

CÁTIA ALEXANDRA COSTA LUÍS MADEIRA

**A CIDADANIA DEMOCRÁTICA NO ENSINO DA
HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA**

-

3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Orientadora: Fernanda Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

CÁTIA ALEXANDRA COSTA LUÍS MADEIRA

**A CIDADANIA DEMOCRÁTICA NO ENSINO DA
HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA**

-

3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de Iniciação à Prática apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores do mestrado, pelos ensinamentos mas, sobretudo, pela partilha de experiências que contribuíram, de forma decisiva, para o enriquecimento da minha formação académica, profissional e pessoal. De um modo especial, agradeço à minha professora orientadora – Professora Doutora Fernanda Maria Veiga Gomes – pelas horas que disponibilizou para me ajudar, pelo esclarecimento de dúvidas, pelos conselhos sempre sábios e pertinentes e, acima de tudo, por não me ter deixado desistir.

Agradeço também aos colegas de mestrado. À Manuela (e sua família) pela partilha de informação, pela discussão de ideias, pelas magníficas pizzas que surgiam quando a fome se fazia sentir em serões de trabalho. À Joana pelas mensagens e telefonemas de incentivo. À Marina pelas suas palavras sábias. Ao Sérgio pela energia contagiante. Ao Bruno pela calma transmitida. Ao Pedro por animar.

E porque sem a Escola Secundária Monte Caparica não teria sido possível levar a cabo esta tarefa, agradeço também a todos os professores e alunos que participaram e fizeram parte desta investigação e, em especial, aos professores: Manuela Dâmaso (Direção); Luís Feiteira; Filomena Cardiga, Teresa Dias e Leonor Moreno.

Uma palavra de agradecimento também a todos os meus amigos. Obrigada por me proporcionarem momentos de alegria, por me incentivarem e motivarem e, sobretudo, por estarem sempre “lá”.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família, e em particular, à minha mãe, ao meu pai e ao Luís pela compreensão, pela amizade e pelo amor.

Resumo

A escola de hoje está em permanente interação com o meio e, portanto, dificilmente fica imune às tensões e desequilíbrios evidenciados pela sociedade. Ainda assim, a escola é, de acordo com Delors, “um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 1996, p. 9). E porquê? Porque face às crescentes desigualdades sociais só através da educação será possível enveredar por um processo de desenvolvimento centrado nas pessoas. Este processo de valorização das pessoas na sua liberdade e autonomia traduz a possibilidade de exercer, de forma informada, consciente, ativa e participada, a cidadania. Assim sendo, urge desenvolver nos alunos aprendizagens que possibilitem a apropriação de valores, códigos e competências relacionadas com a cidadania democrática. O desenvolvimento destas competências é um dos principais desafios à educação de hoje.

A presente investigação, situada na problemática da educação para a cidadania democrática, tem como objetivo averiguar em que medida as disciplinas de história e geografia contribuem para o desenvolvimento de competências de cidadania. Porém, e como o professor tem, enquanto pessoa, influência na transmissão de saberes/aquisição de atitudes comportamentais, outro dos objetivos é verificar em que medida os modelos, as estratégias e o tipo de aulas implementado podem incentivar (ou não) a apreensão de competências relativas à cidadania democrática.

Palavras-Chave: Educação, Cidadania Democrática, Competências, História, Geografia

Abstract

The school today is in constant interaction with the environment and therefore is hardly immune to the stresses and imbalances evidenced by society. Nevertheless the school is, according to Delors, "an indispensable asset to humanity in the construction of the ideals of peace, freedom and social justice" (Delors, 1996, p. 9). And why? Due to the constant growing of social inequality, only through education, it is possible to embark on a process of people-centered development. This process of valuing people in their freedom and autonomy reflects the possibility of exercise an informed, conscious, active and participatory, citizenship. Therefore, it is urgent to develop in students learning's how to enable the appropriation of values, codes and skills related to democratic citizenship. The development of these skills is a major challenge to education today.

This research, situated in the issue of education for democratic citizenship, aims to determine to what extent the disciplines of history and geography contribute to the development of citizenship skills. However, and as the teacher has, as a person, influence on knowledge transmission / acquisition of behavioral attitudes, another goal is to verify to what extent the models, strategies and type of classes can encourage (or not) the seizure of skills related to democratic citizenship.

Keywords: Education, Democratic Citizenship, Skills, History, Geography

Abreviaturas

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares
AP – Área Projeto
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CRP – Constituição Republica Portuguesa
DL – Decreto-Lei
EA – Estudo Acompanhado
EB – Ensino Básico
EFA – Educação e Formação de Adultos
ES – Ensino Secundário
ESMC – Escola Secundária Monte Caparica
FC – Formação Cívica
LBSE – Lei Base do Sistema Educativo
NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PEE – Projeto Educativo da Escola
PCE – Projeto Curricular da Escola
PCT – Projeto Curricular de Turma
PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TV – Televisão
UE – União Europeia
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice

Introdução.....	9
Capítulo 1. A educação para a cidadania democrática	12
1. Em torno dos conceitos	13
1.1. Breve abordagem ao conceito “Cidadania”	13
1.2. Breve abordagem ao conceito “Democracia”	18
1.3. A importância dos valores na educação para a cidadania democrática.....	21
2. Aquisição de uma cidadania democrática.....	22
2.1. Família e socialização.....	23
2.2. O papel da televisão e da internet	26
2.3. A educação para a cidadania democrática na escola.....	28
2.3.1. A escola e a formação do cidadão.....	28
2.3.2. Princípios e orientações para a cidadania democrática em Portugal	31
2.3.3. A formação da consciência democrática na sala de aula.....	36
3. Cidadania democrática no âmbito das disciplinas de história e geografia.....	40
3.1. As competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico	40
3.2. O papel da história na educação para a cidadania democrática	42
3.3. O papel da geografia na educação para a cidadania democrática	46
Capítulo 2. Educar para a cidadania democrática na Escola Secundária Monte de Caparica	52
1. O problema de investigação	53
2. A questão de partida	54
2.1. Objetivos gerais	55
2.2. Objetivos específicos	55
3. Metodologia de investigação	56
3.1. Uma investigação descritiva e interpretativa	57
3.2. Modelo de análise	57
3.3. O Projeto Educativo da Escola Secundária Monte Caparica	60
3.4. Instrumentos de recolha de dados	63
3.5. Procedimentos metodológicos	64
3.6. Caracterização dos indivíduos inquiridos	66
Capítulo 3. Análise e interpretação dos dados	69
1. Conceção de cidadania democrática: análise dos questionários	70
1.1 A conceção dos alunos.....	70
1.2 A conceção dos professores.....	82
2. Discussão dos resultados	90
Conclusão	95
Bibliografia.....	99

Anexos.....	i
Anexo 1 – Questionário aos alunos sobre “A Cidadania Democrática no ensino da História e da Geografia”	ii
Anexo 2 – Questionário aos professores sobre “A Cidadania Democrática no ensino da História e da Geografia”	ix
Anexo 3 - Tabelas relativas aos gráficos apresentados no relatório.....	xv

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cidadania: marcos históricos	14
Quadro 2 – Cidadania: algumas interpretações	16
Quadro 3 – Democracia: condições essenciais	18
Quadro 4 – Democracia.....	19
Quadro 5 – Valores transmitidos em contexto familiar	25
Quadro 6 – Ensino no Estado Novo: 4 características.....	32
Quadro 7 – Cidadania: educação nos vários espaços e situações	33
Quadro 8 – Pilares do conhecimento.....	36
Quadro 9 – Tipologias de modelos de ensino.....	37
Quadro 10 – Tipos de estratégias	38
Quadro 11 – Construir a aprendizagem.....	40
Quadro 12 – Contributo da história para o desenvolvimento das competências gerais.....	43
Quadro 13 – Competências essenciais a adquirir em história.....	44
Quadro 14 – Perfil do aluno competente em história no 3.º CEB	45
Quadro 15 – Contributo da geografia para o desenvolvimento das competências gerais.....	47
Quadro 16 – Programa de geografia no 3.º CEB.....	50
Quadro 17 – Constituição dos questionários	64
Quadro 18 – Alunos: Anos de Escolaridade, Idade e Género.....	66
Quadro 19 – Professores: Anos de Escolaridade e Disciplinas que lecionam	67
Quadro 20 – Alunos: Conteúdos de história e geografia que consideram adequados à educação para a cidadania democrática	73
Quadro 21 – Alunos: Justificações relativas à questão 10.....	75
Quadro 22 – Professores: Conteúdos que consideram adequados à educação para a cidadania democrática	87
Quadro 23 – Professores: Justificações relativas à questão 16	88
Quadro 24 – Principais competências, relacionadas com a cidadania democrática, desenvolvidas pelas disciplinas	93

Índice de Figuras

Figura 1 – Algumas dimensões da multiculturalidade	17
Figura 2 – Transformações no domínio familiar	24
Figura 3 – Condições necessárias para a construção de uma escola democrática	30
Figura 4 – Caminhos para a construção de um currículo	31
Figura 5 – Grande reforma educativa	33
Figura 6 – Modelo de ensino	37
Figura 7 – Alguns contributos da história.....	42
Figura 8 – Ensinar a geografia.....	47
Figura 9 – Competências essenciais a adquirir em geografia	49
Figura 10 – Etapas metodológicas.....	56

Figura 11 – O meio e a ESMC	59
Figura 12 – O professor de hoje educa para... ..	60
Figura 13 – As disciplinas de história e de geografia e a atuação dos professores na aquisição e desenvolvimento de valores da cidadania democrática	60
Figura 14 – Valores da ESMC.....	61
Figura 15 – Medidas da ESMC	62
Figura 16 – Alunos: Exemplos de justificações - consideradas não válidas - relativas à questão 10	76
Figura 17 – ESMC, professores e alunos: modelo, estratégias e tipo de aulas privilegiados	92
Figura 18 – Visão holística da educação para a cidadania democrática	97

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Questão 6: Na sua opinião, qual a principal finalidade da educação para a cidadania democrática? .	71
Gráfico 2 – Questão 7: Que tipo de aulas privilegia?	72
Gráfico 3 – Questão 8: O programa/conteúdos de história/geografia são favoráveis ao desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática?	72
Gráfico 4 – Questão 11: Avalie o contributo da disciplina de história para cada um dos aspetos apresentados ...	77
Gráfico 5 – Questão 12: Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas de história, as situações apresentadas	78
Gráfico 6 – Questão 13: Avalie o contributo da disciplina de geografia para cada um dos aspetos apresentados	78
Gráfico 7 – Questão 14: Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas de geografia, as situações apresentadas	80
Gráfico 8 – Questão 15: Indique os 3 valores mais importantes a desenvolver no âmbito da educação para a cidadania democrática?	81
Gráfico 9 – Questão 8: A educação para a cidadania democrática deveria ser:	82
Gráfico 10 – Questão 9: O que pensa da educação para a cidadania democrática?.....	84
Gráfico 11 – Questão 10: Na sua opinião, qual a principal finalidade da educação para a cidadania democrática?	84
Gráfico 12 – Questão 11: Que modelo/estratégia de ensino segue, por norma, no decorrer das suas aulas quando pretende promover os valores de uma educação para a cidadania democrática?	85
Gráfico 13 – Questão 12: Que modelo/estratégia de ensino segue, por norma, no decorrer das suas aulas quando pretende promover os valores de uma educação para a cidadania democrática?	86
Gráfico 14 – Questão 13: Que tipo de aulas privilegia?	86
Gráfico 15 – Questão 18: Avalie o contributo da sua disciplina para cada um dos aspetos apresentados.....	89
Gráfico 16 – Questão 19: Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas, as situações apresentadas.....	90
Gráfico 17 – Questão 20: Indique os 3 valores mais importantes a desenvolver nos alunos no âmbito da educação para a cidadania democrática?.....	90

Introdução

O desenvolvimento no século XIX da escola “universal, laica e obrigatória” é uma iniciativa que, pelo menos ao nível das suas intenções, tem procurado dar à totalidade da população uma base comum de instrumentos de cultura que permita aplanar as grandes diferenças socioculturais dos alunos. A escola universal seria, no discurso modernista, uma hipótese de consumação da igualdade de oportunidades. A instituição escola que promoveu o acesso massivo à escolarização enquanto instrumento de políticas públicas assente na “igualdade de oportunidades” encontra-se, no entanto, profundamente afetada pelas mudanças do atual contexto socioeconómico. Assim, se por um lado o compromisso existente entre democracia e o capitalismo gerou um acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização, por outro lado, tem contribuído para um acentuar das desigualdades sociais.

Neste contexto, é urgente reequacionar o papel da escola. O autor Rui Canário (2005), a partir dos discursos políticos do Ministro Ferro Rodrigues (1998) e Manuela Silva (1998), faz referência a duas ideias sobre o papel da educação. Com base no discurso do Ministro Ferro Rodrigues, uma das formas de encarar a educação passa por subordiná-la a critérios mercantis, ou seja, educar é, sobretudo, preparar indivíduos competentes para o desempenho de funções inerentes ao mercado do trabalho. O discurso proferido por Manuela Silva, contrariamente ao anterior, evidencia que a educação tem um papel determinante na construção do sentido das situações educativas e, além disso, tem capacidade de contribuir para dinâmicas emancipatórias e transformadoras da realidade social. Neste âmbito, a construção de uma escola democrática é determinante para formar uma população consciente e responsável porque quando “as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida” (Delors, 1996, p. 26). Segundo a UNESCO é fulcral “reinventar o ideal democrático” e conduzir o sistema de ensino “à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado” (Delors, 1996, p. 54). Assim sendo, a educação, mais do que servir interesses económicos, deve ser promotora da autonomia dos cidadãos. De acordo com Delors, a educação deve ser encarada como “uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” (Delors, 1996, p. 51).

Face ao exposto, Portugal reconhece a importância da educação para a cidadania democrática e promove, pela primeira vez, através do currículo nacional da educação básica, o desenvolvimento de competências fundamentais que “façam de cada jovem um cidadão autónomo, capaz de adaptar e intervir eficazmente nos mais diversos contextos sociais (ME, 2001, p. 20). Paralelamente reconhece-se que a escola, tendo por base um projeto educativo próprio, é também um espaço privilegiado para promover a educação para a cidadania democrática.

No domínio da educação para a cidadania democrática importa referir que as disciplinas têm também um papel a desempenhar. Neste âmbito, a história e a geografia são disciplinas que, pela sua natureza (social e humanista) e pelo teor dos seus conteúdos, se revelam (à partida) fundamentais ao desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática. Convém salientar que o professor assume um papel fundamental na educação para a cidadania democrática, pois pode influenciar (pela positiva ou pela negativa) o desenvolvimento do processo educativo.

Reconhecida a importância da temática, e com base nas variáveis escola, disciplinas de história e de geografia, professores e alunos, surge a questão de partida da presente investigação que se projeta em torno das conceções e das práticas mobilizadas pelos professores de geografia e de história, durante o processo de ensino e de aprendizagem, no 3º ciclo do ensino básico, que contribuem para a aquisição de competências/valores fundamentais à educação para a cidadania democrática.

A conveniência que o estudo desta problemática tem no domínio da educação transcorre, antes de mais, do reconhecimento de que a cidadania democrática é uma dimensão crucial para o bom funcionamento das sociedades de hoje (sociedades essas cada vez mais multiculturais) e de que a escola tem, pela sua natureza, o dever de fomentar a educação para a cidadania democrática.

À pertinência científica e social da presente investigação, juntam-se as motivações de ordem profissional e pessoal já que, enquanto professora, senti (e continuo a sentir) necessidade de formar indivíduos conscientes do seu papel na sociedade. O professor, em geral, e o de história e geografia, em particular, podem potenciar e facilitar a partilha de saberes e vivências democráticas com os alunos. Esta razão foi determinante para enveredar por um estudo sobre esta temática, centrado na realidade particular de uma escola, tendo como participantes os professores que asseguram o ensino da história e da geografia e os respetivos alunos de duas turmas – 8º e 9º ano de escolaridade.

Este estudo, de natureza descritiva e interpretativa tem por base o cruzamento de discursos e práticas dos professores e alunos que, em contexto real, interagem na edificação da cidadania democrática. O presente estudo poderá, desta forma, contribuir para ampliar o conhecimento sobre o papel que as disciplinas de história e geografia e os respetivos professores têm no domínio da educação para cidadania democrática.

Em termos de estrutura o presente relatório de investigação encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo é elaborada uma abordagem teórica aos conceitos de cidadania e democracia. Além disso, e porque a presente investigação encontra-se centrada no ensino da história e da geografia no 3º CEB, é também salientado o papel que a escola, os professores e as disciplinas já referidas têm na aquisição e desenvolvimento de valores e competências relativas à cidadania democrática. No segundo capítulo, é feito o enquadramento metodológico da investigação, isto é, tendo por base a questão de partida, e os objetivos inerentes à mesma, são explicados os procedimentos metodológicos adotados no processo de elaboração dos instrumentos, recolha e análise de informação. Para além destes aspetos, é feita também a caracterização do contexto e da amostra. No terceiro e último capítulo, encontra-se a análise e tratamento dos dados bem como a sua representação gráfica. Neste capítulo procede-se ainda à discussão dos resultados na qual são tecidas as considerações finais.

Capítulo 1. A educação para a cidadania democrática

1. Em torno dos conceitos

1.1. Breve abordagem ao conceito “Cidadania”

Cidadania é, atualmente, um conceito banal. A palavra surge nos mais variados âmbitos: político, social, económico, cultural, ambiental, educacional, entre outros. Porém, a sua compreensão nem sempre é fácil. Na verdade, podem identificar-se várias conceções relativamente ao conceito cidadania e, além disso, muitas dessas conceções existem no mesmo tempo e no mesmo espaço. O conceito é multifacetado e pluridimensional e, por isso mesmo, varia em função da cultura, do regime político, da educação e da formação intrínseca de cada indivíduo. Apesar desta aparente (ou não) falta de compreensão em torno do conceito cidadania, importa referir que a sua origem remonta à Grécia Antiga. Foi em Atenas (Cidade da Antiguidade) que os conceitos cidadania, e cidadão e democracia surgiram pela primeira vez na humanidade. De acordo com as premissas gregas existia, no entanto, uma evidente diferença entre os conceitos cidadão e indivíduo. Era considerado cidadão, aquele que participava nas decisões e indivíduo aquele que obedecia às leis

“sendo os cidadãos uma minoria que não excedia os 10% da população total (Pereira, 1997), não tendo portanto, a grande maioria da população quaisquer direitos civis. Efetivamente, as mulheres, os estrangeiros e os escravos não tinham direito a voto ou a participar nas decisões da polis” (Miranda, 2009, p. 20).

Para Aristóteles (mentor da democracia), “o elemento central da cidadania era a participação na comunidade política que, para além de ser a essência da liberdade, dependia também dela o desenvolvimento e a promoção pessoal dos indivíduos como pessoas” (Araújo, 2008, p. 78). Em Roma (Roma Antiga), cidadania implicava aceitar o domínio político e cultural. Eram considerados cidadãos, todos aqueles que se submetessem ao regime predominante. À semelhança da Grécia Antiga, também aqui existia uma clara separação entre “homens livres” e “escravos”, contudo, essa separação era mais profunda e xenófoba porque para se ser cidadão romano era necessário ser-se “homem livre” de Roma. A cidadania tem, desta forma, desde a sua origem uma lógica que reside “na participação ativa na comunidade política (...), lógica que tem servido de matriz a todas as conceções de cidadania mas que foi progressivamente modificada e/ou enviesada, ao longo dos tempos” (Santos, 2005, p. 26). Uma mudança significativa nesta temática ocorreu, no século XVIII, com a Revolução Americana (1774/76) e com a Revolução Francesa (1789).

Ambas as revoluções foram um marco na história da cidadania porque, tanto na América (EUA) como na Europa (França), pela primeira vez, foi possível a todo e qualquer indivíduo ter a condição de cidadão (Quadro 1).

Quadro 1 – Cidadania: marcos históricos

1776 – Congresso de Filadélfia

“(…) todos os homens são criados iguais, sendo-lhes conferidos pelo seu Criador certos Direitos inalienáveis, entre os quais se contam a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade. Que para garantir estes Direitos, são instituídos Governos entre os Homens (...). (...) sempre que qualquer Forma de Governo se torne destruidora de tais propósitos, o Povo tem Direito a alterá-la ou aboli-la, bem como a instituir um novo Governo, assentando os seus fundamentos nesses princípios e organizando os seus poderes do modo que lhe pareça mais adequado à promoção da sua Segurança e Felicidade”. (in Declaração da Independência da América¹)

1789 – Assembleia Nacional Francesa

“Os representantes do Povo Francês, constituídos em Assembleia Nacional, considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos governos, resolveram expor numa Declaração solene os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do Homem (...), redundem sempre na manutenção da constituição e na felicidade de todos.

Em consequência, a Assembleia Nacional reconhece e declara, em presença e sob os auspícios do Ser Supremo, os direitos seguintes do homem e do cidadão:

I – Os Homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos; as distinções sociais não podem ser baseadas senão na utilidade comum.

II – O objetivo de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem; esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. (...)

XI – A livre manifestação dos pensamentos e opiniões é um dos direitos mais preciosos do homem; todo o cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, sob condição de responder pelo abuso dessa liberdade nos casos determinados pela lei. (in Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão²)

Fonte: (PortoEditora, Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776), 2003-2012) (PortoEditora, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1879), 2003-2012)

Com a Revolução Francesa surgem também os conceitos: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, e, com estes, há um irromper de uma nova perspetiva filosófica relativamente ao ser humano e ao papel que este pode desempenhar na sociedade em que se encontra. É neste

¹ [http://www.infopedia.pt/\\$declaracao-de-independencia-dos-estados](http://www.infopedia.pt/$declaracao-de-independencia-dos-estados)

² [http://www.infopedia.pt/\\$declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do](http://www.infopedia.pt/$declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do)

contexto que surgem os Direitos ditos de Primeira Geração³ e, consequentemente, a base da Democracia Parlamentar. Todavia, no decorrer do século XIX há, por outro lado, um fortalecimento do conceito cidadania e, por outro, o desrespeito pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A sede de poder, as constantes guerras de impérios, as batalhas travadas entre diferentes nações e, em especial, as consequências nefastas da 2ª Guerra Mundial, despertaram a comunidade internacional para necessidade de fortalecer os valores defendidos e constantes na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Com o fim da 2ª Guerra Mundial, o conceito cidadania assume uma nova perspetiva porque o Estado é chamado a “responder a assimetrias sociais, económicas e políticas” (Santos, 2005, p. 34), ou seja, surgem os chamados Direitos de Segunda Geração patentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta Declaração, exemplo da atual conceção da universalidade da cidadania, atribui ao ser humano um estatuto próprio que ultrapassa fronteiras. Na verdade, esta Declaração “constitui um estatuto comum de cidadania mundial independentemente da nacionalidade, idade, sexo, estado, convicção religiosa, política, étnica ou filosófica da pessoa” (Araújo, 2008, p. 79). Existe, no entanto, um conflito permanente entre os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos e as práticas socioculturais de determinados países entre os quais se destacam, pelas suas particularidades, os países de base islâmica. Assim, poder-se-á dizer que a Declaração, apesar de fundamental, é um pouco abstrata e imprecisa no que respeita à aplicação e cumprimentos dos direitos nela explícitos.

Um pouco por todo o mundo, largas camadas de população continuam a ser vítimas de abusos dos mais variados tipos: abuso infantil, violência de gangues, trabalho infantil, crianças soldados, tráfico de seres humanos, entre outros. Muitos países, ao contrário do que seria ideal, continuam a vivenciar uma democracia limitada (nalguns casos fingida) ou regimes ditatoriais onde, por isso mesmo, a instabilidade social e política tende a aumentar. Milhões de pessoas, em especial as que se encontram em regimes pouco ou nada democráticos, sentem a desigualdade e a injustiça aumentar e, por isso, começam agora a manifestar o seu desagrado e descontentamento. Neste domínio, a comunicação social e o crescimento das redes sociais têm sido determinantes porque possibilitam divulgar situações consideradas desumanas e incitam a tomada de decisões por parte do Estado/Regime e/ou Comunidade Internacional. Em contrapartida, é curioso observar que os setores mais conservadores da sociedade advogam a necessidade de um Estado pouco interventivo, no qual, os direitos sociais (Direitos de Segunda Geração) devem ser muito limitados. Esta visão,

³ Reportam-se aos direitos civis e políticos, conforme consagrados nos artigos 2.º a 21.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Trata-se de direitos formulados para garantir a proibição de qualquer limitação da liberdade individual.

assente em premissas economicistas, defende somente a salvaguarda dos Direitos de Primeira Geração e refere ainda que o exercício da cidadania deverá ter na sua base mais deveres do que direitos. Nestas circunstâncias poder-se-á afirmar que o século XX é marcado por diferentes interpretações do conceito “cidadania”, a saber (Quadro 2):

Quadro 2 – Cidadania: algumas interpretações

Liberalismo

Baseado numa filosofia individualista na qual os direitos individuais são inalienáveis e os deveres são reduzidos ao máximo. Assim, ao passo que os direitos civis individuais adquirem uma grande importância enquanto os direitos sociais e de participação tendem a desaparecer. Dentro desta filosofia, consideram-se “apenas como deveres do cidadão respeitar a liberdade dos outros e pagar impostos com as restrições que advêm da não-aceitação da função social do Estado (Hernandez, 2005)” (Miranda, 2009, p. 22).

Comunitarismo

Nesta ótica, há a defesa da conceção clássica de cidadania e, por isso, é dada mais proeminência ao coletivo do que ao indivíduo em si mesmo.

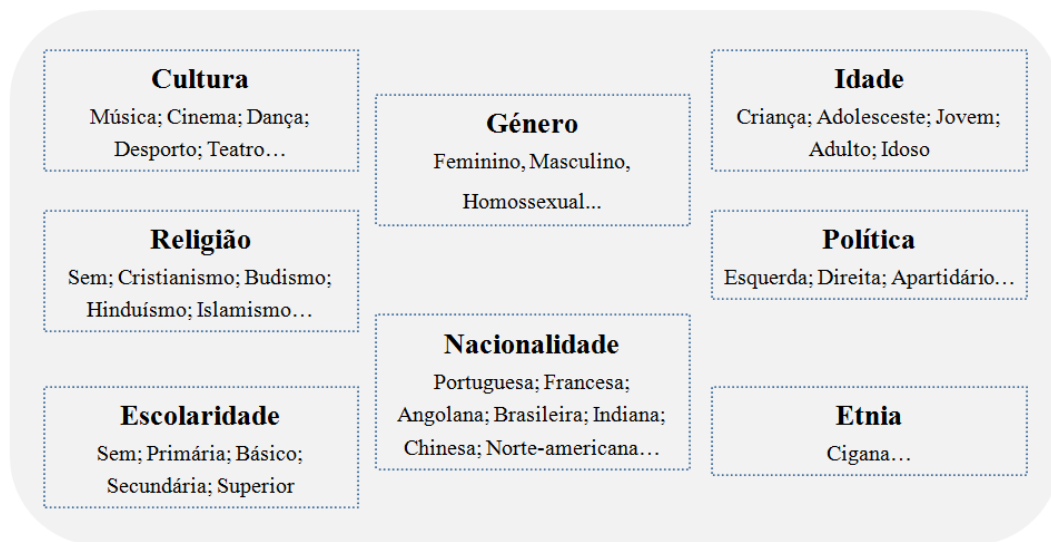
Republicanismo

O Republicanismo consiste na tentativa de “conciliar a universalidade do domínio público da cidadania com a particularidade do interesse privado. (...) Deste modo, a liberdade individual está fortemente dependente da capacitação dos cidadãos para a participação consciente e crítica na vida da sociedade, garantindo assim a defesa dos direitos fundamentais” (Miranda, 2009, p. 23). Em suma, esta perspetiva, procura harmonizar as duas anteriores (Liberalismo e Comunitarismo).

Fonte: (Miranda, 2009, p. 22 e 23)

A cidadania de hoje, independentemente da associação que se possa fazer com as correntes acima descritas, tem, antes de mais, de compreender a sociedade na sua plenitude, isto é, a multiculturalidade existente. O quotidiano de qualquer lugar é, atualmente, marcado pelas múltiplas diferenças (Figura 1) físicas, culturais, religiosas, políticas, étnicas, etc.

Figura 1 – Algumas dimensões da multiculturalidade



Fonte: Própria

Ao longo dos tempos, os conceitos cidadão e cidadania sofreram, e continuam a sofrer, uma profunda evolução, e o consenso em torno dos mesmos está longe de se atingir. A grande polémica surge em torno do conceito igualdade. Assim, se por um lado existem autores que consideram que

“perante situações claras de discriminação económica, social, cultural, de género, etc., o tratamento igual só poderá perpetuar as desigualdades⁴. Outros consideram que uma perspetiva multicultural da cidadania pode induzir a uma “balcanização” da sociedade e impedir o desenvolvimento de um sentido de pertença e de bem comum (Bolívar, 2005)” (Miranda, 2009, p. 25).

Deste modo, e para que possa assumir e desempenhar o seu papel em plenitude, o cidadão terá que, conscientemente, relacionar obrigações, deveres e responsabilidades porque

“se temos o direito à vida, temos também a obrigação de respeitar a vida; se temos o direito à liberdade, temos a obrigação de respeitar a liberdade dos outros; se temos direito a participar no processo político e de eleger os nossos dirigentes, temos a obrigação de participar e assegurar que os melhores dirigentes sejam escolhidos (...)” (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, p. 198).

⁴ Estes “autores defendem uma discriminação positiva, o incentivo ao intercâmbio intercultural e a prevenção do assimilacionismo (Estêvão, 2006)” (Miranda, 2009, p. 24).

Em última análise, a prática da democracia surge como o único garante à sobrevivência da cidadania⁵. Ser cidadão, na verdadeira aceção da palavra, exercendo uma cidadania ativa, implica “ver para além dos seus interesses e compromissos e ter uma visão mais alargada, mais imparcial” (Miller, 2000) ” (Miranda, 2009, p. 25). É neste âmbito que, em sociedades democráticas, a escola, enquanto instituição responsável pela literacia política dos cidadãos, se assume como lugar privilegiado para a construção e consolidação da cidadania⁶. Segundo Giolitto, “nasce-se cidadão, mas um cidadão esclarecido forma-se”, (Giolitto, 2000, p. 5) e a escola partilha junto e com a família um papel determinante na formação do indivíduo enquanto cidadão consciente.

1.2. Breve abordagem ao conceito “Democracia”

Tal como já foi referido, os conceitos cidadania, cidadão e democracia surgiram na Antiga Grécia e foram, ao longo dos tempos, evoluindo em função do contexto político, social, económico e cultural. Tendo por base esta evolução e uma vez inseridos numa sociedade considerada democrática, o que é afinal a democracia? O termo democracia é utilizado numa quantidade desconcertante de sentidos e a sua definição é difícil devido ao enorme e, muitas vezes incompreensível, emaranhado de conceitos existentes. Segundo Robert A. Dahl, a democracia existe apenas quando se observam cinco condições essenciais, a saber (Quadro 3):

Quadro 3 – Democracia: condições essenciais

Participação efetiva

Todos os membros devem ter oportunidade igual e efetivas de tornar os seus pontos de vista conhecidos perante os restantes membros.

