U.PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Miguel Ângelo Alves Gomes Pinho da Rocha

2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia do 3º Ciclo do EB e ES

A educação geográfica e histórica na assunção da cidadania

Estudo de caso com alunos da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

2013

Orientadora: Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins

Coorientadora: Professora Doutora Olga Maria de Sousa Lima

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Versão definitiva

Agradecimentos

O presente trabalho não teria sido possível de realizar, sem o apoio e alento incondicionais daquelas e daqueles que sempre estiveram ao meu lado. Aos meus pais, aos meus irmãos que ao longo deste processo, demonstraram uma paciência singular; à Leonor que apesar da sua tenra idade, tantas vezes se juntou a mim quer em singelos momentos de "leitura", quer na "construção" de gráficos e de grelhas, engrandecendo, desta maneira, o meu quotidiano de trabalho.

Aos meus amigos que tanto estimo e não imagino a vida sem eles, cuja lealdade e presença (física ou espiritual) foram preponderantes para que a desistência nunca tivesse sido uma escolha; à minha amiga e colega, Ana Brito, pelo seu companheirismo e lealdade incondicionais durante um ano tão decisivo, no âmbito pessoal e profissional, quanto o estágio; àquela com quem tanto aprendi a lecionar aulas de História, a Dra. Anabela Prata, uma fonte de conhecimentos e inspiração ao longo da minha iniciação à prática profissional que jamais olvidarei; à professora doutora Cláudia Ribeiro, pela sua generosidade e simpatia incansáveis.

Em particular, uma palavra especial de agradecimento às minhas duas orientadoras, professora doutora Felisbela Martins e professora doutora Olga Lima, que através da sua disponibilidade e sapiência, contribuíram para o enriquecimento dos desígnios desta dissertação.

Por último, mas não menos importante, aos meus alunos que ombrearam comigo ao longo do estágio, espelhando, indubitavelmente, um enaltecimento das aprendizagens ali desenvolvidas, bem como a criação de laços de amizade.

Genericamente, agradeço àqueles que contribuíram, de alguma forma, para a concretização do meu "sonho" de ser professor e, naturalmente, para a realização do estudo em causa.

Resumo

Educar para a cidadania é fundamental na Contemporaneidade, dada a complexidade sociocultural em que vivemos. Urge, assim, uma formação do caráter dos nossos alunos, transversal a todas as disciplinas e níveis de ensino, promovendo-se os ideais democráticos, baseados na universalidade dos direitos e deveres humanos. Como tal, cabe ao professor, levar os discentes à adoção de boas condutas, na medida em que estes se afiguram enquanto futuros cidadãos responsáveis e participativos.

Não existindo um conceito pragmático e assertivo de "educação" e de "cidadania", dada a sua complexidade teorética, investigar sobre estes dois conceitos no período limitado de um estágio pedagógico em História e Geografia, afigurou-se, evidentemente, uma tarefa em nada simples. Por conseguinte, e em virtude da transversalidade de uma educação cívica, alegada no currículo nacional e na própria Constituição portuguesa, o presente trabalho sustentou-se em referenciais teóricos que auxiliaram o delineamento de todo o seu processo investigativo.

Neste sentido, enquadrámos este estudo de caso através do desenvolvimento de situações de processo ensino/aprendizagem, sempre direcionadas para a assunção da cidadania. Tendo sido experimentadas numa amostra de quatro turmas do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, a utilidade daquelas viria a ser testada com a aplicação de inquéritos por questionário. Ao serem os instrumentos de recolha de dados de eleição utilizados nesta investigação, os inquéritos comprovaram, consequentemente, a "essência cívica" dos conteúdos geográficos e históricos abordados, bem como a concetualização de cidadania que os alunos adquiriram através destes mesmos conteúdos.

Portanto, os pressupostos e objetivos desta dissertação basearam-se, essencialmente, na opinião expressa dos alunos nos questionários. Curiosamente, o processo de análise e tratamento dos dados obtidos, declarou, em particular, uma similitude no que respeita à concetualização de cidadania por parte dos inquiridos, independentemente do ciclo de estudos ou disciplina (Geografia ou História), em que estavam inseridos.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Direitos / Deveres humanos; Valores; Educação Geográfica; Educação Histórica.

Abstract

Education for citizens is fundamental in contemporaneity, due to the social complexity we live in. Urge thus a character formation of our students, across all disciplines and levels of education, promoting democratic ideals, based on the universality of human rights and duties. Driving the students to adopt forms of good conduct is one of the teacher´s task, as they will be responsible and participating citizens in the future.

Since there is no an assertive and pragmatic concept of "education" and "citizenship", given their complexity theoretic, investigate about these two concepts in the limited period of an internship in teaching history and geography, it's not a easy job. Therefore, and because of the transversality of civic education, alleged in the national curriculum and the Portuguese Constitution, this investigation was supported in theoretical frameworks that sustained the entire investigative process.

In this sense, the case study framed up by developing situations of teaching / learning process, always directed to the assumption of citizenship. Once these were experienced in a sample of four classes of the 3rd cycle of Basic and Secondary Education, the usefulness of those would be tested with the use of questionnaire surveys. Being the instruments of data collection used in this case study, the surveys shown, the "civic essence" of geographical and historical contents studied, as well as the conceptualization of citizenship that students acquired through these same contents.

So, the assumptions and objectives of this dissertation were based primarily on the opinion expressed in the students' questionnaires. Interestingly, the process of analysis and processing of data, declared, in particular a similarity regarding the conceptualization of citizenship on the part of respondents, regardless of the course or subject area (Geography or History), in which they were entered.

Keywords: Education; Citizenship; Human Rights/Duties; Values; Geographical Education; Historical Education.

Índice

Introdução 9

Capítulo I - Enquadramento Teórico..... 13

1.Cidadania: do que se trata? 14

2.Educar para os valores e direitos/deveres humanos..... 18

2.1.O papel da família e da escola na formação de cidadãos..... 19

2.2.A Constituição portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo português em prol da cidadania. 23

3.Uma breve visão sistémica da educação (para a cidadania) 26

4.As disciplinas de História e de Geografia na assunção da cidadania: Mapeamento dos respetivos programas e orientações curriculares..... 29

4.1.As Orientações Curriculares de Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e o Programa Componente de Formação Científica Disciplina de Geografia (Ensino Profissional) 31

4.1.1.Mobilidade e Diversidade Cultural (8º Ano)……38

4.1.2.Gestão dos Recursos Hídricos: Água (10º Ano)……...40

4.2.Programas de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário..... 42

4.2.1.A Herança do Mediterrâneo Antigo (7º ano)..... 46

4.2.2. O legado do Liberalismo na primeira metade do século XVIII (11º ano)..... 48

Capítulo II - Enquadramento metodológico do estudo de caso..... 50

1.Contextualização do estudo de caso..... 51

1.1.O estágio pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário..... 51

1.2.A escola e o meio envolvente 52

1.3.Identificação e caraterização da amostra 55

2. Planificação e abordagem dos conteúdos geográficos e históricos, utilizados neste estudo de caso..... 57

2.1.Disciplina de Geografia 58
2.1.1.Turma do 8º ano..... 58
2.1.2.Turma do 10º ano..... 62
2.2.Disciplina de História 66
2.2.1.Turma do 7º ano..... 66
2.2.2.Turma do 11º ano..... 70
3. Recolha de dados 73
3.1.O inquérito, enquanto instrumento de recolha de dados..... 73
3.1.1.Processo de construção e organização..... 74
3.2.Tratamento e análise de dados: opções metodológicas 78
3.2.1.Análise de dados quantitativa: tratamento estatístico..... 78
3.2.2.Análise de dados qualitativa: análise de conteúdo 79
Capítulo III - Resultados do estudo e sua interpretação..... 84
1. Organização e reflexão sobre os dados obtidos..... 85
1.1.Conhecimento prévio do conceito de cidadania 86
1.2.Posicionamento crítico face a afirmações relacionadas com as temáticas e cidadania 88
1.2.1.Disciplina de Geografia..... 90
1.2.1.1.Turma do 8º ano 90
1.2.1.2.Turma do 10º ano 97
1.2.2.Disciplina de História..... 105
1.2.2.1.Turma do 7º ano 105
1.2.2.2.Turma do 11º ano 111
1.3.Utilidade das temáticas abordadas para a cidadania. 116
1.4.Concetualização de cidadania dos inquiridos. 118
Considerações Finais 130
1. Conclusões do estudo 130

1.1.O papel desempenhado pela educação geográfica e histórica para a formação de cidadãos, através da abordagem de conteúdos previstos nos respetivos programas e orientações curriculares. 131

1.2.Que conceção de cidadania é possível alcançar através destas duas disciplinas. 133

2.Limitações da investigação e algumas orientações para eventuais estudos 136

Bibliografia 138

Sitografia..... 140

Legislação consultada 140

Anexos.. 141

Anexo I - Recursos didáticos..... 142

Anexo 1.1. Alguns dos documentos trabalhados nas aulas do 8º ano (Geografia)..... 143

Anexo 1.2. Alguns dos documentos trabalhados na aula do 10º ano (Geografia)..... 148

Anexo 1.3. Alguns dos documentos trabalhados nas aulas do 7º ano (História)..... 149

Anexo 1.4. Alguns dos documentos trabalhados nas aulas do 11º ano (História)..... 150

Anexo II - Inquéritos 152

Anexo 2.1. Inquérito do 8º ano..... 153

Anexo 2.2. Inquérito do 10º ano..... 157

Anexo 2.3. Inquérito do 7º ano..... 161

Anexo 2.4. Inquérito do 11º ano..... 165

Anexo III - Concetualização de cidadania dos inquiridos: Análise de conteúdo 169

Anexo 3.1.Grelha de análise de conteúdo das respostas à questão 5: *Explica, então, de uma forma breve, o que é a cidadania.*..... 170

A educação é a mais poderosa arma pela qual se pode mudar o Mundo.

Nélson Mandela

Introdução

> «A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: *viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?* e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade.»
>
> Delors, 1997: 60.

Tomando como ponto de partida este pensamento do político francês Jacques Delors e procedendo a uma interpretação pessoal daquele, poder-se-á constatar que é dever da educação preparar o indivíduo para uma vida participativa e responsável em sociedade, levando-o a tomar consciência da sua ação em virtude dos seus direitos e deveres, assumindo, consequentemente, as suas responsabilidades face aos outros e ao meio em que estes e aquele estão inseridos. Ao ser "educado", o ser humano será então capaz de adquirir um conjunto de capacidades que o tornem capaz de responder a certas questões que encontrará ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Este é o caminho da cidadania.

Será esta mesma premissa que servirá de elo de ligação para a temática deste trabalho que procurará perceber em que medida o ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário propiciará uma assunção da cidadania participativa e responsável. Dada a natureza investigativa da presente dissertação, e tal como nos esclarece José Augusto Pacheco, « (…) toda a investigação tem por base um problema inicial que, (…) se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.» (Pacheco, 1995: 67 *in* Pacheco e Lima (org), 2006: 13).

Partindo da ideia de que qualquer investigação deverá identificar e relacionar o "problema" através « (…) da experiência pessoal, dos interesses e objectivos do investigador e do quadro teórico perfilhado (…)» (*Idem, ibidem*), as razões subjacentes à escolha desta temática prenderam-se com vivências e experiências ao longo do meu percurso pessoal e académico que despertaram em mim o interesse relativamente às questões ligadas com um ensino direcionado para a cidadania. Vejamos, enquanto docentes, se considerarmos a Escola como uma instituição que encara o processo de ensino-aprendizagem com a mera finalidade de instruir indivíduos (sobrevalorizando apenas os conhecimentos científicos que

os alunos deverão adquirir), subvalorizar-se-á, consequentemente, a formação integral do discente.

Posto isto, a par de uma abordagem concetual de conteúdos temáticos como "liberalismo" e "diversidade cultural", não será também pertinente que os alunos, à luz das suas vivências, discutam e reflitam sobre aqueles? Optei por estes dois conceitos de uma forma propositada, na medida em que vivemos numa "aldeia global" onde as fronteiras deixaram de conhecer a importância passada, propiciando uma interdependência entre diferentes realidades sociais e culturais, refletida na heterogeneidade que podemos encontrar nas turmas das nossas escolas. Ora, ao promover o debate, a visualização de determinados documentários suscetíveis de comentários reflexivos em sala de aula, o professor ajudará o aluno a adotar uma postura responsável, interventiva e compreensiva face a outrem.

Não é meu objetivo descurar o conhecimento científico propriamente dito mas sim aprofundá-lo e, de certo modo, "refiná-lo", pois de que vale um aluno decorar uma definição de "liberalismo" se não conhecer as liberdades individuais do ser humano e respeito mútuo que aquele conceito prevê?; ou memorizar os fatores de identidade dos povos no Mundo e adotar uma postura intolerante face a um indivíduo de etnia diferente? Logo, pretende-se que, num ensino promotor de uma cidadania consciente e responsável, o discente desenvolva uma literacia histórica e geográfica, ao saber mobilizar os seus conhecimentos.

Esta finalidade educativa baseada no anseio de uma formação de cidadãos para a vida em comunidade (intrínseca ao ser humano) está, inevitavelmente, relacionada com o dever dos educadores na adoção de uma postura responsável "dando bons exemplos", possibilitando, assim, que os seus educandos adquiram as atitudes adequadas que, por sua vez, se sustentam em "valores comuns".

Foram estes os propósitos que estiveram na base da preparação dos recursos didáticos para as aulas que lecionei às turmas de História (7º ano e 11º ano) e de Geografia (8º ano e 10º ano) ao longo da minha iniciação à prática profissional, ocorrida no ano letivo 2011/2012. Ora, em que sentido a educação geográfica e histórica poderá lograr uma resposta ao desafio da educação colocado por Delors, quando este questiona: «viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?» Terá a capacidade de conduzir ao desenvolvimento de (e quais) valores e a consequente formação de bons cidadãos?

Deste modo, o presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, respeitante ao fundamento teórico, procederemos a uma contextualização histórica evolutiva do conceito inerente a cidadania e, de seguida, a uma análise crítica das posições de alguns autores, ou mesmo até de textos constitucionais e artigos relacionados com a problemática

da formação e assunção da cidadania. Será apresentada ainda uma visão sistémica da educação (para a cidadania) em função da complexidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Na parte final, realizaremos o mapeamento das orientações curriculares e programas das duas disciplinas, de forma a tentar entender o enlace entre os conteúdos programáticos e respetivas experiências de aprendizagem previstos naqueles em conformidade com uma educação para a cidadania.

Relativamente ao segundo capítulo, apresentaremos o estudo de caso realizado ao longo do já referenciado estágio pedagógico, aplicado às quatro turmas de História e Geografia, procedendo-se, num primeiro momento, à descrição do contexto escolar no qual se desenvolveu o dito estágio e, num momento posterior, à apresentação e caraterização da amostra do estudo. Seguidamente, abordaremos as aulas estipuladas e desenvolvidas para a investigação, e o consequente processo de construção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

O terceiro, e último capítulo, remete para a apresentação e reflexão acerca dos resultados obtidos nesta investigação.

Finalmente, teceremos considerações, onde se prevê uma resposta ao desafio colocado por Delors e às finalidades que subjazem a esta dissertação. Após a apresentação das principais limitações da investigação e de algumas orientações para eventuais estudos, serão elencadas as fontes bibliográficas, e ainda a sitografia e legislação consultadas ao longo deste estudo. Por último, surge a anexação de alguns recursos/instrumentos didáticos utilizados em determinadas aulas que contextualizaram os instrumentos de recolha de dados aplicados, sendo que alguns dos resultados constarão também nos anexos.

Em termos gerais, a partir desta investigação, procuraremos entender:

- O papel desempenhado pela educação geográfica e histórica para a formação de cidadãos, através da abordagem de conteúdos previstos nos respetivos programas e orientações curriculares.
- Que conceção de cidadania é possível alcançar através destas duas disciplinas.

Posto isto, e em conformidade com o pensamento de Delors, de que forma poderá a educação e, em particular, a educação geográfica e histórica contribuir para a construção de uma sociedade civil ativa "dirigida" por bons cidadãos? Por conseguinte, torna-se pertinente

entender, em primeiro lugar, qual é o significado de cidadania e para que questões este conceito aponta.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1. Cidadania: do que se trata?

«Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico». (Pinsky e Pinsky (orgs.), 2003: 11). Ora, quando falamos em cidadania devemos proceder necessariamente a uma "viagem" no tempo, sendo que é pertinente entendermos a evolução deste conceito e os respetivos contextos históricos que nos ajudarão a entender, de uma forma mais sustentada, o seu significado e, consequentemente, aquele que subjaz a ser-se cidadão.

Pinsky e Pinsky propõem uma definição de cidadão e cidadania:

> «É ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais (…): o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila.
> Exercer a cidadania plena é ter direitos cívicos, políticos e sociais.» (*Idem, ibidem*)

Assim, e remetendo para o século V a.C., nos tempos áureos da Antiguidade Clássica, a questão da cidadania era já debatida nas cidades-estado gregas, no âmbito da democracia ateniense "fundada" pelas mãos de Clístenes e Péricles. Vindo a servir de modelo para a civilização romana, de facto, «os primeiros pensadores que se debruçaram sobre a definição de cidadania buscaram inspiração em certas realidades do Mundo greco-romano (…): a ideia de democracia, de participação popular nos destinos da colectividade, de soberania do povo, de liberdade do indivíduo.» (*Idem*: 29).

Todavia, a cidadania que se previa na Época Clássica não era, aos olhos do Mundo democrático contemporâneo, perfeita, uma vez que aquela conheceu as suas limitações no que toca aos direitos civis e políticos, bem como aos sociais que garantem uma participação ativa do indivíduo em sociedade. Vejamos, a existência de uma sociedade esclavagista ou a exclusão das mulheres da cena política no Mundo clássico legitimam, indubitavelmente, a afirmação anterior, na medida em que se procedia à distinção entre os cidadãos (indivíduo do sexo masculino e filho de pais atenienses) e aqueles que não eram cidadãos (metecos, escravos e as mulheres) que estavam privados de participar na governação e funcionamento da *pólis*. Parafraseando Mendo Henriques, o propósito da cidadania veiculada na Antiguidade Clássica e, em particular, na *pólis* grega de Atenas defendia que «ser cidadão significava ter capacidade de participar na administração da justiça e do governo.» (*in* Magalhães, 2009: 41). Logo, para Aristóteles, o dito propósito fundamental da cidadania era

a participação política, que permitia, por sua vez, o desenvolvimento e a promoção pessoal dos indivíduos. (*Idem, ibidem*).

Já no Estado romano, e tal como nos aponta Paula Magalhães a partir dos estudos de Mendo Henriques, «a cidadania deve ser entendida no âmbito da *res publica*, que designa o conjunto de habitantes e dos bens que pertenciam a Roma, estendendo-se aos territórios que as conquistas acrescentavam e que era necessário governar» (*Idem*: 42). Assim, e em oposição à cidadania participativa veiculada na democracia grega, os governadores romanos pretendiam apenas um controlo de todos os povos que estavam confinados ao Estado romano, sendo que o conceito de cidadania apresentava-se, deste modo, «como um instrumento necessário à governação dos territórios conquistados, tornando-se a cidadania um conceito legalista com o motivo instrumental de controlar o descontentamento social.» (*Idem, ibidem*).

Sendo do género masculino, homem de família e livre, o cidadão romano usufruía em pleno dos seus bens. No entanto, convém sublinhar que «a sociedade romana não era evidentemente democrática, uma vez que o exercício da cidadania cabia apenas a uma aristocracia política e a concessão de direitos tinha uma função de assimilação dos homens livres das regiões conquistadas» (*Idem, ibidem*).

Já ao longo da Idade Média, o conceito de cidadania foi sendo subvalorizado a favor do poder absoluto: a partir do feudalismo, o cidadão apresenta-se como súbdito perante o soberano, estando ainda a vida do primeiro fortemente influenciada pela doutrina cristã. Ora, «a honra através do exercício da cidadania foi substituída pela procura da Salvação pessoal. […] A igreja veio substituir a comunidade política como foco para a lealdade e o código moral» (*Idem, ibidem*).

Não obstante, e tal como nos refere Magalhães ainda sob o ponto de vista de Henriques, esta influência religiosa na vida do cidadão medieval não privou este de exigir direitos e liberdades pela convergência de vários fatores, sendo eles: «a intensificação do comércio, a formação de grandes aglomerados urbanos, a afirmação da burguesia e a defesa dos ideais de igualdade, já preconizados pela doutrina cristã.» (*Idem, ibidem*). Logo, o anseio de uma cidadania ativa foi logrando ênfase nalgumas cidades medievais inspiradas pelo modelo clássico greco-romano tais como, Florença e Veneza, desenvolvendo-se, assim, «uma ética de participação, fundamental para a formação de uma cidadania moderna emergente. (*Idem, ibidem*).

Todavia, será com o surgimento do Estado Liberal moderno que as questões intimamente ligadas à cidadania conhecerão o seu expoente máximo. Ora, a par dos

acontecimentos históricos como a Restauração inglesa (1688), a Revolução Americana (1774-76) e aquela que mais influência conheceu na História Moderna e Contemporânea, a Revolução Francesa (1789), o liberalismo trouxe consigo um novo conceito de cidadania. Curiosamente, ao «fundir a lógica de Estado com a Nação.» (*Idem*: 43), a Revolução Francesa foi, indubitavelmente, essencial para a nova conceção de cidadania ao substituir a soberania monárquica sustentada em privilégios confinados à realeza pela do povo, garantindo, assim, as liberdades individuais e a participação de todos na cena política.

É inquestionável a influência de pensadores e filósofos no âmbito desta nova conceção de cidadania. Thomas Hobbes e John Locke defendiam o princípio da igualdade no que concerne à relação dos indivíduos e sociedade. Rousseau, uma figura ilustre do pensamento iluminista, apologizava os direitos individuais fundamentais para o ser humano como o direito à vida e à liberdade (Magalhães, 2009: 43). De facto, e ainda a respeito do papel fundamental de Rosseau nesta questão política, Magalhães cita Conceição Nogueira e Isabel Silva ao sublinhar a obra de referência daquele filósofo, *Contrato Social*, onde era defendido que só a partir de um contrato social entre os homens assente no consentimento de todos, podiam os cidadãos ser livres e iguais e sentir-se protegidos numa comunidade política.

Contudo, este mesmo liberalismo demonstrou algumas fragilidades, na medida em que a Historiografia denomina-o de "Liberalismo moderado": o sufrágio censitário, baseado na instrução e desafogo económico do cidadão, bem como o período de escravatura e tráfico negreiro refletiam o incumprimento dos princípios universais defendidos pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Não obstante, e a par das emendas que os textos constitucionais foram conhecendo ao longo da Contemporaneidade, as revoluções liberais revelar-se-iam de extrema importância na sobrevalorização da dignidade humana e, em suma, no caminho para uma cidadania ideal.

Ora, e tal como indica Magalhães ao citar Nogueira e Silva, é fundamental uma alusão ao estudo levado a cabo por Thomas Marshall nos anos 50 do século passado, que aborda a construção social do conceito de cidadania (*Idem, ibidem*). Apresentando três níveis ou estádios concetuais de cidadania (sequenciais), segundo Marshall o primeiro remete para a cidadania civil do século XVII a partir dos direitos baseados na liberdade individual, direito à propriedade e à justiça adquiridos face à luta contra o absolutismo. Posto isto, os indivíduos tornam-se uma espécie de personalidade legal com direitos que existem perante a lei.» (2009: 43-44). Já no segundo estádio, nos séculos XVIII e XIX, através do parlamentarismo, do desenvolvimento gradual do sufrágio universal entre outras "conquistas políticas", estamos perante uma cidadania política onde se assiste a uma institucionalização

dos direitos e a um reconhecimento do indivíduo enquanto membro igual de uma comunidade, podendo participar na tomada de decisões da mesma. (*Idem*: 44). O autor refere, por fim, a cidadania social do século XX, onde «o indivíduo adquire acesso aos bens, aos cuidados médicos e a outros serviços de bem-estar social.» (*Idem, ibidem*). Para Marshall, este domínio da cidadania está intrinsecamente relacionado com a importância do acesso aos bens sociais básicos. por parte de toda a comunidade.

Contudo, este estudo de Thomas Marshall viria a ser alvo de controvérsia e de críticas pela universalidade que conferiu ao seu conceito de cidadania. Parafraseando Nogueira e Silva, esta teoria de Marshall excluiu a presença das mulheres na definição do conceito de cidadania, sublinhando que «o desenvolvimento histórico não deve ser entendido como um processo linear e evolucionista, segundo o qual se dá uma acumulação de saberes", pois os direitos são alcançados, defendidos e enriquecidos continuamente.» (*Idem, ibidem*) De facto, Marshall não considerou no seu estudo o logro do voto por parte das mulheres em virtude das lutas sufragistas, sendo que neste âmbito, «o direito de igualdade foi apenas tardiamente atribuído às mulheres.» (*Idem, ibidem*). As autoras particularizam o caso português, onde as mulheres só conheceram o direito de voto após a Revolução de abril de 1974.

Na realidade, o conceito de cidadania abarcou ao longo dos tempos um conjunto de conquistas de direitos políticos e sociais em prol de uma participação ativa do indivíduo na respetiva comunidade relativa a um Estado e a uma Nação. Atualmente, os direitos e deveres confinados ao cidadão ultrapassam fronteiras, tendo em conta a "aldeia global" em que vivemos. Neste sentido, «nas sociedades democráticas, a cidadania já não institui apenas uma qualidade de ordem nacional, pois a natureza dos fenómenos que o sujeito enfrenta assumiu uma dimensão planetária.» (*Idem, ibidem*). Logo, a abordagem do conceito de cidadania deverá abarcar, para além dos direitos e deveres nacionais, aqueles que respeitam além fronteiras. Afinal de contas somos todos seres humanos que partilhamos o mesmo espaço - o mesmo planeta-, sendo imprescindível uma tomada de consciência dos valores universais conducentes a uma vivência responsável face aos desafios presentes e vindouros. Por conseguinte, é esse o papel da educação, formar para a cidadania.

2. Educar para os valores e direitos/deveres humanos

«Os valores fazem parte da alma da educação.»

Estanqueiro, 2010: 99

Ao falar-se em cidadania é impossível dissocia-la de uma educação sustentada em valores. Na realidade, e tendo em conta a evolução histórica do conceito de cidadania anteriormente apresentado, estão intrínsecos à formação de cidadãos os valores inerentes à dignidade humana.

Para Ana Pedro «é impossível considerar o acto educativo dissociado do acto valorativo: a pessoa "educada" reconhece-se pelas interpretações valorativas que faz.» (Pedro, 1997: 31). Ainda segundo a autora «existir também é aprender, educar e ser educado pela e com a vida (…), no percurso da qual o homem se torna cada vez mais homem (aprender a ser), situando-se para além da natureza biológica.» (*Idem*: 91), sendo que a finalidade última da educação se prende com a perfeição (numa visão aristotélica).

Todavia, ao falarmos em valores devemos ter em conta a sua vasta panóplia que, segundo Magalhães, «os tornam conceitos complexos e escorridios». (Magalhães, 2009: 26). Podemos, então, falar dos valores do campo moral, ético, estético, espiritual, intelectual, entre outros. No entanto, para o propósito deste trabalho interessa-nos aqueles que remetem para a moralidade[1] em prol de uma educação para a cidadania que, segundo Adela Cortina, «orientan las atitudes e justifiquen las normas»[2] (*Idem*: 27) e que, na ótica de José Ramiro Marques, são «os valores primeiros (…) que tomam a precedência quando temos de tomar uma decisão» (Marques, 1991: 134) e que se prendem com os ideais de justiça, bondade e igualdade[3], estando em estrita ligação com os princípios veiculados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Portanto, e seguindo o pensamento de Cortina e de Marques, aqueles valores básicos reportam-nos para o código moral individual, definindo, assim, o reflexo das nossas ações enquanto seres humanos. Numa educação direcionada para os valores é inevitável uma

[1] Contudo, não é plausível desligarmos os valores morais dos éticos, sendo que existe uma relação entre ambos, porém é importante que estabeleçamos a diferença inerente a estes dois conceitos: «o vocábulo ética deve ser reservado para o reino dos valores éticos, incluindo os princípios, as categorias e as normas. O vocábulo moral deve ser reservado para o comportamento concreto e a vivência que os homens têm dos valores éticos» (Patrício 1993: 157). Portanto, os dois termos pertencem a níveis distintos: o primeiro, ao filosófico - "moral pensada"; o segundo, ao quotidiano - "moral vivida" (Cortina 1996: 15-16). Ver Magalhães, 2009: 26.

[2] «orientam as atitudes e justificam as normas.»

[3] Todavia, ao referir-se ao princípio/valor da igualdade, Marques sublinha que se trata de uma «igualdade proporcional de resultados.» (Marques, 1991: 135), isto é, de facto, todos os homens e mulheres são iguais na sua condição humana, contudo, «essa mesma igualdade de base é acompanhada pela desigualdade individual de talentos e capacidades» (*Idem, ibidem*).

alusão não só a direitos humanos mas também a deveres humanos. De facto, para além daqueles direitos mencionados por Pinsky e Pisky, não podemos falar em direitos humanos sem termos, também, em conta os deveres humanos. Segundo Johan Galtung, «a própria frase *direitos humanos* é, de facto, errónea e um substituto para a mais completa (…) *direitos/deveres humanos*.» (Galtung, 1998: 19). Sendo um defensor da denominação "direitos/deveres humanos", o autor procede a uma analogia interessante ao referir que «(…) é como ler um lado do contrato de seguro, sem olhar para as letras pequenas no verso». (*Idem, ibidem*). Portanto, os direitos pressupõem deveres e vice-versa. Na verdade, ao lermos atentamente o artigo 29.º da Declaração dos Direitos Humanos - «O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade.» - compreendemos que para assegurar os seus direitos e liberdades, o ser humano tem o dever de respeitar e reconhecer os direitos e liberdades dos seus semelhantes.

2.1. O papel da família e da escola na formação de cidadãos.

> Se as virtudes "são os nossos valores morais, […] mas encarnadas […] e vividas em acto" (Comte-Sponville 1995: 13), também é verdade que "nem essas práticas, nem os valores […] surgem naturalmente no desenvolvimento do ser humano" (Perrenoud, 2005: 92).
>
> *in* Magalhães, 2009: 53

Por conseguinte, é pertinente que a abordagem do processo educativo onde se praticam a promoção de valores e a consequente formação para a cidadania, remeta, num primeiro momento, para a educação familiar em que os adultos (pais ou outros encarregados de educação) denotam uma importância singular na formação do indivíduo e, num momento posterior (complementar e de extrema importância), para a educação nas escolas a cargo dos professores e colaboração da restante comunidade escolar. No ponto de vista de António Estanqueiro, a «educação em valores é, em primeiro lugar, uma tarefa da família. É também uma tarefa da Escola.» (Estanqueiro, 2010: 99). A par da opinião deste autor, também Maria Isabel Pires é apologista que numa educação para os valores, a família não é o único agente de intervenção, porém, desempenha um papel fulcral ou «é certamente a que desempenha o papel mais relevante» (Pires, 2007: 7). Acompanhando o raciocínio dos autores, pode-se assim afirmar que é a partir das relações estabelecidas entre a criança e o seu seio familiar

que a primeira vai assimilando aquilo que acha correto, distinguindo o bem do mal, ou seja, vai adquirindo as suas competências cognitivas e construindo a sua personalidade.

Tendo em conta o processo de socialização a que o ser humano está sujeito ao longo da sua vida, tanto Pires (2007) como Marques (2008) defendem que a escola, os amigos, bem como os meios de comunicação e a sociedade em geral, exercem uma grande e forte influência na assimilação daqueles valores. Para Marques, «As crianças aprendem pelo exemplo quando veem e observam as vidas dos pais, amigos e vizinhos.» (Marques, 2008: 9). De facto, a educação não se restringe apenas a um horário escolar e a uma sala de aula onde professores e alunos protagonizam um "palco" no qual se constrói o saber mas é também um processo contínuo da formação do caráter dos indivíduos que se inicia a partir do nascimento do ser humano e que se desenrola ao longo da sua vivência (nas esferas familiar, escolar e social).

Seguindo os pressupostos deste trabalho sublinharemos, neste subcapítulo, a questão da educação escolar, sendo que na opinião de Marques cabe à escola «educar para a democracia» e «promover um certo número de valores básicos que sejam consensualmente aceites num dado período da história dos povos.» (Marques, 1991: 134). Para o autor é fulcral que a escola se apresente como uma instituição democrática, apelando, assim, a uma participação ativa e responsável na tomada de decisões por parte dos professores, alunos e pais, frisando que «Só assim a escola pode ser um lugar de aprendizagem para a cidadania.» (*Idem*: 136). Tomando como ponto de partida o pensamento deste autor, urge então a necessidade de uma educação escolar para a assunção da cidadania, que sobrevalorize a dignidade humana ao prever o respeito dos supramencionados ideais e valores universais aclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Estanqueiro defende que para além da preocupação inerente aos bons resultados que se esperam dos discentes, é imprescindível que se invista na boa formação integral do aluno, na medida em que a instrução por si só não chega. É nesta perspetiva que segundo o autor se poderá falar de "bons professores" e formar, em conformidade, bons cidadãos. Estanqueiro alerta ainda para uma crise de valores no Mundo contemporâneo que «obriga a repensar nalgumas prioridades da educação nas escolas.» (Estanqueiro, 2010: 99). Alerta ainda para o facto de que ao vivermos numa sociedade individualista e competitiva, é necessária uma educação e promoção dos valores éticos, visando uma orientação das nossas crianças e jovens na sua vida em sociedade, ou seja, na relação com os outros.

Ainda sobre esta questão, vale a pena referenciar Cortina que na sua obra *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI* defende um ensino direcionado para

os valores, onde afirma que «No hay enseñanza neutral, sino sempre cargada de valores (…).»[4] (Cortina, 2009: 142). Cortina sublinha a ideia de que não há neutralidade da prática docente, existindo sempre por parte dos professores a referência a valores, uma vez que antes de sermos professores, somos seres humanos. Segundo a mesma, os valores são objetivos (positivos ou negativos) e anteriores à valoração humana (subjetiva), isto é, para Cortina, os valores nunca são neutros mas sim sujeitos a um processo de estimação, de "degustação" pelo ser humano, remetendo, desta forma, para o campo da subjetividade, pois o ser humano é um ser de preferências. Posto isto, e tal como enfatiza esta autora, a educação nunca é neutra, não devendo o docente adotar uma postura de imparcialidade ou indiferença perante os valores favoráveis no contexto sociopolítico que refletem a universalidade dos direitos humanos, que, tal como outros autores e pensadores, se prendem com a justiça e igualdade.

Na realidade, é fundamental que em sala de aula o professor faça a destrinça entre valores positivos e valores negativos dentro do campo moral. Sublinhando ainda a questão da justiça e da compaixão e parafraseando Cortina: «(…) não há verdadeira justiça sem solidariedade com os mais débeis, nem autêntica solidariedade sem uma base de justiça.» (*Idem*: 151). Como tal, o educador deverá adotar uma atitude justa e coerente com os seus educandos, visando a promoção de uma educação moral e de carácter.

Para Delors, ao abarcar em simultâneo um conjunto de valores, aprendizagens e conhecimentos, a educação para a cidadania e, em particular, aquela que respeita ao âmbito escolar não poderá ser tida como neutra do ponto de vista ideológico, pois questionará, automaticamente, a consciência do aluno. Como tal, «Para que esta permaneça independente, a educação em geral, desde a infância e ao longo de toda a vida, deve forjar, também, no aluno a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre, e uma ação autónoma.» (Delors, 1997: 62-63). Na sua ótica, quando um indivíduo se torna cidadão, a educação funcionará como um «guia permanente» permitindo àquele viver segundo os seus direitos e deveres face a outros indivíduos e ao meio social em que está inserido. Porquanto, Delors é apologista de um ensino «que seja um processo de construção da capacidade de discernimento.» (*Idem*: 63).

Nesta perspetiva, Estanqueiro alerta-nos para a perigosidade de um relativismo de valores na educação, afirmando «que é inaceitável.» (Estanqueiro, 2010: 100). O autor defende que o professor deverá respeitar a diversidade cultural existente no Mundo em

[4] «Não há ensino neutro mas sim carregado de valores.»

virtude da variável moralidade das ações presente nas diferentes sociedades do Mundo. Contudo, e segundo o escritor, «Isto não significa que se pactue com os costumes ou valores tradicionais de uma sociedade quando eles violam os direitos humanos.» (*Idem*: 101). Portanto, a tolerância deverá, na perspetiva de Estanqueiro, ser encarada como um valor limitado, isto é, será inaceitável a aprovação de certas atitudes que comprometam ou violem os direitos humanos.

Ana Pedro refere, ainda, que se partirmos do relativismo moral, aceitaremos como valores válidos todos aqueles que forem propostos, ao abstermo-nos de juízos críticos face a qualquer valor de qualquer sociedade, «elevando, assim, todos os valores a verdades podendo, portanto, chegar a admitir o inadmissível e a tolerar o intolerável.» (Pedro, 1997: 32).

Torna-se, então, necessária uma boa formação dos professores para que a condução dos alunos a uma cidadania responsável seja lograda. Já Gaston Mialaret defendia a inevitável influência de dois eixos fundamentais na educação e consequente formação de professores: o político e o científico. O autor salvaguarda que, quer na formação científica quer na formação pedagógica[5] a educação pertence ao político, não podendo ser separada dele, uma vez que no âmbito educativo é fundamental uma conceção do Homem, o seu papel na sociedade, as suas relações com a sociedade e com a natureza. Como tal, não seria razoável um professor "separar" o político de uma formação académica e formação pedagógica, "fechando", deste modo, a educação ao Mundo atual. Relativamente ao eixo científico, este pressupõe uma formação científica dos professores que leve a uma atitude objetiva perante o material didático com que trabalha (factos, textos, documentos, entre outros), e « (…) procurar soluções por meio de uma actividade racional (…), e avaliar objectivamente a sua acção ou os resultados da sua acção» (Mialaret, 1981: 31). Portanto, a partir da natureza científica da educação, o docente deverá conduzir o estudante ao desenvolvimento do seu espírito crítico, interrogando-se constantemente sobre o seu papel e a sua ação.

[5] A formação científica prende-se com o desenvolvimento de «uma competência mais acentuada numa ou mais disciplinas científicas.» (Mialaret, 1981: 9) e de uma cultura geral. Já o «conjunto dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma atividade profissional (a de professor) e o resultado desse conjunto de processos» (*Idem*: 10) diz respeito a uma formação pedagógica. Gaston Mialaret defende que na formação de professores, aquelas duas estão bastante ligadas e não simplesmente justapostas. Tanto a uma como a outra está inerente uma "dupla exigência" de iniciação a um subconjunto do saber e o desenvolvimento de uma cultura geral para que, desta forma, as atitudes psicológicas adquiridas num domínio possam ser utilizadas no outro. Esta situação levará a uma espécie de "isomorfismo" entre as duas formações, não sendo considerada a segunda formação menos importante que a primeira.

O autor afirma, assim, que uma instituição escolar com professores bem formados, poderá representar um «duplo papel de reflexo e de motor parcial de uma sociedade em evolução» (Mialaret, 1981: 33).

Portanto, e promovendo os ideais de liberdade, igualdade e justiça que subjazem aos direitos e deveres humanos, cabe aos educadores demonstrarem bons exemplos, na medida em que a ação daqueles é de extrema importância na formação das crianças e jovens que serão o reflexo das sociedades numa escala planetária, pois aqueles direitos e deveres deverão ser encarados enquanto universais na perspetiva de que todos os indivíduos «nascem livres e iguais em dignidade e em direitos» (Art.º 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

2.2. A Constituição portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo português em prol da cidadania.

Os pressupostos aqui veiculados e defendidos através da ação educativa por mão da família e da escola conhecem, de facto, um papel fulcral nos estudos, teorias e discursos dos demais autores respeitantes às Ciências da Educação da contemporaneidade (tal como noutros tempos mais remotos), estando ainda presentes nos textos constitucionais.

Passando a uma leitura da Constituição portuguesa e ao depararmo-nos com a primeira parte desta, intitulada de «Direitos e Deveres Fundamentais» é realçado na primeira alínea do artigo 12.º o princípio da universalidade onde «Todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição». Já nos pontos constituintes do artigo 13º é apresentado e defendido o princípio democrático da liberdade: «1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei; 2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça[6], língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.» Vejam-se ainda os primeiros tópicos dos artigos 73º e 74º da atual Constituição portuguesa, defendendo respetivamente que «Todos têm direito à educação e à cultura.» e que «Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.»

[6] Contudo, segundo alguns autores e respetivas teorias, o termo "raça" é atualmente alvo de controvérsia e ambiguidade na sua utilização quotidiana.

Ora, partindo da análise destes artigos, a Constituição apresenta-se, indubitavelmente, como a lei fundamental (neste caso, de Portugal), pois nela estão consagrados os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos portugueses bem como os princípios básicos através dos quais o Estado se orienta. De facto, esta Constituição (aprovada em 1976, dois anos após a Revolução de abril) e as emendas que foi conhecendo ao longo dos últimos anos refletem a "comunhão" pretendida entre o Estado português e a atual Declaração Universal dos Direitos Humanos, em prol de uma promoção da dignidade humana no âmbito social, político cultural e económico que se consubstancia, inevitavelmente, na ação do governo e, em consequência, nas escolas através da educação.

Passando a uma leitura atenta da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 de 14 de outubro[7] - e apontando algumas das alíneas elencadas no artigo 2º ("Princípios Gerais") do Capítulo II que me parecem pertinentes para a temática deste trabalho, cabe ao sistema educativo português:

> «b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
> c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
> d) 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.
> j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
> l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.»

De acordo com as diretrizes aqui apresentadas, o sistema educativo português «promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva» (Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de outubro: Capítulo II, Art. 2º "Princípios Gerais": 1.). Portanto, e em conformidade com a lei

[7] As alterações introduzidas no âmbito da Lei n.º 115/97, Lei n.º 49/2005 e Lei n.º 85/2009 não comprometeram os princípios democráticos e morais elencados no Capítulo II da lei pioneira. A propósito desta questão, foram lidas, genericamente, as principais alterações à lei, que se encontram disponíveis na *Internet*, a partir do sítio da Direção Geral do Ensino Superior, em: http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Geral/MenuTopo/Legislacao/Lei+Org%C3%A2nica+do+Minist%C3%A9rio+da+Ci%C3%AAncia+Tecnologia+e+Ensino+Superior.htm (consultado a 19.07.2012).

fundamental portuguesa, é sublinhada a defesa de uma educação orientada para os valores, nomeadamente, os individuais relativos à liberdade e igualdade bem como os valores sociais de respeito com os outros, como a cooperação e a solidariedade.

Mais recentemente, no ano de 2006, foi criado o Fórum de Educação para a Cidadania pela mão da Presidência do Conselho de Ministros e do Ministério da Educação sustentado numa constituição que inclui uma forte representação da sociedade civil, nomeadamente, das Organizações Não-Governamentais. O objetivo deste Fórum prende-se com a criação e estipulação de orientações, bem como a identificação e divulgação de boas práticas, prevendo uma «consistência às iniciativas em desenvolvimento e de promover e aprofundar o trabalho dos profissionais da educação.» Ainda a elaboração a nível nacional de planos transversais nas diferentes áreas de intervenção como o Plano de Integração de Imigrantes, o Plano para a Igualdade de Género e Cidadania ou o Plano Contra o Tráfico de Seres Humanos espelham uma preocupação no que concerne à promoção dos valores democráticos e direitos humanos que subjazem a uma educação para a cidadania[8].

Não residem quaisquer dúvidas a respeito da defesa e intervenção que o Estado português prevê na preparação dos conterrâneos para uma cidadania sustentada nos valores democráticos e direitos humanos, sendo esta promulgada pelo sistema educativo português e desenvolvida através da educação nas escolas e, inevitavelmente, no seio privado e familiar. A par desta ideia, Marques é apologista de que «um país com um poder político hostil à prática das virtudes não oferece as condições de base para o desenvolvimento do carácter dos cidadãos.» (Marques, 2008: 20 – 21). Como tal, é a partir do bom exemplo assistido através das relações interpessoais que o indivíduo irá adotar certos hábitos e valores que se refletirão em atitudes adequadas e virtuosas, tornando-se, assim, num bom cidadão.

Assim, uma educação dos valores no âmbito escolar é transversal a qualquer disciplina que o aluno frequente, na medida em que cada uma daquelas deverá "caminhar" de "mãos entrelaçadas" com o fator "cidadania". Na verdade, constatamos que um dos principais objetivos da educação prende-se com a formação para a cidadania, daí a sua transversalidade no currículo nacional, abarcando todas as disciplinas em todos os níveis de educação e ensino, bem como as mais variadas modalidades de formação.

À luz de tudo aquilo que foi explanado até ao momento, em que medida as disciplinas de História e de Geografia, em particular, poderão contemplar esta educação baseada em

[8] Ver sítio da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIC) – *Educação para a Cidadania - A Educação para a cidadania – Seu enquadramento.* Disponível na *Internet* em: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/cidadania/Paginas/cidadania_educacao.aspx (consultado a 19.07.2012).

valores e direcionada para o exercício da cidadania? Através do mapeamento dos programas e orientações curriculares[9] que me proponho desenvolver no subcapítulo 4, procuraremos perceber de que forma as temáticas previstas a lecionar possibilitarão uma tomada de consciência por parte dos alunos do que é ser-se cidadão, sobrevalorizando-se, desta forma, os direitos e deveres humanos (civis e morais) que lhe estão subjacentes.

3. Uma breve visão sistémica da educação (para a cidadania)

Tendo em conta o conjunto de questões explanadas até ao momento, é legítimo encararmos a educação como um processo bastante complexo que envolve uma realidade sociopolítica que, por sua vez reflete uma panóplia de valores, direitos e deveres (humanos e cívicos) assistidos por uma educação familiar e escolar. É legítimo então afirmar que ao falarmos de educação em geral, estamos perante um sistema dinâmico. Com base nos estudos de Maria Cândida Moraes, o termo sistema remete para «uma ideia de unidade global organizada, significando também uma unidade complexa.» (Moraes, 2004: 154). Ainda segundo a autora, um sistema articula de uma forma organizada um conjunto de diferentes elementos que ocupam um determinado lugar no tempo e no espaço, prevendo a existência de relações de interdependência entre todos os seus elementos. Portanto, e constatando que todos os seres vivos estabelecem interações entre si ao longo da vida e que estas se consubstanciam no plano da cognição, Moraes, apoiada no pensamento de alguns autores como Humberto Maturana e Francisco Varela, defende que através daquelas interações «(…) modelamos o nosso Mundo e somos, por ele, modelados.» (*Idem*: 244).

