

AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO 8

Isabel Menezes Elisabete Xavier Carla Cibebe

# EDUCAÇÃO CÍVICA EM PORTUGAL NOS PROGRAMAS E MANUAIS DO ENSINO BÁSICO

Isabel Menezes  
Elisabete Xavier  
Carla Cibebe

EDUCAÇÃO CÍVICA EM PORTUGAL NOS  
PROGRAMAS E MANUAIS DO ENSINO BÁSICO



ISBN-972-8353-34-0



9 789728 353346

INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL



**Colecção Avaliação do Currículo**

*Educação Cívica em Portugal: Estudo preliminar*

Isabel Menezes  
1995

*Novo modelo de avaliação no ensino básico: Formas de implementação local*

Ana Benavente, Vitor Alaiz, João Barbosa, Cristina Campos, Alda Carvalho e Anabela Chaves  
1995

*Provas Globais: Implementação e construção*

Gertrudes Amaro e Jorge Maia  
1995

*Desenvolvimento pessoal e social: Situação em 1994*

Lourdes Fragateiro, Ana Cadima, Ana Cotrim, Cristina Leão e Luisa Nunes  
1995

*A divergência entre a avaliação contínua e os exames nacionais de Matemática: 1993-94*

Joana Castro e Jorge Maia  
1996

*Desenvolvimento pessoal e social na escola: Um estudo de caso*

Lourdes Fragateiro e Cristina Leão  
1996

*Manuais escolares: Inovação ou tradição?*

José Rafael Tormenta  
1996

*Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do ensino básico*

Isabel Menezes, Elisabete Xavier e Carla Cibebe  
1997

**AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO - 8**

**EDUCAÇÃO CÍVICA EM PORTUGAL  
NOS PROGRAMAS E MANUAIS  
DO ENSINO BÁSICO**

Isabel Menezes  
Elisabete Xavier  
Carla Cibebe

LISBOA  
1997



Biblioteca Nacional - Catalogação na Publicação

Menezes, Isabel  
Educação cívica em Portugal nos programas e manuais  
do ensino básico / Isabel Menezes, Elisabete Xavier,  
Carla Cibebe. - (Avaliação do currículo; 8)  
ISBN 972-8353-34-0

I - Xavier, Elisabete  
II - Cibebe, Carla

CDU 37.03  
371.6  
373.3/.4

As opiniões expressas nesta publicação são  
da responsabilidade das autoras e não reflectem  
necessariamente a opinião ou orientação  
do Instituto de Inovação Educacional  
ou do Ministério da Educação

**EDUCAÇÃO CÍVICA EM PORTUGAL NOS PROGRAMAS  
E MANUAIS DO ENSINO BÁSICO**

1ª edição (Junho, 1997)  
ISBN: 972-8353-34-0

© Instituto de Inovação Educacional

Editor  
Instituto de Inovação Educacional

Tiragem  
1000 exemplares

Concepção gráfica  
Cesaltina Silva

Impressão e acabamentos  
Rubigráfica, Artes Gráficas, Lda.  
Rua Palmira nº 31, 1ª Esq.  
1100 Lisboa

Depósito legal nº: 113 556/97

Instituto de Inovação Educacional  
Ministério da Educação  
Travessa Terras de Sant'Ana, 15  
1250 Lisboa

**ÍNDICE**

NOTA DE APRESENTAÇÃO .....	7
PREFÁCIO .....	11
Características e metodologia do estudo .....	15
Temas de cidadania no currículo enunciado .....	27
Democracia .....	29
Identidade nacional .....	36
Coesão e diversidade social .....	41
Economia .....	46
Problemas locais .....	50
Sugestões metodológicas no currículo enunciado .....	54
Conclusão .....	56
<b>Oportunidades e resultados de aprendizagem:</b>	
Primeiros indicadores .....	59
Oportunidades de aprendizagem na escola .....	60
Oportunidades de aprendizagem fora da escola .....	69
Uma exploração dos resultados: Afinal que aprendem os jovens? ..	72
<b>Educação cívica em Portugal: Conclusões e perspectivas</b>	79
Referências bibliográficas .....	83

## NOTA DE APRESENTAÇÃO

Este documento constitui a produção final da 1ª fase do estudo internacional sobre educação cívica, que está a ser coordenado pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (I.E.A.). O envolvimento da IEA nesta área iniciou-se no final dos anos 60, com uma investigação que envolveu exclusivamente países ocidentais industrializados com regimes democráticos. Ora, como expresso na proposta inicial do projecto deste estudo, é agora particularmente relevante a realização de uma nova investigação, pois:

“todas as sociedades têm um interesse óbvio nas formas como os seus jovens aprendem a participar nos assuntos públicos, mas nos anos 90 isto tornou-se um assunto de importância acrescida, especialmente em sociedades democráticas. A questão do significado de uma cidadania eficaz e do papel da educação em construir uma cultura cívica é importante não só para os Governos e responsáveis políticos, mas também para o público em geral” (Torney-Purta, 1994, pp.1).

Este reconhecimento da centralidade da promoção da cidadania parece, com efeito, ser generalizado, se atentarmos à ampla participação dos membros da IEA neste estudo, num total de 20 países, embora seja de salientar que se tratam, na sua maioria, de países que viveram recentes transições para a democracia.

A I.E.A. considerou que a complexidade do tema, a educação cívica, deveria determinar particulares cuidados ao nível do desenho metodológico; assim, o estudo decorre em duas fases: a primeira, envolvendo uma análise sistemática do currículo enunciado, ou seja, dos documentos orientadores da política educativa, dos programas e dos manuais, e uma exploração inicial das práticas e resultados no domínio da cidadania; e a segunda, com uma

investigação do currículo implementado e conseguido, ou seja, das práticas educativas e dos resultados obtidos junto dos alunos, através da realização de inquéritos junto de amostras representativas de alunos, professores e gestores escolares.

O objectivo da primeira fase é a elaboração de um “estudo de caso nacional” que caracterize, em cada país, a investigação existente e o currículo enunciado no domínio da educação cívica, tomando como grupo alvo os alunos entre os 11 e os 15 anos. Especificamente, pretende-se:

- sistematizar os principais resultados da investigação no domínio da socialização política e da educação (*vd.* Menezes, 1995),
- analisar, de modo aprofundado, os objectivos educativos expressos nos programas oficiais, nos documentos orientadores da política educativa e nos manuais escolares, ou seja, no currículo enunciado; e
- explorar alguns indicadores das oportunidades de aprendizagem dentro (*i.e.*, o currículo implementado) e fora da escola, bem como dos resultados obtidos junto dos alunos (*i.e.*, o currículo conseguido).

As principais conclusões do “estudo de caso” português constituem o corpo deste documento, que começa por uma breve caracterização da metodologia de investigação e prossegue com uma análise do currículo enunciado relativamente a cinco temas de cidadania: a democracia, a identidade nacional, a coesão e diversidade social, a economia e os problemas locais. São apresentadas as principais conclusões da análise dos documentos orientadores da política educativa, dos programas oficiais e dos manuais, no que concerne aos objectivos e conteúdos relativos a cada tema, seguindo-se uma referência conjunta às orientações metodológicas, incluindo actividades dos alunos nas aulas e fora das aulas. Em seguida, mencionam-se os indicadores recolhidos sobre as oportunidades e resultados de aprendizagem, com referências ao currículo implementado, a algumas actividades fora da escola e às perspectivas dos alunos sobre os temas de cidadania. No entanto, o estudo aprofundado das práticas e resultados constitui o objectivo da 2ª fase, que tem início em 1997.

A realização deste estudo envolveu uma vasta equipa de investigação, que se encontra discriminada no quadro abaixo.

### Quadro 1

#### Constituição da equipa do projecto

Tarefas de investigação	Participantes (por ordem alfabética)
Supervisão geral	Bártolo Paiva Campos e Gertrudes Amaro
Painel de Especialistas Nacionais	Dulce Pascoal, Licínio Lima, Lucília Salgado, Manuel Braga da Cruz, Maria do Céu Roldão, Maria Emília Brederode Santos, Maria do Sameiro Vale
Coordenação geral do projecto, representação nas instâncias internacionais e redacção de documentos	Isabel Menezes
Apoio à coordenação geral	Carla Cibele e Elisabete Xavier
Análise de programas	Carla Cibele, Elisabete Xavier e Isabel Menezes
Análise de manuais	Conceição Gomes, Dulce Silva, M <sup>o</sup> João Matos e Vanda Santos
Recolha e análise de outros documentos	Carla Augusto, Elisabete Xavier e Isabel Menezes
Realização e análise de entrevistas	Ana Cadima, Cidália Duarte, Conceição Monteiro e Georgina Mendes
Contactos com entidades oficiais, escolas e outras organizações	Carla Cibele, Elisabete Xavier, Isabel Menezes e Madalena Mendes

Cumpre-nos registar e agradecer a cooperação de várias pessoas cujo envolvimento, dedicação e competência foram determinantes para a concretização deste estudo.

O nosso profundo reconhecimento às organizações não-governamentais e governamentais contactadas e aos vários entrevistados: alunos, professores, pais, responsáveis políticos, especialistas em formação de professores, representantes de organizações de juventude e de associações de grupos minoritários e membros de organizações políticas juvenis; sem a sua disponibilidade em partilhar as suas opiniões e reflexões o trabalho desenvolvido teria sido impossível.

A todos os membros da equipa de investigação, com um especial agradecimento ao Painel de Especialistas Nacionais.

Ao Secretariado do Departamento de Avaliação do Sistema Educativo do I.L.E., D. Manuela e D. Alcina. Aos técnicos do Departamento de Documentação e Informação do I.L.E. e à sua responsável, Dra. Maria João Amante. Ao Secretariado da Direcção do Instituto, D. Carminda e D. Lucinda. Aos membros da equipa do Porto do I.L.E., Dras. Maria Filomena Matos e Eduarda Neves e D. Adelaide Silva. À Dra. Luísa Arsénio Nunes e ao Dr. Luís Alberto Marques Alves.

Uma palavra de especial apreço é devida à Coordenadora Internacional do Projecto, Professora Doutora Judith Torney-Purta e à Consultora para Portugal, Professora Doutora Gita Steimer-Khamsi.

## PREFÁCIO

A relevância merecida por este trabalho decorre, não apenas da função de tornar visíveis as competências dos jovens de hoje, numa matéria tão determinante na construção das sociedades futuras mas, numa forma mais pragmática permite deslocar a discussão da agenda habitual da Educação, para o dentro e o fora da escola, para as políticas e práticas pedagógicas de todos os actores envolvidos na complexa tarefa de educar, inseridos no sistema educativo, na comunicação social – *mass media* – ou em contextos comunitários locais ou globais – colectividades, ONG's ...

Num primeiro tempo, poderíamos dizer que o estudo realizado numa forma sistemática, fornece uma primeira elucidação, com bases científicas, sobre as competências e representações dos jovens portugueses, em matéria de cidadania. Abre-se assim a possibilidade dum amplo debate de interesse político e educacional assente em bases não casuísticas e alicerçado numa leitura da realidade social, ultrapassando os interesses que sustentam as representações dos sujeitos em debate.

Vem ainda criar um novo campo de hipóteses que possibilitam aos investigadores sociais construir novas estratégias e direcções de pesquisa que aprofundarão, com objectividade, a discussão encetada, em sustentações sólidas, com este trabalho.

De facto, se conhecer é a primeira fase do agir e se atribuímos a todos os contextos educativos a função da formação das competências que um indivíduo transporta e desenvolve ao longo da sua vida, poderemos por um lado, fazer o diagnóstico dos espaços educativos em que os jovens de hoje se formam e, seguidamente tomar medidas que permitam inflectir direcções da educação que desejamos.

Matéria nas últimas décadas preterida, a problemática da Educação Cívica, em Portugal permanecia ocultada de tabu em tabu, eventualmente marcada pela recordação ensombrada de sentidos educativos fortemente

marcados ideologicamente. O receio de manipulações, remeteu para o fazer de avestruz, tapar uma formação que efectivamente os currículos ocultos iam desenhando – através de práticas e ausências – bem claras nos resultados apresentados neste trabalho. É deste modo que, distinguindo o currículo proposto do currículo implementado, começa a desvendar práticas sociais e escolares que modelam os jovens de hoje, com as competências de cidadania reveladas.

De facto quando vimos os jovens de todo o país tomar posição pública contra a violação dos direitos humanos pela polícia indonésia ao disparar sobre os timorenses indefesos no cemitério de Dili, através de manifestações desorganizadas com cartazes que chamaríamos de ingénuos pela sua simplicidade, paralelamente com as humilhações sofridas e caladas na pele nos quotidianos escolares e sociais, damo-nos conta que estamos perante uma outra cultura de cidadania, que foge aos referenciais que as gerações mais velhas entendiam. Percebemos então a urgência de saber como pensam e praticam os jovens a cidadania, de desvendar como aprenderam, saber o que falta nesta formação que nós adultos gostaríamos de participar, eventualmente de desenhar o currículo que permita entrar nos seus modos actuais de transmitir, de apreender, de partilhar os saberes e os modos de fazer em matéria de cidadania.

As competências de cidadania podem agora sair do campo do debate ideológico uma vez que, com este trabalho ganham significado e conteúdo. Sabe-se agora do que se fala quando se fala de Educação Cívica. Estrutura-se aqui um elenco de conteúdos pertinentes, devidamente fundamentados quer na formação pessoal e social dos jovens quer nas necessidades sentidas na sociedade em termos de formação dos seus cidadãos. Temos aqui a base para um enunciação clara de conteúdos programáticos para a elaboração de um currículo de formação pessoal e social dos jovens nesta área.

Mas se um currículo não se confina à simples enunciação de conteúdos, encontramos aqui igualmente base para a elaboração de propostas de estratégia, de metodologias capazes de conduzir à aquisição ou desenvolvimento das competências programadas. O processo de pesquisa como este trabalho se constrói ao percorrer as determinantes em jogo num currículo implementado, apresenta a base de análise para a construção das componentes dum currículo que se pretenda pôr em prática.

Assim, sabemos hoje que a aquisição ou desenvolvimento de competências de cidadania não passa apenas pela transmissão de mensagens em aulas em que a voz do professor, apenas diz, informa. Como se pode aqui verificar, estas competências adquirem-se em práticas efectivas de cidadania, dentro ou fora da sala de aula, desencadeadas por propostas que podem surgir de formas diversificadas e a partir das mais variadas situações de vida escolares ou não escolares. A Educogenia que, na linguagem de Pierre Furter se desenvolve num contexto de Educação Difusa em que todos os terrenos de vida são Espaços de Formação mais ou menos ricos, enquadra este trabalho ao procu-

rar estas aprendizagens dos jovens em todos os vectores onde possa ter acontecido educação na curta mas complexa história dos jovens portugueses, em Portugal, entre os 11 e os 15 anos.

Começando por nos centrar na sua vida escolar, vemos como a aquisição destas competências não se restringe a uma disciplina específica mas antes se pode desenvolver em todas as disciplinas do elenco escolar. Apercebemo-nos que o professor tem um papel determinante neste processo através daquilo que diz, dos exemplos, das suas práticas, do modo como resolve conflitos, da forma mais ou menos participativa como organiza o seu processo de ensino/aprendizagem, da maneira como estimula e acolhe os saberes dos alunos, como os utiliza como objecto pedagógico, como os faz – ou não! – partilhar por todos os presentes no processo educativo.

Para além de permitir igualmente ao professor enquadrar os discursos dos manuais, chama-se ainda a atenção para este objecto pedagógico. O que aqui se diz não é neutro e terá forçosamente de vir a ser, não apenas correcto, como ainda enquadrado pelo contexto pedagógico criado na escola, na sala de aula. Os programas das várias disciplinas, dos vários anos, dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos são analisados de modo a permitir entender os normativos e o que para além deles trespassa em materiais e relações estabelecidas na sala de aula.

Estuda depois a escola enquanto espaço de formação, dando importância à Área-Escola como espaço privilegiado previsto para a formação para a cidadania, para pensar à importância da participação dos alunos na vida da escola e, muito particularmente, às suas organizações específicas, as Associações de Estudantes, que, apesar de não estarem previstas para este grupo etário, existem, apesar de tudo, em muitas escolas e mobilizam – e formam – muitos jovens deste grupo etário.

Para além do que vêem e ouvem na rádio, na televisão, nos jornais locais e nacionais, do que partilham ou não nas famílias, muitos jovens são enquadrados em ONG's que debatem ou intervêm em problemas de cidadania e, tocam ainda outros jovens, esclarecendo e informando pessoalmente, chamando a atenção para problemas a que se alheariam, numa linguagem inserida nas culturas de jovens, impenetráveis, tantas vezes para os adultos, para os professores.

Este trabalho tem ainda o mérito de procurar ouvir os actores, de pôr em confronto representações de adultos, de sistematizar o que dizem os jovens dos seus saberes, das suas opiniões, das suas práticas, em terrenos de cidadania. Falam-nos dos produtos – as suas representações com que interpretam, agem ou se evadem socialmente – e dos processos como as construíram, nas informações que os seus sentidos lhes transmitiram, nas que recolheram na sua história e neles permaneceram, nas opiniões que recolheram de outros significativos, indivíduos ou grupos.

No quadro dos debates do Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida em que se chama a atenção para a aquisição de competências duradouras, invertendo as lógicas dum saber escolar, só validado nesse con-

texto, em que se apela à formação global do indivíduo enquanto profissional e enquanto cidadão, preparado para viver e agir das escalas local à global, a discussão desta vertente de formação entronca ainda no debate sobre o Perfil de Competências no final do 3.º ciclo do Ensino Básico. *Conviver segundo parâmetros de respeito e tolerância, trabalhar em cooperação com outros, cumprir e analisar regras necessárias ao viver social, tomar decisões e fundamentar as suas opções* são, de entre os 15 parâmetros propostos para a discussão actual os que, de forma mais expressa se inserem nas competências que temos vindo a realizar.

A riqueza de conteúdos, a qualidade, e o rigor com que foi realizado este esforçado e complexo trabalho permitem-nos hoje dar sentido às propostas enunciadas. Temos o material necessário para, com os olhos inabitualmente desvendados conhecermos o terreno onde vamos actuar, ter objectos que norfeiemos o projecto de formação pessoal e social que, para o país e para cada lugar, quisermos desenhar, detentores de propostas sobre os contextos, os processos, as estratégias, os instrumentos de formação para construir os currículos nacionais, regionais e locais.

A equipa que realizou este meritório trabalho oferece assim aos políticos da educação, aos investigadores, actores sociais, aos jovens destinatários deste processo, material suficiente para um projecto político, democrático de formação para a cidadania. Para além de nos congratularmos com este facto, entendêmo-lo como o início de um processo que só será devidamente agradecido quando adequadamente implementado. Resta-nos agora a forte expectativa de o ver prosseguir, de vivenciar os impactos positivos de uma sociedade com jovens e adultos formados como conscientes cidadãos.

Janeiro de 1997  
*Lucília Salgado*

## CARACTERÍSTICAS E METODOLOGIA DO ESTUDO

Como ficou amplamente comprovado na revisão da literatura nacional, que constituiu a primeira produção do estudo (Menezes, 1995), a análise das contribuições da educação escolar para a promoção da cidadania tem especial relevância no nosso País. Objectivo central da Reforma Curricular, a capacitação para o exercício de uma cidadania democrática foi alvo de múltiplos debates e discussões, profundamente marcadas pelas experiências anteriores e imediatamente posteriores ao 25 de Abril. E se é verdade que parece existir algum consenso quanto à relevância deste objectivo, a maior parte dos estudos realizados em Portugal são anteriores à Reforma, pelo que pouco se sabe quanto ao que actualmente se passa no domínio das intenções, práticas e resultados educativos. Ora, trata-se precisamente aqui de analisar de forma sistemática o currículo enunciado e explorar, ainda que parcialmente, alguns indicadores do currículo implementado e conseguido.

Como é usual acontecer em investigações desta natureza, o estudo organizou-se tendo como ponto de partida algumas questões colocadas pela Coordenação Internacional, que serão seguidamente transcritas, tal como foram formuladas, utilizando caracteres em itálico. É evidente que, e esta questão foi levantada pelo painel de especialistas, nem sempre a forma como os problemas da cidadania são colocados é a mais consensual; aliás, há alguma tendência a assumir uma perspectiva instrumental da cidadania, centrada na aquisição de conhecimentos e comportamentos, em detrimento da atenção ao desenvolvimento de processos psicológicos e disposições para agir. Trata-se de um constrangimento quase inevitável neste tipo de investigações, embora seja de realçar que os instrumentos de observação a construir para a segunda fase do projecto incluirão não apenas a dimensão de conhecimentos sobre a cidadania, mas também o desenvolvimento de concepções pessoais e de atitudes.



No sentido de identificar preocupações comuns aos vários países, procedeu-se a um levantamento da relevância de questões tão diversas como os contributos da educação para a compreensão do País, do Governo e dos direitos e deveres da cidadania, para a construção da identidade nacional e da relação com os outros países, para a análise do papel dos militares e da polícia como garantes da segurança nacional, para o desenvolvimento de uma perspectiva sobre os grupos "minoritários" ou discriminados (definidos em função da etnia, raça, estatuto de imigrante, género, religião, língua, etc.), para a aprendizagem dos processos e da participação económicos e políticos (por exemplo, a influência dos princípios de mercado livre vs. intervenção e controlo estatais na provisão de bens e serviços, as concepções de "democracia" ou "direitos humanos", a lei, as formas desejáveis de participação política activa, o papel dos *mass media*, a influência de grupos extragovernamentais, ou a origem e natureza de problemas locais específicos). A partir desta primeira análise, a Coordenação Internacional definiu alguns temas centrais para estudo aprofundado que, de algum modo, incluíam as várias temáticas e respeitavam a sua importância relativa nos vários países participantes.

Assim, foram estipuladas três questões para análise "obrigatória", a saber:

I. Tendo em conta que a democracia é um conceito central o que significa no contexto nacional e o que se espera ou é provável que os jovens aprendam sobre este conceito aos 14-15 anos?

É esperado ou provável que os jovens aprendam sobretudo uma concepção de democracia (e.g., democracia representativa com ênfase em líderes escolhidos e responsabilizados em eleições; ou sobre formas mais directas e participativas de democracia; ou sobre visões substantivas da democracia em que se reclama a igualdade económica e social)? Com que alternativas (e.g., totalitarismo, autoritarismo, anarquia, exploração de classes) é confrontado este conceito de democracia?