Igualdade de voto

Cada indivíduo tem igual e efetiva oportunidade de votar.

Informação esclarecida

Dentro de prazos cada membro deve ter igual oportunidade de conhecer as políticas alternativas.

Controlo da agenda

⁵ Em 2000, através da Declaração Milénio é reafirmado o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais “ao mesmo tempo que se considera que os valores como a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito pela Natureza e a responsabilidade comum são essenciais no século XXI” (Miranda, 2009, p. 22).

⁶ Em Portugal, após a revolução de 25 de Abril de 1974, foi possível caminhar nos trilhos da democracia e alcançar a normalização democrática. Na verdade, durante anos, o sistema instalado registava sinais de baixa afluência de votantes, recusa de participação no processo político e graves incidentes de violência contra as minorias.

Os indivíduos tem oportunidade de decidir como e quais os pontos a agendar.

Inclusão de adultos

“Todos, ou pelo menos a maioria, dos residentes fixos adultos devem gozar de todos os direitos dos cidadãos que estão indicados nos 4 primeiros critérios” (Dahl, 2000, p. 48).

Fonte: (Dahl, 2000, p. 48)

Face ao exposto, a questão que muitas vezes se coloca é: haverá uma alternativa melhor à democracia? A história permite verificar que, ao longo dos anos, várias foram as individualidades⁷ que, através da sua megalomania, paranoia, credo religioso, ideologia ou convicção de superioridade, “exploraram as capacidades excecionais do Estado para a coerção e a violência em prol dos seus próprios fins” (Dahl, 2000, p. 50). Assim sendo, porque deveremos acreditar neste sistema? Porque, de acordo com Robert A. Dahl, a democracia baseia-se e produz consequências desejáveis, entre as quais se destacam (Quadro 4):

Quadro 4 – Democracia

Responsabilidade/Participação

A participação política, entre outras, é um bom índice de democracia. Os cidadãos que contribuem para a tomada de decisões e que se empenham em determinadas tarefas sociais encontram-se bem enquadrados na democracia. Pelo contrário, a abstenção é um sinal inquietante que pode indicar a rejeição da organização de referência ou o total desinteresse na gestão da democracia.

Transparência

A abertura é condição essencial na democracia porque só através desta é possível aumentar o grau de confiança; aceder à informação e formar opinião pública e possibilitar a expressão dessa mesma opinião.

Liberdade

Embora a democracia implique a existência de uma vivência em sociedade é o sistema que assegura aos seus cidadãos uma margem mais ampla de liberdade pessoal. A cultura democrática promove o valor da liberdade e, nessa medida, apoia os direitos e liberdade individuais. Numa democracia, o indivíduo é livre, isto é, autónomo, no entanto, é importante que todas as suas ações se enquadrem nas normas definidas⁸.

⁷ União Soviética (1929-1953); Alemanha (1933-1945); Itália (1922-1945); Portugal (1933-1974); Camboja (1975-1979) entre outros.

⁸ Só um governo democrático possibilita ao indivíduo a liberdade de autodeterminação, isto é, viverem segundo leis por eles escolhidas. Note-se que apesar da liberdade pessoal de cada um permitir por este sistema “nenhum ser humano normal pode gozar uma vida satisfatória a não ser que viva em associação com outras pessoas mas viver em associação tem um preço (...) o que gostaria de fazer entra por vezes em conflito com que os outros gostariam de fazer” (Dahl, 2000, p. 65).

Igualdade

Através da democracia a sociedade tende para a igualdade⁹. Apesar das exceções já referidas, a história tem demonstrado que, a longo prazo, a democracia é um processo capaz de causar menores danos aos direitos e interesses fundamentais dos cidadãos. A democracia é o sistema que se aproxima mais do que é considerado justo e respeitador dos direitos humanos básicos.

Direitos Fundamentais

Através da democracia os cidadãos podem garantir os direitos fundamentais que, por norma, os sistemas não democráticos não concedem. É importante compreender que a democracia não é só um processo de governação, é acima de tudo, um sistema de direitos (os direitos são os pilares essenciais de um processo democrático de governo).

Paz

As democracias representativas modernas não entram em guerra umas com as outras. De facto, os elevados níveis de comércio internacional entre as modernas democracias predispõem-nas para relações assentes na diplomacia.

Prosperidade

Governos democráticos tendem a ser mais ricos do que qualquer outra alternativa. Esta relação entre democracia e riqueza é particularmente impressionante na última metade do século XX. Para além das vantagens económicas já evidenciadas, os países democráticos encorajam a educação do seu povo porque uma força de trabalho instruída é capaz de gerar inovação, crescimento económico e contribuir para um desenvolvimento sustentável. Neste contexto, os tribunais são mais independentes, os direitos de propriedade estão mais protegidos, fazem-se cumprir acordos e, desta forma, a intervenção estatal é menor. Por último, mas não menos importante, as economias modernas dependem da comunicação e, nos países democráticos, as barreiras à comunicação são praticamente inexistentes.

Diversidade

A sociedade democrática é plural, o estado democrático é heterogéneo, os valores são diversos, os comportamentos diferentes, os interesses contraditórios e, por isso, é normal que surjam conflitos. No entanto, o conflito não é necessariamente negativo quando manifestado pacificamente. É curioso verificar que, muitas vezes, o conflito é encarado como a alma da democracia pois a este se deve o progresso e o conhecimento.

Fonte: Adaptado (Dahl, 2000) e (Giolitto, 2000)

A democracia é um sistema político complexo mas frágil porque vive de pluralidades, concorrências e antagonismos. Na verdade, sempre incompleta e/ou inacabada, a

⁹ “Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declararam resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla” (Declaração Universal dos Direitos do Homem - Proclamada pela Assembléia Geral da ONU a 10 de dezembro de 1948).

democracia “é uma ideia sempre por realizar, é um ideal para o qual se deve tender, é um valor, aliás, consensual” (Giolitto, 2000, p. 56). Ainda assim, a democracia é, efetivamente, o sistema mais perfeitável que uma sociedade pode almejar tendo em conta a diversidade política, social, económica e cultural de cada um e de cada comunidade.

1.3. A importância dos valores na educação para a cidadania democrática

A evolução acelerada das sociedades contemporâneas e as modificações constantes dos seus fundamentos morais e culturais solicitam à instituição escola a construção urgente de uma nova ética. A escola, tal como se pôde verificar, está intrinsecamente implicada neste processo de transformação de atitudes porque está presente no quotidiano da criança, do adolescente e do jovem adulto¹⁰. A escola é, no fundo, “uma soma de experiências sociais onde se cruzam valores e normas¹¹” (Giolitto, 2000, p. 22). É nesta perspetiva que a educação para os valores se torna pertinente e, obviamente, imprescindível. Mas qual é a importância de educar para os valores? Segundo Ramiro Marques, os valores

“não são coisas mas sim qualidade que as coisas possuem mas que não estão nelas (...), os valores são estimados e inferidos através da inteligência, do sentimento e das emoções, estimar um valor é aprendê-lo, os valores produzem reações nas pessoas (...) são motivadores das atitudes e comportamentos” (Araújo, 2008, p. 98).

Os valores caracterizam-nos enquanto indivíduos, estão na base das nossas atitudes e são também o reflexo da civilização e cultura em que nos encontramos. É nesta ótica que os valores se podem considerar persuasivos e convidam a fazer certas escolhas em vez de outras justificando-as, de forma a torná-las mais admissíveis e suscetíveis de aceitação por parte dos outros. Todavia, enquanto indivíduos, encontramos-nos inseridos numa sociedade e as sociedades de hoje são cada vez mais complexas. A mudança política, social, económica, cultural, ambiental e tecnológica ocorre a uma velocidade vertiginosa e surgem, neste contexto, novos valores, novas incertezas, novos problemas mas também uma busca constante de novas soluções. Assim, ao longo da história, esses valores têm vindo, por vezes, a ser alvo

¹⁰ Com o alargamento da escolaridade dos 3-18 anos.

¹¹ A distinção entre valores e normas diz respeito à forma como o poder é exercido: persuasão ou obrigação. Em ambos os casos, o objetivo é “assegurar a coesão de uma sociedade, a eficácia das ações coletivas e individuais, a permanência de uma identidade, enfim, a manutenção de uma comunidade” (Giolitto, 2000, p. 22).

de interrogações, modificados, consolidados e/ou transformados... Também, ao longo da vida, enquanto indivíduos, fruto de uma educação familiar, escolar e social, podemos agir de forma diferenciada perante a mesma situação. Giolitti defende que “os valores atravessam a família, a escola, o ambiente próximo” (Giolitti, 2000, p. 24). No entanto, e tendo por base a temática em desenvolvimento, torna-se fulcral compreender em que medida a experiência escolar é instrutiva e educadora. No domínio da educação para a cidadania democrática constata-se que, de um modo geral, educadores, professores, académicos e políticos concordam que estamos perante

“uma crise de educação e poucos duvidarão da sua extensão e gravidade. Apesar desta crise afetar a cultura, em geral, e instabilidade educativa e o discurso pedagógico, em particular, (...) a educação não pode prescindir dos valores e formação ética dos alunos” (Araújo, 2008, p. 97).

É, neste âmbito, necessário uma educação assente nos valores, preparando cidadãos capazes de conviver “com contradições quotidianas, discernindo entre o bem e o mal, o justo e o injusto em defesa do bem comum sem caírem em ceticismos radicais ou dogmatismos” (Araújo, 2008, p. 97). Quando presentes na educação, os valores interiorizados estimulam o indivíduo a agir de uma forma previsível, estável e, portanto, de acordo com as normas vigentes num determinado espaço-tempo.

2. Aquisição de uma cidadania democrática

Em primeiro lugar é essencial perceber que a educação para a cidadania democrática

“não se resume à aprendizagem dos direitos e deveres dos cidadãos mas passa essencialmente pela construção da escola democrática onde seja possível vivenciar situações de mútuo (re)conhecimento, valorização e respeito, que assumam um carácter formativo e potencializador dessa formação nos vários contextos de vida dos indivíduos” (Araújo, 2008, p. 79).

Parafraseando Carla Figueiredo “a educação para a cidadania não é um conteúdo escolar ou um conjunto de atividades: é uma finalidade essencial das políticas educativas” (Figueiredo C. C., 2002, p. 54). Educar para os valores e nos valores da cidadania e da

democracia pressupõe tornar a educação mais cívica e mais próxima dos indivíduos. Segundo Braga da Cruz civilizar a educação é

“um desafio que se confunde com as exigências da sua democratização social e política. Mas a educação cívica é sobretudo uma educação para os valores da cidadania e da democracia, a saber, a liberdade, a participação responsável, a solidariedade social, a defesa e o Respeito pela vida e pela natureza, por um lado, e a competitividade e a inclusividade, por outro lado” (Cruz, 1998, p. 47).

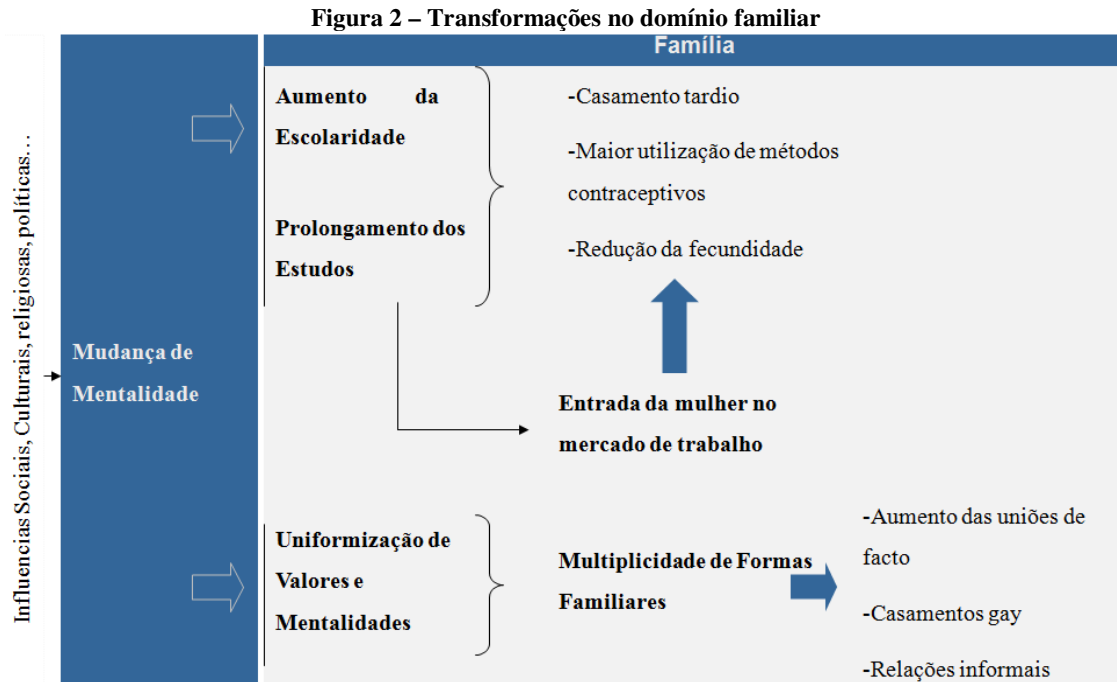
Neste sentido, é fulcral que a educação cívica desenvolva no aluno a capacidade de dialogar consigo mesmo para que possa escolher o caminho a seguir, ou seja, para que consiga exercer cidadania. A escola terá, portanto, que fornecer instrumentos intelectuais e desenvolver atitudes relacionadas com o exercício de cidadania e, para o efeito, é necessário aludir a valores “e fazer referência a uma ética explicitamente reconhecida” (Girolitto, 2000, p. 13).

2.1. Família e socialização

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos a “família é o elemento natural e fundamental da sociedade (...)”¹² e é no seio desta instituição¹³ que se inicia o processo educativo do indivíduo. Este processo educativo (passagem da ordem natural para a ordem cultural) baseia-se essencialmente na transmissão de valores, ou seja, naquilo que uma ou mais pessoas, grupos ou culturas consideram digno de ser perseguido, alcançado e desenvolvido e que muitas vezes são a razão e/ou motivação das nossas ações. A família, para muitos, comporta um núcleo central de valores intemporais e estáveis, é fonte de valores e meio de transmissão dos mesmos. No entanto, não é imune às profundas transformações socioculturais que se têm observado nas últimas décadas. Estas transformações socioculturais (Figura 2) têm contribuído de forma decisiva para a modificação da forma, estrutura e funcionamento familiar e para o surgimento de uma multiplicidade de comportamentos pouco usuais e socialmente aceites, como é o caso do crescimento de famílias monoparentais, do decréscimo do número de casamentos e consequente aumento de uniões de facto, dos casamentos entre pessoas do mesmo sexo, etc.

¹² Artigo 16º, n.º 3.

¹³ Conjunto de procedimentos, portanto maneiras de pensar, sentir, agir que definem formas de alcançar determinados objetivos e que são largamente aceites pela generalidade da população ou da sociedade.



Nota: O aumento da escolaridade é de maior importância no caso das mulheres

Fonte: Própria

Relativamente ao conceito família é curioso verificar que apesar da família ser uma instituição universalmente reconhecida, nem sempre é fácil defini-la¹⁴. Na definição clássica de Murdock,

“a família é o grupo social caracterizado por residência em comum, cooperação económica e reprodução. Inclui adultos de ambos os sexos, dois dos quais, pelo menos, mantêm uma relação sexual socialmente aprovada, e uma ou mais crianças dos adultos que coabitam com relacionamento sexual, sejam dos próprios ou adotadas” (Amaro, 2006, p. 13).

Contudo, e atendendo ao contexto de transformações ocorridas no domínio familiar, Giddens define família como “um grupo de pessoas unidas diretamente pelo parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (Amaro, 2006, p. 13). É certo que, na transmissão de informação, na difusão de valores e na expressão de comportamentos, a família reparte e compete o seu papel com a escola, com os amigos, com os colegas de trabalho, com grupos de pertença (religiosos, recreativos, entre outros) com os *media* e com as NTIC. Conquanto, apesar de não ser o único pilar neste processo de transmissão de valores, a família “continua a ser a primeira e decisiva instituição de

¹⁴ Embora sejam vários os conceitos que giram na sua órbita: casamento, casal, filhos, habitação, entre outros.

sociabilização (...)” (Félix, 1994, p. 15). Note-se que esta questão dos valores foi, e continua a ser, um tema central na nossa sociedade. São vários os autores (Sócrates, Platão, Piaget, Kohlberg, Lickona, entre outros) que consideram que “a autonomia moral e a autonomia intelectual constituem os objetivos educacionais prioritários” porque são valores determinantes para a construção de um mundo mais justo (Marchand, 2001)¹⁵. É por isso importante, tendo por base o quadro de mudança económica, social e cultural, compreender o grau de importância que é atribuído à instituição família e quais os valores que lhe são inerentes nos dias de hoje. Atualmente, apesar da insistência mediática no tema crise de valores e/ou conflito de gerações¹⁶ e da constatação da crescente instabilidade e vulnerabilidade que algumas vertentes da vida familiar manifesta, a família “como a mais genuína, humanizada e eficaz instituição de proteção social, terá de se afirmar, reforçadamente, como o elemento decisivo de progresso social gerador de mais e melhor solidariedade” (Félix, 1994, p. 20). Contudo, para que a família possa assumir continuamente um papel determinante na transmissão dos valores é necessário manter “vivos” alguns dos valores inerentes à instituição. O universo de valores atribuídos à família é amplo e variado. Porém, e para efeitos de sistematização, procedeu-se à seguinte classificação (Quadro 5)¹⁷:

Quadro 5 – Valores transmitidos em contexto familiar

Conformidade Social	Boas maneiras	Este grupo favorece o respeito pelos valores e pela ordem dominante
	Ser trabalhador	
	Ser poupado	
	Ter fé	
	Ser obediente	
	Ser honesto	
	Ser justo	
Autonomia	Ser independente	Este grupo destaca qualidades que encorajam o protagonismo e a autonomia das crianças nos contextos em que se movem.
	Sentido de responsabilidade	
	Ter imaginação	
	Ser tolerante e respeitar os outros	
	Ser determinado e perseverante	
	Não ser egoísta	
	Ser solidário	

Fonte: Adaptado (Vala, 2003)

¹⁵ www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf

¹⁶ Algumas notícias sobre crise familiar/valores: <http://www.dnoticias.pt/imprensa/diario/opiniao/248432-crise;>
[http://www.apfn.com.pt/Noticias/Nov2006/121106a.htm;](http://www.apfn.com.pt/Noticias/Nov2006/121106a.htm) <http://www1.rtp.pt/icmblogs/rtp/curdistao/?k=Tradicao-e-globalizacao-conflito-de-geracoes-no-Curdistao.rtp&post=385;>

¹⁷ Esta classificação teve como base o estudo: Valores Sociais: Mudança e Contraste em Portugal e na Europa (2003).

Foi com o intuito de averiguar o grau de importância atribuído à instituição família, que no âmbito da disciplina Psicologia da Educação e do Desenvolvimento¹⁸, se desenvolveu uma pesquisa sobre esta temática. Esta pesquisa, cuja pergunta de partida foi “Continuará a família, tendo por base todas as transformações socioculturais existentes, a evidenciar um papel social preponderante na transmissão de valores?”, assentou na realização de um inquérito¹⁹ e posterior tratamento da informação recolhida. Apesar do carácter experimental da referida pesquisa, foi possível apurar que:

- A família continua a evidenciar um papel determinante na vida dos indivíduos
- A família continua a assegurar duas funções determinantes:
 - na transmissão de valores e consequente formação do indivíduo;
 - na articulação entre o indivíduo e a sociedade.

As crianças, adolescentes e jovens passam muito do seu tempo na escola e, neste contexto, importa compreender a importância que esta instituição tem na promoção da educação para a cidadania. Na verdade, e face ao progressivo alheamento cívico que se tem manifestado nas atitudes dos alunos, é fulcral incitar os jovens a dotarem-se, eles próprios, de um ideal de vida. A educação cívica na escola procura (ou deve procurar) participar na edificação da cidadania democrática dos jovens através do desenvolvimento de competências cívicas. A compreensão e aplicação destas competências implicam despertar o aluno para o que realmente importa: aprender a ser, aprender a ser um cidadão capaz, consciente, ativo. Mas porque é que é necessário fomentar a educação para a cidadania democrática? E porque é que a escola é importante neste processo educativo?

2.2. O papel da televisão e da internet

Atualmente, nas sociedades ditas modernas, o acesso ao conhecimento é determinante ao processo de desenvolvimento e, nessa medida, é necessário criar mecanismos

¹⁸ Curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

¹⁹ O inquérito foi aplicado a 30 indivíduos dos quais 14 são do género feminino e 16 do género masculino. A média de idades dos indivíduos inquiridos é de 36 anos, no entanto, importa salientar que neste universo:

- 12 são jovens alunos do Curso Profissional de Turismo da Escola Secundária Monte de Caparica com idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos e que revelaram ser solteiros.
- 9 são adultos presentemente a dar os primeiros passos numa vida independente (deixaram de viver com os pais). Neste grupo, as idades dos inquiridos encontram-se entre os 28 e os 33 anos, havendo apenas um indivíduo (sexo feminino) em união de facto (os restantes são também solteiros).
- 9 são indivíduos com largos anos de experiência familiar consolidada. Neste caso, as idades encontram-se entre os 48 e os 87 anos. Todos os indivíduos são casados.

que contribuam para a consolidação e difusão de informação. De acordo com o Livro Verde, as NTIC tem potencialidades nas mais variadas áreas a saber:

- “Facilitam o exercício de direitos fundamentais, proporcionando acesso direto à informação e novas modalidades de diálogo social, tanto à escala nacional como regional e local;
- Melhoram as condições de participação dos cidadãos na tomada de decisões, abrindo novas dimensões à liberdade de expressão e a todos os direitos de intervenção democrática;
- Dão aos órgãos de poder novos instrumentos de relacionamento direto com os cidadãos, reforçando a transparência, prestando novos serviços, contrariando discriminações sociais e regionais;
- Viabilizam importantes modalidades de intervenção na esfera internacional, designadamente no mundo lusófono” (Coelho, Monteiro, Veiga, & Tomé, 1997, p. 14).

Todavia, e porque as TIC encontram-se hoje de forma marcante no nosso quotidiano – casa; trabalho; lazer; – é essencial ter consciência da influência que estas exercem, de forma mais ou menos positiva, na educação dos mais jovens. Na verdade, quando um aluno chega à escola transporta consigo a imagem de um mundo – real ou fictício – que, por norma, já não se coaduna com os ensinamentos da família, da comunidade... Através das NTIC os jovens absorvem todo o tipo de informação – lúdicas; informativas; publicitárias – e entram muitas vezes em contradição e até mesmo em concorrência com o que aprendem em casa ou na escola. Os jovens de hoje despendem mais horas diante da TV ou do PC (em jogos multimédia; nos chat; nas redes sociais) porque o “tempo dispendido diante da televisão não lhes exige nenhum esforço, pois a oferta instantânea de informação proporcionada pelos *media* é-lhes mais fácil e gratificante do que o esforço exigido para alcançarem sucesso no ensino formal” (Coelho, Monteiro, Veiga, & Tomé, 1997, p. 43). No domínio das TIC, é curioso verificar que a TV continua a influenciar as ideias e os comportamentos²⁰ dos indivíduos. De acordo com Vara (2002), a TV – caixa que mudou o mundo – é onnipotente e onnipresente na vida de grande parte dos portugueses. A TV prolifera pelos lares das famílias portuguesas, substitui o diálogo familiar e contribui para a existência de indivíduos acríticos, desinformados e, conseqüentemente, incapazes de exercer a sua cidadania.

É neste contexto que a escola, em geral, e os professores, em particular se veem confrontados com um novo desafio: “fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e

²⁰ A TV chega inclusive a impulsionar o consumo exacerbado de bens.

fornecer-lhes as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação” (Coelho, Monteiro, Veiga, & Tomé, 1997, p. 43). As NTIC devem possibilitar um acesso mais democratizado à informação e a educação deve fornecer, aos alunos, todos os meios que lhes permitam:

- dominar a proliferação de informação,
- selecionar e hierarquizar, com espírito crítico, a informação²¹.

Assim sendo, a atuação dos professores não se deve limitar à simples melhoria do ensino tradicional ou mera utilização tecnológica em meio escolar. A escola, em geral, e os professores, em particular, devem ter em conta que só poderão explorar e tirar partido da informação e do conhecimento disponibilizado pelas NTIC se estes forem utilizados criteriosamente e permitirem desenvolver, nos alunos, o espírito crítico. Em suma, as NTIC na educação permitem (ou podem permitir) uma compreensão profunda do mundo em que vivemos e, consequentemente, impulsionar o exercício veemente da cidadania democrática.

2.3. A educação para a cidadania democrática na escola

2.3.1. A escola e a formação do cidadão

A escola, à semelhança da família, é também um lugar de cidadania democrática porque permite adquirir e desenvolver saberes e porque possibilita o desenvolvimento de atitudes através da perceção de valores. De acordo com Ramiro Marques,

“a escola deve ser encarada como uma instância de sociabilização do aluno a par da família e amigos. O problema surge quando percebemos que a escola disponibiliza um espaço muito reduzido para a discussão de ideias e valores, pois 2/3 do tempo é dedicado a uma comunicação do tipo vertical” (Abrunhosa, 2008, p. 28).

Assim, se por um lado, a educação na e para a cidadania democrática implica o desenvolvimento de ações coerentes com as metas expressas nos currículos, bem como a adoção de estratégias ativas organizadas com base nos valores transmitidos pela escola, por outro deve, indubitavelmente, envolver a comunidade escolar: professores, pais, alunos, associações, entre outros. É importante compreender que a educação para a cidadania democrática não se resume a “um conteúdo escolar ou a um conjunto de atividades”. É, antes

²¹ Note-se que, para ser útil, a informação tem de ser precisa; completa; fiável; clara e atualizada.

de mais, “uma finalidade essencial nas políticas educativas” (Figueiredo C. C., 2002, p. 54). Neste sentido, ao finalizar o seu percurso escolar, o aluno deve ter capacidade de dialogar consigo mesmo, deve fazer escolhas, deve, no fundo, exercer a sua cidadania. O que se pretende dizer é que a educação para cidadania democrática vai mais além. Mais do que saber o que é a democracia, quem é o Presidente da República ou o Primeiro-ministro, mais do que conhecer grande parte dos aspetos culturais e históricos do país, da União Europeia e do Mundo, importa desenvolver competências e atitudes de participação. É fulcral, por isso, que a escola promova a análise e discussão de situações concretas, implementando uma prática pedagógica participativa. Assim sendo, é essencial enveredar por escolas democráticas, isto é, escolas onde a comunidade escolar esteja envolvida e participe ativamente, de forma consciente e responsável, no seu próprio processo de desenvolvimento. É importante que a comunidade escolar compreenda que, através da educação, pode edificar uma sociedade mais justa, mais equitativa, mais sustentável e até mais feliz. Já em 1985 Maxime referiu que “numa democracia a obrigação da educação é criar condições para que os jovens se formem membros do público, que participem e desempenhem concertados no espaço público” (Beane & Apple, 2000, p. 29).

O primeiro passo que se deve dar para construir uma escola democrática é envolver toda a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, quer isto dizer, que toda a comunidade educativa (nas suas múltiplas desigualdades – idade, sexo, etnia, classe socioeconómica) deve participar ativamente neste processo para que a construção do bem comum seja assegurada continuamente. A construção de uma escola democrática é, no entanto, de difícil alcance porque as pressões para uma standardização da educação, são cada vez maiores. A pressão exercida pelos mercados é de difícil contorno, especialmente quando as palavras da ordem do dia são crise, taxas de desemprego, etc. Face a esta pressão as escolas, preocupadas essencialmente com a sua imagem e com os rankings que se fazem publicar, acabam por produzir um currículo distante dos princípios inerentes à cidadania democrática e cada vez mais próximos das necessidades despoletadas pela crescente globalização. Apesar destas dificuldades, há ainda educadores com força suficiente para responder, de forma adequada, a todas estas pressões sem, no entanto, perderem a noção da essência de educar: “são uma eloquente prova de que a educação não é apenas uma preparação para a vida mas para a própria vida” (Beane & Apple, 2000, p. 16). As inúmeras referências à escola democrática acabam por levantar uma questão: o que é uma escola democrática? Uma escola democrática, não querendo de modo algum reduzir o seu

significado e importância, pode-se resumir a um conjunto de condições entre as quais se destacam (Figura 3):

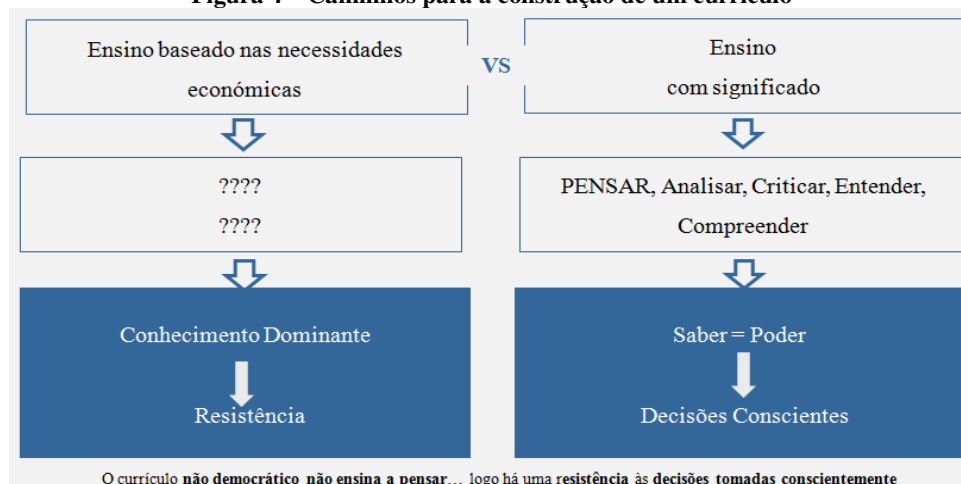
Figura 3 – Condições necessárias para a construção de uma escola democrática

- 1 - A livre circulação de ideias.
- 2 - Fé na capacidade individual e colectiva de as pessoas poderem criar condições para resolução dos seus problemas.
- 3 - O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e planos de acção.
- 4 - Preocupação pelo bem-estar dos outros e pelo bem comum.
- 5 - Preocupação com dignidade e com os direitos dos indivíduos e das minorias.
- 6 - Compreensão de que a democracia (...) deve orientar a nossa vida enquanto povo.
- 7 - A organização de instituições sociais com finalidade de promover e expandir o modo de vida democrático.