Desta feita, e prevendo que o conhecimento e a aprendizagem que o ser humano adquire advêm das interações que este estabelece ao longo da sua vida, torna-se inquestionável que estas mesmas interações provocam consequências no corpo humano e, em particular, nas mudanças estruturais. Moraes quer com isto dizer que «O que acontece no nosso corpo, por

[9] Com o despacho de 23 de dezembro de 2011 e com o Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de Julho, as Orientações Curriculares de Geografia, tal como os programas e orientações curriculares de todas as outras disciplinas, "sofreram" algumas alterações, entre as quais, a revogação do conceito de competências, em virtude da revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Todavia, a minha Iniciação à Prática Pedagógica data do início do ano letivo anterior, sendo que, ao preceder o tal decreto, foram desenvolvidas experiências educativas quer no âmbito da Geografia, quer no da História, conforme as finalidades previstas no Currículo vigente até à data e nas respetivas orientações curriculares e programas.

sua vez, tem implicações nas relações sujeito/objeto, e assim sucessivamente.» (*Idem*: 249). Por outras palavras, a autora defende que a nossa forma de ser e de estar na vida poderá ser explicada em virtude da maneira como nos relacionamos e interagimos com o Mundo. Estas mesmas interações a que J. Borges Palma (1993) denomina de "intercâmbios permanentes com o exterior", consistem em entradas (*inputs*) e saídas (*outputs*) pelas quais ocorrem as modificações internas. Palma defende, assim, que o funcionamento de um sistema irá exprimir-se «nas transformações qualitativas e quantitativas «sofridas pelas "entradas" no interior do sistema.» (Palma, 1993: 18)

Como tal, e em conformidade com os propósitos de Moraes e Palma, ao falarmos de educação, é imprescindível que tomemos consciência de que «ela é de todos os tempos, de todas as sociedades, de todos os meios, de tal modo está intimamente ligada às relações que os seres vivos têm entre si.» (Dottrens e Mialaret, 1969: 27 *in* Palma, 1993: p.11). Nesta linha de pensamento, para além da transmissão de conhecimentos inerente à educação, esta engloba, ainda, uma panóplia de elementos como os valores sociais, morais, éticos, os comportamentos, as atitudes, entre outros. Portanto, e consubstanciando os pensamentos apontados pelos dois autores, devemos encarar «a educação como um sistema aberto, composto por um conjunto de elementos e de sub-conjuntos que se encontram em interação entre si e com o meio exterior.» (*Idem*: 20).

Deste modo, sobrepõe-se uma questão fundamental, relacionada com a delimitação do sistema e das suas relações com o meio exterior. De facto, qualquer sistema de que estejamos a falar fará parte de um outro sistema mais abrangente, «e por isso tem que ser claramente delimitado, com a definição das suas fronteiras, o que exige a intervenção de um observador. Apenas como resultado dessa observação, o sistema existe.» (*Idem*: 17-18). Referenciando L. D'Hainaut (1982), Palma elenca, no seio do meio exterior da educação, cinco sistemas que interagem com o sistema educativo, sendo eles, o sistema político, o sistema sociocultural, o sistema administrativo, o sistema económico e o sistema demográfico. O autor defende que poderia ter nomeado outros para além daqueles, referindo que «a separação e delimitação dos sistemas é sempre uma operação de certo modo arbitrária, que depende dos critérios adoptados pelo observador.» (*Idem*: 21)

Assim, e partindo de uma visão sistémica, ao tomarmos consciência de que à educação está subjacente a formação integral do indivíduo, em função dos contextos político e sociocultural, por exemplo, seria um erro dissociá-la do conceito de cidadania. Ora, e como nos aponta Edgar Morin (2002), é «necessário ensinar métodos que permitam apreender as relações mútuas e influências recíprocas entre partes e todo num mundo complexo.» (Morin,

2002: 17). Para que este objetivo seja conseguido, o autor, ao longo da sua obra "Os sete saberes para a educação do futuro", pretende expor alguns dos problemas da educação, propondo soluções. Curiosamente, e particularizando o sétimo saber, "A ética do género humano", Morin afirma que o indivíduo e a sociedade[10] são indissociáveis, existindo mutuamente, na medida em que poder-se-ão «entreajudar, entre-desenvolver, entre-regular, entre-controlar.» (*Idem*: 115). Justifica este ideário ao referir que a democracia afigura-se como um regime político de eleição, pois «fundamenta-se no controlo do aparelho do poder pelos controlados e, (…) neste sentido (…) os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos.» (*Idem, ibidem*). O mesmo não acontece com as sociedades autoritárias que preveem uma subordinação dos indivíduos, privando-os das liberdades individuais e, segundo o autor, aqueles «apenas são sujeitos.» (*Idem, ibidem*). Contrariamente a esta situação, «na democracia o indivíduo é cidadão, pessoa jurídica e responsável; por um lado exprimindo os seus interesses, por outro responsável» (*Idem, ibidem*).

Assim, cabe à educação formar os indivíduos com base nos valores democráticos de liberdade e igualdade. Porém, e tal como nos alerta Morin, a democracia é um sistema político bastante complexo, pois estão subjacentes a esta, «pluralidades e antagonismos» (*Idem*: 117). E, de facto, se refletirmos sobre esta mesma questão, dentro de um Estado democrático coexistem vários cidadãos com respetivas personalidades, opções partidárias, religiosas entre outros aspetos, que refletem uma diversidade que compõe o sistema educativo. No entanto, a ideia que o autor sobrepõe prende-se com a questão de que «a condição humana deveria ser objeto essencial de todo ensino». (*Idem*: 17).

Ainda a respeito da reciprocidade das relações existentes no mundo, Morin apela à educação para a compreensão (o sexto saber para a educação do futuro) nos nossos ensinos, em virtude da sua importância a todos os níveis de ensino e em todas as idades, urgindo, «uma reforma das mentalidades. Tal deve ser a tarefa para a educação do futuro» (*Idem*: 19)

Fundamentando o seu pensamento antropológico, e a par do terceiro saber, Morin ambiciona uma "cidadania terrestre", na medida em que «o humano é, ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade, parte de uma espécie», onde a educação «deveria mostrar e ilustrar o destino de múltiplas faces do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos os destinos são entrelaçados e inseparáveis.» (*Idem*: 66). Consequentemente, e partindo deste pensamento de Morin, educar para a cidadania terá, então, como pressuposto, a complexidade do ser humano e,

[10] Quando se refere ao indivíduo e à sociedade, Morin automaticamente associa-os a um contexto democrático.

inevitavelmente, a sua condição. O autor adianta, ainda, que é através da educação que se «Desembocaria na tomada de conhecimento, isto é, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muita rica e necessária diversidade cultural dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o nosso enraizamento como cidadãos da Terra…» (*Idem*, *ibidem*).

Tendo em conta esta visão sistémica da educação e tomando como ponto de partida os pressupostos desta dissertação, será, então, através da educação e dos seus contributos que poder-se-á compreender, de uma forma mais consistente, o ser humano e, *a posteriori*, o cidadão. No âmbito de uma educação para a cidadania, os valores em voga num determinado contexto sociopolítico que são transmitidos às crianças e aos jovens, bem como a forma como estes os apreendem, refletirão a conduta moral de uma geração de cidadãos.

4. As disciplinas de História e de Geografia na assunção da cidadania: Mapeamento dos respetivos programas e orientações curriculares

Em termos gerais, no âmbito da educação geográfica na perspetiva da assunção para a cidadania, David Lambert e David Balderstone são apologistas de que «School geography has the potential to develop young people's understanding of their 'place' in the world and so to help them form their identity.»[11] (Lambert e Balderstone, 2002: 364). Assim, segundo estes dois autores uma educação geográfica deverá ter em conta um currículo direcionado para o futuro, onde se promova o pensamento crítico dos alunos que lhes possibilite refletir sobre as suas ações e respetivas consequências. Torna-se, então, fundamental uma educação baseada nos valores democráticos, uma visão de um futuro melhor através de um Mundo mais justo, em suma, educar para a cidadania.

Por conseguinte, Lambert e Balderstone alertam para a necessidade dos professores de Geografia auxiliarem os seus alunos a encontrarem a sua identidade e lugar no Mundo, preparando-os, assim, para os desafios que o futuro lhes reserva na "aldeia global" em que estão inseridos, levando os jovens a agirem de uma forma consciente e reflexiva em prol de uma cidadania responsável. É imprescindível, assim, que o ensino da Geografia se oriente para a promoção de sentimentos de responsabilidade relativamente à ação do Homem sobre

[11] «O saber geográfico tem o potencial para desenvolver nos jovens o conhecimento do seu lugar no Mundo e ajudá-los a buscar a sua identidade.»

o Meio (físico e humano), e, em particular, a questão ambiental, na medida em que se torna fundamental uma tomada de consciência por parte dos alunos do impacto do seu comportamento face ao meio ambiente, auxiliando-os na adoção de uma ética ambiental. Ainda o despoletar de uma atitude compreensiva através do respeito pela diferença em virtude da diversidade cultural encontrada no Mundo, revela-se fundamental numa educação geográfica sustentada nos valores universais.

No que toca à História e em conformidade com o primeiro pensamento anteriormente explanado por Lambert e Balderstone, José Machado Pais defende que «(...) Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. (…) Por isso, o sentimento de identidade - entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros - aparece associado à consciência histórica, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo) a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade - individual e colectiva (...).» (Pais, 1991: 1 *in* Alves, 2009: 18). No seguimento do ponto de vista de Pais, José Mattoso sublinha que «(...) o que interessa não é gostar da História mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o Mundo em que vivemos (...). É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detectar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas. O historiador está sempre a descobrir no passado longínquo e recente o mesmo e o outro, a identidade e a variância, a repetição e a inovação (...).» (Mattoso, 1999: 14 – 17 *in* Alves, 2009: 20-21).

Partindo das perspetivas apontadas por estes dois autores face à importância e contributo do estudo da História na formação do indivíduo enquanto cidadão, é deveras importante que, em contexto escolar, ao serem abordadas as temáticas previstas nos programas de História, os discentes sejam capazes de refletir sobre a ação do ser humano no Mundo ao longo dos tempos e adotar uma postura crítica e reflexiva, uma vez que é «a História que nos fornece as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. É ela que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências.» (Alves, 2009: 21) Como tal, é através da História que poderemos entender as nossas raízes, a nossa identidade e sobrevalorizar acontecimentos e datas que permitiram a evolução do Homem, corrigindo e evitando, consequentemente, as "más experiências" que Alves referencia. Deste modo e

segundo este autor, «É o conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania.» (*Idem*, *ibidem*).

Posto isto, e como foi anteriormente sublinhado, uma educação para a cidadania consta nos parâmetros legais do nosso país onde a formação pessoal e cívica dos nossos alunos é fundamental. Ora, e tendo em conta a importância que as disciplinas de História e Geografia conhecem no âmbito educativo quer pela formação intelectual quer pela formação pessoal que proporcionam aos discentes, torna-se cada vez mais evidente a necessidade daquelas lograrem uma abordagem dos respetivos conteúdos temáticos e situações de aprendizagem na perspetiva da tão desejada educação moral e assunção da cidadania, sendo, por isso, a presença destas duas disciplinas no currículo nacional imprescindível.

4.1. As Orientações Curriculares de Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e o Programa Componente de Formação Científica Disciplina de Geografia (Ensino Profissional)

Após uma leitura atenta das orientações curriculares de Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico, que tal como já foi referido, viriam a ser revogadas num momento posterior à minha Iniciação à Prática Profissional, e remetendo para a "Introdução" destas, verificamos que, para as autoras (Câmara *et. al*.), será a partir da Geografia que os alunos poderão ser capazes de responder a determinadas questões colocados pelo Homem sobre o meio físico e humano em virtude da utilização de diferentes escalas de análise. Será, então, dever dos docentes criarem as condições necessárias para que os seus discentes desenvolvam aprendizagens de uma forma significativa, e sejam, consequentemente, capazes de responder ao objetivo central apresentado no segundo parágrafo daquele documento: «A Geografia, disciplina de charneira entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, procura responder às questões que o Homem coloca sobre o meio físico e humano, utilizando diferentes escalas de análise. (…)» (Orientações Curriculares da Geografia do 3º Ciclo do EB, 2002: 5)

Estas orientações curriculares foram desenvolvidas em conformidade com um grupo de autores e documentos do foro educativo que apelam para a importância da Geografia enquanto ciência, e disciplina que apela a uma posição ativa do educando na construção do saber, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos ativos e interventivos num futuro próximo. Portanto, e de forma a entender em que sentido os alunos poderão tornar-se geograficamente competentes e, concomitantemente, bons cidadãos, estarão, de facto, as

temáticas da Geografia do 3º ciclo do ensino básico em estrita ligação com uma educação para a cidadania?

Ao prever desenvolver nos alunos aprendizagens que conduzam ao «conhecimento de lugares, de regiões do Mundo, bem como à compreensão dos mapas e ao domínio de destrezas de investigação e de resolução de problemas, tanto dentro como fora da sala de aula.», bem como o «contacto com diferentes sociedades e culturas num contexto espacial, o que os ajuda a perceber de que forma os espaços se relacionam entre si.» (Orientações Curriculares da Geografia do 3º Ciclo do EB, 2002: 5), começamos a perceber paulatinamente o vínculo desta disciplina com a educação do caráter tão defendida pelos autores já citados no capítulo anterior.

É verdade que, ao utilizar as dimensões concetual e instrumental[12] através de experiências de aprendizagem, a Geografia permite aos alunos não só cruzar um conhecimento teórico e concetual dos conteúdos geográficos bem como um contacto empírico que enriquecerá as aprendizagens e permite o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade. Vejamos, ao estudar e conhecer (individualmente ou em trabalho de grupo) fenómenos de natureza diversa ocorridos em diferentes escalas de análise (local, regional, nacional, continental e mundial), os alunos tomarão, *a priori*, a consciência da inter-relação existente entre Homem-ambiente, sendo que ao viver no mesmo planeta e partilhar, consequentemente, o mesmo ambiente, as nossas ações condicionarão outros seres humanos.

Tal como nos adiantam as autoras, «só é possível conhecer as diferentes componentes da paisagem se elas forem relacionadas entre si e se reconhecer que o conhecimento do Mundo resulta do comportamento de cada indivíduo, em sociedade e em interacção com o meio natural.» (2002: 6). Logo, ao permitir uma consciencialização desta interdependência através do método investigativo, a Geografia surge-nos como uma disciplina de eleição ao «(...) proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolverem competências geográficas e (…) desempenha um papel formativo no desenvolvimento e formação para a cidadania.» (*Idem*: 5).

[12] A dimensão concetual remete para o conhecimento e aplicação de conceitos como «espaço, território, lugar, região, ambiente, localização, escala geográfica, mobilidade geográfica, interacção espacial e movimento (...)» (Orientações Curriculares da Geografia do 3º Ciclo do EB: 5). Já a dimensão instrumental tem a ver com a «observação directa, com a utilização, a elaboração e a interpretação de mapas, com a interpretação de fotografias e com a representação gráfica e cartográfica de dados estatísticos, visando sempre integrar as diferentes características dos lugares num contexto espacial, de modo a desenvolver o processo de conhecimento do Mundo.» (*Idem*, *ibidem*).

Ora, e tal como é referido neste documento, ao sabermos que o objeto de estudo privilegiado nesta disciplina prende-se com a observação, recolha e tratamento de informação que leva a uma procura e levantamento de soluções, a Geografia promove o trabalho cooperativo, a troca e discussão de ideias entre alunos, e, por fim, a apresentação escrita e oral das conclusões retiradas através daquele método investigativo. Posto isto, prevê-se que todo este trabalho seja desenvolvido dentro e fora da sala de aula, apelando, assim, a um respeito mútuo entre professor e alunos e entre alunos e alunos, promovendo «uma cidadania participativa e consciente.» (*Idem*: 6).

A favor de um ensino direcionado para as competências, na ótica das autoras, «O cidadão geograficamente competente é aquele que possui o domínio das destrezas espaciais e que o demonstra ao ser capaz de visualizar espacialmente os factos, relacionando-os entre si (…)» (*Idem, ibidem*). Isto é, considera-se que um educando é um cidadão geograficamente competente na medida em que ele consiga olhar e interpretar o espaço num prisma geográfico, compreendendo a panóplia de fenómenos de natureza diversa que ocorrem naquele que, por sua vez, se encontram interrelacionados. Para tal, urge que o discente revele ainda a capacidade de «descrever correctamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros, de se orientar à superfície terrestre» (*Idem, ibidem*).

Simultaneamente, o aluno/cidadão geograficamente competente «é capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional.» (*Idem, ibidem*).

Em suma, as autoras defendem que o contributo desta disciplina revela-se imprescindível, uma vez que, para além da bagagem científica e competências geográficas que proporciona aos discentes, promove uma educação para a cidadania no que concerne às questões ligadas a uma Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento.

Por conseguinte, as orientações curriculares que entraram em vigor no início do presente século apresentam um conjunto de seis grandes temas[13] previsto no Currículo de Geografia a abordar ao longo do 3º Ciclo do Ensino Básico conducente à assunção da cidadania. Sendo que o professor, enquanto gestor do currículo, deve «definir as estratégias de concretização e de desenvolvimento do currículo nacional, através dos temas definidos, adequando as suas decisões ao contexto de cada escola e de cada turma.» (*Idem*: 9), uma vez

[13] Estão previstas as seguintes temáticas- "A Terra: estudos e representações / Meio Natural" (7º Ano); "População e Povoamento / Atividades Económicas" (8º Ano); "Contrastes de Desenvolvimento / Ambiente e Sociedade" (9º Ano).

que a ordem das temáticas apresentada no currículo e orientações curriculares funciona como uma sugestão. Como tal, no momento da planificação do processo de ensino-aprendizagem é concedida ao docente a liberdade de planificar e articular os seis temas programáticos ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico, visto que todos eles estão interligados. Para tal, o professor deverá ter em conta as características da escola e restante comunidade escolar na qual está inserido, bem como o perfil dos alunos com os quais irá laborar.

No que diz respeito ao programa de Geografia no âmbito do ensino profissional[14], e em conformidade com as Orientações curriculares, este apresenta a disciplina da Geografia como a disciplina que se ocupa especificamente do estudo do "espaço geográfico", entendido como o resultado das interacções dos elementos naturais e do espaço social.» (Programa Componente de Formação Científica Disciplina de Geografia - Ensino Profissional, 2007: 2). Ainda na perspetiva dos autores, «a educação geográfica desempenha um papel importante na preparação dos jovens para a vida do dia a dia, fornecendo-lhes uma informação isenta sobre o Mundo actual e estimulando a consolidação de uma atitude crítica, o debate de ideias e a tomada de decisões.» (*Idem*, *ibidem*).

Assim, e estando dividido em módulos[15] que tratam um conjunto de temas geográficos, desde o âmbito físico até ao humano, visa-se, paralelamente, uma formação integral dos alunos, sendo que os valores educativos quer desta disciplina, quer de uma outra qualquer, «traduzem o fundamental da sua contribuição para a formação pessoal, técnica e científica dos alunos.» (*Idem*, *ibidem*) Este mesmo programa defende ainda que está inerente à disciplina de Geografia uma especificidade/"originalidade" no tipo de questões que coloca, em virtude da inter-relação resultante dos fenómenos físicos e humanos com o espaço onde estes mesmos se processam.

Portanto, é fundamental que numa abordagem dos conteúdos programáticos desta disciplina, tenhamos em conta os mais variados campos -o ambiental, o económico, o social e o cultural-, que se interrelacionam num contexto territorial. Logo, ao remeter para o estudo

[14] Tendo em conta que a turma do 10º ano com a qual trabalhei no meu ano de estágio remete para o ensino profissional, sendo orientada pelo presente programa.

[15] Este programa encontra-se dividido em cinco módulos distintos, correspondendo a cargas horárias de 200 ou 300 horas. «Nos cursos em que a disciplina de Geografia tem uma carga horária de 300h, o elenco modular é constituído por onze módulos, incluindo, para além dos oito módulos comuns ao elenco de 200 horas (B1 a B8 ou B9), mais três módulos, os quais são identificados pela letra A. Destes módulos, o módulo A1 será o módulo inicial do programa de 300 horas, o módulo A2 deverá ser estudado na sequência do módulo B2 e o módulo A3, dada sua especificidade, será o último do elenco modular.» (Programa Componente de Formação Científica Disciplina de Geografia - Ensino Profissional, 2007: 3).

das questões geográficas em Portugal, «a disciplina de Geografia sublinha contrastes territoriais atribuindo-lhes dois sentidos distintos: as assimetrias que é necessário combater e erradicar; as diferenças que é necessário preservar, potenciar e valorizar.» (*Idem*, *ibidem*)

Ora, e no que toca à organização recomendada[16] dos temas a abordar, está subjacente a todos os módulos constituintes deste programa, «uma perspectiva de investigação que contemple a inventariação dos recursos, a identificação de problemas e a reflexão/discussão sobre soluções fundamentadas.» (*Idem*: 3) Afigura-se, assim, uma descentralização e posicionamento crítico por parte dos alunos que, para além do próprio conhecimento temático adquirido, deverão tomar parte ativa na construção do seu saber.

Em termos gerais, é neste contexto que a partir dos conteúdos programáticos, a disciplina de Geografia visa sensibilizar os estudantes para a questão do ordenamento do território, levando aqueles a uma tomada de consciência da extrema importância de uma gestão responsável (ou a inexistência desta) dos recursos. Só assim, estes discentes, enquanto futuros técnicos de turismo, poderão constatar as potencialidades de um desenvolvimento sustentável e de uma valorização do património territorial.

Como tal, e ao ser apresentada a estrutura de cada um dos módulos constituintes deste programa, são referidas as competências, os objetivos de aprendizagem e, naturalmente, os conteúdos temáticos a abordar. Particularizando o caso das competências[17], especificaremos, o âmago daquelas que se prendem com as atitudes elencadas[18]. Estando estritamente ligadas entre si, o dito programa pretende através destas competências:

> «- Desenvolver atitudes de rigor, de curiosidade, de honestidade e de perseverança face ao conhecimento e aos trabalhos de carácter científico.
> - Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo crítico em processos de trabalho cooperativo, de pesquisa e de comunicação da informação.
> - Interessar-se pela conciliação entre o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das populações, valorizando o património natural e o património cultural.
> - Desenvolver atitudes de respeito pelo uso dos recursos de modo a legá-los às gerações vindouras em condições de serem utilizados.

[16] À semelhança do que acontece com as Orientações Curriculares do Ensino Básico, a lecionação dos conteúdos deste programa previamente estruturada, não é obrigatoriamente sequencial e inflexível, contudo, é fundamental uma interligação coerente daqueles.

[17] Mesmo tendo em conta a revogação do Currículo nacional, penso que os propósitos confinados às competências elencadas neste programa, e em particular, no que respeita às atitudes previstas, revelam-se bastante profícuas para uma educação para a cidadania.

[18] Este programa indica ainda um conjunto de competências que deverão ser desenvolvidas ao longo dos diferentes módulos, prendidas com o foro analítico-concetual e técnico-metodológico.

> - Desenvolver atitudes e práticas quotidianas assentes numa ética ambiental.
> - Desenvolver uma cultura cívica valorizadora do ordenamento do território.
> - Avaliar o contributo das TIC como factor de desenvolvimento e de utilização individual e social do espaço geográfico.
> - Interessar-se pela participação cívica nos processos de desenvolvimento territorial.» (*Idem*: 6)

Perante este conjunto de atitudes a desenvolver em virtude dos objetivos confinados a cada um dos módulos, está, indubitavelmente, associada à educação geográfica, uma formação para a cidadania, sendo sobrevalorizadas, por exemplo, atitudes de respeito, de cooperação e atitudes éticas (ambientais), em prol de uma intervenção ativa e consciente de cada um dos alunos no espaço geográfico que o rodeia. Ora, e em consonância com a nota introdutória sublinhada nas orientações metodológicas/avaliação deste programa, cabe à escola formar «indivíduos que, como cidadãos, associem autonomia e solidariedade, dominem, simultaneamente, conhecimentos estruturantes e específicos, mantenham a disposição para actualizarem o seu saber, sejam capazes de reflectir criticamente e se manifestem tolerantes e capazes de dialogar.» (*Idem*: 7). Consequentemente, está também incumbido a esta disciplina, permitir aos alunos uma «apropriação individual e o desenvolvimento integrado de atitudes/valores, de capacidades/competências e de conhecimento.» (*Idem*, *ibidem*).

No âmbito das metodologias a desenvolver com os alunos, o dito programa sublinha o papel preponderante dos professores na escolha daquelas mesmas, orientando, assim, as aprendizagens dos discentes. Tal como é referido nas Orientações Curriculares da Geografia, também neste programa é defendido o trabalho de campo, enquanto uma das metodologias de trabalho ao propiciar um grau de autonomia nos jovens, a partir da observação direta das paisagens «que estimula a curiosidade geográfica e que serve de ponto de partida, muitas vezes, para estudos mais aprofundados que englobem o método investigativo e a resolução de problemas.» (*Idem*, *ibidem*). Considera-se, assim, que ao eleger este método na sua abordagem geográfica, o professor estará a formar cidadãos geograficamente conscientes e competentes, capazes de conhecer o seu território, bem como a diversidade de paisagem ali encontradas. No entanto, e como é apontado no documento, o docente será, logicamente, condicionado pelo potencial do meio circundante à escola.

Ainda no âmago metodológico, o tratamento da informação recolhida deverá patentear uma coerência com o modelo de pesquisa adotado, podendo ser utilizada uma variedade de processos, tais como, o numérico (determinação de frequências, amplitudes, etc.), o gráfico,

o matricial e o cartográfico. Contudo, e para que a organização e sistematização de dados seja mais sustentada, será também importante a elaboração de ficheiros de conceitos, de imagens, de problemas, ficheiros bibliográficos e dossiês temáticos. Este programa disciplinar atenta ainda para uma utilização responsável e produtiva das TIC, em virtude da facilidade no acesso e processamento de informação facultado por aquelas nos dias de hoje, na medida em que se almeja a formação de cidadãos que comportem atitudes e valores éticos.

Tal como já foi referido, pretende-se que pela mão da Geografia, os discentes adquiram as destrezas que lhes permitam conhecer a realidade nacional e as paisagens ali patentes. No entanto, uma comparação entre a realidade nacional com outras de âmbito internacional não deverá ser desvalorizada. Para tal, é sugerida a utilização de "mapas mais amplos" e de "mapas de síntese" que possibilitem um enquadramento geográfico mais amplo do caso português no contexto ibérico, europeu e mundial, aquando do estudo de cada temática.

Ora, e parafraseando o supradito programa:

> «O professor é um organizador de situações de aprendizagem contextualizadas, adaptadas às características dos alunos com quem trabalha (…). A resolução de problemas e o desenvolvimento de projectos ou de qualquer outra actividade é um trabalho simultaneamente cognitivo e social. É preciso, portanto, que o aluno se implique nas tarefas a desenvolver, o que passa por uma relação pedagógica cooperativa e pela colaboração entre pares.» (*Idem*: 9)

Deste modo, é fulcral uma boa relação pedagógica entre professor e alunos, ao contribuir sobremaneira para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Como tal, será a partir da forma como o professor aborda os assuntos quer em sala de aula, quer em trabalho de campo, e de como os alunos apreendem aqueles, que se refletirão as aprendizagens dos discentes, e, consequentemente, a sua formação enquanto futuros cidadãos responsáveis.

Portanto, e ambicionando a "simbiose" entre os conteúdos temáticos com a problemática subjacente à formação para a cidadania, de que temáticas falámos neste estágio pedagógico e, subsequentemente, aplicadas e tratadas neste estudo de caso?

Tendo em conta os níveis de escolaridade que lecionei ao longo deste ano letivo no âmbito da Geografia, interessa então, identificar os contributos das respetivas temáticas apresentadas nas orientações curriculares e programas da Geografia numa educação direcionada para a cidadania

Em virtude da aplicação deste estudo no âmbito da Geografia em duas turmas e consoante os assuntos a tratar, os sub subcapítulos seguintes dividir-se-ão nos dois casos a analisar: a "Mobilidade" e "Diversidade Cultural" relativamente à turma do 8º ano, e a "Gestão dos Recursos Hídricos: Água", concernentes à turma do 10º ano. Uma vez que investigaremos as potencialidades destas temáticas para a assunção da cidadania, será pertinente, então, uma contextualização das finalidades educativas subjacentes àquelas.

4.1.1. Mobilidade e Diversidade Cultural (8º Ano)

Particularizemos, em primeiro lugar, as duas unidades didáticas constituintes do grande tema "População e Povoamento" a lecionar, *a priori*, no 8º ano de escolaridade, e que foram abordados nas minhas aulas de Geografia do ano letivo em questão, e que servirão de ponto de partida para este estudo de caso (na parte geográfica): "Mobilidade" e "Diversidade Cultural".

Passando a uma análise destas duas unidades didáticas, constatamos a "riqueza" que estas apresentam em virtude dos conteúdos temáticos que lhes subjazem, bem como dos conteúdos atitudinais e procedimentais[19] que poderão ser desenvolvidos junto dos alunos direcionados para a assunção da cidadania. De facto, e tal como já havia sido referido, sabendo que o objetivo da educação (transversal a todas as áreas disciplinares) prende-se com a formação para a cidadania, será então fundamental que, para além do estudo dos conteúdos temáticos relativos a cada disciplina, seja ainda pertinente um desenvolvimento de atitudes e procedimentos, visando, assim, uma educação para a cidadania "em pleno".

No que respeita à Mobilidade, o aluno deverá apreender os conceitos respeitantes a "Tipo de migrações, "Fluxos migratórios" e "Causas e consequências das migrações". A partir da "Diversidade cultural" o aluno será levado a conhecer e a refletir sobre os "Fatores de identidade e de diferenciação das populações". Ora, procedendo a uma abordagem e estudo destas duas unidades didáticas de uma forma articulada[20] e bem sustentada, os

[19] Numa educação que prevê formar cidadãos geograficamente responsáveis, uma abordagem dos conteúdos desta disciplina, não se referirá apenas àqueles que dizem respeito aos conhecimentos científicos/temáticos, isto é, o "saber saber", mas também aos que se prendem com o "saber estar" (atitudes) e o "saber fazer" (procedimentos). Ora, e parafraseando Martins (2009), estes mesmos conteúdos «devem ser progressivamente integrados 'num conjunto mais amplo de aprendizagens', de modo a enfatizar o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes, valores e procedimentos.» (Martins, 2009: 2600 *in* Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009).

[20] No seguimento da liberdade dada ao professor enquanto gestor do currículo, segundo as orientações curriculares da Geografia, os seis grandes temas poderão ser abordados de uma forma individual ou articulada. Contudo, o tema "Terra: estudos e representações" deverá ser o pioneiro a desenvolver no início deste ciclo de

discentes devem tomar consciência do papel fundamental da disciplina da Geografia na formação de uma consciência espacial, permitindo assim que aqueles sejam capazes de entender a dinâmica espacial que se baseia nas relações Homem-Meio nas dimensões natural e social.

Portanto, visa-se que, através destas duas unidades didáticas, os alunos apreendam que o Mundo está em permanente mobilidade e movimento, onde se deslocam (através de migrações) e intercetam diferentes civilizações que apresentam caraterísticas/fatores de identidade próprios e comuns tais como a língua, os costumes e tradições, entre outros. Ou seja, através das experiências de aprendizagem, os discentes tomarão consciência da "aldeia global" em que vivem, refletora de realidades sociais e culturais distintas, contudo, inseridas num contexto espacial onde diferentes espaços se interrelacionam. Assim, esta disciplina apresenta-se como uma «ciência que procura explicar as características dos lugares e a distribuição da população, dos fenómenos e acontecimentos que ocorrem e evoluem à superfície da Terra. A Geografia diz respeito às interacções do Homem com o ambiente no contexto de lugares e localizações específicas.» (Carta Internacional da Educação Geográfica, 1992: 7). Consequentemente, é também propósito desta disciplina promover uma educação direcionada para a defesa dos direitos e deveres humanos, em virtude da compreensão, aceitação e valorização da diversidade cultural. A Geografia deverá então, despoletar no aluno uma postura ativa e responsável enquanto cidadão do mundo, que se interrelaciona com uma variedade de identidades culturais num espaço comum, o planeta Terra[21].

Indubitavelmente que, perante uma turma heterogénea[22], ao ensinar as questões ligadas à "Mobilidade" e "Diversidade Cultural" é fundamental que, para além de impulsionar o conhecimento dos conteúdos temáticos em questão, é dever do professor promover, por exemplo, o respeito por outrem. Por exemplo, ao tratar as causas das migrações (entre as quais, as étnicas relacionadas com a intolerância e conflitos entre minorias étnicas) e as consequências nas áreas de chegada em particular (que remetam para o âmbito socioeconómico, como por exemplo, a proliferação de comportamentos racistas, a aversão a estrangeiros – xenofobia - ou mesmo até o aumento dos encargos da segurança social com

estudos, uma vez que são tratados conceitos-base geográficos, nomeadamente aqueles que dizem respeito à paisagem, localização e mesmo até a utilização de mapas, um dos métodos principais da representação da realidade espacial, tão importante no estudo geográfico.

[21] Ver Declaração Internacional da Educação Geográfica para a Diversidade Cultural. Disponível na *Internet* em: http://www.igu-cge.org/charters_2.htm (consultado a 19.07.2012).

[22] É inquestionável que ao longo das últimas décadas tem-se verificado uma grande heterogeneidade nas turmas das escolas portuguesas no âmbito do acolhimento de muitos imigrantes no nosso país.

os imigrantes), urge que o docente desenvolva nos alunos uma sensibilidade para estas e outras questões relativas aos dois temas em destaque. Deverá, assim, promover debates, a troca e a discussão de ideias, propiciando, consequentemente, uma postura crítica por parte dos alunos (quer sejam nativos quer estrangeiros no nosso país) face à diversidade cultural assistida no Mundo e sociedade em que estão inseridos.

Posto isto, parece-nos bastante plausível ensinar os conteúdos programáticos da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico (para além daqueles relativos às supramencionadas unidades didáticas) em conformidade com a assunção para uma cidadania interventiva e consciente, baseada numa educação dos valores democráticos, indispensáveis na vida do ser humano.

4.1.2. Gestão dos Recursos Hídricos: Água (10º Ano)

Ao abordarmos a temática dos recursos hídricos que, neste caso específico, remete para a problemática subjacente à gestão daqueles no nosso país, é fundamental que o professor oriente os seus alunos, ao sensibilizá-los para a importância da água, enquanto bem essencial à vida do ser humano.

Existe, então, uma necessidade do professor preparar pequenos debates e trocas de ideias sobre variadas questões, desde a necessidade da gestão dos recursos hídricos em virtude da pequena parcela de água potável, disponível para o consumo humano, até ao aumento deste em função do crescimento populacional verificado nas últimas décadas. Ainda os problemas relacionados com a utilização deste recurso natural, nomeadamente, a poluição – por exemplo, através da ação dos efluentes industriais e agropecuários –, a necessidade dos sistemas de saneamento de águas residuais, potencializam, indubitavelmente, uma postura reflexiva nos alunos perante uma indiscutível gestão racional dos recursos hídricos.

Uma educação ambiental procura, então, que os discentes conheçam o seu meio, podendo agir de uma forma responsável e ética sobre aquele, tendo a noção das consequências que, neste caso, poderão surgir a partir de um consumo e desperdício desenfreados de água. Por exemplo, um aumento das necessidades em detrimento do consumo deste bem essencial nalgumas regiões de Portugal (e, logicamente, em todo o Mundo, onde também os problemas ambientais "atravessam" fronteiras) reflete a urgência de uma consciencialização universal e ética perante este tipo de questões. Aliás, as consequências que advêm da ação irresponsável de um país, poderão ser fatais para um

outro ou, mesmo até, para todo o planeta, entre elas, o aumento do buraco do ozono, a destruição da biodiversidade, a desflorestação, entre outros.

Assim, e a par destas vicissitudes "transfronteiriças", surge-nos a Ética Ambiental, levando-nos a referenciar Araújo, que na sua obra "Ética – Uma Introdução", defende uma intrínseca "simbiose" entre a problemática da sustentabilidade e da relação Homem-Meio. O autor, relembrando os pensamentos filosóficos de Hans Jonas, apela para:

> «(…) o retomar de um sentido de responsabilidade assumido por vários filósofos morais actuais, entre eles sobressai Hans Jonas, que, em 1979, escreveu «O Princípio da Responsabilidade», onde analisou, luminosamente, o poder cientificotécnico e o seu uso igualmente inquietante se, à escala universal, não se alcançar uma Ética que reformule, em termos adequados ao tempo presente, as relações entre seres humanos e Natureza, com a finalidade de não se comprometer a sobrevivência da própria humanidade. (Araújo, 2005: 95)

Como é defendido na Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável[23], «a educação das pessoas é uma das formas mais importantes para se contribuir para um amplo entendimento a respeito do desenvolvimento sustentável. As trocas existentes entre 'indivíduos' e 'sociedade' promovem a socialização e o desenvolvimento social.» (Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável, 2007: 2). Logo, a educação geográfica e uma abordagem destas questões que lhe subjazem, mostram-se fulcrais para uma consciencialização do impacto da ação dos alunos no meio ambiente, em prol de um desenvolvimento sustentável.

Portanto, e tomando como pressuposto o objetivo da disciplina da Geografia - prendido com a relação do ser humano com o seu meio -, e o facto das nossas crianças e jovens constituírem as gerações vindouras, é imperativo que os professores os levem a desenvolver atitudes reflexivas e éticas sobre a necessidade de valorização, proteção e gestão equitativa dos recursos hídricos, despoletando, assim, a consciência da defesa de um Desenvolvimento Sustentável.

[23] Disponível na *Internet* em: http://igu-cge.tamu.edu/portuguese.pdf (consultado a 19.07.2012).

4.2. Programas de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Validando a posição dos historiadores anteriormente mencionados, o Currículo Nacional do Ensino Básico defende a presença inquestionável da História nos currículos escolares pois, "(…) é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. A função do professor de História, enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno no estabelecimento de referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de "ideias históricas" na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade». (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. História, 2001: 87).

Particularizando o volume II do programa de História do 3º Ciclo do Ensino Básico (Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem) e refletindo sobre a matriz de objetivos e conteúdos apresentada no mesmo, constatamos a sobrevalorização de um desenvolvimento de atitudes e valores. Vejamos, a partir das temáticas a lecionar, o aluno deverá «Desenvolver valores pessoais e atitudes de autonomia», nomeadamente:

> «- Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação à realidade social e presente.
> - Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das ações dos agentes históricos.
> - Responsabilizar-se pelas suas ações.
> (…)» (Programa de História do 3º Ciclo (vol. II), 1991: 13).

Para além destes e de outros valores previstos a desenvolver através da disciplina de História ao longo do 3º ciclo do Ensino Básico, visa-se ainda «Desenvolver atitudes de sociabilidade e solidariedade», tais como:

> «- Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões.
> - Cooperar na realização de trabalhos em equipa.
> - Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros povos e indivíduos, povos e culturas.
> (…)» (*Idem*, *ibidem*).

Posto isto, verificamos que no programa de História do Ensino Básico este «Domínio das Atitudes/Valores» encabeça a matriz de objetivos e conteúdos da disciplina nos três anos de ensino em questão (7º, 8º e 9º ano). Seguem-se o «Domínio das Aptidões/Capacidades» e, por último, o «Domínio dos Conhecimentos». Refletindo sobre a ordem apresentada nesta matriz, julgo que é legítimo afirmarmos que, aquando da idealização deste programa e consequente materialização, visou-se uma aliança entre a educação histórica e uma educação moral à luz dos princípios veiculados na já mencionada Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ainda no programa de História A do Ensino Secundário é salientada a questão que remete para as transformações céleres das sociedades contemporâneas, bem como a imprevisibilidade dos desfechos daquelas, sendo que é fundamental «assegurar aos jovens formações sólidas, orientadas para o desenvolvimento de competências mobilizadoras da totalidade do indivíduo e que, pelo elevado grau de transferência que apresentem, suscitem desempenhos adequáveis a novas situações.» (Programa de História A, 2002: 3). Ao assumir que o objetivo motor da disciplina de História remete para «a compreensão da vida do homem em sociedade», aquela «configura-se como uma disciplina de eleição.» (*Idem*: 4) Ora, e à semelhança do programa do 3º Ciclo do Ensino Básico, as finalidades do ensino da História A no Ensino Secundário visam:

> « (…)
> - Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens
> culturais.
> - Favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspectiva humanista.
> - Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.» (*Idem*: 6)

Para além das finalidades elencadas no programa de História A, as autoras (Mendes *et al.*) apresentam, ainda, um conjunto de objetivos a atingir a partir da lecionação dos conteúdos programáticos, tais como:

> «- Desenvolver atitudes de curiosidade intelectual, de pesquisa e de problematização, face ao saber adquirido e a novas situações.

> - Desenvolver a capacidade de autocrítica, de abertura à mudança, de compreensão pela pluralidade de opiniões e pela diversidade de modelos civilizacionais.
> - Aprofundar a sensibilidade estética e a dimensão ética, clarificando opções pessoais.
> - Desenvolver hábitos de participação em actividades de grupo, assumindo iniciativas e estimulando a intervenção de outros.
> - Desenvolver a consciência dos problemas e valores nacionais, dos direitos e deveres democráticos e do respeito pelas minorias.» (*Idem*, *ibidem*)

Uma vez mais constatamos a preocupação inerente e transversal a uma educação direcionada para a promoção dos valores universais. Curiosamente, após a leitura deste conjunto de objetivos de natureza ética e moral, verificámos outra similitude com o programa do 3º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que as destrezas que se prendem com a aferição de conhecimentos, o trabalho com fontes históricas, entre outras, surge-nos também num segundo momento[24].

Portanto, e à luz dos pensamentos de Pais, Mattoso e Alves anteriormente apresentados, a disciplina de História é fundamental e indispensável no currículo, tanto ao nível do ensino básico como do ensino secundário, pois propicia uma forma específica do saber, bem como apresenta uma série de finalidades que contribuem para a formação integral dos alunos e a consequente formação para a cidadania.

No âmbito do presente trabalho, parece-nos, então, bastante interessante, num primeiro momento, termos em conta a perspetiva de Maria Cândida Proença sobre como se deve ensinar História. À luz do que é defendido pelas autoras das orientações curriculares da Geografia, também Proença propõe a adoção de metodologias ativas que estimulem a descoberta, levando o discente a conhecer um papel ativo na elaboração dos seus conhecimentos para que, desta forma, a História o motive e tenha em conta os interesses dos alunos. Neste modelo de ensino, «o aluno é chamado a um contacto concreto e ativo com a noção de fonte histórica» e a que «tal posição conduz-nos ao ensino de uma História inteligível, conceptual, em que o aluno manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões.» (Proença, 1990: 56). Nesta perspetiva, o ensino da História visa para além do seu caráter informativo, um caráter formativo. A autora defende, assim, um ensino baseado na descoberta e reflexão em que o aluno deve ser orientado pelo professor,

[24] Recordar a ordem dos domínios apresentados na matriz do programa de História do 3º Ciclo do Ensino Básico, anteriormente analisados.

sublinhando, ainda, que o método de pesquisa histórica revelar-se-á motivador para o aluno, ao despertar neste a curiosidade e busca de informação.

Em conformidade com os dois historiadores referenciados no início do capítulo 4 – Pais e Mattoso -, ao propiciar nos alunos o interesse e estudo de factos históricos e uma posição crítica daqueles perante estes, está, imperativamente, subjacente à disciplina de História a formação de futuros cidadãos, que se pretendem interventivos e participativos numa vida em sociedade, capazes de problematizar e refletir sobre algumas questões históricas de natureza diversa (social, política, cultural ou económica), estabelecendo um paralelismo histórico (passado- presente), procurando, assim, conhecer e entender de uma forma mais inteligível a sua identidade, ou seja, o próprio Homem.

Sendo que educar para a cidadania é transversal a todas as áreas disciplinares, Proença aborda ainda a transmissão de valores como não devendo ser tida como prioridade no ensino histórico, isto é, o professor não deverá cair no erro de inculcar e/ou impor valores nos alunos. Porém, e sem depreender de uma forma errónea o propósito da autora, e de acordo com os pontos de vista de Marques, Delors, Cortina e Estanqueiro já referenciados no subcapítulo 2.1 do presente trabalho, aquela refere que é impossível não abordar a temática dos valores na aula de História, sendo necessário, por isso, que o professor procure clarificar e esclarecer alguns valores.

Assim, uma aula de História que pretenda o desenvolvimento integral da inteligência e personalidade do educando não poderá deixar de reconhecer os supramencionados valores universais dos seres humanos.

De facto, e considerando as grandes temáticas a tratar ao longo dos ensinos básico e secundário, é inevitável uma abordagem daquelas em prol de uma educação para a cidadania, sublinhando uma referência e explicação dos valores éticos e morais, imprescindíveis para uma vida digna em sociedade. Para tal, é fundamental a já referida boa formação de professores, na medida em que levem os seus discentes a refletirem sobre a complexidade dos factos históricos e os aspetos relacionados com a conduta humana que poderão retirar daqueles.

Tal como sucedeu com a Geografia, o facto deste estudo se debruçar sobre duas turmas do ensino regular (uma de 7º ano e outra de 11º ano), leva a que os subpontos que se seguem se encontrem divididos consoante os assuntos a destacar, neste caso: "A Herança do Mediterrâneo Antigo" (em particular, conteúdos temáticos relativos a "Os gregos no século V a.C.: O exemplo de Atenas" e "O mundo romano no apogeu do império") concernente à turma do 7º ano, e o "O Liberalismo – ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos

XVIII e XIX" (nomeadamente, "O legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX") no 11º ano.

Propomo-nos refletir então sobre as potencialidades que estas duas temáticas da disciplina de História apresentam em prol de uma educação para a cidadania. A partir dos níveis de escolaridade que lecionei ao longo deste ano letivo, pretendi desenvolver nas minhas aulas, um conjunto de experiências de aprendizagem, subjacentes àqueles assuntos, sempre direcionadas para uma tomada de consciência por parte dos alunos do que é ser-se cidadão.