Especificamente, o que é mais enfatizado como inerente ou distintivo da democracia? Por outras palavras, o que é mais substantivo ou de importância simbólica para a democracia e quais são as virtualidades e fragilidades percebidas como mais salientes na democracia (passadas e/ou presentes, estrangeiras e/ou nacionais) em relação a cada um dos seguintes sub-domínios:

1) Instituições e práticas: incluindo o modo como grupos e líderes no Governo são seleccionados e responsabilizados; como as leis e regulamentos são estabelecidos, interpretados e reforçados; como os indivíduos e grupos participam nos processos políticos e se é defendida a ideia de que os poderes deveriam estar distribuídos ou equilibrados entre diferentes instituições;

2) Direitos da cidadania: incluindo (A) direitos políticos, como o direito a formular opiniões sobre assuntos políticos e expressá-las votando ou falando publicamente, o direito a ter acesso a diferentes pontos de vista numa imprensa não censurada, o direito de discordar das (e, eventualmente, protestar pacificamente contra as) políticas governamentais, o direito à greve, o direito de praticar a sua religião e (para os estrangeiros) de adquirir a cidadania; (B) o direito de aderir e formar partidos políticos, sindicatos e outras organizações; e (C) direitos sociais e económicos, como o direito a um certo nível de vida mínimo ou ao emprego, saúde e educação.

3) Obrigações da cidadania: incluindo votar, cumprir o serviço militar (ou outro) e outras expectativas mais gerais relativas aos adultos: trabalhar, pagar impostos e obedecer à lei.

Em que medida a democracia é apresentada, relativamente a estes direitos e obrigações, de uma forma idealizada e em que medida são dadas aos jovens oportunidades para experienciar o que significa de uma maneira mais prática? Pede-se fundamentalmente aos jovens que memorizem factos sobre a estrutura do governo, ou são encorajados a analisar o seu bom funcionamento? Em que medida se permite que os jovens discutam na escola os desacordos entre candidatos ou partidos políticos? Quantas e que tipo de oportunidades têm os jovens para se envolverem directamente e de forma significativa nas interações, práticas, direitos e obrigações mencionadas? É esperado ou provável que acreditem que o Governo responde (ou deveria responder) às expressões das opiniões políticas dos cidadãos e que se sintam confiantes ou eficazes na sua capacidade de fazer ouvir as suas opiniões?

II. O que é esperado ou provável que os jovens tenham adquirido como sentido de identidade nacional ou lealdade nacional aos 14-15 anos?

Em que grau é a lealdade ou o sentido de pertença para com a nação, as suas várias comunidades, as suas tradições e instituições, vista como algo importante a desenvolver nos jovens e como é desenvolvida? Que símbolos (como a bandeira), se existem, são considerados particularmente importantes para os jovens respeitarem? Quais são os documentos, modelos, acontecimentos históricos, histórias nacionais e ideais largamente considerados como importantes e que todos os cidadãos devem conhecer – por exemplo, princípios constitucionais, libertadores nacionais, guerras decisivas, revoluções ou levantamentos, traumas nacionais ou períodos de opressão. Quem são os heróis e modelos considerados dignos de orgulho nacional e como são apresentados aos alunos? Que ponto de vista são os jovens encorajados a adoptar face aos líderes nacionais e principais acontecimentos políticos no presente e na história? Este líderes têm quase uma qualidade sagrada ou são vistos como falíveis? Quanto e que tipo de crítica ou cepticismo sobre os monarcas ou líderes nacionais é considerado apropriado? Os alunos são encorajados a estudar e compreender ou a ignorar acontecimentos de que muitas pessoas no país não se orgulham? Que países ou grupos de países são apresentados como ameaçadas passadas, presentes e futuras e qual a natureza dessas ameaças? Que países são aliados? O que é suposto os jovens aprenderem sobre a natureza e adequação do papel que o seu país desempenhou e desempenha nas esferas de influência global e regional?

Que estruturas supranacionais ou organizações internacionais e grupos sub-nacionais (i.e., grupos étnicos e religiosos) são considerados suficientemente importantes para terem um lugar na consciência, identidade ou lealdade dos jovens? Como é que estes grupos envolvem os jovens? Os grupos supranacionais ou sub-nacionais são considerados como ameaça à identidade ou lealdade nacional?

III. O que é esperado ou provável que os jovens aos 14-15 anos tenham aprendido sobre aqueles que pertencem a grupos vistos como à parte ou discriminados (definidos

*em função da etnia, raça, estatuto de imigrante, língua materna, classe social, religião ou género)?*

*Que grupos (se algum) são vistos como mais sujeitos à discriminação na sociedade contemporânea? Como se lida na educação cívica com situações de discriminação ou opressão passada? Se existem diferenças entre homens e mulheres ou entre grupos majoritários e minoritários relativamente aos níveis de participação política ou ao exercício de posições de liderança, estes assuntos são abordados nas discussões com os jovens ou estas diferenças são ignoradas?*

*Há tensão na sociedade sobre as percepções da necessidade de coesão social e da necessidade de reconhecer a situação cultural, social, política e económica destes grupos? Como se lida globalmente, na educação, com o conflito entre estes vários grupos ou entre estes grupos e a sociedade? São encorajadas, explícita ou implicitamente, atitudes e comportamentos de respeito e tolerância entre estes grupos e como?*

Para além da abordagem obrigatória destas questões, cada país deveria, ainda, seleccionar, pelo menos, uma questão adicional de entre as três questões seguintes:

*Opção 1. Em que medida é esperado ou provável que os jovens tenham aprendido que os princípios económicos (como os princípios de mercado livre vs. intervenção e controlo estatais na provisão de bens e serviços) estão ligados com os assuntos governamentais ou políticos?*

*Os jovens aprendem que é responsabilidade do Estado dar protecção contra ameaças como o desemprego, a doença, a falta de abrigo, a fome, ou que estes são assuntos privados que não constituem responsabilidades do Estado? Se o desemprego juvenil é elevado, é abordado como um assunto político na escola?*

*Opção 2. O que é esperado ou provável que os jovens aos 14-15 anos pensem sobre os media como fonte de informação sobre a política e o governo?*

*É dada maior ênfase à noção que os media são fiáveis e de confiança ou, pelo contrário, que são tendenciosos e não de confiança? A que meios de comunicação são os alunos encorajados a prestar atenção e a quais é provável que o façam? O que é esperado ou provável que os jovens aprendam sobre a liberdade de expressão, as condições (se algumas) em que pode ser restringida e quem pode invocar censura?*

*Opção 3. O que é esperado ou provável que os jovens aos 14-15 anos saibam ou acreditem sobre a fonte e natureza de problemas locais específicos, especialmente os que existem na sua comunidade?*

*Há uma preocupação especial com problemas ambientais ou problemas de violência ou desrespeito pelas leis (por exemplo)? A escola providencia ou encoraja o envolvimento dos estudantes em acções comunitárias ou serviços para melhorar esses problemas na sua comunidade local? É provável que os jovens sejam optimistas ou pessimistas sobre a sua capacidade de contribuir para resolver estes problemas? São encorajados a pensar sobre estes problemas num contexto mais alargado (por exemplo, na natureza global dos problemas ambientais ou na estrutura económica nacional e na sua relação com a pobreza) ou este nível de análise é ignorado ou desencorajado?*

Portanto, para além da análise da democracia, da identidade nacional e da diversidade social, haveria que seleccionar, de entre as três questões acima mencionadas, pelo menos uma para estudo aprofundado. Ora, o Painel de Especialistas, reconhecendo embora a relevância do papel dos *media*, oscilou na escolha entre a opção relativa à economia e a opção sobre os problemas locais; assim, a equipa de investigação acabou por decidir abordar as duas questões, em simultâneo, o que equivale a dizer que, em Portugal, o estudo abrangiu cinco temas de cidadania: a democracia, a identidade nacional, a coesão e diversidade social, a economia e os problemas locais.

O objectivo do "estudo de caso nacional" era, relativamente a cada uma das cinco questões nucleares ou temas, identificar as políticas e práticas em cada país, nomeadamente referindo:

- *se este tópico é abordado como parte do currículo oficial da escolaridade básica ou secundária, em que disciplinas e anos de escolaridade é provável que seja abordado ou enfatizado, i.e., tratado várias vezes ao longo do ano ou várias vezes por semana durante, pelo menos, duas semanas; indicar quais os aspectos que são mais enfatizados; se há diferenças entre escolas específicas (ex. profissionais) devem ser explicadas.*

- *se os manuais usados nas escolas públicas durante a escolaridade dos jovens entre os 11 e os 15 anos (i.e., 2º e 3º ciclos do ensino básico) abordam este tema, como o tratam do ponto de vista de conteúdos e métodos? Se há múltiplas abordagens, em que medida são utilizadas.*

- *que tipo de actividades durante as aulas e trabalhos de casa são mais frequentes no 2º e 3º ciclos relativamente a estes tópicos? Ilustre com exemplos concretos e discuta algumas possíveis variações nas escolas. Inclua uma análise do papel da discussão na sala de aula ou do trabalho de projecto individual. Refira igualmente a existência de fossos entre declarações de princípios idealistas sobre a democracia, identidade e diversidade e a realidade das experiências dos alunos.*

- *se a escola pública tem exames ou outras avaliações formais sobre este tópico para os alunos do 2º e 3º ciclos. Se sim, sumarie o tipo de exames, a idade dos alunos, que aspectos do tópico são mais enfatizados e que variações, regionais ou outras, existem.*

- *que actividades extracurriculares, cerimónias ou outras ocasiões comuns na escola dão aos alunos do 2º e 3º ciclos oportunidades de aprenderem mais ou obterem experiência sobre este tópico. Sumarie a natureza destas actividades, cerimónias e ocasiões, como são relevantes para este tópico, que proveito se espera que os alunos tirem e que proporção de alunos é provável que tenha estas experiências.*

- *que actividades, cerimónias ou outras ocasiões comuns fora da escola dão aos jovens entre os 11 e os 15 anos (incluindo os que abandonaram precocemente a escola) oportunidade de aprenderem mais ou obterem experiência sobre este tópico (i.e., organizações juvenis, cerimónias públicas organizadas por grupos nacionais ou sub-nacionais, exposições em museus, educação e cerimónias religiosas). Sumarie a natureza destas actividades, cerimónias e ocasiões e o que se espera que os alunos ganhem.*

- *que formação (inicial e contínua) é provável que os professores deste grupo etário tenham recebido sobre os conteúdos deste tópico e os métodos para lidar com este assunto na sala de aula? Alguns aspectos têm maior probabilidade de terem sido abor-*

dados? Os professores receberam formação em estratégias, por exemplo, de discussão das opiniões dos alunos (na turma ou em pequenos grupos) ou de trabalho de projecto, relacionadas com este conteúdo? Há alguma probabilidade de serem destacados para o ensino deste tópico professores que não têm qualquer treino formal? É provável que os professores sejam influenciados no que ensinam e como o fazem por padrões expressos no currículo, testes que os alunos devem fazer, opiniões dos pais ou por objectivos nacionais explícitos e implícitos?

- em que medida são os jovens entre os 11 e os 15 anos prováveis consumidores activos das mensagens que os media (televisão, rádio, jornais, redes de comunicação electrónica) apresentam sobre este tópico? Que informação e atitudes é provável que encontrem nestas fontes relativamente a este tópico?

- quanto e como os partidos políticos tentam influenciar o que os jovens entre os 11 e os 15 anos pensam e fazem relativamente a este tópico?

- quais são os mais sérios obstáculos ou problemas que as escolas enfrentam para lidar com este assunto?

- que mudanças ocorreram, nos últimos 10 anos, na forma como a escola lida com este tópico? Há acontecimentos recentes que influenciaram a opinião pública sobre esta questão? Que projectos ou reformas recentes são vistos como particularmente exemplares ou dignos de admiração?.

No sentido de dar resposta a estas questões, que se centram fundamentalmente no domínio do currículo enunciado, mas prevêem já uma primeira abordagem do currículo implementado e conseguido, a Coordenação Internacional sugeria, também, uma diversidade de métodos que poderiam incluir desde a análise de programas oficiais, de manuais escolares e de outros documentos, à realização de entrevistas com professores, alunos, pais e outros significativos. Saliente-se, no entanto, que o tempo disponível para o desenvolvimento destas tarefas de investigação era extremamente limitado (cerca de dois meses), o que implicava uma clara economia e contenção metodológica, nomeadamente no que concerne à exploração dos currículos implementado e conseguido.

Assim, quanto à análise de documentos foram seleccionados os seguintes:

(i) os programas das áreas curriculares de Língua Portuguesa e Estudo do Meio (1.º ciclo), pois o painel considerou que os 4 primeiros anos de escolaridade são particularmente influentes para os jovens entre os 11 e os 15 anos;

(ii) os programas oficiais das disciplinas de Língua Portuguesa (5º ao 9º ano), História e Geografia de Portugal (5º e 6º anos), História (7º ao 9º ano), Geografia (7º e 9º ano), Ciências da Natureza (5º ao 8º ano) e Inglês, como primeira língua estrangeira mais escolhida pelos alunos (5º ao 9º ano); trata-se das disciplinas que, numa análise preliminar, revelaram estar mais relacionadas com a educação cívica;

(iii) os manuais escolares (vd. Quadro 2), seleccionados de entre os mais utilizados, nas disciplinas de Língua Portuguesa (5º ao 9º ano), História e Geografia de Portugal (5º e 6º anos), História (7º ao 9º ano), Geografia (7º e 9º ano) e Inglês (5º ao 9º ano);

## Quadro 2

### Lista dos manuais utilizados para análise

Disciplina/ Ano de Escolaridade Título	Autores/ Editora
História e Geografia de Portugal/5º e 6º História e Geografia de Portugal	Fátima Costa e António Marques/Porto Editora
Língua Portuguesa/ 5º Sinfonia da Palavra	Álvaro Gomes, Fernando Paulo Baptista, Jorge Castro e Paula Couto/ ASA Mº José Costa e Mº Emília Traça/Porto Editora
Clube de Português Língua Portuguesa/ 6º Clube de Português Tens a Palavra	Mº José Costa e Mº Emília Traça/Porto Editora Fernanda Costa/Porto Editora
Inglês I/ 5º Jet Line	Carla Santos Burstoff e Dulce Neves Rola Texto Editora
Inglês II/ 6º All Aboard	Mº João Pinto Basto/ Porto Editora
História/ 7º, 8º e 9º História	Mº Emília Dinis, Adérito Tavares e Arlindo M. Caldeira/Editorial O Livro
Geografia/ 7º A Europa. O nosso continente	José António Baptista e Julieta Casimiro Baptista/Universitária Editora
Geografia/ 9º O Mundo. Contrastes e mutações	José António Baptista/Universitária Editora
Língua Portuguesa/ 7º Língua Portuguesa	Horácio Araújo, Mº Ascensão Teixeira e Mº Assunção Bettencourt/ Texto Editora Ana Mº Santos, Júlia Freire e Rosário Marçal/ Constância Editora
Língua Portuguesa/ 8º Aula Viva	João Augusto da Fonseca Guerra e José Augusto da Silva Vieira/Porto Editora
Língua Portuguesa/ 9º Viagens em Português Língua Portuguesa	Fernanda Costa e Rogério de Castro Porto Editora Horácio Araújo, Mº Ascensão Teixeira e Mº Assunção Bettencourt/ Texto Editora
Inglês III/ 7º Hotline Elementary Jet Line	Tom Hutchinson/Oxford University Press Carla Santos Burstoff e Dulce Neves Rola Texto Editora
Inglês IV/ 8º Hotline Pre-Intermediate Making Friends	Tom Hutchinson/Oxford University Press Pedro Soares/ Editorial O Livro
Inglês V/ 9º Hotline Intermediate	Tom Hutchinson/Oxford University Press

(iv) a legislação sobre a formação e colocação de professores, avaliação, organização curricular, administração escolar, participação dos alunos, actividades extracurriculares, etc.;

(v) outros documentos orientadores da política educativa, nomeadamente relatórios do Conselho Nacional de Educação;

(vi) relatórios de investigação e artigos publicados relacionados com as cinco questões de cidadania;

(vii) exemplos de projectos educacionais específicos, referidos em revistas de divulgação ou outras publicações (e.g., Abrantes, 1994; Benavente, 1995);  
 (viii) brochuras e jornais das ONGs, partidos políticos e organizações juvenis.

Relativamente às entrevistas foram incluídos os seguintes informantes:

(i) seis grupos de 6 a 8 alunos, de ambos os sexos, oriundos de escolas situadas em áreas urbanas, urbanas periféricas, intermédias e rurais (ver Quadro 3);

(ii) 8 professores das mesmas escolas, maioritariamente de História, Geografia e Português e preferencialmente com mais de 10 anos de experiência de ensino, de forma a ter uma percepção mais compreensiva das mudanças operadas no sistema educativo (ver Quadro 3);

(iii) líderes das quatro principais organizações políticas juvenis (Gerações Populares, Juventude Comunista Portuguesa, Juventude Social Democrata e Juventude Socialista) e do Conselho Nacional da Juventude;

(iv) 2 especialistas em formação de professores;

(v) 2 pais, um dos quais com envolvimento na Associação de Pais (ver Quadro 3);

(vi) 2 representantes de associações de dois dos grupos minoritários mais significativos, ciganos (embora o limitado número de estudantes de etnia cigana a frequentar o 2º e o 3º ciclos, não nos tenha permitido a sua inclusão nos grupos de alunos) e imigrantes cabo-verdianos;

(vii) um ex-responsável político, com responsabilidade directa na generalização da Reforma Curricular.

Os guiões de entrevistas, embora específicos para cada entrevistado, foram directamente derivados das questões propostas pela Coordenação Internacional, organizadas numa grelha de conteúdo (Quadro 4), instrumental para a compreensão das questões envolvidas e para a posterior análise de conteúdo das entrevistas.

O guião das entrevistas para os alunos exigiu, como é natural, um maior esforço de construção e inspirou-se em instrumentos similares desenvolvidos no âmbito das perspectivas estruturais-cognitivas, nomeadamente a entrevista de Berté sobre o raciocínio político (1988) e a de Selman e colaboradores sobre a tomada de perspectiva social (1986). Saliente-se que estas entrevistas têm sido utilizadas em investigações, no nosso País, com jovens em faixas etárias similares<sup>1</sup>. A título de exemplo, indicam-se algumas questões desta entrevista:

"Concerteza já ouviram falar em democracia ou dizer que Portugal é um país democrático. O que acham que as pessoas querem dizer quando dizem isto?"

"Outra coisa que as pessoas às vezes dizem é que sentem orgulho em serem portuguesas. O que acham que elas querem dizer com isso?"

"Algumas pessoas dizem que isto (a discriminação de grupos sociais) é um problema grave em Portugal. Porque acham que dizem isto? (depois dos alunos terem discutido e apresentado justificações) Mas, outras dizem que não é muito mau, que aqui é melhor do que noutros sítios. O que vos parece?"

"Muitas vezes as pessoas quando falam sobre política, falam da economia, da situação económica do País. O que acham que eles querem dizer com isto?"

<sup>1</sup> Veja-se por exemplo, Coimbra (1991).

### Quadro 3

#### Características dos alunos, pais e professores entrevistados

Tipo de escola	Grupo de alunos	Pais	Professores
1. Urbana periférica da zona de Lisboa, sem diversidade étnica, 5º ao 9º ano	Alunos da mesma turma, incluindo o delegado	Uma mãe que é um membro activo da Associação de Pais	Uma professora Uma professora que é directora de turma
2. Rural, sem diversidade étnica, 5º ao 9º ano, tem a disciplina de DPS	Alunos da mesma turma, incluindo o delegado		Uma professora
3. Urbana periférica da zona de Lisboa, com diversidade étnica, 5º a 9º anos	Alunos da mesma turma, com diversidade étnica	Um pai	Um professor envolvido no projecto de educação intercultural Um professor membro do Conselho Directivo
4. Urbana central de Lisboa, com diversidade étnica e nacional, mas elevado nível sócio-cultural, 5º ao 9º anos	Alunos da mesma turma, incluindo o delegado, com diversidade étnica		Uma professora
5. Urbana central do Porto, sem diversidade étnica, 7º ao 12º anos, com a disciplina de DPS	Alunos da mesma turma, com diversidade de origens sócio-culturais		A coordenadora da Área Escola
6. Intermédia (na zona do Porto), sem diversidade étnica, mas com uma percentagem razoável de filhos de emigrantes, 5º ao 9º anos	Alunos da mesma turma, incluindo filhos de emigrantes (alguns tinham nascido nos países de acolhimento dos pais)		Uma professora

**Quadro 4***Grelha de conteúdo das cinco questões de cidadania*

Questão	Tópicos
I: Democracia	(1) Conceito: definição, características e alternativas (2) Instituições: processos para escolher e controlar os líderes, definição e reforço das leis, exercício do poder (a nível individual, grupal e institucional) (3) Direitos e deveres: políticos, de participação, económicos e sociais, obrigações (4) Objectivos de aprendizagem: conhecimento <i>vs.</i> conhecimento crítico, aquisição de conhecimentos <i>vs.</i> competências de acção, "confiança básica" (isto é, na própria capacidade de agir e na eficácia dessa acção) (5) Processos de aprendizagem: abordagem "empírica" <i>vs.</i> retórica, "artificial" <i>vs.</i> oportunidades de acção reais na escola (ex. discutir as ideias de candidatos eleitorais), oportunidades de participação política fora da escola
II: Identidade nacional	(1) Relevância (2) Significado e conteúdos: símbolos, heróis, modelos, acontecimentos, histórias e ideais (3) Líderes nacionais: concepção de qualidades e "fraquezas", aceitabilidade de atitudes críticas/cépticas (4) Acontecimentos polémicos: reconhecimento <i>vs.</i> negação, atitudes recomendáveis (5) Relações internacionais: países aliados <i>vs.</i> "inimigos", ameaças externas, papel do país (natureza e adequação) (6) Estruturas de identidade: relativamente a que instituições ou grupos? como? relações com a identidade nacional
III: Coesão e diversidade	(1) Quem é discriminado? etnia, classe social, género (2) Em que aspectos? participação política, exercício de liderança (3) Quando? sociedade contemporânea <i>vs.</i> passado (4) Consciência social: negação <i>vs.</i> reconhecimento, desejo de assimilar <i>vs.</i> aceitação da diversidade (5) Objectivos de aprendizagem: respeito e tolerância (6) Processos de aprendizagem: como?
IV: Economia	(1) Reconhecimento da relação entre economia e política: que princípios económicos (mercado livre <i>vs.</i> intervenção do estado)? que relações e implicações nas opções governamentais e políticas? em que áreas do governo? (2) Responsabilidades do Estado/cidadão: que responsabilidades e em que situação? Estado-providência <i>vs.</i> liberalismo? consequências para o Estado (e.g. bancarrota, apoio dos cidadãos) e para o cidadão (dependência de subsídios, igualdade) (3) Objectivos de aprendizagem: que atitudes e perspectivas?
V: Problemas locais	(1) Que problemas?: ao nível da comunidade ou mais global, que natureza? (e.g., violência, ambiente, desemprego) (2) Porquê? responsabilidade local (e.g., fábrica que polui um rio) <i>vs.</i> global (e.g., novas regras que resultam da Conferência do Rio) (3) O que deve ser feito? envolvimento directo do aluno/escola <i>vs.</i> passividade, crença na possibilidade de mudança (optimismo <i>vs.</i> pessimismo) (4) Nível de análise: local ou global?