Fonte: (Beane & Apple, 2000, p. 27 e 28)

Como não podia deixar de ser, é ainda necessário focar a importância do currículo democrático. A construção de um currículo democrático depara-se, desde logo, com inúmeros problemas porque para além das influências e pressões atrás mencionadas, o currículo tem também limitações determinadas pela cultura dominante²² e, portanto, todos os que se encontram à margem dessa cultura não se reveem nesse currículo e são, de certo modo, silenciados. O reconhecimento de um verdadeiro currículo democrático não acata de forma passiva os ensinamentos. Ele provoca e desperta no aluno a necessidade de pensar e questionar, conduzindo-o desta forma ao desejo de pesquisar. Um currículo democrático “envolve oportunidades constantes de exploração (...)” (Beane & Apple, 2000, p. 42). Os alunos que aprendem com base num currículo democrático tornam-se mais ativos no seu próprio processo de aprendizagem e serão, à partida, adultos bem formados com respeito pelos valores e princípios transmitidos (Figura 4).

²² É curioso verificar que existem escolas que transmitem este conhecimento oficial “(...) como se fosse a verdade, oriunda de uma fonte imutável e infalível” (Beane & Apple, 2000, p. 39).

Figura 4 – Caminhos para a construção de um currículo

Fonte: Adaptado (Beane & Apple, 2000, p. 44 e 45)

Para concluir, importa refletir sobre o hiato que existiu, e continua a existir, entre os valores democráticos e as práticas escolares. Embora a democracia seja um conceito dinâmico, que requer uma análise constante à luz das transformações (sociais, económicas, culturais) que ocorrem ao longo dos tempos, é importante não esquecer que, a democracia tem a sua origem no grego *demos*, que significa povo e *kratos*, que significa poder, ou seja, Poder do Povo. Assim sendo, temos o direito de ser devidamente informados para que, em consciência, possamos tomar as decisões. A escola hoje, mais do nunca, tem de provocar no aluno a busca pela informação, tem de o ensinar a selecionar informação, a informação fidedigna²³, aquela que nos permite decidir conscientemente.

2.3.2. Princípios e orientações para a cidadania democrática em Portugal

Em Portugal, o interesse pelas questões de cidadania democrática surgem expressas somente em 1976 com a CRP. Até então, toda a

“matriz do sistema educativo censurava a liberdade, a autonomia, a equidade e a participação, e inculcava o medo, o fechamento, a obediência passiva e a submissão (...) uma propaganda moral, religiosa e ideológica reacionária, hostil a todo o que representava modernidade, inovação, pluralismo e espírito crítico” (Figueiredo I. , 1999, p. 43).

²³ O acesso generalizado à informação (através dos *media* e Internet) tem contribuído para a formação de uma “massa” de gostos e opiniões iguais. No meio desta massificação perdeu-se a procura do “eu” e dos valores e princípios democráticos.

Durante o Estado Novo, o sistema educativo funcionou somente como instrumento de legitimação e reprodução dos valores políticos, ideológicos e morais do regime²⁴. Durante a sua vigência, o Estado Novo procurou, através da educação perpetuar a sua autoridade. Desta forma, a estrutura definida pelo estado assentava numa estrutura minimalista que era caracterizada por 4 características essenciais, a saber (Quadro 6):

Quadro 6 – Ensino no Estado Novo: 4 características

Ensino primário

Pretendia-se a penas ensinar a ler, escrever e contar. Este ensino encontrava-se esvaziado de qualquer formação crítica e participação na vida pública.

Separação e hierarquização social entre as diferentes vias de ensino pós-primário

No acesso existia uma profunda hierarquia social e o acesso ao ensino pós-primário não se encontrava ao alcance de todos.

Incentivo à obediência acrítica

Havia um reforço da componente ideológica do ensino, nomeadamente, através de áreas disciplinares orientadas para a doutrinação e obediência acrítica.

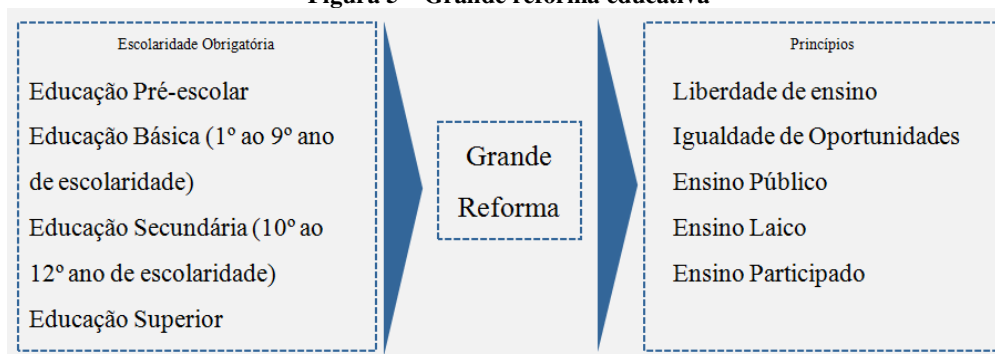
Existência de cânones políticos e morais do regime

Os conteúdos, os manuais e até as práticas pedagógicas encontravam-se condicionados e, por isso, expressavam sempre os cânones políticos e morais do regime.

Fonte: Adaptado (Grupo de Acompanhamento Português do Projeto do Conselho da Europa, 2001, p. 13)

Com o 25 de Abril de 1974 a viragem ocorreu e, pela primeira vez, foi permitida a incorporação de valores relativos à cidadania democrática. Assim, depois de um período imediatamente subsequente à revolução, marcado por uma intensa experimentação e pela consubstanciação de espaços de criatividade autónoma para cada escola, a tendência normalizadora e estabilizadora fez vencimento culminando na adaptação, em 1986, LBSE (Figura 5).

²⁴ Regime este considerado conservador e extremamente autoritário.

Figura 5 – Grande reforma educativa

Fonte: Adaptado (Grupo de Acompanhamento Português do Projeto do Conselho da Europa, 2001, p. 15)

A LBSE representou uma efetiva democratização da escola portuguesa, “(...) seja no plano quantitativo (generalização do ensino básico (...), abertura social do ensino secundário e superior), seja no plano qualitativo (abandono definitivo de um fundo ideológico e moral autoritário, abertura democrática aos modelos de organização das escolas)” (Grupo de Acompanhamento Português do Projeto do Conselho da Europa, 2001, p. 15). Houve, deste modo, um corte com a ideologia existente no Estado Novo que se encontrava assente num controlo rígido e que, por isso, impedia a participação ativa das famílias, estudantes e demais no processo ensino-aprendizagem. De facto, a partir de 1986, com os princípios enunciados na LBSE (art. 3º, 7º, 9º, 47º, etc.)²⁵, a educação para a cidadania democrática adquiriu espaço e valor no sistema educativo português. Desde então, a questão da educação para a cidadania democrática tem vindo a consolidar-se com base em diplomas como o DL n.º 286/86, DL n.º 344/89, DL n.º 6/2001. Neste último diploma, a educação para a cidadania democrática é considerada uma componente transversal e, como tal, deve estar incluída em todos os programas disciplinares e ser trabalhada pelos professores em diferentes espaços e situações tais como (Quadro 7):

Quadro 7 – Cidadania: educação nos vários espaços e situações

1.º Situações formais de aprendizagem

- No âmbito dos conteúdos disciplinares – sempre que as unidades temáticas das diferentes disciplinas incluam a temática cidadania.
- Nas ACND como é o caso FC, AP, EA.

²⁵ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Atualmente, a lei em vigor é a Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. A Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, republicada e renumerada na sua totalidade, tem na sua base, a Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei N.º 115/1997, de 19 de setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela presente lei.

- Em todas as aulas por qualquer professor, através de metodologias ativas, participação, debate e análise com o intuito de construir significado para que os alunos, quando confrontados com situações reais da sua experiência e/ou conhecimento saibam fazer as escolhas mais acertadas.

2.º Em atividade de complemento curricular

Clubes; oficina, núcleos, jornais e rádio

3.º Em projetos e atividades extracurriculares

Parcerias com organismos e instituições da comunidade local e nacional

4.º Na organização democrática da escola

Através da discussão de regras, regulamentos em diferentes situações – assembleias de alunos, eleição da Associação de Estudantes, eleição do delegado e sub delegado de turma...

5.º Espaços Diversos

Nos intervalos, no refeitório, no recreio e em todas as relações informais que se estabelecem e se vivenciam nos mais diversos ambientes.

Fonte: Adaptado (Afonso, 2007, p. 14)

A escola é, efetivamente, um lugar privilegiado na formação de um indivíduo livre e consciente das suas escolhas e, por isso, entre 1997 e 2000 foi desenvolvido, no Quadro do Conselho da Europa, o Projeto “Educação para a Cidadania Democrática” que possibilitou, pela primeira vez em Portugal, junto dos poderes públicos e agentes educativos, momentos de reflexão e debate relativos à temática acima enunciada. A questão da cidadania democrática é fundamental devido a vários fatores entre os quais se destacam:

- O tempo histórico em que se consolidou a aquisição de práticas democráticas;
- O despertar da sociedade portuguesa para as exigências de uma cidadania moderna num quadro de intensas relações internacionais nos mais variados âmbitos: económico, social, entre outros; e
- Os desafios que se colocam na atualidade, fruto das assimetrias socioeconómicas, mas também culturais, nalguns casos originadas pela presença de comunidades de imigrantes.

A importância da cidadania foi, na Declaração de Budapeste: “Educação para a Cidadania Democrática baseada nos Direitos e Responsabilidades dos Cidadãos” (1999), reforçada, já que nessa declaração se evidencia que a Educação para a Cidadania Democrática:

- Possibilita uma experiência de aprendizagem e o processo de participação ao longo da vida em diferentes contextos²⁶ (escola, trabalho, organizações políticas, sociais, culturais políticas e não governamentais);
- Dota o ser humano de meios necessários à participação ativa;
- Funda uma cultura de direitos humanos possibilitando a compreensão das responsabilidades que deles decorrem;
- Prepara os indivíduos para a vida numa sociedade multicultural;
- Reforça a coesão social, a compreensão mútua e a solidariedade.

No entanto, e apesar deste reconhecimento, os resultados obtidos têm sido desencorajadores já que, na maior parte dos casos:

- Os alunos não discutem política com os seus professores durante as aulas;
- Os jovens são céticos no que respeita ao funcionamento do sistema democrático, dos partidos políticos e políticas em geral;
- Muitos jovens não demonstram particular interesse ou vontade de participação política;
- Portugal é um dos países em que o interesse declarado na política é menor, aliás, onde parece haver uma tendência para a não participação;

Estas conclusões, fruto de uma investigação levada a cabo pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade Lisboa^{27/28}, demonstram que há ainda um longo percurso a percorrer no âmbito da educação para cidadania democrática. Os jovens aprendem, de facto, conceitos mas, em situações práticas, estão longe de os tornar operativos. É, nos dias que decorrem, fundamental passar do saber ao saber-fazer. Na verdade, e tendo por base as recomendações expressas no relatório Delors²⁹, toda a educação para a cidadania democrática deve responder a um conjunto de seis aprendizagens, a saber:

- Aprender a ser
- Aprender a conhecer
- Aprender a fazer
- Aprender a viver consigo próprio
- Aprender a viver com outros
- Aprender a viver com o (no) ambiente

²⁶ Note-se que “os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais” (Delors, 1996, p. 54) e, neste sentido, deve-se promover a aprendizagem nos mais variados contextos.

²⁷ (A. Costa Pinto, 2010)(A. Costa Pinto, P. Magalhães, L. de Sousa, E. Gorbunova, 2010).

²⁸ http://www.bqd.ics.ul.pt/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1&Itemid=75&lang=en

²⁹ <http://ftp.infoeuropa.euroidc.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

Estas aprendizagens decorrem, em parte, dos quatro pilares do conhecimento instituídos pela UNESCO, a saber (Quadro 8):

Quadro 8 – Pilares do conhecimento	
Pilares do Conhecimento	Objetivos
Aprender a conhecer	Despoletar no aluno a compreensão, a descoberta, a necessidade de construir e reconstruir o conhecimento de forma a perpetua-lo.
Aprender a fazer	Promover no aluno a necessidade de aplicar os conhecimentos à prática profissional. Incentivar a formação contínua.
Aprender a conviver	Incentivar o aluno a compreender e a aceitar os outros nas suas múltiplas diferenças e a estabelecer relações de interdependência.
Aprender a ser	Desenvolver no aluno sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento crítico e autónomo, criatividade e imaginação.

Fonte: (Delors, 1996)

2.3.3. A formação da consciência democrática na sala de aula

A escola é o espaço público por excelência para a implementação do princípio da igualdade e para a promoção da participação na vida pública e política dos cidadãos. Porém, em Portugal, a cultura escolar continua a ser uma cultura de passividade. Por norma, os bons alunos terminam os vários ciclos com notas elevadas “mas com uma razoável indiferença sobre o que se passa no mundo, sem se encontrarem preparados para participar num debate ou gerir um projeto de intervenção” (Bettencourt, 2000, p. 25). Perante esta realidade, os professores (dentro e fora da sala de aula) terão que ser mais criativos, dinâmicos e interventivos. É essencial que o professor incremente a formação de competências essenciais ao exercício da democracia tais como a capacidade de refletir/negociar/debater/intervir. Trata-se, no fundo, de contrariar a cultura da indiferença e passividade dominantes nas atuais instituições de educação.

Ensinar implica, em primeira instância, a construção de uma linha orientadora das ações a desenvolver em contexto de sala de aula. Ser professor não é uma tarefa fácil, já que, para além do conhecimento propriamente dito, é necessário conhecer os documentos relativos à comunidade escolar (PEE, PCE e PCT) para que se possa adaptar as

metodologias/estratégias de ensino à realidade sociocultural existente e, assim, implementar um projeto de ensino de sucesso (Figura 6).

Figura 6 – Modelo de ensino

Modelo Pedagógico	Estratégias
Modo de organizar as práticas de seleccionar os mecanismos de ação pedagógica. Trata-se do caminho a para adquirir conhecimento/capacidade e/ou um valor.	Forma como se combinam cronologicamente (no tempo e no espaço) o conjunto dos métodos, das técnicas, dos materiais e das atividades de ensino e de aprendizagem.

Fonte: Adaptado (Gomes, 2011)

Atualmente, o professor encontra ao seu dispor vários modelos de ensino, todos eles com as suas vantagens e desvantagens, sendo por isso necessário olhar de forma crítica para cada um deles e extrair o melhor de cada um (Quadro 9).

Quadro 9 – Tipologias de modelos de ensino

Modelo Tradicional

O professor desempenha um papel determinante na organização dos conteúdos e na forma como decorrem as aulas. Há recurso recorrente ao método transmissivo/expositivo.

Modelo de Pedagogias Ativas

Neste modelo o papel principal é desempenhado pelo aluno, uma vez que a seleção de atividades (individuais e/ou grupo) é realizada tendo por base os interesses e necessidades do aluno. O professor desempenha um papel de facilitador do processo ensino-aprendizagem e deve despoletar no aluno a necessidade de experienciar, de ir à descoberta e de resolver problemas. Além de ser um modelo onde a pedagogia é ativa, constata-se que este tipo de ensino promove o desenvolvimento da autonomia e espírito crítico do aluno.

Modelo de Diferenciação e de Autonomia

Este modelo centra-se essencialmente na pedagogia diferenciada, ou seja, o professor, tendo em conta as características individuais e o estilo de aprendizagem de cada aluno, deve recorrer a atividades diversificadas e diferenciadas. Neste modelo, o aluno é constantemente incitado a procurar o conhecimento, de modo a desenvolver a sua autonomia, responsabilidade e reflexão crítica, pelo que o professor desempenha o papel de orientador.

Fonte: Adaptado (Gomes, 2011)

Face ao exposto, cabe também ao professor definir as estratégias a utilizar nas suas aulas. É importante referir que as estratégias a adotar devem ser diversificadas e diferenciadas, tendo por base princípios psicopedagógicos, para que se possa estimular os alunos (Quadro 10).

Quadro 10 – Tipos de estratégias

Construtivismo (Piaget, 1950-1970)

Organização das atividades centradas na estrutura do saber e no desenvolvimento cognitivo do aluno e na organização das experiências de aprendizagem.

Descoberta (Bruner, 1960)

Atividades organizadas como um processo de descoberta que implica o envolvimento ativo do aluno que constrói o saber a partir da resolução de problemas.

Significação (Ausubel, 1960-1976)

As atividades devem ser significativas e relacionadas com os conhecidos/experiências já adquiridas pelo aluno.

Cooperação (Freinet, 1944 e Bandura, 1960-1976)

Qualquer atividade que se pretenda desenvolver deve implicar cooperação entre os indivíduos para que o processo de sociabilização seja favorecido.

Autonomia e Diferenciação (Perrenoud, 1984 e Rogers, 1966-1970),

As atividades a desenvolver devem despertar no aluno a sua capacidade de resolver, individualmente, as tarefas que lhe são pedidas. Estas atividades devem ser desenhadas com base nos interesses e necessidades dos alunos.

Fonte: Adaptado (Gomes, 2011)

Independentemente do modelo a seguir e/ou estratégias a adotar é importante compreender o impacto que mudanças decorrentes da internacionalização económica e da introdução das NTIC tiveram (e continuam a ter) no processo ensino-aprendizagem. Em pouco tempo, e fruto deste impacto, assistiram-se mudanças sociais significativas e, a escola, enquanto instituição privilegiada no domínio da educação, não pode ficar alheia às transformações culturais, sociais, económicas e ambientais que se têm vindo a verificar. Assim, a escola de hoje necessita de se ajustar, permanentemente e em tempo útil, às novas necessidades educativas dos alunos.

Hoje, à distância de um “clique” dispomos de um manancial de informação nunca antes visto. O mundo “encolheu” e, para muitos, é questionável o ensino, em geral, e o ensino da geografia e da história, em particular. Neste sentido, o professor de hoje tem,

indubitavelmente, de passar do ensino tradicional, baseado na exposição³⁰, a um ensino pedagogicamente ativo capaz de desenvolver competências (cognitivas, sociais, comportamentais entre outras) e fomentar o pensamento crítico dos alunos. Este processo de ensino-aprendizagem implica que o professor:

- se centre mais nos alunos do que no programa;
- implemente e fomente uma cultura dialógica na sala;
- organize e planifique a aula tendo por base os conhecimentos/experiências dos alunos;
- crie e saiba gerir situações-problema/confronto de ideias;
- aprenda a questionar e a observar, para obter informações que suportem a avaliação;
- avalie (avaliação formadora), uma vez que esta avaliação é a pedra angular de todo o processo de desenvolvimento de competências.

Assim, e contrariamente à orientação clássica do ensino que concebe o aluno como uma “tábua rasa” que precisa de ser preenchido, “as pedagogias de orientação construtiva reconhecem que os alunos possuem conhecimentos prévios à educação escolar e que estes são fundamentais nos processos de construção de novos conhecimentos” (Leite, 2003, p. 47).

De facto, e tal como já foi referido, as metodologias de hoje terão de gerar dinâmicas e fomentar uma cultura de diálogo que suscite e fomente o pensamento crítico dos alunos. As várias correntes de pensamento que se debruçaram sobre este temática³¹, demonstram que para ensinar bem não basta uma boa seleção e/ou domínio de conteúdos por parte do professor ou a manutenção de disciplina dentro de uma sala de aula. Hoje, qualquer processo de ensino implica envolver o aluno na aprendizagem. O professor necessita de se envolver com os alunos e envolvê-los na construção do seu próprio saber. Neste sentido, e numa perspetiva construtivista, a planificação de uma aula deve partir das ideias prévias³² dos alunos, assentar na conceptualização dos problemas e, *a posteriori*, na apresentação de resultados, como se de uma investigação se tratasse. Mais do que aprender conteúdos, os alunos de hoje querem saber a utilidade prática dos mesmos e, por isso mesmo, é fulcral construir aprendizagens junto e com eles (Quadro 11).

³⁰ A exposição como método preconiza uma relação hierárquica unidirecional de comunicação entre professor-alunos.

³¹ Ausubel (aprendizagem significativa); Bruner (aprendizagem pela descoberta); Piaget (aprendizagem construtivista); Vygotsky (aprendizagem participada), entre outras.

³² É o que os alunos já sabem, conceptualmente pouco estruturado e cientificamente quase sempre incorretas mas de grande utilidade, uma vez que mediante estas os alunos explicam o mundo que os rodeia e constroem a solução para os problemas do seu quotidiano (Cachinho, 2000, p. 82).

Quadro 11 – Construir a aprendizagem

Pré Adquiridos	- Criar oportunidades para averiguar o que é que os alunos já sabem do tema a tratar
Apresentação do Tema/Aprendizagem	- Fazer uma introdução do tema e enquadrar/situar o tema no programa e na realidade.
Sistematização da Aprendizagem	- Utilizar um discurso cientificamente correto mas, com uma linguagem adequada ao estágio de desenvolvimento evidenciado pelos alunos. - Estabelecer um diálogo com os alunos e recorrer a métodos que lhes permitam participar ativamente no processo de construção da sua aprendizagem. - Colocar o aluno face a uma (ou mais) situações-problema que exija a aplicação da matéria para a resolução dos mesmos. - Desenvolver a autonomia, a responsabilidade e o espírito crítico.
Avaliação da aprendizagem	Enveredar por uma avaliação formativa e pelo desenvolvimento da autoavaliação.



Melhorar a aprendizagem – Desenvolver Competências

Fonte: Própria

3. Cidadania democrática no âmbito das disciplinas de história e geografia

3.1. As competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico

De acordo com as orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico é importante desenvolver competências de:

- caráter geral: a desenvolver ao longo do EB, e de
- caráter específico: a desenvolver em cada uma das áreas disciplinares.

O termo competência pode assumir diferentes significados devido à sua amplitude. O termo competência integra conhecimento, capacidade e atitude e pode, por isso, ser entendido como saber em ação. Neste sentido, quando se procura desenvolver no aluno determinadas competências, procura-se, acima de tudo, “promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização de conhecimentos em situações diversas (...)” (ME, 2001, p. 9).

As competências gerais, definidas no “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” encontram sustentação nos valores e princípios que de seguida se apresentam:

- “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quantos às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (ME, 2001, p. 15);

À luz destes valores e princípios foram, posteriormente, definidas as competências a promover ao longo do ensino básico. Assim, o aluno deve, entre outras competências³³, estar apto a:

- 1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar. (...)
- (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
- (8) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns. (...)

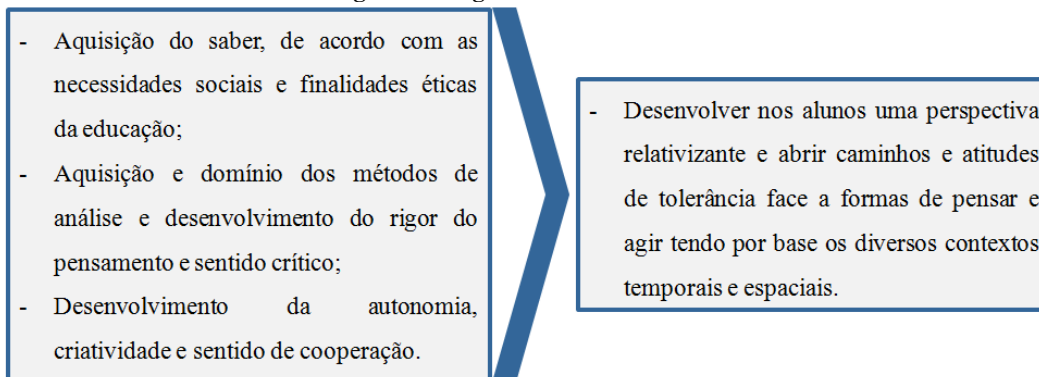
Importa referir que o desenvolvimento destas competências deve estar em consonância com as competências específicas, desenvolvidas nos diferentes âmbitos disciplinares. Por último, é curioso verificar através de uma análise cuidada ao Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais que, de um modo geral, as competências gerais traçadas para o ensino básico são, de certa forma, transversais aos valores e princípios que se preconizam na educação para a cidadania democrática.

³³ De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais existem dez competências gerais, no entanto, tendo por base a cariz da presente investigação foram apenas consideradas as que mais se aproximam dos valores e princípios da cidadania democrática.

3.2. O papel da história na educação para a cidadania democrática

A história é, e sempre foi, uma ciência fundamental para a compreensão do mundo em que vivemos. É certo que, ao longo dos tempos, a história enquanto ciência (e também enquanto disciplina) tem sido sujeita a inúmeras discussões, nomeadamente no que se refere à sua importância e âmbito de atuação. De acordo com Piaget³⁴, as ciências históricas têm como objetivo principal “a reconstituição e a interpretação do passado” (Proença, s/d, p. 22). A visão apresentada por Piaget corresponde, porém, a uma perspectiva demasiado simplista e incompleta. Hoje, a história, enquanto produto dos condicionalismos políticos, culturais, religiosos, económicos, entre outros, permite conhecer e compreender o passado para que, enquanto cidadãos, possamos fazer escolhas acertadas e determinantes para a construção de um mundo melhor. Atualmente, a educação em geral, e o ensino da história em particular, visam exercer sobre o indivíduo uma ação transformadora que lhe permita saber, saber-fazer e saber-estar. Assim, a “história pode e deve desempenhar um papel na formação do indivíduo” (Proença, s/d, p. 75) porque constitui um campo específico para o desenvolvimento de determinadas capacidades essenciais à sua formação. Poder-se-á dizer que, e ao contrário do que a sociedade de um modo geral pensa, a história foi sempre, a todos os níveis, algo mais do que uma disciplina para investigar o passado. A história contribui para o desenvolvimento cognitivo e, simultaneamente, participa ativamente no processo de formação integral dos indivíduos (Figura 7).

Figura 7 – Alguns contributos da história



Fonte: Adaptado (Proença, s/d)

³⁴ Reflexão Epistemológica sobre as Ciências Sociais e Humanas

A presença da história no currículo do ensino básico é, à semelhança da geografia, fundamental porque possibilita ao aluno a construção de uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. Porém, e para que o aluno possa construir essa visão histórica, é importante desenvolver algumas competências no domínio disciplinar da história. As competências específicas foram definidas a partir do que se considera como os três grandes núcleos, a saber:

- Tratamento de informação/utilização de fontes,
- Compreensão histórica (esta consubstanciada nos diferentes vetores: a temporalidade, a espacialidade e a contextualização),
- Comunicação em história.

A articulação destas competências com as competências gerais faz-se a dois níveis. A um primeiro nível essa articulação é direta (Quadro 12).

Quadro 12 – Contributo da história para o desenvolvimento das competências gerais

Competências Específicas	Competências Gerais
Tratamento de informação	- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável
Compreensão histórica	- Mobilizar saberes (...) para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
Comunicação em história	- Usar linguagens das diferentes áreas do saber (...) para se expressar. - Usar a língua portuguesa (...) e para estruturar o pensamento próprio.

Fonte: Adaptado (ME, 2001, p. 88)

Ao segundo nível, a articulação é conseguida através da organização do processo de ensino-aprendizagem, o qual deverá enquadrar as experiências de aprendizagem, quer de carácter genérico, quer específico (Quadro 13):

Quadro 13 – Competências essenciais a adquirir em história

Tratamento de Informação/Utilização de Fontes

- Utiliza a metodologia específica da história: seleciona de informação - distingue fontes - interpreta documentos com mensagens diversificadas - formula hipóteses de interpretação de factos históricos - utiliza conceitos e generalizações na compreensão de situações históricas - realiza trabalhos simples de pesquisa (individualmente ou em grupo) - infere conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes.

Compreensão Histórica

Temporalidade

- Identifica e caracteriza fases principais da evolução histórica e grandes momentos de rutura.
- Localiza no tempo eventos e processos.
- Distingue ritmos de evolução.
- Estabelece relações entre passado e presente, aplicando noções emergentes de multiplicidade temporal.

Espacialidade

- Localiza no espaço, com recurso a formas diversas de representação espacial, diferentes aspetos das sociedades humanas.

Contextualização

- Distingue, numa dada realidade, os aspetos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural e estabelece conexões e inter-relações entre eles.
- Interpreta o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social.
- Reconhece a simultaneidade de diferentes valores e culturas e o carácter relativo dos valores culturais em diferentes espaços e tempos históricos.
- Relaciona a história nacional com a história europeia e mundial.

Comunicação em história

- Utiliza diferentes formas de comunicação escrita e aplica o vocabulário específico da história na descrição e na explicação dos diferentes aspetos das sociedades da história mundial.
- Desenvolve a comunicação oral, envolvendo os alunos na narração/explicação e participação em debates, colóquios, mesas-redondas, painéis, apresentações orais de trabalhos temáticos ao nível da turma e da escola sobre temas de história Portugal no contexto europeu e mundial.
- Enriquece a comunicação através da análise e produção de materiais iconográficos, mapas, gráficos, tabelas, frisos cronológicos, organigramas, genealogias, esquemas...
- Recria situações históricas e expressão de ideias e situações, sob a forma plástica, dramática ou outra.

Fonte: Adaptado (ME, 2001)

Tendo por base as competências específicas da história para o 3.º CEB é possível traçar o perfil de um aluno do 9.º ano de escolaridade (Quadro 14).