4.2.1. A Herança do Mediterrâneo Antigo (7º ano)

Como podemos constatar a partir da tabela apresentada na página 13 do já referenciado volume II do programa de História do 3º Ciclo do Ensino Básico, os subtemas programáticos - 2.1. Os gregos no século V a.C.: O exemplo de Atenas e 2.2. O mundo romano no apogeu do império- estão assinalados enquanto promotores do desenvolvimento dos valores pessoais e atitudes de autonomia, ao permitir um desenvolvimento do raciocínio moral a partir da análise das ações dos agentes históricos (2.1); de sociabilidade e de solidariedade, ao levar os alunos a defender os direitos humanos, a partir de atitudes de solidariedade relativamente a outros indivíduos, povos e culturas (2.1 e 2.2).

Ainda o facto dos respetivos conteúdos temáticos destes dois subtemas possibilitarem um reconhecimento da simultaneidade de diferentes valores e culturas (2.2.), bem como uma compreensão do caráter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos (2.1 e 2.2), faculta uma noção do relativismo cultural[25] verificado ao longo da História universal. Portanto, o próprio programa de História está, como já foi anteriormente aclarado, direcionado para uma exploração de temáticas conducentes a uma cidadania responsável, capaz de construir, em simultâneo, um saber histórico.

Dentro dos assuntos a tratar no primeiro subtema, encontram-se aqueles que demonstram a importância da civilização grega durante a Antiguidade, que viria a inspirar, a par de uma evolução histórica, a Contemporaneidade. Ora, a partir do subtema 2.1, e em função dos propósitos deste estudo, os alunos deverão apreender, *a priori*, entre vários, os conceitos de "Cidade-Estado", "Cidadão", "Escravo", "Democracia" e "Democracia direta". Desta feita, a finalidade dos conteúdos temáticos confinados a este 2.1, prevê «o estudo de

[25] Quarto domínio apresentado no "Domínio dos conhecimentos". Ver Programa de História – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (Volume II) – Ensino Básico – 3º Ciclo, 1991: 14.

algumas raízes culturais do mundo contemporâneo» (Programa de História – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (Volume II) – Ensino Básico – 3º Ciclo, 1991: 20).

Assim, é fundamental que os discentes conheçam as principais instituições atenienses do século V a.C., em particular, a Cidade-Estado de Atenas, onde se viria a implantar, pela primeira vez na História, a democracia. Será em virtude deste facto histórico, que os alunos poderão refletir sobre a importância do princípio de igualdade entre os cidadãos perante a lei, tendo ainda em conta as imperfeições que a democracia ateniense conheceu desde o afastamento das mulheres da cena política, bem como dos metecos e ainda o facto desta sociedade ateniense se afigurar como esclavagista. A formação do cidadão ateniense, que espelha esta última situação é, ainda, alvo de estudo e reflexão.

O programa elenca, ainda, outros aspetos relativos à importância dos jogos e do teatro na formação do cidadão, contudo, aqueles que viriam a ser objeto de estudo para este trabalho remetem, apenas para os que foram nomeados até então.

No que respeita ao subtema 2.2, o estudo de conceitos como "Império", "Magistrado", "Senado", "Administração", "Município", "Direito", entre outros, revelam-se fundamentais para a compreensão do apogeu e hegemonia do império romano. Seguindo as diretrizes do presente trabalho, é de salientar uma abordagem destas questões aos olhos da atualidade, desde a estratificação da sociedade romana nos séculos I e II; o poder supremo e sacralizado do imperador que justificava o controlo daquele sobre todas as instituições políticas, até ao reconhecimento do direito como uma das criações mais originais da Roma antiga - e inspiradora para os séculos subsequentes – que, a par da língua e da administração, se revelou um elemento unificador do império romano.

Ao consubstanciar-se o tão almejado paralelismo histórico (passado-presente), visa-se que os alunos patenteiem a capacidade de reconhecer os contributos (políticos, sociais e culturais[26]) destas duas civilizações da Antiguidade clássica para a Contemporaneidade, tomando consciência da transversalidade das questões de cidadania ali patentes.

[26] Para além destes, também outros, como os artísticos. No entanto, a aplicação deste estudo debruçou-se, apenas, sobre o foro político-social.

4.2.2. O legado do Liberalismo na primeira metade do século XVIII (11º ano)

Ao tratar este módulo 5, presente no programa da História A, está prevista a abordagem dos assuntos relativos a uma panóplia de conteúdos/unidades, entre eles, o 5: "O legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX", sendo a partir deste que se aplicará o estudo de caso na turma do 11º D.

Seguindo as linhas orientadoras do mesmo programa, os pressupostos teóricos deste módulo prendem-se com o processo de afirmação do movimento liberal entre os séculos XVIII e XIX, onde os alunos deverão apreender o processo evolutivo de um conjunto de períodos e factos históricos, entre eles,

> « - evidenciar os processos de transformação revolucionária das sociedades de Antigo Regime e a construção de uma nova ordem política e social na viragem do sec. XVIII para o sec. XIX;
> - relevar, das revoluções liberais, a aquisição de conceitos e de instrumentos definidores da vida política contemporânea;
> - integrar o processo de implantação do liberalismo em Portugal nas sucessivas vagas revolucionárias da primeira metade do século XIX, destacando a sua especificidade;» (Programa de História A, 2002: 39)

O enfoque destas três linhas orientadoras no presente trabalho, justifica-se através do tema a analisar e a aplicar, posteriormente, na turma em questão. Assim, a já referida unidade 5, visa uma consolidação dos conteúdos abordados até à data, na medida em que trata da expansão do movimento liberal pelo ocidente, durante a primeira metade do século XIX.

Neste momento, pressupõe-se que os alunos deverão já ter adquirido um rol de conhecimentos, sendo capazes de abordar a pertinência e influência de determinadas questões, tais como, a ideologia dos pensadores iluministas e o processo e ideais confinados à revolução francesa. Aliás, a própria implantação do Liberalismo resultou da repercussão das revoluções liberais no mundo ocidental, onde se sobrepuseram os ideais de liberdade individual (daí a nomenclatura deste novo sistema de organização política, económica e social), a igualdade de todos os cidadãos perante a lei e a propriedade privada.

Posto isto, e tendo em conta as orientações facultadas pelo programa de História A, verificámos a importância de uma abordagem a determinados pontos/conteúdos temáticos a

levar a cabo ao longo desta unidade, sendo eles, "O Estado como garante da ordem liberal", "a secularização das instituições", "o cidadão, ator político", "O direito à propriedade e à livre iniciativa" e, por último, "Os limites da universalidade dos direitos humanos: a problemática da abolição da escravatura". Perante este conjunto de assuntos a esmiuçar, constatámos, desde logo, algumas das restrições conhecidas por este Liberalismo (moderado) da primeira metade do século XIX, tais como, o exercício de cidadania exclusivo aos mais abastados e instruídos (sufrágio censitário), bem como a persistência de sociedades e economias esclavagistas, limitando, em ambos os casos, o direito natural da igualdade. Ainda a questão do afastamento das mulheres das decisões políticas ao longo deste período histórico, propicia uma discussão sobre a discriminação de género.

Será, então, até e através desta unidade 5 que os alunos reconhecerão a ideologia liberal enquanto resultado de um longo processo de consolidação após o processo revolucionário, identificando, também, as alterações na História das mentalidades e comportamentos advindos através das revoluções liberais, e, por fim, a universalidade dos direitos humanos, onde a sobrevalorização destes contribuiu para os debates em torno da participação cívica de todos os cidadãos, bem como da problemática inerente à abolição da escravatura nos Estados liberais.

Esta unidade 5 e todos os assuntos que lhe subjazem, tratam por excelência os "desígnios" deste relatório de estágio, ao contribuírem para uma abordagem mais completa e enriquecedora do papel da História e determinados factos históricos estritamente ligados às questões da cidadania e evolução do seu conceito.

Capítulo II

Enquadramento metodológico do estudo de caso

1. Contextualização do estudo de caso

Será pertinente, em primeira instância, explanar o contexto educativo no qual se desenvolveu o presente relatório (e respetivo estudo de caso), de maneira a entendermos de uma forma mais fundamentada a conjuntura educativa em que os propósitos daquele se processaram.

1.1. O estágio pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Tendo em conta o objetivo pretendido aquando da minha candidatura a este mestrado, ensinar História, surgiu uma questão bastante complexa e alvo de "debate" por parte de muitos estudantes (caraterística em qualquer situação de mudança) prendida com o Decreto-lei n.º43/2007. Inserido no Processo de Bolonha, aquele documento alegava uma nova estruturação relativa à formação de professores de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, prevendo uma "associação" e, mesmo até, uma complementaridade ou interdisciplinaridade entre as duas áreas de estudo. Assim, após os dois anos de licenciatura relativos à formação base (no meu caso, a História) que constituem o *major*, procede-se a um terceiro ano, o *minor*, respeitante a nove unidades curriculares da área de estudos complementar (Geografia)[27], possibilitando, desta forma, o consequente ingresso no dito mestrado.

A frequência no *minor* e nos dois anos constituintes deste mesmo mestrado, revelar-se-ia fulcral e determinante para um maior interesse pessoal relativamente às questões da educação geográfica, enriquecendo, ainda, o meu leque de conhecimentos não só em Geografia, mas também no âmbito da História.

O referido mestrado, constituído por dois anos, iniciar-se-ia com um primeiro ano, predominantemente teórico, seguido de outro de teor mais profissionalizante, estando aqui inserida a Iniciação à Prática de Ensino Supervisionada, isto é, o estágio pedagógico. Ora, ao frequentar este curso, quer no primeiro ano, quer no segundo, foi desenvolvida uma formação bidisciplinar, onde se conjugaram os estudos teórico-pedagógicos da Geografia e da História, possibilitando, desta forma, uma preparação e ação mais consolidadas dos futuros professores estagiários. Curiosamente, foi a partir da frequência deste mestrado - em

[27] Logicamente, os estudantes que ingressaram na licenciatura de Geografia, farão o major nesta mesma ciência e, consequentemente, o *minor* em História.

virtude de certas questões abordadas e debatidas em unidades curriculares, referentes ao primeiro ano, como as Didáticas da Geografia e da História, Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas, Análise Social da Educação, História da Cidadania, entre outras - que comecei a tomar consciência da transversalidade de uma formação para a cidadania em todas as disciplinas e ciclos em questão, tal como no 1º e 2º ciclos, em prol de uma prática docente responsável.

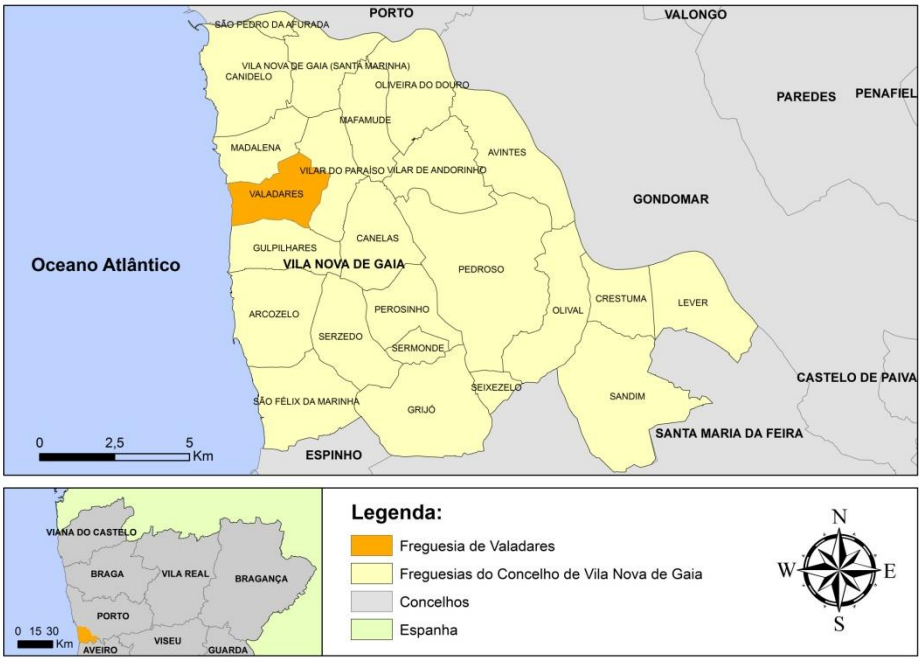
Como tal, foi neste contexto que o meu estágio pedagógico e o presente trabalho se desenvolveram, perspetivando-se a criação de situações de aprendizagem relacionadas com os conteúdos programáticos inerentes às duas disciplinas. Relembrando as considerações retiradas a partir do mapeamento dos programas e orientações curriculares, no meu ponto de vista, a junção destas duas disciplinas faz todo o sentido, na medida em que ambas procuram estudar - em função das respetivas metodologias - a vida, o papel e a relação do ser humano com o Mundo. Logo, o facto dos pressupostos deste relatório se debruçarem sobre questões ligadas a uma educação para a cidadania, esta abordagem bidisciplinar é, indubitavelmente, fundamental para um legítimo "casamento" entre a teoria e a prática pedagógicas já previstas nas unidades curriculares do primeiro ano deste mestrado. De igual modo, as conclusões que se preveem no final deste estudo levado a cabo no segundo ano do mesmo mestrado, em particular, no estágio, validarão, *a priori*, estes fundamentos teórico-práticos.

1.2. A escola e o meio envolvente

No momento da eleição da escola onde iria desenvolver o meu estágio pedagógico no ano letivo de 2011/2012, a minha escolha remeteu para a Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. Criada em 1977 e batizada com o nome do seu patrono[28], esta escola está situada na rua Professor Amadeu Santos em Valadares, pertencente ao concelho de Vila Nova de Gaia e distrito do Porto. Ao encontrar-se numa área de confluência com Vilar do Paraíso e dada a oferta educativa patente nesta escola, esta serve grande parte dos residentes na área envolvida bem como, as populações das freguesias da Madalena e de Gulpilhares.

[28] Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (1883-1944), natural do Porto, foi um médico e benemérito bastante reconhecido, cujo estudo e desenvolvimento da helioterapia (tema da sua tese defendida em 1911) consagrou-lhe uma carreira singular no âmbito da terapia contemporânea. Em meados da segunda década do século antecedente e em parceria com o arquiteto Francisco de Oliveira Ferreira, lançou o projeto do Sanatório Marítimo de Francelos, próximo da praia de Valadares, com o objetivo de curar enfermidades relacionadas com a tuberculose, a partir de terapias solares. Recentemente, este edifício foi renovado, enquanto Centro de Reabilitação do Norte.
Ver Antigos Estudantes Ilustres da Universidade do Porto: Joaquim Gomes Ferreira Alves. Disponível na *Internet* em: http://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1005926 (consultado a 13.12.2012).

Concelho de Vila Nova de Gaia e suas freguesias



Mapa 1. Localização da freguesia de Valadares, pertencente ao concelho de V. N. Gaia

No que concerne à qualificação da sua população, esta apresenta, em termos gerais, o nível básico, prevalecendo o exercício de atividades relacionadas com o setor secundário e terciário[29].

Estando inserido num contexto predominantemente urbano e costeiro, esta escola beneficia de boas acessibilidades rodoviárias e ferroviárias, facilitando, assim, a deslocação de toda a comunidade escolar àquela, encontrando-se, ainda, envolta por várias instituições culturais e desportivas, entre elas a Academia de Música de Vilar do Paraíso.

Até à data, a escola oferecia a formação e ensino regular a jovens do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, bem como a presença de Cursos Profissionais, tais como Técnico de Animador Sociocultural, Técnico de Multimédia e Técnico de Turismo; Cursos de Educação e Formação (CEF), entre os quais, Administrativos, Cabeleireiros e Eletricistas; e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). É evidente que perante esta diversidade de ofertas no âmbito educacional, esta escola apresenta-se, indiscutivelmente, como um fator de desenvolvimento para esta localidade, procurando, consequentemente, ir ao encontro das necessidades da sua população.

As suas instalações são adequadas ao número de alunos, sendo novas e bastante atrativas[30], albergando áreas de recreio, de lecionação e de administração que primam pela

[29] Ver Projeto Educativo da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, 2010/14: 6

sua disposição organizada e harmoniosa. Composta por vários pavilhões, esta escola conta com um conjunto de salas de aula, onde em cada uma destas existe, pelo menos, um computador, um projetor multimédia e um retroprojetor. Apresenta também um conjunto de salas de informática e uma de cabeleireiros, auditório, ginásios, oficinas, laboratórios, Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos, direção escolar, sala de professores, de funcionários, secretaria, papelaria, reprografia, cozinha, bufete e refeitório.

Os alunos, provenientes de várias realidades sociais, apresentam, de uma forma global, quer em sala de aula (particularizando, neste caso, as turmas que lecionei ao longo do meu estágio) quer nos tempos livres, um comportamento normal e favorável a um bom ambiente educativo, não se tendo verificado casos de última instância relacionados com indisciplina. Não obstante a provável ocorrência de atitudes menos corretas e algumas vicissitudes de foro comportamental (caraterísticas dos jovens), o facto de se verificar, comumente, uma boa relação entre estes e os alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.), que esta escola tem acolhido e trabalhado, reflete o espírito universal de entreajuda e tolerância tão necessário nesta e em todas as escolas do Mundo.

A direção, assim como o corpo docente (cuja grande parte dos professores pertence ao quadro da escola) deste estabelecimento de ensino são, genericamente, bastante ativos e cooperativos nas questões que se prendem com os discentes e com a própria comunidade escolar em geral. Também os auxiliares de educação demonstram uma preocupação constante na vida escolar dos alunos, contribuindo, dessa forma, para um ambiente e frequência agradáveis nesta instituição. Dado o quadro favorável que esta comunidade escolar apresentou, foi facilitado, sem dúvida, o desenrolar do processo investigativo desenvolvido na amostra em questão.

[30] É de ressalvar que esta escola beneficiou do Programa de Modernização do Parque Escolar, criado pelo Decreto – Lei n.º 41/2007, de 21 de fevereiro, cujos objetivos se prendem com a requalificação, gestão e desenvolvimento da rede pública das escolas do Ensino Secundário. Prevê a criação de condições que permitam às escolas a lecionação de um ensino moderno, adaptado às novas tecnologias de informação e comunicação; uma valorização do património, articulando, assim, a Escola à comunidade e meio envolvente; e uma gestão e conservação eficazes das instalações dos edifícios. Ver "Missão e Objetivos" do Programa de Modernização do Parque Escolar. Disponível na *Internet* em http://www.parque-escolar.pt/pt/empresa/missao-e-objetivos.aspx (consultado a 18.12.2012).

1.3. Identificação e caraterização da amostra

A amostra selecionada para o presente estudo de caso remete para turmas pertencentes às minhas duas orientadoras de História e de Geografia, tendo sido aquelas distribuídas e apresentadas logo no início do ano letivo de 2011/2012. Uma vez que este mestrado prevê uma formação de professores no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, viria a desenvolver o meu trabalho em quatro turmas, sendo duas de História (7º ano e 11º ano), e duas de Geografia (8º ano e 10º ano). O leque de turmas que as minhas duas orientadoras lecionavam, bem como a compatibilidade horária entre o estágio e as próprias turmas, ajudaram à eleição destas mesmas como amostra do estudo que viria a ser desenvolvido no ano letivo em questão. Logo, e tomando consciência da transversalidade da educação para a cidadania, prevista em qualquer área disciplinar e nível de ensino, a aplicação do estudo nestas quatro turmas seria legítima e exequível.

Turmas		**Rapazes**		**Raparigas**		**Total**
		Total	Percentagem (%)	Total	Percentagem (%)	
Geografia	***8º***	16	62%	10	38%	26
	10º	7	44%	9	56%	16
História	***7º***	14	50%	14	50%	28
	11º	9	35%	17	65%	26
Total da amostra		46	48%	50	52%	96

Quadro 1. Amostra do estudo: Turmas de Geografia e História, subdivididas em género e número.
Fonte: Elaboração própria feita a partir das respostas à questão 1 dos inquéritos aplicados a esta amostra[31].

Deste modo, a presente investigação foi levada a cabo com uma amostra de 96 alunos, sendo que 46 destes correspondem ao sexo masculino, e os restantes 52 ao sexo feminino.

Tal como nos apresenta o quadro 1, a amostra do estudo é constituída, na sua totalidade, por um número equivalente de alunos do sexo masculino (destacados a cor azul) e do sexo feminino (cor-de-rosa), sobrepondo-se, no entanto, o segundo com uma percentagem de 52%. De facto, com a exceção da turma do 8º ano, onde se verifica um predomínio do sexo masculino, os três casos restantes apresentam uma percentagem igual (7º ano) ou superior (10º ano e 11º ano) do número de raparigas comparativamente aos valores conferidos nos

[31] Os instrumentos de recolha de dados utilizados para a presente investigação prendem-se com inquéritos por questionário aplicados em cada uma das turmas da amostra. Esta situação será desenvolvida no terceiro subcapítulo deste Capítulo II.

campos destacados com a cor azul. Mesmo assim, é somente a partir de uma pequena margem percentual que é separado o número total de alunos do sexo masculino e feminino.

A respeito das idades destes alunos[32], os elementos da turma do 7º ano denotam uma idade compreendida entre os 12 e os 13 anos, com a exceção de cinco alunos cuja idade é superior aos 13 anos; a turma do 8º, entre os 13 e os 15 anos; o 10º apresenta um leque de idades acima dos 15 anos de idade e, por último, a turma do 11º ano, constituída por alunos com uma idade balizada entre os 15 e 17 anos, não verificada no caso de 5 elementos que se apresentam com mais de 17.

Naturalmente, esta investigação foi desenvolvida numa amostra com dois "universos" de alunos dissemelhantes no que toca às respetivas idades, na medida em que estamos perante dois níveis de ensino distintos: o Básico (7º ano e 8º ano) e o Secundário (10º ano e 11º ano).

A propósito da caraterização destas turmas, no caso da Geografia, o desafio foi, sem dúvida, "estimulador". Os alunos da turma do 8º ano eram, em termos gerais, participativos e demonstraram conhecimentos geográficos, apresentando, assim, sucesso escolar. Todavia, "pecavam" pelo seu comportamento um pouco desregrado e, nalgumas situações, contraproducente.

Particularizando o 10º ano, esta mesma turma manifestou algumas dificuldades no âmbito da comunicação e participação[33]. Infelizmente, grande parte destes alunos adotou uma postura passiva na construção do seu saber, o que me levou a pensar e repensar sobre atividades que se revelassem estimulantes e motivadoras para aqueles.

No campo da História, e em relação à turma do 7º ano, esta demonstrou-se, de uma forma global, interessada, acessível e capaz de apresentar bons resultados. À semelhança desta, também a turma do 11º ano mostrou, desde logo, ser recetiva e, acima de tudo, um nível de interesse acrescido pela disciplina.

Faremos então, primeiramente, um enquadramento das aulas e respetivos conteúdos temáticos utlizados para este estudo de caso, explicitando os objetivos estipulados. Assim, contextualizaremos de uma forma mais coerente e precisa a posterior análise dos dados obtidos nos instrumentos de recolha de dados, os inquéritos.

[32] Para o efeito, foi tida em conta a informação declarada nas fichas de inscrição dos discentes do início do ano letivo em questão, bem como a pergunta 2 relativa ao grupo de identificação presente no inquérito que mostraremos no ponto seguinte deste trabalho. Foi utilizado um intervalo de idades, de forma a flexibilizar e até mesmo simplificar a análise e relação dos dados deste estudo de caso.

[33] Aliás, algumas das respostas dos inquéritos aplicados a esta turma e analisados num momento posterior deste trabalho, refletirão esta mesma questão relacionada com o perfil dos respetivos alunos.

2. Planificação e abordagem dos conteúdos geográficos e históricos, utilizados neste estudo de caso

Após o mapeamento das orientações curriculares e dos programas das disciplinas em questão, e, em particular, dos grandes temas a abordar em cada uma das turmas que lecionei durante o meu estágio (recordar subponto 4 do Capítulo I), constatámos as potencialidades daqueles numa educação para a cidadania. Assim, e perspetivando a importância da educação geográfica e histórica na tomada de consciência do que é ser-se cidadão por parte dos discentes, a discussão e reflexão sobre determinados assuntos (relacionados com os supraditos temas), conheceu um lugar de destaque ao longo das minhas regências. Para tal, é fundamental uma participação ativa do aluno no processo ensino/aprendizagem, onde aquele se apresenta enquanto construtor do seu conhecimento, mas sempre com a orientação do professor. Aliás, não é razoável nem rentável que o discente adote uma postura passiva em sala de aula, como um mero recetor dos conhecimentos transmitidos pelo seu professor, pois aquele apreende de uma forma mais significativa e, mesmo até, motivadora, aquilo que pesquisa e discute com os outros. Esta participação dos alunos no âmbito educativo propiciará, *a priori*, a sua motivação e promoverá, *a posteriori*, a sua aprendizagem e formação para a cidadania. Ainda que os conteúdos temáticos representem, de facto, uma grande tónica na abordagem dos assuntos das duas disciplinas e nas hipóteses que este trabalho se propõe a investigar debruçar-nos-emos ainda nos respetivos conteúdos atitudinais e procedimentais. Por conseguinte, e tal como já foi sublinhado e previsto, quer as atitudes, quer os procedimentos, revelar-se-ão, de igual modo, fundamentais para uma boa educação e consequente assunção da cidadania. Foi segundo estes mesmos pressupostos pedagógicos baseados numa perspetiva construtivista, que pretendi desenvolver as minhas aulas e, paralelamente, o meu estudo de caso, contribuindo então, para uma participação mais direta dos discentes no decurso desta investigação. Isto facilitaria e consolidaria, previsivelmente, a resposta aos inquéritos que seriam aplicados num momento ulterior (os instrumentos de recolha de dados).

Através de esquemas-síntese, procuraremos explicitar, então, a planificação das principais situações de processo ensino/aprendizagem desenvolvidas em cada turma/disciplina e utilizadas para este estudo de caso.

2.1. Disciplina de Geografia

2.1.1. Turma do 8º ano

Mobilidade *(a)* e Diversidade Cultural *(b)*

Situação educativa integradora: Vamos viajar e conhecer o mundo!

4 blocos de aulas

a) Dois primeiros blocos

Os alunos abordam os conteúdos geográficos da Mobilidade a partir de uma história, acompanhada pela respetiva banda desenhada.

Em trabalho de pares, a turma identifica e define os diferentes tipos de migrações ali presentes, bem como outros. A respetiva banda desenhada é, de seguida, facultada e preenchida pelos alunos.

É introduzido o cálculo do saldo migratório.
São abordadas as causas e consequências das migrações patentes na história e outras que os próprios alunos apontem naturalmente.

Conteúdos Temáticos

- Migração humana
- Tipos de migrações
- Movimentos pendulares
- Êxodo rural
- Imigração e Emigração
- Saldo migratório
- Fluxos migratórios
- Crescimento efetivo
- Causas e consequências de migrações

C. Atitudinais

- Atenção
- Comunicação
- Empenho

C. Procedimentais

- Expressão oral e escrita
- Leitura/Interpretação de imagens e mapas

b) Últimos blocos

Em ligação com os assuntos anteriormente estudados, os alunos visualizam *Black Or White* e trocam algumas ideias sobre a sua mensagem/assunto.
Introduzido o tema, os alunos são divididos em grupos de 4 ou 5 elementos, e refletem sobre as particularidades inerentes a seis fotografias de casamentos pelo mundo, representadas numa ficha de trabalho.
Localizam no planisfério as respetivas cidades de cada situação.

Desenvolvem, por fim, um trabalho em *Power Point* sobre os fatores de identidade cultural indicados na ficha de trabalho daqueles 6 casos.
Os trabalhos são apresentados e discutidos em sala de aula, entre professor e alunos.

Conteúdos Temáticos

- Civilizações
- Etnia e grupos étnicos
- Cultura
- Património cultural
- Fatores de identidade cultural: língua, tradições e costumes, por exemplo.

C. Atitudinais

- Atenção
- Comunicação
- Reflexão

C. Procedimentais

- Expressão oral
- Leitura/Interpretação de imagens e mapas
- Realização de pequenos debates

Esquema 1. Planificação das situações do processo ensino/aprendizagem e respetivos conteúdos do 8º ano utilizados para o estudo de caso.

Fonte: Elaboração própria, com base na planificação (anual, didática e de aulas) desenvolvida no estágio.

As experiências de aprendizagem desenvolvidas nos blocos de aulas relativos à "Mobilidade" e "Diversidade Cultural", tiveram como finalidade levar os alunos a viajar e conhecer o mundo (situação educativa integradora). Tal como já referimos no enquadramento teórico do estudo, dada a essência dos assuntos, bem como a possibilidade do professor de Geografia gerir o currículo da forma que lhe pareça mais coerente (mas fundamentada), resolvemos abordar aqueles dois grandes temas de forma interligada. Mesmo assim, procedemos à divisão de certos conteúdos temáticos nos respetivos blocos de aulas, mas sempre numa visão integradora.

Particularizando as duas aulas de 90 minutos concernentes ao tema da Mobilidade, os alunos analisaram a história biográfica[34] do Carlitos (personagem fictícia) que viajou, ao longo da sua vida, pelo mundo. A partir deste recurso didático, no primeiro bloco, os alunos descobrirão, à partida, os tipos de migrações ali presentes, como por exemplo, o êxodo rural aquando da saída do personagem principal e da sua família da aldeia do Piódão em direção à cidade de Vila Nova de Gaia, ou então, o momento em que o Carlos, em idade adulta, emigra para Bangalore, por motivos profissionais. Num momento seguinte, e findando a exploração da história escrita, os alunos completaram a respetiva banda desenhada[35] com os tipos de migrações ali patenteados.

Entre estes e outros tipos de migrações presentes na dita história, albergando causas e consequências, que foram sendo descobertas pelos alunos em trabalho de pares, a turma foi construindo o seu saber e refletindo sobre algumas questões que iam surgindo. Na aula seguinte, foram abordadas, de uma forma mais sustentada, as causas e consequências das migrações. Curiosamente, o momento em que o personagem principal ingressa no ensino superior e convive com dois colegas de naturalidade distinta da sua (a Filipa, que era brasileira e o Andrej, ucraniano), ambos com as respetivas vivências e motivos/causas que propiciaram a sua mobilidade para Portugal, introduziu a aula em que iriam tratar a diversidade cultural no mundo. Portanto, estes dois blocos de aulas apresentam-se enquanto momentos introdutórios das questões de cidadania que se pretendiam abordar ao longo da aula seguinte.

A respeito dos dois blocos de aulas relativos à "Diversidade Cultural", num primeiro momento, a turma visualizou o vídeo musical *Black Or White* do cantor Michael Jackson. Genericamente, esta "peça" mostra o cantor em plena mobilidade pelo

[34] Ver Anexo 1.1., pp. 140-141.
[35] Ver Anexo 1.1., p. 142.

Mundo, desde as paisagens mais exóticas, até às mais urbanas. Ao longo do vídeo, constatámos a presença de diferentes culturas, tradições e etnias, coexistindo uma mensagem de paz e tolerância entre todos, anunciada a partir do momento singelo em que surgem dois bebés – de cor de pele distinta –, sentados sobre o planeta Terra. Indiscutivelmente que a escolha deste vídeo, para além de introduzir a temática da "Diversidade Cultural", resume ainda a ligação (inata e ambicionada) entre esta e a temática da "Mobilidade", ao permitir um fio condutor lógico entre os momentos didáticos e as experiências educativas até então desenvolvidas, procurando, desta forma, alcançar a supramencionada educação direcionada para a cidadania.



Figura 1. Montagem que ilustra três fotografias retiradas do *set* de filmagem do *vídeo clip* "Black Or White".
Fonte: Montagem: elaboração própria; Fotografias: http://www.fanpop.com/clubs/black-or-white/images/ (consultado a 18/12/2012).

Seguidamente, os alunos foram divididos em grupos de quatro ou cinco elementos, sendo, para o efeito, distribuída, a cada um daqueles, uma ficha de trabalho[36] onde estava representado um conjunto de seis fotografias de diferentes casamentos no Mundo. Acompanhada por um planisfério (previamente facultado por mim), a dita ficha previa que os alunos desenvolvessem um trabalho (sucinto) em *Power Point*, refletindo sobre os fatores de identidade cultural dos casais e localizassem no planisfério as cidades e respetivos países onde os mesmos casamentos foram celebrados. O facto desta escola estar equipada com computadores, quadro interativo e projetor multimédia, facilitou, indubitavelmente, o desenrolar destas tarefas educativas.

Por último, e à medida que os trabalhos de cada grupo vão sendo apresentados em sala de aula, serão, em paralelo, alvo de discussão, entre professor e alunos.

[36] Ver Anexo 1.1., pp. 143-144.

2.1.2. Turma do 10º ano

Gestão dos Recursos Hídricos *(a)*

Situação educativa integradora: Reflitamos sobre: "Nenhuma medida poderia contribuir mais para reduzir a incidência de doenças e salvar vidas no mundo em desenvolvimento do que fornecer água potável e saneamento adequado a todos." (Pensamento do ex-secretário geral da ONU, Kofi Annan).

1 bloco de aulas

a)

A aula inicia com um vídeo relativo a uma publicidade que apela à sensibilização do consumo desenfreado de água no mundo. Os alunos procedem a um brainstorming, referindo as ideias principais que aquele vídeo lhes suscitou.

São mostrados, através de uma apresentação de *Power Point*, os objetivos de alguns planos, ambicionando uma discussão e reflexão sobre a problemática da gestão integrada dos recursos hídricos, quer a nível nacional, quer a nível internacional.

Visualização e reflexão sobre uma notícia (telejornal da RTP) relativa à má gestão de água no Algarve em período de seca.

Visita interativa ao sítio do Instituto Português da Água: Diretiva – Quadro da Água

Conteúdos Temáticos

- Plano de água
- Planos de Ordenamento [das Albufeiras de Águas Públicas (POA); das Bacias Hidrográficas (POBH)]
- Programa Nacional para o Uso Eficiente da Água (PNUEA)
- Diretiva Quadro Água

C. Atitudinais

- Atenção
- Empenho
- Reflexão
- Respeito

C. Procedimentais

- Expressão oral
- Realização de pequenos debates

Esquema 2. Planificação das situações do processo ensino/aprendizagem e respetivos conteúdos do 10º ano utilizados para o estudo de caso.

Fonte: Elaboração própria, com base na planificação (anual, didática e de aulas) desenvolvida no estágio.

Dado o tempo limitado (um bloco de aulas) para abordar a temática da "Gestão dos Recursos Hídricos: A Água" na turma do 10º ano, os resultados conseguidos a partir das experiências educativas, bem como na própria aplicação do inquérito, não revelarão, naturalmente, a mesma consistência verificada nos outros casos. Mesmo assim, a dita aula que foi preparada e levada a cabo nesta turma de ensino profissional visava uma consciencialização por parte dos discentes relativamente à problemática subjacente à gestão dos recursos hídricos em Portugal.

Ao longo dos momentos didáticos concernentes a este bloco de aulas, foi sendo utilizado o diálogo vertical, contudo, e dado o tempo disponível para tratar certas questões fundamentais da cidadania, bem como o perfil desta turma, sobrepôs-se, aqui, uma apresentação relativamente genérica daqueles mesmos assuntos.

Posto isto, tratou-se de uma aula que apelou ao espírito crítico destes alunos, e dentro dos momentos didáticos capitais para as finalidades deste estudo, destacamos o pensamento do ex-secretário- Geral da ONU, Kofi Annan, defendendo que «Nenhuma medida poderia contribuir mais para reduzir a incidência de doenças e salvar vidas no mundo em desenvolvimento do que fornecer água potável e saneamento adequado a todos.» Foi, a partir de uma reflexão e posicionamento crítico perante esta citação, que o conceito cidadania foi abordado nesta aula. Ainda a visualização de uma campanha publicitária contra o desperdício de água[37] - da autoria da organização não governamental WWF (*World Wide Fund for Nature*[38]) pretendeu sensibilizar esta turma para o consumo desenfreado de água no mundo. Após a apresentação do vídeo, convidei os elementos desta turma a refletirem sobre a mensagem subjacente a este *spot* publicitário.



Figura 2. Fotografia retirada do anúncio publicitário da *WWF*, contra o desperdício de água".

Fonte: Retirado do sítio do *You Tube*, disponível na *Internet* em*:* http://www.youtube.com/watch?v=vLfo9tTMaVk (consultado a 17/05/2012).

[37] Este anúncio publicitário é protagonizado por um bebé que, ao invés de correr para os braços dos seus pais, dirige-se até uma torneira que escorre água incessantemente, acabando por fechá-la.
[38] Fundo Mundial para a Natureza.

Subsequentemente, com a análise de dois gráficos e de um mapa[39], os alunos constatam, num primeiro momento (gráficos) o consumo humano de água no mundo (média consumida diariamente), e a distribuição da água no planeta, respetivamente. No mapa é verificada a relação entre o consumo e necessidade de água em Portugal, sendo, consequentemente, sublinhadas as assimetrias entre os consumos e as necessidades de águas nas bacias hidrográficas portuguesas. Dentro das principais causas relativas aos problemas da utilização da água, foram apontados o elevado consumo deste bem essencial e a poluição das águas.

Também uma referência ao Plano Nacional da Água (PNA), aos Planos de Bacia Hidrográfica (PBH), aos Planos de Ordenamento de albufeiras (POA), e à subscrição de Portugal nas mais importantes convenções multilaterais (Convenção de Albufeira, por exemplo), permitiram um conhecimento dos pressupostos de cada um destes e o seu contributo para uma gestão racional e consciente dos recursos hídricos.

Num momento posterior, o visionamento de uma notícia[40] mostrada em fevereiro de 2012 no Telejornal da RTP relativa à seca no Algarve, onde e segundo José Paulo Monteiro, investigador na Universidade do Algarve e especialista em hidrologia, o principal problema não é a falta de água mas sim uma gestão racional dos recursos hídricos. Segundo o mesmo, se esta se verificasse, reduzir-se-ia, assim, os efeitos da seca. Uma vez mais, alguns alunos teceram comentários (orais) acerca desta situação, porém, a fraca participação manifestada por estes alunos (não só nesta aula, mas em termos gerais) condicionou uma abordagem mais sustentada desta temática. No momento didático seguinte, e introduzindo a importância da Diretiva – Quadro da Água, os alunos "viajaram" até ao sítio do Instituto Português da Água, analisando alguns dos "ditames" deste instrumento da Política da União Europeia, entre eles, a proteção e uso sustentável dos recursos hídricos.

Deste modo, os alunos consolidaram as suas perceções relativamente à pertinência de uma postura ética perante este tipo de questões em prol de uma educação para a cidadania e, neste caso, ambiental/ sustentável.

[39] Ver Anexo 1.2., p. 145.

[40] Retirada do sítio do *You Tube*, disponível na *Internet* em: http://www.youtube.com/watch?v=A2asYla_Smg (consultado a 11/05/2012).

2.2. Disciplina de História

2.2.1. Turma do 7º ano

A Herança do Mediterrâneo Antigo:

O poderio de Atenas *(a)* e O mundo romano no apogeu do império *(b)*

Situação educativa integradora: A História repete-se sem nunca se repetir. Como?

2 blocos de aulas

a) Primeiro bloco

Visualização de um excerto do discurso parlamentar da tomada de posse de Assunção Esteves, e de uma fonte iconográfica que representa um discurso de Péricles perante a Eclésia. Seguidamente, a turma faz um *brainstorming*, apontando as principais ideias que retiraram do discurso de Esteves.

Leitura e reflexão dos documentos, presentes no manual adotado, "A distribuição da população de Atenas em 430 a.C." e "A sociedade ateniense ou a diversidade social em Atenas".

No momento final, os alunos procurarão estabelecer um paralelismo histórico, e entender o processo histórico/evolutivo entre aquelas duas situações (Esteves e Péricles).

Conteúdos Temáticos

- A democracia ateniense
  - A conquista da democracia.
  - O funcionamento do regime democrático.
  - A organização da sociedade ateniense.
  - A formação do cidadão.

C. Atitudinais

- Atenção
- Comunicação
- Reflexão
- Respeito

C. Procedimentais

- Expressão oral e escrita
- Leitura/Interpretaçãc de documentos
- Realização de pequenos debates

b) – Último bloco

Através da discussão em torno de algumas finalidades do código Civil Português (2003), os alunos são levados a perceber e refletir sobre a importância do direito romano, enquanto uma criação original e inspiradora.

Conteúdos Temáticos

- A sociedade romana
- As instituições políticas e o direito romano

C. Atitudinais

- Atenção
- Comunicação
- Reflexão

C. Procedimentais

- Expressão oral e escrita
- Leitura/Interpretaçãc de documentos
- Realização de pequenos debates

Esquema 3. Planificação das situações do processo ensino/aprendizagem e respetivos conteúdos do 7º ano utilizados para o estudo de caso.

Fonte: Elaboração própria, com base na planificação (anual, didática e de aulas) desenvolvida no estágio.

Sobre as situações de processo ensino/aprendizagem desenvolvidas na turma do 7º ano concernentes a alguns assuntos dos subtemas "O poderio de Atenas" e "O apogeu do império romano", inseridos em "A Herança do Mediterrâneo Antigo", procurou-se dar resposta à questão (situação educativa integradora) por mim colocada aos alunos: A História repete-se sem nunca se repetir. Como?

No primeiro bloco, esta turma do 7º ano estudou o poderio de Atenas, uma Cidade-Estado democrática. Posto isto, os alunos foram introduzidos para as temáticas desta aula, em virtude da visualização de um excerto do discurso parlamentar da tomada de posse da deputada Assunção Esteves, eleita Presidente da Assembleia da República, numa reunião plenária de 21 de junho de 2011 na Sala do Senado da Assembleia da República.



Figura 3. À esquerda, Assunção Esteves a discursar na Assembleia da República (séc. XXI), e à direita, Péricles a discursar perante a Eclésia (séc. V a.C.).

Fonte: Imagens retiradas dos sítios do *You Tube*: http://www.youtube.com/watch?v=fOppOx2gAnk e UOL: http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/foi_pericles_que_fez__imprimir.html (consultadas a 18/11/2011). Montagem de vídeo: elaboração própria.

No discurso de Esteves, é sublinhada a importância da participação ativa dos cidadãos na vida política da democracia portuguesa, sendo defendidos os valores democráticos de igualdade e liberdade. Uma vez que se trata de uma montagem por mim encetada, findo o discurso da deputada, e a partir de uma "viagem no tempo" até ao século V a.C., com uma imagem alusiva à uma sessão da Eclésia reunida na Pnyx, com a presidência de Péricles. Está subjacente, a esta "analepse histórica", o paralelismo entre o passado e o presente. Esta situação de aprendizagem/momento didático foi crucial para a compreensão de outros documentos/fontes históricas interpretados durante estes dois primeiros blocos de aulas.

No meu ponto de vista, a potencialidade que esta situação de ensino/aprendizagem logrou junto destes alunos refletiu-se numa participação bastante ativa dos mesmos, espelhando, genericamente, uma assimilação e compreensão dos objetivos confinados a esta problemática

da democracia ateniense em comparação com a dos nossos dias. Por conseguinte, e à medida que foram sendo abordados os conteúdos temáticos, foi sublinhada a evolução da organização das sociedades ocidentais num sentido mais equitativo, uma vez que, atualmente e em comparação com a sociedade ateniense do século V a.C., o trabalho escravo é ilegal e a condição passiva da mulher nas questões ligadas à educação ou à vida sociopolítica é também uma realidade inexistente. A par desta ideia, os alunos foram refletindo sobre quatro documentos[41] analisados em sala de aula, sendo eles, "A democracia ateniense segundo Péricles", "A distribuição da população de Atenas em 430 a.C.", "A sociedade ateniense ou a diversidade social em Atenas" e "Mulher no gineceu".

Já no terceiro bloco de aulas, e dentro dos assuntos abordados, apenas aqueles que diziam respeito às instituições políticas e ao direito romano, viriam a ser utilizadas/aplicadas neste estudo de caso. Para tal, e após uma breve análise da etimologia do termo "direito" foi apresentado à turma o Código Civil Português. Considerando a inspiração romana nas questões ligadas ao direito e à justiça (intrinsecamente relacionada com a situação educativa integradora), foram sendo explicados alguns dos pressupostos legais patentes ao dito código. Ainda o facto de estes alunos manusearem um dos livros que detém as normas que regem o seu país poderia, previsivelmente, impulsionar uma certa tomada de consciência perante algumas questões jurídicas da vida em sociedade.

Quer no primeiro bloco, quer no segundo, foi previsto o desenvolvimento de um conjunto de atitudes e de procedimentos que permitissem uma abordagem mais produtiva dos assuntos/conteúdos temáticos.

[41] Ver Anexo 1.3., p. 146.

2.2.2. Turma do 11º ano

O Liberalismo – ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

"O Estado como garante da ordem liberal" *(a)* e "Os limites da universalidade dos direitos humanos: A abolição da escravatura" *(b)*

Situação educativa integradora: Os direitos/deveres humanos desde os séculos XVIII, XIX até à atualidade: Evolução ou Estagnação?

2 blocos de aulas

a) – Primeiro bloco

Analogia entre algumas passagens de "De La Liberté des Anciens Comparée à Celle des Modernes", discurso de Benjamin Constant (1819) com alguns artigos da atual Declaração dos Direitos Humanos (1948). A partir desta comparação histórica, os alunos estudam a problemática em questão.

Leitura e interpretação dos documentos "Propriedade e cidadania", "A representação da Nação" e "O Estado Liberal e a Igreja", presentes no manual adotado.

Conteúdos temáticos

- Os direitos naturais ou direitos do Homem.
- Os direitos do cidadão ator político.
- O constitucionalismo
- A separação dos poderes
- A representação da Nação
- A secularização das instituições.

C. Atitudinais

Comunicação
Reflexão
Respeito

C. Procedimentais

Leitura/Interpretaçãc de documentos
Realização de pequenos debates

b) – Último bloco

Reflexão sobre "I have a dream" do ativista afro-americano Martin Luther King Jr (28 de agosto de 1963, Washington). Paralelismo histórico, onde a turma analisa a evolução histórica desde a política de Lincoln até ao momento em que Luther King discursa.

Leitura e interpretação dos documentos "A abolição da escravatura nos EUA" e "O abolicionismo em Portugal", presentes no manual.

Conteúdos temáticos

- A problemática da abolição da escravatura em França, EUA e em Portugal.

C. Atitudinais

Comunicação
Reflexão
Respeito

C. Procedimentais

Leitura/Interpretaçãc de documentos
Realização de pequenos debates

Esquema 4. Planificação das situações do processo ensino/aprendizagem e respetivos conteúdos do 11º ano utilizados para o estudo de caso.