"As pessoas, quando estão doentes ou reformadas ou desempregadas têm, em Portugal, direito a receber algum dinheiro do Estado. Mas noutros países isto não acontece e as pessoas têm de se arranjar sem ajuda do Estado. O que vos parece melhor? Porquê? (depois dos alunos terem discutido e apresentado justificações) Achar que as pessoas que têm muito dinheiro também deviam receber quando estão doentes ou só as que têm pouco dinheiro? Porquê?"

Todas as entrevistas foram conduzidas num período de 5 semanas, tendo todos os entrevistadores experiência prévia na realização de entrevistas individuais ou em grupo. As entrevistas foram gravadas e os entrevistadores procederam a uma transcrição parcial dos seus segmentos mais significativos, a partir da grelha de conteúdos descrita no Quadro 4.

É o relatório desta investigação que se apresenta de seguida, dando particular ênfase às conclusões a retirar da análise do currículo enunciado, mas atendendo também aos indicadores disponíveis sobre o currículo implementado e às representações dos alunos sobre os temas de cidadania. A este propósito nunca é demais lembrar que estes indicadores apresentam apenas uma imagem necessariamente parcelar e incompleta da realidade da escola, sendo necessário esperar pela segunda fase deste estudo que, com a sua análise sistemática de amostras representativas de alunos, professores e gestores escolares, virá a permitir uma análise mais fiável quer ao nível das práticas quer ao nível dos resultados obtidos junto dos alunos no domínio da educação cívica.

### TEMAS DE CIDADANIA NO CURRÍCULO ENUNCIADO

A análise da educação cívica no ensino básico em Portugal toma como alvo cinco temas com uma elevada relevância para o exercício da cidadania nas sociedades contemporâneas: a democracia, a identidade nacional, a coesão e diversidade social, a economia e os problemas locais. Mas convirá atender à sua natureza relativamente multidimensional, tal como são conceptualizados neste estudo.

A análise do significado da *democracia* no contexto nacional envolve a exploração não apenas do próprio conceito (que características são distintivas do regime democrático?), mas também dos direitos e deveres (políticos, sociais e económicos, ...) e das instituições políticas que lhes são associadas. Adicionalmente, quando se considera o que é esperado ou provável que os jovens tenham adquirido como sentido de *identidade nacional*, estamos a centrar-nos não apenas na relevância do sentimento de pertença a um País, mas também na análise do significado e conteúdos dessa identidade (por exemplo, os símbolos e heróis considerados nucleares para a definição de si próprio como "Português"), da relação com os líderes nacionais (incluindo a adequação de atitudes de crítica ou cepticismo), do reconhecimento ou negação de acontecimentos "polémicos", das representações sobre as relações internacionais e, finalmente, da integração com outras estruturas de identidade. Do mesmo modo, a questão da *coesão e diversidade social*, nomeadamente as concepções sobre grupos discriminados (definidos em função da etnia, raça, estatuto de imigrante, língua materna, classe social, religião ou género), envolve não apenas a identificação desses grupos, mas também a consideração das formas de exercício dessa discriminação, o reconhecimento ou não da sua actualidade e as propostas de resolução deste problema (por exemplo, defende-se a assimilação a uma cultura dominante?). Ao explorar a associação entre os *princípios económicos* e os assuntos políticos estamos a tentar

analisar não apenas o conhecimento da relação economia-política, mas as concepções sobre as responsabilidades relativas do Estado e do cidadão. Finalmente, a forma como os jovens reconhecem a fonte e natureza de problemas locais específicos, especialmente na sua comunidade, envolve não apenas o conhecimento dos problemas, mas também a identificação de responsabilidades e de possibilidades de acção, bem como a consideração de outros níveis de análise que não apenas o local (por exemplo, a consideração da necessidade de uma concertação à escala planetária).

Será nesta perspectiva que os temas de cidadania serão abordados seguidamente, considerando os resultados do estudo realizado. Relativamente a cada *tema*, começaremos por uma breve análise da sua *relevância no contexto nacional*, prosseguindo com uma sucinta apresentação dos *principais resultados da investigação* no domínio da socialização política e da educação<sup>1</sup> e, depois, à apresentação dos dados relativos ao *currículo enunciado*, incluindo a análise da legislação e dos documentos orientadores da política educativa, dos currículos de algumas áreas disciplinares do 1º ciclo e disciplinas do 2º e 3º ciclos e de alguns manuais de disciplinas do 2º e 3º ciclos.

Após a apresentação dos resultados para cada tema, será feita *uma discussão conjunta do modo como o currículo enunciado está, ou não, a ter em consideração estas questões*, sem dúvida centrais para o exercício de uma cidadania contemporânea, considerando as sugestões metodológicas que são apresentadas para o desenvolvimento de actividades no contexto da aula e fora das aulas.

## Democracia

A análise da democracia, dos direitos e deveres da cidadania e das instituições políticas é particularmente relevante num País com uma experiência democrática relativamente recente. Adicionalmente, é relativamente consensual dizer que a população portuguesa se caracteriza por um nível frágil de desenvolvimento e cultura políticos (Braga da Cruz, 1990) e que existe um desconhecimento global quanto ao funcionamento e processos das instituições democráticas (por exemplo, a separação dos poderes executivo, legislativo e judicial). Consequentemente, o papel da escola na abordagem destas questões e na capacitação para o exercício de uma cidadania democrática recolhe, provavelmente, alguma unanimidade na sociedade portuguesa.

A LBSE bem como a Reforma Curricular salientam esta dimensão da educação escolar, considerando, ainda, que não se trata apenas de promover os conhecimentos dos alunos, ou seja, de uma questão de carácter eminentemente cognitivo ou intelectual, mas também de desenvolver atitudes, concepções e competências neste domínio. Adicionalmente, também se enfatiza o papel da estrutura e organização das escolas, sublinhando a relevância da prática da democracia na vida escolar.

No entanto, a investigação existente nesta área, maioritariamente desenvolvida antes da Reforma Educativa (*vd.* Menezes, 1995), apresenta resultados desencorajadores: os alunos não discutem questões políticas com os seus professores durante as aulas (Braga da Cruz, 1988, 1990) e a sua participação na gestão escolar é mínima (*e.g.*, Bettencourt & Brederode Santos, 1981; Brederode Santos & Roldão, 1986; Lima, 1988; Marques, 1990, 1991). Os estudos no domínio da socialização política também revelam que os jovens são cépticos quanto ao funcionamento democrático, os partidos políticos e a política em geral (Braga da Cruz, 1985; Stock, 1988; Vala, 1985), embora favorecendo o regime democrático e o multipartidarismo (Figueiredo, 1988; Stock, 1988); por exemplo, a existência de um regime democrático é mencionada por 60% dos jovens num estudo do ICS como razão para ter uma imagem positiva do País (Conde, 1990). Mas os jovens Portugueses não demonstram um particular interesse ou vontade de participação políticos (Braga da Cruz, 1985; Conde, 1989; Correia Jesuino, 1983; Ferreira, 1989; Figueiredo, 1985, 1988; Reis, 1985, 1986; Stock, 1988; Vala, 1985, 1986); em geral, apenas um grupo restrito refere algumas experiências de participação. Este distanciamento não é, no entanto, exclusivo dos jovens: por exemplo, no estudo dos valores europeus (França, 1993), Portugal é um dos países em que o interesse declarado na política é menor; aliás, parece haver uma tendência para a não-participação (Brederode Santos & Dias, 1993), embora um estudo recente conclua que os jovens são os que mais frequentemente decidem tornar-se membros de um partido político (Cabral, 1995).

O tema da democracia é, deste modo, particularmente significativo no nosso País. E, ao abordar os conceitos de democracia, direitos e instituições

<sup>1</sup> Refira-se, a este propósito, que foi já publicada no âmbito deste projecto uma revisão da investigação no domínio da educação cívica (Menezes, 1995), pelo que sugerimos a sua consulta ao leitor interessado numa análise mais detalhada. O que será aqui apresentado constitui, apenas, uma brevíssima referência aos principais estudos, com o objectivo de situar o problema e não de rever a literatura portuguesa no domínio.

políticas, uma questão central estará, inevitavelmente, em jogo: será que 20 anos de retórica social e educacional sobre a relevância da democracia na escola e na sociedade têm alguma implicação no que, de facto, acontece?

### *Documentos orientadores da política educativa*

A preocupação com a preparação dos jovens para a cidadania democrática é evidente na LBSE (1986), em que emerge como um dos objectivos finais da educação, envolvendo o próprio funcionamento da instituição escolar enquanto organização democrática. Outra legislação expressa estas preocupações, nomeadamente prevendo a participação dos alunos, a partir do 3º ciclo, no Conselho Pedagógico da escola e no Conselho de Turma; a participação dos alunos no Conselho Directivo e a criação de Associações de Estudantes estão reservadas para as escolas com ensino secundário (Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro). Até aí, a participação dos alunos assenta na turma: cada turma elege um delegado; todos os delegados têm assento numa assembleia que elege os representantes no conselho pedagógico; no entanto, as decisões deste conselho não têm validade se, nas reuniões, o número de estudantes exceder o número de professores e os estudantes podem ser excluídos das reuniões se a agenda envolver assuntos relativos à avaliação.

Adicionalmente, os diplomas relativos à avaliação enfatizam a importância de ter em conta tanto dimensões de conhecimento como atitudinais na análise da realização dos alunos, o que parece indiciar o reconhecimento do papel da escola para além da mera transmissão de conhecimentos.

### *Programas*

No que se refere aos programas para o 1º ciclo, visa-se favorecer a aquisição de atitudes de justiça, tolerância, solidariedade, cooperação e espírito crítico. Mais especificamente, a área *Estudo do Meio* enfatiza a relevância da participação dos alunos na organização do ambiente da turma e na elaboração de regras e propõe como temas (i) a análise de várias instituições, incluindo a escola, (ii) o conhecimento dos direitos e deveres dos alunos, professores e outros profissionais, (iii) a diferenciação entre direitos individuais e colectivos e (iv) o aprofundamento de formas de resolução de conflitos (diálogo, consenso, votação). Na área de *Língua Portuguesa* sublinha-se o desenvolvimento de competências de linguagem que podem ser instrumentais para a aprendizagem da cidadania, quer pelos conteúdos (por exemplo, escrever cartas a órgãos de poder autárquico) quer pelas estratégias (e.g., participar em debates) sugeridos.

No 2º ciclo, na disciplina de *História e Geografia de Portugal*, a democracia é apresentada como resultado da Revolução de 1974, conjuntamente com a independência das colónias e a elaboração da Constituição de 1976. O con-

ceito de democracia é articulado com a garantia dos direitos e liberdades fundamentais, com a institucionalização do poder local e com a participação dos cidadãos na vida política. As instituições políticas do Estado e as suas competências são brevemente definidas, sem se referir explicitamente como podem os líderes políticos ser responsabilizados pelos seus actos e como as leis são feitas e reforçadas. A possibilidade de auto-organização dos indivíduos para resolver problemas é apenas mencionada relativamente a problemas ambientais. Em várias ocasiões são referidas situações de instabilidade governamental e crise política. São, também, dados vários exemplos de direitos de cidadania, em diferentes períodos da história nacional, a saber: (i) o direito de protestar, resistir e revoltar-se contra a opressão (durante a ocupação romana ou invasões estrangeiras, na revolução liberal, na implantação da República e na oposição à ditadura), (ii) o direito de expressar opiniões políticas, quer afirmando-as publicamente, votando ou fazendo greve, e as limitações desses direitos, incluindo práticas de censura e repressão por políticas políticas (por exemplo, aquando da análise da ditadura e das conquistas da democracia), (iii) o direito a aderir a organizações políticas e sindicais e as proibições desses direitos pela ditadura (e.g., sistema de partido único, repressão dos sindicatos), (iv) a repressão de direitos religiosos, durante a Inquisição, e (v) os direitos sociais e económicos, por exemplo a educação escolar obrigatória e gratuita instituída durante a 1ª República. Para além de enfatizar a importância de defender valores democráticos não são identificadas responsabilidades da cidadania. O respeito pela vida humana é também salientado a propósito da abolição da escravatura ou da pena de morte.

A disciplina de *Língua Portuguesa* visa fundamentalmente promover, tal como no 1º ciclo, a aquisição de competências instrumentais para a participação cívica (ex., expressar e justificar as opiniões pessoais). Esta preocupação é partilhada pelo programa da disciplina de *Inglês* que, no 2º e no 3º ciclos, visa educar para a comunicação no quadro do respeito pelos outros, da cooperação, solidariedade e cidadania. No 2º ciclo, no entanto, o tema "Eu e a minha comunidade" propõe a análise do funcionamento, organização e relações na comunidade dos alunos.

No 3º ciclo, o currículo de *História* assume como objectivos gerais o desenvolvimento do raciocínio moral e de princípios de tolerância, diálogo, respeito pelos direitos humanos, valores democráticos e de uma consciência europeia. O conceito de democracia é mencionado a propósito da *polis* Grega (7º ano), da Revolução Francesa (8º ano), da generalização das democracias parlamentares após a 1ª Guerra Mundial, do estabelecimento de ditaduras (na Alemanha, Espanha, Itália, Portugal e União Soviética) e da situação portuguesa (9º ano); este conceito opõe-se à ditadura e ao totalitarismo. São identificadas instituições políticas e o seu funcionamento em democracias (ex. Grécia), bem como noutros regimes (ex. Roma, absolutismo), situações de revolução e conflito social através da história (sécs. XIV, XV e XVI, independência dos EUA, Revolução Francesa, movimentos independentistas em



África). A caracterização da cidadania democrática inclui, entre outras, referências às eleições, aos direitos humanos, à criação de sindicatos, às novas ideologias, aos direitos sociais e económicos, aos partidos políticos, à autonomia regional (no caso específico de Portugal). As limitações dos direitos de cidadania são mencionadas a propósito da Inquisição, das várias ditaduras europeias; do racismo, do totalitarismo, da violência, das guerras coloniais e de outros mecanismos repressivos. O significado e consequências da democratização em Portugal são explorados, com referência às novas instituições políticas, ao processo de independência das colónias e à entrada na U.E. Na abordagem destas questões é dada ênfase a atitudes de respeito pelos outros, pelas suas ideias e opções religiosas, ao desenvolvimento do espírito cívico e à valorização dos direitos humanos, da paz, da liberdade e da democracia.

Na disciplina de *Geografia*, durante o 7º ano o programa apenas menciona episodicamente as instituições e legislação na U.E., a propósito dos problemas ambientais; no 9º ano, há referências a direitos sociais e económicos e a desigualdades existentes e discutem-se o carácter progressivo ou repressivo de políticas demográficas e as implicações de diferentes atitudes políticas face ao ambiente.

O programa de *Língua Portuguesa* continua especialmente a sublinhar a aquisição de competências instrumentais para o exercício da cidadania; as obras sugeridas para leitura têm, em alguns casos, uma articulação explícita com a disciplina de História, sendo o seu conteúdo, por vezes, um potencialmente significativo meio de aprendizagem cívica (por exemplo, "O mundo em que vivi" de Ilse Losa).

A mesma perspectiva está subjacente ao programa de *Inglês*: ênfase no desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade e na promoção do confronto de ideias e do espírito crítico; sugestão de leitura de algumas obras com conteúdo "cívico", como as biografias de Ghandi e de Martin Luther King. Tal como no 2º ciclo, um dos temas aborda a organização e relações da/na comunidade mais vasta.

Finalmente, os objectivos da *Área Escola* são especialmente adequados ao desenvolvimento de projectos neste domínio, nomeadamente "actividades que promovam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade" e "o exercício de uma cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendam de interesse" [Anexo ao Despacho 142/ME/90, 2º, alíneas g) e i)]; adicionalmente, os projectos são planeados, implementados e avaliados com a participação activa dos alunos (*ibid.*, 9º), o que pode constituir uma excelente oportunidade de aprendizagem cívica.

Por seu lado, os programas das várias disciplinas também dão algumas indicações de possíveis projectos concretos, nomeadamente a "dramatização de episódios relacionados com a revolução de 1383-85, em articulação com as actividades da Área-Escola" (História e Geografia de Portugal, 2º ciclo, pp. 20) ou a recolha de materiais com vista à organização de uma exposição

sobre a Revolução do 25 de Abril (História e Geografia de Portugal, 2º ciclo). Adicionalmente, o papel das actividades extra-curriculares para a promoção da cidadania é também potencialmente relevante e assumido nos documentos oficiais. E há, por vezes, menções a actividades desta natureza que os professores podem desenvolver com os alunos (por exemplo, o jornal da escola).

*Assim, durante o ensino básico os programas, embora em diferentes graus consoante a disciplina, envolvem a análise de conceitos relacionados com a democracia, como os direitos e liberdades fundamentais, as instituições políticas, etc.. Visam, ainda, o desenvolvimento de competências instrumentais para a vida democrática, nomeadamente, respeitar as opiniões dos outros, expressar e justificar pontos de vista, dialogar. E, finalmente, sugerem estratégias pedagógicas relevantes para a aprendizagem democrática, como os debates. É de salientar que o currículo aborda estas questões numa perspectiva tanto contemporânea (e.g., as instituições políticas da República Portuguesa e da U.E.), como histórica (por exemplo, a polis Grega, a existência de uma polícia política que reprimiu os direitos dos cidadãos durante o regime autoritário antes de 1974), incluindo exemplos a nível nacional e internacional. Mas existe uma tendência a enfatizar os direitos dos cidadãos (protestar, resistir, revoltar, expressar opiniões, aderir a organizações cívicas e políticas, obter uma educação) e a sua repressão em determinadas circunstâncias (por exemplo, dos direitos religiosos durante a Inquisição ou dos direitos políticos durante a ditadura), sem explicitamente mencionar os deveres do cidadão ou a existência de expectativas sociais legítimas quanto ao seu comportamento cívico.*

### Manuais

No que concerne aos manuais para o 2º ciclo, na disciplina de *História e Geografia de Portugal* apenas no 6º ano há referências à democracia quando se aborda a história portuguesa contemporânea; o conceito é assim definido: com a emergência da democracia, todos os Portugueses se tornaram iguais perante a lei, isto é, com os mesmos direitos e deveres, e todos podem escolher o seu governo através do voto em eleições livres para os órgãos de poder central e local. São, também, mencionados valores democráticos (ex. liberdade, igualdade) e direitos fundamentais (e.g., o direito à vida ou à greve). O manual explicita, ainda, as competências do Parlamento (fazer leis) e do Presidente da República (controlar e aprovar as leis), mencionando brevemente o conceito de inconstitucionalidade e fazendo uma análise superficial dos vários grupos e instituições envolvidos no processo político. A participação individual parece estar limitada ao acto de votar, que constitui a única obrigação do cidadão, assumida tanto como um direito como um dever cívico, com tentativa de inculcar comportamentos de participação nas eleições e atitudes positivas face a votar.

Os manuais de *Língua Portuguesa* praticamente não abordam esta questão, embora, no 6º ano, as sugestões para a realização de debates, enquanto confronto de diferentes pontos de vista, possam ser consideradas como oportunidades de desenvolvimento de competências instrumentais para a participação democrática.

Relativamente à disciplina de *Inglês*, o manual para o 5º ano analisa a situação dos direitos de cidadania na Grã-Bretanha e EUA, mas numa perspectiva superficial e idealizada. No 6º ano, um manual de edição portuguesa compara, a nível muito elementar, os regimes e instituições de Portugal e da Grã-Bretanha; o outro manual para o 6º ano, de edição inglesa, menciona muito brevemente a realização de manifestações.

Quanto ao 3º ciclo, o manual de *História* para o 7º ano menciona, a propósito da Grécia, diferentes formas de democracia (ex. directa vs. representativa) e o facto de alguns indivíduos (mulheres, escravos, estrangeiros) não terem estatuto de cidadãos e de isto ter consequências nos seus direitos e deveres. Quando analisa as revoluções liberais, o manual para o 8º ano não intencionaliza a oportunidade para explorar o conceito de democracia, não fazendo também referências às instituições políticas e aos direitos e deveres da cidadania. A análise da história mundial após a II Guerra Mundial, no 9º ano, inclui uma análise da Revolução Portuguesa, referindo os conflitos sociais que precederam a instauração da democracia, mas sem explorar o conceito e as instituições políticas em detalhe.

Nos manuais de *Geografia*, no 7º ano o conceito de democracia é referido como aquisição fundamental para o aluno, mas não definido; os países da Europa Ocidental são, no entanto, classificados como "repúblicas ou monarquias, todos estes estados são democracias pluralistas, onde os partidos políticos alternam no poder, no seguimento de eleições livres, os sistemas económicos são capitalistas fundados na livre iniciativa" (pp. 62), características que se opõem aos países da Europa de Leste que estão em rápida mudança, mas que eram, até há pouco tempo, "democracias populares, onde o poder político era exercido por um partido único, o comunista; tinham economias do tipo socialista" (pp. 64). Não são mencionadas quaisquer instituições políticas, nem mesmo da U.E.; os direitos de cidadania (em especial, os direitos sociais e económicos) são superficialmente mencionados, mas tomados como inerentes à democracia. No 9º ano, o manual apresenta uma perspectiva da democracia baseada na igualdade económica e social entre as pessoas, mas também não define o conceito; o referencial é a dicotomia Norte-Sul, reconhecendo um fosso e defendendo novas responsabilidades e solidariedades. Não são mencionadas instituições ou práticas; para além dos direitos sociais e económicos (ex. qualidade de vida, emprego, educação), os direitos da cidadania apenas emergem indirectamente da consideração de que as migrações podem ser motivadas por perseguições religiosas, étnicas e políticas. Em ambos os manuais, a tendência é para acentuar o "saber geográfico" sobre a realidade, numa perspectiva essencialmente informativa.

Para a *Língua Portuguesa*, o manual do 7º ano sugere o trabalho sobre recortes de jornais trazidos pelos alunos, que podem (ou não) fazer referência a estas questões. No manual do 8º ano há um texto sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem. No 9º ano, o manual inclui três referências (uma das quais numa peça de Gil Vicente, o Auto da Barca do Inferno) à corrupção dos juizes e políticos e às possibilidades de punição destes crimes.

As referências nos manuais de *Inglês* são, também, episódicas. No 7º ano, menciona-se o protesto no Parlamento e nos jornais contra agências oficiais e o Governo. O manual do 8º ano, refere os direitos da cidadania a propósito do movimento sufragista e a sobrevivência dos Índios, com indicações de como fazer um cartaz para uma manifestação ou como escrever ao Presidente da ONU. No 9º ano, o manual propõe uma discussão sobre "A lei, o crime e o castigo", sugerindo aos alunos que considerem quando se pode questionar as leis existentes, quando devem ser mudadas e que papel podem os media desempenhar neste processo; a questão das formas de governo é introduzida, propondo que os alunos elaborem um texto sobre o seu País e que analisem o conflito entre direitos e deveres cívicos.