Quadro 14 – Perfil do aluno competente em história no 3.º CEB

- Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da história de Portugal com a história europeia e mundial;
 - Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da história, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação;
 - Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;
 - Manifesta respeito por outros povos e culturas.
-

Fonte: Adaptado (ME, 2001, p. 91)

A tarefa do professor de história, enquanto agente que coopera na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais e estimulá-lo a construir o saber histórico para que possa, num futuro próximo, agir no seio da sua sociedade. A construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas e das experiências proporcionadas durante o processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, o professor de história terá capacitar o aluno através da programação e desenvolvimento de actividades que envolvam:

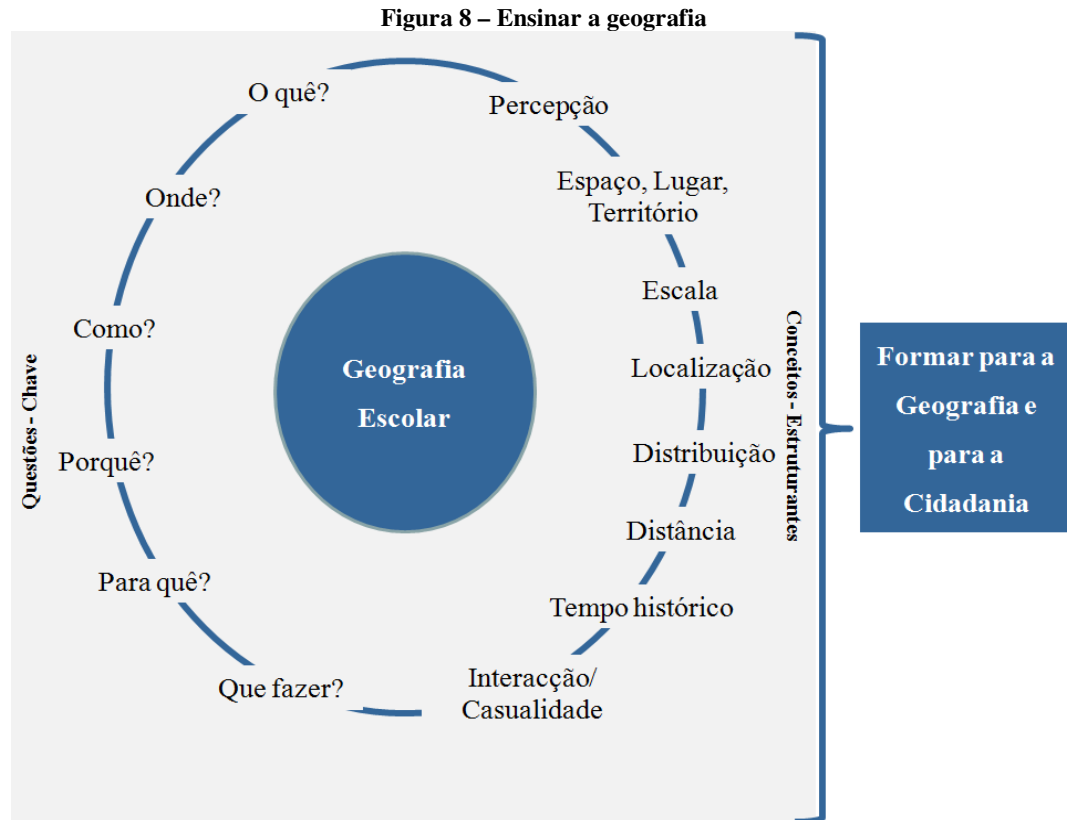
- A pesquisa histórica, individual e em grupo, com tratamento da diferente informação e respetiva apresentação oral e escrita, segundo metodologias específicas;
- A utilização da tecnologia informática;
- O contacto/estudo direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitetónico e arqueológico, através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados;
- O intercâmbio com instituições políticas, sociais, cívicas, culturais e económicas, numa perspetiva interventiva no meio em que a escola se insere, que permita a aplicação dos saberes históricos em situações próximas do real;
- A articulação horizontal (parceria com outras disciplinas ou áreas) que permita a mobilização dos saberes históricos em outros contextos disciplinares;
- O intercâmbio com alunos/jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países, nomeadamente dos países europeus, que possibilite o conhecimento recíproco da respetiva história e património histórico-cultural, pondo em evidência as influências mutuamente positivas;

- A divulgação e a partilha do conhecimento histórico através do envolvimento direto na organização e participação em pequenas dramatizações, exposições, debates, colóquios, mesas-redondas, painéis, de acordo com metodologias próprias de dinamização, ao nível da turma, da escola ou da comunidade.

Só assim a história será, efetivamente, capaz de desenvolver “aprendizagens promotoras da autonomia pessoal e conducentes à construção progressiva de um quadro de referências orientador da intervenção crítica na vida coletiva” (C. Mendes, C. Silveira, M. Brum, 2001, p. 11). Esta capacidade evidenciada pela história deve-se ao facto desta ser vista como “uma forma de conhecimento” distinta que, com os seus procedimentos específicos, gera conteúdos e conceitos organizadores capazes de tornar a aprendizagem mais significativa.

3.3. O papel da geografia na educação para a cidadania democrática

A história da geografia escolar é longa mas extremamente rica. A geografia escolar retrata o percurso de uma ciência que sempre se revelou inovadora, atual e de importância vital para a sociedade. Não obstante, em períodos da evolução da geografia na escola esta ter sido remetida para um papel secundário (em função do contexto político, económico e social), subestimando-se o seu real valor formativo e o contributo que esta disciplina pode dar para a sociedade através do desenvolvimento dos valores inerentes à educação geográfica. Mas qual é, afinal, o contributo da geografia? A geografia permite pensar o espaço porque possibilita identificar, descrever e interpretar, a diferentes escalas, as relações que se estabelecem entre o meio físico e a sociedade. “A geografia, desde há longa data constrói a sua identidade na relação do mundo físico com o mundo social” (C. Peixinho, M. Gracia, 2000, p. 165). O ensino da geografia, enquanto disciplina, deve permitir às crianças/alunos a aquisição de saber/conhecimento geográfico para que estas se possam tornar cidadãos “geograficamente competentes”. Segundo Herculano Cachinho (2000), formar para a geografia e para a cidadania significa responder a um conjunto de questões-chave: (Figura 8).



Fonte: Adaptado (Cachinho, 2000)

A aprendizagem da geografia, ao longo da escolaridade básica, deve permitir aos jovens, no seu final, a apropriação de um conjunto de competências que os tornem cidadãos geograficamente competentes (Quadro 15).

Quadro 15 – Contributo da geografia para o desenvolvimento das competências gerais

- O desenvolvimento da aptidão para pensar geograficamente, isto é, integrar num contexto espacial os vários elementos do lugar, região, Mundo;
- A curiosidade por descobrir e conhecer territórios e paisagens diversas valorizando a sua diversidade como uma riqueza natural e cultural que é preciso preservar;
- A compreensão de conceitos geográficos para descrever a localização, a distribuição e a inter-relação entre espaços;
- O desenvolvimento de processos de pesquisa, organização, análise, tratamento, apresentação e comunicação da informação relativa a problemas geográficos;
- A utilização do vocabulário geográfico para explicar (...) fenómenos geográficos;
- A utilização das técnicas gráficas e cartográficas de representação espacial para compreender e explicar a distribuição dos fenómenos geográficos;
- A análise de problemas concretos do Mundo para refletir sobre possíveis soluções;

- O reconhecimento da diferenciação entre os espaços geográficos como resultado de uma interação entre o Homem e o Ambiente;
- O reconhecimento da desigual repartição dos recursos pela população mundial e a solidariedade com os que sofrem de escassez desses recursos;
- A consciencialização dos problemas provocados pela intervenção do Homem no Ambiente e a predisposição favorável para a sua conservação e defesa e a participação em ações que conduzam a um desenvolvimento sustentável;
- A predisposição para estar informado geograficamente e ter uma atitude crítica face à informação veiculada pelos *massa media*;
- A reflexão sobre a sua experiência individual e a sua perceção da realidade para compreender a relatividade do conhecimento geográfico do mundo real;
- A relativização da importância do lugar onde vive o indivíduo em relação ao Mundo para desenvolver a consciência de cidadão do mundo.

Fonte: Adaptado (ME, 2001, p. 108)

De acordo com Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, a geografia assume-se claramente vocacionada para promover a educação dos indivíduos dando um contributo fundamental para a educação para a cidadania. Introduce o conceito de cidadão “geograficamente competente” como aquele

“que possui o domínio das destrezas espaciais e que o demonstra ao ser capaz de visualizar espacialmente os factos, relacionando-os entre si, de descrever corretamente 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. É também aquele que é capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional.”

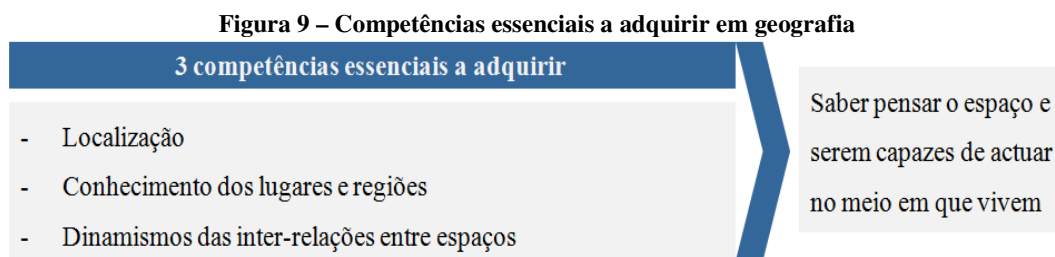
Assim sendo, é necessário fornecer às crianças/alunos um quadro conceptual que possibilite o desenvolvimento de uma consciência espacial que permitirá saber pensar o espaço para atuar sobre o meio.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, a formulação das competências específicas em geografia “teve em conta uma perspetiva integradora de atitudes, capacidades e conhecimentos que os alunos devem desenvolver através da educação geográfica”. O ensino da geografia deve ainda desenvolver competências ligadas à “pesquisa – a observação, o registo, o tratamento da informação, o levantamento de

hipótese, a formulação de conclusões, a apresentação de resultados” (ME, 2001, p. 107) e promover nos alunos a necessidade de responder às seguintes questões:

- Onde se localiza?
- Porque se localiza?
- Como se distribui?
- Quais as características?
- Que impacte?
- Como deve ser gerido para benefício mútuo da humanidade e do ambiente.

A resposta a estas questões permite adquirir 3 competências essenciais³⁵ (Figura 9) que têm algumas particularidades em função do ciclo de ensino em que os alunos se encontram, ou seja, a aprendizagem por competências em geografia encontra-se pensada, tal como Piaget defende, de acordo com as idades dos alunos em causa.



Fonte: (Câmara, 2002)

Desta forma, poder-se-á afirmar que a geografia do presente “requer que os alunos adquiram conhecimentos que os preparem para compreender e analisar problemas complexos relevantes para a vida num mundo de múltiplas relações” (Câmara, 2002, p. 6). Para o efeito, a geografia procura centrar a aprendizagem na “procura de informação, na observação, na elaboração de hipóteses, na tomada de decisão, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho individual e de grupo e na realização de projetos” (Câmara, 2002, p. 7). O ensino da geografia desempenha, assim, uma função basilar na formação e na informação dos futuros cidadãos acerca de Portugal, da Europa e do Mundo enquanto sistemas compostos por factores diversos que interagem entre si e constantemente se alteram.

A geografia contribui de forma decisiva na educação para a cidadania democrática, no entanto, e apesar dos programas abordarem algumas temáticas de cariz democrático, constata-se que, de um modo geral, fá-lo de forma ligeira (Quadro 16).

³⁵ Competência no sentido do «saber em ação», ou seja, significa sim conhecimento, mas também a capacidade e a disposição para o utilizar.

Quadro 16 – Programa de geografia no 3.º CEB

7.º ano de escolaridade

O programa aborda, de modo muito ligeiro a instituição UE. Neste domínio, para além da capacidade de localizar países e capitais da UE, o programa possibilita (embora seja opcional) a discussão em torno:

- dos objectivos subjacentes à sua criação,
- da sua evolução (adesões que se têm vindo a verificar) e
- dos países candidatos.

8.º ano de escolaridade

O programa faz referência à diversidade cultural existente e possibilita a discussão em torno dos fatores de identidade e de diferenciação entre populações e o modo como estas se relacionam. No tema sobre as actividades económicas, o programa faz alusão, por um lado, ao impacte gerado pelas telecomunicações nas sociedades actuais e, por outro, ao impacte gerado pelas actividades económicas no ambiente.

9.º ano de escolaridade

O programa faz referências aos direitos sociais e económicos, às desigualdades existentes e possibilita a discussão em torno do carácter progressivo ou repressivo das políticas demográficas. Além disso, o programa procura também refletir sobre as implicações de diferentes atitudes políticas face ao ambiente.

Fonte: Própria

Face ao exposto poder-se-á dizer que, a disciplina em causa pode ser, efetivamente, muito importante na educação para a cidadania democrática do indivíduo. No entanto, o papel desempenhado pelo professor é determinante porque terá que reinventar as suas aulas em prol dos valores democráticos. O professor de geografia não se pode limitar à transmissão de conhecimentos. Terá, antes de mais, de construir espaços dedicados à:

- Realização de debates para confrontar pontos de vista e apresentar propostas de solução para problemas detetados.
- Recolha de informação relacionada com os diversos fenómenos (recorrendo à imprensa, filmes, textos, informação da Internet, enciclopédias, livros, CD-ROM, para construir dossiers temáticos).
- Análise de fontes variadas (mapas, fotografias, videogramas ou outro material audiovisual).
- Realização de estudos simples que envolvam trabalho de campo, realização de entrevistas e/ou inquéritos e atividades complementares na aula, para compreender de que forma os diferentes fatores atuam no espaço-tempo.

- Realização de visitas de estudo para selecionar e investigar problemas concretos.
- Organização de debates/entrevistas com entidades públicas, populações afetadas, especialistas, sobre os problemas detetados e para refletir sobre atitudes a tomar para os ultrapassar.
- Organização de exposições e/ou outras iniciativas culturais na escola, abertas à comunidade para apresentar os trabalhos realizados pelos alunos.

Por último, importa referir que o programa de geografia (2002), embora não seja elucidativo quanto à(s) metodologia(s) a adotar, evidencia o cariz pragmático da geografia colocando-a ao lado das outras ciências experimentais quando refere que

“o método de estudo privilegiado da geografia consiste na observação, recolha e tratamento da informação para levantar e testar hipóteses, elaborar conclusões e apresentar os resultados obtidos. Este método investigativo é central para a educação geográfica e através dele desenvolvem-se competências utilizadas no trabalho colaborativo, na discussão de ideias e de informação variada, bem como na apresentação oral, visual e escrita dos resultados das investigações. Trabalhar dentro e fora da sala de aula, integrando saberes e utilizando o método investigativo permite contribuir para uma cidadania participativa e consciente” (Câmara, 2002, p. 6).

Capítulo 2. Educar para a cidadania democrática na Escola Secundária Monte de Caparica

1. O problema de investigação

Tal como já foi referido a educação para a cidadania democrática é uma das principais finalidades das políticas educativas, tanto nacionais como internacionais. Educar nos e para os valores da cidadania democrática, torna o indivíduo mais capaz, mais consciente do seu papel na sociedade e mais participativo e, ao participar, o indivíduo deixa de ser conduzido e passa a ser um agente de mudança/mudanças. A escola é, neste domínio, uma importante instância de sociabilização, especialmente, quando provoca no aluno a necessidade de agir, de participar e de se envolver nos processos que conduzem a mudanças significativas com implicações nas vivências de cada um. Dentro da comunidade escolar, os professores, em geral, e dado o âmbito do presente estudo, os de geografia e história, em particular, têm também um papel determinante na educação para a cidadania democrática. Os professores de história contribuem para a compreensão histórica das sociedades e para que, enquanto cidadãos, os alunos possam fazer escolhas acertadas e determinantes para a construção de um mundo melhor. Os professores de geografia, por sua vez, ensinam a pensar o espaço, e consciencializam o aluno para os problemas decorrentes (nas mais variadas áreas) da intervenção humana, possibilitando uma reflexão constante sobre a experiência individual e a perceção da realidade que cada um apresenta relativamente ao espaço/mundo real. Na verdade, depois de uma breve abordagem aos professores de história e de geografia foi possível compreender que, no seu entender, existe uma associação privilegiada entre a educação para a cidadania democrática e a esfera de relacionamento interpessoal e social dos alunos. Assim sendo, e apesar de no currículo existirem outras disciplinas que pela sua natureza se, constituem como espaço de formação para a cidadania, os professores de geografia e de história mobilizam um conjunto de saberes que facilitam o desenvolvimento de atitudes promotoras de uma educação para a cidadania democrática.

Na ESMC, onde foi realizado um estudo anterior na tentativa de compreender a importância dada à geografia e à história para a educação para a cidadania democrática, ao longo de dois anos letivos (2009/2010 e 2010/2011), foram apontadas pelos professores algumas considerações sobre a formação que se pode e deve promover no âmbito destas duas disciplinas. Enquanto docente de geografia na ESMC³⁶ (2009/2010 e 2010/2011), foi possível constatar que para além da história e da geografia, os temas de educação para a cidadania são

³⁶ Fui docente na ESMC durante os anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011.

transversais a várias disciplinas, entre as quais se destacam: as ACND³⁷, geografia, história, ciências da natureza, entre outras. Nestes temas transversais existe uma preocupação em desenvolver competências da cidadania democrática, nomeadamente, através da utilização de diferentes metodologias de trabalho. O debate é, na opinião dos professores, a metodologia fundamental para desenvolver no aluno o interesse em participar de modo a tornar-se um cidadão ativo. Contudo, os professores admitem também que devido à extensão do programa, e à sobrecarga burocrática que têm, nem sempre conseguem pôr em prática as ideias e os projetos que gostavam de desenvolver. Muitos professores referem ainda que, no que respeita à educação para a cidadania democrática, concorrem com as influências (nem sempre positivas) oriundas de outros ambientes (família, grupos desportivos, internet, TV...). Os professores de história vão ainda mais longe ao referir que Portugal tem um passado democrático recente e que ainda é difícil incutir nos alunos a necessidade de participar ativamente no meio em que se encontram inseridos. Ainda assim, de um modo geral, é possível constatar que todos os professores apelam ao respeito por regras de participação democrática, promovem a adesão a valores, atitudes e ações de cidadania, bem como a autoestima dos alunos. O problema da presente investigação surge da constatação destas considerações, recolhidas junto dos professores, e do interesse em apurar a opinião que os alunos têm sobre a temática da educação para a cidadania democrática.

2. A questão de partida

Face ao exposto, e uma vez que os currículos de história e geografia, especificam o desenvolvimento de competências (gerais e específicas) de cidadania, a presente investigação, centrada na problemática da educação para a cidadania democrática procura averiguar:

- Em que medida é que os valores da cidadania democrática se encontram espelhados no (PEE);
- O modo como os professores de história e de geografia concebem, transmitem e incentivam nos alunos, através das suas práticas pedagógicas, os valores da cidadania democrática; e

³⁷ As ACND são constituídas por três disciplinas, a saber, AP; EA e FC. A FC é concebida como espaço privilegiado de desenvolvimento da educação para a cidadania e a esfera de relacionamento interpessoal e social. Atualmente, os alunos têm no seu currículo apenas FC.

- Em que medida os alunos já se encontram sensibilizados para os valores da cidadania democrática.

Posto isto, a questão que se coloca é a seguinte:

- **Em que medida as conceções e as práticas mobilizadas pelos professores de história e de geografia, no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, no 3º CEB, contribuem para que os alunos adquiram competências/valores fundamentais à educação para a cidadania democrática?**

2.1. Objetivos gerais

Ao centrar a investigação no processo de ensino e de aprendizagem da história e geografia, e no seu contributo para desenvolver nos alunos competências de cidadania democrática delineiam-se os seguintes objetivos gerais:

- Refletir sobre as conceções e práticas de desenvolvimento para a cidadania democrática, reveladas pelos professores do 3º CEB, que asseguram o ensino de história e geografia na ESMC.
- Analisar o desenvolvimento de competências/valores de cidadania democrática, reveladas pelos alunos, e adquiridas no contexto das disciplinas de história e geografia.

O desenvolvimento (ou não) de competências/valores de cidadania democrática, por parte dos alunos do 3º CEB, no contexto da história e geografia, constitui-se como finalidade do presente estudo.

2.2. Objetivos específicos

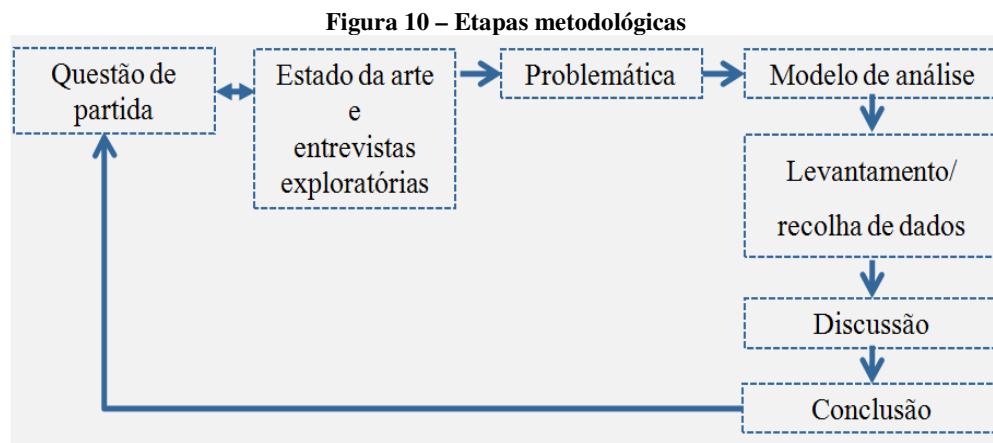
Assim, para atender os objetivos gerais formulados e dar resposta à questão de partida desta investigação foram ainda idealizados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar no PEE da ESMC os elementos referentes à educação para a cidadania democrática;
- Analisar as competências/valores de educação para a cidadania democrática desenvolvidos nos currículos das disciplinas de história e de geografia;

- Identificar as concepções dos professores de história e de geografia relativamente à educação para cidadania democrática;
- Identificar o conjunto de práticas de ensino-aprendizagem, desenvolvidas nas aulas de história e de geografia, que fomentam a educação para a cidadania democrática;
- Identificar os conteúdos, das disciplinas de história e de geografia, que os alunos identificam como fundamentais para a educação para cidadania democrática;
- Identificar, junto dos alunos, as competências/valores que os professores de história e de geografia lhes transmitem no domínio da educação para a cidadania democrática.
- Compreender a importância que os alunos atribuem à educação para a cidadania democrática.

3. Metodologia de investigação

Investigar em ciências sociais implica, em primeira instância, que todo e qualquer investigador “seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 15). Assim sendo, e porque a presente investigação se situa no domínio das ciências sociais optou-se, em prol dos objectivos traçados, percorrer as etapas que, por norma, compõe uma investigação desta natureza (Figura 10).



Fonte: Adaptado (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 27)

3.1. Uma investigação descritiva e interpretativa

Tendo por base os objetivos definidos, bem como a questão de partida que suporta o presente estudo, a metodologia de investigação adotada é de natureza descritiva e interpretativa. Com este estudo, concretizado numa realidade particular, pretende-se recolher os dados no contexto em que se inserem. Neste sentido, o estudo debruça-se sobre uma pequena amostra e assume um carácter eminentemente qualitativo. De acordo com Sharam Merrian (1990), um estudo de caso de natureza qualitativa, apresenta um conjunto de características próprias a saber:

- Particularista: foca uma situação, um acontecimento, um fenómeno particular advindo a sua importância daquilo que o caso revela sobre o objeto de estudo;
- Descritivo: o produto final é a descrição global que procura interpretar os significados do fenómeno em estudo;
- Heurístico: procura a compreensão do fenómeno em estudo, podendo conduzir à descoberta de novos significados, alargar o conhecimento ou até mesmo somente confirmar o que já é conhecido;
- Indutivo: a descoberta de novas relações, conceitos e generalizações emerge da análise dos dados (enraizados no contexto) e não de hipóteses pré-determinadas.

Não se tratando de um estudo de caso, na sua verdadeira aceção, isto é, no que diz respeito a uma observação aprofundada da realidade, optou-se por seguir uma metodologia descritiva e interpretativa. Pretende-se, desta forma, e a partir da análise dos dados recolhidos com um inquérito por questionário, compreender as conceções e as práticas dos professores de história e de geografia, e relacioná-las com o desenvolvimento de competências/valores de cidadania democrática nos alunos.

3.2. Modelo de análise

O modelo de análise “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.109). Tal como já foi referido, é fundamental educar nos e para os valores da cidadania democrática porque só assim será possível garantir um futuro promissor nos mais variados âmbitos. Neste sentido, a

escola de hoje deverá estimular, por um lado, a aprendizagem cognitiva e, por outro, reforçar a educação cívica. Para o efeito, e de acordo com Martins (1995), é importante apostar:

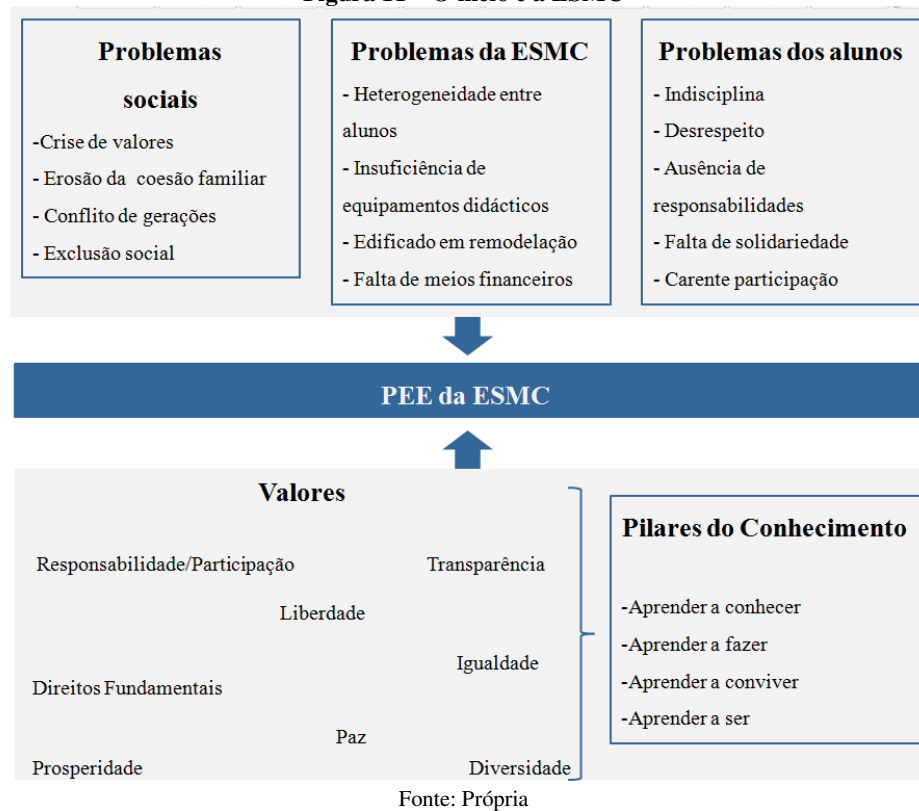
- na educação moral e afetiva potencializando as possibilidades dos alunos;
- na implementação do ativismo cívico e social;
- na transformação da escola numa comunidade de aprendizagem aproximando-se dos problemas locais e globais da sociedade;
- na compreensão das inquietações dos jovens alunos e
- no compromisso cívico na formação de uma cidadania responsável.

No fundo, é necessário que a escola “estabeleça novos espaços de interação entre o sistema educativo e a comunidade e, ainda, o envolvimento de outros agentes sociais no processo educativo dos alunos” (Martins, 1995, p. 209). Porém, a escola, em geral, e a ESMC, em particular, encontra-se em permanente interação com o meio envolvente e, portanto, dificilmente fica imune às tensões e desequilíbrios evidenciados pela sociedade. A crise de valores; a erosão da coesão familiar; os conflitos de gerações e a exclusão social são alguns dos problemas sociais que, segundo Estrela (2002), influenciam negativamente o meio escolar. Para além destes problemas (externos mas com implicações diretas no meio escolar), a ESMC conta também com problemas intrínsecos, a saber:

- heterogeneidade entre alunos;
- insuficiência de equipamentos didáticos;
- edificado em remodelação
- falta de meios financeiros para a contratação de pessoal especializado (exemplo: mediador de conflitos e professor de português de língua não materna)

Neste complexo contexto surgem, de acordo com os professores da ESMC, outras dificuldades, sendo a indisciplina a mais apontada. Mas a indisciplina, o desrespeito, a ausência de responsabilidades, a falta de solidariedade, a carente participação e envolvimento em causas comuns são, entre outros, problemas que se devem unicamente à imperfeita ou insuficiente formação cívica dos indivíduos. Consciente desta realidade, a ESMC, traçou um PEE que procura, incessantemente, responder de forma apropriada aos problemas que se manifestam no seio da sua comunidade escolar. Os fundamentos deste PEE encontram-se, por um lado, relacionados com os problemas identificados no seio da escola e, por outro, nos valores da cidadania democrática (Figura 11).

Figura 11 – O meio e a ESMC



Porém, e porque a presente investigação se encontra alicerçada nas disciplinas de história e de geografia, importa também compreender em que medida estas disciplinas possibilitam o desenvolvimento de competências/valores relacionados com a cidadania democrática. O ensino é um sistema holístico no qual interferem diferentes fatores. Assim, e para que seja possível desenvolver competências/valores relativos à cidadania democrática, é fundamental que os professores, tendo por base as orientações do currículo nacional, os programas e o PEE, saibam adoptar modelos e estratégias de ensino capazes de e fomentar o pensamento crítico dos alunos e, consequentemente, motivar atitudes e comportamentos. Ou seja, o professor deve enquadrar a sua ação com base em valores e normas comuns, porém, dispõe da autonomia necessária para escolher os métodos e as estratégias adequadas à realidade sociocultural onde se encontra a lecionar. Assim, poder-se-á afirmar que o professor enquanto profissional se revê numa dupla perspectiva (Figura 12 e Figura 13):

- Educar para o aprofundamento de saberes/conhecimento cognitivo;
- Educar para os valores fundamentais à cimentação do conceito de cidadania democrática.

Figura 12 – O professor de hoje educa para...

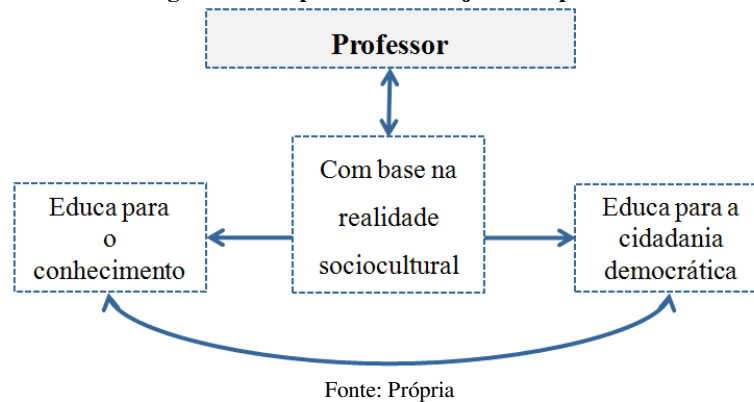
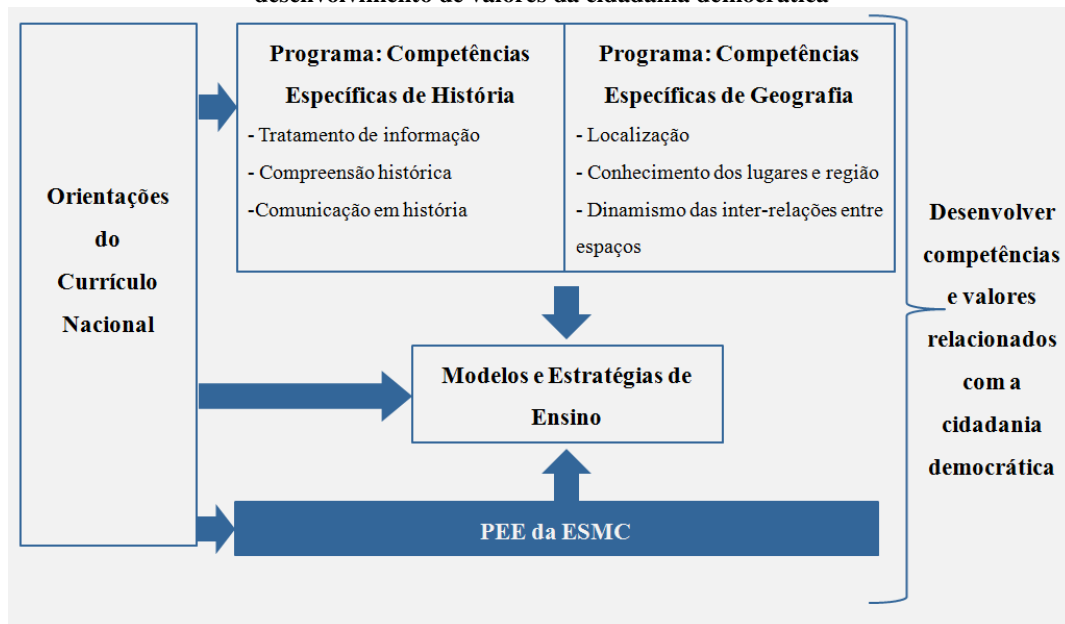


Figura 13 – As disciplinas de história e de geografia e a atuação dos professores na aquisição e desenvolvimento de valores da cidadania democrática



Posto isto, importa referir, que os valores de referência para interpretação da questão de partida são os que se encontram especificados no PEE da ESMC e concretizados pelos professores e pelas turmas nas suas múltiplas formas de atuação no meio escolar.