Fonte: Elaboração própria, com base na planificação (anual e didática) desenvolvida pelo núcleo de estágio.

Dentro deste grande tema, as situações de processo ensino/aprendizagem que destacamos para este estudo de caso remetem para dois blocos de aulas. No primeiro, e tendo em conta a situação educativa integradora, os alunos encetaram um trabalho de pares, que visou uma analogia entre algumas passagens do discurso de Benjamin Constant[42], presente no manual adotado, com alguns artigos da atual Declaração dos Direitos Humanos (facultada em sala de aula)[43]. Sem qualquer tipo de objeção, a turma concluiu a tarefa, sendo, posteriormente, comparadas e discutidas as respostas de cada par em sala de aula. E, de facto, foi possível estabelecer uma relação entre os ideais veiculados na atual Declaração com aqueles defendidos por Constant nos finais da segunda década do século XIX. Inevitavelmente, durante esta análise, os alunos foram fazendo uma referência à já estudada Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), dada a sua indubitável importância histórica e inspiração para os tempos vindouros. Aliás, este mesmo documento foi sendo frequentemente referido ao longo desta aula. Todavia, neste mesmo paralelismo histórico, os alunos tiveram em conta a conjuntura histórico-evolutiva ali patente, pois no século em que Constant profere o dito discurso, "reinava" em França um Liberalismo moderado, defendendo o sufrágio censitário e uma governação dos mais "esclarecidos". A leitura e interpretação encetadas a partir de documentos[44], como, a "Propriedade e cidadania" e "A representação da Nação" permitiram uma compreensão mais consistente relativamente aos princípios liberais que vigoravam ao longo dos séculos XVIII e XIX.

Na aula subsequente, que surgiu no seguimento da anterior, a turma assistiu, atentamente, a um excerto do célebre discurso "I have a dream"[45] do ativista afro-americano Martin Luther King Jr., a 28 de agosto de 1963, em Washington.

Após o visionamento do vídeo, os alunos foram convidados a refletir, num período de tempo de 5 minutos, acerca da mensagem do dito discurso.

[42] Pronunciado em Paris, em 1819, este discurso de Constant resumia as conquistas dos Estados liberais relativas aos direitos naturais nos Estados liberais, entre os quais, o direito à liberdade de expressão, de escolha da atividade profissional, de reunião, de professar culto, entre outros, opositores do despotismo. Ver Anexo 1.4., p. 147.

[43] Ver Declaração Universal dos Direitos Humanos, disponível na *Internet* em: http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf (consultado a 26.02.2012).

[44] Ver Anexo 1.4., p. 148

[45] Retirado do sítio do *You Tube*, disponível na *Internet* em: http://www.youtube.com/watch?v=3Uz5l-p4N8w (consultado a 02/03/2012).



Figura 4. Luther King Jr. durante o célebre "I have a dream", a 28 de agosto de 1963.

Fonte: Retirado do sítio do *Google*, disponível na *Internet* em: http://themagillreview.files.wordpress.com/2013/02/dr-martin-luther-king-i-have-a-dream-speech4.jpg (consultado a 18/12/2012.)

A abordagem da ação política de Lincoln, ex presidente dos Estados Unidos da América na década de 60 do século XIX, ao longo da aula, em paralelo com o discurso de Luther King, não foi feita ao acaso. Durante o seu mandato, aquele estadista mostrou-se um defensor da igualdade entre todos os cidadãos sendo que para isso, urgia pôr termo à escravatura e tráfico negreiro levados a cabo nos estados sulistas. Entendemos, então, a razão pela qual o discurso de Luther King Jr ter ocorrido precisamente junto ao Memorial Lincoln.

A par do posicionamento abolicionista desta figura histórica, também outras foram sendo apontadas ao longo desta aula, em particular, no caso português, o rei D. Luís I. Assim, através do estudo das razões que justificavam a persistência de uma política esclavagista nestes Estados liberais e da subsequente abolição da escravatura, os alunos deste 11º ano, foram compreendendo, paulatinamente, a mensagem subjacente à situação educativa agregadora do grande tema em questão.

Em suma, ambicionámos através da interligação dos conteúdos (temáticos, atitudinais e procedimentais) previstos na respetiva planificação, uma postura ética e reflexiva dos elementos desta turma.

3. Recolha de dados

Estando definidas as aulas, os momentos didáticos em destaque, e, naturalmente, os respetivos conteúdos que contextualizam a parte empírica deste estudo de caso, apresentaremos, então, os instrumentos de recolha de dados, explicitando o seu processo de construção e a sua aplicação. Será, então, a partir destes mesmos instrumentos que validaremos as hipóteses e objetivos deste estudo de caso.

3.1. O inquérito, enquanto instrumento de recolha de dados

Uma vez que o principal propósito do inquérito «é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização» (Ghiglione e Matalon, 1993: 2), estipulou-se a utilização deste instrumento para o presente estudo. Desta forma, prevê-se que os inquéritos aplicados à amostra, consubstanciem toda a problemática subjacente às tais questões da cidadania então debatidas e analisadas nas minhas aulas, sustentando, assim, esta investigação e as suas conclusões. Neste sentido, «é necessário sublinhar que a escolha do instrumento de observação e a recolha dos dados se deve inscrever no conjunto dos objetivos (…) da investigação» (Quivy e Campenhoudt, 1992: 186).

Tal como Ghiglione e Matalon (2005) apontam, é difícil falar-se de "inquérito", uma vez que se deverá ter em conta a sua diversidade tipológica, bem como as demais técnicas que lhe subjazem. Portanto, a escolha do inquérito por questionário como instrumento de recolha das informações dependeu não só do objetivo e problemática deste relatório de estágio, mas também do período de tempo em que se processou. Deste modo, e almejando uma unicidade de critérios metodológicos, o inquérito por questionário foi a técnica empírica de eleição a aplicar nas respetivas turmas das duas disciplinas.

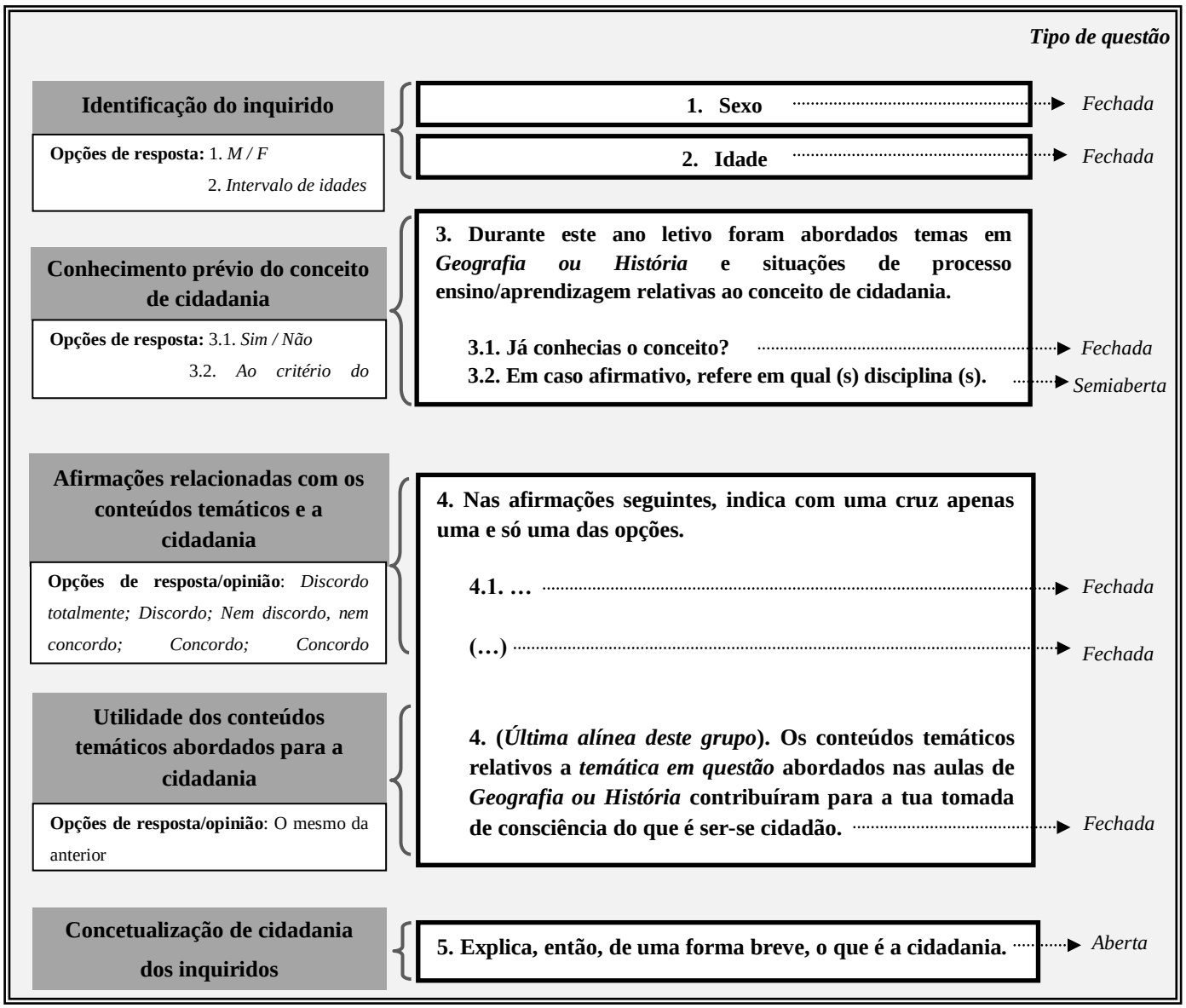
Ainda o facto do inquérito por questionário se apresentar enquanto uma das metodologias mais utilizadas no âmbito dos estudos científicos, explica-se por conferir uma maior exatidão, organização e, mesmo até, alguma celeridade no tratamento de dados. A par desta ideia, Quivy e Campenhoudt defendem que este instrumento de trabalho «se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática.» (Quivy e Champenhout, 1992: 187).

3.1.1. Processo de construção e organização

Os inquéritos por questionário desenvolvidos e aplicados neste estudo de caso "conheceram" três etapas de formulação: a construção das perguntas, o método de resposta e a aplicação de um teste / versão preliminar dos inquéritos.

Naturalmente que o esboço dos instrumentos baseou-se num suporte cientifico-bibliográfico que validasse a metodologia prevista a aplicar. A redação destes mesmos inquéritos revelar-se-ia uma tarefa um pouco complexa, uma vez que seria fundamental a utilização de um tipo de discurso distinto, consoante o público-alvo em questão, na medida em que a inteligibilidade e a clareza das questões apresentadas nestes inquéritos influenciaria, legitimamente, as respostas dos alunos. Portanto, ao construirmos estes instrumentos de investigação foi necessário um exercício de descentralização e, acima de tudo, um conhecimento prévio do perfil das turmas. Neste contexto, deveria ser utilizada uma linguagem acessível e concisa, evitando uma erudição acrescida desta para os níveis de ensino do 7º e 8º anos. Já para as turmas do Secundário, esta situação seria um pouco distinta, onde a pertinência de um discurso mais elaborado era indiscutível, contudo, sempre facilitador da compreensão dos alunos.

É importante ressalvar, ainda, que os inquéritos se iniciam com uma nota introdutória que contextualiza a natureza e finalidades daqueles, pretendendo, assim, um esclarecimento do inquirido face aos objetivos destes instrumentos de recolha de dados. Naturalmente que estes inquéritos previram-se anónimos, garantindo, deste modo, a discrição e anonimato dos alunos, não tornando públicas as opiniões por si expressas.



Esquema 5. Estrutura dos inquéritos do estudo de caso.

Fonte: Elaboração própria com base nos inquéritos aplicados às quatro turmas.

Quanto à estrutura dos inquéritos, foi estipulado que estes apresentassem um número total de perguntas relativamente curto, evitando, assim, a dispersão dos alunos aquando do momento de resposta. Deste modo, e tal como constatamos no esquema 5, optámos por uma estrutura de inquérito semelhante para toda a amostragem deste estudo de caso, dando primazia à formulação de questões fechadas[46], contando apenas com

[46] Mediante o cronograma de aplicação e desenvolvimento do estudo de caso, esta técnica facilitaria o meu trabalho no momento de análise dos resultados. Sendo que a grande parte dos dados desta investigação se apresenta sob a forma numérica, permitiria, ainda, uma maior exatidão das conclusões aferidas, cuja natureza é, sobretudo, descritiva.

uma questão semiaberta (3.2.) e outra aberta (5). Assim, os instrumentos desenvolvidos para este estudo de caso apresentam, essencialmente, dois tipos de questões (onde subjazem, consequentemente, dois tipos de respostas): as fechadas e as abertas[47]. Em relação às primeiras, é apresentada uma lista pré-definida de respostas possíveis, sendo pedido ao inquirido que eleja a que melhor represente a sua opção; já nas abertas, o inquirido tem uma maior liberdade de resposta, podendo utilizar o seu próprio vocabulário, ao expor as suas opiniões e comentários. (Ghiglione e Matalon, 1993: 126)

Como verificamos ainda no mesmo esquema, podemos dividir estes inquéritos em cinco grandes momentos, consoante o conteúdo das questões: O primeiro (questões 1 e 2) relativo à identificação dos inquiridos, trata unicamente "factos"; o segundo (grupo 3 e respetivas alíneas) indica o conhecimento ou desconhecimento prévios do conceito de cidadania por parte dos alunos; o terceiro (grupo 4 e os seus subpontos) apresenta um leque de afirmações, sujeitas a uma opinião[48], estando aquele relacionado com os conteúdos programáticos e algumas situações de aprendizagem desenvolvidas em prol da cidadania (ver subcapítulo anterior deste capítulo II); o quarto que atesta a utilidade dos conteúdos temáticos estudados à luz da cidadania nas respetivas disciplinas destas quatro turmas; e, por último, surge-nos a questão aberta – 5 - que atesta a concetualização de cidadania que os alunos adquiriram no final da abordagem das temáticas em estudo.

Particularizando os grupos de questões 3 e 4, o uso do itálico nalguns momentos das respetivas alíneas (esquema 5, p.72) justifica-se pelo facto destas estarem estritamente relacionadas com a disciplina em questão (Geografia ou História) e os assuntos a tratar. Aliás, esta "dualidade" que encontramos nestes instrumentos investigativos reflete a amostragem deste estudo de caso, correspondente a duas turmas no âmbito da disciplina de Geografia e a outras duas na disciplina de História. Não obstante, e tal como acontece com as restantes questões, também estes dois últimos casos apresentam uma estrutura semelhante. A organização dos inquéritos teve ainda em

[47] Todavia, e a respeito da questão 3.2. do inquérito (esquema 5, p. 72), esta apresenta-se enquanto semiaberta uma vez que se encontra em estrita ligação com a alínea anterior (questão fechada), prevendo a indicação, por parte do inquirido, da (s) disciplina (s) em que abordou temáticas relativas à cidadania.

[48] Para que o inquirido responda a cada uma destas afirmações, utilizámos uma escala gradativa que parte de uma opinião adversa para uma mais favorável: *Discordo totalmente; Discordo; Nem discordo, nem concordo; Concordo; Concordo totalmente.* A escolha deste modelo de resposta pode ser justificada pelo tipo de questão em causa (fechada), e ainda pelo facto de possibilitar ao inquirido, um leque mais abrangente de respostas, uma vez que, face a algumas questões ou situações, é relativamente difícil a expressão de uma opinião "irredutível", isto é, concordar em pleno ou vice-versa. Deste modo, «poder-se-á atenuar aquilo que estas respostas têm de demasiado categórico, propondo respostas intermédias.» (Ghiglione e Matalon: 1993: 149).

conta a responsabilidade e a coerência das respostas dos inquiridos. Esta situação está intrinsecamente relacionada com o grupo das afirmações suscetíveis à opinião dos alunos sobre situações de aprendizagem em prol da cidadania (ver grupo 4 do esquema 5, p.72), sendo que algumas destas encontram-se propositadamente ordenadas de forma aleatória. Isto é, no caso de duas afirmações (dispostas em momentos diferentes neste grupo) apresentarem uma formulação distinta mas um conteúdo semelhante, prevemos, *a priori*, uma unanimidade nas duas opiniões.

Num momento ulterior, e para comprovar legibilidade e a congruência dos inquéritos, foi-me concedida ainda, por parte das minhas orientadoras de estágio, a administração de uma versão provisória daqueles a outras quatro turmas (duas de Geografia e duas de História) com os mesmos níveis de ensino da amostragem. Após este "momento de experimentação", concluímos que os alunos sujeitos ao pré teste não revelaram qualquer dificuldade de resposta às diferentes questões apresentadas. Deste modo, a versão final dos quatro inquéritos[49] viria a ser administrada nas respetivas turmas da amostra na primeira semana do terceiro período do ano letivo de 2011/2012. A decisão de ministrar a última versão dos inquéritos no início do último período teve na sua génese algumas razões, entre elas, a calendarização/organização dos conteúdos programáticos das duas disciplinas, a distribuição das regências dos núcleos de estágio e, acima de tudo, uma consolidação e reflexão dos discentes face às aprendizagens atinentes àqueles assuntos eleitos para inquirição.

No momento de entrega dos inquéritos em cada uma das turmas, foi sobrevalorizado um bom ambiente de sala de aula que propiciasse a concentração e uma postura reflexiva dos alunos. É de ressalvar ainda que aqueles, preenchidos autonomamente em suporte papel[50], foram previamente lidos e explicados, de forma a esclarecer eventuais dúvidas que pudessem surgir.

[49] Ver a versão final dos quatro inquéritos nos anexos:
Anexo 2.1., pp. 150-153 (inquérito do 8º ano);
Anexo 2.2., pp. 154-157: inquérito do 10º ano);
Anexo 2.3., pp. 158- 161 (inquérito do 7º ano)
Anexo 2.4., pp. 162- 165 (inquérito do 11º ano).
[50] Consultar, no CD em anexo, a pasta "Anexo - Inquéritos por questionário", digitalizados e guardados em formato PDF.

3.2. Tratamento e análise de dados: opções metodológicas

Em virtude dos instrumentos de recolha de dados levados a cabo neste estudo de caso, a respetiva metodologia de tratamento e análise dos mesmos tem no seu âmago uma natureza quantitativa e qualitativa. Uma vez que os inquéritos são constituídos por um conjunto de questões maioritariamente fechadas e apenas uma aberta, era pertinente uma descrição de teor "numérico" (quantitativo), em função das primeiras, e uma apresentação mais pormenorizada (qualitativa) dos resultados conseguidos na última. Esta opção metodológica para além de possibilitar uma conexão e complemento entre o conteúdo das respostas dos alunos nas questões fechadas e na questão aberta, enriqueceria, igualmente, os resultados do presente trabalho.

3.2.1. Análise de dados quantitativa: tratamento estatístico

Relativamente aos métodos quantitativos, constata-se que estes têm vindo a sofrer um decréscimo nas últimas duas décadas junto dos investigadores, e em particular, no ramo das Ciências da Educação. Mesmo assim, aqueles continuam a ser usados, genericamente, em estudos de caso que têm como «objectivo geral confirmar ideias ou hipóteses explícitas». (Moreira, 2006: 51 *in* Lima e Pacheco (orgs.), 2006: 51).

Nesta abordagem quantitativa dos dados auferidos, foi, então, desenvolvido um tipo de tratamento estatístico que procurou através de uma relação dos valores das variáveis estatísticas, dar resposta aos pressupostos teóricos deste estudo de caso. Para tal, e de forma a inserir os dados estatísticos foi utilizado o *software* de cálculo, *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*[51] permitindo, deste modo, apresentar a frequência de ocorrências das variáveis bem como, nalgumas situações, a relação entre estas. Zelando ainda pela clareza da leitura e interpretação destes dados estatísticos, procedeu-se à construção de gráficos e tabelas através do *Microsoft Office Excel 2007*.

Esta análise estatística foi levada a cabo nos inquéritos aplicados às quatro turmas que compõem a amostra, tendo sido tratada questão a questão[52]. Uma vez que a sequência das indagações presentes nestes instrumentos investigativos, aclarada a partir de gráficos e tabelas, teve o intuito de atestar a coerência das respostas dos alunos, o respetivo tratamento e análise serão desenvolvidos a partir de um grau de comparação e relação.

[51] Pacote Estatístico para as Ciências Sociais.
[52] Ver capítulo seguinte.

Em suma, e à luz do posicionamento de Laurence Bardin a respeito desta técnica de análise, uma abordagem quantitativa do tratamento dos dados que utiliza um método estatístico, explicitará de uma forma mais clara as perceções dos alunos, sendo a técnica de análise «mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais controlada.» (Bardin, 1979: 115).

3.2.2. Análise de dados qualitativa: análise de conteúdo

Para além do tratamento estatístico, de teor quantitativo, relativo aos primeiros quatro grupos de questões, foi, ainda, levada a cabo uma abordagem qualitativa no momento final de análise dos resultados desta investigação, respeitante à última questão, aberta e presente em todos os inquéritos aplicados: *Explica, então, de uma forma breve, o que é a cidadania.* Nesta questão 5, ao interrogarmos os alunos sobre a sua concetualização de cidadania, o recurso a uma análise de conteúdo, técnica cada vez mais frequente no âmbito da investigação educacional, complementaria, em princípio, o "grosso" das opiniões dissecadas nas questões anteriores (fechadas). Além disso, esta teria por base um tipo de dados mais complexo, pois os alunos inquiridos desenvolveriam as suas conceções de uma forma "livre" e sem qualquer tipo de resposta predefinido. Indubitavelmente que, ao invés da análise estatística (quantitativa) que se debruça sobre um tipo de respostas mais objetivo e exato, a análise de conteúdo, pela sua natureza qualitativa, remete para uma abordagem mais subjetiva dos dados apresentados. Através das concetualizações dos inquiridos, fez todo o sentido examinar minuciosamente cada uma daquelas, permitindo, subsequentemente, entender, sob a perspetiva dos alunos, o que é, afinal, a cidadania.

Neste sentido, ao desenvolvermos uma análise qualitativa das respostas obtidas na última questão, foi imprescindível uma compreensão dos propósitos, bem como dos respetivos procedimentos inerentes a esta técnica investigativa. De facto, só assim, o investigador poderá caminhar para uma maior cientificidade dos dados tratados[53]. Se a partir da análise estatística (quantitativa) validamos e confirmamos hipóteses, então, quais serão as finalidades de uma análise de conteúdo (qualitativa)? Naturalmente,

[53] Em qualquer estudo científico, o investigador deverá zelar pela coerência e cientificidade dos dados e resultados auferidos, independentemente dos procedimentos metodológicos adotados. Importa ainda referir que, neste estudo de caso, os dados foram suscitados por mim próprio, na medida em que, e tal como já foi sublinhado e justificado através da ótica de Esteves (2006), a partir de uma questão aberta, os alunos foram levados a dar a conhecer a sua definição de cidadania, respondendo livremente e consoante as suas perceções.

existe um vasto leque de definições teoréticas, contudo, focar-nos-emos, primeiramente, na proposta de Stemler (2001) que Manuela Esteves (2006) nos apresenta: «a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseadas em regras explícitas de codificação.» (*in* Lima e Pacheco (org.), 2006: 107). Por outras palavras, e tal como nos clarifica Esteves, trata-se de «um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão (…).» (*Idem, ibidem*). Também Laurence Bardin, sustenta a sua definição, afirmando que o objetivo deste tipo de análise «é a manipulação de mensagens (…) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.» (Bardin, 1979: 46). Até ao momento, entendemos que há uma certa "intuição" subjacente ao processo de análise de conteúdo, pois cabe ao investigador um labor de sistematização, compressão e, inevitavelmente, manipulação da informação conseguida.

Retirámos, então, das respostas que os alunos desenvolveram, os conceitos que considerámos pertinentes para a investigação em curso, vindo a ser, posteriormente, organizados em "categorias de conteúdo". Para Jorge Vala, «uma categoria é, habitualmente, composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.» (Vala, 1986: 110-111 *in* Silva, A. e Pinto, J. (org.), 1986). Neste contexto, já Bardin referia que o processo de categorização «é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (…) com os critérios previamente definidos.» (Bardin, 1979: 117). Isto é, a cada categoria corresponde um conjunto de elementos, todos eles agrupados em função dos carateres que têm em comum.

Após a delineação do objetivo desta análise de conteúdo respeitante à concetualização de cidadania por parte dos alunos na questão 5, criámos um sistema de categorias, seguido dos respetivos indicadores e das unidades de registo devidamente codificadas. De facto, ao estarmos perante uma questão aberta, onde os alunos desenvolveram a sua resposta livremente, o número e definição das categorias (e respetivos indicadores), dependeu do próprio conteúdo de respostas auferido em cada turma.

Posto isto, apresentamos, de seguida, a grelha que servirá de modelo para o registo dos dados obtidos através dos instrumentos que os recolheram.

Categorias	Indicadores	Unidades de registo		
		Exemplos / Citações	Codificação	Nº de ocorrências (frequência)
SRR. "Sentido de Responsabilidade/Respeito"	**SRR1.** Ser responsável pelos seus atos em sociedade.			
	SRR.2. Respeitar e aceitar os outros/ sociedade.			
	SRR.3. Respeitar e aceitar a diversidade sociocultural.			
	SRR.4. Respeitar mutuamente.			
	SRR.5. Respeitar direitos/deveres (regras e leis) humanos.			
	SRR.6. Informar-se e participar nas questões sociopolíticas e/ou ambientais da atualidade.			
EJ. "Equidade social / Justiça"	**ESJ.1.** Existência de direitos/deveres humanos.			
	ESJ.2. Igualdade de direitos/deveres humanos, pressupondo a igualdade entre as pessoas.			
SC. "Solidariedade/ Cooperação social"	**SC.1.** Ser solidário e cooperar com todos os seres humanos.			

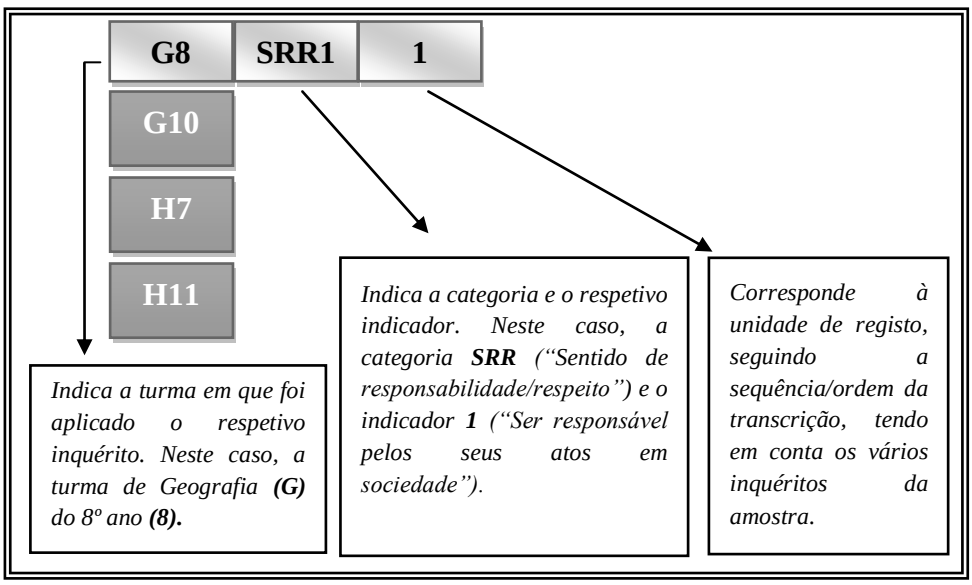
Quadro 2. Grelha modelo da análise de conteúdo da questão 5 dos inquéritos.

Fonte: Elaboração própria.

As categorias criadas para a análise de conteúdo que nos propomos a desenvolver, foram subdivididas em indicadores (ou sub-categorias) que tiveram por base as unidades de registo dos inquiridos, aclarando, de uma forma mais dissecada, o sentido da respetiva categoria. Por sua vez, as tais unidades de registo correspondem às citações retiradas das respostas dos inquiridos que considerámos pertinentes para as finalidades deste estudo. Por fim, surge-nos a frequência, isto é, o número de ocorrências verificado em cada categoria e seus indicadores.

Quanto à codificação das categorias e dos respetivos indicadores, decidimos nomear cada uma destas a partir das respetivas letras iniciais. Vejamos, e exemplificando com a categoria "Sentido de responsabilidade/Respeito", esta foi codificada com as iniciais "SRR". No que toca aos seus indicadores, estes seguiram uma ordem numérica, ou seja, "SRR.1.", "SRR.2.", etc. Portanto, enquanto o processo de codificação de cada uma das categorias tem por base a letra inicial desta, os seus indicadores, para além da letra inicial da respetiva categoria, foram codificados a partir de uma ordem numérica.

No âmbito das unidades de registo, decidimos criar uma componente na grelha de análise de conteúdo, designada de "Codificação". Sabendo de antemão que analisaríamos um número considerável de respostas (retirados de quatro inquéritos específicos aplicados a quatro turmas), achámos que a codificação daquelas citações seria mais percetível e facilitaria a leitura (e posterior interpretação) de resultados. Vejamos:



Esquema 6. Significado dos códigos criados para a análise de conteúdo das respostas à questão 5 dos inquéritos.

Fonte: Elaboração própria.

Ambicionando uma análise de conteúdo coerente dos dados obtidos na questão 5, procurámos, então, desenvolver a categorização da informação ali presente sob a perspetiva de Bardin, que consiste em:

> «- A exclusão mútua: Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão (…).
>
> - A homogeneidade: (…) Um único princípio de classificação deve governar a sua organização (…).
>
> - A pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. (…).
>
> - A objectividade e a fidelidade: (…) O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria.
>
> - A produtividade: (…) Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices e inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.» (*Idem*: 120-121).

Resta-nos esclarecer ainda que, ao provir de uma questão colocada/imposta, no momento de análise destes dados, pretendemos, sob as nossas perceções e objetivos, dar uma resposta àquela e, naturalmente, ao próprio estudo. No entanto, qualquer processo de análise de conteúdo pode, facilmente, vir a ser alvo de contestação por outros investigadores (com outras perceções) que delineiem, por exemplo, sob um mesmo problema investigativo, diferentes questões, objetivos e, naturalmente, formas de tratamento de dados distintas. Sobre esta complexidade epistemológica intrínseca à análise de conteúdo, Esteves defende que o mais importante, independentemente da análise construída, é que «ela seja sujeita a processos de validação interna do trabalho realizado e se sujeite, posteriormente, à crítica e, se for o caso, à contestação dos resultados obtidos, uma vez que todas as decisões tomadas e os argumentos em que se fundaram são explicitados.» (*in* Lima e Pacheco (org.), 2006: 109). Já Bardin afirmava que a análise de conteúdo é um «conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento (…).» (Bardin, 1979: 9).

Capítulo III

Resultados do estudo e sua interpretação

1. Organização e reflexão sobre os dados obtidos

Seguimos, então, para a apresentação dos principais resultados deste estudo de caso e respetiva análise reflexiva. Dada a essência das questões quer do grupo 3, quer da última do grupo 4 e quer da questão 5, gerais a todos os inquéritos, achámos legítima, em primeiro lugar, uma apresentação genérica dos dados ali conseguidos entre as turmas que constituem a amostra do estudo. Contudo, e sabendo que a amostra é constituída por duas turmas de Geografia e duas de História, procedemos à divisão dos dados conseguidos a partir do grupo 4 (com exceção da última alínea) em função das disciplinas e respetivas turmas. Esta apresentação segmentada dos dados é justificada pelo facto de este grupo 4 elencar um conjunto de afirmações correspondentes a determinadas temáticas e assuntos (em prol da cidadania), levados a cabo em cada uma das turmas da amostra. Assim, uma exposição isolada dos seus resultados não tornará, *a priori*, este capítulo desordenado e impreciso.

Para que o leitor fique mais esclarecido relativamente à organização patente na apresentação dos resultados, desenvolvemos, em forma de síntese, a seguinte grelha:

Grupos de questões dos inquéritos	Finalidades	Questões	Apresentação/reflexão dos resultados	
			Articulada / Global (entre turmas/disciplinas)	Isolada (por turma/disciplina)
Grupo 3	Conhecimento prévio do conceito de cidadania	3.1.	X	
		3.2.	X	
Grupo 4	Posicionamento crítico face a afirmações relacionadas com as temáticas e cidadania	4.1. até à penúltima alínea		X
	Utilidade das temáticas abordadas para a cidadania	Última alínea	X	
Grupo/Questão 5	Concetualização de cidadania	5	X	

Quadro 3. Organização da apresentação dos resultados, consoante a finalidade das questões dos inquéritos.

Fonte: Elaboração própria.

Podemos então constatar que estamos perante duas formas de apresentação dos resultados da investigação, estritamente interligadas com o âmago e finalidades das

questões dos inquéritos: a articulada/global, onde previmos a apresentação geral dos resultados das questões do grupo 3, da última do grupo 4 e, por último, da questão 5, entre as quatro turmas da amostra; e a isolada que remete para uma explanação individual (por turma/disciplina) dos dados auferidos nas questões do grupo 4 (até à penúltima alínea).

Por conseguinte, é fundamental que o leitor recorde e tenha em conta o sobredito esquema 5 (da página 72) relativo ao processo de construção e organização dos inquéritos desenvolvidos e subsequentemente aplicados, bem como o quadro 3, acima apresentado, facilitando a leitura deste ponto do trabalho.

1.1. Conhecimento prévio do conceito de cidadania

Remeter-nos-emos, primeiramente, a uma descrição global dos dados estatísticos pertencentes ao grupo 3. Partindo da afirmação *Durante este ano letivo foram abordados temas em Geografia/História e situações de ensino/aprendizagem relativas ao conceito de cidadania*, este grupo subdivide-se em duas questões (3.1. e 3.2.). Por sua vez, estas debruçam-se sobre o conhecimento ou desconhecimento prévios que os alunos inquiridos denotam a respeito do conceito de cidadania, e em que disciplinas aqueles (que responderam afirmativamente) abordaram assuntos tocantes a este mesmo conceito.

Veremos, então, quais foram os resultados conseguidos na primeira interrogação.

Questão 3.1: *Já conhecias o conceito?*

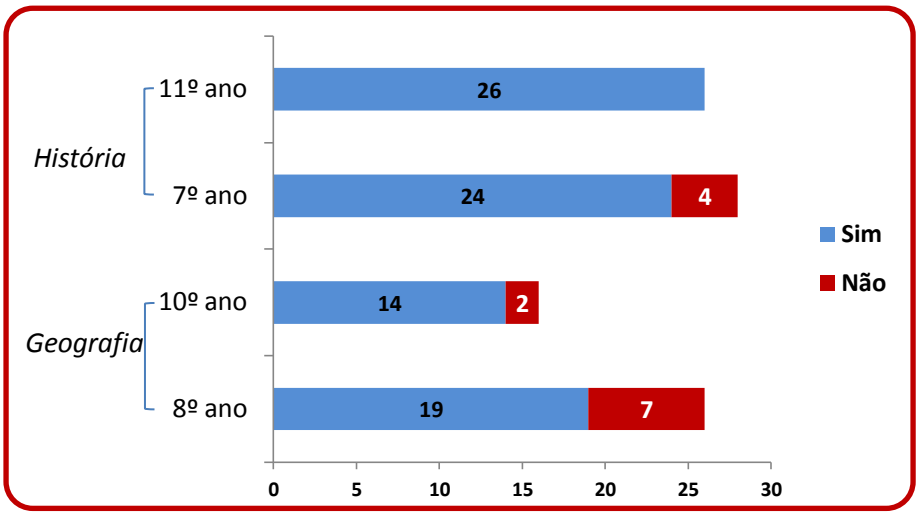


Gráfico 1. Resposta à questão "Já conhecias o conceito?"

Fonte: Elaboração própria, com base nos inquéritos aplicados aos alunos.

O gráfico 1 é esclarecedor no que toca ao conhecimento ou desconhecimento que estes alunos já denotavam face ao conceito de cidadania, sobrepondo-se aqui o primeiro caso. Dos 96 inquiridos que constituem a amostra e que responderam, de forma global, a esta questão, 83 (87% do valor total) já conheciam este conceito, sendo que 13 alunos (14%) responderam "Não". É evidente ainda uma superposição do "Sim" em cada uma destas turmas, quer das turmas de História, quer das de Geografia, mesmo no caso do 8º ano que, apesar de espelhar um número de respostas negativas um pouco superior face aos restantes, comparativamente às respostas afirmativas, este permanece inferior.

Questão 3.2: *Em caso afirmativo, refere em qual (s) disciplina (s):*

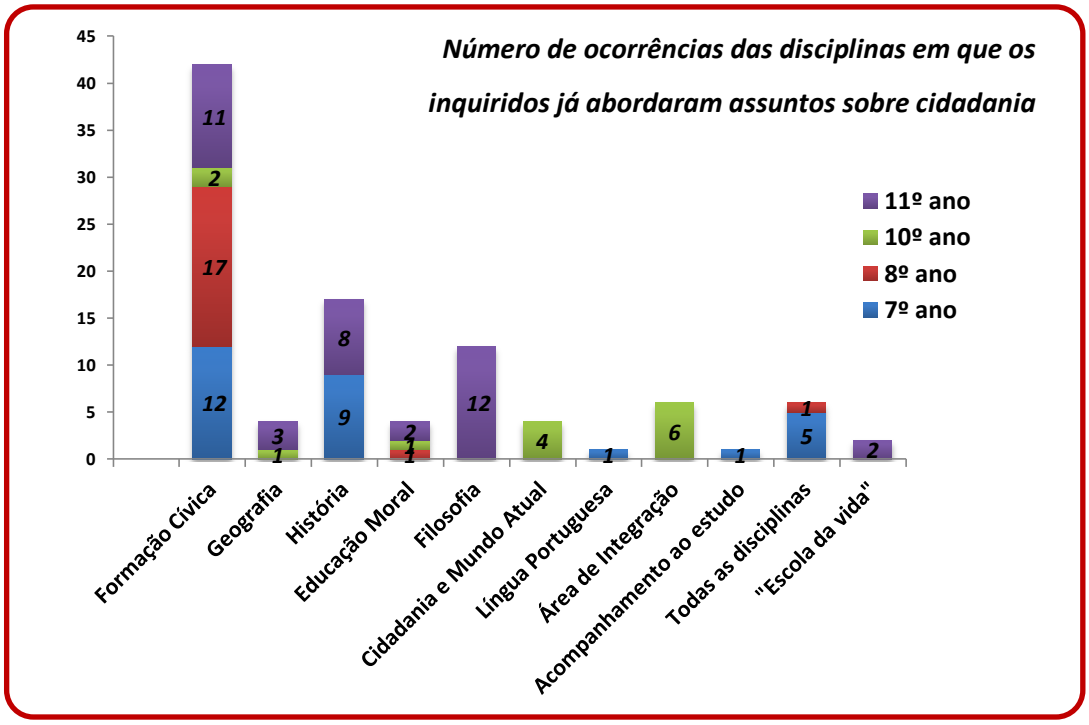


Gráfico 2. Número de ocorrências/frequência, em valores absolutos, das disciplinas em que os alunos (de cada turma) já haviam abordado assuntos sobre cidadania.

Fonte: Elaboração própria, com base nos inquéritos aplicados.

Conforme podemos verificar no gráfico 2, baseado nos dados obtidos desta questão, há uma evidente interdisciplinaridade no que respeita à abordagem de assuntos sobre cidadania, quer nas turmas do 3º Ciclo do EB (Ensino Básico), quer do ES (Ensino Secundário) da amostragem. Nesta linha de pensamento, e pela mão de 6 ocorrências repartidas pelas duas turmas do EB, há uma referência a "Todas as disciplinas", enquanto promotoras da discussão de temáticas que sensibilizem para a cidadania.

Assim, no âmbito das áreas disciplinas que espelham um maior número de ocorrências, destaca-se a "Formação Cívica", que conheceu um papel dominante nas respostas dos inquiridos ao contar com 42 ocorrências, englobando as quatro turmas deste estudo (7º ano: 12 ocorrências, 8º ano: 17 ocorrências, 10º ano: 2 ocorrências, 11.º ano: 11 ocorrências). De seguida, surge-nos a "História" com 17 ocorrências, sendo apontada, curiosamente, por alunos das duas turmas respeitantes a esta disciplina, e a "Filosofia", compreendendo 12 ocorrências alusivas, naturalmente, às turmas do ES, neste caso, o 11º ano.

À medida que o valor das frequências vai decrescendo, surge-nos a "Área de Integração", representada por 6 ocorrências, evidentemente da turma do 10º ano de Ensino Profissional, seguindo-se o já mencionado caso de "Todas as disciplinas", que apresenta o mesmo valor estatístico. Com 4 ocorrências, temos a disciplina de "Geografia" - sendo aquelas repartidas entre as duas turmas do ES -, a "Educação Moral"- abrangendo o 8º, 10º e 11º ano -, e a "Cidadania e Mundo Atual", referida por inquiridos da dita turma profissionalizante. Apesar de não constar oficialmente no currículo nacional, a "Escola da Vida" é também aqui apontada a partir de 2 ocorrências da turma do 11º ano. Por último, tanto a disciplina de "Língua Portuguesa", como o "Acompanhamento ao estudo" contam apenas com 1 ocorrência, em que ambos os casos foram referenciados por alunos da turma do 7º ano.

1.2. Posicionamento crítico face a afirmações relacionadas com as temáticas e cidadania

Após interrogar os alunos da amostra relativamente à perceção e abordagem prévias que aqueles já haviam desenvolvido em prol da cidadania, os inquéritos por questionário remetem para um grupo específico de questões. Apresentadas em jeito de afirmações, estas anteveem um posicionamento crítico e opinativo dos inquiridos, onde é facultado um modelo de resposta predefinido.

Tal como já referimos anteriormente, neste subcapítulo propomo-nos a descrever e a refletir, de forma isolada, sobre os resultados assistidos neste mesmo grupo. Ao estar intrinsecamente interligado com as temáticas e situações do processo ensino/aprendizagem desenvolvidas em cada uma das turmas, o supradito grupo de questões apresenta, evidentemente, especificidades, consoante a turma e respetiva disciplina. Por conseguinte, procedemos à divisão deste subcapítulo consoante a

disciplina em questão e as respetivas turmas. Não foram tidos em conta os resultados da última alínea apresentada neste grupo de questões do inquérito, na medida em que esta, ao contrário das anteriores, apresenta-se de forma genérica, pretendendo auferir a opinião que os alunos de toda a amostra adquiriram relativamente à utilidade dos respetivos conteúdos temáticos para a sua tomada de consciência sobre o que é ser-se cidadão. Deste modo, a apresentação dos dados da última questão do presente grupo foi "transportada" para o subcapítulo seguinte.

Sabendo ainda que estamos perante uma amostra de quatro turmas, constituída por um número considerável de inquiridos, apresentaremos todas as informações de uma forma sistematizada, evitando, assim, a dispersão do leitor.

1.2.1. Disciplina de Geografia

1.2.1.1. Turma do 8º ano

Questões | **Opiniões dos alunos**

4.1. No estudo das causas e consequências (sociais e demográficas) das migrações humanas no Mundo é fundamental ter-se em conta as questões ligadas à cidadania.

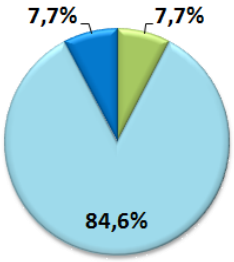


Gráfico 3

4.2. Se migrasses para um país durante um período de tempo indeterminado terias como prioridade a integração social.

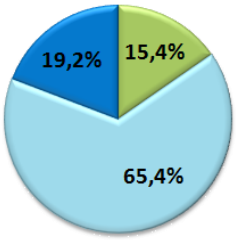


Gráfico 4

4.3. Ao migrar e para que um ser humano viva de uma forma tranquila no seu país de origem ou de destino, o respeito pelos deveres e direitos cívicos é fundamental.

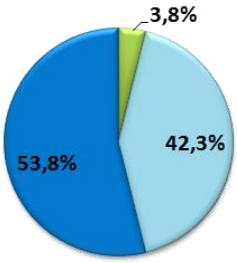


Gráfico 5

4.4. No país para o qual migraste encontras uma colega na tua escola de etnia diferente. Para esta situação adotarias uma postura intolerante.

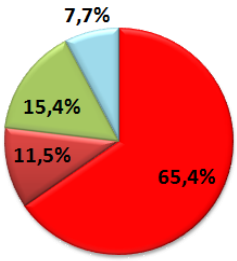


Gráfico 6

4.5. A nossa postura perante a diversidade cultural que encontramos no mundo vai refletir-se nas nossas condutas de vida em sociedade.