Finalmente, convém salientar que alguns manuais sugerem actividades extra-curriculares com potencial para o desenvolvimento das capacidades dos alunos neste domínio.

*Assim, pode dizer-se que os manuais para o 2º e 3º ciclos também incluem conceitos importantes como a democracia, as eleições livres, a igualdade perante a lei, as instituições políticas (e.g., o Parlamento, o Presidente), os direitos cívicos e políticos, os vários tipos de democracia (representativa vs. directa), os conflitos sociais, a igualdade económica e social, as perseguições étnicas e políticas. No entanto, o conhecimento é, por vezes, apresentado de uma forma simplista e esquemática, e os conceitos são, frequentes vezes, referidos, mas não definidos; corre-se, assim, o risco de alguma superficialidade na análise de alguns temas.*

Na globalidade, tanto a legislação educativa como os programas abordam o conceito de democracia, tanto salientando conceitos importantes (e.g., instituições políticas, direitos cívicos e processos de tomada de decisão democráticos), como reconhecendo a importância do contexto da sala de aula e da escola como *locus* de práticas democráticas. Esta ênfase nos temas da democracia está também presente nos manuais do 2º e 3º ciclos, mas é de salientar uma tendência para a análise superficial da democracia, com frequentes lacunas na definição dos conceitos e pouca problematização dos problemas; é como se os manuais partissem do princípio que os alunos sabem o que é a democracia e, conseqüentemente, não reconhecessem a necessidade de dizer o que é. Ora, as orientações dos programas parecem sugerir uma abordagem mais compreensiva do desenvolvimento dos alunos e uma maior complexidade no tratamento dos temas.

## Identidade nacional

A análise da identidade nacional no contexto português não pode escamotear duas características particularmente marcantes da nossa história recente. Por um lado, a ênfase nacionalista da ditadura, em que os opositores ao regime eram fácil e frequentemente etiquetados de “traidores da Pátria”, e a descolonização que, correspondendo embora à diminuição do espaço da Pátria (Barreto, 1995), “parece favorecer a reposição na ordem do dia da questão da identidade nacional e das origens colectivas, revalorizada pela procura de razões de afeição própria colectiva nos feitos históricos que se comemoram e nas tradições culturais que se avivam” (Braga da Cruz, 1995, pp. 427). Por outro, a integração na União Europeia, que tem levado alguns grupos políticos e sociais – especialmente, como refere Barreto (1995), após se terem verificado as primeiras dificuldades económicas do processo de integração – a expressar medos de “perda” da identidade nacional. A estas circunstâncias, Braga da Cruz (1995) acrescenta “a regionalização e o seu respectivo processo autónomico (...) que suscita inevitavelmente também a questão dos limites do Estado-Nação” (pp. 427).

É neste contexto que há que enquadrar as críticas frequentes de que os alunos, “agora”, não aprendem na escola a história de Portugal, nem conhecem os principais símbolos e heróis nacionais. Como salienta Maria Emília Diniz (1995), no anterior regime não era apenas o ensino da história nacional que tinha particular relevância, mas toda a vida social estava organizada (ou, talvez devêssemos dizer, ritualizada) em função da celebração dos feitos nacionais. E o ensino da história estava, de facto, como afirma Maria do Céu Roldão, remetido para

“uma abordagem extremamente endoutrinante e ideologizante que caracterizou o ensino quase até ao 25 de Abril ou, pelo menos, até finais da década de 60. Era uma História de Portugal mistificadora, veiculadora – essa sim – de uma identidade nacional pré-fabricada ao gosto do poder político de então. Era uma visão distorcida da história nacional, inculcada desde muito cedo, e que mantinha, ao longo do percurso escolar, uma mesma lógica heroizante e engrandecedora das supostas glórias pátrias, em que o passado e os respectivos heróis surgiam com o fim de fomentar um patrioteirismo acríptico que todos bem conhecemos” (1995, pp. 34).

Mas note-se que, apesar das teorias ingénuas sobre o ensino da história nacional revelarem um medo da diluição do sentido de pertença ao País, os estudos existentes neste domínio demonstram o contrário. De acordo com a investigação, os jovens Portugueses estão geralmente orgulhosos do seu País (Braga da Cruz, 1989; Conde, 1989, 1990; França, 1993), considerando-o como um lugar de pertença significativo (Machado, Costa & Almeida, 1989) e não vendo a integração europeia como uma ameaça à preservação da identidade

nacional (Braga da Cruz, 1989; Figueiredo, 1988; Reis & Dias, 1993). Conde (1989) fala mesmo da emergência de um “novo” nacionalismo, mais pragmático e menos ritualizado. Como é evidente estes resultados da socialização não significam que seja à escola que se deva um contributo particular nesta área.

Mas cremos ser possível dizer-se que o papel da escola na promoção da identidade nacional é possivelmente consensual, muito embora já não o seja, necessariamente, o significado e conteúdos que “devem ser ensinados”. Deste ponto de vista, será interessante analisar como são abordados períodos e acontecimentos particularmente controversos da história do País: ou seja, que “versão” da história nacional é apresentada e que atitudes face à alteridade são, concomitantemente, promovidas.

## Documentos orientadores da política educativa

Entre os objectivos finais da educação escolar, a LBSE salienta a promoção do desenvolvimento de uma identidade nacional aberta à diversidade num espírito de humanismo universalista, solidariedade e cooperação internacional. Deste modo, estava afirmada a relevância da identidade nacional enquanto tema da educação cívica na escola portuguesa.

## Programas

No 1º ciclo, os currículos enfatizam o reconhecimento e valorização do património histórico e cultural do País, com especial atenção à Língua Portuguesa, bem como o respeito por outras pessoas e culturas; a ênfase é colocada na relevância local das personalidades e acontecimentos históricos: os alunos devem conhecer figuras, factos, datas, vestígios e património da história local, personalidades nacionais com relevância no meio próximo e símbolos locais e regionais; os factos históricos com relevância nacional e o seu significado são explorados a propósito de feriados nacionais; só no 4º ano de escolaridade há referência aos símbolos nacionais como a bandeira e o hino e ao reconhecimento, em mapas, das fronteiras nacionais e dos países que falam Português.

Ao longo do 2º ciclo, a história nacional é aprofundada na disciplina de *História e Geografia de Portugal*, desde a fundação do Reino de Portugal (1143), passando pela consolidação da independência (1383-85), a Restauração (1640), as invasões Napoleónicas e a Revolução Liberal de 1820 até aos dias de hoje, com a análise da 1ª República, do Estado Novo, da Guerra Colonial, do 25 de Abril e da integração europeia; ora, qualquer um destes temas apresenta uma potencial relevância para a exploração da identidade nacional. Mas, para além dos acontecimentos, são mencionadas várias figuras “positivas” e “negativas” da história nacional (e.g., D. Afonso Henriques, D. João I, D. João II, D. Sebastião, D. João IV, D. João V, Nuno Álvares Pereira, Álvaro

Pais, João das Regras, Infante D. Henrique, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral, D. António Prior do Crato, Marquês de Pombal, Manuel Fernandes Tomás, António José de Almeida, Afonso Costa, Salazar, Marcelo Caetano), embora o papel do "povo" na defesa da soberania nacional e na participação em episódios significativos seja realçado; estas referências são articuladas com dois objectivos globais do programa que implicam reconhecer não só a participação de indivíduos e grupos em acontecimentos importantes, mas também os valores éticos nas acções individuais e colectivas. Há uma atitude de crítica face aos líderes políticos, especialmente os que manifestam formas absolutistas e ditatoriais de exercício do poder e que estão envolvidos em perseguições religiosas ou políticas (e.g., D. João V, Salazar). Do mesmo modo, são analisados acontecimentos negativos da história portuguesa, como o tráfico de escravos, a Inquisição e a guerra colonial. Finalmente, as relações positivas (e apenas estas) de Portugal no contexto internacional são referenciadas, quer no quadro da U.E. e dos países de língua oficial portuguesa, quer no quadro de outras organizações supranacionais, como a ONU.

No 3º ciclo, o desenvolvimento de uma consciência europeia emerge como objectivo geral da disciplina de *História*, bem como a valorização da identidade cultural regional e nacional. Ao nível dos conteúdos, o currículo centra-se na História Mundial, com referências específicas à Europa e a Portugal. O conceito de identidade nacional é explicitamente mencionado a propósito da crise de 1383-85, interpretada em termos da afirmação e reforço da identidade e independência do País. As relações internacionais tendem a ser perspectivadas num sentido global e não-egocêntrico: por exemplo, a rivalidade com a Espanha é vista no quadro dos interesses conflituais expansionistas e a União Ibérica é considerada como resultando da confluência de interesses entre grupos dominantes nos dois países, sob o pano de fundo da crescente influência colonial da Inglaterra e da Holanda. A questão dos direitos das "regiões colonizadas" é analisada num contexto global, embora mencionando a Guerra Colonial e as suas significativas consequências em termos materiais e humanos. A integração europeia e as suas consequências para a sociedade portuguesa são exploradas; para além da U.E., é mencionada a ONU como instância de cooperação internacional e promoção da paz. No programa de *Geografia* são referidos outros espaços europeus (Europa de Leste, países mediterrâneos) sendo fundamentalmente enfatizada a relevância da cooperação internacional para resolver problemas comuns.

No que se refere à *Língua Portuguesa*, sublinha-se a atenção às particularidades da língua em diferentes regiões do País e em diferentes países; para além deste objectivo, algumas das obras literárias recomendadas para leitura estão articuladas com os conteúdos da disciplina de História, sendo evidente o seu contributo para o desenvolvimento da identidade nacional (por exemplo, os excertos dos *Lusíadas*).

Finalmente, de entre os objectivos da *Área Escola* é também de salientar a promoção da "sensibilização dos alunos para a preservação de valores da

identidade nacional, no contexto da integração europeia" [Anexo ao Despacho 142/ME/90, 2º, alínea h)]. No programa de História e Geografia de Portugal para o 2º ciclo, por exemplo, sugere-se a "dramatização de episódios relacionados com a revolução de 1383-85, em articulação com as actividades da Área-Escola" (pp. 20).

*Assim, os programas parecem desenvolver-se segundo uma lógica gradualmente mais abrangente, começando por enfoque claramente regional no 1º ciclo, em que a exploração de acontecimentos e símbolos nacionais aparece claramente secundarizada face à análise do meio circundante, que evolui, no 2º ciclo, para considerar o País como protagonista, reconhecendo explicitamente, no 3º ciclo, a necessidade de articular este desenvolvimento de uma identidade nacional com, não uma identidade, mas uma consciência europeia. Deste ponto de vista, a Europa ou, melhor dito, a U.E. emerge como locus merecedor, senão de identidade e pertença, pelo menos de lealdade e consciência dos jovens. Saliente-se, ainda, que as versões da história nacional presentes nos programas não tendem a privilegiar uma perspectiva deslumbrada e egocêntrica dos líderes e acontecimentos nacionais, mas a estimular uma visão crítica e compreensiva, não negando acontecimentos "polémicos" ou "menos dignos", mas propondo a reflexão sobre estes; esta tendência permanece na análise das relações internacionais a que é alheia uma visão maniqueísta.*

### Manuais

No 2º ciclo há, nos manuais de *História e Geografia de Portugal*, vários exemplos de heróis, acontecimentos e símbolos nacionais, com ênfase, tal como nos programas, ao papel e participação de grupos populares e indivíduos comuns em episódios decisivos; as qualidades e defeitos dos líderes nacionais é feita de forma mais ou menos explícita. A menção de acontecimentos polémicos é rara, com a excepção da morte do Conde Andeiro que é subtilmente considerada como um "mal necessário". Nas relações internacionais há menções cuidadosas de conflitos com a Espanha e os Mouros, sendo a Inglaterra o único aliado referido.

No que se refere aos manuais de *Inglês*, esta questão ou não é considerada ou é encarada com grande superficialidade, embora se tratem de edições nacionais; apenas se constata menções episódicas em áreas tão diversas como as raças portuguesas de cães, o Presidente da República e os países que integram a U.E.; um outro manual de edição inglesa menciona várias pessoas famosas e líderes políticos, mas sem referir nenhum português.

Relativamente ao 3º ciclo, os manuais de *História* identificam heróis (o Rei, o Povo, o Partido Republicano), símbolos (a Constituição, a bandeira), acontecimentos (batalhas, a execução de participantes em revoltas) e ideais (em 1820, a liberdade, igualdade e fraternidade; em 1910, a melhoria das condições de vida do povo e a redução de privilégios). Geralmente, não há referências a líderes nacionais ou a acontecimentos polémicos. São men-

cionadas alianças e conflitos internacionais com vários países ao longo da história. Por vezes há um apelo implícito a valores patrióticos, à importância da iniciativa na acção política e ao orgulho na bandeira.

Os manuais de *Geografia* tendem a escamotear uma perspectiva nacional, com valorização de um ponto de vista europeu e supranacional dos vários temas; apenas lateralmente, no manual para o 7º ano, se apresenta a bandeira nacional e se inclui um texto em que se aborda a perda de características nacionais em resultado da influência dos outros países europeus. O futuro parece depender da construção de uma "nova Europa" em que a cooperação é a palavra-chave e os países aliados são os outros membros da U.E.; a U.E. teve, aliás, como objectivos originais "reduzir a influência do comunismo" e "ultrapassar os nacionalismos pela exaltação europeia" (pp. 71).

No que se refere à *Língua Portuguesa*, os manuais incluem textos sobre os Descobrimentos e entrevistas com líderes políticos que podem ser instrumentais para a exploração deste tema. No 9º ano são adicionalmente sugeridas obras para leitura que dão aos alunos várias oportunidades para conhecerem histórias, símbolos e heróis nacionais.

Finalmente, os manuais de *Inglês* para o 3º ciclo tendem, mais uma vez, a escamotear completamente esta questão; no entanto, visto tratarem-se de edições inglesas, propõem a análise de algumas destas questões (por exemplo, a relação colonizador-colonizado) do ponto de vista britânico, sendo possível fazer ligações com a situação de Portugal, embora nada no manual o sugira.

*No que se refere aos manuais verifica-se, novamente, uma tendência a assumir uma explicação única dos acontecimentos e a privilegiar uma abordagem informativa; mas há, por vezes, excepções, privilegiando um maior empirismo, através da utilização de técnicas simples de investigação pelos alunos.*

Em conclusão, é inegável que a relevância socialmente reconhecida da promoção da identidade nacional no contexto português foi traduzida no currículo enunciado, que é também, evidentemente, sensível à questão da integração na U.E. e à necessidade de promover um certo sentido de lealdade para com esta "nova" entidade supranacional.

Mas é também inevitável, tal como se verificou anteriormente, uma certa sensação de que os programas das disciplinas tendem a assumir uma perspectiva mais abrangente e complexa do que os manuais, que resvalam para uma certa simplificação dos temas abordados. O potencial de polémica e confronto de pontos de vista presentes em algumas unidades dos currículos parece ser substituído por uma visão artificialmente unificadora, embora isto seja mais evidente nalguns casos do que noutros. No entanto, é importante salientar que o potencial de abordagem do tema da identidade nacional se mantém, especialmente nos manuais de História e Língua Portuguesa, sendo a promoção da consciência europeia uma finalidade particularmente explícita (e quiçá um pouco exacerbada) dos manuais de Geografia, especialmente no 7º ano.

## Coessão e diversidade social

Esta é uma questão de extrema relevância no contexto nacional, pois verificou-se, nas últimas décadas, uma transição significativa de um estatuto de "país de emigrantes" para "país com imigrantes". A esta transição acresce o facto da imigração e a presença de grupos "minoritários" não ser muito visível em todo o território, pois tende a haver uma concentração do fenómeno nos grandes centros urbanos, particularmente na zona metropolitana de Lisboa. Assim, embora tenha aumentado a intensidade e gravidade de episódios racistas e haja sinais da existência de racismo na sociedade portuguesa, têm-se mantido mais ou menos incólumes as teorias ingénuas que assumem a tolerância como traço do "carácter nacional"; ora, estas teorias não tinham tido, até recentemente, o desafio do confronto com a prática, isto é, a interacção quotidiana com grupos diferentes quanto à etnia, religião ou estatuto de imigrante.

No que concerne à discriminação em função do género, a situação revela algumas especificidades e importantes mudanças: do ponto de vista formal, o regime democrático instituiu a igualdade ao nível dos direitos de cidadania, embora se constate que, na prática, muito haverá a fazer para a sua concretização. Mas há que reconhecer que, apesar das mulheres continuarem a ser um grupo discriminado nos variados contextos de vida (por exemplo, verifica-se que são a maioria dos trabalhadores sujeitos a contratos a prazo e uma minoria entre os responsáveis do poder político), esta situação tem vindo a mudar e tenderá a mudar ainda mais no futuro próximo. Atente-se, por exemplo, aos números relativos quer à frequência quer aos diplomados do ensino superior.

A investigação neste domínio sugere diferenças de género e de classe social ao nível da participação política, em favor dos jovens do sexo masculino e dos que são oriundos da classe alta ou média-alta (Reis, 1986), o que é confirmado por outros estudos com amostras nacionais (Brederode Santos & Dias, 1993; Cabral, 1995). No que se refere à tolerância face a outros grupos, o estudo dos valores europeus (França, 1993) revela que os jovens são significativamente mais tolerantes do que os seus pares mais velhos face a "desvios pessoais" (por exemplo, homossexualidade), mas não há diferenças de idade quando se considera a diversidade étnica e religiosa (Brederode Santos & Dias, 1993). Estes resultados levam Almeida (1994) a identificar uma tendência para a convivialidade e tolerância nas gerações mais jovens, embora considerando que são mais visíveis nalguns domínios do que noutros e que estão sujeitas a uma relativa fragilidade, sendo ameaçadas por factores como o crescimento da exclusão social, do desemprego, da imigração ou das desigualdades regionais.

Ao nível das políticas educativas, as preocupações com a questão da coessão e diversidade são explícitas, embora a organização do próprio sistema não facilite o confronto com os problemas: por exemplo, apesar de se enfi-

zar o pluralismo como valor, os currículos são definidos a nível central, muito embora a filosofia que lhes está subjacente e que está traduzida nas recomendações para a sua gestão saliente a importância do professor ter em conta os interesses e origens dos alunos; adicionalmente, o sistema não prevê o facto de nem todos os alunos falarem português como primeira língua. Mas é inegável que atitudes de tolerância e respeito pelos outros são enfatizadas não apenas do ponto de vista dos princípios, mas também através da criação de projectos específicos de intervenção neste domínio, como o programa Entreculturas.

Assim, parece ser relativamente consensual quer a relevância deste problema na sociedade portuguesa quer o reconhecimento do papel da escola na promoção de atitudes de tolerância e respeito pelos outros. No entanto, os desafios que o confronto com a diversidade coloca são, num certo sentido, relativamente novos e questionam uma tradicional perspectiva sobre nós próprios que, provavelmente, haverá alguma resistência em abandonar. Mas há que reconhecer que se as diferenças de facto são, possivelmente, pouco significativas, as diferenças na consciência social destes problemas têm vindo a aumentar exponencialmente, nem que seja pelas "piores razões", ou seja, pela ocorrência de episódios que dificilmente se reconciliam com o nosso proverbial "humanismo universalista".

### *Documentos orientadores da política educativa*

Ao especificar as finalidades da educação escolar, a LBSE assume, claramente, uma perspectiva de pluralismo e promoção da tolerância; neste sentido visa-se "o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias" (n.º 5 do art. 2.º), "a defesa da identidade nacional no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo" (alínea a) do art. 3.º) e "assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas" (alínea d) do art. 3.º).

### *Programas*

No que concerne aos programas para o 1.º ciclo, o currículo explicitamente enfatiza o respeito por outras pessoas e culturas e a rejeição de qualquer tipo de discriminação, bem como o conhecimento de dimensões da cultura (linguagem, música) dos grupos minoritários da comunidade em que o aluno vive. Obviamente, este último objectivo implica que vivem, na comunidade do aluno, grupos minoritários o que, como vimos, nem sempre acontece; deste ponto de vista, este objectivo pode ser claramente secundarizado quan-

do a comunidade do aluno se caracteriza por alguma uniformidade cultural, o que não significa que as questões da tolerância devessem ser minorizadas.

Relativamente ao 2.º ciclo, também o currículo de *História e Geografia de Portugal* assume, como objectivos gerais, a possibilidade de coexistência com e o desenvolvimento de atitudes de respeito e solidariedade face a pessoas de culturas diferentes, que são operacionalizados a propósito da coexistência com os Muçulmanos na Península Ibérica (com exemplos de confrontação e convivência) e dos Descobrimentos. É proposta a análise e discussão de episódios menos dignificantes da história nacional, como a escravatura e a perseguição dos Judeus. A emigração portuguesa no século XX é mencionada, não havendo referências ao fenómeno da imigração. O conceito de diferentes grupos sociais é explorado (por exemplo, nobreza, povo, burguesia), mas não se considera explicitamente a noção de discriminação.

No programa de *Inglês* estão igualmente presentes objectivos de promoção de atitudes positivas face a diferentes universos sociais e culturais, reconhecendo semelhanças e diferenças, e de comparação e contraste de estereótipos e convenções sociais; mas estes objectivos são considerados numa perspectiva global e aparentemente visam, como finalidade mais abrangente, despertar nos alunos uma abertura para a cultura anglo-saxónica e para o conhecimento das comunidades de língua inglesa.

No 3.º ciclo, o currículo de *História* inclui objectivos de promoção do investimento dos alunos na defesa dos direitos humanos e de atitudes de tolerância, respeito e solidariedade face a outros indivíduos, grupos e culturas. A nível dos conteúdos, no 7.º ano há referências às religiões hebraica, cristã e muçulmana, aos contributos muçulmanos para a civilização ibérica e europeia, às diferenças nos direitos, poder e cultura de vários grupos sociais (por exemplo, dos camponeses face aos nobres); no 8.º ano, são introduzidos conceitos como colonialismo, tráfico de escravos e aculturação, quando se analisa o impacto das navegações europeias para as populações indígenas, e o papel da Inquisição é discutido e criticado; finalmente, no 9.º ano, são abordados conceitos como o racismo, o colonialismo, o sexismo, o neocolonialismo e a segregação racial e mencionam-se as evoluções do mundo contemporâneo, enfatizando-se a manutenção de desigualdades e a emergência de movimentos de protesto social. No entanto, a maioria destas questões é abordada sem atender aos problemas actuais da sociedade portuguesa.