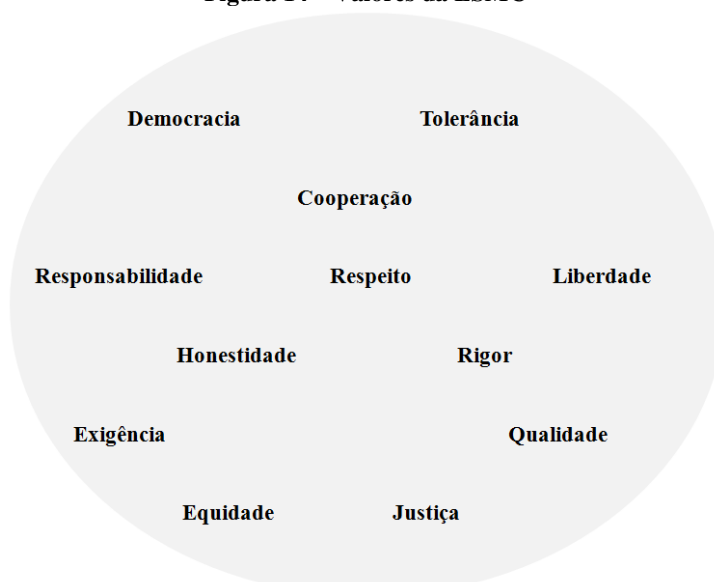
3.3. O Projeto Educativo da Escola Secundária Monte Caparica

A ESMC constituída em 1980 (Portaria n.º 406/80 de 15 de Julho) iniciou a sua atividade no ano letivo 1982/83, desenvolvendo funções no 3º CEB e ES.

Localizada na freguesia da Caparica (Concelho de Almada – Distrito de Setúbal), a ESMC é o reflexo da realidade socioeconómica da sua envolvente. Assim, como a população da freguesia supracitada tem vindo a aumentar, a população escolar também tem registado aumentos. Estes aumentos, por sua vez, têm sido acompanhados por uma diversidade de características económicas, sociais e culturais que se refletem no dia-a-dia da escola. Se, por um lado, o aumento da população escolar se deve ao crescimento natural e migratório, por outro, a variada oferta educativa tem também contribuído para que a área de influência da escola ultrapasse a freguesia da Caparica, estendendo-se pelas freguesias contíguas: Costa de Caparica, Charneca de Caparica, Trafaria, Sobreda e Almada.

Ao definir a sua missão, ao estabelecer os seus valores e ao construir a sua visão, a ESMC tem também, indubitavelmente, contribuído para que haja, por parte de toda a comunidade escolar, mais confiança na escola e consequentemente maior número de alunos. A missão da ESMC consiste “em proporcionar a cada indivíduo que a frequenta, independentemente da sua condição socioeconómica, cultural ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam desenvolver as competências necessárias ao seu crescimento como pessoa e cidadão ativo e responsável”³⁸. Esta missão faz-se acompanhar de importantes valores entre os quais se destacam (Figura 14):

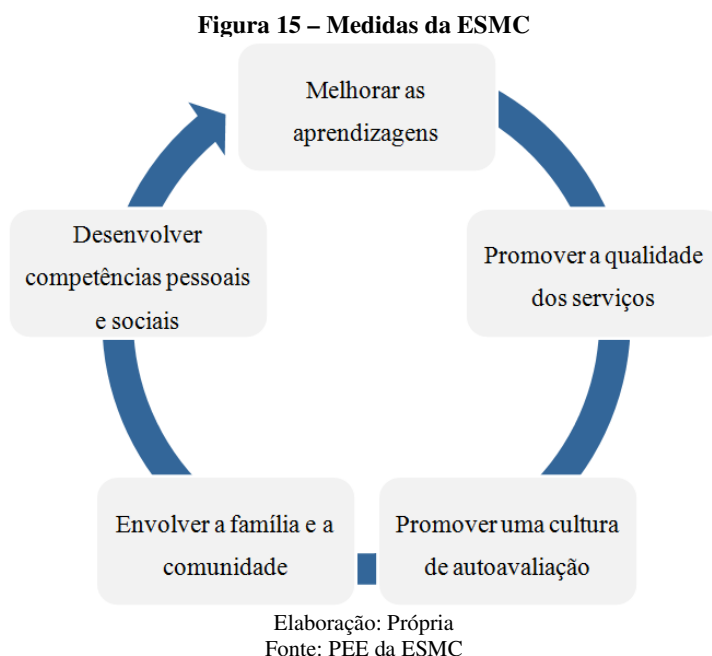
Figura 14 – Valores da ESMC



Elaboração: Própria
Fonte: PEE da ESMC

³⁸ http://esec-monte-caparica.com/esec/images/documentos/ESMC_PEE_2010.pdf

Por último a ESMC pretende que a escola se constitua como “um pólo de desenvolvimento e de referência para a comunidade, melhorando a qualidade das aprendizagens, promovendo a excelência, adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos e implicando os diferentes atores da comunidade educativa”³⁹. Como? Com base em cinco medidas fundamentais (Figura 15):



A escola de hoje é um lugar para aprender mas, sobretudo, para formar indivíduos nas mais variadas esferas da vida. A ESMC expressa no seu PEE uma preocupação constante em promover aprendizagens que fomentem a:

- Responsabilidade social e moral,
- Participação na comunidade ou sociedade, e
- Literacia política.

Paralelamente, há um claro incentivo à utilização de metodologias ativas e, acima de tudo, interativas, capazes de fortalecer a autoestima dos alunos e, consequentemente, de os tornar mais participativos, mais cooperativos, mais críticos, ou seja, de os tornar agentes de uma mudança sociocultural. Face ao referido, e tendo por base, por um lado, as transformações decorrentes da globalização e, por outro, a realidade escolar da ESMC, as principais questões que se colocam são:

³⁹ http://esec-monte-caparica.com/esec/images/documentos/ESMC_PEE_2010.pdf

- Qual a importância do PEE da ESMC na implementação de modelos e estratégias de ensino capazes de fomentar a aquisição e desenvolvimento de competências/valores relacionados com a cidadania democrática?
- Em que medida as concepções e as práticas dos professores, de história e de geografia do 3º CEB da ESMC, têm contribuído para que os alunos adquiram e desenvolvam competências/valores fundamentais à educação para a cidadania democrática?
- Em que medida os alunos desta escola se encontram sensibilizados para a importância dos valores da cidadania democrática.

Para responder a estas e outras questões e, no fundo, compreender o modo como a educação para a cidadania democrática é encarada no seio desta comunidade escolar procedeu-se a um inquérito, por questionário, aos professores de história e de geografia e aos alunos do 3º CEB da ESMC.

3.4. Instrumentos de recolha de dados

Para responder aos objetivos traçados foi delineado um processo de investigação que tirou partido das diferentes técnicas de recolha de informação: pesquisa documental e inquérito por questionário.

A pesquisa documental foi a principal fonte de dados e foi também uma constante ao longo de todo o processo de investigação. Para além da pesquisa documental, a técnica de entrevista (informal) foi também utilizada. A recolha de dados de opinião, através de entrevistas informais (junto de alguns professores) afigurou-se muito vantajosa na presente investigação porque permitiu recolher dados descritivos e contactar com testemunhos que foram fundamentais para a construção dos questionários. Note-se que, através destas entrevistas, os professores tiveram oportunidade de estruturar o seu pensamento, de referir e facultar aspetos que nem sempre são conseguidos através de um inquérito, daí a importância deste instrumento na recolha de dados. As entrevistas aos professores de história e de geografia visaram, essencialmente:

- Compreender as concepções dos professores em matéria de educação para a cidadania democrática e a relação com o que afirmam serem as suas práticas;

- Conhecer as intenções dos professores relativamente às competências/valores de cidadania democrática que esperam que os alunos desenvolvam, assim como, a perceção que fazem sobre o efetivo desenvolvimento dessas competências/valores.

O inquérito por questionário aos professores e aos alunos, permitiu recolher um conjunto de informação pertinente ao desenvolvimento do estudo em causa. Os questionários foram elaborados numa linguagem simples e acessível e, apesar de conciliar vários tipos de perguntas (fechadas e abertas), há uma predominância de perguntas fechadas para que fosse possível minimizar a incompreensão de algumas questões, especialmente no questionário dirigido aos alunos. Por último, importa referir que os questionários, tanto o dos professores como o dos alunos (ver inquéritos em anexo), são constituídos por duas partes (Quadro 17):

Quadro 17 – Constituição dos questionários

Professores	- Primeira parte – relativa aos dados pessoais* dos inquiridos, na qual são solicitadas informações relativas ao género, idade, situação profissional, entre outras; - Segunda parte – constituída por um breve conjunto de questões que visam apurar a temática em causa afim de averiguar quais os conteúdos de geografia e de história que os professores identificam como cidadania democrática; quais as competências/valores que procuram transmitir e qual a importância atribuída à educação para a cidadania democrática.
Alunos	- Primeira parte – relativa aos dados pessoais* dos inquiridos, na qual são solicitadas informações relativas ao género, idade, situação escolar dos encarregados de educação, entre outras; - Segunda parte – constituída por um breve conjunto de questões que visam apurar a temática em causa afim de averiguar quais os conteúdos de geografia e de história que os alunos identificam como cidadania democrática; quais as competências/valores transmitidos pelos professores dessas disciplinas e qual a importância atribuída à educação para a cidadania democrática.

* O anonimato foi propositado para que os indivíduos pudessem responder “sem receios” às questões que lhe foram colocadas.

Fonte: Própria

3.5. Procedimentos metodológicos

O inquérito por questionário intitulado “A Cidadania Democrática no ensino da História e da Geografia”, tal como já foi referido, foi aplicado a dois públicos-alvo diferentes:

professores e alunos. Relativamente aos alunos, e porque o presente estudo se foca no 3.º CEB de uma realidade socioeducativa particular – a ESMC, optou-se por inquirir três turmas de diferentes níveis, isto é, uma turma do 7º, uma do 8º e outra do 9º ano de escolaridade. No entanto, importa salientar que quando foi formalizado o pedido de autorização para a aplicação dos questionários, tanto à Direção da Escola, como aos Grupos Disciplinares envolvidos (Grupo 400 – História e 420 – Geografia) foi referido, pelos Grupos Disciplinares, que a turma do 7º ano é bastante heterogénea tanto no domínio cognitivo como comportamental⁴⁰, pelo que seria preferível aplicar o questionário aos alunos do 8º e do 9º ano. Posto isto, e depois de reunir⁴¹ com os Grupos Disciplinares, foi autorizada e agendada, para o dia 07-12-2012, a aplicação dos questionários às turmas A do 8º e 9º anos de escolaridade. Nesta reunião foi também agendada a validação dos questionários aos alunos e entregue os questionários aos professores de história e de geografia. Ainda no decorrer desta reunião ficou acordado que iria proceder à recolha dos questionários pelas 14h.30m do mesmo dia. Posto isto, e para que os professores pudessem prosseguir com os trabalhos agendados saí da reunião e voltei à hora marcada para recolher os questionários⁴². A validação do questionário aos alunos decorreu no dia 21-11-2012 na sala dos professores. Neste dia, pelas 13h.00m, entreguei a 5 alunos (2 alunos do 8º A e 3 alunos do 9º A)⁴³ o questionário e, após a sua verificação, optei por proceder a pequenas alterações entre as quais se destaca a redução do número de questões abertas.

No dia 07-12-2012, tal como previamente combinado, dirigi-me à ESMC e com a ajuda de uma professora de geografia (que cedeu, gentilmente, as suas aulas) distribuí o inquérito aos alunos do 8.º e 9º ano de escolaridade. Antes de proceder à sua distribuição, houve o cuidado de, em ambas as turmas, fazer uma breve apresentação sobre a temática e explicitar as razões da minha presença. Assim, e embora o procedimento relativo à entrega dos questionários tenha sido igual, importa referir que no 8º ano, o questionário foi aplicado às 08h.30m da manhã enquanto no 9º, o inquérito foi aplicado às 15h.15m da tarde. A hora é, neste caso, um aspeto bastante importante porque foi possível averiguar diferenças significativas no preenchimento dos questionários. Assim, enquanto os alunos do 8º ano

⁴⁰ Outro dos aspetos salientados pelos professores foi o significativo atraso que se verifica no cumprimento do programa.

⁴¹ A reunião decorreu no dia 8-11-2012.

⁴² Todos os professores tinham preenchido o questionário, conforme combinado.

⁴³ Note-se que, como os alunos estavam em aula, a professora de geografia (previamente autorizada pela Direção) foi buscá-los às suas respetivas salas e conduzi-os à sala dos professores. À chegada, esta professora pediu aos alunos que estivessem com atenção ao que lhes iria ser dito e, deste modo, tive oportunidade de explicar lhes o que se iria passar. A professora esteve sempre presente. Esta professora já tinha conversado com os alunos e solicitado a sua participação.

estavam calmos e o preenchimento do inquérito decorreu dentro dos parâmetros normais no 9º a agitação fazia-se sentir (era a sua última aula do dia)⁴⁴.

Por último, importa referir que no total, foram inquiridos 53 alunos e 6 professores. No que concerne aos professores, e apesar de a ESMC contar com 3 professores de história e 4 de geografia, apenas 6 responderam ao inquérito⁴⁵.

3.6. Caracterização dos indivíduos inquiridos

No que respeita aos alunos, foram inquiridos 53 indivíduos dos quais 25 se encontram no 8º ano de escolaridade e 28 no 9º⁴⁶. Neste universo, 18 dos indivíduos são do género feminino e 35 do masculino. A média de idades ronda os 14 anos sendo, no entanto, de salientar que (Quadro 18):

- os alunos do 8º ano apresentam idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos;
- os alunos do 9º ano apresentam idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos.
- dos alunos com 17 anos, um é do género feminino e outro do masculino.

Quadro 18 – Alunos: Anos de Escolaridade, Idade e Género

Idade/Género	8º Ano		9º Ano	
	F	M	F	M
13	7	13		
14	2	2	5	15
15	1		3	3
16				
17			1	1

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

De acordo com os professores, foi ainda possível apurar que, grande parte dos alunos apresenta, por norma, comportamentos inadequados em sala de aula. Tanto no 8º como no 9º, os alunos são caracterizados como irrequietos, conversadores, desrespeitadores de algumas regras essenciais ao bom funcionamento de uma aula (cumprimento de horário, respeito pela vez de falar), mas, ainda assim, são turmas consideradas boas em termos de aproveitamento.

⁴⁴ Note-se que, além disso, grande parte dos alunos do 9º ano de escolaridade tinham sido meus alunos no seu 7º ano (2010/2011).

⁴⁵ De acordo com os professores presentes, a ESMC encontra-se em processo de avaliação externa e o professor em falta (um de história) estava numa reunião relacionada com essa avaliação.

⁴⁶ A turma do 9º A é formada por 30 alunos. Foram inquiridos 28 porque um dos alunos estava em falta e porque outro (de nacionalidade indiana) optou por não preencher o inquérito alegando que não percebia o português (escrito e falado). A professora de geografia confirmou e aconselhou a não aplicação do inquérito.

O 9º A destaca-se pela negativa em termos de comportamento, mas pela positiva em termos de aproveitamento.

Relativamente aos professores, constatou-se que dos 6 inquiridos, 5 são do género feminino e 1 do masculino (é professor do Grupo 420 - Geografia). A idade dos inquiridos varia entre os 40 e os 55 anos e a média de idades é de 49 anos. Em termos de habilitações literárias, à exceção de 2 professoras (uma de história e outra de geografia) detentoras de um mestrado, todos os professores possuem o grau de licenciatura. No que concerne aos níveis e disciplinas lecionadas (Quadro 19) verificou-se que:

Quadro 19 – Professores: Anos de Escolaridade e Disciplinas que lecionam		
	Anos de Escolaridade	Disciplinas
Professor de geografia	- 10º do Curso Profissional de Turismo	- Turismo, Informação e Animação Turística
	- 11º do Curso Profissional de Turismo	- Turismo, Informação e Animação Turística
	- Educação e Formação de Adultos (EFA)	- Cidadania e Profissionalidade
Professora de geografia	- 10º do Ensino Secundário Regular	- Geografia A
	- 11º do Ensino Secundário Regular	- Geografia A
	- 11º do Curso Profissional de Turismo	- Geografia (Profissional)
Professora de geografia	- 7º, 8º, 9º do 3º CEB	- Geografia
	- 10º do Curso Profissional de Turismo	- Geografia (Profissional)
	- 10º de Cursos Profissionais	- Área de Integração
Professora de geografia	- 11º do Ensino Secundário Regular	- Geografia A
	- 12º do Ensino Secundário Regular	- Geografia C
Professora de história	- 8º do 3º CEB	- História
	- 10º do Ensino Secundário Regular	- História A
	- 11º de Cursos Profissionais	- Área de Integração
	- 5º/6º	- PIEF
	- 7º/8º/9º	- PIEF
Professora de história	- 7 e 8º do 3º CEB	- História
	- 10º do Ensino Secundário Regular	- História A
	- 11º do Ensino Secundário Regular	- História A

Fonte: Resultado do inquérito aos professores

Relativamente à situação profissional verificou-se que todos os professores inquiridos são profissionalizados e 5 deles já se encontram efetivos há mais de 20 anos⁴⁷. Uma das professoras de história (a que referiu possuir mestrado) apesar de contar com 17 anos de serviço continua ainda como contratada.

⁴⁷ Três dos professores de geografia encontram-se, inclusive, efetivos há mais de 20 anos na ESMC.

Capítulo 3. Análise e interpretação dos dados

1. Conceção de cidadania democrática: análise dos questionários

Antes de proceder à análise dos dados propriamente dita é importante salientar que neste ponto será feito o apuramento dos dados relativos somente à temática em estudo. A caracterização dos indivíduos inquiridos, tanto alunos como professores, encontra-se patente no ponto 3.5 Caracterização dos indivíduos inquiridos.

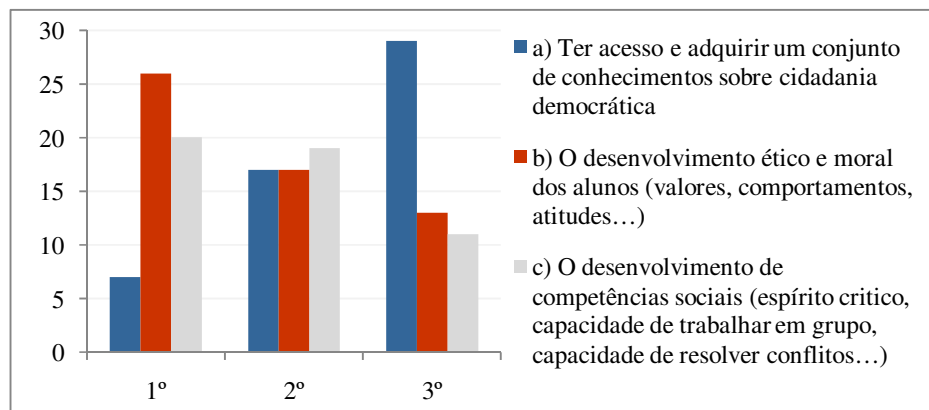
Uma vez que no decorrer do presente estudo foram aplicados 2 questionários⁴⁸ distintos, a análise que se segue foca-se primeiro nos alunos e depois nos professores. Com a análise estatística dos dados realizaram-se gráficos ilustrativos das respostas às questões fechadas. Quanto às questões abertas, a partir da análise de conteúdo das mesmas, optou-se por, sempre que pertinente, transcrever as opiniões mais relevantes dos alunos e dos professores.

1.1 A conceção dos alunos

Na segunda parte do inquérito por questionário aplicado aos **alunos** (questão 6⁴⁹) foi solicitado aos indivíduos que assinalassem, por ordem de importância, a principal finalidade da educação para a cidadania democrática. Ao analisar as respostas dadas, foi possível averiguar que 26 dos inquiridos (quase 50% do universo) considera que a educação para a cidadania democrática visa o seu “*desenvolvimento ético e moral*” (alínea b)) e que “*ter acesso e adquirir um conjunto de conhecimentos sobre cidadania democrática*” é, efetivamente, o menos importante – alínea a) (Gráfico 1).

⁴⁸ No anexo 1 encontra-se o Inquérito aos Alunos, no anexo 2 encontra-se o Inquérito aos Professores e no anexo 3 todas as tabelas relativos aos gráficos que se apresentam na presente investigação.

⁴⁹ A questão 6 encontra-se inserida no grupo II – Conceções de Educação para a Cidadania Democrática.

Gráfico 1 – Questão 6: Na sua opinião, qual a principal finalidade da educação para a cidadania democrática?

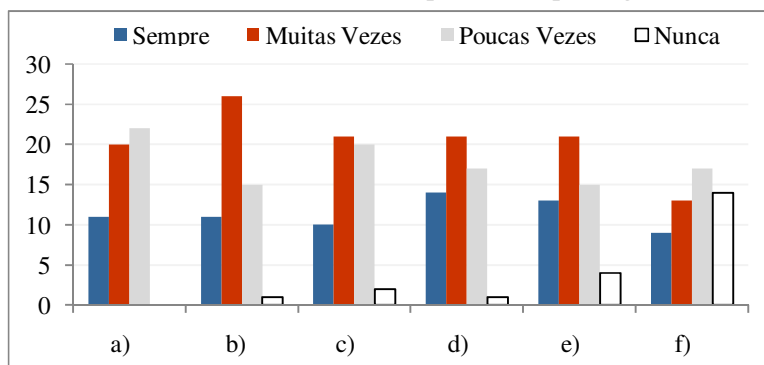
Fonte: Resultado do questionário aos alunos

Na questão seguinte, e porque a educação para a cidadania democrática encontra-se relacionada com o modo como se processam as aulas, optou-se por perguntar aos alunos que tipo de aulas privilegiam (questão 7⁵⁰). Através desta pergunta foi possível constatar vários aspetos, a saber:

- Apenas 3 alunos apresentaram respostas alternativas às alíneas que se encontravam no questionário. Neste domínio, 1 aluno do 8º manifestou preferência por aulas experimentais; 1 aluno do 9º referiu que preferia aulas práticas e, por último, outro aluno do 9º mencionou que gostaria de ter *muitas vezes* aulas fora da sala de aula, porque “*possibilitam o contato com a população e a partilha de ideias para o local onde vivemos*”.
- Embora existam 14 alunos que privilegiam “*Aulas em que o professor expõe os assuntos e vai dialogando com os alunos*” (alínea d) é curioso verificar que igual número de alunos opta por nunca ter “*aulas em que os alunos fazem diversos papéis incluindo o papel de professor*” – alínea f).
- Ainda que se denote uma tendência para privilegiar aulas mais dinâmicas, existem 31 alunos que preferem *sempre e/ou muitas vezes* “*aulas em que o professor expõe os assuntos e os alunos escutam*” – alínea c).
- No que respeita ao trabalho, individual ou em grupo, quase 50% dos alunos inquiridos prefere “*aulas que promovam o trabalho de grupo*” – alínea b) (Gráfico 2).

⁵⁰ A questão 7 encontra-se inserida no grupo III – O processo de ensino-aprendizagem da Educação para a Cidadania Democrática.

Gráfico 2 – Questão 7: Que tipo de aulas privilegia?

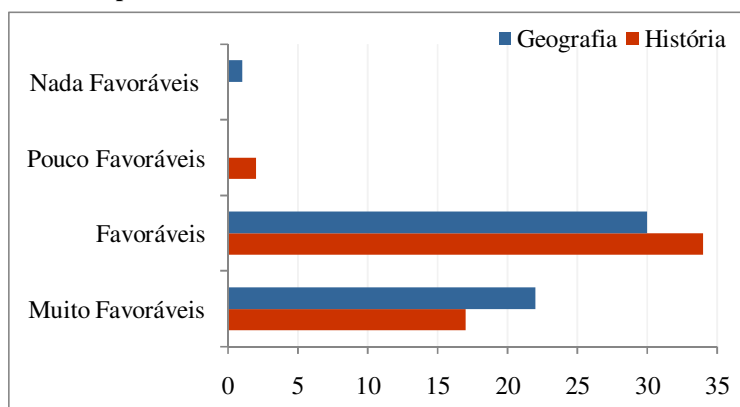


Fonte: Resultado do questionário aos alunos

No que concerne à questão 8⁵¹, “*O programa/conteúdos de história/geografia são favoráveis ao desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática?*”, foi possível apurar que a maioria dos alunos considera que tanto a história como a geografia são *favoráveis* ao desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática. A contrariar esta tendência, existem apenas 3 alunos:

- 2 assinalaram que os conteúdos de história são “*Pouco favoráveis*” e
- 1 assinalou que os conteúdos de geografia não são *nada favoráveis* ao desenvolvimento de saberes no domínio da cidadania democrática (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Questão 8: O programa/conteúdos de história/geografia são favoráveis ao desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática?



Fonte: Resultado do questionário aos alunos

No seguimento da questão anterior, foi pedido aos alunos que indicassem os conteúdos de história e de geografia que, no seu ponto de vista, se relacionassem com a problemática em

⁵¹ A questão 8 e as restantes questões do inquérito encontram-se inseridas no grupo IV – O Currículo Nacional e a Educação para a Cidadania Democrática.

causa – questão 9. Em primeiro lugar importa referir que, provavelmente por se tratar de uma questão aberta, grande parte dos alunos optou por não responder, tendo sido, por isso, contabilizadas 32 e 26 não respostas no domínio da história e geografia, respetivamente. Relativamente às respostas dadas, constatou-se o seguinte (Quadro 20):

Quadro 20 – Alunos: Conteúdos de história e geografia que consideram adequados à educação para a cidadania democrática

Conteúdos de história indicados pelos alunos	Nº de Alunos	Localização no Programa Oficial
Ditadura	2	Tema: Do segundo após-guerra aos anos 80 (9º) Subtema: Portugal: do autoritarismo à democracia
República	6	Tema: As transformações do mundo atlântico: crescimento e ruturas (8º) Subtema: O triunfo das revoluções liberais
25 de Abril	2	Tema: Do segundo após-guerra aos anos 80 (9º) Subtema: Portugal: do autoritarismo à democracia
Guerras Mundiais	4	Tema: A Europa e Mundo no limiar do século XX (9º) Subtema: Hegemonia e declínio da influência europeia Tema: Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial (9º) Subtema: 2ª Guerra Mundial
Questões Políticas e Tratados da UE	1	Vários
Questões Culturais	2	Tema: Os desafios culturais do nosso tempo (9º) Subtema: B
Democracia e Liberdade de Expressão	2	Tema: Do segundo após-guerra aos anos 80 (9º) Subtema: Portugal: do autoritarismo à democracia
Constituição de 1911; Crise de 1929; Ditadura e Emancipação da Mulher ⁵²	1	Tema: A Europa e Mundo no limiar do século XX (9º) Subtema: Sociedade e cultura num mundo em mudança Tema: Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial (9º) Subtema: As dificuldades económicas dos anos 30
Tudo em história se relaciona com a cidadania democrática ⁵³	1	

⁵² Resposta dada por 1 aluna do 9º. Foi a única a identificar vários conteúdos numa só resposta.

⁵³ Resposta dada por 1 aluno do 8º ano.

Conteúdos de geografia indicados pelos alunos	Nº de Alunos	Localização no Programa Oficial
Questões Demográficas	4	Tema: População e Povoamento (8º)
Fenómeno de Imigração e Emigração e suas consequências	1	Tema: População e Povoamento (8º). Subtema: Mobilidade: Causas e Consequências das Migrações
Constituição da EU	3	Tema: A Terra: estudos e representações (7º)
Relação Espaço - População: Distribuição da População	1	Tema: População e Povoamento (8º) Subtema: População: Distribuição e seus fatores
Conceito/Contrastes/Obstáculos do Desenvolvimento	8	Tema: Contrastes de Desenvolvimento (9º) Subtema: Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento Subtema: Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento
Diversidade Cultural	3	Tema: População e Povoamento (8º). Subtema: Diversidade Cultural: Fatores de Identidade e de Diferenciação das Populações
Questões de Igualdade Social	5	Tema: Contrastes de Desenvolvimento (9º) Subtema: Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento Subtema: Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento
Tudo em geografia se relaciona com a cidadania democrática ⁵⁴	2	

Fonte: Resultado do inquérito aos alunos

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos, relativamente à disciplina de história, constata-se que existe um predomínio de respostas relacionadas com o tema: Do segundo após-guerra aos anos 80 – Subtema: Portugal: do autoritarismo à democracia. Esta matéria é, de acordo com os alunos, crucial porque permite compreender a transição (e as vantagens a ela associadas) entre um regime ditatorial e um regime democrático. No que concerne à geografia, grande parte das respostas dadas encontram-se relacionadas com o tema Contrastes de Desenvolvimento. Note-se, no entanto, que quando os questionários foram aplicados, os

⁵⁴ Resposta dada por 1 aluno do 8º ano e 1 aluno do 9º.

alunos do 9º ano de escolaridade encontravam-se a aprender as matérias atrás referidas, quer em história quer em geografia.

Relativamente à questão 10, na qual se inquiriam os alunos se “*no seu entender existem disciplinas mais adequadas do que outras à educação para a cidadania democrática?*” verificou-se que mais de 50 % dos alunos (30 alunos) considera que, efetivamente, no domínio da educação para a cidadania democrática, existem disciplinas mais adequadas do que outras. Antes de efetuar uma análise mais pormenorizada a esta questão importa referir que:

- dos 30 alunos que referiram “*Sim*”, apenas 5 apresentaram justificações válidas; 13 não justificaram e as restantes 9 justificações foram consideradas inválidas⁵⁵.
- dos 17 alunos que referiram “*Não*”, apenas 3 apresentaram justificações válidas; 11 não justificaram e as restantes 3 justificações foram consideradas inválidas.
- 6 alunos não responderam à questão (Quadro 21).