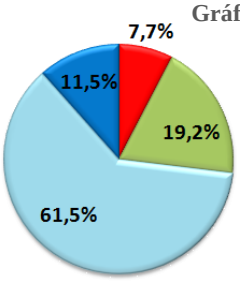
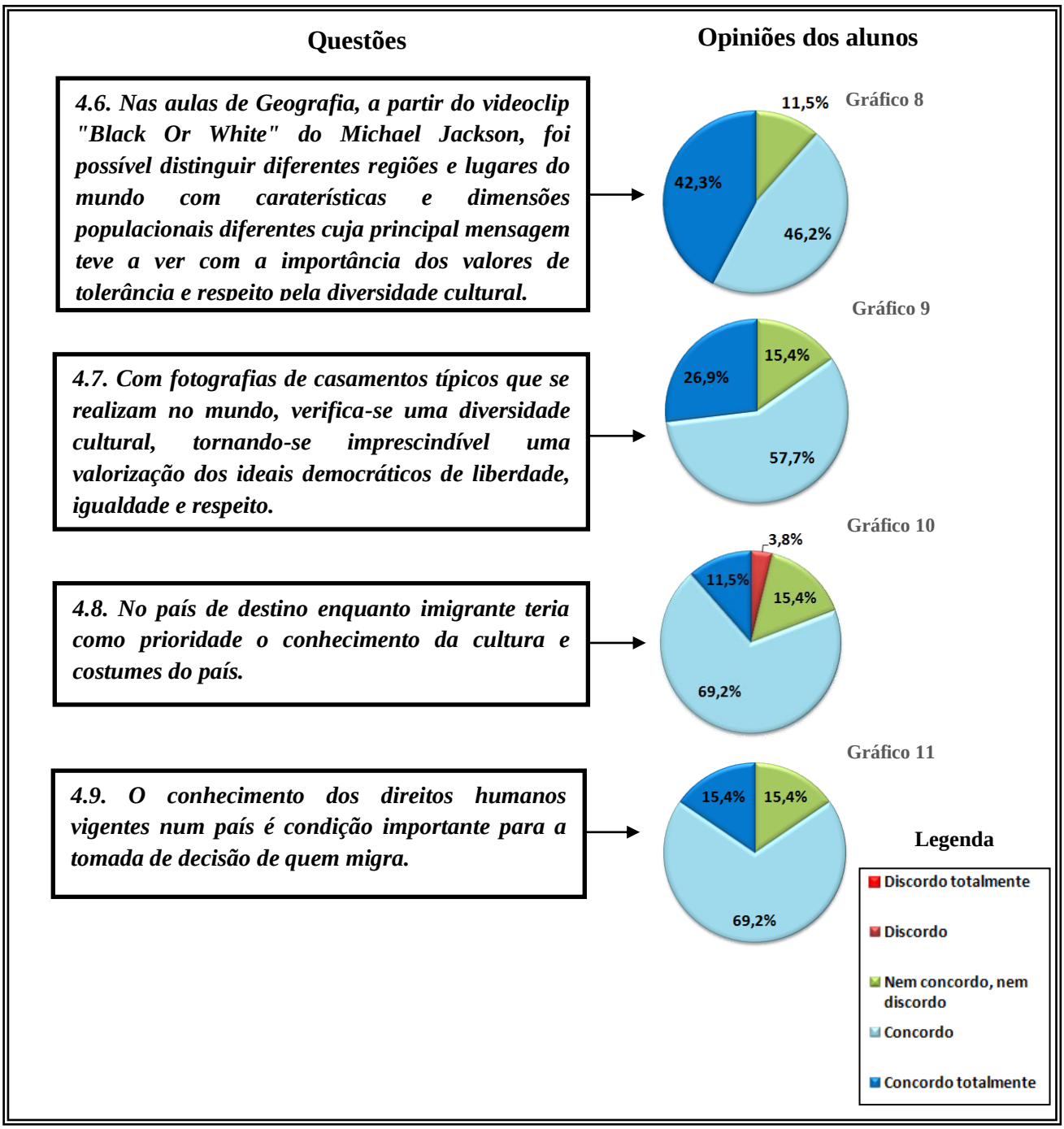


Gráfico 7

Legenda

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente



Esquema 7. Dados estatísticos das respostas às questões (à exceção da última alínea) do Grupo 4 – 8º ano.

Fonte: Elaboração própria.

Para a turma do 8º ano, foi pensado e desenvolvido um conjunto de 9 afirmações (excetuando a última). Baseadas nos conteúdos temáticos concernentes à "Mobilidade" e "Diversidade Cultural", bem como a situações de aprendizagem desenvolvidas nas aulas à luz da cidadania, previmos uma opinião dos alunos inquiridos face àquelas. Assim sendo, e de forma a ilustrar os resultados obtidos de uma forma clara e precisa,

apresentamos, de seguida, dois esquemas síntese, destacando, paralelamente, os momentos de análise que se revelaram mais significativos:

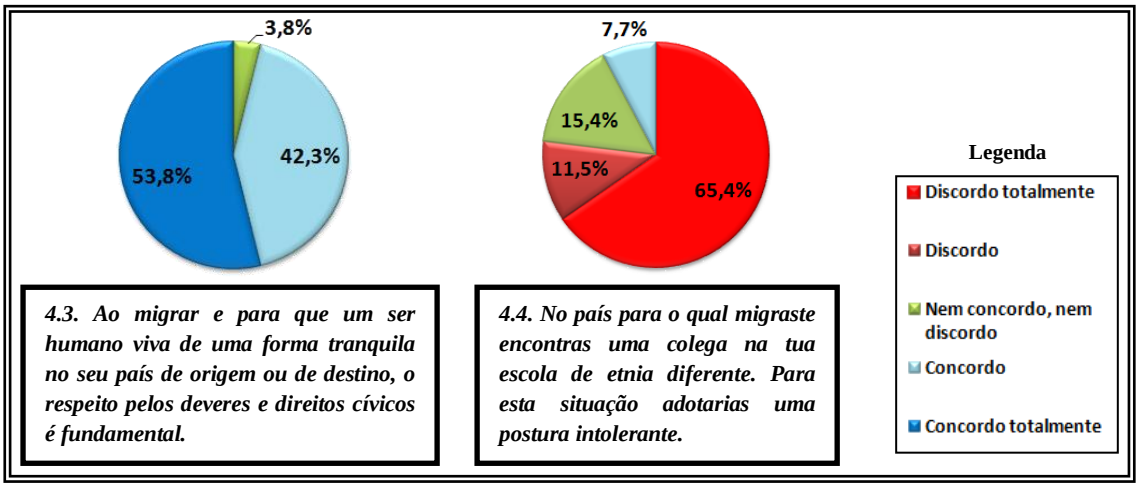
A partir da análise estatística destes dados, verificámos uma posição de destaque ao longo das respostas, correspondendo a uma opinião favorável dos inquiridos, neste caso, a opção "Concordo". Vejamos, em 7 das 9 afirmações foi declarado um posicionamento favorável relativamente às ideias que foram sendo apresentadas. Por outro lado, e principalmente na afirmação 4.4., os alunos do 8º ano assumiram uma posição distinta, discordando totalmente com aquela. Será, inevitável, neste subcapítulo, uma interpretação das possíveis razões que justifiquem esta divergência de opiniões tão acentuada.

Todavia, remeter-nos-emos, em primeiro lugar, para as quatro primeiras questões/afirmações, onde os alunos foram confrontados com algumas situações relacionadas com as migrações humanas, prevendo a ação e postura que estes inquiridos poderão vir a adotar perante aquelas. Na primeira afirmação (4.1.), é assegurada a importância do estudo das consequências (sociais e demográficas) das migrações humanas no Mundo. Desta forma, uma percentagem de 84,6% (22 alunos) concorda com este pensamento. Apenas 2 alunos concordaram totalmente, o que corresponde apenas a 7,7% da percentagem total, e outros dois alunos adotaram uma postura neutra, espelhando 7,7% dos valores globais. Ora, é já visível um posicionamento favorável desta turma em relação à pertinência das questões intimamente ligadas com a cidadania quando se abordam os conteúdos temáticos relativos à "Mobilidade", podendo ser explicado pelas experiências de aprendizagem que foram desenvolvidas ao longo dos respetivos blocos de aulas.

Sucede-se a afirmação 4.2. que supõe como prioridade a integração social do aluno, no caso de este migrar para um país estrangeiro durante um período de tempo indeterminado. À semelhança do caso precedente, os resultados aqui obtidos exibem uma presença do "Concordo" com uma percentagem de 65,4% equivalente a 17 alunos, sobre 19,2% das respostas logradas correspondentes à opinião "Concordo totalmente" em detrimento de apenas 4 alunos que nem concordam nem discordam de tal afirmação, representando 15,4% da percentagem total.

Até ao momento, não se verificou uma resposta desfavorável às afirmações explanadas no inquérito. Todavia, no que toca aos dois casos subsequentes, será interessante uma análise comparativa entre os posicionamentos dos discentes face àqueles. Uma vez que, no ponto 4.3., é enfatizada a importância do conhecimento dos

direitos e deveres cívicos para uma vida tranquila de um migrante num determinado país, já na afirmação seguinte (4.4.), é defendida e aprovada uma postura intolerante face a um hipotético contacto entre o inquirido (no caso de migrar) e um colega de outra etnia. Tendo já alertado o leitor (página anterior) para o acentuado posicionamento discordante dos alunos face à 4.4, entendemos, neste caso, que os inquiridos concordaram com a primeira afirmação, em detrimento da segunda.



Esquema 8. Exercício comparativo das respostas obtidas nas afirmações 4.3 e 4.4. do inquérito do 8º ano.

Fonte: Elaboração própria, com base nos respetivos gráficos 5 e 6 apresentados na primeira parte do esquema 7, p. 87

E, de facto, foi exatamente esta a situação conferida na turma do 8º ano. Para a afirmação 4.3., 14 alunos concordam totalmente (53,8%) e 11 concordam (42,3%), ou seja, e englobando estes alunos, eles representam, praticamente, o total da percentagem (96,1%). Relativamente à afirmação 4.4 e comparativamente aos dados e gráfico analisados anteriormente, existe, de facto, uma convergência de posições. Concluímos então que a maioria dos alunos do 8º ano, correspondente a 17 alunos (65,4%), discorda totalmente com uma postura intolerante perante uma colega de escola com outra etnia. Paralelamente a esta posição desfavorável, também uma percentagem de 11,5% do total (3 alunos) discorda daquela situação. Se considerarmos estes dois grupos de alunos - uns mais convictos que outros, porém, com uma opinião linear e contrária à situação em causa -, num só universo (20 alunos), este representa uma percentagem máxima de 76,9%, praticamente a turma em si. Mesmo assim, ainda 2 alunos concordam com a atitude intolerante ressalvada neste momento do inquérito. É plausível que estes alunos possam partilhar daquela opinião, na medida em que todos os inquiridos conheceram uma liberdade de resposta consoante os seus ideais. Contudo, estes dois casos poderão

também refletir uma variedade de razões que justifiquem esta pequena percentagem (7,7%), desde uma má experiência vivida ou, mesmo até, uma provável falha de comunicação aquando da leitura desta questão.

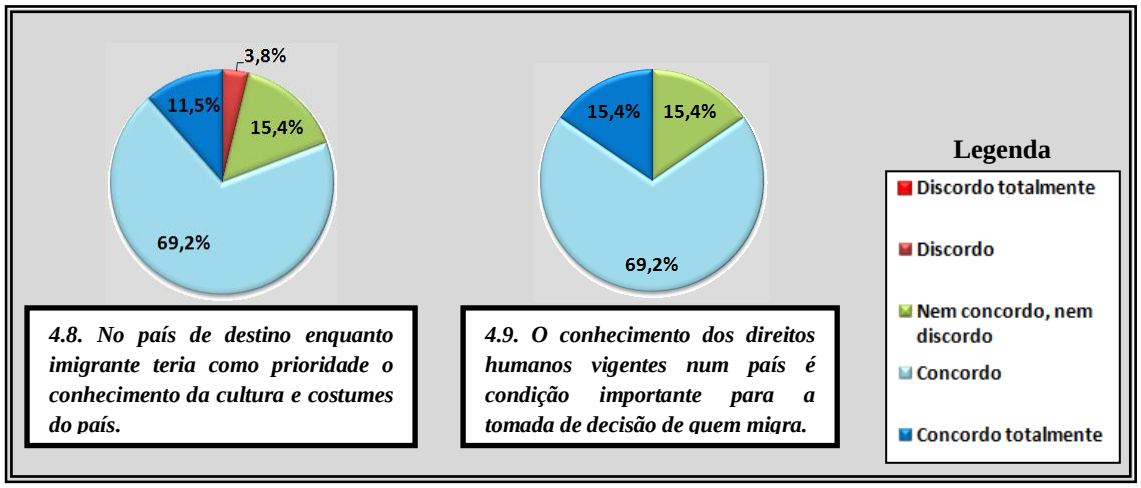
A afirmação que se segue, a 4.5, pretende uma comparação com todas as outras até então apresentadas, ao defender que a nossa postura perante a diversidade cultural no Mundo refletirá as nossas condutas de vida em sociedade. Perante os dados estatísticos obtidos, conferimos que uma percentagem de 61,5% (17 alunos) concorda com a afirmação, 11,5% (3 alunos) concorda totalmente, e 19,2% (5 alunos) nem concorda nem discorda e, por último, apenas 7,7% da percentagem total (2 alunos) remete para uma opinião totalmente discordante. Existe, novamente, uma sobreposição das opiniões favoráveis, uma vez que estas representam 73% da percentagem total, ou seja, 19 alunos.

No que toca à afirmação 4.6. - respeitante à constatação de diferentes regiões e lugares com dimensões populacionais diferentes e uma mensagem de tolerância e respeito inerentes ao videoclip de Michael Jackson – os resultados dali advindos não deixam qualquer margem para dúvidas. De facto, os 11 alunos que concordam totalmente (42,3%) e os outros 12 que concordam (46,2%) com a utilidade geográfica do vídeo, representam uma expressiva percentagem de 88,5%. Os restantes 3 alunos (11,5%) optaram por uma resposta neutra. Estes resultados declaram que a visualização de "Black Or White" mostra, indubitavelmente, a potencialidade deste recurso enquanto didático, resultando numa aprendizagem significativa para esta turma do 8º ano. Ainda o facto do legado de Michael Jackson não se direcionar apenas para um público restrito, atraindo, assim, várias faixas etárias, poderá também justificar a motivação inata destes alunos para aquele vídeo, que se sentiram estimulados em aprender as questões geográficas, como, neste caso, a "Mobilidade" e a "Diversidade Cultural".

Relembrando as seis fotografias de casamentos presentes na já mencionada ficha de trabalho, a afirmação seguinte (4.7.) defende uma valorização imprescindível dos ideais democráticos de liberdade, igualdade e respeito. Uns 15 discentes (57,7%) responderam que concordavam, outros 7 (26,9%) concordam totalmente e os 4 restantes (15,4%) nem concordam nem discordam. No meu ponto de vista, há uma certa ambiguidade (propositada) nesta questão/afirmação, pois, em virtude da discussão surgida em torno da fotografia do casamento afegão e objetivando uma descentralização e posicionamento crítico destes alunos, um posicionamento favorável ou desfavorável era, de facto, bastante complexo. Ao adotarmos uma postura favorável, estaremos a respeitar

os ideais de liberdade e igualdade patentes nestes diferentes tipos de casamento, contudo, esta mesma postura poderia refletir um consentimento ou um relativismo perante a situação verificada em Ghowr. Contrariamente, ao discordarmos com uma valorização daqueles direitos, desrespeitaríamos e subvalorizaríamos a dignidade humana e a diversidade cultural legítimas nos outros cinco exemplos. Portanto, e tendo consciência de que ao analisar os dados estatísticos, o investigador revela, consequentemente, um cunho pessoal na descrição daqueles e nas respetivas conclusões, consideramos que o universo de 22 alunos que adotaram uma postura favorável a esta afirmação, não tiveram, hipoteticamente, em conta a situação do casamento afegão, a favor dos outros exemplos apresentados. Por sua vez, os restantes alunos que se mostraram neutros perante este assunto, poderão ter "pesado" os prós e contras aquando da leitura desta 4.7.

Seguimos com as afirmações 4.8. e 4.9., que dada a sua natureza, serão analisadas em consonância. A primeira refere a importância do conhecimento da cultura e costumes do país de destino para aquele que imigra, e a segunda, aponta o conhecimento dos direitos humanos vigentes num país, sendo uma condição fundamental para a tomada de decisão de quem migra. Ora, não podendo dissociar cultura e costumes de direitos humanos, torna-se pertinente uma abordagem em paralelo dos resultados obtidos a partir do posicionamento dos alunos face àquelas duas.



Esquema 9. Exercício comparativo entre as respostas obtidas nas afirmações 4.8 e 4.9. do inquérito do 8º ano.
Fonte: Elaboração própria, com base nos respetivos gráficos 10 e 11 apresentados no esquema 7, p. 88.

Quer numa, quer noutra, a turma respondeu de uma forma consensual: comparando os dois gráficos, a opinião "Concordo" assume um papel de destaque nas duas situações, sendo que respetivamente 18 alunos concordam com aquelas, representando

um total de 69,2% em ambos os casos. Analisando as restantes opiniões, para a 4.8., 3 alunos (11,5%) concordam totalmente, 4 (15,4%) nem concordam nem discordam e apenas 1 aluno (3,8%) discorda. Na afirmação 4.9., 4 inquiridos (15,4%) concordam totalmente com esta e outros 4 nem concordam nem discordam, não existindo nenhuma opinião desfavorável.

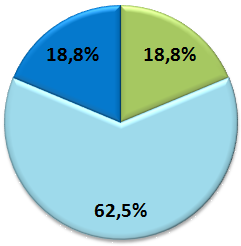
1.2.1.2. Turma do 10º ano

Questões

Opiniões dos alunos

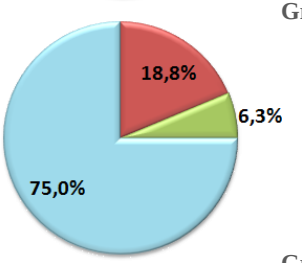
4.1. Ao estudares a problemática da gestão dos recursos hídricos foi fundamental teres em conta as questões ligadas à cidadania.

Gráfico 16



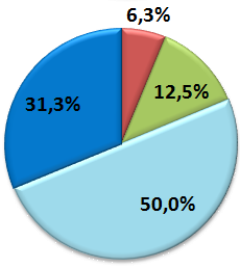
4.2. Dentro de algumas décadas prevê-se assistirmos à falta de água no mundo, em virtude de uma má gestão e grande consumo deste recurso. Continuarei a consumir água tendo em conta única e exclusivamente as minhas necessidades, garantindo assim a minha sobrevivência.

Gráfico 17



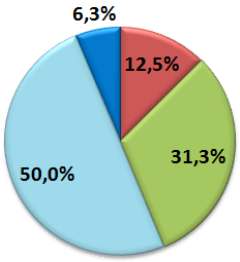
4.3. Constatando que nos nossos dias o consumo humano de água não pára de aumentar, é fulcral uma utilização consciente e sustentável da água disponível.

Gráfico 18



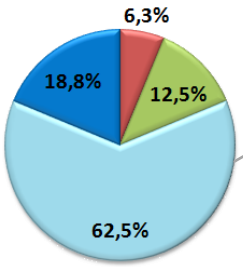
4.4. «Nenhuma medida poderia contribuir mais para reduzir a incidência de doenças e salvar vidas no mundo em desenvolvimento do que fornecer água potável e saneamento adequado a todos.» Kofi Annan.

Gráfico 19

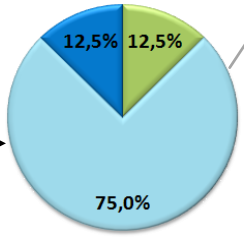


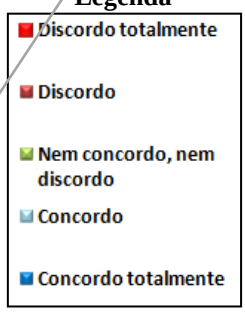
4.5. A par do desenfreado consumo dos recursos hídricos a nível mundial, assiste-se a uma crescente poluição da água. Como tal, é fundamental uma tomada de consciência ecológica, prevendo, assim, um inquestionável controlo da qualidade da água.

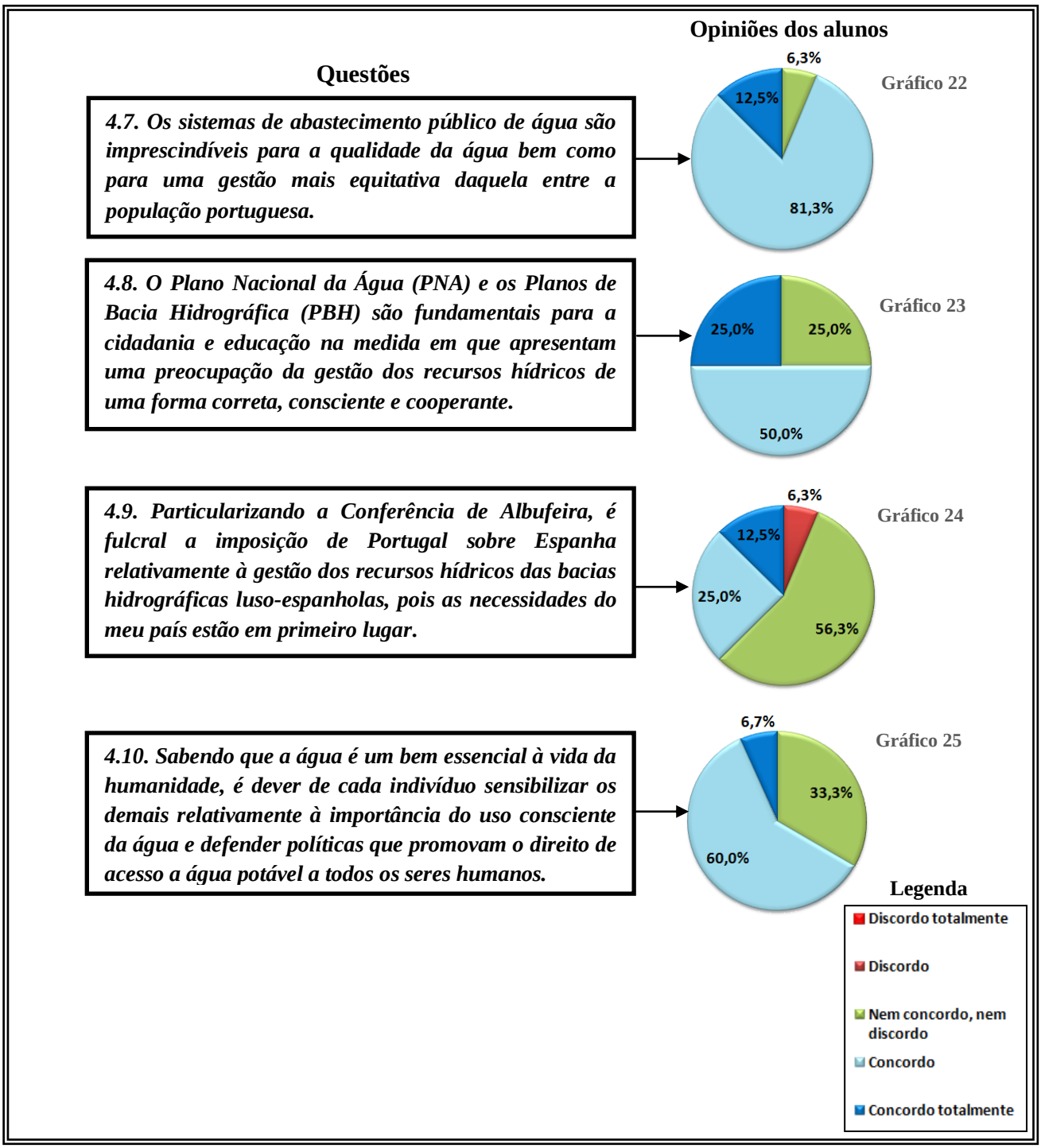
Gráficos 20 e 21



4.6. Ao longo da História, uma má gestão da água tem levado a algumas situações de conflito entre Estados. Assim, é fundamental um acordo entre governantes, evitando, desta forma, as discórdias em torno do consumo e gestão da água.







Esquema 10. Dados estatísticos das respostas às questões (à exceção da última alínea) do Grupo 4 – 10º ano.

Fonte: Elaboração própria.

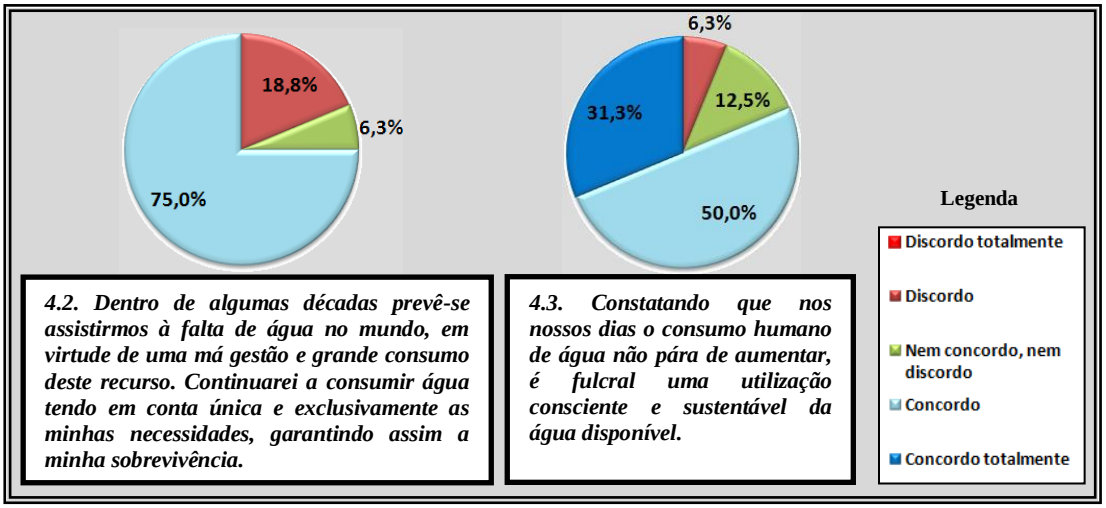
Já no caso do 10º ano, estipulámos, para este momento do inquérito, um conjunto de 10 questões (excetuando a última do dito grupo). Dado o perfil genérico dos alunos desta turma, que espelha uma certa dificuldade ao nível da concentração, achámos pertinente elaborar um conjunto de afirmações bastante semelhantes mas em momentos

distintos do respetivo inquérito, testando, assim, a coerência das respostas daqueles. À semelhança do 8º ano, as afirmações que são elencadas e apresentadas à turma do 10º ano, tiveram na sua génese os conteúdos temáticos e as respetivas situações de aprendizagem desenvolvidas em prol da assunção da cidadania. Observemos, então, quais as opiniões destes alunos inquiridos:

Embora verifiquemos uma maior variedade das posições dos alunos, reconhecemos que a opinião "Concordo" foi persistindo ao longo dos dois esquemas. Como constatamos a partir do primeiro gráfico (relativo à afirmação 4.1.) apresentado no esquema 9, ao referir que para o estudo da problemática da gestão dos recursos hídricos foi fundamental ter-se em conta as questões ligadas à cidadania, 10 elementos (62,5%) evidenciam uma atitude favorável, respondendo que concordam. Conjuntamente, outros 3 alunos (18,8%) tomaram um posicionamento mais "firme" concordando totalmente. Posto isto, e se considerarmos estes dois grupos de alunos num só (14 alunos), estamos perante um universo correspondente a uma grande percentagem de 84,3%, ou seja, quase a totalidade da turma. Apenas um restrito grupo de 3 alunos tomou um posicionamento neutro, ao nem concordarem, nem discordarem de tal afirmação, inexistindo, portanto, opiniões desfavoráveis. Logo, para a maioria dos alunos desta turma do 10º ano, foi pertinente uma abordagem de alguns assuntos geográficos na dita aula sob o prisma de uma consciência cívica.

Não obstante, a afirmação subsequente previa, supostamente, uma posição desfavorável, ao ser defendida uma postura individualista, contrariando, forçosamente, uma cooperação entre os seres humanos, subjacente nos ideais confinados ao conceito de cidadania. É defendido, na afirmação 4.2., que em virtude da falta de água que se adivinha para as próximas décadas às custas de uma má gestão e grande consumo deste recurso, o inquirido, continuaria, mesmo assim, a consumir água tendo em conta única e exclusivamente as suas necessidades, de forma a garantir a sua sobrevivência. Posto isto, seria previsível uma objeção a este pensamento, contudo, os dados estatísticos (apresentados no gráfico 17) demonstram o contrário, sendo que 75% dos alunos (12) concordaram, 18,8% (3 alunos) discordaram, e apenas 6,3% adotaram uma postura neutra. Perante estes mesmos resultados, supomos que grande parte destes alunos não terá entendido o propósito desta afirmação, podendo ter surgido uma falha de comunicação, onde aquela não se demonstrou tão percetível como se desejava. Prova desta hipótese, são os dados apresentados na questão seguinte, que já havia sido "arquitetada" para assegurar a viabilidade das respostas/opiniões expressas pelos alunos.

Façamos, então, uma leitura e interpretação atentas do próximo esquema que apresenta um exercício comparativo entre as opiniões expressas na tal afirmação 4.2. com a que lhe segue:



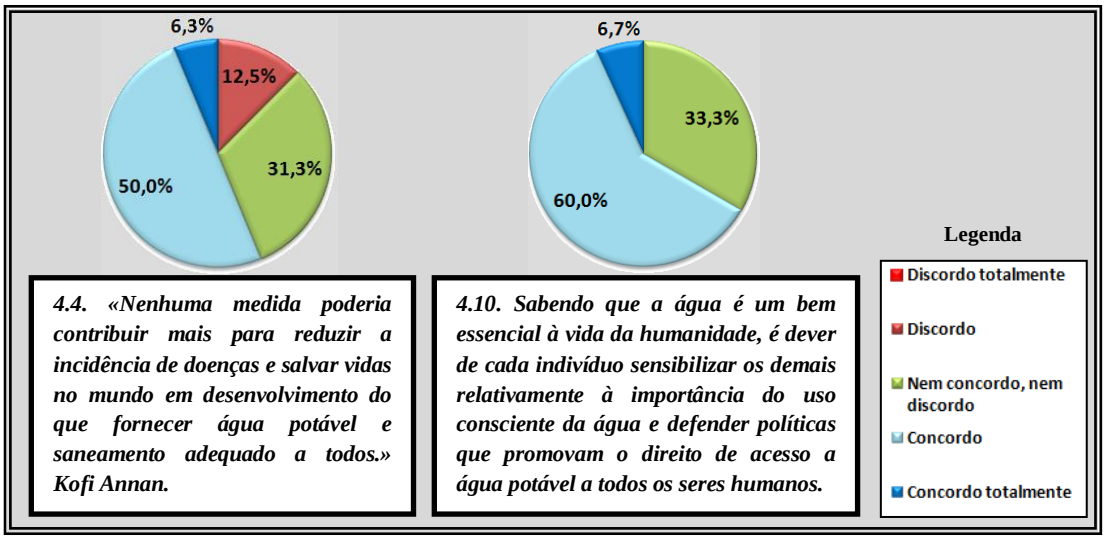
Esquema 11. Exercício comparativo das respostas obtidas nas afirmações 4.2. e 4.3. do inquérito do 10º ano.
Fonte: Elaboração própria, com base nos respetivos gráficos 17 e 18 apresentados na primeira parte do esquema 10, p. 94.

Vejamos, na 4.3. é defendida a importância de uma utilização consciente e sustentável da água disponível, em função do aumento do consumo deste recurso natural. De facto, e comparando o gráfico que mostra os resultados logrados a partir desta questão com os da anterior, há uma incoerência no âmago das respostas entre aqueles, uma vez que perante a afirmação 4.3., 8 alunos (50%) concordam, e outros 5 (31,3%) concordam totalmente. Somando estes dois casos, uma percentagem de 81,3% (mais de metade da turma) optou por uma postura favorável, refutando então, a maioria das opiniões positivas atingida na afirmação antecedente. Apenas 2 alunos (12,5%) optaram por nem concordar, nem discordar desta última afirmação e somente 1 (6,3%) elemento manifestou uma opinião discordante.

Relativamente ao pensamento do Ex- secretário-Geral das Nações Unidas, Kofi Annan apresentado na 4.4., metade da turma concordou com este e um outro aluno concordou totalmente, prevalecendo, assim, uma percentagem 50% (gráfico 19 do esquema 10, p. 98). Uma percentagem de 6,3% (1 aluno) concordou totalmente, 31,3% (5 alunos) corresponde a uma posição neutra e 12,5 % corresponde a duas opiniões discordantes. Relativamente a estes dados, penso que a mensagem foi, em grande parte, bem recebida e interpretada, no entanto, aquela neutralidade e discordância de opiniões,

poderão, provavelmente, refletir que aquele pensamento lido e discutido em sala de aula poderá não ter sido tão significativo para aquele grupo de 7 alunos.

Dando um "salto" intencionado até à afirmação 4.10., procederemos, novamente, a uma análise e comparação de resultados entre esta e a 4.4, refletindo, assim, sobre a sua veracidade.



Esquema 12. Exercício comparativo entre as respostas obtidas nas afirmações 4.4. e 4.10. do inquérito do 10º ano.
Fonte: Elaboração própria, com base nos respetivos gráficos 19 e 25 apresentados no esquema 10, pp. 94-95.

Se Kofi Annan defendeu o acesso a água potável e o saneamento enquanto condições essenciais para uma vida digna do ser humano, por conseguinte, na 4.10, os inquiridos são alertados para o dever de cada indivíduo em sensibilizar os demais relativamente ao uso consciente deste bem essencial, promovendo o direito de acesso (universal) a água potável. Comparativamente às posições tomadas pelos alunos na afirmação anterior, nesta não se verificaram opiniões desfavoráveis. No entanto, 9 alunos concordaram (60%), um outro concordou totalmente (6,7%) e os 5 restantes (33,3%) nem concordaram nem discordaram com a ideia apresentada na 4.10. Ao confrontarmos os dois gráficos referidos, é possível estabelecer uma equidade entre resultados, existindo uma similitude entre ambos. Deste modo, podemos concluir que para a grande maioria destes jovens, a água é, sem dúvida, o bem essencial para a vida humana, e, consequentemente, um direito de todos os terrestres, sendo imperativa uma defesa à escala planetária deste.

É em virtude destas questões que os alunos vão-se apercebendo, de facto, que mesmo estando direcionado para a Geografia de Portugal, o módulo desta disciplina prevê ainda uma abordagem geográfica a nível mundial, levando os seus alunos a uma

consciencialização da interdependência dos fenómenos físicos e humanos numa escala planetária. Estando este grupo 4 do inquérito todo interrelacionado, procederemos a uma "analepse", seguindo-se o ensejo para analisar a afirmação 4.5. Portanto, no âmago da defesa de uma cooperação a nível internacional a respeito da gestão dos recursos hídricos, na 4.5., a turma é alertada para uma crescente poluição da água, sendo que é fulcral uma tomada de consciência ecológica, em prol do controlo da qualidade da água. Verificámos uma maioria de 10 alunos (62,5%) que concordam com tal afirmação, a par de 3 discentes (18,8%) que concordam totalmente, 2 alunos que nem concordam nem discordam (12,5%), e, por último, uma opinião desfavorável que representa uma pequena percentagem de 6,3%.

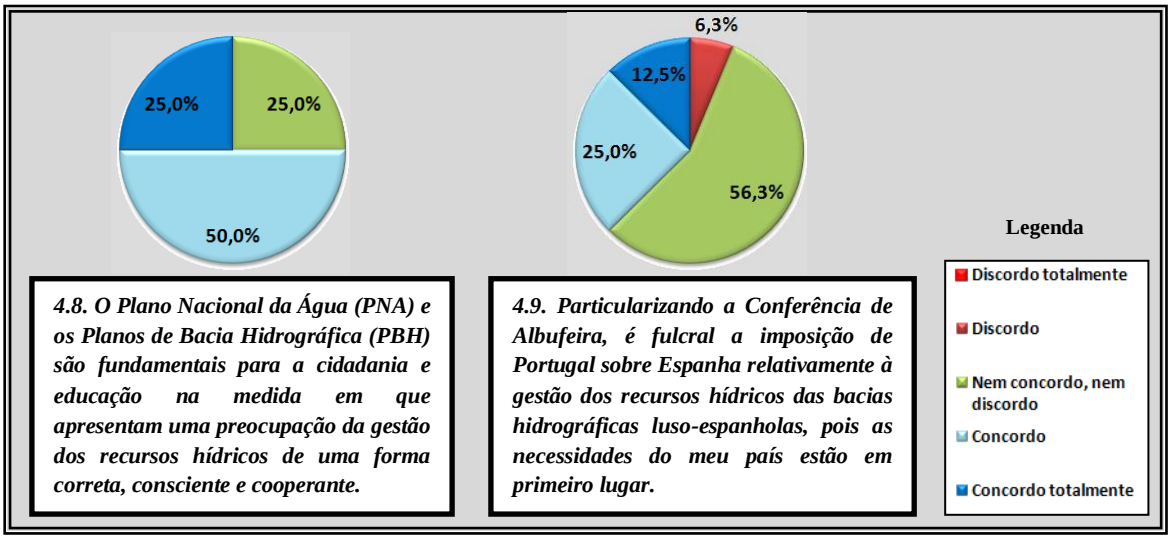
Comparando os dados analisados desta última afirmação com os da seguinte (4.6.), concluímos que esta turma do 10º ano é, sem dúvida, apologista de uma postura ecológica e, igualmente, cooperante relativamente à preservação e boa gestão dos recursos hídricos a nível mundial. Olhando para o gráfico 21, um conjunto de 12 alunos (75%) concordam com a ideia de que para evitar uma das principais razões inerentes a certos conflitos entre Estados (relativa a uma má gestão de água), é fundamental um acordo entre governantes. Ainda 2 discentes (12,5%) concordaram totalmente e outros 2 mostraram-se imparciais perante aquele pressuposto, não coexistindo nenhuma opinião negativa, sendo que ma vez mais, as opiniões são favoráveis.

Seguindo para a 4.7., e em consonância com as assimetrias verificadas no nosso país, os alunos deparam-se com a utilidade dos sistemas de abastecimento público quer para a qualidade da água, quer para uma gestão mais equitativa daquela entre a população portuguesa. Ao conferirmos os dados estatísticos conferidos no respetivo gráfico 22 é atestada uma consciência por parte dos alunos no que toca a esta vicissitude, na medida em que 13 alunos (81,3%) concordam e outros 2 concordam totalmente (12,5%) com aquela equidade pretendida na gestão da água entre a população portuguesa e, apenas 1 (6,3%) discente nem concordou nem discordou.

Os dois setogramas 23 e 24 evidenciam as opiniões expressas destes alunos relativamente às afirmações 4.8. e 4.9. Na primeira, é referida a importância do Plano Nacional da Água (PNA) e dos Planos de Bacia Hidrográfica (PBH) para uma educação para a cidadania, pois estes têm na sua génese uma preocupação relativa à gestão dos recursos hídricos de uma forma correta, consciente e cooperante. Diante este pensamento, metade da turma (8 alunos) concorda, estando a outra parte da turma

divida em 4 alunos (25%) que concordam totalmente e outros 4 que nem concordam nem discordam.

Já a 4.9., visava "provocar" uma certa controvérsia, na medida em que é defendida a imposição de Portugal sobre Espanha na Conferência de Albufeira no que toca à gestão dos recursos hídricos das bacias hidrográficas luso-espanholas. Este ideal é legitimado no questionário, ao ser alegada uma sobreposição das necessidades de Portugal face às espanholas. Curiosamente, 56,3% (9 alunos) da turma manifestou uma postura neutra, nem concordando, nem discordando, já 25% (4 alunos) concordou, 12,5% (2 alunos) concordou totalmente e, por último, 6,3% (1 aluno) discordou. Esta maioria de opiniões imparciais poderá levantar um certo número de hipóteses, pois se já na afirmação anterior, 4 alunos nem concordaram nem discordaram com os pressupostos daqueles planos (como os PBH) ali referidos, é provável que algumas destas 9 opiniões poderão coincidir com as logradas na afirmação anterior. Ainda o facto desta 4.9. se tratar de uma afirmação polémica, ao condicionar/subvalorizar as necessidades dos cidadãos espanhóis a favor das dos portugueses, em relação com o objetivo deste questionário e do estudo de caso – educar para a cidadania – esperava-se um número reduzido de respostas favoráveis. E, de facto, foi isso que sucedeu, tal como podemos constatar através do próximo esquema:



Esquema 13. Exercício comparativo entre as respostas obtidas nas afirmações 4.8. e 4.9. do inquérito do 10º ano.
Fonte: Elaboração própria, com base nos respetivos gráficos 23 e 24 apresentados no esquema 10, p. 95.

Comparando os dados recolhidos destes dois gráficos, existe um aumento significativo das opiniões neutras desde o setograma relativo à 4.8. até ao da 4.9., bem como um decréscimo da percentagem do número de alunos que concordaram totalmente

e daqueles que concordaram. Posto isto, e embora tenha existido uma incoerência de respostas que conferimos no esquema 11 (p. 97), penso que houve uma assimilação de questões geográficas e problemáticas ali inerentes, tratadas ao longo dos momentos didáticos da dita aula, refletindo-se numa postura crítica por parte destes discentes.

1.2.2. Disciplina de História

1.2.2.1. Turma do 7º ano

Questões

Opiniões dos alunos

4.1. O estudo da democracia ateniense é fundamental para o conhecimento da base dos direitos democráticos que regem os sistemas políticos das sociedades ocidentais.

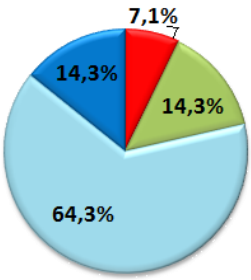


Gráfico 26

4.2. Na democracia ateniense do século V a.C., as mulheres, os metecos e os escravos não tinham direitos políticos. Esta situação é inaceitável à luz dos direitos humanos das sociedades atuais.

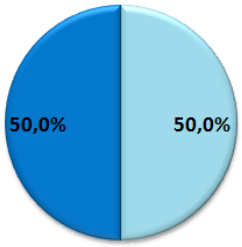


Gráfico 27

4.3. Comparando a sociedade de Atenas na época clássica com a da atualidade, verificaste uma evolução nas atitudes de sociabilidade e de solidariedade, nomeadamente, na defesa dos direitos humanos.

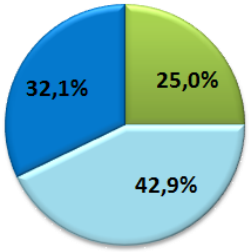


Gráfico 28

4.4. O estudo das instituições políticas (órgãos de poder) desta cidade-Estado, contribuiu para a compreensão da importância do papel dos indivíduos e dos grupos na vida social nos dias de hoje.

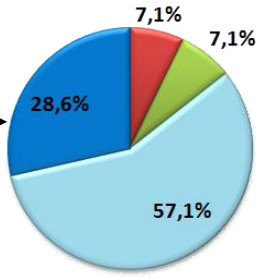
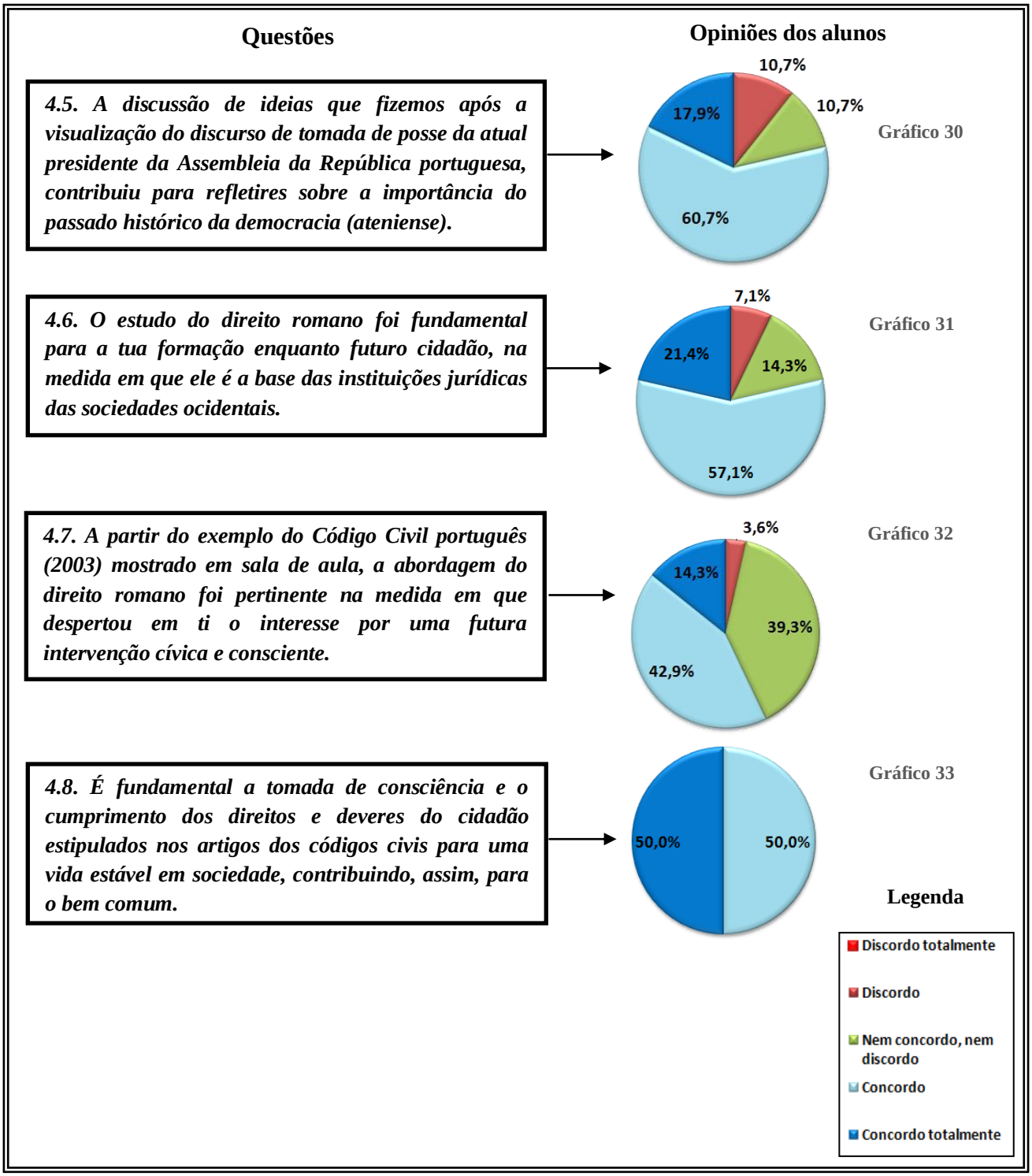


Gráfico 29

Legenda

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo, nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

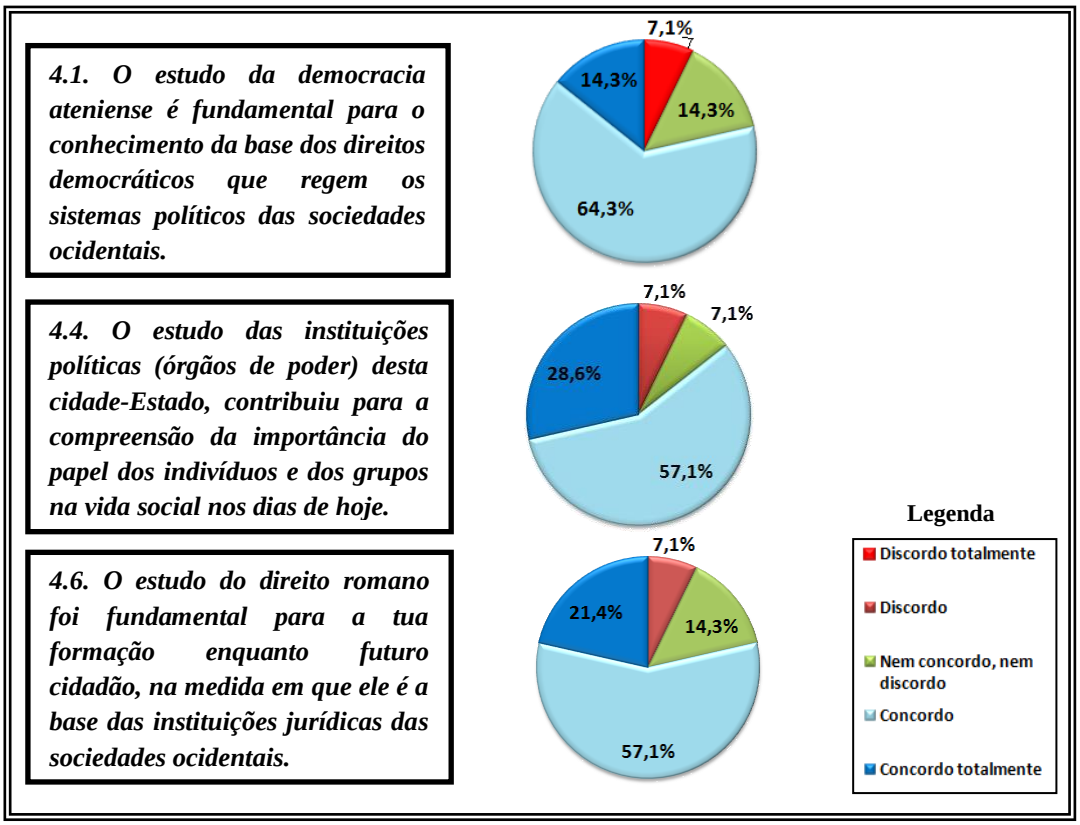


Esquema 14. Dados estatísticos das respostas às questões (à exceção da última alínea) do Grupo 4 – 7º ano.