O currículo de *Geografia* não resolve esta questão, na medida em que assume, como já vimos, uma perspectiva global: no 9.º ano, há uma breve referência aos abusos na utilização dos recursos pelas classes privilegiadas em países não-industrializados e ao racismo como factor de risco nas sociedades contemporâneas.

Tal como acontece noutros temas, o contributo da disciplina de *Língua Portuguesa* é menos ao nível dos conteúdos e mais ao nível da promoção de competências instrumentais para o exercício da cidadania; no entanto, a relevância da dimensão cultural e do contexto histórico na interpretação de

textos literários é salientada, sendo algumas das obras sugeridas para leitura passíveis de contribuir para o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito pela diversidade.

Como acontecia no 2º ciclo, o currículo de *Inglês* para o 3º ciclo visa o desenvolvimento de atitudes positivas face a diferentes universos sociais e culturais, mas fundamentalmente no sentido de tornar o aluno mais sensível ao contacto com a cultura anglo-saxónica.

Ao nível da *Área Escola* o desenvolvimento da solidariedade, que pode ser visto como instrumental para lidar com a diversidade, é assumido; assim, é de considerar que este espaço curricular tem um elevado potencial para a implementação de projectos no domínio da coesão e diversidade social. Também os programas dão algumas indicações de possíveis projectos concretos, nomeadamente a elaboração de roteiros de viagens, a realização de inquéritos ou entrevistas (por exemplo, em embaixadas ou consulados) ou a correspondência com escolas de outros países (Geografia, 3º ciclo).

*Relativamente aos programas, é possível concluir pela disseminação de questões relativas à coesão e diversidade social ao longo dos vários ciclos, muito embora seja de salientar que, com excepção do 1º ciclo em que uma análise mais aprofundada parece depender da existência de grupos minoritários na comunidade dos alunos, nos outros ciclos a discussão destes problemas e a promoção de atitudes de tolerância, respeito e solidariedade parece fazer-se à custa de situações exógenas (isto é, de experiências do passado ou de outros países) e não a propósito das vivências próprias dos alunos (reais ou vicariantes, mas a nível nacional). Podemos, assim, especular até que ponto não se corre o risco de abordar estas questões sem intencionalizar a sua relevância prática.*

### Manuais

No 2º ciclo, os manuais, privilegiando uma forma simples e concisa, referem brevemente situações de discriminação de grupos sociais em *História e Geografia de Portugal* (5º e 6º anos), ou incluem textos de poetas de expressão portuguesa, mas oriundos de outros países que abordam o problema da diversidade, em *Língua Portuguesa* (6º ano, muito embora, o manual não sugira explicitamente a consideração desta questão na análise que propõe); infelizmente, por vezes os próprios manuais transmitem imagens estereotipadas discriminatórias: é o caso das edições nacionais dos manuais de *Inglês* para o 5º e 6º anos de escolaridade que, embora afirmando importância da igualdade entre os sexos, apresentam imagens e comentários discriminadores do tipo “o meu pai é veterinário, a minha mãe só cozinha” (pp. 117).

No 3º ciclo, os manuais de *História* mencionam o conceito de grupos discriminados a propósito da escravatura (7º e 8º anos), criticando abertamente o fenómeno, do mesmo modo que referem que o desejo de assimilação durante a expansão Portuguesa não teve em conta a valorização da diversidade; no 9º ano,

o manual inclui um extenso dossier sobre a discriminação sexual quando analisa o movimento feminista, dando exemplos de discriminação ao nível económico e cívico, salientando que este é um problema contemporâneo e apelando explicitamente ao respeito e defesa dos direitos das mulheres, e analisa a perseguição nazi aos judeus, com referência particular à história de Anne Frank.

Em *Geografia*, o manual para o 7º ano aborda os contrastes e desigualdades na qualidade de vida e bem-estar na Europa, referindo como a discriminação política e religiosa podem despoletar movimentos de migração que podem, por sua vez, criar tensão social e restrições nas políticas de imigração; este problema não é contextualizado para Portugal. No 9º ano, as desigualdades de desenvolvimento a nível mundial e os fenómenos de migração forçada não são perspectivados no contexto de fenómenos de discriminação.

Um dos manuais de *Língua Portuguesa* para o 7.º ano, quando menciona os países de língua oficial Portuguesa, sugere que os estudantes explorem a situação social dos imigrantes destes países que vivem em Portugal e a consciência social dos seus problemas. Esta constitui a referência mais explícita a este problema, embora outros manuais desta disciplina incluam oportunidades passíveis de promover conhecimentos e atitudes neste domínio; por exemplo, escrever um texto em que o aluno expressa a sua opinião sobre os amores contrariados com base em diferenças étnicas ou religiosas.

Finalmente, o único contributo dos manuais de *Inglês* é o de apresentar personagens de diferentes etnias, pois a discriminação não é sequer referida; apenas um manual para o 9º ano sugere como tema de discussão porque é que os filmes são geralmente sobre super-heróis e não heroínas.

*Os resultados desta análise dos manuais são, sem dúvida, diversificados; em alguns casos, verifica-se algum cuidado em abordar estas questões embora, tal como já se verificava nos programas, e com honrosas excepções, sem atender às situações concretas da sociedade portuguesa contemporânea; em outros, é de registar a completa ausência de qualquer análise ou sequer menção das questões de coesão e diversidade, mesmo quando os próprios temas os sugerem. Mas também, embora excepcionalmente, como vimos, acontece os próprios manuais assumirem um discurso estereotipado e discriminador.*

Assim, o panorama do currículo enunciado não é necessariamente animador, na medida em que os objectivos de promoção da tolerância e respeito pela diversidade nem sempre são equacionados tendo em conta as realidades contemporâneas do País, o que seria tanto mais relevante quanto se trata, como dissemos, de um fenómeno social recente (mas não tão recente quanto a Reforma Educativa). Deste ponto de vista, a possível eficácia do currículo seria maior se tivesse em conta e propusesse explicitamente a articulação com as realidades actuais e significativas, embora não necessariamente as locais, como acontece no 1º ciclo. Com risco de prolongarmos a preservação de uma auto-imagem de tolerância, sem arriscarmos o confronto e desafio dos nossos estereótipos e preconceitos.

## Economia

A centralidade da economia no debate político português das últimas décadas é inegável. Esta, quase diríamos, sobrevalorização das questões económicas tem a ver não apenas com a sua relevância de facto, mas também com as mudanças de discurso e de *praxis* que se foram assistindo na política portuguesa, de uma abordagem quase colectivista no pós 25 de Abril, para uma perspectiva de mercado livre após a integração na U.E.. Ademais, alguns importantes debates neste final de século passam, necessariamente, pela consideração desta relação, como, por exemplo, a crise dos sistemas de segurança social e do Estado-Providência.

Do ponto de vista educativo, a tendência é, no entanto, para valorizar a importância da economia em si mesma e não como tema da educação cívica, o que já tem implicado a opção pela criação de disciplinas específicas e não a sua integração, por exemplo, no domínio mais vasto da formação pessoal e social.

Assim, será particularmente interessante verificar se a escola está, e como está, a contribuir para a intensa discussão pública destas questões, especialmente considerando que este tem sido um tema claramente menos prezado na investigação educacional.

### Documentos orientadores da política educativa

Com excepção das referências ao papel da educação escolar na capacitação para o trabalho, a LBSE não menciona directamente a consciencialização da relação entre os princípios económicos e políticos. Trata-se, portanto, de uma questão relativamente ausente, embora haja menção à importância da educação na correcção das assimetrias de desenvolvimento local e regional [art.º 3º, alínea (k)].

### Programas

No currículo para o 1º ciclo, esta questão está lateralmente presente no *Estudo do Meio*, quando se acentua a importância de pedir um recibo ou de conhecer as actividades económicas mais significativas do País e os produtos da indústria Portuguesa, mas apenas quando isto é relevante para a realidade local.

No 2º ciclo, o programa de *História e Geografia de Portugal* pretende que os alunos aprendam a caracterizar as actividades económicas e refere a acção de Salazar na reconstrução económica do País e a política de obras públicas durante a ditadura.

No 3º ciclo, o currículo de *História* explora várias questões relevantes neste domínio: como as crises económicas do séc. XIV conduziram a conflitos so-

ciais e guerras (7º ano), como o desenvolvimento cultural dos sécs. XV e XVI estava relacionado com a prosperidade económica, como o ouro das colónias e os interesses económicos dos grupo privilegiados desempenharam um papel no fraco desenvolvimento interno de Portugal e na crescente subordinação aos ingleses, como a crise financeira da monarquia absolutista, a crise económica e o descontentamento dos camponeses e burgueses contribuiu para a Revolução Francesa (8º ano), como a expansão do capitalismo determinou o domínio colonial europeu que resultou no controlo político de regiões cujas fronteiras foram arbitrariamente definidas, como as dificuldades económicas e a instabilidade política favoreceram a revolução militar de 1926, como a crise nos anos 30 levou à intervenção do Estado na economia, como a criação da CEE foi a resposta europeia ao poder dos EUA (9º ano). Ou seja, há uma multiplicidade de situações que podem conduzir a uma análise de como os processos políticos e económicos estão interligados.

Em *Geografia*, o programa também inclui várias referências similares: no 7º ano, a análise de como as migrações e as trocas comerciais contribuíram para o alargamento da U.E. ou da relação entre crescimento económico e problemas ambientais; no 9º ano, definem-se os conceitos de competição, ajuda monetária, circuitos comerciais e protecção, propõe-se que os alunos relacionem “a incorrecta aplicação dos investimentos estrangeiros, a ajuda monetária internacional e a degradação dos termos de troca com a dependência económica e política dos países não industrializados” (pp. 38), compreendam a dinâmica económica e social dos países industrializados e a sua dependência da mudança nas estruturas políticas, mentais, sociais e produtivas e discutam problemas como a segurança social, o emprego e a qualidade de vida.

Finalmente, no programa de *Inglês* para o 9º ano sugere-se que os alunos identifiquem sectores da estrutura sócio-económica predominante na sua região e relacionem esta estrutura com as oportunidades de emprego (1º emprego, desemprego, etc.).

Relativamente à *Área Escola*, tendo em conta que se prevê “a abordagem e tratamento de temas que, pela sua importância e acuidade, mereçam a atenção e a colaboração da comunidade escolar” [Anexo ao Despacho 142/ME/90, 2.º, alínea d)] e dada a relevância social de algumas questões relacionadas com este tópico (por exemplo, o desemprego juvenil) não será descabido que proporcione o desenvolvimento de projectos que explorem a articulação dos princípios económicos com as opções políticas. No entanto, e tal como já referimos para outros temas, não havendo estudos a nível nacional sobre os projectos da Área Escola é impossível estimar a sua concretização na prática.

*A análise dos programas permite concluir que, especialmente no 3.º ciclo e nas disciplinas de História e Geografia, há vários temas que exploram a associação entre os princípios económicos e os assuntos políticos e dão oportunidades de reflexão sobre as responsabilidades relativas do Estado e do cidadão.*



### Manuais

Relativamente aos manuais, no 2º ciclo apenas a edição inglesa para a disciplina de *Inglês* menciona episodicamente uma manifestação contra o desemprego, embora proponha uma análise do tema das pessoas sem-abrigo, considerando explicitamente que o Estado deveria apoiar mais este grupo e discutindo o papel do Estado na protecção das pessoas.

No 3º ciclo, os manuais de *História* incluem algumas questões relevantes. No 7º ano, a intervenção do Estado na economia, por exemplo através da promoção de trocas comerciais. No 8º ano mencionam-se as políticas de protecção do Estado, como forma de ter resultados positivos na balança comercial, e as suas consequências na desarticulação das pequenas indústrias e comércio; refere-se a emergência, no séc. XIX, do liberalismo e da economia de mercado, caracterizados pela não-intervenção do Estado que resultou em graves desigualdade sociais – o manual chama a atenção dos estudantes para os riscos desta posição extrema. No 9º ano, o manual explora a situação da economia portuguesa, no período entre a ditadura e a democracia, que é caracterizada pelo total controlo do Estado, em contraste com o liberalismo da 1ª República, com a exaustão de recursos naturais e a responsabilização pelo bem-estar económico e social da população; mencionando a recessão económica como problema nacional actual, derivada de fluxos económicos, o manual apela directamente à necessidade de um maior empenhamento da sociedade e de cada um no desenvolvimento da economia.

Em *Geografia*, o manual para o 7º ano aborda questões económicas não as relacionando necessariamente com questões políticas, com excepção da referência às trocas comerciais no interior da U.E. e com os países da Europa de Leste e da análise do desemprego, em que enfatiza as responsabilidades do Estado no verdadeiro desenvolvimento dos países. No 9º ano, o manual analisa o apoio estatal ao desenvolvimento comercial nos países ricos e clarifica a diferença entre comércio livre e protecção, explorando as implicações deste último para os países pobres, considerando que as políticas económicas dos países ricos são responsáveis pela situação no 3º Mundo e enfatizando a necessidade de rever a ajuda monetária internacional; as situações de desemprego, pobreza, doença e falta de abrigo são abundantemente referidas, mas sem identificar diferentes políticas estatais para confrontar estes problemas.

*Tal como se verificava com os programas, também os manuais, especialmente no 3º ciclo e nas disciplinas de História e Geografia, incluem temas que relacionam as questões económicas e políticas, sendo de realçar que o fazem, por vezes, contextualizando os problemas a partir de exemplos nacionais actuais.*

Assim, é possível concluir que, ao nível do currículo enunciado, há várias oportunidades de confronto, reflexão e discussão da articulação da economia com a política, embora nem sempre perspectivando esta relação do ponto de

vista das responsabilidades diferenciais do Estado e do cidadão. No entanto, aqui como noutros casos, resta saber se os temas mencionados são intencionalizados, na prática, no sentido de ilustrar as relações da economia com a política.

## Problemas locais

O crescendo de consciência dos problemas sociais e ambientais das comunidades dos últimos anos, teve concerteza influência nas gerações mais jovens, sendo verdade que é frequente o seu envolvimento em iniciativas neste âmbito, muitas das quais têm como ponto de partida a escola. A própria Área Escola providencia, sem dúvida, oportunidades exemplares para que os alunos se comprometam na identificação e resolução de problemas locais. Por outro lado, há um reconhecimento geral do valor formativo da acção comunitária para os alunos, muito embora alguns considerem que estes projectos são apenas importantes para os alunos com baixo rendimento escolar e desnecessários para os outros.

Mas é verdade que a relativa centralização do sistema educativo pode ter um efeito perverso na operacionalização prática destes princípios. Adicionalmente, a escola é muitas vezes criticada pelo seu excessivo pendor retórico e a sua incapacidade em funcionar numa lógica mais experimental, o que pode também interferir na sua capacidade em mobilizar os alunos para o envolvimento nos problemas da sua comunidade.

Tendo em conta a crescente relevância de perspectivas mais localistas e comunitárias neste final de século, a importância deste tópico é inegável. Tanto mais quanto as aprendizagens que os alunos fizerem ao nível do envolvimento e do seu valor e eficácia na resolução de problemas comunitários serão provavelmente poderosos mediadores do desenvolvimento de atitudes de participação e de expectativas de eficácia para a cidadania numa sociedade democrática.

### Documentos orientadores da política educativa

A LBSE salienta a relevância da ligação da escola com o meio envolvente e perspectiva a possibilidade da existência de componentes regionais nos currículos, de forma a concretizar essa ligação.

### Programas

No 1º ciclo, a área de *Estudo do Meio*, por definição, privilegia a análise das comunidades dos alunos, visando, ainda, a promoção de atitudes de respeito pela vida e pela natureza. O currículo explicitamente considera que os alunos devem identificar problemas específicos da sua comunidade e cooperar em acções no sentido de os resolver (3º ano); há tópicos opcionais (ex. agricultura, floresta, indústria) que devem ser seleccionados de acordo com as características da comunidade e a partir dos quais os problemas podem ser equacionados: por exemplo, relativamente à agricultura, identificar os perigos, para o

ambiente e os seres humanos, da utilização de produtos químicos; à floresta, conhecer as regras de prevenção de incêndios; à indústria, reconhecer a sua natureza como fonte de poluição. No 4º ano, os alunos devem identificar os factores que contribuem para a degradação da comunidade local (ex. destruição do património histórico), definir possíveis soluções e participar em campanhas para promover a qualidade do ambiente; devem conhecer os efeitos da poluição do ar, da água e sonora; identificar problemas ambientais resultantes da actividade humana (e.g., exaustão de recursos, extinção de espécies); e reconhecer a importância de reservas e parques naturais.

Também a área de *Língua Portuguesa* sugere que os alunos mantenham um registo das actividades locais e recolham formas do património oral, que pode servir, mais ou menos indirectamente, para a sensibilização aos problemas locais.

No 2º ciclo, o programa da disciplina de *História e Geografia de Portugal* sugere actividades que visam o conhecimento da comunidade local e dos seus problemas em áreas como as condições de vida, o emprego e desemprego, as actividades e equipamentos culturais e desportivos, o turismo, as tradições, o ambiente, etc..

Na disciplina de *Língua Portuguesa* mantém-se, no seguimento do 1º ciclo, a sugestão de recolha de formas do património oral.

Quanto ao programa de *Ciências da Natureza*, visa-se a promoção de atitudes responsáveis face à preservação dos seres vivos, salientando-se que os alunos devem compreender os efeitos que as actividades humanas causam no ambiente natural. Adicionalmente, referem-se problemas no domínio da higiene e alimentação, consumo de drogas (tabaco, álcool e outras) e poluição. É importante envolver os alunos na proposta de soluções para os problemas quotidianos, mas assumindo um nível de análise global dos fenómenos.

No 3º ciclo, o currículo de *História* refere que o professor deve atender, sempre que possível, à história local e regional.

Em *Geografia* assume-se uma perspectiva global na análise dos problemas, que pode ser particularmente relevante no domínio ambiental. No 7º ano há referências a problemas ambientais e organizações ecológicas a nível europeu. No 9º ano, o programa centra-se no contexto mundial e enfatiza a natureza sistémica do planeta, a necessidade de atitudes responsáveis, esforços comuns e mudança de mentalidades com vista à preservação e gestão do património cultural e natural. É salientada a dimensão universal dos problemas ambientais, a responsabilidade particular dos países industrializados e a necessidade de legislação reguladora da acção dos agentes económicos.

Na disciplina de *Língua Portuguesa* mantém-se a sugestão de recolha de formas do património oral.

O programa de *Inglês* propõe que os alunos descrevam a sua comunidade (8º ano), que relacionem a qualidade de vida com a estrutura sócio-económica da região e que reconheçam e emitam uma opinião sobre os problemas de saúde e bem-estar (9º ano).

Finalmente, na disciplina de *Ciências da Natureza* o currículo para o 7º ano dedica-se, essencialmente aos problemas ambientais e, no 8º ano, aos problemas de saúde.

Um dos objectivos da *Área Escola* é promover o aprofundamento da relação da escola com a comunidade envolvente; assim, é praticamente inevitável o papel desta área curricular no aprofundamento deste tópico: a legislação que a regulamenta refere especificamente "a sensibilização dos alunos para a importância das problemáticas do meio em que a escola se insere" [Anexo ao Despacho 142/ME/90, 2º, alínea c)]. Algumas indicações de possíveis projectos concretos estão contidas nos programas, nomeadamente a análise dos efeitos das actividades humanas nos ecossistemas naturais (*Ciências da Natureza*, 3º ciclo), entre outros.

*Na globalidade, é possível dizer-se que os currículos incluem não apenas a possibilidade, mas a sugestão explícita de abordagem dos problemas locais, embora com uma tendência a uma valorização especial dos problemas ambientais.*

### Manuais

Quanto aos manuais para o 2º ciclo, na disciplina de *História e Geografia de Portugal* só no 5º ano é sugerido que os alunos procurem vestígios romanos na sua comunidade, de forma a elaborarem um arquivo pessoal da sua região, o que implica o contacto com várias instituições locais de forma a promover o conhecimento da comunidade.

Alguns dos textos incluídos no manual de *Língua Portuguesa* para o 5º ano referem problemas ambientais; no 6º ano, há, também, vários textos sobre a poluição e sugestões de envolvimento dos alunos e da escola na tentativa de resolver problemas concretos.

O manual de *Inglês* para o 5º ano refere brevemente problemas como a violência no desporto e a situação dos idosos; com maior detalhe é abordada a questão da segurança rodoviária, salientando a importância de obedecer às leis (limites de velocidade, usar reflectores nas roupas) e sugerindo um projecto concreto de promoção do conhecimento dos sinais de trânsito na escola. No 6º ano, um manual de edição portuguesa refere a protecção dos animais, a violência nos desportos, a segurança e a poluição; neste último caso, assinala-se a natureza global do fenómeno, mas considera-se que cada indivíduo é responsável pela poluição do planeta. Um outro manual de edição inglesa para o 6º ano, chama a atenção para os animais em risco de extinção, menciona a organização *Greenpeace* e sugere a organização de um concerto para recolha de fundos para caridade.

Relativamente ao 3º ciclo, o manual de *História* para o 7º ano propõe que os alunos comparem a agricultura no séc. XII com a situação actual; no 9º ano, o problema sugerido é a recessão económica, antes e depois da integração na U.E.

Na disciplina de *Geografia*, há preocupações com os problemas ambientais e sociais, mas a análise é feita a nível europeu (7º ano) e mundial (9º ano), numa perspectiva mais informativa do que apelando ao envolvimento dos alunos. O manual do 7º ano tem algumas referências a situações concretas de poluição marítima em Portugal; no 9º ano, os problemas nacionais mencionados incluem a diminuição da taxa de nascimento e o envelhecimento da população, a emigração portuguesa na Europa e a pesca.

Os manuais de *Língua Portuguesa* incluem alguns textos sobre problemas ambientais (7º e 8º anos), a violência na televisão e a toxicod dependência (8º ano); no 8º ano é sugerido, como trabalho de projecto, a integração da escola no meio envolvente.

Em *Inglês*, o manual para o 7º ano, a propósito da descrição de uma iniciativa em Inglaterra, propõe um projecto designado "Ajudar os Outros", de forma a que os alunos possam organizar um acontecimento de recolha de fundos; no 8º ano, refere o desaparecimento das florestas, sugerindo-se a identificação de políticas nacionais de preservação, e os comportamentos de risco dos adolescentes, propondo a análise de custos e benefícios e da magnitude dos riscos; finalmente, no 9º ano, o manual introduz temas para discussão como a engenharia genética, a importância de ajudar os outros e o Mundo, os acidentes de tráfico e os problemas ambientais.