Quadro 21 – Alunos: Justificações relativas à questão 10

Justificações	8º	9º
	Nº de Alunos	Nº de Alunos
Sim, porque FC, história e geografia são um bom exemplo mas quando se fala em cidadania democrática, a disciplina mais adequada é FC.	1	
Sim, porque nem todas as disciplinas se encontram relacionadas com cidadania democrática (ex: matemática).	1	
Sim. Eu creio que FC é a mais adequada à educação sobre a cidadania visto que a disciplina se centra principalmente nisso.		1
Sim, porque cada disciplina tem como objetivo aprofundar uma certa categoria de educação e algumas especificam-se mais em cidadania democrática.		1
Sim, porque cada disciplina tem a sua especificidade. A matemática por exemplo ensina a trabalhar com números mas não ensina a ser um melhor cidadão.		1

⁵⁵ Foram consideradas inválidas as seguintes justificações:

- Sim, algumas ajudam mais que outras.
- Sim, porque certas disciplinas não são tão importantes quanto outras.
- Sim, porque algumas aulas não ensinam quase nada.
- Sim, porque algumas disciplinas têm conteúdos relacionados enquanto outras não.
- Não, porque as disciplinas de história e geografia são as mais adequadas.
- etc.

Não, porque se estão no programa é porque tem algum sentido, porque se ensinam é para nosso bem.

1

Não, porque todas as disciplinas são importantes para a cidadania democrática.

2

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

Esta questão foi bastante pertinente porque, através das justificações dadas, foi possível analisar também a capacidade que os alunos têm de se expressar. De um modo geral, a grande parte dos alunos não justificou a sua resposta e os que justificaram evidenciaram dificuldades. Muitas das justificações dadas encontravam-se vazias em termos de conteúdo e/ou não se coadunavam com a resposta anteriormente assinalada. Veja-se, a título de exemplo o seguinte caso (Figura 16):

Figura 16 – Alunos: Exemplos de justificações - consideradas não válidas - relativas à questão 10

10. No seu entender existem disciplinas mais adequadas do que outras à educação para a cidadania democrática? (Assinale com uma "x")

Sim X Não

10.1 Justifique a resposta.

Cada disciplina pode ter haver com o saber do
aluno.

10.1 Justifique a resposta.

acho que história e geografia são as mais
adequadas

10.1 Justifique a resposta.

Porque certas disciplinas que não são tão
importantes quanto outras.

10.1 Justifique a resposta.

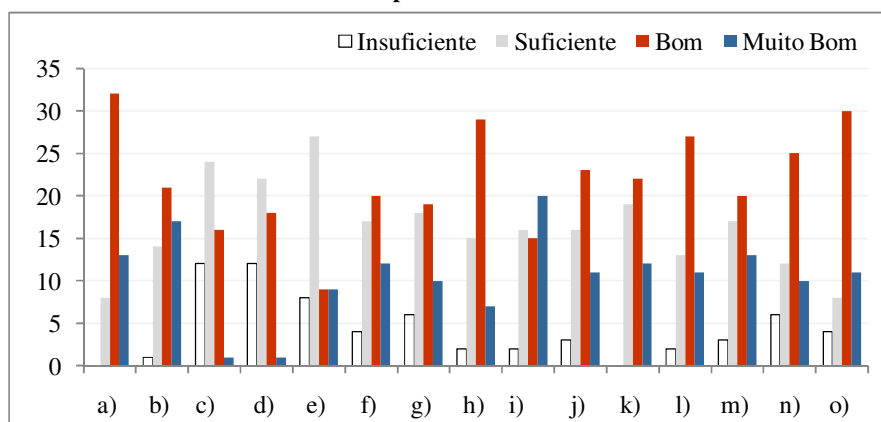
Eu acho que não me interessa saber que
aconteceu há "mil" anos atrás.

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

Em suma, num universo de 53 alunos apenas 8 evidenciaram capacidade de justificar a sua escolha, ou seja, apenas 8 conseguiram mobilizar saberes para abordar uma situação particular e utilizaram uma linguagem adequada para se expressar.

Relativamente à questão 11, foi solicitado aos alunos que avaliassem o contributo da disciplina de história para cada um dos aspetos apresentados⁵⁶. Nesta questão, os alunos consideram que, para a maioria dos aspetos apresentados, a disciplina de história constitui um “*Bom*” contributo, sendo de destacar as alíneas a), h), l) e o), já que observaram mais de 50% de respostas. A disciplina de história foi assinalada com “*Muito Bom*”, por 20 alunos, na alínea i) e por 17 alunos na alínea b). Contrariamente, e como é natural atendendo ao cariz da disciplina, a história foi considerada “*Insuficiente*” e “*Suficiente*” nas alíneas c), d) e e) (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Questão 11: Avalie o contributo da disciplina de história para cada um dos aspetos apresentados



Fonte: Resultado do questionário aos alunos

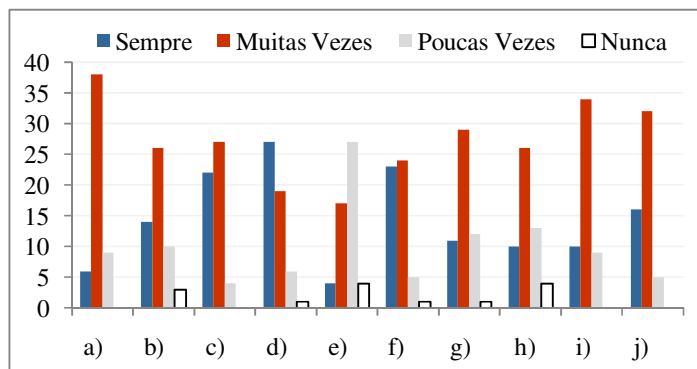
A questão 12 visou, acima de tudo, e depois de avaliado o contributo da disciplina de história, verificar com que frequência os alunos tinham nas suas aulas a possibilidade de usufruírem de determinadas situações⁵⁷. Neste âmbito, o apuramento das respostas permitiu averiguar que, a maior parte dos alunos assinalou “*Muitas vezes*” as alíneas a), c), g), i) e j). Constatou-se, também, que cerca de 50% dos alunos (27) cumpre “*Sempre*” os prazos estabelecidos e acordados para a realização de tarefas (alínea d)) mas, em contrapartida, participam “*Poucas Vezes*” na resolução de problemas da vida escolar – alínea e). Assim sendo, no decorrer das aulas de história os alunos têm oportunidade de adquirir conhecimentos, cooperar nas diferentes atividades e de compreender a necessidade de

⁵⁶ Ver anexo 1.

⁵⁷ Ver anexo 1.

respeitar o próximo mas carecem de uma consciência cívica no domínio da participação e pleno envolvimento no meio escolar (Gráfico 5).

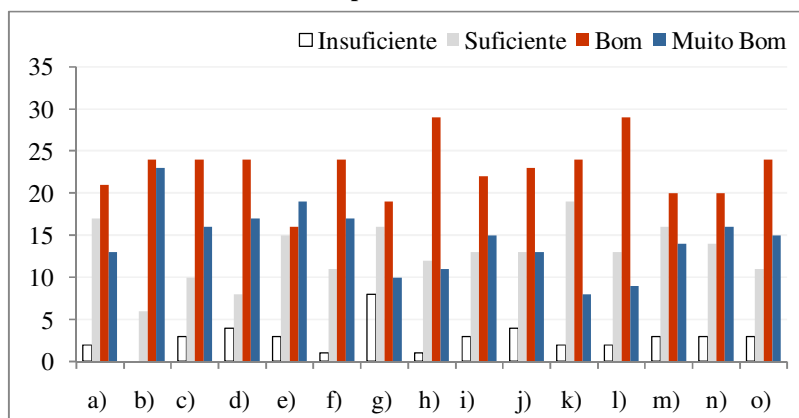
Gráfico 5 – Questão 12: Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas de história, as situações apresentadas



Fonte: Resultado do questionário aos alunos

Quanto à questão 13 “Avalie o contributo da disciplina de geografia para cada um dos aspetos apresentados”⁵⁸, verificou-se que, tal como em história, grande parte dos alunos considera que a geografia tem um “Bom” contributo relativamente aos aspetos apresentados. Embora as respostas assinaladas sejam muito homogéneas, no âmbito da geografia há a destacar as alíneas h) e l), ambas com 29 respostas no “Bom”. Para além destas alíneas, a maioria dos alunos destacou com “Bom” e/ou “Muito Bom” as alíneas b), c), d) e o) (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Questão 13: Avalie o contributo da disciplina de geografia para cada um dos aspetos apresentados



Fonte: Resultado do inquérito aos alunos

⁵⁸ Ver anexo 1.

Ao comparar as questões 11 e 13, é curioso observar que a história é, no entender dos alunos, mais favorável à aquisição de conhecimentos políticos (alínea a), enquanto que a geografia é mais propícia à compreensão dos problemas do meio – alíneas c) e d). Os alunos, através das suas respostas, consideraram que ambas as disciplinas são fundamentais:

- para adquirir conhecimentos sobre direitos humanos – alínea b);
- para refletir sobre problemas/situações de cidadania e de democracia – alíneas f) e h);
- para a resolução pacífica e democrática de conflitos – alínea o).

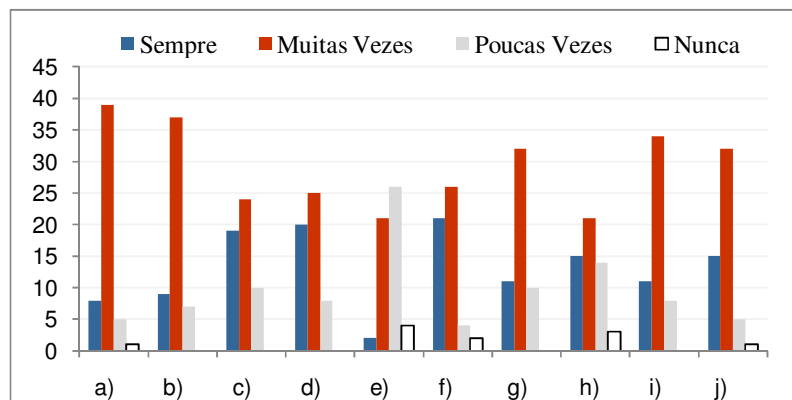
Todavia, nem a história nem a geografia parecem ser eficazes na promoção da participação dos alunos na vida escolar – alínea g).

No que concerne à questão 14 “*Indique com que frequência ocorrem, nas suas aulas de geografia, as situações apresentadas*”⁵⁹, foi possível notar que a maioria dos alunos considera que nas aulas de geografia é-lhes facultada “Muitas vezes” a possibilidade de:

- adquirir conhecimentos úteis - alínea a) com 39 respostas;
- cooperar nas atividades de grupo de forma participada e democrática – alínea b) com 37 respostas;
- expressar ideias livremente - alínea g) com 32 respostas;
- detetar e compreender problemas dos outros - alínea i) com 34 respostas;
- ser responsável pelo cumprimento integro das atividades propostas – alínea j) com 32 respostas.

Mais uma vez, e à semelhança da disciplina de história, a geografia enquanto disciplina faculta a aprendizagem de conteúdos, dá espaço à expressão de ideias, incentiva a cooperação entre alunos e a sua responsabilização, mas não incute nos mesmos a necessidade de participar de forma premente na resolução de problemas da vida escolar (alínea e)), já que 30 alunos (mais de 50%) assinalaram a opção “*Poucas vezes*” e/ou “*Nunca*” (Gráfico 7).

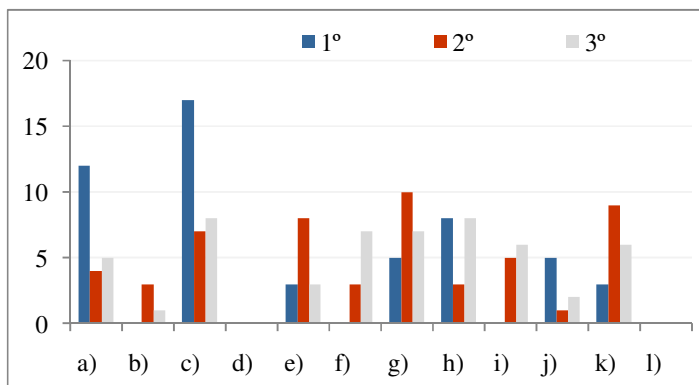
⁵⁹ Ver anexo 1.

Gráfico 7 – Questão 14: Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas de geografia, as situações apresentadas

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

No que concerne à questão 15 “Indique os 3 valores mais importantes a desenvolver no âmbito da educação para a cidadania democrática?”⁶⁰, os 3 valores mais apontados pelos inquiridos foram: “Paz”, “Liberdade” e “Participação”. Numa análise aos valores acima referidos verificou-se que, de um modo geral, tanto no que respeita ao género como no que concerne à idade, existe uma grande diversidade de respostas não sendo possível, por isso, estabelecer um padrão. Ainda assim, estes resultados são bastante curiosos porque, ao longo do questionário, tanto no domínio da história como da geografia, os alunos foram referindo que era fundamental resolver conflitos de forma pacífica e democrática, promover o respeito por si e pelos outros, respeitar as diferenças e fomentar a cooperação, não sendo, por isso, de estranhar que a “Paz” tenha sido o valor com maior número de respostas – 32. Ao longo do questionário, e tal como já foi referido, os alunos também evidenciaram a importância de se poderem expressar de forma livre e fundamentada e, neste sentido, a escolha do valor “Liberdade”, com 22 respostas, é também lógica. Porém, e contrariamente ao que demonstraram, 21 alunos consideram que a “Participação” é um dos valores mais importantes a desenvolver no âmbito da cidadania democrática (Gráfico 8).

⁶⁰ Os valores em causa são os seguintes: a) Participação; b) Transparência; c) Paz; d) Prosperidade; e) Respeito pela Diversidade; f) Dignidade; g) Liberdade; h) Igualdade; i) Solidariedade; j) Cidadania e k) Justiça.

Gráfico 8 – Questão 15: Indique os 3 valores mais importantes a desenvolver no âmbito da educação para a cidadania democrática?

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

Por último, na questão 16 “*Encontra-se envolvido(a), nesta escola e no presente ano letivo, em outras atividades educativas (fora da sala de aulas)? Se sim, por que razão/razões se envolve nessas atividades?*”, foi possível verificar que dos 53 alunos inquiridos:

- 21 não se encontram envolvidos em atividades extracurriculares;
- 21 optou por não responder à questão; e
- somente 11 encontram-se envolvidos noutras atividades educativas.

Ao averiguar as 11 respostas, constatou-se que 7 provinham do 8º e 4 do 9º. Relativamente ao 8º ano, 1 dos alunos (do género masculino) referiu que se encontrava inscrito no projeto de intercâmbio alegando que “*Estou inscrito no projeto de intercâmbio porque acho importante as pessoas contribuírem com outros países e conhecerem o mundo*”. Os restantes alunos do 8º encontram-se em atividades desportivas como o basketball e futebol por considerarem ser importante para o seu desenvolvimento físico e mental. Relativamente ao 9º, foi possível apurar que 3 alunos (2 dos quais do género feminino) se encontram no Projeto Parlamento Jovem e 1 nas Olímpicas da Matemática. As justificações apresentadas evidenciam quase sempre, a necessidade de expressarem ideias, veja-se:

- “*Sim, parlamento jovem porque sinto necessidade de expressar as minhas ideias e de seguir o meu sonho: a política*” – Resposta dada por 1 aluno do género masculino.
- “*Sim, parlamento jovem devido a poder aumentar o meu espírito crítico, contribuir para mudar o meu país*” – Resposta dada por 1 aluno do género feminino.
- “*Sim, parlamento jovem para expressar as minhas ideias e as dos meus colegas e assim contribuir para mudar o meu país*” – Resposta dada por 1 aluno do género feminino.

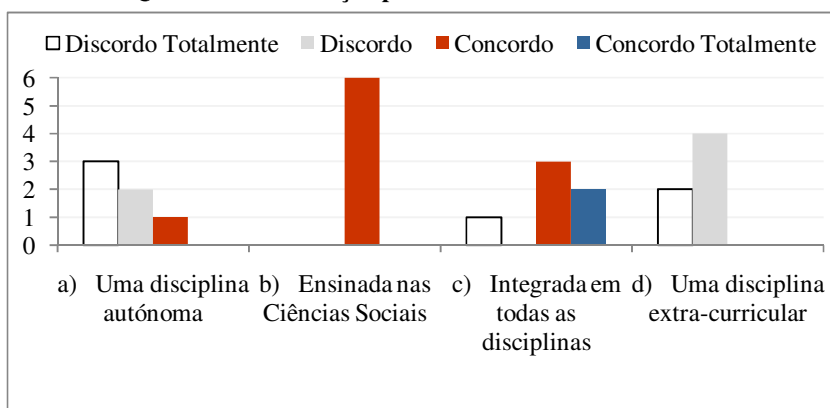
- “*Sim, nas Olímpicas de Matemática para enriquecer o meu conhecimento*” –
Resposta dada por 1 aluno do género feminino.

Por último, e apesar de não ter sido solicitado, 1 dos alunos do 9º ano justificou o seu “Não” referindo: “*Não, porque não tenho tempo nem paciência para atividades extracurriculares sem ser o desporto. Sou um péssimo cidadão*”. Mais uma vez, constata-se, e fazendo um paralelo entre as duas últimas questões que, embora os alunos considerem a “*Participação*” um dos valores mais importantes no domínio da cidadania democrática, na prática, apenas 11 exercem esse valor. Neste domínio, existe, no entanto, outro caso, que devido à sua singularidade merece ser destacado, já que, o apuramento dos dados permitiu aferir que os alunos que participam no Projeto Parlamento Jovem assinalaram, na questão 15, o valor “*Participação*”.

1.2 A conceção dos professores

Relativamente ao inquérito por questionário aplicado aos **professores**, foi possível verificar, através da questão 8⁶¹, que todos os professores, sem exceção, pensam que a educação para a cidadania democrática deve ser ensinada no contexto das ciências sociais (alínea b). Porém, enquanto 5 dos professores considera que este tipo de matéria deve ser integrado em todas as disciplinas (alínea c)), 1 vê a educação para a cidadania democrática como uma disciplina autónoma⁶² – alínea a) (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Questão 8: A educação para a cidadania democrática deveria ser:



Fonte: Resultado do questionário aos professores

⁶¹ A questão 8; 9 e 10 encontram-se inseridas no grupo II – Conceções de Educação para a Cidadania Democrática.

⁶² A professora que assinalou esta opção é de história e encontra-se, presentemente, a lecionar FC.

No que respeita à questão 9 “*O que pensa da educação para a cidadania democrática?*”, que surge no seguimento da questão anterior, constatou-se que, uma vez mais, a opinião do grupo de professores inquiridos é bastante semelhante já que, grande parte escolheu as mesmas alíneas, a saber:

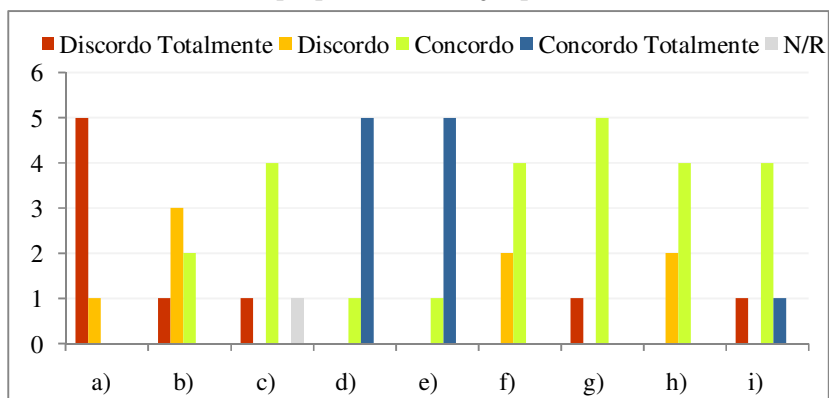
- a) Não é necessária uma educação para a cidadania porque existe um consenso na sociedade sobre a sua importância e objetivos – com 5 respostas na opção “*Discordo Totalmente*”;
- d) O papel da Escola na educação dos cidadãos é muito importante – com 5 respostas na opção “*Concordo Totalmente*”;
- e) O papel do professor na educação dos cidadãos é muito importante - com 5 respostas na opção “*Concordo Totalmente*”;
- g) As mudanças têm sido tão rápidas que os professores muitas vezes não sabem o que ensinar/como ensinar esta temática - com 5 respostas na opção “*Concordo*”.

Existem, no entanto, outros aspetos que merecem um olhar particular. Assim sendo, no que concerne à afirmação “*Os professores devem negociar os conteúdos a lecionar de educação para a cidadania com os alunos*” (alínea b)), constatou-se que grande parte dos professores (4) “*Discorda*” ou “*Discorda Totalmente*” com a afirmação. Os 2 professores em falta⁶³ referiram que concordam com o exposto na alínea b). Outra das afirmações que importa diferenciar é se “*Os professores devem reger-se pelo que se encontra expresso no Currículo Nacional*” (alínea c)), já que 4 dos professores assinalaram a opção “*Concordo*”, ao passo que a professora de história que se encontra a lecionar FC optou por assinalar a opção “*Discorda Totalmente*”⁶⁴. Por último, foi curioso observar que 5⁶⁵ dos professores reconhecem que as “*mudanças têm sido tão rápidas (...) muitas vezes não sabem o que ensinar/como ensinar esta temática*” (alínea g) e referem ainda que, no âmbito da cidadania democrática a “*responsabilidade (...) é, sobretudo, familiar*” – alínea h). Para finalizar, convém dizer que 4 dos professores inquiridos concordam com afirmação constante na alínea f), de que “*Há opiniões muito diferentes sobre a educação para a cidadania e nunca se chegará a consenso sobre o que ensinar*”, o que evidencia, à partida, a falta de consenso em torno desta temática (Gráfico 10).

⁶³ Ambos de geografia, sendo um deles do género masculino.

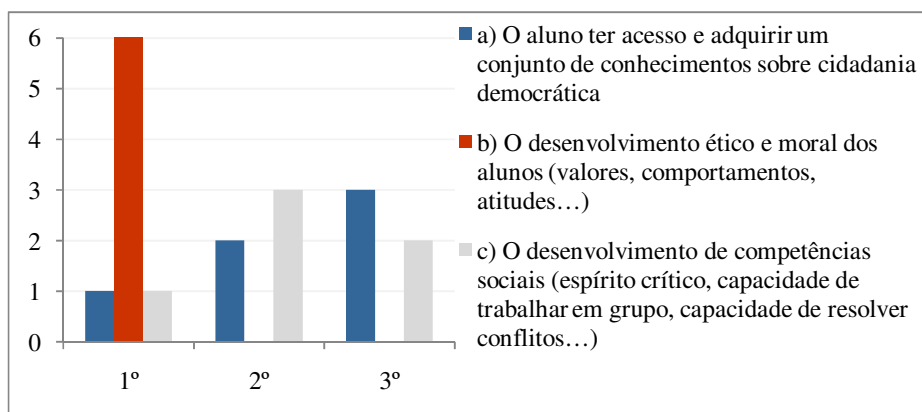
⁶⁴ Uma das professoras de geografia optou por não responder.

⁶⁵ A professora de história que leciona FC assinalou “*Discordo Totalmente*”.

Gráfico 10 – Questão 9: O que pensa da educação para a cidadania democrática?

Fonte: Resultado do questionário aos professores

Na questão 10, “*Na sua opinião, qual a principal finalidade da educação para a cidadania democrática?*”, a opinião dos professores é unânime já que todos os inquiridos referiram que a principal finalidade da educação para a cidadania democrática é o “*desenvolvimento ético e moral dos alunos*” – alínea b) (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Questão 10: Na sua opinião, qual a principal finalidade da educação para a cidadania democrática?

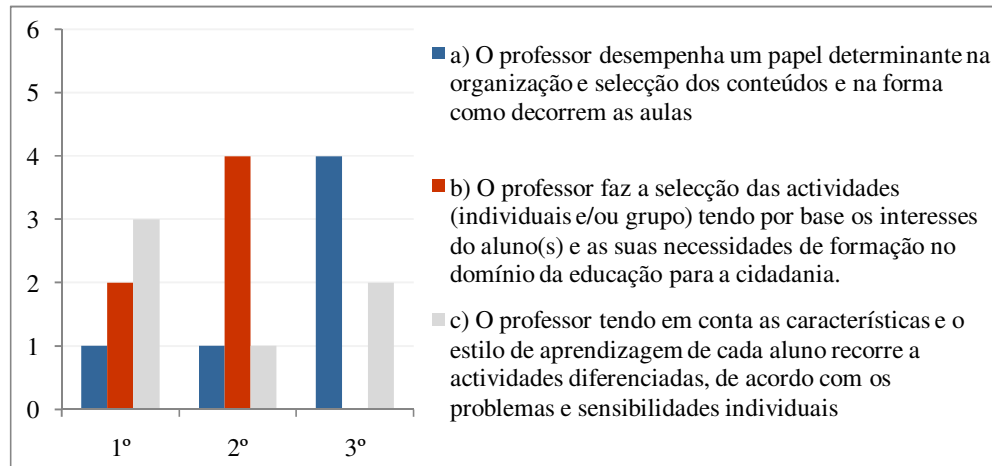
Fonte: Resultado do questionário aos professores

A questão 11⁶⁶ permitiu averiguar qual o modelo de ensino mais utilizado pelos professores inquiridos quando estes procuram promover a aprendizagem dos valores inatos à cidadania democrática. A análise dos dados permitiu averiguar que, embora haja alguma disparidade, metade dos professores inquiridos procura, em primeiro lugar, lecionar tendo “*em conta as características e o estilo de aprendizagem de cada aluno*” recorrendo, por isso, “*a atividades diferenciadas, de acordo com os problemas e sensibilidades individuais*” (alínea

⁶⁶ A questão 11; 12 e 13 encontram-se inseridas no grupo III - O processo de ensino-aprendizagem da Educação para a Cidadania Democrática.

c)) e, só em último caso, recorrem a aulas nas quais têm “*um papel determinante na organização e seleção dos conteúdos e na forma como decorrem as aulas*” – alínea a)⁶⁷ (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Questão 11: Que modelo/estratégia de ensino segue, por norma, no decorrer das suas aulas quando pretende promover os valores de uma educação para a cidadania democrática?



Fonte: Resultado do questionário aos professores

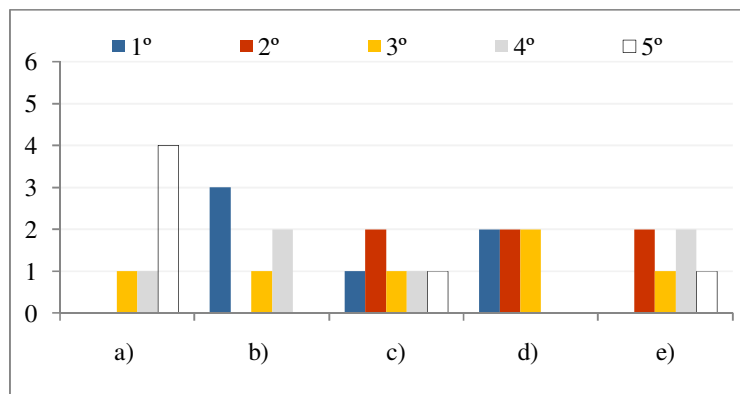
No que respeita às estratégias de ensino adotadas pelos professores (questão 12) constatou-se que 3 dos professores opta por:

- atividades organizadas capazes de incitar no aluno o gosto pela descoberta e a resolução de problemas – alínea b) ou
- atividades que impliquem a cooperação entre os alunos e que favoreçam o processo de sociabilização e a aquisição dos valores de cidadania democrática – alínea d).

Em contrapartida, as estratégias menos utilizadas pelos professores inquiridos são as que se centram na “*estrutura dos saberes e no desenvolvimento cognitivo do aluno*” – alínea a) (Gráfico 13).

⁶⁷ Apenas a professora de história – detentora de mestrado – considera que os professores tem “*um papel determinante na organização e seleção dos conteúdos e na forma como decorrem as aulas*” – alínea a).

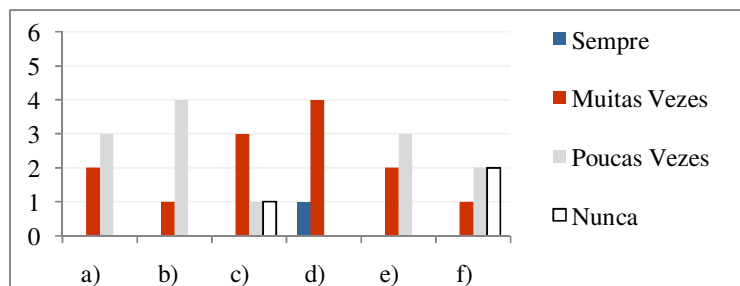
Gráfico 13 – Questão 12: Que modelo/estratégia de ensino segue, por norma, no decorrer das suas aulas quando pretende promover os valores de uma educação para a cidadania democrática?



Fonte: Resultado do questionário aos professores

Ao analisar a questão 13, “*Que tipo de aulas privilegia?*”, foi possível aferir que 5 dos professores privilegiam “*Muitas Vezes*” e/ou “*Sempre*” as “*aulas em que o professor expõe os assuntos e vai dialogando com os alunos*” – alínea d). Porém, metade dos professores recorre, também, “*Muitas Vezes*” a aulas expositivas – alínea c)⁶⁸. Outro dos aspetos que foi possível observar é que, por norma, “*Poucas vezes*” ou mesmo “*Nunca*” os professores recorrem a aulas-debate (alínea e)) ou aulas onde os alunos assumem diversos papéis incluindo o de professor – alínea f) (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Questão 13: Que tipo de aulas privilegia?



Fonte: Resultado do questionário aos professores

Na questão 14⁶⁹, “*O programa/conteúdos de história/geografia são favoráveis ao desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática?*”, constatou-se que, de um modo geral, os professores consideram o programa e os conteúdos de história e de

⁶⁸ Neste domínio, verificou-se que a professora que leciona FC recorre “*Sempre*” a aulas onde é privilegiado o diálogo com os alunos - alínea d) - e “*Nunca*” a aulas expositivas - alínea c).

⁶⁹ A questão 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20 encontram-se inseridas no grupo IV – O Currículo Nacional e a Educação para a Cidadania Democrática.

geografia “*Favoráveis*” (2 respostas) ou “*Muito favoráveis*” (4 respostas) ao ensino da cidadania democrática.