Fonte: Elaboração própria.

Após a análise destes dois esquemas genéricos que apresentam as opiniões expressas pelos alunos inquiridos do 7º ano, há uma sobreposição das opiniões favoráveis.

Comecemos por nos debruçar sobre um exercício de comparação entre os resultados obtidos a partir das afirmações 4.1., 4.4. e 4.6.



Esquema 15. Exercício comparativo entre as respostas obtidas nas afirmações 4.1., 4.4. e 4.6. do inquérito do 7º ano.
Fonte: Elaboração própria, com base nos respetivos gráficos 26, 29 e 31 apresentados no esquema 14, pp. 102-103.

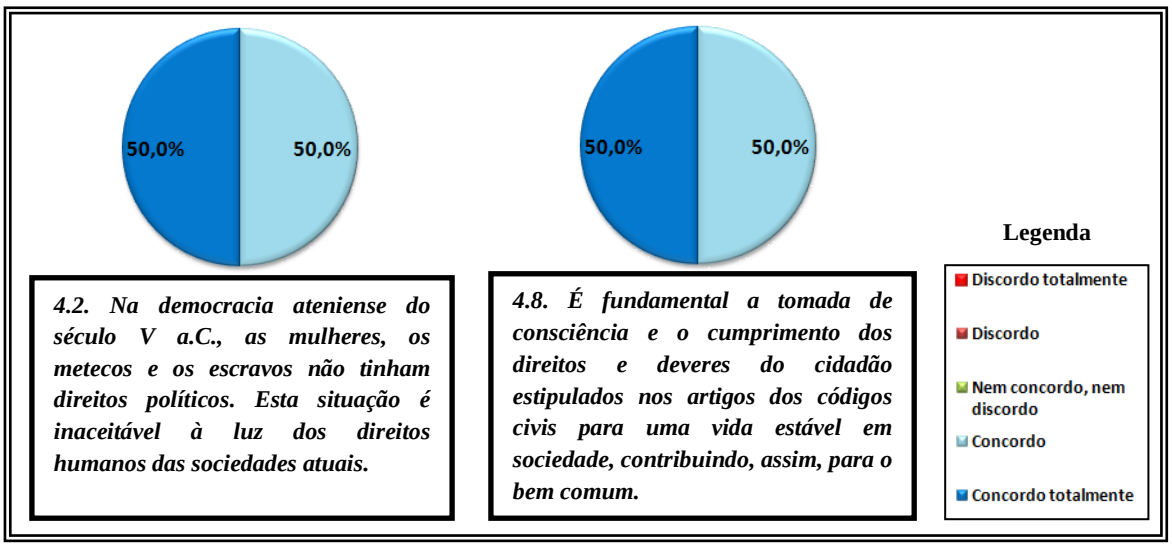
Dada a essência destas três afirmações (que refletem a importância do legado da democracia ateniense nas sociedades contemporâneas do ocidente), procederemos a uma análise comparativa, de forma a ratificar as respostas que estes inquiridos apresentaram. Na primeira, é sustentada a ideia de que o estudo da democracia ateniense é fundamental para o conhecimento da base dos direitos democráticos que regem os sistemas políticos das sociedades ocidentais; na 4.4. é defendida a ideia de que o estudo das instituições políticas atenienses contribuiu para a compreensão da importância do papel dos indivíduos e dos grupos na vida social nos dias de hoje; relativamente à 4.6., é assinalado que a abordagem do direito romano foi fundamental para a formação destes alunos enquanto futuros cidadãos, uma vez que aquele a base das instituições jurídicas das sociedades ocidentais.

Nestes três momentos, os alunos do 7º ano denotaram uma coerência genérica nas suas opiniões. Vejamos, em relação à primeira, 18 alunos concordaram (64,3%), 4

concordaram totalmente (14,3%), outros 4 inquiridos nem concordaram, nem discordaram, e somente 2 alunos (7,1%) discordaram totalmente. Quanto à 4.4., mais de metade da turma, 16 alunos (57,1%), concordou, 8 elementos (28,6%) concordaram totalmente, 2 (7,1%) nem concordaram, nem discordaram e outros 2 discordaram. Na 4.6., uma percentagem considerável de 57,1% (16 alunos) concordou e 21,4% (6 alunos) concordou totalmente. Já 4 alunos (14,3%) mostraram-se neutros, optando por nem discordar, nem concordar, e apenas 2 alunos, correspondendo a 7,1%, discordaram.

De facto, começamos já a percecionar uma certa tomada de consciência por parte destes alunos sobre a importância das raízes históricas que espelham a necessidade de conhecimento e intervenção do indivíduo e da sociedade, em geral, quer ao nível sociopolítico, quer ao nível jurídico.

Ainda no âmbito de um paralelismo histórico subjacente às afirmações que foram sendo apresentadas neste grupo 4 do inquérito do 7º ano, analisaremos uma curiosa similitude dos valores percentuais verificados nos setogramas respeitantes às afirmações 4.2. e 4.8.



Esquema 16. Exercício comparativo entre as respostas obtidas nas afirmações 4.2. e 4.8. do inquérito do 7º ano.

Fonte: Elaboração própria, com base nos respetivos gráficos 27 e 33 apresentados no esquema 14, pp. 102-103.

Como observamos no setograma respeitante à afirmação 4.2., a turma "dividiu-se" em duas partes iguais, mas no âmbito de opiniões favoráveis. Ora, 14 alunos concordaram totalmente e os restantes 14 concordaram com a ideia de que é incompreensível, à luz dos direitos humanos vigentes nas sociedades atuais, a privação das mulheres, dos metecos e dos escravos de direitos na sociedade ateniense do século

V a.C. Seguindo esta ordem de ideias, e abordando ainda os assuntos concernentes à importância do cumprimento dos direitos e deveres do cidadão estipulados nos códigos civis, a turma volta a dividir-se em opiniões concordantes na penúltima afirmação (4.8.). Deste modo, e respeitando a diretriz da 4.8., para os inquiridos do 7º ano, uma vida estável em sociedade só é possível se tomarmos consciência e cumprirmos os direitos e deveres humanos vigentes, zelando, assim, para o bem comum.

Já na afirmação 4.3., que defende uma evolução nas atitudes de sociabilidade e de solidariedade, nomeadamente, na defesa dos direitos humanos, 12 alunos (42,9%) concordaram e 9 (32,1%) concordaram totalmente, o que unidos num só grupo de respostas (pois todos eles alegaram uma posição favorável, porém uns mais convictos do que outros) conglobam 21 elementos, correspondentes a 75%, isto é, quase o número total de alunos desta turma. Os restantes 7 elementos (25%) desta turma nem concordaram, nem discordaram, mantendo-se, assim, neutros. Nesta situação, verificámos, ainda, uma inexistência de opiniões desfavoráveis (gráfico 28).

Na 4.5. e na 4.7., são particularizadas duas situações de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula. A primeira, referente à discussão de ideias, realizada em sala de aula, após a visualização do discurso da atual presidente da Assembleia da República portuguesa, na medida em que contribuiu para a reflexão dos discentes acerca da importância do passado histórico da democracia (ateniense); a segunda, refere a pertinência da abordagem do direito romano a partir do Código civil português (2003), que, tal como a situação anterior, foi utilizado, em sala de aula, enquanto recurso motivador. Sobre o primeiro caso, e em conformidade com os valores percentuais, 17 alunos (60,7%) concordaram e 5 (17,9%) concordaram totalmente. Apenas 3 (10,7%) dos inquiridos mostraram-se neutros e outros 3 discordaram. Já no segundo, observamos um créscimo dos valores percentuais tocantes às opiniões neutras. O facto de estes alunos terem-se mostrado bastante motivados aquando da abordagem do direito romano a partir do Código Civil português, leva-nos a pensar nalgumas hipóteses e razões que possam explicar o aumento das opiniões neutras aqui explanadas. Contudo, os dois grupos de inquiridos que expressaram opiniões favoráveis sobrepuseram-se, correspondendo, assim, a 57,2 % da percentagem total, sendo que 42,9% (12 alunos) concordaram e 14,3% (4 alunos) concordaram totalmente com a pertinência do Código civil, enquanto estimulador de uma futura intervenção cívica e consciente.

Esta turma do 7º ano concordou, em termos globais, com a influência e legado da democracia antiga de Atenas na Contemporaneidade, tendo em conta, a base e evolução

históricas dos próprios sistemas políticos do Ocidente, bem como a problemática das questões ligadas à cidadania que lhes subjaz.

1.2.2.2. Turma do 11º ano

Questões | **Opiniões dos alunos**

4.1. O estudo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) é fulcral, pois este documento inspirou, e inspira, ainda, a Contemporaneidade a partir dos ideais de liberdade e igualdade de todos perante a lei.

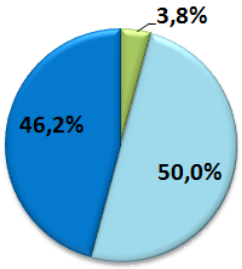


Gráfico 34

4.2. A análise e discussão dos artigos daquela declaração permitiu-te uma relação entre o passado e o presente, ao tomares a consciência da importância dos direitos e deveres de um cidadão em situações de opressão política.

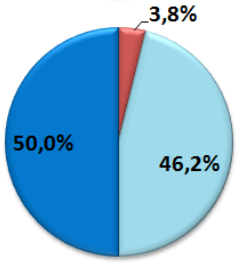


Gráfico 35

4.3. A analogia entre algumas passagens do discurso de Benjamin Constant (1819) analisado na sala de aula com alguns artigos da atual Declaração Universal dos Direitos Humanos, refletiu a inspiração dos ideais liberais dos séculos XVIII e XIX que ainda sustentam os valores democráticos das sociedades atuais.

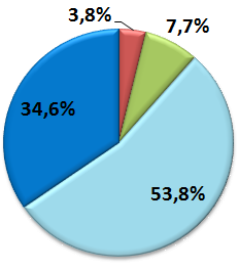


Gráfico 36

4.4. À semelhança do que acontecia nos Estados liberais da primeira metade do século XIX, os textos constitucionais continuam a ser imprescindíveis para o reconhecimento das liberdades individuais. Evita-se, assim, o despotismo e a tirania.

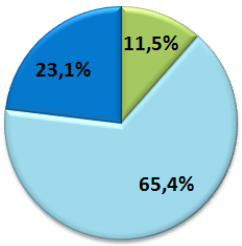
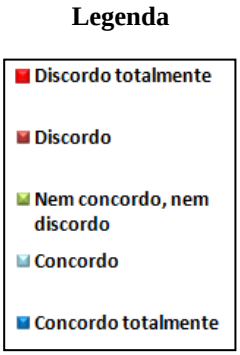
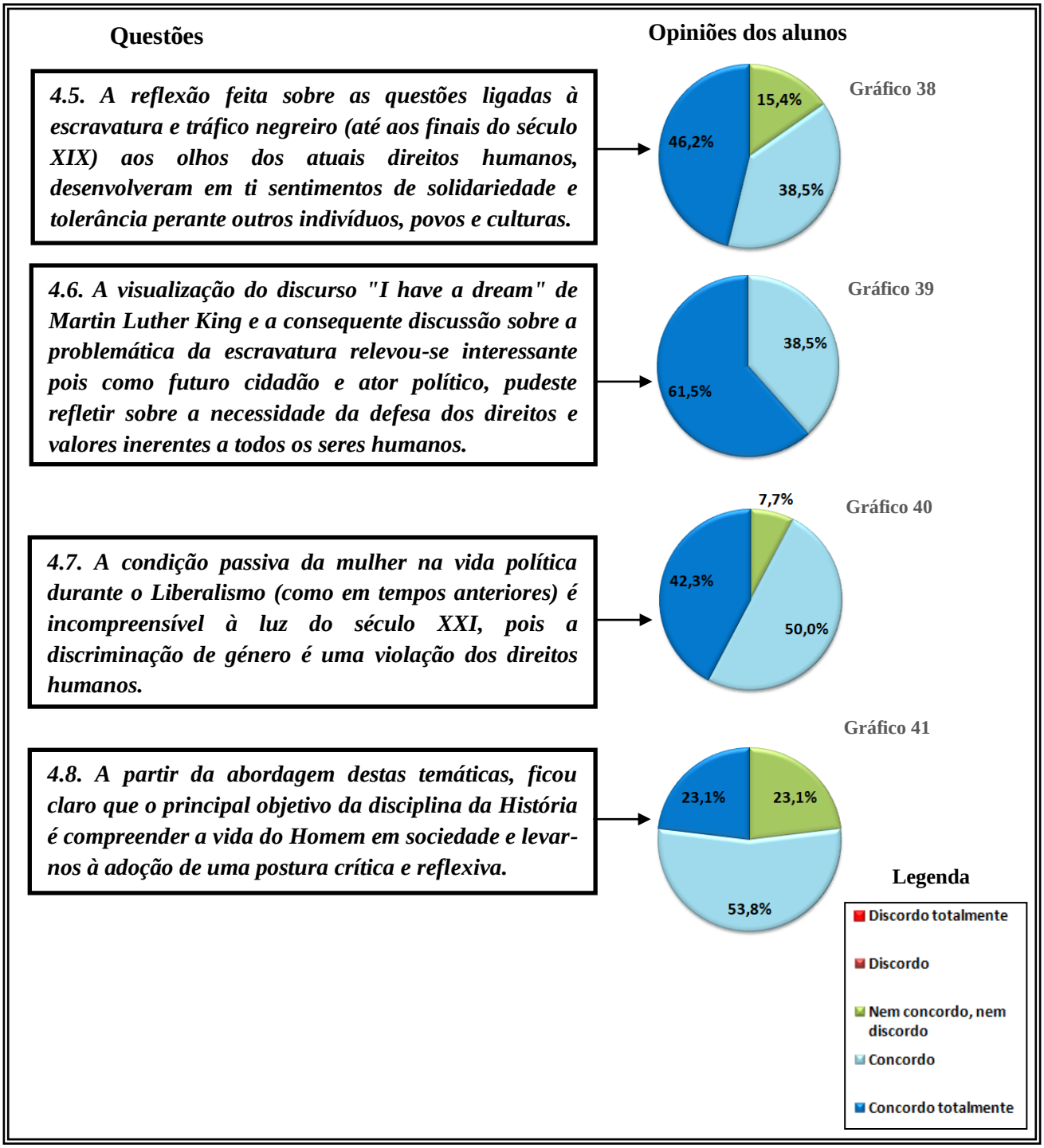


Gráfico 37





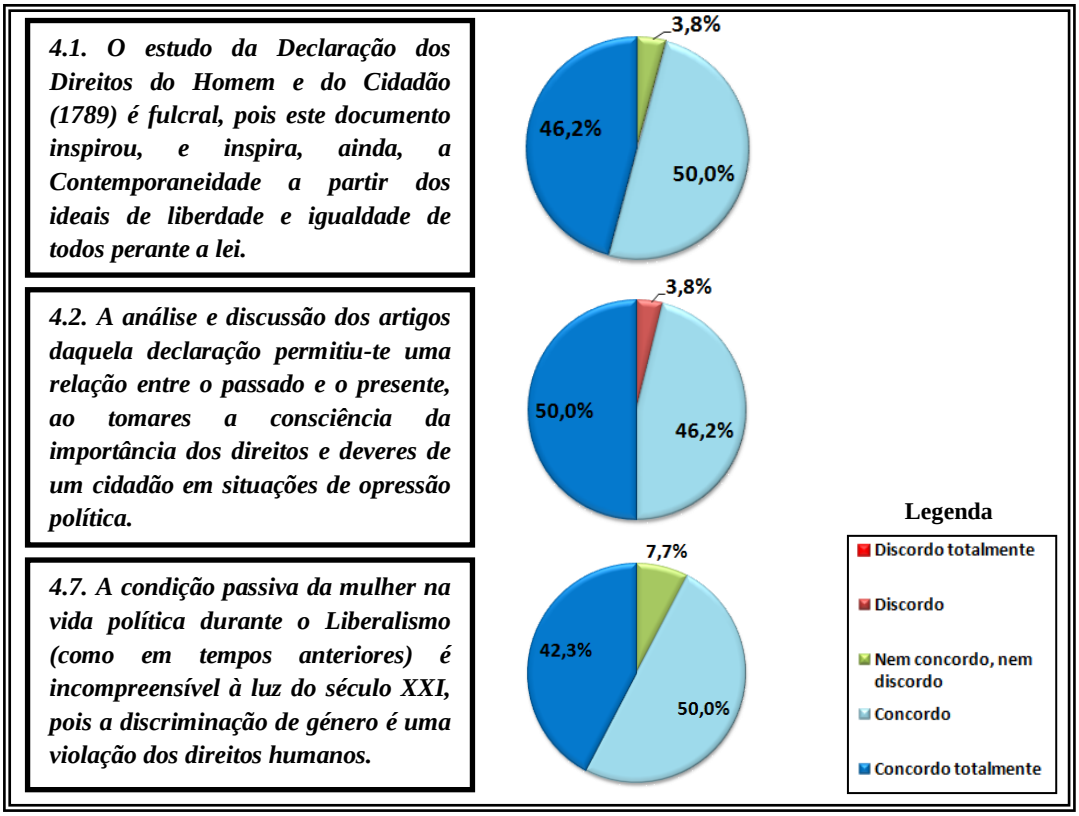
Esquema 17. Dados estatísticos das respostas às questões (à exceção da última alínea) do Grupo 4 - 11º ano.

Fonte: Elaboração própria.

Tal como aconteceu com os três casos anteriores, também nesta turma conferimos um destaque das opiniões "Concordo" e "Concordo totalmente". Em cada um dos setogramas, a percentagem de alunos que elegeram a opção de resposta "Concordo" corresponde, em média, a metade ou a um valor próximo da percentagem total dos

alunos inquiridos desta turma. O mesmo aconteceu com os resultados alcançados nas duas afirmações restantes, a 4.5. e a 4.6., cujos maiores valores percentuais remetem para o grupo de alunos que responderam "Concordo totalmente".

Por conseguinte, não foi averiguado qualquer contrassenso ou situação menos previsível aquando da análise das opiniões expressas pelos inquiridos desta turma. Mesmo assim, faremos pontos de comparação entre algumas daquelas, para que entendamos de uma forma mais consistente o posicionamento dos elementos deste 11º ano. Destaquemos, então, aqueles momentos de análise que nos pareceram mais importantes.



Esquema 18. Exercício comparativo entre as respostas obtidas nas afirmações 4.1., 4.2. e 4.7. do inquérito do 11º ano.
Fonte: Elaboração própria, com base nos respetivos gráficos 34, 35 e 40 apresentados no esquema 17, pp. 108-109.

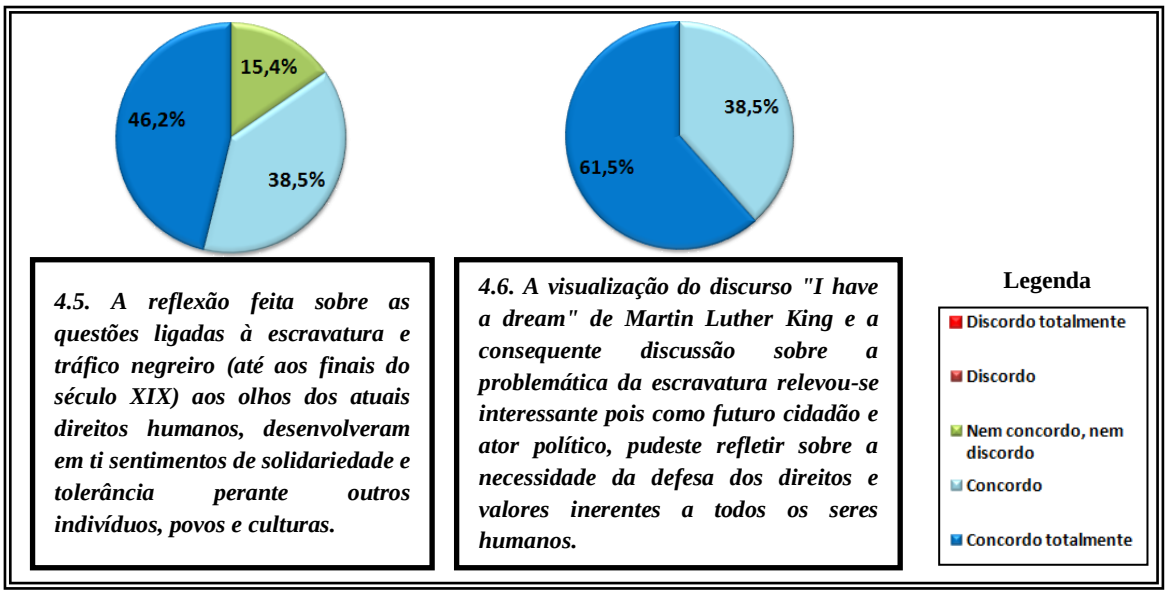
A partir do estudo, análise e discussão dos artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 (4.1. e 4.2.), bem como a incompreensão da condição passiva da mulher em tempos remotos à luz do século decorrente (4.7.), estas três afirmações apontam para a necessidade de uma tomada de consciência dos direitos humanos e a consequente promoção dos valores democráticos. Curiosamente, os dados estatísticos espelham uma semelhança inquestionável, ao evidenciarem as duas opiniões "Concordo" e "Concordo totalmente". Além disso, se aglutinarmos estes dois grupos de

opiniões num só, verificaremos em cada uma das afirmações, uma aprovação de quase 100% dos alunos. Esta situação pode, então, fundamentar uma consciencialização global por parte desta turma relativamente à importância de um conhecimento histórico para entendermos a pertinência das conquistas políticas que remetem para direitos e deveres humanos.

Seguindo para a afirmação 4.3, e em consonância com as três já analisadas, as opiniões concordantes sobrepuseram-se, de igual modo, às restantes. Quando deparado com a proficuidade da analogia entre algumas passagens do discurso de Benjamin Constant com determinados artigos da atual Declaração dos Direitos Humanos, um conjunto de 23 alunos, correspondente a 88,4%, assumiu uma postura favorável (14 concordaram: 53,8%; 9 concordaram totalmente: 34,6%). Averiguámos, novamente, uma noção da evolução e inspiração históricas desde o século XVIII até ao XXI.

Na afirmação 4.4., onde é sublinhada a importância dos textos constitucionais, que reconhecem, legitimamente, as liberdades individuais, impedindo, assim, situações de despotismo e de tirania, uma percentagem de 65,4% (concernente a 17 alunos) concorda, 23,1% (6 alunos) concorda totalmente e 11,5% (3 alunos) nem concorda, nem discorda.

Quanto à 4.5. e 4.6., e dada a essência das mesmas, analisá-las-emos em consonância.



Esquema 19. Exercício comparativo entre as respostas obtidas nas afirmações 4.5 e 4.6. do inquérito do 11º ano.

Fonte: Elaboração própria, com base nos respetivos gráficos 38 e 39 apresentados no esquema 17, p. 109.

Na primeira é defendido que a reflexão feita acerca das questões ligadas à escravatura e tráfico negreiro (até meados do século XIX), desenvolveram nestes alunos

sentimentos de solidariedade e tolerância perante outros indivíduos, povos e culturas. Na afirmação posterior, é referido o pressuposto interesse da visualização de "I have a dream", no sentido de ter levado estes discentes a refletirem, enquanto cidadãos e atores políticos, na defesa dos direitos e valores inerentes a toda a humanidade. Ora, e apesar de uma pequena percentagem (15,4%) de opiniões neutras presente nos dados obtidos da 4.5., há uma clara evidência das opiniões "Concordo" e "Concordo totalmente", quer na primeira, quer na segunda afirmação, assistimos a um desfecho positivo e congruente. Mesmo assim, estes dados recolhidos refletem, sem margem para dúvidas, que a experiência educativa prendida com o visionamento do discurso de Luther King Jr. foi bastante significativa, ao sensibilizar esta turma para a discussão de certas problemáticas, como por exemplo, o racismo e a intolerância.

Ao pretender uma opinião dos inquiridos face ao objetivo da disciplina de História e mediante os resultados observados, a 4.8. consubstancia todas as afirmações e respetivas opiniões apresentadas até ao momento. Há, de facto, um destaque das opiniões favoráveis, sendo que mais de metade dos elementos desta turma, 14 alunos (53,8%), concordou com a dita afirmação e outros 6 (23,1%) concordaram totalmente, somando um número total de 20 alunos, isto é, uma percentagem de 76,9%.

1.3. Utilidade das temáticas abordadas para a cidadania.

Decidimos criar um subcapítulo para a apresentação dos dados conseguidos na última questão do grupo 4 de todos os inquéritos, na medida em que, e tal como já foi supradito, aquela, ao contrário das anteriores do mesmo grupo, apresenta-se de forma genérica a toda a amostra.

> Última alínea do Grupo 4: *Os conteúdos temáticos relativos a (...)*[54] *abordados nas aulas de Geografia/História contribuíram para a tua tomada de consciência do que é ser-se cidadão (do mundo)*[55].

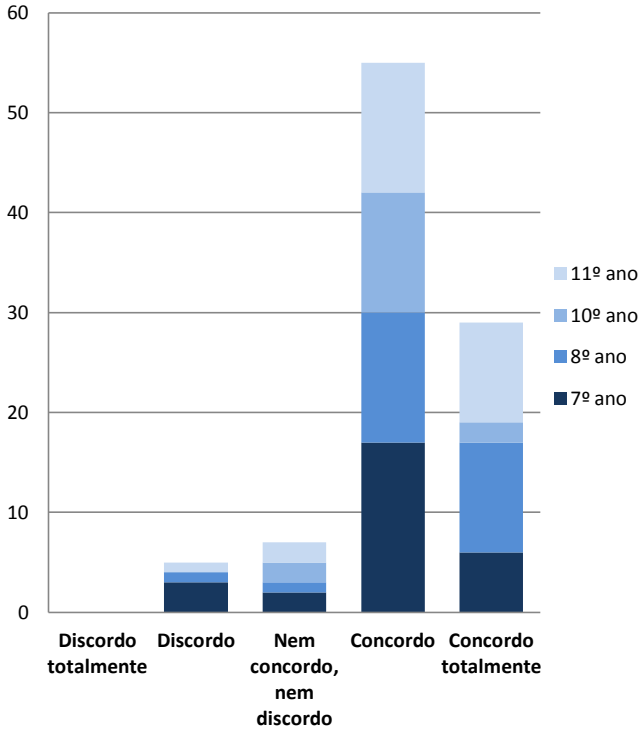


Gráfico 42. Respostas dos alunos à última questão do Grupo 4.
Fonte: Elaboração própria, com base nos inquéritos dos alunos.

Turmas	Opiniões dos alunos				
	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
7º ano	0	3	2	17	6
8º ano	0	1	1	13	11
10º ano	0	0	2	12	2
11º ano	0	1	2	13	10
Total (nº abs.)	**0**	**5**	**7**	**55**	**29**
%	**0**	**5%**	**7%**	**57%**	**31%**

Quadro 4. Respostas dos alunos à última questão do Grupo 4.
Fonte: Elaboração própria, com base nos inquéritos dos alunos.

Uma vez mais, todos os elementos que constituem esta amostra participaram, respondendo a esta última questão do Grupo 4. De acordo com os dados estatísticos, não restam dúvidas acerca da opinião que mais se destaca no gráfico 42 e respetivo quadro sobre a utilidade dos conteúdos temáticos das duas disciplinas em prol de uma tomada de consciência do que é ser-se cidadão. Estando inseridos num contexto de 96

[54] A denominação das temáticas dependeu, naturalmente, das turmas e respetivas disciplinas.
[55] Foi utlizado o termo "cidadão do mundo" nos inquéritos aplicados às duas turmas de Geografia, na medida em que aquele é comumente utilizado no vocabulário geográfico.

alunos, 54 destes (que correspondem a 57% da percentagem total) concordaram com a proficuidade da abordagem das ditas temáticas (quer em Geografia, quer em História) para a assunção da cidadania. Paralelamente, 29 inquiridos (31%) tomaram uma posição mais convicta, concordando totalmente a afirmação apresentada. Se justapusermos estes dois conjuntos de inquiridos que optaram por uma opinião favorável (mais ou menos acentuada) num só, auferimos um número avultado de 83 alunos, isto é, 87%, correspondendo quase à percentagem total da amostragem. Curiosamente, e à medida que os dados estatísticos vão surgindo neste gráfico e respetiva tabela, constatámos que em cada uma das turmas, o número de alunos que concordaram ou concordaram totalmente, corresponde à metade ou a um valor superior do número total de alunos de cada uma das turmas. Por outro lado, não se verificou em nenhum dos casos uma posição de total discordância, assistindo-se, apenas, a 5 opiniões discordantes (não tendo sido contabilizada nenhuma ocorrência da turma do 10º ano), e a 7 que denotaram uma posição neutra.

Genericamente, houve uma proeminência das opiniões favoráveis neste último momento do Grupo 4, o que corrobora uma certa apreensão e posicionamento crítico destes alunos face aos conteúdos temáticos que foram sendo tratados nestas aulas, direcionadas para uma assunção da cidadania. Naturalmente que a predisposição destes alunos, bem como o seu nível de interesse face a determinados temas e assuntos ou metodologias de ensino, poderão também justificar os valores apresentados quer nesta última alínea, quer nas restantes deste grupo de questões.

Posto isto, e perante os resultados conseguidos até ao momento, algumas questões começam a surgir, estando, inevitavelmente, relacionadas com os objetivos e pressupostos deste estudo:

- Será que estes alunos inquiridos apreenderam, de facto, o conceito de cidadania? Neste caso, em que aspetos a sua concetualização se baseará?
- Existirá alguma concordância de conteúdo entre as conceções de cidadania dos alunos das turmas de Geografia e dos da História?

1.4. Concetualização de cidadania dos inquiridos.

Tal como foi mencionado anteriormente, para além da análise quantitativa levada a cabo até então, em virtude da questão 5 (aberta) presente no momento final de todos inquéritos, fez todo o sentido procedermos a uma análise qualitativa dos dados obtidos naquela. Partindo das conceções de cidadania apresentadas por estes alunos inquiridos nesta questão, desenvolvemos um sistema de categorias presente na grelha de análise de conteúdo.

Através do tipo de orientação que seguimos na análise de conteúdo desenvolvida para o tratamento destes dados qualitativos, a análise de ocorrências, verificaremos, então, quais os termos e ideias que estes alunos[56] apontaram com maior frequência a respeito da sua definição/concetualização de cidadania. Segue-se, então, o quadro e gráfico que ilustram, por ordem decrescente, o peso relativo de cada uma das categorias criadas e presentes na grelha de análise de conteúdo[57]:

Ordem	Categorias	Unidades de registo	
		N.º	%
1.ª	SRR. "Sentido de Responsabilidade/Respeito"	89	68,5
2.ª	EJ. "Equidade Social/Justiça"	29	22,3
3.ª	SC. "Solidariedade/Cooperação Social"	12	9,2
	Total	130	100

Quadro 5. Peso relativo (valor absoluto e percentual) das categorias criadas a partir da análise de conteúdo.

Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo. (Anexo 3.1., pp. 167-176)

[56] Dos 96 alunos que constituem a amostra deste estudo, 92 responderam a esta questão, sendo que dois alunos da turma do 8º ano, e outros dois da turma do 10º ano decidiram não apresentar qualquer resposta.
[57] Ver grelha de análise de conteúdo preenchida no Anexo 3.1., pp. 167-176.

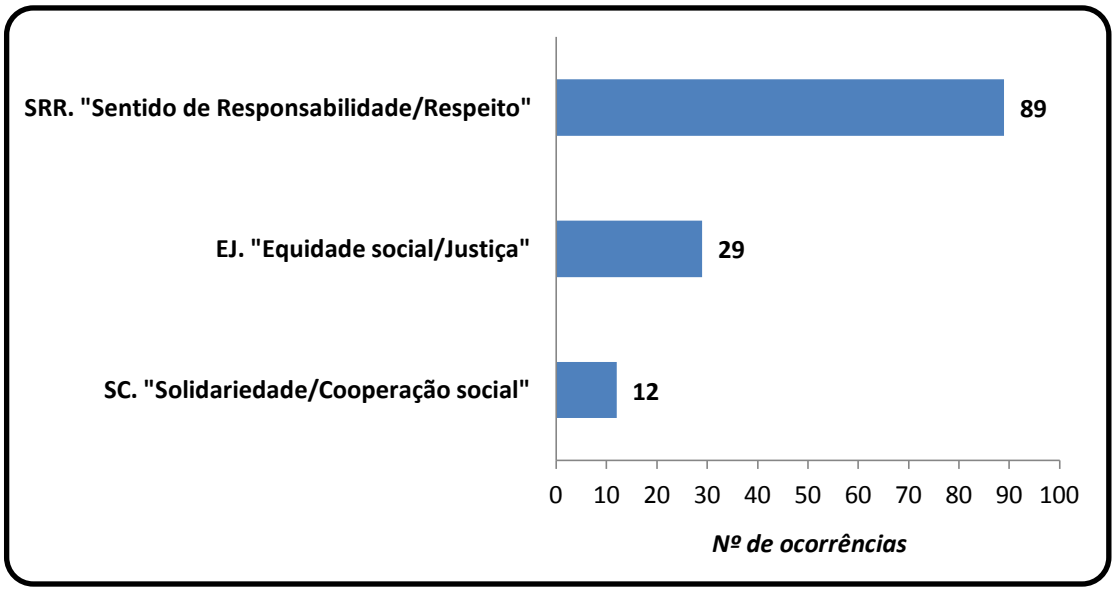


Gráfico 43. Frequência das categorias criadas a partir da análise de conteúdo.

Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo.

Após uma leitura e interpretação atentas dos valores apresentados quer no quadro 5, quer no respetivo gráfico, que mostramos acima, verificámos que das 130 unidades de registo conseguidas na análise de conteúdo, 89 destas, correspondentes a uma percentagem considerável de 68,5%, remetem para a categoria SRR "Sentido de Responsabilidade/Respeito". Já a categoria EJ "Equidade social/Justiça" conta com 29 unidades de registo, isto é, 22,3% do valor percentual total e, por último, surge-nos a categoria SC "Solidariedade/Cooperação Social" que soma 12 ocorrências.

Apesar de entendermos, desde já, quais as principais ideias indicadas por estes alunos inquiridos sobre o seu conceito de cidadania na questão 5, é pertinente ainda uma abordagem um pouco mais pormenorizada do grosso dessas mesmas respostas. Como tal, discriminaremos os valores (número de ocorrências) concernentes aos indicadores de cada uma das três categorias e faremos, consequentemente, uma transcrição das respetivas unidades de registo que nos pareceram mais pertinentes. Nesta linha de pensamento, levantaremos, ainda, algumas questões e hipóteses. Por conseguinte, atentemos no gráfico e respetivo quadro que se seguem:

Categorias	Indicadores
SRR. "Sentido de Responsabilidade/Respeito"	**SRR1.** Ser responsável pelos seus atos em sociedade.
	SRR.2. Respeitar e aceitar os outros/ sociedade.
	SRR.3. Respeitar e aceitar a diversidade sociocultural.
	SRR.4. Respeitar mutuamente.
	SRR.5. Respeitar direitos/deveres (regras e leis) humanos.
	SRR.6. Informar-se e participar nas questões sociopolíticas e/ou ambientais da atualidade.
EJ. "Equidade social/Justiça"	**ESJ.1.** Existência de direitos/deveres humanos.
	ESJ.2. Igualdade de direitos/deveres humanos, pressupondo a igualdade entre as pessoas.
SC. "Solidariedade/Cooperação social"	**SC.1.** Ser solidário e cooperar com todos os seres humanos.

Quadro 6. Indicadores e respetivas categorias da análise de conteúdo.

Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo.

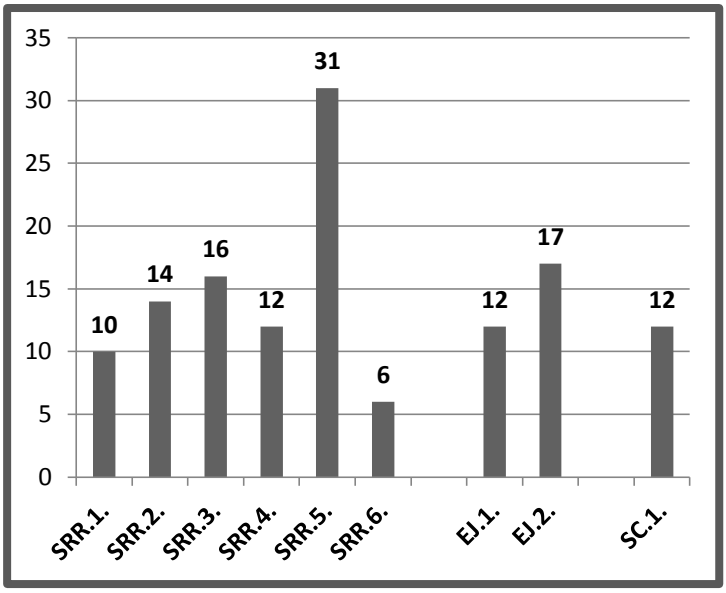


Gráfico 44. Número de ocorrências, em valores absolutos, de cada um dos indicadores das categorias criadas para a análise de conteúdo.

Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo.

Em termos genéricos, e de acordo com os dados apresentados, há uma evidência do indicador SRR.5 "Respeitar direitos/deveres (regras e leis) humanos" ao registar uma frequência de 31 ocorrências, superando, desde logo, o total de ocorrências de cada uma das outras categorias). De seguida, surge-nos o EJ.2 "Igualdade de direitos/deveres humanos, pressupondo a igualdade entre as pessoas", onde foram registadas 17 ocorrências. Por último, e não existindo uma discrepância tão acentuada em termos de frequência como nos dois casos anteriores, temos o indicador SRR.3 "Respeitar e aceitar a diversidade sociocultural" com 16 unidades de registo.

Na medida em que uma das finalidades do presente estudo se prende com a concetualização de cidadania que estes alunos adquiriram em função dos conteúdos (geográficos e históricos) respetivamente abordados, será pertinente uma comparação de dados entre turmas. Por conseguinte, o quadro 7, discrimina o número de ocorrências registado pelas turmas e respetiva disciplina:

Categorias	Indicadores	Geografia		História	
		8º ano	*10º ano*	*7º ano*	*11º ano*
SRR. "Sentido de Responsabilidade/Respeito"	**SRR1.**	2	1	5	2
	SRR.2.	5	0	5	4
	SRR.3.	11	0	1	4
	SRR.4.	5	0	1	6
	SRR.5.	3	4	6	18
	SRR.6.	0	3	1	2
EJ. "Equidade social/Justiça"	**ESJ.1.**	1	3	5	3
	ESJ.2.	1	3	9	4
SC. "Solidariedade/Cooperação social"	**SC.1.**	3	1	5	3
Total de ocorrências por turma		**31**	**15**	**38**	**46**
Total de ocorrências por disciplina		**46**		**84**	

Quadro 7: Número de ocorrências, em valores absolutos, dos indicadores conseguidos por turma e respetiva disciplina.
Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo.

Como podemos averiguar, houve um destaque da disciplina de História no que toca ao total das ocorrências verificadas por turma e, naturalmente, por disciplina dos indicadores das três categorias. Todavia, no indicador SRR.3 "Respeitar e aceitar a diversidade sociocultural", a Geografia sobrepôs-se à outra disciplina, podendo-se justificar esta situação por terem sido tratados assuntos relacionados com a "Diversidade Cultural" nas aulas da turma do 8º ano. Para além disso, nos indicadores SRR.4 e SRR.6, os valores conseguidos quer na Geografia, quer na História foram bastante semelhantes e, mesmo até, equitativos. Porém, ainda o facto do 10º ano ter demonstrado uma fraca participação, levou a que o número de ocorrências registado nesta turma ao longo dos diversos indicadores fosse bastante reduzido, repercutindo-se, consequentemente, nos valores totais conseguidos na disciplina de Geografia.

Não obstante esta dissemelhança, os alunos de ambas as disciplinas que responderam à questão 5, contribuíram, genericamente, para as finalidades deste estudo de caso. Passemos, então, a uma análise específica de cada categoria e seus indicadores, recorrendo, sempre que possível, a exemplos de citações de inquiridos pertencentes a cada uma das turmas que compõem a amostra.

Remeter-nos-emos, primeiramente, à **categoria SRSS** "Sentido de Responsabilidade/Respeito", que se subdivide em seis indicadores, sendo que aqueles que apresentaram a maior frequência (por ordem decrescente) foi o já referenciado SRR.5. "Respeitar direitos/deveres (regras e leis) humanos", o SRR.3 "Respeitar e

aceitar a diversidade sociocultural" e o SRR.2 "Respeitar e aceitar os outros/ sociedade".

Relativamente ao SRR.5, e recordando o modelo de codificação desenvolvido para as unidades de registo da análise de conteúdo, verificámos que cada uma das citações ali conseguidas corresponde a elementos de cada uma das turmas da amostra. Portanto, independentemente da disciplina (Geografia ou História) e dos níveis de ensino em que foram tratadas questões relacionadas com a cidadania, um número considerável destes alunos inquiridos foi indicando na sua concetualização de cidadania, o respeito/defesa dos direitos humanos e o cumprimento de deveres e regras. Das diversas unidades de registo obtidas no indicador SRR.5, destacamos:

- G8-SRR5-1: «Saber respeitar os direitos e deveres de um bom cidadão.» (Anexo 3.1., p 170);
- G10-SRR5-4: «todos (…) têm como dever proteger o meio ambiente.» (Anexo 3.1., p. 171);
- H7-SRR5-2: «(…) consiste no facto de uma pessoa ter deveres e direitos a cumprir e usufruir. Para mim, a cidadania é ser bom cidadão, sendo que para isso se devem cumprir as regras estipuladas» (Anexo 3.1., p. 171);
- H11-SRR5-12: «Ser um bom cidadão é (…) respeitar os direitos do Homem, entre eles a liberdade, essencial para viver em harmonia, bem como a igualdade, a segurança e o direito à não opressão.» (Anexo 3.1., p.173).

Curiosamente, e embora haja uma unanimidade das ideias expressas relativamente ao respeito e cumprimento de direitos/deveres humanos, no seio de algumas daquelas existe, *a priori*, uma certa influência dos conteúdos programáticos e, naturalmente, das finalidades subjacentes às disciplinas em questão. Ora, enquanto na unidade de registo G10-SRR5-4, relativa a um elemento da turma do 10º ano (Geografia), é defendida uma preocupação ambiental, na H11-SRR5-12, referente a um elemento do 11º ano (História), subjaz um cariz bem mais político. Ora, sabendo que na turma do 10º ano foi estudada a problemática da "Gestão dos Recursos Hídricos" e na do 11º ano, o "Liberalismo", é plausível fundamentarmos a essência daquelas duas citações através dos respetivos assuntos abordados.

Já nas 16 ocorrências verificadas no indicador SRR.3 "Respeitar e aceitar a diversidade sociocultural", e comparativamente ao indicador anterior, neste não se

registaram citações dos alunos da turma do 10º ano. Em contrapartida, 11 alunos da turma do 8º ano sublinharam a importância do respeito e aceitação perante a diversidade sociocultural que encontramos no mundo, daí a apresentação de duas das respetivas citações. Terão os assuntos da "Mobilidade" e "Diversidade Cultural" tratados e discutidos em sala de aula influenciado as conceções de cidadania deste grupo de alunos? De facto, e tendo em conta o quadro teórico-prático relativo aos dois temas, esta poderá ser uma das hipóteses que justifica a sobreposição daquele grupo de inquiridos face aos outros das restantes turmas neste indicador. Mesmo assim, alguns alunos das duas turmas de História também referiram na sua concetualização de cidadania, o respeito e aceitação perante a diversidade sociocultural.

Neste indicador, eis algumas das ideias relatadas por alguns alunos:

- G8-SRR3-4: «é (…) respeitar as diferentes etnias, costumes, formas de vida e "diferenças" que outros países, comunidades tenham.» (Anexo 3.1., p.168);
- G8-SRR3-7: «é saber respeitar os outros tal como são (…), fundamentalmente aceitar as pessoas.» (Anexo 3.1., p.169);
- H7-SRR3-1: «é ter consciência da melhor forma de viver em comunidade sem existência de preconceitos e discriminações, aceitando as diferenças físicas, psicológicas e até culturais do próximo.» (Anexo 3.1., p. 169);
- H11-SRR3-2: «(…) reconhecer que cada pessoa é uma pessoa, que não temos que ser todos iguais, que temos que respeitar a diferença.» (Anexo 3.1., p.169);

Estando inevitavelmente relacionado com o precedente, o indicador SRR.2 "Respeitar e aceitar os outros/ sociedade" conta com 14 ocorrências. Não especificando, como o anterior, determinadas realidades (sociais e culturais, por exemplo), sublinha o respeito e aceitação por outrem de uma forma geral:

- G8-SRR2-1: «é o respeito pelos outros.» (Anexo 3.1., p.168);
- G8-SRR2-4: «É (…) aceitar as decisões dos outros.» (Anexo 3.1., p.168);
- H7-SRR2-1: «(…) é respeitar os outros (…).» (Anexo 3.1., p.168);
- H11-SRR2-3: «é quando um ser humano (…) respeita (…) a sociedade que o rodeia (…).(Anexo 3.1., p.168).