*Globalmente, os manuais apresentam sugestões de abordagem de problemas locais e desenvolvimento de iniciativas concretas para os resolver, embora, tal como nos programas, haja uma tendência a privilegiar os problemas ambientais. Mas há que constatar que se tratam de referências mais ou menos episódicas e sem carácter sistemático.*

Assim, é possível constatar que o currículo enunciado não apenas possibilita como valoriza a análise, discussão e envolvimento dos alunos nos problemas locais, especialmente no domínio do ambiente. Tanto nos programas como nos manuais, há mesmo sugestões de actividades concretas a desenvolver na comunidade com vista a operacionalizar este objectivo. Mas o carácter relativamente episódico destas sugestões, leva-nos a questionar até que ponto correspondem, de facto, a uma preocupação intencional de promover o envolvimento dos alunos na resolução de problemas concretos e estimular a aproximação da escola à comunidade envolvente. E se, em alguns casos, como na área de Estudo do Meio do 1º ciclo, esta intencionalidade parece estar presente, noutros parece ser legítimo duvidar.

### Sugestões metodológicas no currículo enunciado

O currículo enunciado não se fica apenas pela identificação de objectivos e conteúdos no domínio da democracia, identidade nacional, coesão e diversidade social, economia e problemas locais. Os documentos oficiais, incluindo a legislação, os currículos e os manuais escolares para algumas disciplinas do 2º e 3º ciclo fazem referências a actividades de sala de aula, trabalhos para casa e práticas de avaliação, que é importante considerar na medida em que podem constituir, também, uma ocasião para os alunos desenvolverem os seus conhecimentos, atitudes, concepções e competências cívicas.

#### *Documentos orientadores da política educativa*

Ao sistematizar os princípios organizativos do sistema educativo, a LBSE salienta a importância de uma "experiência pedagógica quotidiana" que contribua para "desenvolver o espírito e a prática democráticos" [art.º 3º, alínea l)].

Quanto aos procedimentos de avaliação dos alunos, uma ficha de registo que o Departamento do Ensino Básico enviou, em Novembro de 1995, a título experimental, para as escolas salienta a importância de uma avaliação global que considere as atitudes dos alunos, nomeadamente a participação e cooperação nas actividades grupais, a sociabilidade, o sentido de responsabilidade e a autonomia; mencionam-se, ainda, outras atitudes importantes para o desenvolvimento do aluno como o espírito crítico, a auto-confiança, a iniciativa, a criatividade e a autonomia. Ora, não se tratando de atitudes específicas no domínio dos temas da cidadania aqui considerados, são, sem dúvida, relevantes neste âmbito.

#### *Programas*

De entre as sugestões dos programas relativamente a actividades e tarefas a experienciar pelos alunos nas aulas, destacam-se as actividades de papel e lápis (*e.g.*, construir uma tabela cronológica, ler jornais, documentos e textos, analisar árvores genealógicas, mapas e gráficos, escrever biografias), mas também a utilização de documentos audiovisuais (observar-ler-ouvir e comentar imagens, filmes, canções de protesto, noticiários na rádio); menos frequentemente, há apelo a actividades de maior "participação" como apresentações de trabalhos pelos alunos, dramatizações e debates.

Os trabalhos para casa frequentemente mencionados envolvem actividades que variam desde pequenas tarefas de pesquisa, que podem ser desenvolvidas por um aluno no seu meio envolvente (*e.g.*, recolher depoimentos de membros da família, postais ou fotografias), a grandes projectos de grupo, implicando uma organização preliminar, quer fora (como visitar museus,

explorar vestígios locais de um período histórico específico, ou desenvolver estudos de caso ou inquéritos na comunidade) quer dentro da escola (por exemplo, organizar uma exposição, editar um jornal).

Se bem que estas actividades e trabalhos não abordem necessariamente os temas da democracia, identidade nacional, coesão e diversidade social, economia e problemas locais, é verdade que os programas para as diversas disciplinas também fornecem alguns exemplos possíveis nestas áreas. Por exemplo, sugere-se a recolha de testemunhos familiares do período da ditadura ou da guerra colonial, a análise da estrutura organizacional da escola, a observação de uma assembleia de um órgão de poder local, a troca de materiais com colegas de escolas de países de língua oficial portuguesa, o contacto pessoal com indivíduos de outros países, a realização de debates sobre a escravatura, os direitos dos refugiados ou os direitos humanos, a leitura do Diário de Anne Frank, a recolha de informações sobre o actual funcionamento das bolsas de valores, a organização de debates com especialistas em questões ambientais ou de concursos de ideias para cartazes sobre a preservação da natureza.

#### *Manuais*

A contribuição dos manuais para as actividades a realizar na sala e fora da sala não acrescenta muito às sugestões dos programas: análise de materiais escritos e iconográficos, recolha e audição de produções musicais, realização de dramatizações e debates, elaboração de entrevistas e inquéritos, organização de exposições e outras iniciativas na escola, efectuar visitas de estudo, etc.; adicionalmente, apresentam várias fichas de auto-avaliação de conhecimentos.

Portanto, se atendermos às sugestões dos programas e manuais, bem como de documentos oficiais, há exemplos de uma multiplicidade de actividades durante as aulas ou fora das aulas, mas na escola, que podem contribuir para a aprendizagem dos alunos no domínio da cidadania.

## Conclusão

Na globalidade, é possível concluir que a relevância social dos temas de cidadania considerados neste estudo corresponde a uma preocupação intencional do currículo enunciado no sentido de envolver a educação escolar na capacitação dos alunos para conhecerem, reflectirem criticamente e tomarem posição sobre estas questões. Como é evidente, esta intenção nem sempre é igualmente conseguida nos currículos e manuais, nem o é da mesma forma para os diversos temas.

Ora, a análise dos documentos orientadores da política educativa, dos programas e dos manuais permite identificar algumas tendências principais.

Em primeiro lugar, os programas refugiam-se, muitas vezes, numa perspectiva que tende a enfatizar "os conhecimentos disciplinares" sobre os temas de cidadania; tivemos oportunidade de referir várias vezes esta questão a propósito do programa de Geografia, mas não se trata da única disciplina em que isto acontece. Aliás, é na disciplina de Língua Portuguesa, provavelmente pela sua própria natureza, que mais facilmente se verifica a tendência para privilegiar a promoção de competências instrumentais para o exercício da cidadania em detrimento de "saberes". Mas é verdade que em todas as disciplinas os objectivos gerais tendem a incluir um "domínio das atitudes/valores" e um "domínio das aptidões/capacidades".

Em segundo lugar, o potencial contido nos programas tende a ser menorizado nos manuais. Ou seja, ao concretizarem os conteúdos e objectivos programáticos, os manuais, salvo raras excepções, tendem a assumir uma lógica mais informativa, centrada no "conhecimento", com pouca confrontação de diferentes pontos de vista e perspectivas sobre a realidade. Isto resulta muitas vezes, já o dissemos, num modelo simplista e esquemático, em que os conceitos são referidos, mas não definidos; corre-se, assim, o risco de alguma superficialidade quer na própria aquisição de informação quer na capacidade de a usar como ponto de partida para a reflexão ou acção individuais ou colectivas (ver, por exemplo, Berti, 1994).

Em terceiro lugar, a forma diferencial como os vários temas são abordados é também reveladora dos eventuais consensos que suscitam na sociedade Portuguesa. Por exemplo, o currículo enunciado explicitamente visa o desenvolvimento de uma consciência europeia e enfatiza a relevância de valores de preservação do ambiente. Mas, quando se trata de considerar os deveres cívicos, as formas de participação política ou a responsabilidade do Estado na economia, assume-se uma maior "neutralidade" ou "subtileza" na defesa de determinadas opções que são, naturalmente, mais delicadas. Ora, se é evidentemente cautelosa, esta opção corre vários riscos, a começar pela omissão de certos temas; é o que acontece nas questões relativas às responsabilidades da cidadania ou às formas de participação política para além do voto. Como os programas se escusam de analisar estas questões, o resultado poderá ser perverso: não existem deveres de cidadania, nem é suposta a participação única para além do voto nas eleições.

Finalmente, um certo pendor "teórico" da escola pode conduzir a que os temas sejam abordados, mas sem ligações à ou implicações na vida dos alunos. Este risco é visível quando, por exemplo, as questões da coesão e diversidade social são abordadas quase sem referência às características crescentemente multiculturais da sociedade portuguesa actual. Ou quando se denota o carácter episódico das sugestões de análise dos e envolvimento nos problemas locais.

Mas o risco de produção de, parafraseando Edelstein (1985), um saber escolar sobre a cidadania é uma inevitabilidade. É por isso que, pese embora as limitações deste estudo na análise das práticas e dos resultados, vale a pena atender ao que os principais actores sociais envolvidos neste domínio consideram que está, de facto, a acontecer na escola e fora da escola e que efeitos são visíveis nos jovens.

### **OPORTUNIDADES E RESULTADOS DE APRENDIZAGEM: PRIMEIROS INDICADORES**

Como foi anteriormente referido, este estudo recolheu, embora de forma exploratória, alguns dados relativamente às oportunidades de aprendizagem na escola e fora da escola e aos resultados obtidos junto dos alunos, através da análise das suas representações pessoais sobre os temas de cidadania.

No que se refere às oportunidades de aprendizagem na escola e fora da escola, pese embora o facto de não poderem ser considerados mais do que indicadores parcelares do que realmente se passa, serão mencionados projectos e actividades relativamente frequentes. Os dados sobre as *oportunidades de aprendizagem na escola*, ou seja, o currículo implementado, foram recolhidos em publicações diversas, relatórios oficiais e nas entrevistas. A menção às *oportunidades fora da escola* resultam fundamentalmente das entrevistas e de folhetos de divulgação e terá em conta a família, a Catequese, as organizações de juventude (ex. escuteiros), as organizações não governamentais (ONGs), as organizações políticas juvenis (OPJs) e os meios de comunicação social.

Finalmente, será feita uma breve referência às representações dos alunos sobre os vários temas que podem ser conceptualizadas enquanto resultado não apenas da educação cívica que decorre na escola, mas também das outras experiências de socialização. A questão será, então, o que estão os jovens portugueses a aprender sobre o que significa ser cidadão numa sociedade democrática? Como é evidente, os resultados deste estudo, nesta fase, apenas nos permitem uma resposta exploratória. Mas que pode constituir um indicador não irrelevante da forma como podemos estar a contribuir para a cidadania das gerações futuras.

## Oportunidades de aprendizagem na escola

Como tivemos já oportunidade de salientar, este estudo apenas permite uma visão limitada do que realmente acontece na escola, dentro e fora da sala de aula. Os dados recolhidos derivam de dois tipos de fontes: as entrevistas, especialmente com alunos, professores e pais, mas também com outros significativos e as publicações especializadas, incluindo as que são produzidas especificamente para divulgar iniciativas das escolas. Neste sentido, serão feitas referências a actividades escolares que constituem oportunidades de aprendizagem no domínio da cidadania; especificamente serão mencionadas as actividades que têm lugar nas aulas, os projectos da Área Escola e as actividades extra-curriculares, e o funcionamento da escola como instituição. Note-se que, não existindo, geralmente, estudos sobre a incidência destas experiências a nível nacional, é possível que algumas das actividades estejam sobrevalorizadas face a outras que, embora frequentes, não são mencionadas. É o risco inerente a uma análise exploratória e parcelar do currículo implementado.

### As aulas

As percepções dos *alunos* nesta matéria não são animadoras: tendem, geralmente, a não reconhecer actividades da sala de aula relacionadas com estes temas, do mesmo modo que não consideram que sejam objecto de avaliação, mas expressam o seu desacordo quanto à inatenção dos professores face a estas questões. As excepções derivam das características especiais de um professor ("agora falamos disto porque temos uma directora de turma óptima e que se preocupa com a nossa formação, dá-nos a matéria que nos vai fazer ser cidadãos (...) há professores que acham que ensinar também é formar o indivíduo, não é só dar matéria") ou da ocorrência de um acontecimento excepcional no quotidiano. E os alunos lamentam esta situação: "a Constituição é como se não existisse porque não é transmitida às pessoas. Estamos no 9º ano e não nos falam disto". Aliás, como referem outros alunos "tirando hoje nunca nos falam destas coisas. Só muito "ao de leve". Na escola devia conversar-se mais e dar-se menos matéria. Em Português só se fala de coisas chatas como a publicidade. Só a matéria não chega. Se na escola falássemos destas coisas ajudava". No entanto, por vezes acontece falarem do seu futuro com os professores e, assim, discutirem os problemas do desemprego; mas, é o tema dos problemas locais, e especialmente, das questões ambientais e "da droga", que é mais facilmente reconhecido como sendo abordado nas aulas. Parece, assim, que na maioria dos casos os alunos percebem a experiência das aulas como relativamente irrelevante para a sua formação neste domínio.

No entanto, as aulas são, também, um contexto organizado para a aprendizagem de regras e para a interacção com os colegas. É aqui, se os alunos expressam uma atitude negativa quanto ao suposto funcionamento democráti-

co da sala de aula, reconhecem o valor do convívio com os pares. Por exemplo, com a excepção da eleição do delegado de turma, a sala de aula não é percebida como organizada democraticamente: alguns professores são mais tolerantes do que outros, as regras são sempre diferentes e os alunos nunca participam na sua elaboração. Mas o contacto com os colegas providencia oportunidades relevantes para a discussão e análise de algumas destas questões.

Alguns *professores* também consideram que os alunos têm poucas oportunidades de experienciar uma vivência democrática na sala de aula e que raramente discutem as questões relacionadas com a democracia nas diversas disciplinas. E, tal como os alunos, referem que estes temas não são objecto de avaliação, nomeadamente porque há dificuldades em avaliar para além dos conteúdos.

No entanto, os professores reconhecem a presença de alguns temas nos programas, embora duvidem da ênfase que lhes é dada na prática (por exemplo, quanto à identidade nacional); outras vezes, enquanto alguns consideram que são os próprios alunos que introduzem estas questões nas aulas, revelando atitudes de defesa de grupos minoritários, outros acham que, pelo contrário, os alunos manifestam intolerância e as próprias escolas têm dificuldades em reconhecer problemas desta natureza "dentro das suas paredes" (e.g., diversidade social); alguns temas são, por vezes, considerados como demasiado complicados para a idade dos alunos (ex. economia); e relativamente aos problemas locais, os professores mencionam as limitações de espaço e tempo impostas pelo próprio currículo para os abordar.

Uma opinião similar é expressa por um *ex-responsável político*: os alunos têm poucas experiências de participação e poucas oportunidades de abordar estes temas na sala de aula, havendo a necessidade da escola ultrapassar o seu viés cognitivo e promover o desenvolvimento de atitudes. Mas os líderes das principais *Organizações Políticas Juvenis* (OPJs) afirmam que o papel da escola na transmissão dos conteúdos disciplinares é importante para o exercício da cidadania.

*Assim, os vários actores sociais tendem a duvidar da eficácia das aulas como espaço para a abordagem da educação cívica, seja por um excessivo peso das "matérias", seja por uma inatenção às questões emergentes da própria matéria que poderiam ser instrumentais para o desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades dos alunos. É de notar, no entanto, que os líderes das OPJs consideram que a "matéria" tem valor em si mesma para o desenvolvimento da cidadania. Finalmente, os alunos enfatizam a interacção com os colegas como uma mais-valia significativa das aulas, embora não necessariamente intencionalizada (ou, pelo menos, não de forma sistemática) pelos professores.*

### A Área Escola e as actividades extra-curriculares

Os *alunos* identificam alguns projectos da Área Escola que se relacionam com estes temas. Por exemplo, numa escola os projectos enquadram-se num

tema global "Cidadão da Escola X, Cidadão do Mundo", nos quais se inserem actividades diversificadas como "pesquisa, realizada em grupo, visitas de estudo, discussões com os professores" que são consideradas muito importantes; noutra, o projecto da turma aborda as questões da tolerância e da pobreza; noutra ainda, analisam-se os problemas ambientais. Do mesmo modo, referem, por vezes, as actividades extra-curriculares, como o jornal da escola e os clubes.

Os *professores* também salientam a Área Escola como espaço privilegiado para a abordagem destes temas e identificam com frequência projectos e actividades extracurriculares que contribuem para a aprendizagem e experiência da cidadania na escola (e.g., debates sobre os direitos humanos, exposições, jornais escolares, etc.). Do mesmo modo, os *pais* e os líderes das *OPJs* mencionam a importância das actividades extracurriculares.

A análise de *revistas e publicações de divulgação* das iniciativas das escolas, permite a identificação de algumas actividades extra-curriculares, que vale a pena referir, muito embora não revelem a sua frequência; é possível encontrar três tipos de actividades: as que são da responsabilidade de programas governamentais, as que são da iniciativa primária das escolas, podendo ser apoiadas oficialmente ou não, e as que são despoletadas por ONGs ou outras organizações.

No âmbito de *iniciativas governamentais* é possível encontrar vários programas ou instituições que estimulam ou ajudam as escolas no desenvolvimento de iniciativas no âmbito da cidadania. É o caso do Comité Português do Centro de Educação Europeia que apoia a criação de Clubes Europeus (cerca de 600 em 1995), do Grupo de Projecto para a Coordenação da Educação Multicultural "Entreculturas" que apoia acções no domínio da educação para a tolerância e suporta directamente projectos em várias escolas no âmbito da educação multicultural, do Grupo de Trabalho para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses que visa promover o aprofundamento da história dos descobrimentos, do Instituto de Promoção Ambiental (IPAMB) que desenvolve projectos no domínio da educação ambiental e apoia a criação de clubes do ambiente (estão identificados cerca de 250 clubes) e do Programa Cidadão e Justiça que desenvolve iniciativas de divulgação da legislação e apoio directo na relação do cidadão com a justiça, organizando, também, debates nas escolas.

Abrantes (1994) refere uma multiplicidade de *actividades da iniciativa da escolas*, nomeadamente no âmbito das "semanas abertas ou culturais" que podem incluir exposições, debates, espectáculos teatrais e musicais, etc. Numa análise de cerca de 400 projectos locais de inovação educacional, apoiados entre 1990 e 1993 pelo concurso "Educar Inovando, Inovar Educando", organizado pelo IIE, Benavente (1995) identifica vários projectos no domínio da democracia, identidade nacional, diversidade social e problemas locais. O Programa "Educação Para Todos" (PEPT) também apoia iniciativas das escolas, nomeadamente as que enfatizam o desenvolvimento de componentes

locais e regionais do currículo e visam promover a relação da escola com a comunidade, tendo como objectivo final a promoção do sucesso e a prevenção do abandono escolar.

Para além destas actividades despoletadas ou apoiadas por entidades oficiais, é de realçar o papel de *outras organizações* que desenvolvem iniciativas várias de colaboração com as escolas, no sentido de promover actividades extracurriculares no âmbito destes temas, desde publicações (e.g., "Público na Escola") a exposições ou debates (ex., ONGs). Por exemplo, o "Público na Escola" sugere uma variedade de actividades com temas como as campanhas eleitorais (nº 8 e nº 36), a censura e a liberdade de expressão (nº 21), os direitos dos espectadores de televisão (nº 24), os conflitos armados (nº 9), o colonialismo (nº 27), a integração europeia (nº 47), as violações de direitos humanos (nº 21), a discriminação racial e étnica (nº 38 e nº 46), a qualidade de vida (nº 37), o abuso de drogas (nº 48) e a preservação da natureza (nº 28). Quanto às ONGs, são várias as que colaboram com as escolas, participando em debates, providenciando informações e materiais didácticos ou organizando exposições; entre estas incluem-se a AMI, a Amnistia Internacional, a Aspea, a Associação "Acordar a História Adormecida", a Associação de Planeamento Familiar, o CIDAC, a Querqus e o SOS-Racismo.

*Os exemplos encontrados são reveladores do significado da Área Escola e das actividades extracurriculares quer para o desenvolvimento dos conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos no domínio dos temas de cidadania quer para promover a qualidade do clima da escola. É de notar que envolvem tanto iniciativas mais ou menos episódicas (por exemplo, as "semanais culturais"), como projectos a mais longo-prazo (e.g., uma campanha para eliminar uma lixeira pública na comunidade, envolvendo várias actividades articuladas ao longo do ano).*

### *O funcionamento da escola como instituição*

A percepção dos alunos quanto à vida institucional da escola não é muito positiva. Por um lado, expressam dúvidas quanto ao clima democrático da escola ("aqui na escola não há democracia, há a lei do mais forte") e ao papel das Associações de Estudantes: quando existem, podem dar oportunidades para a discussão e aprendizagem cívicas; no entanto, "apesar de haver campanhas não se chega a conhecer bem as pessoas" e deviam estar mais preocupadas com "a falta de força" dos estudantes perante o Conselho Directivo. Por outro, reconhecem a importância das oportunidades que a escola dá de interacção com colegas mais velhos, com quem podem discutir estes assuntos. O contacto com os colegas é, aliás, visto como fundamental: quer pela possibilidade de discutir estes assuntos com outros, quer porque, por exemplo, quando são originários de grupos étnicos diferentes, dão oportunidade



de contactar com culturas diversas e de desenvolver as suas próprias ideias e atitudes de tolerância.

Esta opinião não é necessariamente muito diferente da dos *professores*, que salientam a relevância destes temas e a necessidade da escola funcionar como uma instituição democrática, mas variam no reconhecimento da eficácia dos esforços da escola neste domínio. Mas alguns consideram que os valores da democracia são basicamente aprendidos na escola, que funciona de modo democrático ("pois a vontade da maioria é respeitada" e os alunos são livres de expressar a sua opinião).

Os *pais* também reconhecem a organização democrática da escola, mas enfatizam a sua incapacidade em transpor a teoria para a prática. Os *especialistas em formação de professores* salientam que a escola se está a tornar uma instituição mais democrática, mas há ainda muito a fazer. Um responsável do Conselho Nacional da Juventude (CNJ) refere que a escola não incentiva a prática democrática nem motiva os alunos para a discussão, participação e diálogo. Os líderes das *OPJs* lamentam, igualmente, a falta de oportunidades para aprender sobre a democracia, especialmente quando se trata da discussão e da participação.

Vale a pena atender, em particular, às percepções que emergem face à coesão e diversidade social e que são, na globalidade, muito negativas. Os *pais* pensam que a escola não está preparada para lidar com estes problemas e que os professores também têm dificuldade em passar da teoria à prática neste domínio. Um *ex-responsável político* salienta que a escola é discriminadora por natureza, e tem sido incapaz de atenuar as diferenças, embora, na nossa sociedade, seja a instituição com mais capacidade e poder para promover a integração, tolerância e respeito pela diferença. O responsável do CNJ afirma a relevância da escola como espaço para a promoção da diversidade, pois é um contexto de grande confrontação de grupos sociais, embora, na prática, seja, paradoxalmente, uma instituição discriminadora, que não tem sido capaz de atenuar diferenças. Os líderes das *OPJs* são igualmente críticos da eficácia da escola neste domínio. E os representantes das *Associações de Grupos Minoritários* afirmam a discriminação de que são alvo no sistema escolar, concretamente, os alunos cabo-verdianos e ciganos, pelos mais variados factores: o não reconhecimento das suas características bilingues, a incapacidade em prevenir conflitos raciais, as oportunidades diferentes em função do nível sócio-económico, a dificuldade em compreender as especificidades da cultura do grupo étnico (por exemplo, no caso dos alunos ciganos, o líder de uma associação chama a atenção para o facto de se esperar que os alunos fiquem "fechados" numa sala durante horas, o que é totalmente alheio aos hábitos das crianças), a atitude dos próprios professores ("os professores não são tão insistentes com as crianças ciganas porque têm medo de represálias") e das famílias ("na maioria dos casos, os pais ciganos não se preocupam que a criança vá à escola, as crianças ciganas são muito mimadas (...) [o que dificulta a sua adaptação]. Isto resolvia-se se as crianças

fossem desde pequenas para o infantário. Acontece que os pais não se preocupam com isso e os infantários também rejeitam as crianças ciganas").