Quanto à questão 15, na qual se solicitou aos professores que indicassem os conteúdos que na sua disciplina mais se aproximam da temática em causa, verificou-se o seguinte (Quadro 22):

Quadro 22 – Professores: Conteúdos que consideram adequados à educação para a cidadania democrática

Conteúdos de história indicados pelos professores	Professora
- O 25 de Abril e o Regime democrático	Professora Efetiva
- O restabelecimento da democracia (órgãos do poder local e central - suas funções)	
- A democracia ateniense (entre outros)	
- A vitória da democracia no pós-guerra	Professora Contratada
- A Revolução do 25 de Abril de 1974	
- A democracia na Grécia Antiga	
Conteúdos de geografia indicados pelos professores	Professora
- 9º ano: Ambiente/Desenvolvimento Sustentável	Professor
- 8º e 10º ano: População/Desafios colocados pelas estruturas demográficas	
- 9º ano: As temáticas relacionadas com o Desenvolvimento e Ambiente através da análise, debate de problemas e possíveis soluções para os mesmos	Professora que leciona ES Regular e Profissional
- 7º ano: A União Europeia	Professora que leciona no 3º CEB
- 8º ano: A Diversidade Cultural	
- 9º ano: Os contrastes de desenvolvimento	
- 11º ano: Todos os conteúdos que requeiram uma análise territorial espacial, nomeadamente, a análise de planos e problemas urbanos.	Professora que leciona ES Regular
- 12º ano: Praticamente a maioria dos conteúdos podem servir de base para explorar a cidadania democrática	

Fonte: Resultado do questionário aos professores

Na questão 16, “*No seu entender, no currículo do 3.º ciclo do ensino básico, existem disciplinas mais adequadas do que outras à educação para a cidadania democrática?*”, a

resposta dada pelos professores é mais uma vez unânime. Todos os professores inquiridos consideram que existem disciplinas mais adequadas do que outras no domínio da educação para a cidadania democrática. As justificações dadas pelos professores, embora diferentes, têm sempre o mesmo fundamento: as ciências sociais prestam-se mais ao ensino da cidadania democrática (Quadro 23).

Quadro 23 – Professores: Justificações relativas à questão 16

Justificações	Professor
Sim, porque as áreas socio-humanísticas prestam-se mais à educação para a cidadania democrática.	Professor de geografia
Sim, porque embora a cidadania deva estar presente de uma forma transversal a todas as disciplinas existem conteúdos que se adequam mais à educação da cidadania democrática.	Professora de geografia que leciona no 3º CEB
Sim, porque existem disciplinas mais exatas cujos conteúdos não se prestam tanto à educação para a cidadania democrática.	Professora de geografia que leciona ES Regular e Profissional
Sim. Apesar da Cidadania ser uma área muito abrangente pode acompanhar a lecionação de todas as disciplinas, contudo há disciplinas como história, geografia, português, as línguas e mesmo as artes poderão envolver mais os alunos na aquisição deste valor. Mesmo projetos extracurriculares desempenham um papel significativo nos “bons” comportamentos de cidadania.	Professora de geografia que leciona ES Regular
Sim. FC – cujos conteúdos se direcionam para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da cidadania	Professora de história efetiva
Sim. As disciplinas englobadas nas ciências sociais e humanas permitem maior flexibilidade na abordagem de conteúdos ligados à educação para a cidadania democrática.	Professora de história contratada

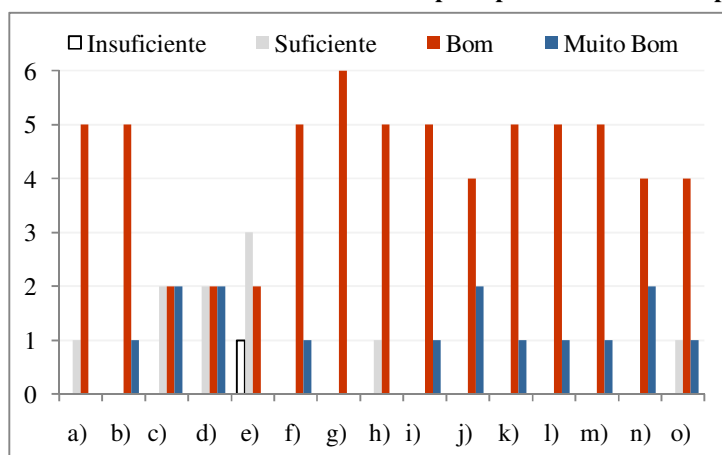
Fonte: Resultado do questionário aos professores

No que concerne à questão 17, “*Encontra-se envolvido(a), nesta escola e no presente ano letivo, em atividades educativas (fora da sala de aula)? Se sim, por que razão/razões se envolve nessas atividades?*”, foi curioso observar que a única resposta “*Sim*” foi dada pelo

professor de geografia. De acordo com este professor, para além da Coordenação do Curso Profissional de Turismo e do Acompanhamento que faz destes alunos na sua inserção no mercado laboral, o professor, tem gosto em acompanhar e ajudar alunos que evidenciem necessidades educativas específicas e, por isso, é também Tutor na ESMC. Note-se que os restantes professores optaram por não responder⁷⁰.

Na questão 18, “Avalie o contributo da sua disciplina para cada um dos aspetos apresentados”, foi possível constatar que, de um modo geral, os professores avaliam a sua disciplina com “Bom” para a maioria dos aspetos apresentados⁷¹, especialmente, os que constam na alínea g), a), b), f), h), i), k), l) e m). A única exceção evidente recai sobre a alínea e), “Promover a educação para a saúde”, com 4 respostas nos campos “Insuficiente” e/ou “Suficiente” (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Questão 18: Avalie o contributo da sua disciplina para cada um dos aspetos apresentados



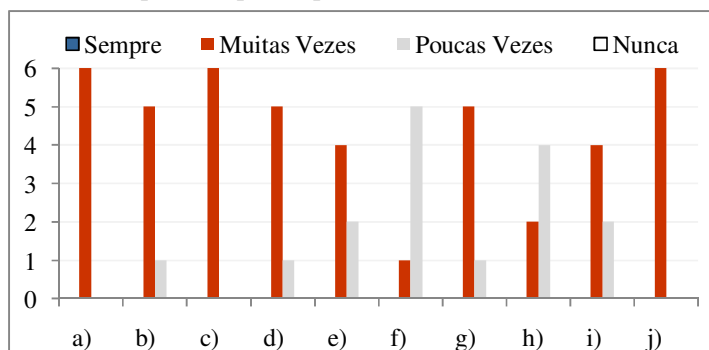
Fonte: Resultado do questionário aos professores

A análise da questão 19, “Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas, as situações apresentadas”, permitiu constatar que, por norma, nas aulas dos professores inquiridos os alunos têm “Muitas vezes” oportunidade de vivenciar as situações⁷² descritas nas alíneas a), c), j), b), d) e g). Em contrapartida, os alunos, tanto nas aulas de história como nas aulas de geografia, raramente respeitam a vez de falar dos outros (alínea f)) ou contribuem pacificamente na resolução de conflitos – alínea h) (Gráfico 16).

⁷⁰ Embora não o tenham referido, a professora de geografia que leciona apenas ES Regular é Coordenadora do Ensino Secundário a e a professora de geografia que leciona ES Regular e Profissional é Coordenadora do Grupo 420 – Geografia.

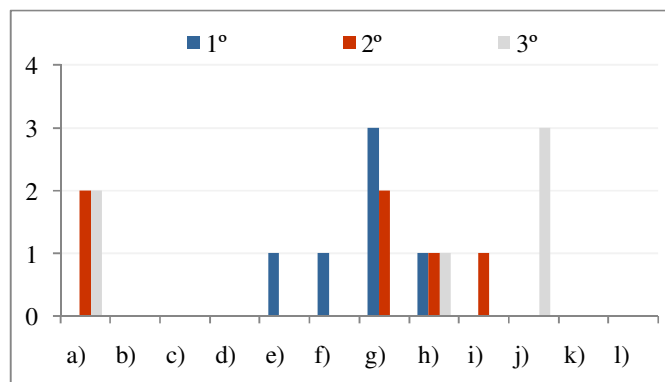
⁷¹ Ver anexo 2.

⁷² Ver anexo 2.

Gráfico 16 – Questão 19: Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas, as situações apresentadas

Fonte: Resultado do questionário aos professores

No que concerne à última questão, “Indique os 3 valores mais importantes a desenvolver nos alunos no âmbito da educação para a cidadania democrática?” (questão 12), constatou-se que, à exceção do valor “*Liberdade*” (alínea g)) que conta com 5 sinalizações, não existem valores que, no domínio da cidadania democrática, mereçam, por parte dos professores inquiridos, destaque (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Questão 20: Indique os 3 valores mais importantes a desenvolver nos alunos no âmbito da educação para a cidadania democrática?

Fonte: Resultado do questionário aos professores

2. Discussão dos resultados

O apuramento dos questionários permitiu averiguar que tanto no universo dos professores como no universo dos alunos, e independentemente do género ou da idade, a educação para a **cidadania democrática é fundamental para o desenvolvimento ético e moral dos indivíduos.**

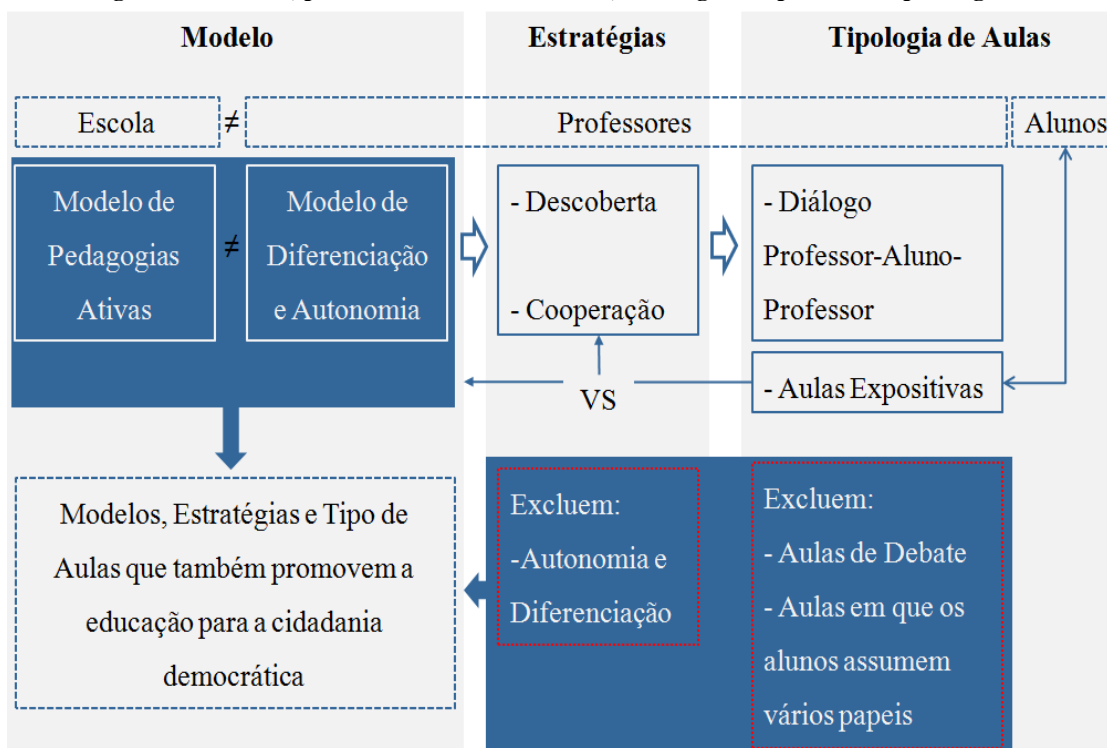
É certo que as rápidas mudanças ocorridas nas mais variadas esferas (economia, sociedade, cultura, entre outras) muitas vezes limitam a atuação dos docentes. Ainda assim, a **escola** continua a evidenciar **um papel importante na educação** dos indivíduos, **embora**, e de acordo com os professores inquiridos, **essa responsabilidade seja**, sobretudo, **familiar**.

Quando se fala em educação para a cidadania democrática as opiniões divergem e é visível a **falta de consenso que existe em torno desta temática**: uns procuram negociar com os alunos os conteúdos a lecionar e outros, pelo contrário, procuram seguir à risca o que se encontra expresso no currículo nacional. Este aspeto é deveras importante já que o alicerce de qualquer escola democrática é a existência de um currículo democrático, isto é, um currículo que, em última instância, é capaz de provocar e despertar no aluno a necessidade de pensar, analisar, criticar, compreender, decidir e, por fim, agir em consciência.

A análise levada a cabo ao PEE da ESMC permitiu confirmar que a escola em causa procura, efetivamente, proporcionar aos seus alunos, não só um ensino de qualidade mas, também, experiências de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento de competências necessárias à cidadania. Para o efeito, e para além dos valores expressos no PEE (Figura 12), a ESMC defende o recurso a metodologias ativas e interativas, ou seja, metodologias que incitam a participação e envolvimento do aluno no meio. Atendendo ao que foi referido, de que a ESMC privilegia o **Modelo de Pedagogias Ativas**, foi curioso verificar que grande parte dos professores inquiridos tem em conta as características e o estilo de aprendizagem de cada aluno, recorrendo, por isso, a atividades diferenciadas – **Modelo de Diferenciação e de Autonomia**. No entanto, quando questionados sobre as estratégias implementadas, a maior parte dos professores opta por estimular o aluno através da **descoberta e/ou cooperação** e não através da **autonomia e diferenciação**. O apuramento dos questionários permitiu, desta forma, constatar que, embora os **professores** evidenciem, na teoria, sapiência relativamente ao modelo e às estratégias que devem implementar em prol da educação para a cidadania democrática, **na prática optam por recorrer**, muitas vezes, **a aulas expositivas** consideradas, neste âmbito, contraproducentes. No entanto, é interessante verificar que, e ao contrário do que seria expectável, grande parte dos **alunos preferem aulas expositivas** ou aulas que promovam o trabalho de grupo. Perante tal facto, a dúvida que surge é: será que os alunos prefererem aulas expositivas porque, simplesmente, estão habituados? Com a Figura 17 procura-se estabelecer a relação existente entre os modelos e as estratégias de ensino preconizadas pela ESMC e os modelos e estratégias, efetivamente, adoptados pelos professores desta escola. Neste domínio, é interessante verificar que embora ESMC e

professores sigam modelos diferentes, em ambos os casos, há uma promoção da educação para a cidadania democrática. A análise da figura permite também observar que, contrariamente, ao que seria de esperar (tendo em conta o modelo defendido) os professores, no domínio das estratégias, excluem a vertente da autonomia e diferenciação. É certo que, por norma, os professores optam por aulas baseadas no diálogo, porém, ainda assim, recorrem com frequência às aulas expositivas que são, de acordo com os alunos, as melhores. Deste modo, não é de estranhar que tanto alunos como professores declinem as aulas que, em termos pedagógicos, mais se adequam à educação para a cidadania democrática, a saber: aulas de debate e aulas em que os alunos assumem vários papéis (role playing).

Figura 17 – ESMC, professores e alunos: modelo, estratégias e tipo de aulas privilegiados



Fonte: Própria

O apuramento dos dados permitiu também averiguar que embora haja, no entender dos alunos e dos professores inquiridos, **disciplinas mais adequadas que outras à educação para a cidadania democrática** (como é o caso de FC), a **história e a geografia são também favoráveis** ao desenvolvimento de competências relacionadas com a temática. Neste domínio, e traçando um paralelo entre disciplinas, conteúdos/temas e competências, poder-se-á afirmar que as principais competências facultadas pelas disciplinas em causa são (Quadro 24):

Quadro 24 – Principais competências, relacionadas com a cidadania democrática, desenvolvidas pelas disciplinas

História	Principais competências, relacionadas com a cidadania democrática, desenvolvidas pela disciplina
Conteúdos/Temas - Do segundo após-guerra aos anos 80 - Os desafios culturais do nosso tempo	- Desenvolver valores pessoais atitudes de autonomia; - Desenvolver atitudes de sociabilidade e de solidariedade (exemplo: defesa dos direitos humanos e consciência europeia). - Desenvolver as capacidades de comunicação; - Consolidar das noções de condicionalismo e de causalidade nomeadamente através da compreensão do papel do indivíduo da dinâmica social; da importância do desenvolvimento científico e tecnológico e dos movimento culturais; - Possibilitar o recurso a metodologias específicas e desenvolver a capacidade de comunicar; - Desenvolver a noção de multiplicidade temporal e a noção de relativismo cultural através do reconhecimento (...) de diferentes valores e culturas.
Geografia	Principais competências, relacionadas com a cidadania democrática, desenvolvidas pela disciplina
Conteúdos/Temas - População e Povoamento - Contrastes de Desenvolvimento - Terra: Estudos e Representações	- A curiosidade por descobrir e conhecer (...); - Desenvolver processos de pesquisa, organização, análise, tratamento, apresentação e comunicação da informação (...); - Analisar problemas concretos do Mundo e refletir sobre possíveis soluções; - Reconhecer a desigual repartição dos recursos pela população mundial e necessidade de solidariedade com os que sofrem de escassez desses recursos; - Tomar consciência dos problemas provocados pela intervenção do Homem no Ambiente e a predisposição favorável para a sua conservação e defesa e a participação em ações que conduzam a um desenvolvimento sustentável; - A predisposição para estar informado (...); - Refletir sobre a sua experiência individual e a sua perceção da realidade para compreender a relatividade do conhecimento (...); - Relativizar a importância do lugar onde vive o indivíduo em relação ao Mundo e desenvolver a consciência de cidadão do mundo.

Fonte: Resultado do questionário aos alunos e Adaptado (ME, 2001)

De acordo com o universo de professores inquiridos, **ambas as disciplinas dão um bom contributo para a aquisição de valores relacionados com a cidadania democrática.** Os alunos partilham da mesma opinião mas, através das suas respostas, foi possível identificar diferenças entre as disciplinas. Assim, enquanto a história é mais favorável à aquisição de conhecimento da esfera política, a geografia é mais oportuna à compreensão de problemas do meio. Por último, e ao avaliar o contributo da história e da geografia para um vasto conjunto de aspetos, constatou-se também que **enquanto os professores avaliam, pela positiva, a sua disciplina no que se refere à promoção da participação dos alunos na vida escolar, os alunos, frisam que nenhuma das disciplinas é eficaz na promoção da sua participação.**

Contrariamente ao que seria de esperar, atendendo ao PEE da ESMC e aos modelos e estratégias adotados pelos professores, **os alunos do 3º CEB da ESMC não se encontram a desempenhar um papel interventivo no meio escolar.** Note-se que, dos 53 alunos inquiridos, apenas 11 se encontram envolvidos em atividades extracurriculares. No domínio da participação, poder-se-á dizer que o exemplo vem de cima já que, **apenas 1 dos professores** inquiridos **manifestou**, através da resposta, **participar em atividades escolares que extravasam a sua sala de aula.** No caso dos alunos, a não participação chega a ser caricata já que, **para além da paz, os valores considerados mais importantes** a desenvolver no âmbito da cidadania democrática são a **liberdade** e a **participação.** Assim, e embora no quadro teórico os alunos apontem valores que, de acordo com Dahl são fundamentais para a democracia e, consequentemente para a cidadania democrática, na prática, os estudantes revelam inércia no domínio da participação. **No caso dos professores, a liberdade é o valor mais importante na promoção da educação para a cidadania democrática.** Sem certezas, poder-se-á dizer que a escolha do valor liberdade se encontra associado às vivências dos professores inquiridos. Note-se que os professores em causa vivenciaram a transição entre o regime ditatorial (no qual a liberdade era condicionada) para o regime democrático.

Em jeito de conclusão, é importante referir que, de um modo geral, os alunos em causa, enquanto cidadãos, evidenciam carências no âmbito da participação. Note-se que numa democracia o dever da educação é criar condições para que os jovens se formem como membros do público e, nesta perspetiva, a ESMC e toda a sua comunidade escolar necessita de apontar medidas que invertam a tendência evidenciada pela presente investigação.

Conclusão

Educar para a cidadania democrática implica construir um modelo de escola refundada num currículo democrático, num currículo inteligente “capaz de contribuir de forma ativa para a formação de cidadãos participativos e intervenientes, produtivos e solidários, críticos e tolerantes, justos e democráticos, livres e responsáveis” (Afonso, 2007; Beltrão e Nascimento, 2003)” (Martins, 2011, p. 208). É certo que a existência de um currículo democrático é um dos principais passos a dar para que a escola (em toda a sua extensão) consiga, efetivamente, promover um ensino-aprendizagem alicerçado nos valores e competências relativos à cidadania democrática e, desta forma, dar cumprimento ao exposto no n.º 2 do Artigo 26º da Declaração dos Direitos Humanos: “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”.

A presente investigação, situada na problemática da educação para a cidadania democrática, e desenvolvida tendo por base uma realidade particular, o 3º CEB da ESMC, permitiu averiguar que apesar de implícito no PEE da ESMC a necessidade de tornar os alunos agentes de mudança, e dos professores se regerem por metodologias e estratégias propícias ao desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática, a comunidade escolar, nomeadamente, professores e alunos, não se encontram verdadeiramente envolvidas neste projeto educativo que visa, em última instância, valorizar o aluno enquanto cidadão.

Educar na e para a cidadania democrática é, de acordo com os dados apurados, fundamental para promover o desenvolvimento ético dos alunos. Neste contexto, a análise aos questionários efetuados permitiu também averiguar que, através das disciplinas de história e de geografia, os alunos:

- Adquirem conhecimentos relacionados com política, direitos humanos, o meio, a preservação do ambiente, entre outros;
- Refletem sobre os problemas e situações de cidadania e democracia no mundo; e
- Respeitam-se nas suas múltiplas diferenças (opinião, opção, nacionalidade, cultura, género, idade, etc).

Significa isto que, tanto a história como a geografia contribuem favoravelmente para a aquisição de valores e competências relativas à cidadania democrática. Esta aquisição está, no entanto, intrinsecamente, relacionada com os modelos, estratégias e tipos de aulas que os professores optam em fazer. De um modo geral, os alunos inquiridos têm, nas suas aulas oportunidade de:

- Aceder a conhecimentos considerados úteis para a sua vida;
- Lidar com as diferenças;
- Expressar, de forma livre e fundamentada, as suas ideias.

Em suma, as disciplinas de história e de geografia pela sua natureza e os professores inquiridos pelas opções que fazem, parecem colaborar, de forma positiva, para a valorização do aluno enquanto futuro cidadão. Poder-se-á, desta forma, concluir, e tendo por base a questão de partida enunciada na presente investigação, que as concepções e práticas mobilizadas pelos professores têm, efetivamente, influência na aquisição de valores e competências relacionadas com a cidadania democrática. Neste campo, e tal como já foi referido, é importante salientar que embora os professores evidenciem, na teoria, domínio e conhecimento relativamente ao modelo e às estratégias que devem implementar em prol da educação para a cidadania democrática, na prática optam por recorrer, muitas vezes, a aulas expositivas consideradas, neste âmbito, contraproducentes. Na verdade, e apesar dos alunos apontarem a paz, a liberdade e a participação como valores essenciais à cidadania democrática, grande parte dos alunos inquiridos revela um *deficit* no domínio da participação, valor determinante à consolidação da cidadania democrática.

Face ao exposto, e uma vez que a história e a geografia possibilitam o desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática as questões que se colocam são:

- Existirá, efetivamente, uma mobilização de saberes em prol do desenvolvimento de competências/valores de uma educação para a cidadania democrática?
- Serão as aulas expositivas responsáveis, em parte, pelo fraco desenvolvimento da competência/valor ‘participação’ nos alunos?
- Será que o facto dos professores não se encontrarem envolvidos em atividades extracurriculares condiciona o desenvolvimento da competência/valor participação dos alunos, nomeadamente, em actividades e/ou projetos em curso na escola (como por exemplo: Parlamento Jovem, Jornal FAS, Rádio, Associação de Estudantes, Ideias da Natureza).

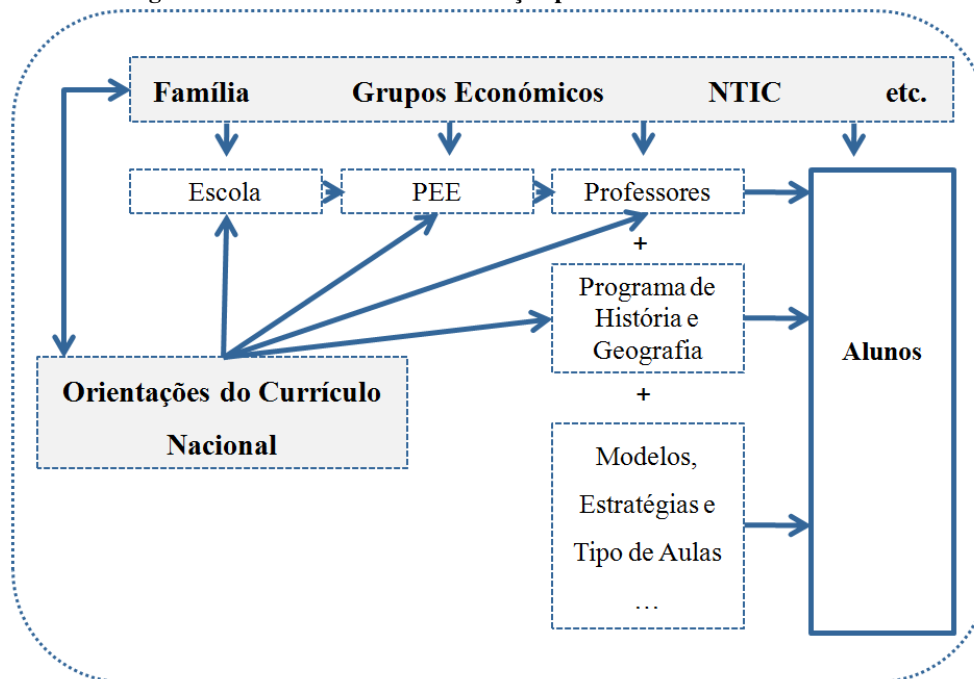
- O não reconhecimento da importância da ‘participação’ como essencial nos valores de cidadania, pelos alunos, resulta do facto destes não participarem em ações de natureza cívica na comunidade e na escola?

- Perante o fraco desenvolvimento de competências/valores de cidadania democrática na comunidade, na escola, e até nas aulas, serão estes alunos, num futuro próximo, cidadãos participativos?

É certo que esta ausência de participação deve ser encarada com preocupação já que, de acordo com Dahl poderá representar o desinteresse, o desapego ou, até mesmo, o descrédito na democracia. No entanto, e por mais alterações que a escola sofra na sua constituição, estrutura e funcionamento, em função das influências oriundas das mais variadas esferas (económica, social, política, etc), a escola continua e deverá continuar sempre a assegurar a transmissão de valores determinantes para o ser humano.

Na Figura 18 mostra-se como a educação para a cidadania democrática deve ser encarada – como um sistema holístico.

Figura 18 – Visão holística da educação para a cidadania democrática



Fonte: Própria

Tal como já foi evidenciado, o ensino é um sistema complexo constituído por vários fatores, entre os quais se destacam a família, os grupos económicos e as NTIC. Estes fatores condicionam e influenciam, por um lado, as atitudes e comportamentos dos alunos e, por

outro, o modo de atuar dos professores. É certo que os professores seguem, por norma, as regras da escola e as orientações do currículo nacional, porém, tanto a escola como o currículo nacional são também influenciados pelas mudanças ocorridas nas várias esferas da sociedade. Este sistema, por ser complexo e por estar sujeito a mudanças constantes, deve ser permanentemente monitorizado para que a escola, entendida aqui como comunidade, possa responder de forma adequada aos atuais desafios. Importa, e para finalizar, referir que a escola de hoje deve, acima de tudo, influenciar os vários fatores que gravitam à sua volta e constituir-se como agente de mudança. A escola de hoje deve inculcar valores e promover o desenvolvimento de competências para que os alunos de hoje sejam, amanhã, cidadãos ativos, ou seja, capazes de traçar as diretrizes do seu próprio processo de desenvolvimento.

Como nota final é importante referir que, apesar dos inúmeros estudos relativos à problemática da cidadania e da democracia, são poucos os que relacionam os conceitos cidadania e/ou democracia (cidadania democrática) com os valores e competências a desenvolver no âmbito escolar, nomeadamente, no domínio da história e da geografia, havendo, por isso, um amplo campo de investigação neste domínio ainda por realizar.

Bibliografia

- A. Costa Pinto, P. M. (2010). *A Qualidade da Democracia em Portugal: a Perspetiva dos Cidadãos*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Instituto de Ciências Sociais (ICS- UL).
- Abrunhosa, S. M. (2008). *Conceções dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a educação para a Cidadania: As competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a cidadania em contexto escolar ... Boas Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amaro, F. (2006). *Introdução à Sociologia da Família*. Lisboa. Lisboa: ISCSP.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e desenvolvimento - contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Almada: UIED - FCT: Universidade Nova de Lisboa.
- Araújo, S. E. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural* . Lisboa: ACIDI:Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural .
- Beane, J. A., & Apple, M. W. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Bettencourt, A. (2000). *Educação para a Cidadania* (2 ed.). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- C. Mendes, C. Silveira, M. Brum. (2001). *Programa de História A (10.º, 11.º e 12.º)* . : . Lisboa: Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- C. Peixinho, M. Gracia. (2000). Educar para o desenvolvimento: os contributos da geografia. *Inforgeo* (15), 153-166.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática. (Colibri, Ed.) *Inforgeo* (15), 69-90.
- Câmara, A. C. (2002). *Geografia: Orientações Curriculares - 3.º Ciclo*. (M. d. Básica, Ed.) Lisboa.
- Canário, R. (2005). O que é a Escola? Um “olhar” sociológico. *Colecção Ciências da Educação Século XXI* .
- Coelho, J., Monteiro, A., Veiga, P., & Tomé, F. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia - Missão para a Sociedade da Informação.

- Constituição da República Portuguesa*. (1977). s/l: Rei dos Livros.
- Cruz, M. B. (1998). Democracia e cidadania: o papel dos valores. *Educação e Sociedade*, 3, 37-48.
- Dahl, R. A. (2000). *Democracia*. Lisboa: Temas e Debates.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO. Lisboa: Edições ASA 1996 for the first Portuguese edition.
- Educação, M. d. (2000). Actas da Conferência Internacional . *Educação, sociedade e cidadania* (pp. 17-19). Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.
- Educação, M. d. (2000). *Escola de cidadãos. Direitos e deveres dos membros da comunidade educativa*. Lisboa: Ministério da Educação - Secretaria de Estado de Educação.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2012). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Félix, A. B. (1994). *Traços da família portuguesa*. Lisboa: Ministério do Emprego e da Segurança Social: Direção-Geral da Família.
- Figueiredo, C. C. (2002). *Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Figueiredo, C., & Silva, A. (2000). *A educação para a cidadania no sistema educativo português (1974-1999)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições Asa.
- Giddens, A. (2002). *Consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2002). *Sociologia* (3 ed.). Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Giolitto, P. (2000). *Como Ensinar a Educação Cívica na Escola*. s/l: Didática Editora.
- Gomes, F. M. (2011). *Didática de Geografia I e II*. Lisboa.
- Grupo de Acompanhamento Português do Projeto do Conselho da Europa. (2001). *Educação para a Cidadania Democrática*. Lisboa: Ministério da Educação: GAERI.
- Leite, P. F. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto: Edições ASA.