"Respeitar mutuamente" (indicador SRR.4) consta também nas concetualizações de 12 inquiridos, como por exemplo:

- G8-SRR4-1: «nos respeitarmos uns aos outros. Pois como gostamos que nos respeitem, temos que contribuir de igual forma.» (Anexo 3.1., p.170);
- H7-SRR4-1: «(…) é respeitar e ser respeitado.» (Anexo 3.1., p.170);
- H11-SRR4-1: «Um bom cidadão é aquele que respeita para ser respeitado.» (Anexo 3.1., p.170).

Para alguns inquiridos, um cidadão deverá "Ser responsável pelos seus atos em sociedade." (SRR.1). Ao analisarmos as respetivas unidades de registo, concluímos que a essência deste indicador resume as finalidades de todos os outros, podendo explicar, como tal, a sua distribuição por alunos quer das turmas de Geografia, quer das de História. Embora conte com apenas 10 ocorrências, este indicador revela-se imprescindível na assunção da cidadania, sendo que entre as ideias expressas, destacámos:

- G8-SRR1-1: «Ser cidadão é ser responsável (…).» (Anexo 3.1., p.167);
- G10-SRR1-1: «é tomar consciência do melhor para o ambiente e para os cidadãos.» (Anexo 3.1., p.167);
- H7-SRR1-2: «(…) é ser responsável, ter consciência dos seus atos (…) não tomar atitudes incorretas» (Anexo 3.1., p.167);
- H11-SRR1-2: «é uma espécie de conscientização perante a sociedade (…).» (Anexo 3.1., p.167).

Por último, com uma frequência menor (6 registos), no indicador SRR.6 "Informar-se e participar nas questões sociopolíticas e/ou ambientais da atualidade", estão presentes as seguintes ideias:

- G10-SRR6-2: «é (…) falar sobre o mundo atual e as questões do ambiente.» (Anexo 3.1., p.173);
- H7-SRR6-1: «(…) saber o que está a acontecer com o governo nos dias de hoje.» (Anexo 3.1., p.173);
- H11-SRR6-1: «é a atividade prática a que o cidadão está inerente enquanto ator político.» (Anexo 3.1., p.173).

Uma vez mais, as respostas destes alunos foram, previsivelmente, influenciadas pelos assuntos e situações de ensino/aprendizagem abordadas nas respetivas aulas. Por exemplo, na unidade de registo G10-SRR6-2, respeitante a um aluno da turma do 10º ano (Geografia), são particularizadas as questões do ambiente, sendo que nas duas ocorrências subsequentes é já espelhado um certo teor politico. Porém, e dada a

complexidade do conceito de cidadania, bem como a ambiguidade das respostas, a própria atividade política do cidadão e a governação apontadas pelos dois elementos das turmas de História, poderão também estar direcionadas para as questões ambientais.

Em relação à **categoria EJ** "Equidade social/Justiça" e como verificámos no gráfico 44 (página 117), no âmbito dos seus indicadores que apresentaram uma frequência significativa, surge-nos o EJ.2 "Igualdade de direitos/deveres humanos, pressupondo a igualdade entre as pessoas". Também este indicador apresenta opiniões de alunos distribuídos pelas quatro turmas, onde na sua concetualização de cidadania, apontaram a igualdade de direitos/deveres humanos como condição fundamental. Também este conjunto de opiniões poderá ter sido influenciado pelos temas abordados, demonstrando, que tanto nas temáticas da História, como noutras respeitantes à Geografia está inato o princípio da igualdade/equidade social, relacionado com o valor da justiça.

Dentro das 17 ocorrências registadas, exemplificamos as seguintes:

- G8-ESJ2-1: «são os direitos e deveres que cada pessoa tem, quer no lugar onde esteja.» (Anexo 3.1., p.174);
- G10-ESJ2-1: «É um conjunto de direitos e deveres que cada cidadão/pessoa deve ter no mundo, em geral.» (Anexo 3.1., p.174);
- H7-ESJ2-4: «(…) implica que todos tenham os mesmos direitos e os mesmos deveres. Que haja uma boca sociedade, em que não existam injustiças, pois isso levaria a enormes discussões, revoltas e descontentamentos.» (Anexo 3.1., p.175);
- H11-ESJ2-3: «(…) de forma a que estas pessoas vivam numa sociedade que não seja discriminatória e que todos vivam de forma igual, sem qualquer tipo de ofensa à sua integração na sociedade.» (Anexo 3.1., p.176).

O indicador EJ.1 "Existência de direitos/deveres humanos", contou, por sua vez, com 12 unidades de registo, entre elas:

- G8-ESJ1-1: «é o conjunto de direitos e deveres que um cidadão tem.» (Anexo 3.1., p. 174);
- G10-ESJ1-1: «É sermos cidadãos com direitos e deveres.» (Anexo 3.1., p. 174);
- H7-ESJ1-2: «(…) conjunto de (…) direitos e deveres, criando-se uma sociedade mais completa. (Anexo 3.1., p. 174);

- H11-ESJ1-1: «associo, instintivamente, à Declaração Universal dos Direitos Humanos (…).» (Anexo 3.1., p. 174).

Na unidade de registo H11-ESJ1-1, tocante a um inquirido da turma do 11º ano (História), subjaz uma provável "inspiração histórica", sendo que na sua conceção de cidadania, este mesmo aluno associa-a "instintivamente", à Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento analisado e discutido em sala de aula.

A **categoria SC** "Solidariedade/Cooperação social" é constituída por um único indicador SC.1 "Ser solidário e cooperar com todos os seres humanos", que, por sua vez, registou uma frequência de 12 ocorrências. Eis algumas das ideias relativas a solidariedade, entreajuda e cooperação sociais que certos inquiridos (das quatro turmas) foram referindo aquando da sua concetualização de cidadania:

- G8-SC1-2: «(…) é ajudar os outros (…).» (Anexo 3.1., p.176);
- G10-SC1-1: «é a ligação de uns com os outros (…).» (Anexo 3.1., p.176);
- H7-SC1-4: «(…) é quando os cidadãos se ajudam uns aos outros e sabem conviver.» (Anexo 3.1., p.176);
- H11-SC1-1: «representa a capacidade de viver numa sociedade em que cada um é solidário (…).» (Anexo 3.1., p.176).

Por último, se considerarmos todos os indicadores que compõe cada uma das três categorias, verificaremos uma interligação entre os primeiros quer seja da própria categoria, quer das restantes. Faremos, em primeiro lugar, um exercício de interligação dos indicadores da categoria SRR "Sentido de Responsabilidade/Respeito", servindo, assim, de exemplo:

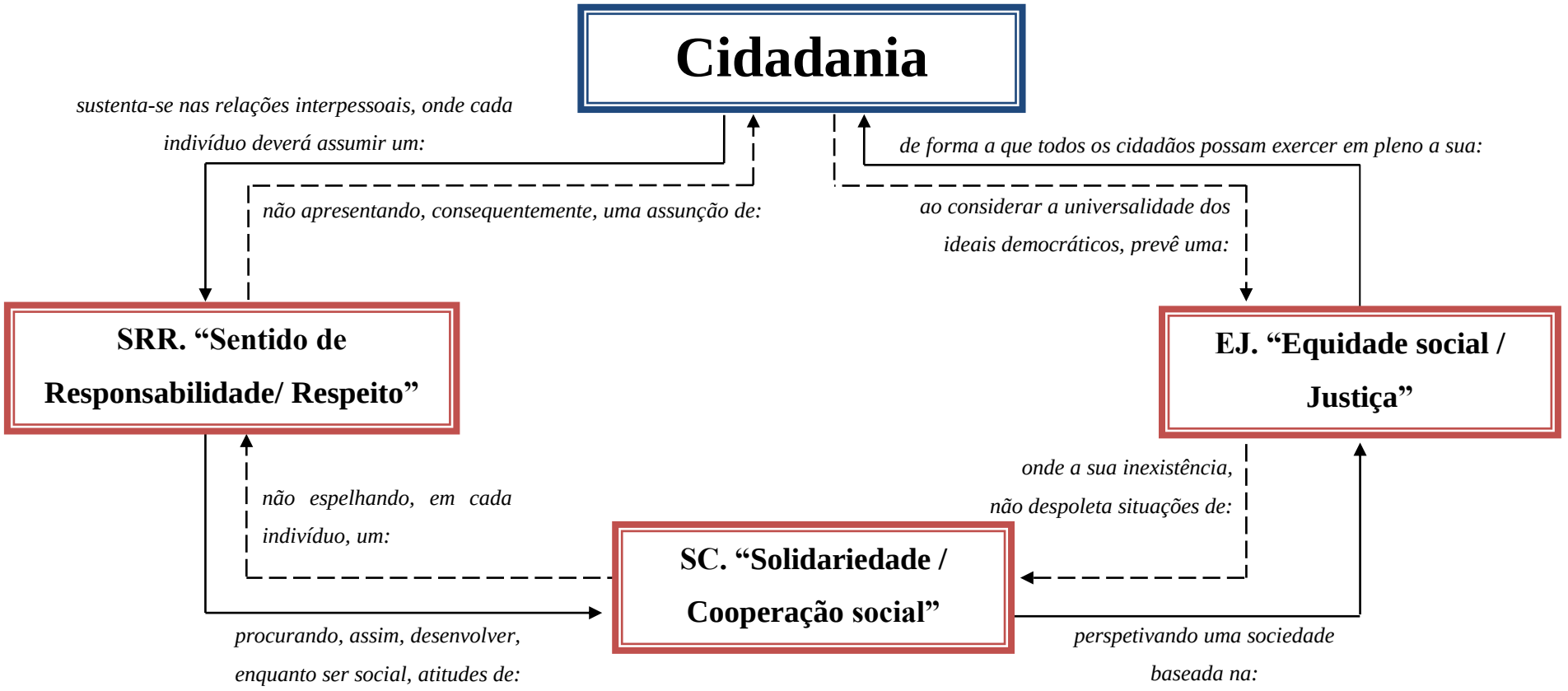
- Ao sermos responsáveis pelos nossos atos em sociedade (SRR.1), pressupomos, inevitavelmente, o respeito pelos outros/ sociedade que nos rodeia (SRR.2) e, naturalmente, o respeito entre todos, isto é, respeitar mutuamente (SRR.4). Neste sentido, e tendo em conta a aldeia global e a pluralidade de realidades socioculturais em que estamos circunscritos, é imprescindível o respeito e a aceitação da diversidade sociocultural (SRR.3). Ora, para que esta (boa) convivência em sociedade seja profícua é fulcral a institucionalização e consequente respeito pelos direitos/deveres humanos (SRR.5), bem como um interesse na informação e participação do cidadão nas questões sociopolíticas e/ou ambientais da atualidade (SRR.6).

Tal como foi apontado, poderemos, ainda, estabelecer uma relação entre indicadores das diferentes categorias. Vejamos o seguinte exemplo:

- É fundamental a existência de direitos/deveres humanos (EJ.1) para uma vida em sociedade baseada no respeito pelos outros (SRR.2) e no respeito mútuo (SRR.4). Neste sentido, a aplicação e respeito pelos direitos/deveres humanos (SRR.5) de forma equitativa, possibilitará a igualdade entre as pessoas (EJ.2). Contudo, ao informar-se, por exemplo, sobre as questões sociopolíticas da atualidade e perante certos casos de inexistência de direitos humanos, um bom cidadão procurará tomar parte ativa (SRR.6), ao ser solidário e cooperar com todos os seres humanos (SC1.) que se encontrem privados daqueles.

Posto isto, ao existir a possibilidade de desenvolver uma interligação concetual entre os vários indicadores da grelha de análise de conteúdo, o mesmo acontecerá, inevitavelmente, entre as respetivas categorias. Tal como já foi referenciado, os vários indicadores (subcategorias) "repartem" as categorias em vários domínios semânticos, sendo que estas mesmas categorias, por sua vez, correspondem às ideias genéricas defendidas nas unidades de registo. Ora, e partindo do particular para o geral, procurámos, então, segundo as nossas interpretações, elaborar duas definições de cidadania, através da interligação das três categorias criadas, que resumissem as conceções dos 92 alunos que responderam à questão 5: *Explica, então, de uma forma breve, o que é a cidadania*:

Esquema 20. Propostas de concetualização de cidadania dos alunos inquiridos, a partir da interligação das três categorias criadas:



Legenda:



Dada a complexidade do conceito de cidadania, achámos que seria um pouco redutor limitá-lo a uma definição, tendo sido apresentadas duas propostas no esquema 20. Mesmo assim, o leitor poderá desenvolver outras em função das suas perceções e vivências.

Remetendo para os dois casos propostos e apresentados neste esquema, ao seguirmos tanto o roteiro A, como o roteiro B, verificámos que a essência destes recai sobre o saber viver em sociedade. É neste contexto que surge o sistema de categorias criado em função das ideias dos alunos inquiridos e que constitui a base das concetualizações aqui mostradas.

Logo, e tomando como ponto de partida o conceito de cidadania delineado no **roteiro A,** para sabermos viver em sociedade, é fundamental que no seio das relações interpessoais cada indivíduo assuma um "Sentido de responsabilidade/Respeito" (categoria SRR). Sendo, por natureza, um ser social, ao assumir esse sentido de responsabilidade e respeito, o indivíduo procurará desenvolver, paralelamente, atitudes de "Solidariedade/Cooperação social" (SC). Indubitavelmente que estas mesmas atitudes solidárias e de cooperação social perspetivam uma sociedade baseada na "Equidade social/Justiça" (EJ), de maneira a que todos os cidadãos possam exercer em pleno a sua cidadania.

Quanto à proposta da definição de cidadania presente no **roteiro B**, esta considera, em primeiro lugar, a universalidade dos direitos democráticos, fundamentais para uma "Equidade social/Justiça" (EJ), sendo que a sua inexistência, não despoleta atitudes e situações de "Solidariedade/Cooperação social" (SC). Ao agir deste modo, o cidadão não espelha um "Sentido de Responsabilidade/Respeito" (SRR) nos domínios sociopolítico e/ou ambiental, não apresentando, consequentemente, uma assunção da cidadania.

É evidente que em relação às duas propostas apresentadas, tanto o primeiro caso, como o segundo são meras situações exemplificativas mas que, no entanto, poderão afigurar-se enquanto possíveis concetualizações de cidadania (em função das ideias expressas pelos alunos inquiridos).

Considerações Finais

1. Conclusões do estudo

Iniciámos o presente trabalho pela mão de um pensamento, sob a forma de interrogação, de Jacques Delors (1997), onde este se questiona relativamente aos propósitos da educação. Segundo Delors, esta deverá, para além de uma orientação dos valores comuns, responder à questão: "viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?" (Delors, 1997: p.60). Perante esta inquietação, o autor defende ainda que será através da educação que o ser humano adquirirá as competências necessárias, permitindo-lhe, deste modo, uma participação social ativa.

Em conformidade com os pontos de vista deste e dos variados autores e, mesmo até, de documentação legal, referenciados no enquadramento teórico, constatámos que o ensino da cidadania deve ser omnipresente e transversal a todas as disciplinas e níveis de ensino, bem como no foro das relações interpessoais. Esta revela-se, assim, condição fundamental quer na esfera escolar, quer na social. Portanto, e estando os propósitos desta investigação direcionados para uma educação para a cidadania, será que a abordagem de conteúdos geográficos e históricos permitiram, de facto, uma tomada de consciência do que é, afinal, a cidadania e, naturalmente, ser-se cidadão? Foi nesta linha de pensamento que delineámos o "problema" deste estudo de caso, cujos dois objetivos/questões principais, que recordamos e nos propomos a dar resposta, são:

- O papel desempenhado pela educação geográfica e histórica para a formação de cidadãos, através da abordagem de conteúdos previstos nos respetivos programas e orientações curriculares.
- Que conceção de cidadania é possível alcançar através destas duas disciplinas.

No que toca ao primeiro objetivo, teremos em conta, fundamentalmente, a análise dos dados estatísticos do Grupo 4 de questões dos inquéritos aplicados que atestou as opiniões dos alunos sobre temas e situações do processo ensino/aprendizagem tratadas nas aulas, em prol da cidadania. Quanto ao segundo, procuraremos entender a concetualização de cidadania alcançada pelos alunos em virtude da educação geográfica e histórica, através do tratamento qualitativo dos dados obtidos na última questão aberta (a questão 5) presente em todos os inquéritos. Prevemos, ainda, estabelecer um

"encontro" entre as conclusões auferidas em cada um destes pontos, de maneira a que as considerações finais deste estudo de caso sejam mais consistentes e, mesmo até, enriquecedoras para futuras investigações sobre esta problemática em torno da educação para a cidadania. Evidentemente que as nossas ilações se debruçarão fundamentalmente sobre os aspetos que nos pareceram mais pertinentes.

Todavia, importa ainda ressalvar que ao estar inserido no campo da educação, este estudo de caso não deverá tomar como infalíveis as suas conclusões, uma vez que perante os mesmos objetivos aqui delineados, outros professores, pertencentes a outros contextos escolares, aufeririam, previsivelmente, resultados distintos daqueles aqui patenteados.

1.1. O papel desempenhado pela educação geográfica e histórica para a formação de cidadãos, através da abordagem de conteúdos previstos nos respetivos programas e orientações curriculares.

Para dar resposta a este objetivo, procedemos, num primeiro instante, ao mapeamento dos programas e orientações curriculares das disciplinas de Geografia e de História, no sentido de averiguar até que ponto os respetivos temas e assuntos estão direcionados para uma educação para a cidadania. Ainda o posicionamento de alguns estudiosos que se debruçam sobre a importância da educação geográfica e histórica sustentaram, igualmente, o caminho trilhado nesta investigação.

Neste sentido, ao longo do ano letivo 2011/2012 estipulámos um conjunto de situações de aprendizagem que se revelassem potencializadoras de uma formação de cidadãos ativos e responsáveis, capazes de refletir sobre a sua ação em sociedade. Não obstante algumas particularidades sob o ponto de vista concetual e de abordagem, tal como já constatámos através da análise levada a cabo sobre os conteúdos programáticos no subcapítulo 4 (Capítulo I), as finalidades quer da Geografia, quer da História prendem-se, sobretudo, com o estudo da ação do ser humano no espaço e no tempo.

Ora, dentro das questões que integram os inquéritos por questionário aplicados, enquanto instrumentos de recolha de dados, procuraremos apresentar neste subcapítulo as conclusões retiradas através da interpretação dos dados obtidos no Grupo 4 de questões. Ao elencar um conjunto de afirmações suscetíveis à opinião dos elementos da

amostra, considerámos este momento de inquirição como um dos momentos capitais desta investigação.

No Capítulo III, tocante aos resultados do estudo e sua reflexão, e em particular no subcapítulo 1.2, houve uma coerência das opiniões expressas pelos alunos inquiridos em prol da cidadania. Todavia, verificámos uma certa discordância nas respostas que alguns alunos do 10º ano apresentaram na questão 4.2. deste Grupo 4. Neste momento, e com base no tema "Gestão dos Recursos Hídricos", os elementos desta turma foram levados a opinar relativamente a uma afirmação que denotava um posicionamento individualista, subvalorizando o desenvolvimento sustentável. Ao defender um consumo de água que tivesse única e exclusivamente as necessidades do indivíduo, numa altura em que se prevê uma falta de água no mundo em virtude uma má gestão dos recursos hídricos, previmos que os inquiridos se mostrassem discordantes com tal afirmação. Contudo, não foi esta a situação verificada, sendo que uma grande percentagem de alunos concordou com a tal afirmação. Na própria reflexão dos resultados desenvolvida naquele subcapítulo, levantámos já algumas hipóteses, nomeadamente, uma provável falha de comunicação que terá existido aquando da leitura desta 4.2., uma vez que na afirmação subsequente[58], que contraditava, automaticamente a anterior, metade da turma concordou e outros 31,3% concordaram totalmente.

Contudo, nos restantes casos, incluindo também a turma do 10º ano, foi notório um posicionamento favorável à defesa dos valores universais, tão importantes para uma cidadania consciente e responsável. Entre vários exemplos, destacamos a posição de extrema discordância evidenciada pelos alunos do 8º ano (Geografia) à afirmação 4.4.[59] do respetivo inquérito. A propósito dos assuntos tratados em sala de aula respeitantes à "Mobilidade" e "Diversidade Cultural", foi exemplificado um caso de migração, onde o inquirido adotaria uma postura intolerante face a uma colega de etnia distinta da sua. Perante esta situação, uma significativa percentagem de alunos mostrou uma postura desfavorável. Por outro lado, grande parte dos elementos da turma do 8º ano concordou com a afirmação 4.6 que referenciava a mensagem de tolerância e respeito pela diversidade cultural que encontramos pelo mundo, subjacente ao videoclip "Black Or White" do Michael Jackson, assistido e discutido em sala de aula.

[58] *4.3. Constatando que nos nossos dias o consumo de água não para de aumentar, é fulcral uma utilização consciente e sustentável da água disponível.*
[59] *4.4. No país para o qual migraste encontras uma colega na tua escola de etnia diferente. Para esta situação adotarias uma postura intolerante.*

Particularizando a disciplina de História, tanto os elementos da turma do 7º ano, como os do 11º ano, também provaram, através das suas opiniões, uma assunção da cidadania, sendo que em ambos os casos houve uma clara valorização dos direitos humanos e discordância, por exemplo, à discriminação de género e às situações de escravatura[60].

Ao findar com uma afirmação, presente em todos os inquéritos das quatro turmas, este Grupo 4 procurou testar, então, a utilidade dos temas e assuntos estudados em cada turma para a assunção da cidadania. Genericamente, foi corroborada a ideia de que a educação geográfica e histórica, bem como os respetivos conteúdos aqui abordados estão, inevitavelmente, direcionados para uma educação para a cidadania, antevendo, assim, uma formação de bons cidadãos, defensores de ideais democráticos, bem como de um espírito crítico e responsável em sociedade.

1.2. Que conceção de cidadania é possível alcançar através destas duas disciplinas.

Até ao momento, concluímos que para estes inquiridos, a abordagem das temáticas da Geografia e da História, desenvolvido ao longo do meu estágio pedagógico, possibilitou uma tomada de consciência do que é ser-se cidadão. Posto isto, o último propósito desta investigação prende-se, então, com a concetualização de cidadania que foi alcançada pelos alunos participantes neste estudo de caso.

Através da análise de conteúdo dos dados obtidos na questão 5, que, por sua vez, previa uma definição do conceito de cidadania por parte dos alunos, registámos as principais ideias relatadas. Tal como foi verificado no sub subcapítulo 1.4 (Capítulo III), a concetualização global de cidadania que estes inquiridos expuseram nas suas respostas remete, essencialmente, para três ideias principais, correspondentes às três categorias: o "Sentido de Responsabilidade/Respeito" (SRR), a "Equidade social/Justiça" (EJ) e a "Solidariedade/Cooperação social" (SC).

Logo, e à medida que fomos analisando a informação das respostas dos inquiridos, criámos indicadores/sub categorias e apercebemo-nos de que no ponto de vista destes alunos, é impensável dissociarmos o conceito de cidadania de uma ação consciente e, inevitavelmente, ativa do ser humano no âmbito das relações interpessoais. Segundo as

[60] Afirmações 4.2. e 4.3., respeitantes ao inquérito do 7º ano: Ver Anexo 2.3., p. 159; Afirmações 4.6. e 4.7, inseridas no inquérito do 11º ano: Ver Anexo 2.4., p. 164.

nossas interpretações, desenvolvemos duas definições de cidadania, que sintetizassem as conceções dos alunos que responderam à questão 5. Para além disso, e como já sublinhámos anteriormente, ao ser fruto de uma análise de conteúdo, onde reside uma certa subjetividade, o tratamento destes dados qualitativos poderia, eventualmente, ter sido orientado numa outra perspetiva.

Sendo assim, as concetualizações de cidadania apontadas pelos alunos desta amostra prenderam-se, fundamentalmente, com as atitudes do indivíduo, em particular, o saber ser e estar em sociedade. Na sua linha de pensamento, só desse modo poder-se-á construir uma sociedade "liderada" por cidadãos justos, solidários e responsáveis, que defendam e tenham presentes no seu quotidiano, os valores universais.

É natural que grande parte dos inquiridos teve também em conta algumas das suas ideias prévias a respeito de cidadania, contudo, e em função dos resultados assistidos neste estudo de caso, houve uma inevitável influência da abordagem de certos conteúdos temáticos quer de Geografia, quer de História. Por exemplo, na sua concetualização de cidadania, alguns alunos da turma do 7º ano (História), particularizaram a questão política (como o cumprimento de leis, o poder de voto, por exemplo), sendo que outros, pertencentes à turma do 10º ano (Geografia), incidiram na questão socio-ambiental (apontando para o desenvolvimento sustentável, preservação do meio ambiente, por exemplo). Já alguns dos elementos do 8º ano (Geografia), sublinharam a questão do respeito, com base na diversidade sociocultural, apoiando-se em termos geográficos, tais como, "civilização" e "etnia". Quanto aos elementos do 11º ano (História), abordaram, principalmente, as questões concernentes ao respeito e aos direitos humanos, tratadas e discutidas em sala de aula, referenciando, nalgumas situações, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Todavia, e apesar de algumas especificidades, legitimamente fundamentadas pela disciplina (Geografia ou História) em que o estudo de caso foi desenvolvido e aplicado, houve uma certa unanimidade das ideias/conceções.

Importa ainda sublinhar o facto de alguns dos inquiridos que revelaram um desconhecimento do conceito de cidadania até ao momento em que foi desenvolvido este estudo de caso[61], apresentaram uma definição de cidadania no momento em que responderam à questão 5. Vejamos, na turma do 7º ano, três alunos desconheciam o significado do conceito até à sua abordagem nas aulas de História, porém, contaram-se

[61] Recordar os dados obtidos na questão 3.2., presente em todos os inquéritos da amostra, analisados no Capítulo III: sub subcapítulo 1.1.

vinte e oito respostas (correspondentes ao número total de alunos desta turma) nesta questão 5, todas elas consideradas. O mesmo sucedeu com a turma do 11º ano, também no âmbito da mesma disciplina, onde dois dos inquiridos que desconheciam o propósito do conceito de cidadania, viriam a responder igualmente à última questão do inquérito. Relativamente aos dois casos da Geografia, verificámos, de igual modo, uma evolução. Na turma do 8º ano, dos sete inquiridos que não conheciam o conceito, apenas dois não participaram neste último momento do questionário. Por último, os dois alunos do 10º ano que apresentaram, num primeiro momento, um desconhecimento prévio do conceito, alcançaram, posteriormente, uma definição de cidadania.

Em suma, e perante as concetualizações de cidadania de uma amostra de 92 discentes do Ensino Básico e Secundário, comprovámos que a abordagem de temas geográficos e históricos promove, *a priori*, um desenvolvimento de atitudes (corretas) por parte destes alunos, tornando-se, assim, capazes de adotar um posicionamento crítico face à sociedade e ao mundo em que estão circunscritos. Por conseguinte, as finalidades educativas relativas a estas duas disciplinas, em particular, fazem-nos recordar novamente a inquietação de Delors, ao preverem uma consciencialização e consequente exercício pleno da cidadania. Por outro lado, os resultados que foram sendo apontados neste estudo de caso, espelham, ainda, que educar para a cidadania não está confinado a uma disciplina específica e muito menos a um nível de ensino.

2. Limitações da investigação e algumas orientações para eventuais estudos

Tal como se verifica em qualquer estudo científico, é natural que existam algumas limitações, sendo que ao longo do presente trabalho, o leitor foi sendo alertado relativamente àquelas que nos pareceram mais notórias. O processo investigativo desenvolvido foi, portanto, inevitavelmente condicionado pelos contextos escolar e metodológico em que se processou, levando-nos a destacar:

- O período relativamente limitado em que foi desenvolvido e aplicado o estudo de caso, podendo ter condicionado uma abordagem mais consistente de alguns dos assuntos debatidos.
- O perfil dos alunos da turma do 10º ano, conforme as respetivas respostas aos inquéritos demonstrou, em certos momentos, inconsistências e, mesmo até, um sentido de colaboração relativamente fraco, particularmente na questão 5. Talvez uma erudição da linguagem utilizada no Grupo 4 do respetivo questionário justificasse a incoerência de algumas respostas ali obtidas, no entanto, e dada a prestação desta turma, pressupomos um certo descuido destes alunos.
- A utilização do inquérito por questionário, enquanto único instrumento de recolha de dados, o que poderá também ter limitado, de certa forma, a consistência dos dados recolhidos. Provavelmente o recurso, em paralelo, a outras técnicas metodológicas, como a entrevista, poderiam ter complementado e enriquecido as conclusões deste estudo. No entanto, e de acordo com o número considerável de alunos que compuseram a amostragem, privilegiámos o inquérito, de forma a rentabilizar o tempo em que ocorreu o processo investigativo e a própria análise e interpretação dos dados.
- A interpretação dos dados qualitativos, onde as vivências e perceções de qualquer investigador, influenciam, indubitavelmente, o sistema de categorias, neste caso, criado posteriormente a partir da análise de conteúdo. Fundamentada pelo ponto de vista de Bardin, referenciado anteriormente, a própria categorização das ideias expressas por esta amostra, resultou, assim,

de um processo de manipulação, evidenciando, consequentemente, a subjetividade propícia da observação daquele que investiga.

Ainda o facto das finalidades da dissertação remeterem para um conceito tão complexo quanto o de cidadania, leva a que tomemos consciência da difícil tarefa de investigar sobre o mesmo, bem como de "desenhar" a sua própria concetualização. Portanto, dever-se-á continuar a apostar na investigação sobre esta temática, tão importante e imprescindível no campo educacional, tendo por base tanto estas duas disciplinas, bem como as restantes que integram o currículo nacional.

Através deste estudo de caso, trabalhámos, então, no sentido de dar respostas e ainda de suscitar o interesse daqueles/as que poderão vir a desenvolver eventuais estudos sobre a problemática de educar para a cidadania. É fundamental que os objetivos que se propõem a atingir sejam previamente bem organizados e que remetam, essencialmente, para as aprendizagens dos alunos e a forma como os mesmos encaram, em termos práticos, a utilidade daquelas para uma vida harmoniosa em sociedade. Para além disso, e tomando consciência da morosidade dos processos de adaptação/alteração das mentalidades, de comportamentos e atitudes, fará todo o sentido "abraçar" projetos que tratem e discutam esta problemática num mundo onde continuam a persistir situações de violação dos direitos/deveres humanos.

Bibliografia

ARAÚJO, Luís de – *Ética: uma introdução.* Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005. (Estudos Gerais Série Universitária).

BARDIN, Laurence – *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

CÂMARA, Ana Cristina [et al.] – *Geografia, Orientações Curriculares 3.º Ciclo.* Ministério da Educação – Direção Geral do Ensino Básico, 2002.

CORTINA, Adela – *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. 2.ª Edição. Oviedo: Ediciones Nobel, 2009.

DELORS, Jacques [et al.] – *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

ESTANQUEIRO, António – *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2010.

GALTUNG, Johan – *Direitos humanos: uma nova perspectiva*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

LAMBERT, David e BALDERSTONE, David – *Learning to teach Geography in the secondary school*. London: Taylor & Francis e-Library, 2002.

MAGALHÃES, Paula – *Educar para os valores e para a cidadania: análise informático-lexical para uma bibliografia temática integrada no Plano Nacional de Leitura*. Vila real: [Edição do autor], 2009. Tese de Mestrado.

MARQUES, Ramiro – *A educação para os valores morais no ensino básico: o currículo implícito e explícito.* Aveiro: [Edição do autor], 1991. Tese de Doutoramento.

MARQUES, Ramiro – *A cidadania na escola*. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.

MARTINS, Maria Felisbela - *A Disciplina de Geografia no Currículo Nacional do Ensino Básico (3º Ciclo): possíveis interpretações e (re)interpretações por parte de diferentes actores*. *In* Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

MIALARET, Gaston – *A Formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina, 1981 (Colecção Almedina n.º 42).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências

Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais - História. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Geografia - Cursos Profissionais - Componente de Formação Científica. Ministério da Educação – Direção Geral de Formação Vocacional, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de História – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (Volume II) – Ensino Básico – 3º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de História A – Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas – Formação Específica. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário, 2002.

MORAES, Maria Cândida – *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petropólis, RJ: Editora Vozes, 2004.

MORIN, Edgar – *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

PACHECO, José Augusto, LIMA, Jorge Ávila de (Org) – *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 2006.

PALMA, José Borges – *Sistemas educativos: Unidade e Diversidade*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento, 1993.

PEDRO, Ana Paula – *Educação e valores: O caso português numa perspetiva comparada (Canadá e Bélgica)*. Aveiro: [Edição do autor], 1997. Tese de Doutoramento.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.) – *História da cidadania*. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2003.

PIRES, Maria Isabel Valente – *Os valores na família e na escola: educar para a vida*. Lisboa: Celta Editora, 2007.

PROENÇA, Maria Cândida – *Ensinar/Aprender História: questões de didáctica aplicada.* Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

RODOLPHE, Ghiglione e MATALON, Benjamin – *O inquérito: Teoria e Prática*. 2ª Edição. Oeiras: Celta Editora, 1993.

UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL, Comissão da Educação Geográfica – *Carta Internacional da Educação Geográfica.* 1992.

VALA, Jorge – *A análise de conteúdo*. *In* A.S. Silva e J.M. Pinto (org.) – *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 1986.

Sitografia

http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/4QJL9MMD1FT783U37KTEIJQA7SLKDQ.pdf

http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Geral/MenuTopo/Legislacao/Lei+Org%C3%A2nica+do+Minist%C3%A9rio+da+Ci%C3%AAncia+Tecnologia+e+Ensino+Superior.htm

http://sitio.dgidc.min-edu.pt/cidadania/Paginas/cidadania_educacao.aspx

http://igu-cge.tamu.edu/portuguese.pdf

http://www.igu-cge.org/charters_2.htm

http://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1005926

http://www.parque-escolar.pt/pt/empresa/missao-e-objetivos.aspx

Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa (2005).

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de setembro.

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Anexos

Anexo I

Recursos didáticos

Anexo 1.1.

Alguns dos documentos trabalhados nas aulas do 8º ano (Geografia)





ÁREA DISCIPLINAR
Geografia

Mobilidade – 8º Ano. Geografia

Texto - "Uma vida a viajar"

Desde que me recordo, sempre viajei! Por volta dos meus 7 anos de idade, eu e os meus pais deixamos a freguesia do Pióbão, onde vivíamos na casa da minha avó materna, e partimos em direção à cidade do Porto! O que mais me fascinava naquela pequena aldeia e me deixa com uma certa nostalgia eram, sem dúvida, as brincadeiras com os poucos amigos que ali tinha nos campos, onde se avizinhavam todas aquelas casinhas feitas de xisto e toda a familiaridade que as pessoas tinham umas com as outras. Contudo, nessa mesma altura, as perspetivas de vida dos meus pais começavam a desvanecer-se, onde algumas discussões começavam e acabavam sempre da mesma forma: "Aqui não temos um futuro promissor, muito menos o Carlitos que merece ter um nível de vida melhor e um emprego mais bem pago, que não encontrará cá quando for adulto!" Foram estas as duas principais razões que levaram os meus pais a abandonar a aldeia do Interior já bastante envelhecida e despovoada, buscando novas oportunidades na grande cidade do Litoral.

Alguns anos passaram e já a residir em Vila Nova de Gaia, pertencente ao muito "populoso" distrito do Porto, fiz a escolaridade obrigatória até conseguir realizar um dos meus maiores sonhos de vida: a entrada para a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto no curso de engenharia informática! No entanto e aquando da minha candidatura para a faculdade, passei por alguns momentos de indecisão, pois sempre nutri uma grande paixão pela disciplina de Geografia, pois sou fascinado por cartografia e tudo o que envolva a questão espacial, talvez pelo meu historial de "viajante ambulante"! Porém, e por grande motivação e contributo dos meus pais, acabei por enveredar pela outra paixão.

Durante o meu tempo de licenciatura, de segunda a sexta, havia uma grande agitação que começava desde o momento em que eu entrava no comboio na estação ferroviária de Gaia por volta das sete horas da manhã até à faculdade. Tudo se repetia quando voltava da faculdade para casa, sendo que ambas situações ocorriam nas horas ponta. De facto, no Porto e em comparação com a minha saudosa aldeia, para além da população adulta, existem mais jovens e ainda pessoas de diferentes culturas! São realidades sócioespaciais totalmente diferentes!

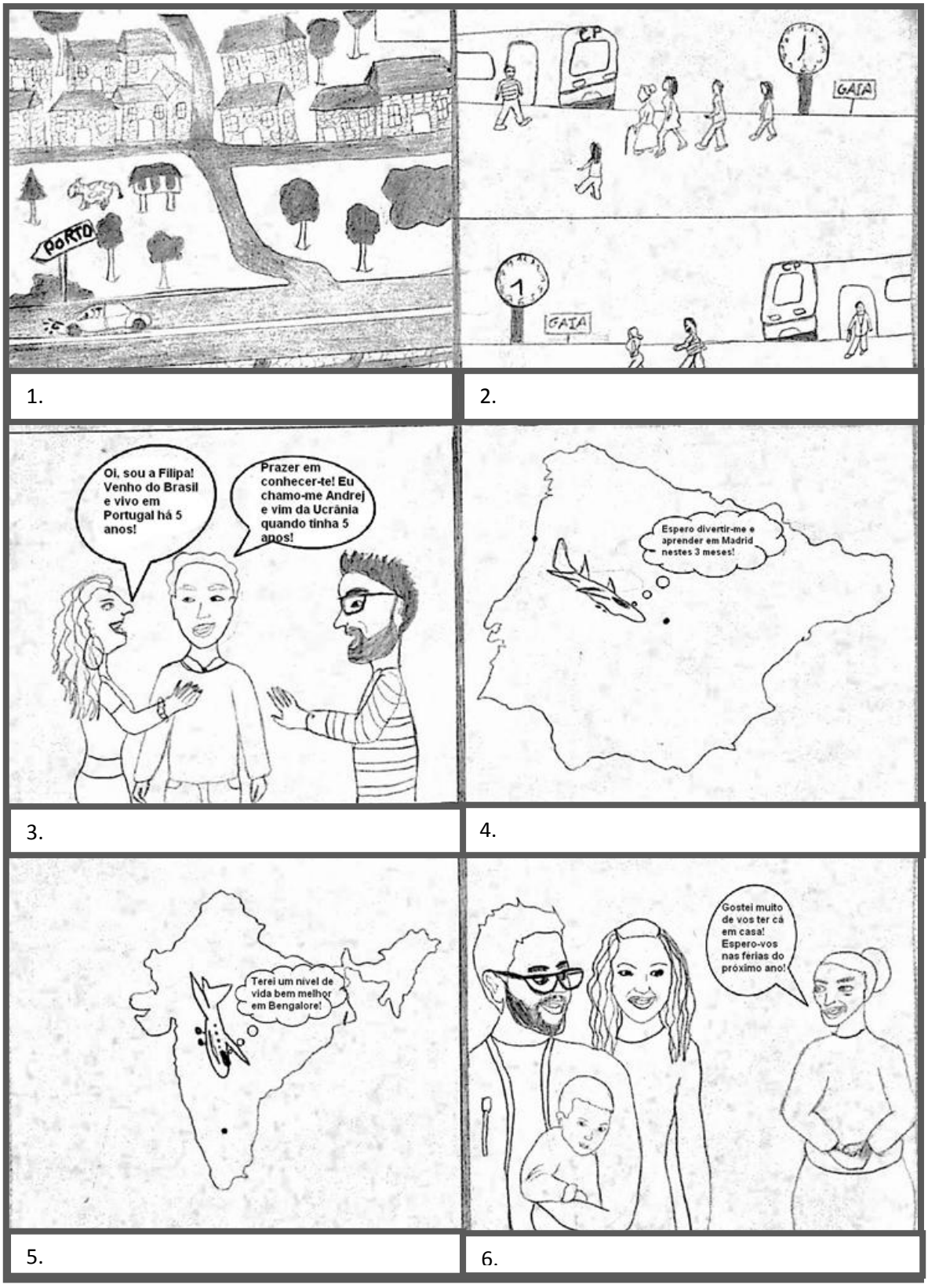
Ao longo do tempo de faculdade conheci imensa gente e colegas, alguns que, tal como eu, vieram do Interior do país e outros de nacionalidade estrangeira a residir em Portugal, como o Andrej, oriundo da Ucrânia ou a Filipa do Brasil, que haviam abandonado o seu país natal por diversos motivos, como a habitual busca de um emprego estável e salários mais elevados e, tal como no meu caso, também a finalidade de um enriquecimento de conhecimentos, espírito de aventura ou um desejo de mudança de ambiente. Felizmente, não conheci casos de pessoas que abandonassem o seu país por razões menos felizes como por exemplo as ocorrências de sismos, inundações ou desertificações. Para além destas e outras razões de âmbito natural, muitas pessoas ou grupos abandonam a sua região ou país em virtude de questões políticas ou religiosas, nomeadamente as perseguições. São situações que também acontecem no mundo e que provocam a deslocação de certas populações para outras regiões ou países de acolhimento.

Finalmente, conclui a minha licenciatura em 2010, sendo que, neste mesmo ano fui aluno do Programa ERASMUS em Madrid durante 3 meses, que correspondiam ao segundo semestre do meu último ano de curso. Terminei o ensino superior com média 18 e recebi um convite irrecusável de uma empresa ligada à informática em Bangalore na Índia, considerado o principal centro informático do mundo. Acabei por aceitar a oferta de emprego, levando comigo a minha namorada onde ali acabamos por casar e constituir família. Todavia, e sempre que é possível, durante as férias do verão, venho a Portugal visitar os meus pais e demais família, matando saudades.

Considero-me um sortudo, pois, viajar tanto dentro do nosso país como no estrangeiro e com as pessoas que fui conhecendo ao longo da vida, permitiu-me abrir novos horizontes!

Ficha formativa – Banda desenhada de "Uma vida a viajar!"

Tendo em conta a história que leste, identifica (nas caixas devidamente enumeradas) para cada momento ilustrado a respetiva situação de migração.



1. 2.

3. 4.

5. 6.

Grupo nº_____

Elementos do grupo: _____

Professor/Estagiário: _____ Professora/Orientadora: _____

Valadares 2011/2012

Ficha formativa – 8º Ano. Diversidade cultural

Várias cores, Uma raça!

GRUPO I. Algumas cenas de casamento e os seus rituais de diferentes culturas no Mundo.



Casamento em Marrakech



Casamento no Iémen



Casamento em Tóquio



Casamento em Amã



Casamento em Ushuaia



Casamento Real em Londres

1. Localiza no planisfério as cidades e respetivas civilizações de cada casamento representado anteriormente.

Grupo II. Trabalho em *Power Point*:

1. **Pesquisa sobre as línguas, gastronomia, artes e tradições de cada país representado a partir destes casamentos (que localizaste no planisfério). Para além destes, procura e identifica outros casos que podemos encontrar em maior número no Mundo. Neste ponto, poderás ainda adicionar imagens relativas ao casamento nos outros países que irás abordar e localizar.**

2. **Identifica as condições principais que a língua poderá criar entre povos de diferentes culturas.**

Principais regras do trabalho:

- Consulta de informação a partir da Web, manual adotado ou livros presentes na Biblioteca;
- A constituição do trabalho deverá seguir uma ordem lógica: Capa; Índice; Introdução; Desenvolvimento; Conclusão; Bibliografia ou Webgrafia;
- Uso correto do vocabulário geográfico;
- Utilização de Mapas, Imagens e Texto com as devidas fontes;
- Deverão ser tidos em conta os conceitos de civilizações, etnia, cultura e património cultural;
- Concluído o trabalho, deverá ser enviado pelo grupo para o e-mail do professor

Anexo 1.2. Alguns dos documentos trabalhados na aula do 10º ano (Geografia)

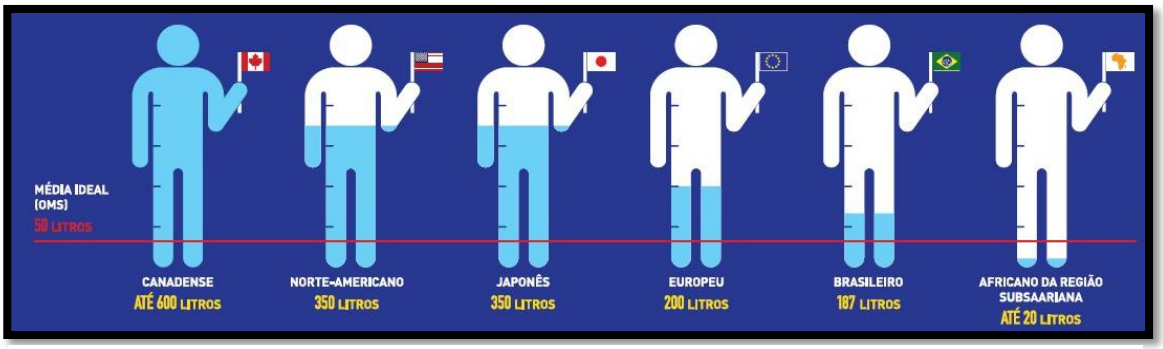


Gráfico 1. O consumo humano de água no mundo (média consumida diariamente)

Fonte: Retirado do sítio *EVOM – dicas e práticas de sustentabilidade*, disponível na *Internet* em: http://www.evom.com.br/dicas-e-praticas-de-sustentabilidade (consultado a 11.05.2012).