Em relação aos outros temas as percepções vão variando; face à identidade nacional há a tendência a reconhecer que a escola assume um papel mais activo, embora alguns líderes das *OPJs* considerem que mais devia ser feito; na globalidade, os entrevistados salientam a pouca atenção dada ao tema da economia; quanto aos problemas locais, todos consideram que deviam ser mais abordados, notando embora a importância da Área Escola, mas o *ex-responsável político* lembra que "a escola não é uma construção local, é uma construção nacional (...) que opera segundo uma lógica nacional" ao nível da organização do sistema educativo, do currículo e das próprias escolas, o que interfere com a capacidade da escola atender a esta dimensão da cidadania.

*Mais uma vez, é de salientar uma relativa unanimidade de percepções pois, na maioria dos casos, os entrevistados manifestam cepticismo quanto à forma como a escola se envolve na educação cívica, quando não a crença de que a escola pouco ou nada faz neste domínio. Embora tendam a reconhecer que, formalmente, a escola é uma instituição democrática, com potencial para a promoção da cidadania, afirmam que, na prática, o papel que desempenha é irrelevante, quando não perverso. Tal como acontecia relativamente ao contexto da sala de aula, é através das oportunidades de interacção entre jovens que proporciona, que a escola parece adquirir relevância para a formação cívica dos alunos, embora haja que atender aos riscos que uma interacção não intencionalizada pode ter na promoção de capacidades e disposições para agir, nomeadamente no que se refere à construção de uma identidade positiva, respeitadora dos outros e solidária.*

Parece ser possível concluir que a percepção dos alunos sobre as oportunidades formais que têm, na escola, para aprender sobre estes temas de cidadania, não é muito positiva. As grandes excepções parecem ser a Área Escola e as actividades extra-curriculares em que, de facto, os alunos reconhecem estar envolvidos em projectos que contribuem para a sua capacitação neste domínio. Mas a escola parece, também, desempenhar um papel informal importante, pois é um contexto de interacção com os outros jovens, havendo, assim, ocasiões para o confronto de pontos de vista e para o contacto com outras realidades.

Ora, as perspectivas dos alunos quanto ao aparente baixo envolvimento do currículo implementado na promoção dos seus conhecimentos e competências nesta área, parecem ser reforçadas pelos *professores* que também consideram pouco frequentes e consistentes as oportunidades de abordagem dos temas da cidadania, especialmente no contexto das aulas. Mais uma vez, são a Área Escola e as actividades extracurriculares que se apresentam como a excepção.

Assim, embora parcelar, a nossa visão do currículo implementado revela uma conclusão paradoxal: os temas da democracia, identidade nacional, coesão e

diversidade social, economia e problemas locais, embora presentes no currículo enunciado, não são reconhecidos pelos entrevistados. Parece ser apenas em circunstâncias excepcionais que os alunos analisam e discutem na sala de aula os temas de cidadania e, não fossem os projectos da Área Escola e as actividades extracurriculares, o papel da escola quase se limitaria ao facto de ser um contexto institucional que proporciona oportunidades de interacção entre os jovens.

Ora, o reconhecimento da necessidade de criar oportunidades para o debate, discussão e participação dos alunos na escola, que deveria potencializar o seu envolvimento na aprendizagem sobre a cidadania, especialmente através de uma vivência democrática, parece recolher o consenso dos entrevistados: no geral, a escola emerge como uma instituição que tem os instrumentos organizacionais para funcionar democraticamente, mas aparentemente é incapaz de o fazer.

Do mesmo modo, parece aparentemente indiscutível o papel da Área Escola, bem como das actividades extracurriculares, na capacitação para o exercício da cidadania, mesmo se não existe qualquer estudo a nível nacional que nos permita determinar a frequência e intensidade destes projectos. A ser assim, parecem confirmar-se as esperanças que foram depositadas nesta área curricular e na sua capacidade de introduzir alguma inovação numa organização de outro modo centrada em disciplinas e parcelas do saber.

Mas, somos tentados a perguntar, o que foi feito das intenções do currículo enunciado? Recorde-se que foram identificados uma multiplicidade de questões que, nas várias disciplinas, se relacionavam com os cinco temas de educação cívica analisados. E se é verdade que, em algumas circunstâncias que fomos assinalando, se tratavam de conteúdos dos programas que caberia ao professor interpretar num determinado sentido para potencializar o seu valor para o debate de grandes questões cívicas, outros casos eram relativamente inequívocos. Por exemplo, quando se estabelece como objectivo de aprendizagem a comparação entre um regime ditatorial e democrático ou o conhecimento da organização do Estado. Portanto, algumas questões remetiam directamente para "a matéria". O que parece sugerir que o tratamento da cidadania "como se fosse matéria" não tem uma particular eficácia, nem no reconhecimento que os próprios actores fazem da abordagem destes temas, nem na eventual utilidade prática dos "conhecimentos" adquiridos. O que nos pode levar a questionar a validade da disseminação de conteúdos de cidadania nas várias disciplinas do currículo, sem criar espaços e tempos para o debate e discussão destes conteúdos "de uma forma diferente". Com risco de, ao não ousar desafiar a lógica de organização do currículo, esta opção pela continuidade resultar numa aquisição de conhecimentos sobre a realidade, com pouca ou nenhuma consequência na acção dos alunos (Campos, 1991).

E permanece a interrogação: o que acontece no processo de passagem do currículo enunciado para as práticas educativas reais que se verificam nas escolas? como é possível que objectivos e conteúdos tão explícitos no domínio da cidadania sejam, aparentemente, "esquecidos" ou "ocultados" no quoti-

diano escolar? Como é evidente, há não apenas múltiplas respostas possíveis como estas se reportam a uma diversidade de factores explicativos. E, mais uma vez, será importante atender e dar voz às opiniões que, sobre esta matéria, são expressas pelos entrevistados.

Apesar das diferentes perspectivas sobre os obstáculos ao papel da escola, é possível encontrar alguns consensos nas atribuições de responsabilidade. Por um lado, ao sistema educativo em si, pela sobrevivência de uma concepção da escola como espaço para a mera transmissão de conhecimentos, pela sobrevalorização das dimensões cognitivas, pela extensão dos currículos e pelas lacunas quer na formação de professores quer na sua progressão na carreira; por outro, às outras instâncias de socialização como a sociedade em geral, por não desafiar a passividade das pessoas, ou a família, pela sua baixa participação no processo educativo.

Vale a pena destacar, novamente, o reconhecimento da necessidade de criar, na escola, espaços de diálogo, debate e interacção que desafiem uma organização em que o peso da transmissão de conhecimentos, como diz um professor, "não nos dá tempo para falar com os alunos sobre estas questões"; por outro lado, a criação destes espaços seria, ainda, importante para a intervenção autónoma dos próprios alunos, constituindo, assim, uma não negligenciável oportunidade de aprendizagem cívica.

As referências às lacunas na formação dos professores não são necessariamente unânimes. Note-se, desde já, que, ao nível da formação inicial, as componentes "pedagógicas" (que devem corresponder a 30% da formação dos professores do 2º e 3º ciclos) podem incluir a abordagem de teorias, métodos e estratégias revelantes para a educação cívica; mas a adequação da formação inicial às necessidades dos alunos e aos novos papéis que se esperam, actualmente, dos professores, tem sido questionada pelos autores portugueses (*vd.* Campos, 1995). Quanto à formação em serviço, um relatório do programa Foco (1994) revelava que os cursos na área da formação pessoal e social eram os mais frequentes, representando cerca de 27% do total das ofertas de formação. Ora, os próprios professores variam nas percepções da relevância da sua formação para lidar com estes assuntos; se alguns há que consideram não ter tido qualquer formação nesta área, outros reconhecem o valor da formação inicial e, mais frequentemente, da formação contínua, quer na promoção da sua sensibilidade para abordar estes temas, quer na capacitação técnica para o fazer.

Mas há que reconhecer, também, as mudanças que neste domínio foram conseguidas e o papel unanimemente percebido da Reforma Curricular na promoção das preocupações com a educação cívica, embora nem todos avaliem os seus efeitos como globalmente positivos. O ponto de vista dos professores é particularmente interessante, na medida em que há uma sensação de desapontamento quanto às consequências da Reforma, que parece ter gerado grandes expectativas e esperanças que foram, mais nuns casos do que noutros, defraudadas; embora haja a tendência a admitir que houve con-

sequências traduzidas numa maior abertura e sensibilidade da escola, mesmo ao nível das relações professor-aluno. E um dos professores entrevistados salienta a importância da democratização do sistema escolar, mas que geralmente tem como consequências uma certa diminuição da qualidade determinada pela massificação da escola: "se isto tivesse acontecido há 40 anos, estaríamos agora num estádio muito mais avançado". A este propósito é curioso constatar o ponto de vista dos responsáveis de organismos juvenis quer no âmbito do CNJ quer no âmbito das OPJs, que tendem a enfatizar a diminuição dos padrões de qualidade, a degradação das condições de trabalho, ou a ênfase no individualismo e na competição.

Mas o ex-responsável pela política educativa chama a atenção para uma questão central: o facto de algumas mudanças não terem sido favorecidas pela sociedade, que tende a valorizar o aumento da exigência do sistema (ex., exames nacionais, testes mais frequentes, programas mais aprofundados) em detrimento da sua ênfase no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. E esta perspectiva tem sido confirmada não só pelas evoluções recentes na educação em Portugal, como por uma sondagem nacional, recentemente divulgada pelo jornal "Público", que revela uma concepção do desejável em termos de educação escolar que, no mínimo, remete para segundo plano o papel mais formativo da escola. Neste contexto, há talvez que repensar em que medida os indicadores disponíveis quanto ao currículo implementado não traduzem, exactamente, este ambiente social que subalterniza, de algum modo, o papel activo da escola e dos professores na capacitação dos jovens para a cidadania.

### Oportunidades de aprendizagem fora da escola

Como é evidente, os jovens com idades entre os 11 e os 15 anos são também participantes activos noutros contextos sociais para além da escola, que podem ter um papel relevante no desenvolvimento dos seus conhecimentos, atitudes e competências cívicas. Os contextos sociais que merecerão brevemente a nossa atenção incluem a família, a catequese, o Corpo Nacional de Escutas, as iniciativas das ONGs e das OPJs e os media.

A família é mencionada pelos alunos como contexto de discussão de questões relacionadas com estes temas, muitas vezes na sequência de um debate ou notícia na televisão; os pais também referem a importância das interacções familiares, mas os professores lamentam, por vezes, a falta de preparação da família para abordar estes assuntos.

Uma parte significativa dos jovens nesta faixa etária frequentam a Catequese da responsabilidade da Igreja Católica; embora não haja estudos sobre os conteúdos e actividades que aí desenvolvem, os manuais adoptados mencionam vários temas relacionados com a cidadania (direitos humanos, justiça, paz, verdade, liberdade, lei, poluição, racismo, riqueza).

O Corpo Nacional de Escutas organiza várias actividades que visam a aprendizagem da vida comunitária e das regras sociais e assume uma estrutura que tem uma gestão participada; os temas para actividades e jogos relacionam-se com alguns dos temas de cidadania analisados (ex., relações internacionais, episódios da história nacional, ambiente, etc.). Para além disto, os escuteiros promovem o envolvimento dos jovens em projectos de acção na comunidade.

Várias ONGs (e.g., Aspea, CIDAC, Oikos, Querqus, SOS-Racismo) têm actividades especialmente dedicadas aos jovens, a implementar fora da escola, no domínio dos direitos da cidadania, do conhecimentos das leis, da denúncia de violações dos direitos humanos, da promoção da tolerância face à diversidade social e cultural. Em alguns casos, estas actividades implicam projectos de acção na comunidade no domínio da solidariedade social (ex., Oikos) ou campos de férias para jovens com uma componente ambiental (ex., Aspea, Querqus).

Os líderes da OPJs consideram que as suas organizações são bastante activas na tentativa de mobilizar os jovens para a participação e na pressão sobre os partidos políticos e o Governo relativamente a políticas de Juventude; os alunos entrevistados não estão, geralmente, envolvidos nestas OPJs, mas salientam que é importante "ter jovens na política, porque têm uma ideia mais liberal, não têm medo de falar; [no entanto] deviam participar mais quando as leis são feitas".

Finalmente, a imagem dos media (e especialmente da televisão) que emerge das entrevistas com os alunos é também interessante, na medida em que revela uma postura muito crítica. Aliás, a globalidade dos entrevistados considera que os programas de televisão são inadequados na abordagem destes assuntos para jovens desta idade. Algumas excepções são referidas

pelos alunos: o programa Muita Louco era "importante porque havia pessoas que davam a sua opinião sobre coisas que os jovens perguntavam. Como em Lisboa os pais não têm tempo para falar, o programa ajudava muito"<sup>1</sup>. A falta de programas especificamente dirigidos a esta faixa etária, leva os alunos a serem consumidores dos noticiários televisivos (e, por vezes, de uma revista ou jornal) e de outros programas informativos (e.g., *Crossfire*) ou recreativos (ex., a Noite da Má Língua) como fonte privilegiada de informação cívica; mas consideram que devia haver um programa específico que os ensinasse sobre estas coisas, "como a Rua Sésamo para os mais novos". A influência dos media, mas também a sua inadequação a esta faixa etária, é também reforçada pelos pais, professores, especialistas na formação de professores e líderes das OPJs; o Presidente do CNJ e alguns líderes das OPJs alertam para os perigos do sensacionalismo e da tendência para uma apresentação imediatista e não-neutral dos acontecimentos, reconhecendo embora que os media permitem uma leitura mais complexa da realidade e a confrontação de diferentes pontos de vista.

Globalmente, é verdade que outros contextos sociais para além da escola providenciam oportunidades para os jovens desenvolverem os seus conhecimentos, atitudes e competências cívicas. No entanto, a característica mais marcante destas experiências fora da escola é a aparente inabilidade dos media, em especial da televisão, em abordar estes temas de forma adequada, e portanto efectivamente útil, para este grupo etário. E se é verdade que todos os entrevistados enfatizam o papel dos media como fonte de aprendizagem sobre a democracia, também parecem concordar com a visão relativamente negativa dos próprios jovens sobre as oportunidades existentes: como diz um aluno, de forma provavelmente excessiva, "só existem programas tipo "Portugal Radical", com roupa de marca, para surfistas, mas que são muito diferentes de nós".

Assim, se é importante constatar que vários outros contextos e organizações para além da escola se assumem como potenciais promotores da capacitação dos jovens neste domínio, é igualmente de salientar uma aparente inadequação das iniciativas que desenvolvem à faixa etária considerada neste estudo; é provavelmente por esta razão que os jovens entrevistados, embora reconheçam a importância, por exemplo, das OPJs, nunca se envolveram ou participaram nas suas actividades. O mesmo parece acontecer relativamente aos media, especialmente no que se refere à televisão, de que os jovens são activos consumidores (num estudo da Marktest, realizado em 1995, 100% dos jovens entre os 13 e os 17 anos declaram ver televisão). Os programas que referem ver habitualmente e que lhes dão informação sobre estas questões, são reconhecidamente não específicos nem, em alguns casos, "adequados" à sua idade. Mas é de salientar que são, frequentemente, o estímulo para a discussão destes temas no contexto da família.

<sup>1</sup> Curiosamente, o comentário é feito por um jovem de uma zona rural.

Assim, parece poder-se concluir que as outras instâncias de socialização dos jovens, para além da escola, necessitam, também, de reequacionar as suas práticas se pretendem contribuir de forma eficaz e relevante para o desenvolvimento da cidadania.

### Uma exploração dos resultados: Afinal, que aprendem os jovens?

As considerações que até agora foram produzidas sobre a presença da educação cívica no contexto escolar e noutros contextos parecem mostrar que, independentemente da eficácia e valor das práticas, a escola e as outras instituições de socialização assumem algumas responsabilidades quanto à capacitação dos jovens para a cidadania. Como vimos, nem sempre a operacionalização destas intenções se traduz em estratégias concretas sistemáticas e coerentes e, mais do que isso, percepcionadas como positivas pelos jovens e por outros significativos. E, se está fora do âmbito deste estudo, nesta 1ª fase, uma análise aprofundada dessas estratégias, também não há, ainda, indicações válidas quanto aos resultados desses esforços nos alunos. No entanto, as entrevistas são particularmente interessantes enquanto indicadores desses resultados, embora com carácter totalmente exploratório.

O material recolhido revela as representações dos alunos sobre a democracia, a identidade nacional, a coesão e diversidade social, a economia e os problemas locais; estas representações demonstram a aquisição de alguns conhecimentos básicos, mas também de uma capacidade de reflectir e, por vezes, de analisar criticamente as questões da cidadania. Por exemplo, quando mencionam o direito de criticar, os alunos afirmam claramente que se pode "criticar o Governo, o Presidente, quem quer que seja, ..." e que isto é aceitável se se criticar "sem atacar" e consideram que, embora protestar seja um direito, "os protestos, às vezes, não têm fundamento"; no entanto, é verdade que "a melhor forma de resolver os problemas é através do diálogo, [mas] assim ninguém nos ouve".

Na exploração do tema da *democracia*, os alunos revelam-se capazes de identificar várias características centrais: liberdade, igualdade, eleições, partidos políticos, a Constituição. A diversidade é, também, uma condição da democracia: "deve haver várias e diferentes ideias e opiniões para se poder escolher". Os direitos básicos referidos incluem votar, ter e expressar uma opinião, professar uma crença religiosa, criticar o Governo e o Presidente, e a justiça social; os deveres abarcam votar ("algumas pessoas não votam, mas está mal, deviam votar para escolher o que é melhor para o País"), pagar impostos (embora possa "ser injusto", "o Governo tem que ir buscar o dinheiro a algum lado para fazer obras"), fazer o serviço militar ("é importante para a defesa do País"), respeitar a Constituição, ir à escola e cumprir as leis. As instituições políticas mais frequentemente identificadas são o Governo, o Parlamento e os órgãos de poder local ("que tratam dos assuntos das pessoas"), e as formas de participação política compreendem as manifestações, os debates e votar. As noções de negociação e contrato social como características do processo de tomada de decisão política são, também, mencionadas, muito embora nem sempre os agentes envolvidos sejam identificados correctamente: "para governar, o Primeiro-Ministro consulta todos os deputados antes de tomar alguma decisão". E há uma atitude talvez um

pouco céptica, embora quiçá realista, sobre a política: "o governo faz muitas promessas, mas só cumpre algumas" ou "alguns deputados prometem tudo".

A democracia é definida como igualdade de direitos, mas alguns jovens pensam que, como isto nunca acontece, a "verdadeira democracia" nunca será atingida; outros enfatizam a necessidade das pessoas conhecerem a Constituição. O conceito de democracia opõe-se ao de ditadura e implica "a existência de leis de acordo com o povo". Aliás, e neste sentido, em algumas situações "deveria ser o povo a decidir directamente".

Quanto à *identidade nacional*, os alunos revelam um relativo conhecimento e apreciação dos símbolos nacionais, como a bandeira e o hino, que aprenderam na escola do 1º ciclo ou em casa, mas só ouvem na televisão e cantam nos estádios de futebol. Esta apreciação dos símbolos nacionais é, por vezes, um pouco estereotipada: "os nossos (hino e bandeira) são mais bonitos que os dos outros países" e "devemos ter orgulho em ser Portugueses" porque "é aqui a nossa Pátria, foi onde nascemos". Noutros casos este sentido de pertença revela uma menor tendência de simplificação, embora com considerável carga afectiva: "é importante sentir orgulho nas coisas boas de Portugal" e a bandeira pode fazer com que uma pessoa se emocione "porque é alguma coisa que é nossa (...) que representa o nosso País"; no entanto, gostar do País não significa que não se admirem outras culturas.

Os "heróis" nacionais incluem poetas, escritores, navegadores e os soldados que morreram na Guerra Colonial, a par de figuras públicas da actualidade (e.g., políticos, futebolistas, cantores, actores de cinema, apresentadores de televisão), mas alguns consideram que "hoje em dia não há heróis" e, em todo o caso, "todos os heróis podem ser criticados, ninguém está acima de crítica e fazer críticas não quer dizer que não se goste do País". Aliás, "há sempre novas gerações que podem contestar as passadas".

A visão do país, embora com forte sentido de pertença, é pragmática: como refere um grupo de alunos "é importante sentir-se orgulho no País, o que quer dizer que gostamos dele e queremos fazer alguma coisa para o melhorar, porque é um País antigo com bons e maus momentos". Os acontecimentos mais relevantes são os Descobrimentos, a Restauração, a 1ª Guerra Mundial, a Guerra Colonial, a Revolução de 1974 e a participação de soldados portugueses na Bósnia; acontecimentos "negativos" incluem as cargas policiais em manifestações ("uma coisa má é quando há manifestações e os polícias batem em todos, crianças e tudo"), a ida de soldados portugueses para a Bósnia, "porque muitos foram por dinheiro", o racismo e a descolonização, para alguns "porque foi feita muito tarde", para outros porque Portugal "não devia ter dado as colónias; tudo o que conquistou, perdeu". O carácter ambíguo de alguns acontecimentos importantes é assumido: "os Descobrimentos são [fonte de] orgulho, (...) mas também se fez muita coisa má".

Mas, por vezes, a concepção das relações internacionais é relativamente pouco complexa o que é visível, por exemplo, quando um dos grupos refere que "Portugal não deveria ter permitido que a Espanha o invadisse".

A definição de alianças e conflitos é feita de acordo com a percepção de proximidades e rivalidades: os países mencionados como "aliados" são, geralmente, as ex-colónias e os países da U.E. e os "inimigos" a Indonésia, embora outros sejam referidos geralmente em função de episódios conflituais concretos (e.g., a Espanha relativamente às pescas e rios, a França por causa dos ensaios nucleares: "porque é que não fazem os testes no centro da França"). A experiência directa dos alunos influi nestas percepções, pois os "inimigos"/"amigos" podem ser os países de cuja nacionalidade são os empregadores dos pais, dependendo o seu estatuto da qualidade da relação no contexto de trabalho. A participação portuguesa na U.E. é importante porque "a motivação para melhorar o País aumenta" e "a união faz a força"; alguns alunos não concordam; outros salientam uma dupla pertença "somos Portugueses e Europeus".

Relativamente às representações sobre *grupos discriminados* parece haver uma consciência dos problemas mais graves, mas acompanhada, por vezes, de uma certa confusão quanto aos motivos de discriminação e de um certo cepticismo quanto à possibilidade de mudança.

Uma perspectiva curiosa é particularmente visível quando alguns alunos (concretamente, dois grupos de escolas diferentes) identificam os *skinheads* como alvo de discriminação, a par das mulheres, dos imigrantes, das "raças de cor" ou dos "negros", dos timorenses, das pessoas doentes, dos travestis e dos que perfilham uma religião diferente. Outros alunos acrescentam os estrangeiros (por medo de que possam "enriquecer e pôr em causa o lugar dos naturais"), os deficientes, as crianças, os idosos, os toxicod dependentes, os sem-abrigo, os seropositivos, os ciganos e os pobres; aliás, os "ricos" são muitas vezes referidos como sendo "melhor tratados". Mas é inegável a consciência de que as pessoas têm oportunidades diferentes em função do grupo de origem. Ora, a opinião dos alunos quanto a isto é clara "nunca se deve privar as pessoas dos seus direitos só por se achar que são diferentes de nós", mas o que se verifica é que as pessoas são discriminadas "desde o lugar no autocarro até ao próprio emprego". E alguns revelam uma maior complexidade na compreensão das dificuldades: "psicologicamente, também se pode fazer mal às pessoas".

A principal razão para a discriminação é a falta de formação das pessoas: "o racismo tem a ver com a nossa forma de pensar que continua a ser primitiva". Mas os problemas sociais são igualmente responsáveis: são necessárias mais casas e mais escolas e reconhece-se o desemprego como factor de risco.

As perspectivas de mudança não são, no entanto, optimistas. O racismo em Portugal sempre existiu, "não vai desaparecer tão cedo" e "nem tudo pode ser cor-de-rosa", mas as pessoas em vez de "sempre, criticar o lado mau", devem "prestigiá-lo", isto se o "país pretende ser unido". Outros grupos de alunos manifestam, igualmente, a convicção de que o racismo vai sempre existir mas que o desejável seria "todos diferentes, todos iguais". No entanto, há quem considere que o slogan nem sempre se aplica: "eu não acho que deviam tratar as pessoas todas da mesma maneira. Deviam baixar os impostos para as pessoas mais pobres".

A discriminação que se verifica actualmente é associada ao maior desenvolvimento do País e consideram que a situação actual é mais grave do que antes, embora a situação seja ainda pior noutros países. Esta análise decorre da experiência dos emigrantes: "nós quando vamos para lá somos mal recebidos. Os Portugueses são mais simpáticos". E o facto de haver pessoas e grupos que se preocupam com os desfavorecidos, tem minimizado algumas situações.

No entanto, alguns alunos reconhecem que "apesar de tudo não se vive tão mal como na época dos nossos pais que não tinham possibilidade de continuar os estudos e de discutir estas questões como actualmente. Há mais informação, o que também é um aspecto positivo". E, apesar dos preconceitos, a informação e a consciencialização, sobretudo dos jovens são, em sua opinião, a chave para a mudança.

A definição de *economia* tende a ser estritamente financeira: "significa se o país tem ou não dinheiro, tem emprego", "é o capital que o país tem", "é o dinheiro que o país tem". Mais raramente, alguns alunos consideram que "não tem necessariamente que ver com dinheiro, mas com riquezas como o turismo, a cultura, a forma como as pessoas vivem".

A influência das actuais discussões e problemas no domínio da economia e das responsabilidades do Estado vs. cidadãos é visível nas reflexões que os alunos produzem sobre esta questão: uma "boa economia permite ao Estado criar mais escolas, centros de saúde e ajudar pessoas com necessidades (alunos pobres, reformados)" o que é uma responsabilidade do Estado, mas "as pessoas devem poupar dinheiro desde jovens porque não vão ter uma reforma quando forem mais velhas".

A gestão do dinheiro do Estado é, aparentemente, tarefa exclusiva dos políticos, "são os políticos que tratam do dinheiro do país e fazem os negócios", embora nem sempre bem cumprida, nomeadamente porque, segundo alguns, "não tem havido um desenvolvimento global, a todos os níveis" ou "o dinheiro que vai ser gasto na Expo 98 podia ser aproveitado para melhorar a situação dos mais desfavorecidos"; outros consideram negativo que grande parte do dinheiro gerido pelo Governo seja utilizado em "caprichos e futilidades" em vez de ser aplicado no "desenvolvimento do País", por exemplo, para "diminuir a taxa de desemprego, bem como melhorar a rede de saúde" ou conceder "indenizações para o sector piscatório".

Existe, ainda, um claro reconhecimento do desemprego como algo que afecta as pessoas independentemente da sua formação profissional e académica ("hoje, a maior parte dos desempregados são pessoas com habilitações académicas suficientes") e, portanto, como um acontecimento de vida provável no futuro. Mas as concepções de trabalho são, por vezes, muito associadas ao trabalho manual: "os professores não trabalham, estão ali a falar, a falar"; é por isso que os trabalhadores deviam receber mais do que os patrões porque só têm que dar ordens. Mas outros alunos acham que isto seria uma discriminação: "as pessoas não têm culpa de terem dinheiro. Para o terem já o ganharam e para isso trabalharam ou alguém o ganhou". Aliás,

não existe unanimidade quanto ao papel do Estado no apoio a grupos diferentes: alguns consideram que só os pobres e doentes devem ser ajudados, outros não; é também considerado negativo que alguém receba uma reforma e trabalhe ao mesmo tempo, do mesmo modo que é injusto que alguém com 30 anos esteja em casa, "sem fazer nada" e a receber pelo fundo de desemprego; alguns alunos acham mesmo que "os desempregados não se preocupam em arranjar trabalho enquanto esse 'ordenado' [o subsídio de desemprego] existir".

Os principais problemas da economia nacional são o desemprego, a crise económica, a industrialização, as falências e as "cunhas". Nalguns casos, a realidade próxima leva os alunos a identificarem outros problemas como, por exemplo, a falsa falência de algumas empresas que gera "muito desemprego".

É interessante salientar que uma boa parte destas considerações, mesmo se, por vezes, simplistas, revela uma atenção não negligenciável a muitas discussões que na actualidade se vêm fazendo na sociedade portuguesa sobre a economia e a política. E demonstram mesmo, nalguns casos, um relativo esforço de reflexão pessoal sobre a realidade, embora noutras situações se trate, provavelmente, de uma reprodução dos discursos familiares ou do grupo social sobre os problemas.

Na discussão dos *problemas locais*, os alunos revelam uma consciência dos problemas mais graves da sua comunidade e, geralmente, alguma crença no seu papel como instrumento de mudança, embora com uma representação de eficácia nem sempre positiva. Por vezes, alguns consideram que "é impossível mudar tudo, mas é possível melhorar alguma coisa"; mas outros fazem declarações de total desresponsabilização pessoal: "eu posso não poluir, mas os outras pessoas poluem, o que é que adianta? É menos um papel no chão".

Os problemas locais mais referidos são o desemprego, a toxicod dependência, a violência e insegurança, a poluição e degradação do ambiente e do património, a falta de estradas e de habitação, mas também a falta de comunicação familiar ("os pais saem cedo e voltam tarde, não têm tempo para conversar"), a falta de actividades de lazer, a inadequação da escola face ao mercado de trabalho, a degradação das estradas e habitações, a pobreza e os fogos florestais.

Estes problemas são vistos à escala global, mas os alunos consideram ser da responsabilidade de toda a gente a sua resolução, embora sejam críticos quanto às atitudes da maioria das pessoas: "a responsabilidade é de todos, mas as pessoas fazem de conta que não vêem". Esta situação leva a que, por vezes, manifestem algum cepticismo: "estes problemas nunca vão acabar. Só se as pessoas mudarem de mentalidade, tornando-se mais compreensivas e racionais", pois "é preciso começar a prestar atenção ao que se passa no vizinho do lado, dar compreensão pelo menos".

Na globalidade há que constatar que as representações dos alunos sobre os vários temas de cidadania revelam, para além de alguma actualidade na forma como os problemas são identificados e colocados, uma capacidade de reflexão e análise não negligenciável. Ou seja, embora aparentemente os

alunos critiquem a escola e as outras instâncias de socialização pela inatenção a estas questões, isto não significa que os alunos desconheçam ou não tenham concepções pessoais sobre, por exemplo, os desafios aos sistemas de segurança social. Convenhamos que, embora a investigação neste domínio tenda a revelar que os jovens possuem teorias ingénuas sobre a realidade social que constroem na interacção com o mundo e aparentemente sem a influência intencional das instituições de socialização (vd. Berti, 1994; Delval, 1994), é relativamente surpreendente o que se obtém a partir de uma estratégia tão simples como dar aos jovens a oportunidade de expressarem as suas ideias. O que vem reforçar, mais uma vez, a importância da criação de espaços de interacção e diálogo, na escola e nas outras instituições, em que estas questões, mais do que explicadas, sejam discutidas com os jovens.

### **EDUCAÇÃO CÍVICA EM PORTUGAL: CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS**

O estudo agora apresentado insere-se numa investigação internacional dos contributos dos currículos enunciado, implementado e conseguido no domínio da capacitação dos jovens para o exercício da cidadania numa sociedade democrática. Centrando-se especialmente no currículo enunciado, esta primeira fase procedeu a uma análise dos documentos orientadores da política educativa, dos programas e dos manuais do ensino básico, tomando como alvo cinco temas particularmente relevantes para o exercício da cidadania nas sociedades contemporâneas: a democracia, a identidade nacional, a coesão e diversidade social, a economia e os problemas locais. Adicionalmente, embora com carácter exploratório, foram considerados alguns indicadores das práticas e dos resultados, fundamentalmente através de entrevistas com actores significativos do sistema escolar.

As principais conclusões ao nível do currículo enunciado apontam para a presença sistemática de conteúdos e objectivos no âmbito dos temas de educação cívica considerados, tanto ao nível dos documentos orientadores da política educativa e dos programas de diversas áreas curriculares e disciplinas do ensino básico. Na globalidade, é possível afirmar que o debate sobre o papel da escola na educação cívica dos alunos que decorreu, no nosso País, ao longo das últimas décadas, produziu resultados visíveis quer nas formulações da LBSE e de outros documentos orientadores quer nos programas. Questões como a democracia, as liberdades e direitos fundamentais, as instituições políticas, os direitos de participação política (protestar, resistir, revoltar-se, ...), a construção da identidade nacional, o sentido de pertença à União Europeia, a discriminação de minorias, o racismo, o sexismo, a intervenção do Estado na economia, o liberalismo, a economia de mercado, os problemas ambientais, as características das comunidades locais, estão pro-



fusamente presentes nos programas. E, muito embora seja de registar uma ênfase na análise destas questões do ponto de vista dos conhecimentos disciplinares, é igualmente verdade que são apresentadas à luz de situações nacionais e internacionais, com um considerável potencial de confrontação de perspectivas diferentes, não assumindo uma lógica defensiva e “auto-protectora” face à história nacional, nem negando o potencial polémico dos acontecimentos. A excepção mais significativa parece ser o não reconhecimento da natureza crescentemente multicultural da sociedade portuguesa, com a consequente condenação do racismo e da discriminação à luz de situações exógenas às vivências dos alunos, ou seja, do passado ou de outros países. Adicionalmente, as próprias sugestões metodológicas dão indicações de actividades e tarefas a realizar nas aulas e fora das aulas ou de projectos da Área Escola, com particular significado do ponto de vista da formação cívica, como a leitura de obras literárias (e.g., *O diário* de Anne Frank, *O mundo em que vivi* de Ilse Losa), a recolha de formas do património oral das comunidades locais ou de testemunhos sobre a guerra colonial e a realização de debates sobre os direitos humanos ou o ambiente, entre outras.

No que concerne aos manuais, a primeira constatação é a da consideravelmente menor presença destes temas de educação cívica em comparação com as orientações dos programas. Embora se detecte a análise de questões como a democracia, as eleições livres, a igualdade perante a lei, os heróis e acontecimentos nacionais, as perseguições políticas e étnicas, a discriminação sexual, a assimilação *vs.* valorização da diversidade, o protecçãoismo do Estado, o capitalismo, a economia de mercado, o desemprego e os problemas ambientais, entre outras, a sua ênfase é claramente menor do que nos programas para as diversas disciplinas. Adicionalmente, os manuais tendem a assumir uma lógica essencialmente informativa, por vezes simplista e esquemática, com perda do potencial conflitual de algumas questões e pouca confrontação de diferentes pontos de vista. Finalmente, e com alguma frequência, os conceitos são referidos, mas não definidos, partindo do princípio de que os alunos “sabem” de que se trata – uma tendência dos manuais escolares já detectada noutros países (e.g., Berti, 1994).

Assim, é possível concluir que, ao nível do currículo enunciado, a educação cívica se constitui como um objectivo central para o ensino básico, muito embora os programas possam remeter para uma perspectiva centrada nos “conhecimentos disciplinares” sobre os temas de cidadania. Por outro lado, o potencial contido nos programas tende a ser menorizado nos manuais, correndo o risco de alguma superficialidade na aquisição de informação e de não promover, junto dos alunos, a capacidade de usar essa informação como ponto de partida para a reflexão ou acção cívica. É, ainda, de registar que os diversos temas são abordados com ênfases diferentes aparentemente em função dos eventuais consensos que suscitam na sociedade portuguesa. Por exemplo, se é evidente o objectivo de promover o desenvolvimento de uma consciência europeia, a tolerância, ou a preservação do ambiente,

questões como os deveres cívicos, as formas de participação política ou a responsabilidade do Estado na economia são menos sublinhadas, quando não ausentes. Finalmente, as dificuldades de ligação da escola às experiências vivenciadas pelos alunos, geralmente associadas às críticas sobre o pendor excessivamente “teórico” da escola, podem diminuir o eventual significado desta educação cívica na capacitação dos jovens para o exercício de uma cidadania democrática, pois nada garante que os temas sejam abordados com ligações à ou implicações na vida dos alunos. As questões relativas à coesão e diversidade social, em que não se assume a sociedade portuguesa contemporânea como multicultural, embora seja consistente a condenação da discriminação, podem ser disso exemplo.

Os indicadores disponíveis quanto às práticas educativas na escola, pese embora o seu carácter exploratório, indiciam o não reconhecimento, por parte de alunos e professores, da abordagem destes temas na sala de aula e na própria escola. Dizem os alunos “a Constituição é como se não existisse (...) não nos dão a matéria que nos ajuda a ser cidadãos”. E os professores, embora reconhecendo importantes mudanças decorrentes da Reforma Curricular, consideram que vários factores contribuem para esta situação, com particular incidência na extensão dos programas, nas dificuldades de avaliar os alunos em dimensões para além dos conhecimentos e nas lacunas da sua própria formação, tanto inicial como contínua. A falta de tempos e espaços para debate destes temas é reconhecida por todos, sendo embora de salientar a relevância, também unanimemente sublinhada, da Área Escola e das actividades extracurriculares. Adicionalmente, os alunos expressam dúvidas quanto à organização democrática da sala de aula e da escola, mas reconhecem o valor do contexto escolar enquanto espaço de interacção informal com os colegas da mesma idade e mais velhos, com quem podem discutir e analisar estas questões.

No que concerne às oportunidades de aprendizagem da cidadania fora da escola, nomeadamente no contexto da família, da Catequese, dos Escuteiros, das Organizações Não-Governamentais, das Organizações Políticas Juvenis e dos media, é possível reconhecer objectivos e actividades explicitamente orientadas para este objectivo, muito embora os media, em especial a televisão, sejam criticados por não terem programas adequados à faixa etária considerada, isto é, dos 11 aos 15 anos; no entanto, é interessante constatar que são as notícias e debates na televisão que frequentemente despoletam a discussão destas questões na família.

Finalmente, as entrevistas com os alunos permitem aceder às suas representações sobre a democracia, a identidade nacional, a coesão e diversidade social, a economia e os problemas locais, permitindo constatar quer a relativa ingenuidade das suas concepções pessoais sobre estas questões, que outros estudos têm associada ao nível de desenvolvimento psicológico dos adolescentes (vd. Berti, 1994), quer a sua evidente atenção aos grandes debates sociais sobre a cidadania que caracterizam este final de século. Mas, talvez mais

importante, é a constatação da importância das oportunidades de expressão e reflexão conjunta dos jovens sobre os temas de cidadania, sublinhando, uma vez mais, a relevância da criação de espaços de debate e interacção na escola e nos outros contextos sociais de aprendizagem da cidadania.

Nunca é demais salientar o carácter exploratório destes indicadores sobre as oportunidades de aprendizagem na escola e fora da escola e sobre os resultados obtidos junto dos jovens. Ora, a relativa escassez de investigação nacional nestes domínios vem revelar a importância da segunda fase deste estudo internacional, que se inicia em 1997 e se prolongará até ao ano 2000, em que a observação de amostras representativas de alunos, professores e gestores escolares poderá validar (ou invalidar) os resultados agora obtidos.

Mais de duas décadas após a transição portuguesa para a democracia será, sem dúvida, relevante constatar em que medida os objectivos e conteúdos da educação cívica, explicitamente presentes no currículo enunciado do ensino básico, têm tradução nas práticas educativas na escola e fora da escola e quais os seus efeitos visíveis nos conhecimentos, competências, concepções, atitudes e comportamentos dos jovens no domínio da cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, J. C. (Org.) (1994). *A outra face da escola*. Lisboa: M.E.
- Almeida, J. F. (1994). Evoluções recentes e valores na sociedade. In E. Ferreira & H. Rato (Eds.), *Portugal hoje* (pp. 55-70). Lisboa: I.N.A.
- Barreto, A. (1994). Portugal, a Europa e a democracia. *Análise Social*, XXIX (129), 1051-1069.
- Benavente, A. (1995). *As inovações nas escolas: Um roteiro de projectos*. Lisboa: I.I.E.
- Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human relations*, 41, 6, 437-446.
- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the State. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bettencourt, A. M. e Brederode Santos, M. E. (1981). Papel da escola na formação democrática dos alunos. In *Política educacional num contexto de crise e transformação social*. Lisboa: Moraes Editores/I. E. D.
- Braga da Cruz, M. (1985). A participação política da juventude em Portugal. *Análise Social*, XXI (87, 88, 89), 1057-1088.
- Braga da Cruz, M. (1988). *A situação do professor em Portugal*. Lisboa: M.E.
- Braga da Cruz, M. (1989). Nacionalismo e patriotismo na sociedade portuguesa actual. *Nação e Defesa*, 49, 3-22.
- Braga da Cruz, M. (1990). A participação política da juventude em Portugal: As élites políticas juvenis. *Análise Social*, XXV (105-106), 31-56.
- Braga da Cruz, M. (1995). *Instituições políticas e processos sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Brederode Santos, M. E. e Dias, M. (1993). Bem-estar individual, relações interpessoais e participação social. In L. França (Ed.), *Portugal. Valores europeus. Identidade cultural* (pp. 43-74) Lisboa: I.E.D.

- Brederode Santos, M. E. e Roldão, M.C. (1986). As associações de estudantes no ensino secundário. Um modo de promover o desenvolvimento sócio-moral e a educação cívica dos jovens? *Desenvolvimento*, 79-92.
- Cabral, M. V. (1995). Grupos de simpatia partidária em Portugal: Perfil sociográfico e atitudes sociais. *Análise Social*, XXX (130), 175-205.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: I.I.E.
- Coimbra, J. L. (1991). *Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e acção interpessoal*. Porto: Universidade do Porto.
- Conde, I. (1989). *A identidade social e nacional dos jovens*. Lisboa: Instituto da Juventude/Instituto das Ciências Sociais.
- Conde, I. (1990). Identidade nacional e social dos jovens. *Análise Social*, XXV (108-109), 675-693.
- Correia Jesuino, J. (1983). Valores finais da juventude portuguesa em 1983. In *Situação, Problemas e Perspectivas da Juventude em Portugal*, Vol. VIII (121-139). Lisboa: I.E.D.
- Delval, J. (1994). Stages in the child's construction of social knowledge. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diniz, M. E. (1995). O valor formativo da História de Portugal. *Noesis*, 36, 23-27.
- Edelstein, W. (1985). Moral intervention: A skeptical note. In M. W. Berkowitz & F. Ozer (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ferreira, P. M. (1989). *Os jovens e o futuro. Expectativas e aspirações*. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto das Ciências Sociais.
- Figueiredo, E. (1985). Mudança, valores e conflito de gerações em Portugal. *Análise Social*, XXI, (87, 88, 89), 1005-1020.
- Figueiredo, E. (1988). *Conflito de Gerações. Conflito de Valores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Foco (1994). *Relatório final*. Lisboa: M.E.
- França, L. (Ed.) (1993). *Portugal. Valores europeus. Identidade cultural*. Lisboa: I.E.D.
- Lima, L. (1988). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, F. L., Costa, A. F. e Almeida, J. F. (1989). Identidades e orientações dos estudantes: Classes, convergências, especificidades. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 189-209.
- Marques, R. (1990). A educação para os valores no ensino básico: Resultados parciais de uma análise dos currículos. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*, (pp. 151-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, R. (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico: Currículo implícito e explícito*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Menezes, I. (1995). *Educação cívica em Portugal: Estudo preliminar*. Lisboa: I.I.E.
- Reis, L. B. e Dias, M. (1993). Grupos e valores de referência sócio-políticos. In L. França (Ed.), *Portugal. Valores europeus. Identidade cultural*. (pp. 261-306) Lisboa: I.E.D.
- Reis, M. L. B. (1985). *Inserção e participação social dos jovens*. Lisboa I.E.D.
- Reis, M. L. B. (1986). Tendências recentes da atitude dos jovens portugueses face à política: Análise comparativa com os indicadores europeus. *Desenvolvimento, número especial*, 67-68.
- Roldão, M. C. (1995). Algumas reflexões sobre o ensino da História. *Noesis*, 36, 32-35.
- S.P.C.E. M. (1993). *Base de dados Entreculturas*. Lisboa: M.E.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M. e Podorefsky, D. (1986). Assessing interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22, 4, 450-7.
- Stock, M. J. (1988). A imagem dos partidos e a consolidação democrática em Portugal. Resultados dum inquérito. *Análise Social*, XXIV, 151-161.
- Torney-Purta, J. (1994). *Proposal for the IEA Civic Education Study*. Proposta aprovada pela Assembleia Geral da IEA.
- Vala, J. (1985). *Representações sociais dos jovens: Valores, identidade e imagens da sociedade portuguesa*. Lisboa: I.E.D.
- Vala, J. (1986). Identidade e valores da juventude portuguesa uma abordagem exploratória. *Desenvolvimento, número especial*, 17-28.