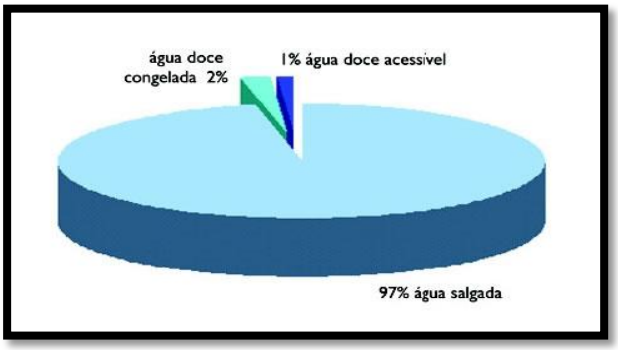
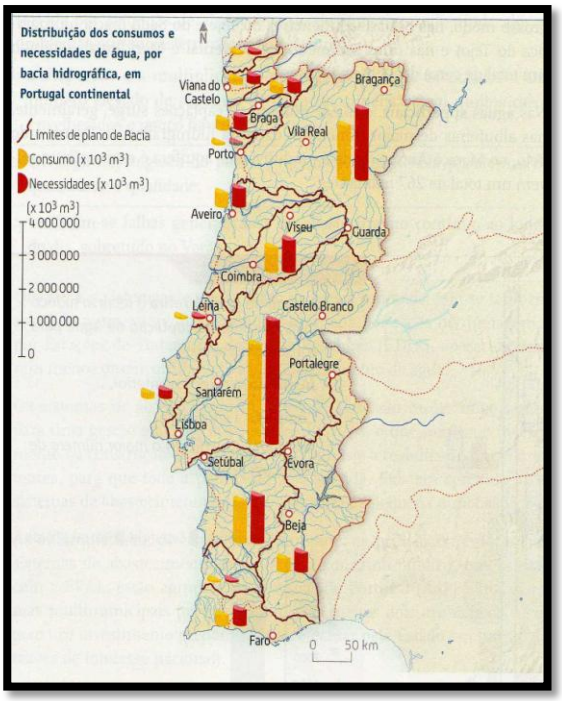


Gráfico 2. Distribuição da água no planeta

Fonte: Retirado do sítio do *Google*, disponível na *Internet* em: http://www.brasilescola.com/upload/e/a%20distribuicao%20da%20agua%20no%20planeta.jpg (consultado a 11.05.2012).



Mapa: "Distribuição dos consumos e necessidades de água, por bacia hidrográfica, em Portugal Continental."

Fonte: Retirado de: LOBATO, Cláudia – *Geografia 10*, vol. 2. 4ª Edição. Porto: Areal Editores, 2010 p. 235.

Anexo 1.3. Alguns dos documentos trabalhados nas aulas do 7º ano (História)

Figura 1: Documento "Democracia ateniense segundo Péricles".

Fonte: Retirado de: DINIZ, Maria Emília [et al.] – *História Sete*, vol. 1. Lisboa: Lisboa Editora, 2010 p. 71.

doc. 3 **A democracia ateniense segundo Péricles**

Temos um regime político que não nos faz invejar as leis das cidades vizinhas. Pelo contrário, em vez de querermos imitá-las, somos o seu modelo e exemplo. O nome desse regime é democracia, porque procura satisfazer o maior número de pessoas e não apenas uma minoria. As nossas leis concedem os mesmos direitos a todos os cidadãos […]. Só o valor de cada cidadão conta para a atribuição de distinções e de honras. O mérito vale mais do que a fortuna. A pobreza não impede que um cidadão capaz desempenhe cargos públicos na pólis. […] Somos tolerantes, mas mantemo-nos fiéis aos magistrados e às leis.

[…] Numa palavra, a nossa cidade é a escola da Grécia.

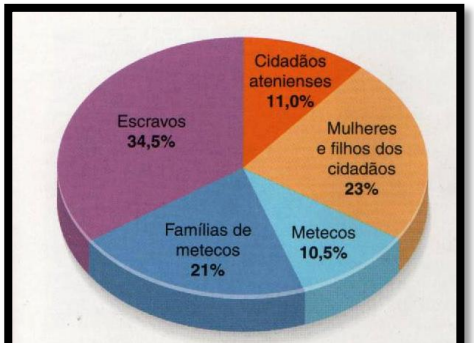
Tucídides, *História da Guerra do Peloponeso*. Séc. V a. C.



doc. 6_Mulher no gineceu.
Séc. V a. C. As mulheres levavam uma vida resguardada no gineceu, cuidando dos filhos, dirigindo a casa ou fazendo trabalhos domésticos. Raramente saíam à rua e, quando o faziam, iam acompanhadas por uma escrava.

Figura 3: Documento "Mulher no gineceu."

Fonte: Retirado de: DINIZ, Maria Emília [et al.] – *História Sete*, vol. 1. Lisboa: Lisboa Editora, 2010 p. 75.



doc. 2_Distribuição da população de Atenas em 430 a. C.
Cálculo aproximado.

doc. 3 **A sociedade ateniense**

Os cidadãos

Um indivíduo não é cidadão apenas por habitar num certo território, visto que metecos e escravos também habitam nesse território. […] Um cidadão define-se pelo facto de ter direito de votar nas assembleias e de participar no exercício do poder político.

Aristóteles, *Política*. Séc. IV a. C.

Os metecos

Bem deveríamos interessar-nos pelos metecos, pois são uma das nossas melhores fontes de rendimento: além de se sustentarem a si próprios, pagam ainda um imposto de residência.

Xenofonte, *O Económico*. Séc. IV a. C.

Os escravos

Numa casa, há necessidade de um certo número de instrumentos. Entre os instrumentos, alguns são inanimados, outros são vivos. O escravo é um instrumento vivo, uma propriedade com vida, […] sujeita à autoridade do dono. […] Ele não está apenas ao serviço do dono, faz parte das suas coisas. […] Os que só têm para oferecer a força dos seus corpos estão condenados, pela natureza, à escravidão. Para eles, é melhor servir do que ser livre.

Aristóteles, *Política*. Séc. IV a. C.

Figura 2: Documentos "Distribuição da população de Atenas em 430 a.C." e "A sociedade ateniense."

Fonte: Retirado de: DINIZ, Maria Emília [et al.] – *História Sete*, vol. 1. Lisboa: Lisboa Editora, 2010 p. 73.

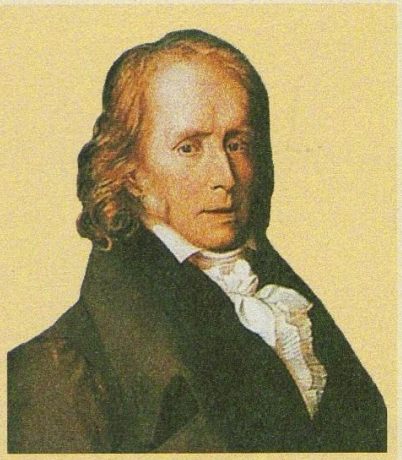
Anexo 1.4. Alguns dos documentos trabalhados nas aulas do 11º ano (História)

doc 1

A liberdade segundo Benjamin Constant

Perguntem, Senhores, o que, nos nossos dias, um inglês, um francês ou um habitante dos Estados Unidos da América entendem por liberdade.

A liberdade é o direito de qualquer homem estar apenas submetido à lei, o direito de não ser preso, julgado, morto ou de qualquer modo molestado por capricho de um ou de vários indivíduos. É o direito de cada um exprimir a sua própria opinião, de escolher a sua atividade profissional e de a exercer; de dispor dos seus bens; de se deslocar sem pedir autorização ou dar conta dos seus movimentos. É, para cada um, o direito de se reunir a outros indivíduos, seja para discutir opiniões, seja para professar um culto, seja simplesmente para passar os seus dias e horas. É, finalmente, o direito que todos temos de influenciar a administração do Estado, quer pela nomeação de todos ou de alguns dos seus funcionários, quer representando a Nação, quer pelos conselhos, exigências e petições que as autoridades terão obrigatoriamente de levar em conta, em maior ou menor grau.

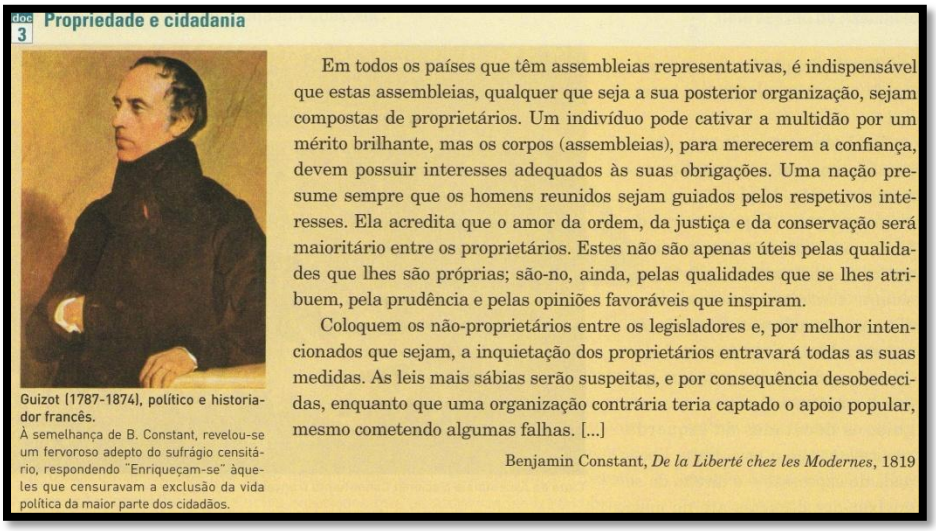


Benjamin Constant (1767-1830), escritor e político francês, adepto do liberalismo moderado.

Benjamin Constant, *De la Liberté des Anciens Comparée à Celle des Modernes* (discurso pronunciado em Paris, em 1819)

Figura 4: Documento "A liberdade segundo Benjamin Constant."

Fonte: Retirado de: COUTO, Célia Pinto e ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *O Tempo da História*, vol. 2. Porto: Porto Editora, 2011 p. 130.



doc 3 **Propriedade e cidadania**

Guizot (1787-1874), político e historiador francês.
À semelhança de B. Constant, revelou-se um fervoroso adepto do sufrágio censitário, respondendo "Enriqueçam-se" àqueles que censuravam a exclusão da vida política da maior parte dos cidadãos.

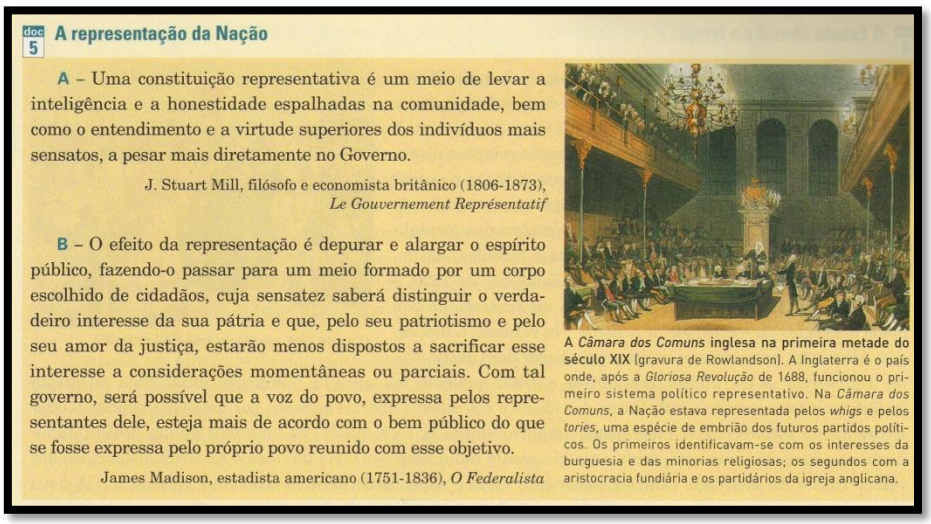
Em todos os países que têm assembleias representativas, é indispensável que estas assembleias, qualquer que seja a sua posterior organização, sejam compostas de proprietários. Um indivíduo pode cativar a multidão por um mérito brilhante, mas os corpos (assembleias), para merecerem a confiança, devem possuir interesses adequados às suas obrigações. Uma nação presume sempre que os homens reunidos sejam guiados pelos respetivos interesses. Ela acredita que o amor da ordem, da justiça e da conservação será maioritário entre os proprietários. Estes não são apenas úteis pelas qualidades que lhes são próprias; são-no, ainda, pelas qualidades que se lhes atribuem, pela prudência e pelas opiniões favoráveis que inspiram.

Coloquem os não-proprietários entre os legisladores e, por melhor intencionados que sejam, a inquietação dos proprietários entravará todas as suas medidas. As leis mais sábias serão suspeitas, e por consequência desobedecidas, enquanto que uma organização contrária teria captado o apoio popular, mesmo cometendo algumas falhas. [...]

Benjamin Constant, *De la Liberté chez les Modernes*, 1819

Figura 5: Documento "Propriedade e cidadania."

Fonte: Retirado de: COUTO, Célia Pinto e ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *O Tempo da História*, vol. 2. Porto: Porto Editora, 2011 p. 132.



doc 5 **A representação da Nação**

A – Uma constituição representativa é um meio de levar a inteligência e a honestidade espalhadas na comunidade, bem como o entendimento e a virtude superiores dos indivíduos mais sensatos, a pesar mais diretamente no Governo.

J. Stuart Mill, filósofo e economista britânico (1806-1873), *Le Gouvernement Représentatif*

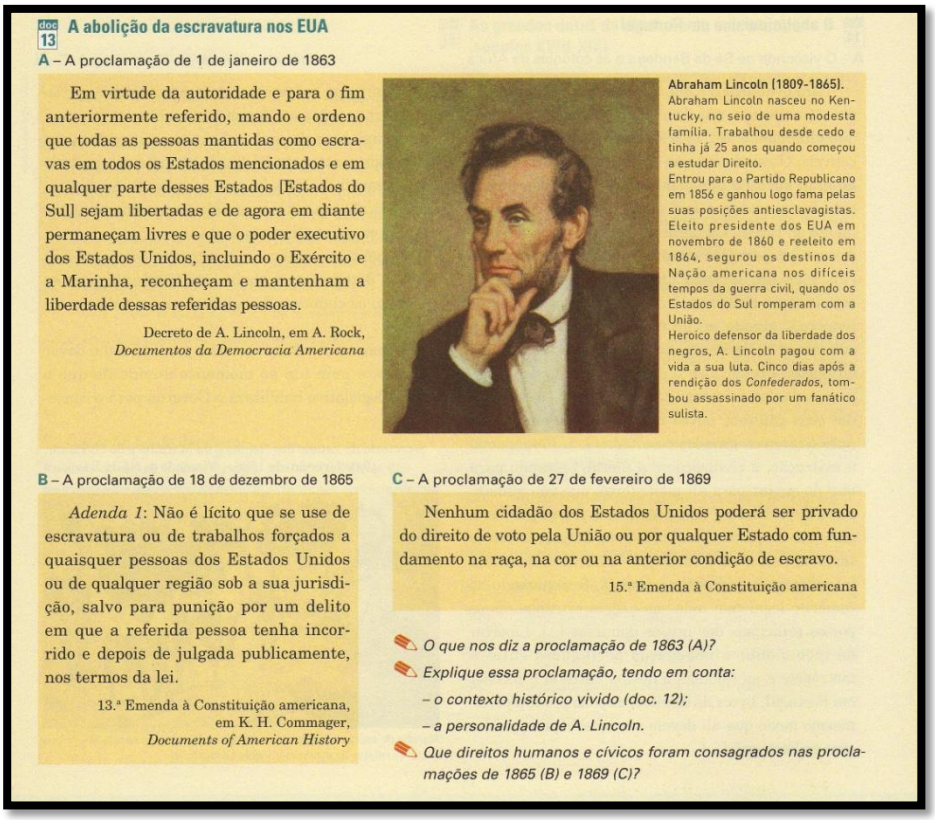
B – O efeito da representação é depurar e alargar o espírito público, fazendo-o passar para um meio formado por um corpo escolhido de cidadãos, cuja sensatez saberá distinguir o verdadeiro interesse da sua pátria e que, pelo seu patriotismo e pelo seu amor da justiça, estarão menos dispostos a sacrificar esse interesse a considerações momentâneas ou parciais. Com tal governo, será possível que a voz do povo, expressa pelos representantes dele, esteja mais de acordo com o bem público do que se fosse expressa pelo próprio povo reunido com esse objetivo.

James Madison, estadista americano (1751-1836), *O Federalista*

A *Câmara dos Comuns* inglesa na primeira metade do século XIX (gravura de Rowlandson). A Inglaterra é o país onde, após a *Gloriosa Revolução* de 1688, funcionou o primeiro sistema político representativo. Na *Câmara dos Comuns*, a Nação estava representada pelos *whigs* e pelos *tories*, uma espécie de embrião dos futuros partidos políticos. Os primeiros identificavam-se com os interesses da burguesia e das minorias religiosas; os segundos com a aristocracia fundiária e os partidários da igreja anglicana.

Figura 6: Documento "A representação da Nação."

Fonte: Retirado de: COUTO, Célia Pinto e ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *O Tempo da História*, vol. 2. Porto: Porto Editora, 2011 p. 135.



doc 13 **A abolição da escravatura nos EUA**

A – A proclamação de 1 de janeiro de 1863

Em virtude da autoridade e para o fim anteriormente referido, mando e ordeno que todas as pessoas mantidas como escravas em todos os Estados mencionados e em qualquer parte desses Estados [Estados do Sul] sejam libertadas e de agora em diante permaneçam livres e que o poder executivo dos Estados Unidos, incluindo o Exército e a Marinha, reconheçam e mantenham a liberdade dessas referidas pessoas.

Decreto de A. Lincoln, em A. Rock, *Documentos da Democracia Americana*

Abraham Lincoln (1809-1865).
Abraham Lincoln nasceu no Kentucky, no seio de uma modesta família. Trabalhou desde cedo e tinha já 25 anos quando começou a estudar Direito.
Entrou para o Partido Republicano em 1856 e ganhou logo fama pelas suas posições antiescravagistas. Eleito presidente dos EUA em novembro de 1860 e reeleito em 1864, segurou os destinos da Nação americana nos difíceis tempos da guerra civil, quando os Estados do Sul romperam com a União.
Heroico defensor da liberdade dos negros, A. Lincoln pagou com a vida a sua luta. Cinco dias após a rendição dos *Confederados*, tombou assassinado por um fanático sulista.

B – A proclamação de 18 de dezembro de 1865

Adenda 1: Não é lícito que se use de escravatura ou de trabalhos forçados a quaisquer pessoas dos Estados Unidos ou de qualquer região sob a sua jurisdição, salvo para punição por um delito em que a referida pessoa tenha incorrido e depois de julgada publicamente, nos termos da lei.

13.ª Emenda à Constituição americana, em K. H. Commager, *Documents of American History*

C – A proclamação de 27 de fevereiro de 1869

Nenhum cidadão dos Estados Unidos poderá ser privado do direito de voto pela União ou por qualquer Estado com fundamento na raça, na cor ou na anterior condição de escravo.

15.ª Emenda à Constituição americana

- *O que nos diz a proclamação de 1863 (A)?*
- *Explique essa proclamação, tendo em conta:*
  - *o contexto histórico vivido (doc. 12);*
  - *a personalidade de A. Lincoln.*
- *Que direitos humanos e cívicos foram consagrados nas proclamações de 1865 (B) e 1869 (C)?*

Figura 7: Documento "A abolição da escravatura nos EUA."

Fonte: Retirado de: COUTO, Célia Pinto e ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *O Tempo da História*, vol. 2. Porto: Porto Editora, 2011 p. 145.

Anexo II

Inquéritos

Anexo 2.1. Inquérito do 8º ano

Inquérito por questionário

O seguinte inquérito insere-se no âmbito da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A partir dele, visa-se conhecer a perceção dos alunos relativamente às questões ligadas à cidadania tratadas a partir de alguns dos conteúdos temáticos lecionados na disciplina de Geografia, nomeadamente os relativos aos temas "Mobilidade" e "Diversidade Cultural" (8º ano).

Sublinha-se que todos os dados recolhidos serão utilizados apenas para análise estatística e respetivo tratamento de informação, garantindo-se, assim, **a confidencialidade e anonimato dos alunos inquiridos.**

1. Sexo:

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Idade:

Entre 13 e 15 anos ☐

Mais de 16 anos ☐

3. Durante este ano letivo foram abordados temas em Geografia e situações de processo ensino/aprendizagem relativas ao conceito de cidadania.

3.1. Já conhecias o conceito?

Sim ☐

Não ☐

3.2. Em caso afirmativo, refere em qual (s) disciplina (s):

_____

4. Nas afirmações seguintes, indica com uma cruz apenas uma e só uma das opções.

4.1. No estudo das causas e consequências (sociais e demográficas) das migrações humanas no Mundo é fundamental ter-se em conta as questões ligadas à cidadania.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.2. Se migrasses para um país durante um período de tempo indeterminado terias como prioridade a integração social.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.3. Ao migrar e para que um ser humano viva de uma forma tranquila no seu país de origem ou de destino, o respeito pelos deveres e direitos cívicos é fundamental.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.4. No país para o qual migraste encontras uma colega na tua escola de etnia diferente. Para esta situação adotarias uma postura intolerante.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.5. A nossa postura perante a diversidade cultural que encontramos no mundo vai refletir-se nas nossas condutas de vida em sociedade.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.6. Nas aulas de Geografia, a partir do videoclip "Black Or White" do Michael Jackson, foi possível distinguir diferentes regiões e lugares com características e dimensões populacionais diferentes cuja principal mensagem teve a ver com a importância dos valores de tolerância e respeito pela diversidade cultural.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.7. Com fotografias de casamentos típicos que se realizam no mundo, verifica-se uma diversidade cultural, tornando-se imprescindível uma valorização dos ideais democráticos de liberdade, igualdade e respeito.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.8. No país de destino enquanto imigrante teria como prioridade o conhecimento da cultura e costumes do país.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.9. O conhecimento dos direitos humanos vigentes num país é condição importante para a tomada de decisão de quem migra.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.10. Os conteúdos temáticos relativos à Mobilidade e Diversidade Cultural abordados nas aulas de Geografia contribuíram para a tua tomada de consciência do que é ser-se cidadão do mundo.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

5. Explica, então, de uma forma breve, o que é a cidadania.

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigado pela colaboração!

Miguel Ângelo Rocha

2012

Anexo 2.2. Inquérito do 10º ano

Inquérito por questionário

O seguinte inquérito insere-se no âmbito da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A partir dele, visa-se conhecer a perceção dos alunos relativamente às questões ligadas à cidadania tratadas a partir de alguns dos conteúdos temáticos lecionados na disciplina de Geografia, nomeadamente os relativos ao tema "A Água" do Módulo 3- O Quadro Natural de Portugal (10º ano TT).

Sublinha-se que todos os dados recolhidos serão utilizados apenas para análise estatística e respetivo tratamento de informação, garantindo-se, assim, **a confidencialidade e anonimato dos alunos inquiridos.**

1. Sexo:

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Idade:

Entre 13 e 15 anos ☐

Mais de 15 anos ☐

3. Durante este ano letivo foram abordados temas em Geografia e situações de processo ensino/aprendizagem relativas ao conceito de cidadania.

3.1. Já conhecias o conceito?

Sim ☐

Não ☐

3.2. Em caso afirmativo, refere em qual (s) disciplina (s):

_____

4. Nas afirmações seguintes, indica com uma cruz apenas uma e só uma das opções.

4.1. Ao estudares a problemática da gestão dos recursos hídricos foi fundamental teres em conta as questões ligadas à cidadania.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.2. Dentro de algumas décadas prevê-se assistirmos à falta de água no mundo em virtude de uma má gestão e grande consumo deste recurso. Continuarei a consumir água tendo em conta única e exclusivamente as minhas necessidades, garantindo assim a minha sobrevivência.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.3. Constatando que nos nossos dias o consumo humano de água não para de aumentar, é fulcral uma utilização consciente e sustentável da água disponível.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.4. ***Nenhuma medida poderia contribuir mais para reduzir a incidência de doenças e salvar vidas no mundo em desenvolvimento do que fornecer água potável e saneamento adequado a todos.*** **Kofi Annan, Ex-secretário-Geral da ONU.**

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.5. A par do desenfreado consumo dos recursos hídricos a nível mundial, assiste-se a uma crescente poluição da água. Como tal, é fundamental uma tomada de consciência ecológica, prevendo, assim, um inquestionável controlo da qualidade da água.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.6. Ao longo da História, uma má gestão da água tem levado a algumas situações de conflito entre Estados. Assim, é fundamental um acordo entre os governantes, evitando, desta forma, as discórdias em torno do consumo e gestão da água.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.7. Os sistemas de abastecimento público de água são imprescindíveis para a qualidade da água bem como para a uma gestão mais equitativa daquela entre a população portuguesa.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.8. O Plano de Água (PNA) e os Planos de Bacia Hidrográfica (PBH) são fundamentais para a cidadania e educação na medida em que apresentam uma preocupação da gestão dos recursos hídricos de uma forma correta, consciente e cooperante.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.9. Particularizando a Conferência de Albufeira, é fulcral a imposição de Portugal sobre Espanha relativamente à gestão dos recursos hídricos das bacias hidrográficas luso-espanholas, pois as necessidades do meu país estão em primeiro lugar.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.10. Sabendo que a água é um bem essencial à vida da humanidade, é dever de cada indivíduo sensibilizar os demais relativamente à importância do uso consciente da água e defender políticas que promovam o direito de acesso a água potável a todos os seres humanos.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.11. Os conteúdos temáticos relativos à Gestão dos Recursos Hídricos abordados nas aulas de Geografia contribuíram para a tua tomada de consciência do que é ser-se cidadão do mundo.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

5. Explica, então, de uma forma breve, o que é a cidadania.

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigado pela colaboração!

Miguel Ângelo Rocha

2012

Anexo 2.3. Inquérito do 7º ano

Inquérito por questionário

O seguinte inquérito insere-se no âmbito da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A partir dele, visa-se conhecer a perceção dos alunos relativamente às questões ligadas à cidadania tratadas a partir de alguns dos conteúdos temáticos lecionados na disciplina de História, nomeadamente os relativos ao grande tema "A Herança do Mediterrâneo Antigo", em particular, "Os gregos no século V a.C.: O exemplo de Atenas" e "O mundo romano no apogeu do império". (7º Ano).
Sublinha-se que todos os dados recolhidos serão utilizados apenas para análise estatística e respetivo tratamento de informação, garantindo-se, assim, **a confidencialidade e anonimato dos alunos inquiridos.**

1. Sexo:

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Idade:

Entre 12 e 13 anos ☐

Mais de 13 anos ☐

3. Durante este ano letivo foram abordados temas em História e situações de processo ensino/aprendizagem relativas ao conceito de cidadania.

3.1. Já conhecias o conceito?

Sim ☐

Não ☐

3.2. Em caso afirmativo, refere em qual (s) disciplina (s):

_____

4. Nas afirmações seguintes, indica com uma cruz apenas uma e só uma das opções.

4.1. O estudo da democracia ateniense é fundamental para o conhecimento da base dos direitos democráticos que regem os sistemas políticos das sociedades ocidentais.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.2. Na democracia ateniense do século V a.C., as mulheres, os metecos e os escravos não tinham direitos políticos. Esta situação é inaceitável à luz dos direitos humanos das sociedades atuais.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.3. Comparando a sociedade de Atenas na época clássica com a da atualidade, verificaste uma evolução nas atitudes de sociabilidade e de solidariedade, nomeadamente, na defesa dos direitos humanos.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.4. O estudo das instituições políticas (órgãos de poder) desta cidade-Estado, contribuiu para a compreensão da importância do papel dos indivíduos e dos grupos na vida social dos dias de hoje.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.5. A discussão de ideias que fizemos após a visualização do discurso de tornada de posse da atual presidente da Assembleia da República portuguesa, contribuiu para refletires sobre a importância do passado histórico (a democracia ateniense).

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.6. O estudo do direito romano foi fundamental para a tua formação enquanto futuro cidadão, na medida em que ele é a base das instituições jurídicas das sociedades ocidentais.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.7. A partir do exemplo do Código Civil português (2003) mostrado em sala de aula, a abordagem do direito romano foi pertinente na medida em que desenvolveu em ti o interesse por uma futura intervenção cívica e consciente.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.8. É fundamental a tomada de consciência e o cumprimento dos direitos e deveres do cidadão estipulados nos artigos dos códigos civis para uma vida estável em sociedade, contribuindo, assim, para o bem comum.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.9. Os conteúdos temáticos relativos à Herança do Mediterrâneo antigo abordados nas aulas de História contribuíram para a tua tomada de consciência do que é ser-se cidadão do mundo.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

5. Explica, então, de uma forma breve, o que é a cidadania.

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigado pela colaboração!

Miguel Ângelo Rocha

2012

Anexo 2.4. Inquérito do 11º ano

Inquérito por questionário

O seguinte inquérito insere-se no âmbito da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A partir dele, visa-se conhecer a perceção dos alunos relativamente às questões ligadas à cidadania tratadas a partir de alguns dos conteúdos temáticos lecionados na disciplina de História A, nomeadamente os relativos ao grande tema "O Liberalismo – ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX", em particular, "O legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX" (11º Ano).

Sublinha-se que todos os dados recolhidos serão utilizados apenas para análise estatística e respetivo tratamento de informação, garantindo-se, assim, **a confidencialidade e anonimato dos alunos inquiridos.**

1. Sexo:

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Idade:

Entre 15 e 17 anos ☐

Mais de 17 anos ☐

3. Durante este ano letivo foram abordados temas em História e situações de processo ensino/aprendizagem relativas ao conceito de cidadania.

3.1. Já conhecias o conceito?

Sim ☐

Não ☐

3.2. Em caso afirmativo, refere em qual (s) disciplina (s):

_____

4. Nas afirmações seguintes, indica com uma cruz apenas uma e só uma das opções.

4.1. O estudo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) é fulcral, pois este documento inspirou, e inspira, ainda, a Contemporaneidade a partir dos ideais da liberdade e igualdade de todos perante a lei.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.2. A análise e discussão dos artigos desta declaração permitiu-te uma relação entre o passado e o presente, ao tomares a consciência da importância dos direitos e deveres de um cidadão em momentos de opressão política.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.3. A analogia entre algumas passagens do discurso de Benjamin Constant (1819) analisado na sala de aula com alguns artigos da atual Declaração Universal dos Direitos Humanos, refletiu a inspiração dos ideais liberais dos séculos XVIII e XIX que ainda sustentam os valores democráticos das sociedades atuais.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.4. À semelhança do que acontecia nos Estados liberais da primeira metade do século XIX, os textos constitucionais continuam a ser imprescindíveis para o reconhecimento das liberdades individuais. Evita-se, assim, o despotismo e tirania.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.5. A reflexão feita sobre as questões ligadas à escravatura e tráfico negreiro (até aos inícios do século XIX) aos olhos dos atuais direitos humanos, desenvolveram em ti sentimentos de solidariedade, tolerância perante outros indivíduos, povos e culturas.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.6. A visualização do discurso "I have a dream" de Martin Luther King e a consequente discussão sobre a problemática da escravatura revelou-se interessante pois como futuro cidadão e ator político, pudeste refletir sobre a necessidade de uma defesa dos direitos e valores inerentes a todos os seres humanos.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.7. A condição passiva da mulher na vida política durante o Liberalismo (como em tempos anteriores) é incompreensível à luz do século XXI, pois a discriminação de género é uma violação dos direitos humanos.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.8. A partir da abordagem destas temáticas, ficou patente que o principal objetivo da disciplina da História é compreender a vida do Homem em sociedade e levar-nos à adoção de uma postura crítica e reflexiva.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

4.9. Os conteúdos temáticos relativos ao Liberalismo abordados nas aulas de História contribuíram para a tua tomada de consciência do que é ser-se cidadão do mundo.

Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

5. Explica, então, de uma forma breve, o que é a cidadania.

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigado pela colaboração!

Miguel Ângelo Rocha

2012

Anexo III

Concetualização de cidadania dos inquiridos: Análise de conteúdo

Anexo 3.1.

Grelha de análise de conteúdo das respostas à questão 5: ***Explica, então, de uma forma breve, o que é a cidadania.***

Categorias	Indicadores	Unidades de registo		
		Exemplos / Citações	**Codificação**	**Nº de ocorrências (frequência)**
SRR. "Sentido de Responsabilidade/Respeito"	**SRR1.** Ser responsável pelos seus atos em sociedade.	«Ser cidadão é ser responsável (…).»	G8-SRR1-1	10
		«é o conjunto de ações que todos os seres humanos fazem para viver em harmonia.»	G8-SRR1-2	
		«é tomar consciência do melhor para o ambiente e para os cidadãos.»	G10-SRR1-1	
		«é (…) a responsabilidade das consequências dos atos.»	H7-SRR1-1	
		«(…) é ser responsável, ter consciência dos seus atos (…) não tomar atitudes incorretas que não influenciem ninguém.»	H7-SRR1-2	
		«É o modo como devemos lidar com as coisas do dia a dia.»	H7-SRR1-3	
		«(…) é ser pontual (…).»	H7-SRR1-4	
		«(…) é a responsabilidade (…).»	H7-SRR1-5	
		«consiste em ter uma consciência social e moral para com os outros.»	H11-SRR1-1	
		«é uma espécie de conscientização perante a	H11-SRR1-2	

		sociedade (…).»		
	SRR.2. Respeitar e aceitar os outros/ sociedade.	«é o respeito pelos outros.»	G8-SRR2-1	14
		«é o respeito pelos outros.»	G8-SRR2-2	
		«é saber ser e saber estar perante os outros.»	G8-SRR2-3	
		«É (…) aceitar as decisões dos outros.»	G8-SRR2-4	
		«Para mim, cidadania é saber viver em sociedade.»	G8-SRR2-5	
		«(…) é respeitar os outros (…).»	H7-SRR2-1	
		«(…) é o respeito pelos outros (…).»	H7-SRR2-2	
		«(..) é respeito pelos outros (…).	H7-SRR2-3	
		«(…) é respeitar os outros (…)»	H7-SRR2-4	
		«(…) é (…) o respeito pelos outros.»	H7-SRR2-5	
		«é ter respeito pelos outros. (…).	H11-SRR2-1	
		«representa o respeito pelo outro, pelo próximo, ou seja, respeitar o próximo (…).»	H11-SRR2-2	
		«é quando um ser humano (…) respeita (…) a sociedade que o rodeia (…).	H11-SRR2-3	
		«(…) o respeito pela sociedade e pelo indivíduo.»	H11-SRR2-4	
	SRR.3. Respeitar e aceitar a diversidade sociocultural.	«Devemos tratar todas as pessoas, quer sejam de etnias, culturas, cores, etc… com respeito, humildade.»	G8-SRR3-1	16
		«É não haver racismo.»	G8-SRR3-2	
		«é saber respeitar os outros tal como são.»	G8-SRR3-3	
		«é saber respeitar o próximo independentemente da sua etnia, da religião, ao sermos tolerantes, estamos a praticar a cidadania.»	G8-SRR3-4	
		«É aceitar e saber viver com pessoas diferentes	G8-SRR3-5	

		(…). Para mim cidadania é saber viver em sociedade.»	
		«É o bem-estar de pessoas de diferentes etnias ou culturas.»	G8-SRR3-6
		«é saber respeitar os outros tal como são (…), fundamentalmente aceitar as pessoas.»	G8-SRR3-7
		«é saber respeitar as pessoas de outras regiões do mundo e com outros costumes.	G8-SRR3-8
		«é (…) respeitar as diferentes etnias, costumes, formas de vida e "diferenças" que outros países, comunidades tenham.»	G8-SRR3-9
		«Por exemplo, num casamento homossexual, as pessoas devem aceitar estas como elas são. Mesmo que sejam gordas, feias, bonitas, mais escuras, mais claras.»	G8-SRR3-10
		«é respeitar todas as pessoas de etnias diferentes.»	G8-SRR3-11
		«é ter consciência da melhor forma de viver em comunidade sem existência de preconceitos e discriminações, aceitando as diferenças físicas, psicológicas e até culturais do próximo.»	H7-SRR3-1
		«é o respeito pelos outros, sem importar a cor, estatuto social, o que interessa é a pessoa em si.»	H11-SRR3-1
		«(…) reconhecer que cada pessoa é uma pessoa, que não temos que ser todos iguais, que temos que respeitar a diferença.»	H11-SRR3-2
		«(…) sejam respeitados (…) independentemente do sexo, etnia, crenças religiosas e culturas (…).»	H11-SRR3-3

		«é aprender a viver com os diferentes tipos de pessoa, das diferentes etnias e culturas.»	H11-SRR3-4	
	SRR.4. Respeitar mutuamente.	«nos respeitarmos uns aos outros. Pois como gostamos que nos respeitem, temos que contribuir de igual forma.»	G8-SRR4-1	12
		«é haver respeito entre todas as pessoas, mesmo que não se conheçam. »	G8-SRR4-2	
		«(…) É as pessoas (…) se respeitarem mutuamente.»	G8-SRR4-3	
		«O respeito uns pelos outros.»	G8-SRR4-4	
		«é respeitar e ser respeitado (a) (…).»	G8-SRR4-5	
		«(…) é respeitar e ser respeitado.»	H7-SRR4-1	
		«Um bom cidadão é aquele que respeita para ser respeitado.»	H11-SRR4-1	
		«(…) respeito uns pelos outros (…).»	H11-SRR4-2	
		«é (…) respeitar o próximo para sermos respeitados.»	H11-SRR4-3	
		«(…) saber respeitar, para ser respeitado (…).»	H11-SRR4-4	
		«o respeito mútuo que deve existir no nosso mundo, na nossa sociedade (…).»	H11-SRR4-5	
		«associo (…) ao respeito mútuo (…).»	H11-SRR4-6	
	SRR.5. Respeitar direitos/deveres (regras e leis) humanos.	«Saber respeitar os direitos e deveres de um bom cidadão.»	G8-SRR5-1	31
		«(…) e as pessoas cumprirem os direitos e os seus deveres.»	G8-SRR5-2	
		«(…) cumprindo deveres e aproveitando direitos. Para mim, cidadania é saber viver em sociedade.»	G8-SRR5-3	

		«(…) poupar e muito mais, não fazer poluição, pode fazer toda a diferença se fizermos um pequeno gesto em nossas casas.»	G10-SRR5-1	
		«é (…) preservar o que temos, ter amor à Natureza.»	G10-SRR5-2	
		«é cumprir deveres e direitos que uma pessoa deve ter.»	G10-SRR5-3	
		«todos (…) têm como dever proteger o meio ambiente.»	G10-SRR5-4	
		«é o conjunto de direitos e deveres que todos devíamos cumprir para viver em harmonia com a sociedade.»	H7-SRR5-1	
		«(…) consiste no facto de uma pessoa ter deveres e direitos a cumprir e usufruir. Para mim, a cidadania é ser bom cidadão, sendo que para isso se devem cumprir as regras estipuladas»	H7-SRR5-2	
		«(…) é saber viver numa sociedade, cumprindo certas leis e deveres para uma melhor vida em conjunto.»	H7-SRR5-3	
		«Cumprir os deveres.»	H7-SRR5-4	
		«(…) é ser bom cidadão, sendo que para isso se devem cumprir as regras estipuladas.»	H7-SRR5-5	
		«(…) não podemos (…) pôr o lixo em locais inapropriados (…).»	H7-SRR5-6	
		«Saber cumprir os seus deveres e as suas responsabilidades tendo em conta os direitos dos outros.»	H11-SRR5-1	

		«é um valor dados aos cidadãos, que segundo certas regras de conduta, permitem a harmonia da população.»	H11-SRR5-2	
		«é ser um bom cidadão, que respeita as regras e os seus deveres (…).»	H11-SRR5-3	
		«é respeitar os Direitos Humanos e as liberdades individuais (…).»	H11-SRR5-4	
		«é ter respeito pelos Direitos Humanos (…).»	H11-SRR5-5	
		«é o cumprir dos Direitos do homem e do cidadão, como por exemplo, o direito à liberdade e igualdade (…).»	H11-SRR5-6	
		«consiste no respeito pelos direitos e deveres individuais (…).»	H11-SRR5-7	
		«todos aqueles que ignoram os direitos dos cidadãos (…) é nada mais do que outro animal, não tendo o prestígio de fazer parte da pouca humanidade que nos resta.»	H11-SRR5-8	
		«consiste no ser que toma conhecimento e aplica os direitos e deveres, convivendo em sociedade.»	H11-SRR5-9	
		«é quando um ser humano defende e tem presente no seu dia-a-dia os direitos do homem e do cidadão (…), tomando a consciência da grande importância que os direitos e deveres do cidadão têm.»	H11-SRR5-10	
		«é respeitar os direitos e deveres presentes na Declaração do Homem e do Cidadão, integrando-os na vida em sociedade.»	H11-SRR5-11	

		«Ser um bom cidadão é (…) respeitar os direitos do Homem, entre eles a liberdade, essencial para viver em harmonia, bem como a igualdade, a segurança e o direito à não opressão.»	H11-SRR5-12	
		«é um conjunto de regras que devem ser respeitadas pelos cidadãos para assim constituir-se ordem no Mundo.»	H11-SRR5-13	
		«é um respeitar de vários direitos (…).»	H11-SRR5-14	
		«é, então, viver em sociedade, respeitando os Direitos Humanos (…).»	H11-SRR5-15	
		«é muito mais que reivindicar direitos, é ter capacidade de fazer cumprir os seus deveres.»	H11-SRR5-16	
		«(…) sejam respeitados os direitos do homem.»	H11-SRR5-17	
		«Respeitar a Declaração dos Direitos do Homem (…).»	H11-SRR5-18	
	SRR.6. Informar-se e participar nas questões sociopolíticas e/ou ambientais da atualidade.	«é falar sobre o mundo atual e (…) como ele se encontra e através dessas ideias, tentar mudá-lo para melhor.»	G10-SRR6-1	6
		«é (…) falar sobre o mundo atual e as questões do ambiente.»	G10-SRR6-2	
		«fala do mundo atual e tudo à nossa volta, fala no desenvolvimento sustentável.»	G10-SRR6-3	
		«(…) saber o está a acontecer com o governo nos dias de hoje.»	H7-SRR6-1	
		«é a atividade prática a que o cidadão está inerente enquanto ator político.»	H11-SRR6-1	

		«envolve toda a participação efetiva ou não de um cidadão na vida em sociedade (…).»	H11-SRR6-2	
EJ. "Equidade social / Justiça"	**ESJ.1.** Existência de direitos/deveres humanos.	«é o conjunto de direitos e deveres que um cidadão tem.»	G8-ESJ1-1	12
		«É sermos cidadãos com direitos e deveres.»	G10-ESJ1-1	
		«é ser cidadão, ter direitos e deveres.»	G10-ESJ1-2	
		«É ter direitos e deveres.»	G10-ESJ1-3	
		«(…) o direito e o dever humanos são muito importantes para ter uma vida civilizada.»	H7-ESJ1-1	
		«(…) conjunto de (…) direitos e deveres, criando-se uma sociedade mais completa.	H7-ESJ1-2	
		«(…) é ter direitos e deveres (…).»	H7-ESJ1-3	
		«(…) é ter direitos e deveres.»	H7-ESJ1-4	
		«(…) é haver direitos democráticos e políticos (…).»	H7-ESJ1-5	
		«associo, instintivamente, à Declaração Universal dos Direitos Humanos (…).»	H11-ESJ1-1	
		«Ser um bom cidadão é ter direitos (…).»	H11-ESJ1-2	
		«é o texto que representa os direitos do Homem (…).»	H11-ESJ1-3	
	ESJ.2. Igualdade de direitos/deveres humanos, pressupondo a igualdade entre as pessoas.	«são os direitos e deveres que cada pessoa tem, quer no lugar onde esteja.»	G8-ESJ2-1	17
		«É um conjunto de direitos e deveres que cada cidadão/pessoa deve ter no mundo, em geral.»	G10-ESJ2-1	
		«Conjunto de direitos e deveres que cada cidadão/pessoa deve ter no mundo, em geral.»	G10-ESJ2-2	
		«todos deviam ter direito a água potável (…).»	G10-ESJ2-3	

		«(…) é termos todos os mesmos direitos e deveres.»	H7-ESJ2-1	
		«(…) é ter os mesmos direitos que todos os outros cidadãos.»	H7-ESJ2-2	
		«(…) é o que cada pessoa deve ter para não ser diferente das outras pessoas.»	H7-ESJ2-3	
		«(…) implica que todos tenham os mesmos direitos e os mesmos deveres. Que haja uma boca sociedade, em que não existam injustiças, pois isso levaria a enormes discussões, revoltas e descontentamentos.»	H7-ESJ2-4	
		«(…) é tanto homens, mulheres e crianças tenham direitos e deveres iguais.»	H7-ESJ2-5	
		«(…) é o conceito de direitos e deveres que todas as pessoas devem ter.»	H7-ESJ2-6	
		«(…) expressa o direito humano e isso é muito importante, pois cada vez mais procura-se igualar os privilégios e os deveres dos cidadãos.»	H7-ESJ2-7	
		«Para mim, a cidadania é podermos votar todos (por muito que na sociedade ateniense não era bem assim) (…).»	H7-ESJ2-8	
		«(…) sermos tratados todos de forma igual e serem justos connosco.»	H7-ESJ2-9	
		«(…) evitando o racismo e o preconceito, baseando-se na igualdade entre nós.»	H11-ESJ2-1	
		«(…) olhar para além de estereótipos, para além de ideias retrógradas(…).»	H11-ESJ2-2	

		«(…) de forma a que estas pessoas vivam numa sociedade que não seja discriminatória e que todos vivam de forma igual, sem qualquer tipo de ofensa à sua integração na sociedade.»	H11-ESJ2-3	
		«Não desprezar ninguém pela sua cultura, cor de pele, etc. Igualdade entre os sexos; não excluir ninguém pelos seus costumes e crenças.»	H11-ESJ2-4	
SC. "Solidariedade/ Cooperação social"	**SC.1.** Ser solidário e cooperar com todos os seres humanos.	«É as pessoas se darem bem (…).»	G8-SC1-1	12
		«(…) é ajudar os outros (…).»	G8-SC1-2	
		«(…) é saber viver em grupo e não sozinho (…) e pensar não só em nós e também pensar um bocado nos outros.».	G8-SC1-3	
		«é a ligação de uns com os outros (…).»	G10-SC1-1	
		«é a civilização entre todos os cidadãos (…).»	H7-SC1-1	
		«(…) é ajudar as pessoas, mesmo que não as conheçamos (…) e estar bem com os outros.»	H7-SC1-2	
		«(…) é (…) a união, a ajuda (…) que acho fundamentais para sermos um bom cidadão.»	H7-SC1-3	
		«(…) é quando os cidadãos se ajudam uns aos outros e sabem conviver.»	H7-SC1-4	
		«é (…) ser solidário (…).»	H7-SC1-5	
		«representa a capacidade de viver numa sociedade em que cada um é solidário (…).»	H11-SC1-1	
		«é (…) viver em paz (…).»	H11-SC1-2	
		«é a filantropia em acção. A cidadania é então o âmago da verdadeira concepção do conceito de sociedade.»	H11-SC1-3	