- Marchand, H. (2001). Educação dos valores nas escolas - ou "devem as escolas ensinar valores?", "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?", "de que modo fazê-lo?". (F. d. Educação, Ed.) *Modelos de Formação Inicial de Professores*, 1-12.
- Martins, E. C. (2011). Do Dito aos Factos: o desafio educativo para uma cidadania efectiva. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 205-213). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Martins, G. (1995). Tolerância, cidadania e cultura da paz. *Educação para a Tolerância*. Lisboa: Ministério da Educação - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- ME. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação (ME).
- Menezes, I., Xavier, E., & Figueiredo, C. (1997). *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Merriam, S. (1990). *Case Study research in education: a qualitative approach* (3 ed.). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Miranda, B. M. (2009). *A reconfiguração didáctica: implicações da educação para a cidadania nas práticas da educação geográfica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA Editores.
- PortoEditora. (2003-2012). *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776)*. (PortoEditora, Editor) Obtido em 5 de 11 de 2012, de Infopédia: Enciclopédia e Dicionários Porto: [http://www.infopedia.pt/\\$declaracao-de-independencia-dos-estados](http://www.infopedia.pt/$declaracao-de-independencia-dos-estados)
- PortoEditora. (2003-2012). *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1879)*. (PortoEditora, Editor) Obtido em 5 de 11 de 2012, de Infopédia: Enciclopédia e Dicionários Porto: [http://www.infopedia.pt/\\$declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do](http://www.infopedia.pt/$declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do)
- Proença, M. (s/d). *Didáctica da História*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2 ed.). Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12, n.º 1, 9-26.

- Santos, M. (2005). Para que a Geografia Mude sem Ficar a Mesma Coisa. (UFPR, Ed.) *RRA'A GA* (9), 125-134.
- Silva, A., Azevedo, J., & Fonseca, A. (2001). *Valores e Cidadania: a Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural*. Lisboa.
- Vala, J. (2003). Valores Sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa. In J. V. M. V. Cabral, *Atitude Sociais dos Portugueses*. Lisboa: IEVEVS.
- Vara, A. (2002). Sessão de Abertura do Seminário Internacional sobre Media, Jornalismo e Democracia. *Media, Jornalismo e Democracia* (pp. 27-30). Lisboa: Livros Horizonte.

Legislação consultada

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.
- Lei nº 49/2005 de 30 de agosto.
- Lei Nº 115/1997, de 19 de setembro
- DL n.º 286/86,
- DL n.º 344/89,
- DL n.º 6/2001
- Portaria n.º 406/80 de 15 de julho

Lugares de internet consultados

- <http://www.dnoticias.pt/impressa/diario/opiniao/248432-crise> – consultada a 18 de janeiro de 2011
- <http://www.apfn.com.pt/Noticias/Nov2006/121106a.htm> – consultada a 18 de janeiro de 2011
- <http://ww1.rtp.pt/icmblogs/rtp/curdistao/?k=Tradicao-e-globalizacao-conflito-de-geracoes-no-Curdistao.rtp&post=385> – consultada a 18 de janeiro de 2011
- <http://aeiou.expresso.pt/gen.pl?p=kwds&words=conflito%20de%20gera%E7%E3o> – consultada a 18 de janeiro de 2011
- http://sol.sapo.pt/inicio/Sociedade/Interior.aspx?content_id=8133 – consultada a 18 de janeiro de 2011
- www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v18n3/v18n3a08.pdf – consultada a 21 de julho de 2012
- www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf – consultada a 21 de julho de 2012
- <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> – consultada a 21 de julho de 2012
- <http://turmanet.net/armifolio/?p=568> – consultada a 01 de agosto de 2012
- http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=653732&page=-1 – consultada a 01 de agosto de 2012

-

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7376/3/Isabel%2520Maria%2520da%2520Torre%2520Carvalho%2520Viana_Tese%2520de%2520Doutoramento.pdf – consultada a 01 de agosto de 2012

-

http://www.bqd.ics.ul.pt/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1&Itemid=75&lang=en – consultada a 01 de agosto de 2012

- <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> – consultada a 01 de agosto de 2012

- www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf – consultada a 01 de agosto de 2012

- [http://www.infopedia.pt/\\$declaracao-de-independencia-dos-estados](http://www.infopedia.pt/$declaracao-de-independencia-dos-estados) – consultada a 02 de setembro de 2012

- [http://www.infopedia.pt/\\$declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do](http://www.infopedia.pt/$declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do) – consultada a 02 de setembro de 2012

- http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/programme/about_citizenship_en.php – consultada a 15 de outubro de 2012

- <http://www.acessibilidade.gov.pt/docs/lverde.htm> – consultada a 15 de novembro de 2012

Anexos

Anexo 1

Questionário sobre “A Cidadania Democrática no ensino da História e da Geografia”

Caro(a) Participante,

O presente questionário pretende apenas averiguar a sua sensibilidade relativamente aos valores da cidadania democrática nomeadamente nas disciplinas de história e de geografia

Responda de acordo com o que sente, pensa e como age, tendo em conta as situações que lhe são apresentadas.

Não indique o seu nome no questionário e caso tenha dúvidas não hesite em perguntar.

Não existem respostas “certas” ou “erradas”, por isso responda de forma sincera a todos os itens do questionário.

Os dados obtidos são confidenciais, sendo preservado o respetivo anonimato.

Obrigada pela participação

I – Dados Pessoais

1. Género F ____ M ____
2. Idade ____
3. Ano de Escolaridade ____
4. Turma ____

5. Escolaridade dos pais:

(Assinale com uma “x”)

	Não sabe ler/escrever	1.º Ciclo (1 ao 4 ano)	2.º Ciclo (5 ao 6 ano)	3.º Ciclo (7 ao 9 ano)	Ensino Secundário (10 ao 12 ano)	Ensino Universitário	Outro Qual?
Pai							
Mãe							

II – Conceções de Educação para a Cidadania Democrática

6. Na sua opinião, qual a principal finalidade da educação para a cidadania democrática? (Ordene de 1 a 3, sendo o 1 o mais importante e o 3 o menos importante)

a) Ter acesso e adquirir um conjunto de conhecimentos sobre cidadania democrática	
b) O desenvolvimento ético e moral (valores, comportamentos, atitudes...)	
c) O desenvolvimento de competências sociais (espírito crítico, capacidade de trabalhar em grupo, capacidade de resolver conflitos...)	

III – O processo de ensino-aprendizagem da Educação para a Cidadania Democrática

7. Que tipo de aulas privilegia? (Assinale com uma “x”)

	Sempre	Muitas Vezez	Algumas Vezez	Nunca
a) Aulas que promovam o trabalho individual e que têm por base os interesses do aluno				
b) Aulas que promovam o trabalho de grupo				
c) Aulas em que o professor expõe os assuntos e os alunos escutam				
d) Aulas em que o professor expõe os assuntos e vai dialogando com os alunos				
e) Aulas de debate em que a turma funciona em assembleia discutindo-se diferentes situações/problema				
f) Aulas em que os alunos fazem diversos papéis incluindo o papel de professor				
g) Outras Quais: _____ _____				

IV – O Currículo Nacional e a Educação para a Cidadania Democrática

8. O programa/conteúdos de História/Geografia são favoráveis ao desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática? (Assinale com uma “x”)

	História	Geografia
a) Muito Favoráveis		
b) Favoráveis		
c) Pouco Favoráveis		
d) Nada Favoráveis		

9. Indique os conteúdos de História e de Geografia que, do seu ponto de vista, se encontram relacionados com a cidadania democrática?

História _____

Geografia_____

10. No seu entender existem disciplinas mais adequadas do que outras à educação para a cidadania democrática?

(Assinale com uma “x”)

Sim_____ Não_____

10.1 Justifique a resposta.

11. Avalie o contributo da disciplina de história para cada um dos aspectos apresentados. (Assinale com uma “x”)

As aulas de História contribuem para:	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
a) Adquirir conhecimentos sobre política e sobre instituições democráticas				
b) Adquirir conhecimentos sobre direitos humanos				
c) Adquirir conhecimentos sobre os problemas do meio local onde a escola se insere				
d) Promover a educação ambiental				
e) Promover a educação para a saúde				
f) Ajudar os alunos a reflectir sobre problemas/ situações de cidadania e de democracia do mundo actual				
g) Desenvolver a participação democrática dos alunos na vida da escola				
h) Praticar uma reflexão conjunta sobre os problemas de cidadania				
i) Adquirir métodos de estudo/trabalho				
j) Incentivar a ajuda entre alunos				
k) Desenvolver a autonomia entre alunos				
l) Desenvolver o respeito de cada aluno por si próprio e pelos outros				
m) Aprender a intervir em debates seguindo regras democráticas				
n) Aprender a ser responsável				
o) Aprender a resolver conflitos de forma pacífica e democrática				

12. Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas de história, as situações apresentadas: (Assinale com uma “x”)

Com que frequência, nas aulas de história, eu:	Nunca	Poucas Vezez	Muitas Vezez	Sempre
a) Adquiro conhecimentos sobre assuntos úteis para a sua vida enquanto pessoas				
b) Coopero nas atividades relativas ao trabalho de grupo de forma participada e democrática				
c) Reconheço e aceito as diferenças de ideias e opiniões				
d) Cumpro os prazos estabelecidos para as tarefas/atividades				
e) Participo na resolução de problemas da vida escolar				
f) Respeito a vez de falar dos outros				
g) Expresso as minhas ideias de forma livre e fundamentada				
h) Ajudo na resolução de conflitos pacificamente				
i) Estou atento aos problemas dos outros e respeito as diferenças				
j) Responsabilizo-me pela realização completa de uma tarefa/atividade				

(Continua)

13. Avalie o contributo da disciplina de geografia para cada um dos aspectos apresentados. (Assinale com uma “x”)

As aulas de geografia contribuem para:	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
a) Adquirir conhecimentos sobre política e sobre instituições democráticas				
b) Adquirir conhecimentos sobre direitos humanos				
c) Adquirir conhecimentos sobre os problemas do meio local onde a escola se insere				
d) Promover a educação ambiental				
e) Promover a educação para a saúde				
f) Ajudar os alunos a reflectir sobre problemas/ situações de cidadania e de democracia do mundo actual				
g) Desenvolver a participação democrática dos alunos na vida da escola				
h) Praticar uma reflexão conjunta sobre os problemas de cidadania				
i) Adquirir métodos de estudo/trabalho				
j) Incentivar a ajuda entre alunos				
k) Desenvolver a autonomia entre alunos				
l) Desenvolver o respeito de cada aluno por si próprio e pelos outros				
m) Aprender a intervir em debates seguindo regras democráticas				
n) Aprender a ser responsável				
o) Aprender a resolver conflitos de forma pacífica e democrática				

(Continua)

14. Indique com que frequência ocorrem, nas suas aulas de geografia, as situações apresentadas. (Assinale com uma “x”)

Com que frequência, nas aulas de geografia, eu:	Nunca	Poucas Vezez	Muitas Vezez	Sempre
a) Adquiro conhecimentos sobre assuntos úteis para a sua vida enquanto pessoas				
b) Coopero nas atividades relativas ao trabalho de grupo de forma participada e democrática				
c) Reconheço e aceito as diferenças de ideias e opiniões				
d) Cumpro os prazos estabelecidos para as tarefas/atividades				
e) Participo na resolução de problemas da vida escolar				
f) Respeito a vez de falar dos outros				
g) Expresso as minhas ideias de forma livre e fundamentada				
h) Ajudo na resolução de conflitos pacificamente				
i) Estou atento aos problemas dos outros e respeito as diferenças				
j) Responsabilizo-me pela realização completa de uma tarefa/atividade				

15. Indique os 3 valores mais importantes a desenvolver no âmbito da educação para a cidadania democrática? (Assinale por ordem de importância: 1º, 2º 3º)

a) Participação	
b) Transparência	
c) Paz	
d) Prosperidade	
e) Respeito pela Diversidade	
f) Dignidade (dignidade do ser humano, direito à vida...)	
g) Liberdade (direito à liberdade e à segurança, respeito pela vida privada e familiar, liberdade de pensamento...)	
h) Igualdade (igualdade perante a lei, não discriminação, diversidade cultural, religiosa e linguística, igualdade entre homens e mulheres, direitos das crianças...)	
i) Solidariedade (direito à informação, proteção em caso de despedimento sem justa causa, condições de trabalho justas e equitativas, proibição do trabalho infantil...)	
j) Cidadania (direito de eleger e de ser eleito nas eleições para o Parlamento Europeu e nas eleições municipais, direito a uma boa administração, direito de acesso aos documentos, liberdade de circulação e de permanência...)	
k) Justiça (direito à acção e a um tribunal imparcial, presunção de inocência e direitos de defesa...)	
l) Outros: Quais? _____	

(Continua)

16. Encontra-se envolvido(a), nesta escola e no presente ano lectivo, em outras actividades educativas (fora da sala de aulas)? Se sim, por que razão/razões se envolve nessas actividades?

Anexo 2

Questionário sobre “A Cidadania Democrática no ensino da História e da Geografia”

Caro(a) Participante,

O presente questionário pretende averiguar em que medida os valores da cidadania democrática se encontram espelhados nas práticas pedagógicas dos professores de história e de geografia e de que forma estes mobilizam nos alunos o desenvolvimento de uma consciência democrática.

Responda de acordo com o que sente, pensa e como age, tendo em conta as situações que lhe são apresentadas.

Não indique o seu nome no questionário e caso tenha dúvidas não hesite em perguntar.

Não existem respostas “certas” ou “erradas”, por isso responda de forma sincera a todos os itens do questionário.

Os dados obtidos são confidenciais, sendo preservado o respetivo anonimato.

Obrigada pela participação

I – Dados Pessoais

1. Género F ____ M ____
2. Idade ____
3. Habilitações Académicas: Licenciatura ____ Mestrado ____ Doutoramento ____
4. Grupo de Recrutamento ____
5. Disciplinas que leciona:

6. Turmas que leciona:

7. Situação Profissional:
 - a) Profissionalizado ____ Não Profissionalizado ____ Em Profissionalização ____
 - b) Efetivo ____ Contratado ____ Estagiário ____
 - c) N.º de anos de serviço ____
 - d) N.º de anos de serviço na ESMC ____

II – Conceções de Educação para a Cidadania Democrática

8. A educação para a cidadania democrática deveria ser: (Assinale com uma “x”)

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	N/R
a) Uma disciplina autónoma?					
b) Ensinada nas Ciências Sociais					
c) Integrada em todas as disciplinas					
d) Uma disciplina extra-curricular					

9. O que pensa da educação para a cidadania democrática? (Assinale com uma “x”)

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	N/R
a) Não é necessária uma educação para a cidadania porque existe um consenso na sociedade sobre a sua importância e objectivos					
b) Os professores devem negociar os conteúdos a lecionar de educação para a cidadania com os alunos					
c) Os professores devem reger-se pelo que se encontra expresso no Currículo Nacional					
d) O papel da Escola na educação dos cidadãos é muito importante					
e) O papel do professor na educação dos cidadãos é muito importante					
f) Há opiniões muito diferentes sobre a educação para a cidadania e nunca se chegará a consenso sobre o que ensinar					
g) As mudanças têm sido tão rápidas que os professores muitas vezes não sabem o que ensinar/como ensinar esta temática					
h) A responsabilidade neste domínio é, sobretudo, familiar					
i) Os objetivos da educação para a cidadania democrática dependem muito do contexto escolar					

10. Na sua opinião, qual a principal finalidade da educação para a cidadania democrática? (Ordene de 1 a 3, sendo o 1 o mais importante e o 3 o menos importante)

a) O aluno ter acesso e adquirir um conjunto de conhecimentos sobre cidadania democrática	
b) O desenvolvimento ético e moral dos alunos (valores, comportamentos, atitudes...)	
c) O desenvolvimento de competências sociais (espírito crítico, capacidade de trabalhar em grupo, capacidade de resolver conflitos...)	

(Continua)

III – O processo de ensino-aprendizagem da Educação para a Cidadania Democrática

11. Que modelo/estratégia de ensino segue, por norma, no decorrer das suas aulas quando pretende promover os valores de uma educação para a cidadania democrática? (Ordene de 1 a 3, sendo o 1 o mais importante e o 3 o menos importante)

a) O professor desempenha um papel determinante na organização e selecção dos conteúdos e na forma como decorrem as aulas	
b) O professor faz a selecção das actividades (individuais e/ou grupo) tendo por base os interesses do aluno(s) e as suas necessidades de formação no domínio da educação para a cidadania.	
c) O professor tendo em conta as características e o estilo de aprendizagem de cada aluno recorre a actividades diferenciadas, de acordo com os problemas e sensibilidades individuais	

12. Que estratégia/metodologia de ensino considera mais adaptadas e mais adequadas à aprendizagem dos valores da cidadania democrática? (Ordene de 1 a 5, sendo o 1 o mais importante e o 5 o menos importante)

a) As actividades devem ser centradas na estrutura dos saberes e no desenvolvimento cognitivo do aluno face à aprendizagem dos conteúdos inerentes à aquisição de uma cidadania democrática	
b) As actividades devem ser organizadas como um processo de descoberta o que implica o envolvimento activo do aluno que deve construir o saber a partir da resolução de problemas	
c) As actividades devem ser significativas e relacionadas com os conhecidos/experiências já adquiridas pelo aluno no domínio da educação para a cidadania	
d) As actividades a desenvolver devem sempre implicar a cooperação entre os alunos porque isso favorece o processo de sociabilização e a aquisição dos valores de cidadania democrática	
e) As actividades a desenvolver devem despertar no aluno a capacidade de resolver problemas, individualmente, com base nos interesses dos alunos	

13. Que tipo de aulas privilegia? (Assinale com uma “x”)

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Nunca
h) Aulas que promovam o trabalho individual e que têm por base os interesses dos alunos				
i) Aulas que promovam o trabalho de grupo				
j) Aulas em que o professor expõe os assuntos e os alunos escutam				
k) Aulas em que o professor expõe os assuntos e vai dialogando com os alunos				
l) Aulas de debate em que a turma funciona em assembleia, discutindo-se diversas situações/problema				
m) Aulas em que os alunos assumem diversos papéis incluindo o de professor				
n) Outras Quais: _____ _____				

IV – O Currículo Nacional e a Educação para a Cidadania Democrática

14. O programa/conteúdos de História/Geografia são favoráveis ao desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática? (Assinale com uma “x”)

e) Muito Favoráveis	
f) Favoráveis	
g) Pouco Favoráveis	
h) Nada Favoráveis	

15. Indique os conteúdos de História/Geografia que, do seu ponto de vista, são mais favoráveis ao desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática?

16. No seu entender, no currículo do 3.º ciclo do ensino básico, existem disciplinas mais adequadas do que outras à educação para a cidadania democrática? (Assinale com uma “x”)

Sim_____ Não_____

16.1 Justifique a resposta.

17. Encontra-se envolvido(a), nesta escola e no presente ano lectivo, em actividades educativas (fora da sala de aula)? Se sim, por que razão/razões se envolve nessas actividades?

(Continua)

18. Avalie o contributo **da sua disciplina** para cada um dos aspectos apresentados. (Assinale com uma “x”)

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
p) Adquirir conhecimentos sobre política e sobre instituições democráticas				
q) Adquirir conhecimentos sobre direitos humanos				
r) Adquirir conhecimentos sobre os problemas do meio local onde a escola se insere				
s) Promover a educação ambiental				
t) Promover a educação para a saúde				
u) Ajudar os alunos a reflectir sobre problemas/ situações de cidadania e de democracia do mundo actual				
v) Desenvolver a participação democrática dos alunos na vida da escola				
w) Praticar uma reflexão conjunta sobre os problemas de cidadania				
x) Adquirir métodos de estudo/trabalho				
y) Incentivar a ajuda entre alunos				
z) Desenvolver a autonomia entre alunos				
aa) Desenvolver o respeito de cada aluno por si próprio e pelos outros				
bb) Aprender a intervir em debates seguindo regras democráticas				
cc) Aprender a ser responsável				
dd) Aprender a resolver conflitos de forma pacífica e democrática				

19. Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas, as situações apresentadas. (Assinale com uma “x”)

Com que frequência os alunos:	Nunca	Poucas Vezez	Muitas Vezez	Sempre
k) Adquirem conhecimentos sobre assuntos úteis para a sua vida enquanto pessoas				
l) Cooperam nas atividades relativas a trabalhos de grupo de forma participada e democrática				
m) Reconhecem e aceitam as diferenças de ideias e opiniões				
n) Cumprem os prazos estabelecidos para as tarefas/atividades				
o) Participam na resolução de problemas da vida escolar				
p) Respeitam a vez de falar dos outros				
q) Expressam as suas ideias de forma livre e fundamentada				
r) Ajudam na resolução de conflitos pacificamente				
s) Se encontram atentos aos problemas dos outros e respeitam as diferenças				
t) Se responsabilizam pela realização completa de uma tarefa/actividade do grupo				

(Continua)

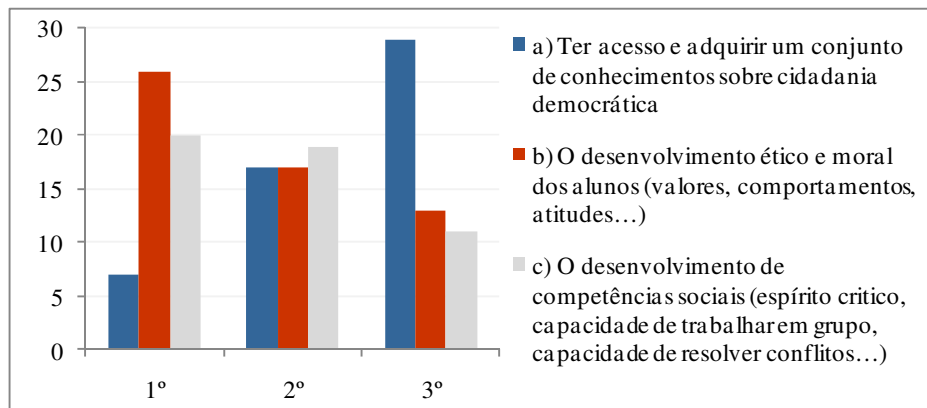
20. Indique os 3 valores mais importantes a desenvolver nos alunos no âmbito da educação para a cidadania democrática? (Assinale por ordem de importância: 1º, 2º 3º)

m) Responsabilidade/Participação	
n) Transparência	
o) Paz	
p) Prosperidade	
q) Respeito pela Diversidade	
r) Dignidade (dignidade do ser humano, direito à vida...)	
s) Liberdade (direito à liberdade e à segurança, respeito pela vida privada e familiar, liberdade de pensamento...)	
t) Igualdade (igualdade perante a lei, não discriminação, diversidade cultural, religiosa e linguística, igualdade entre homens e mulheres, direitos das crianças...)	
u) Solidariedade (direito à informação, proteção em caso de despedimento sem justa causa, condições de trabalho justas e equitativas, proibição do trabalho infantil...)	
v) Cidadania (direito de eleger e de ser eleito nas eleições para o Parlamento Europeu e nas eleições municipais, direito a uma boa administração, direito de acesso aos documentos, liberdade de circulação e de permanência...)	
w) Justiça (direito à acção e a um tribunal imparcial, presunção de inocência e direitos de defesa...)	
x) Outros: Quais? _____	

Anexo 3

Tabelas relativas aos gráficos apresentados no relatório

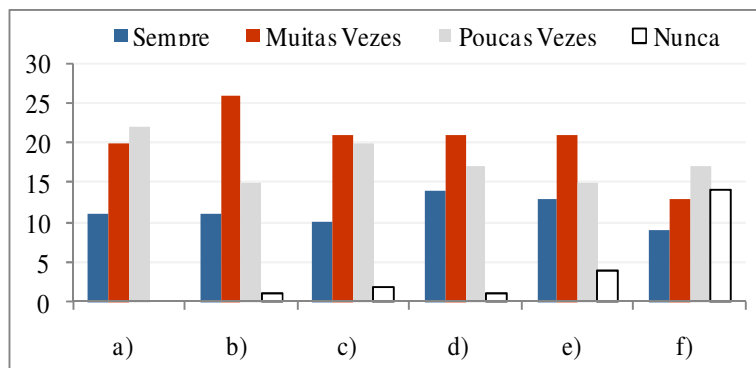
Gráfico 1 – Questão 6: Na sua opinião, qual a principal finalidade da educação para a cidadania democrática?



	1º	2º	3º
a) Ter acesso e adquirir um conjunto de conhecimentos sobre cidadania democrática	7	17	29
b) O desenvolvimento ético e moral dos alunos (valores, comportamentos, atitudes...)	26	17	13
c) O desenvolvimento de competências sociais (espírito crítico, capacidade de trabalhar em grupo, capacidade de resolver conflitos...)	20	19	11

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

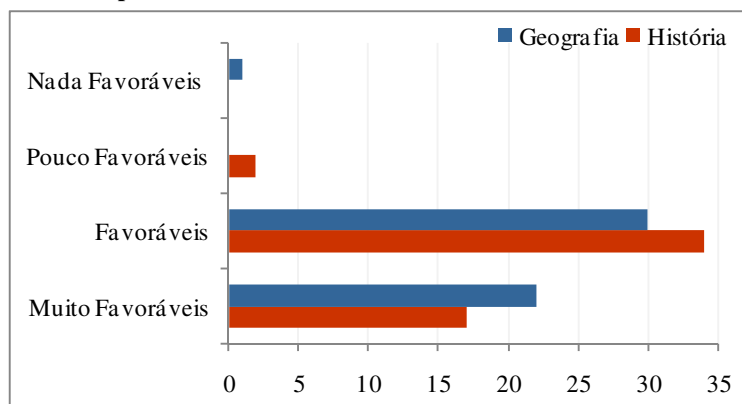
Gráfico 2 – Questão 7: Que tipo de aulas privilegia?



	Sempre	Muitas Vezes	Poucas Vezes	Nunca
a)	11	20	22	0
b)	11	26	15	1
c)	10	21	20	2
d)	14	21	17	1
e)	13	21	15	4
f)	9	13	17	14

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

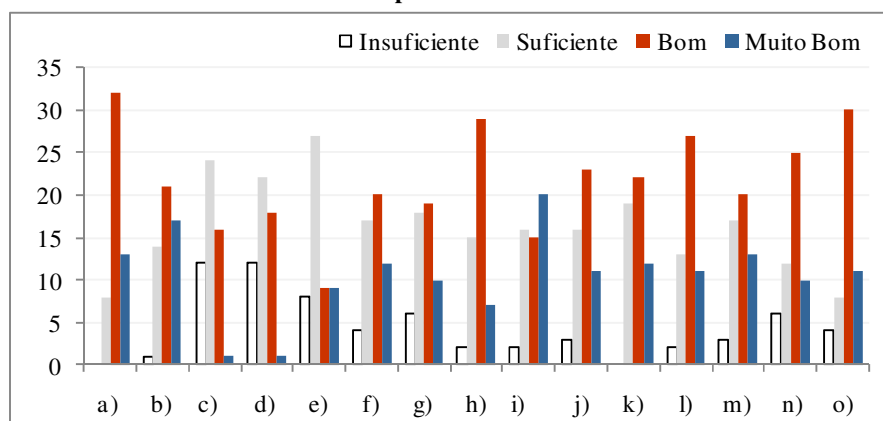
Gráfico 3 – Questão 8: O programa/conteúdos de história/geografia são favoráveis ao desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania democrática?



	História	Geografia
Muito Favoráveis	17	22
Favoráveis	34	30
Pouco Favoráveis	2	0
Nada Favoráveis	0	1

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

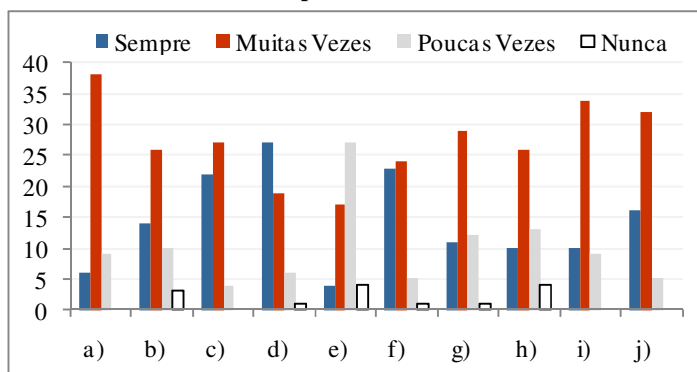
Gráfico 4 – Questão 11: Avalie o contributo da disciplina de história para cada um dos aspetos apresentados



História	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
a)	0	8	32	13
b)	1	14	21	17
c)	12	24	16	1
d)	12	22	18	1
e)	8	27	9	9
f)	4	17	20	12
g)	6	18	19	10
h)	2	15	29	7
i)	2	16	15	20
j)	3	16	23	11
k)	0	19	22	12
l)	2	13	27	11
m)	3	17	20	13
n)	6	12	25	10
o)	4	8	30	11

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

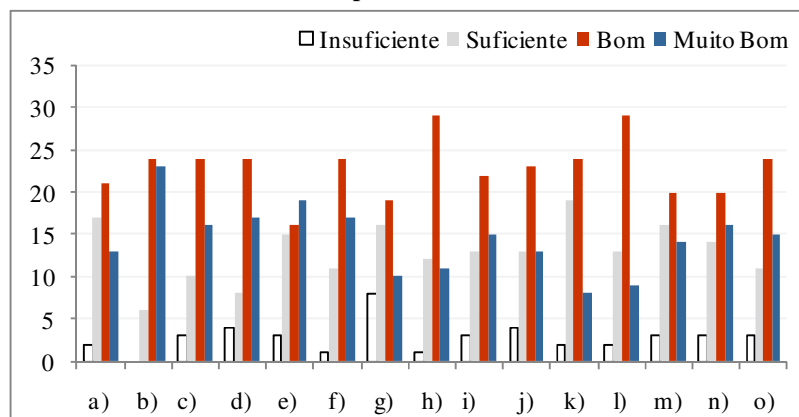
Gráfico 5 – Questão 12: Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas de história, as situações apresentadas



História	Sempre	Muitas Vezes	Poucas Vezes	Nunca
a)	6	38	9	0
b)	14	26	10	3
c)	22	27	4	0
d)	27	19	6	1
e)	4	17	27	4
f)	23	24	5	1
g)	11	29	12	1
h)	10	26	13	4
i)	10	34	9	0
j)	16	32	5	0

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

Gráfico 6 – Questão 13: Avalie o contributo da disciplina de geografia para cada um dos aspetos apresentados

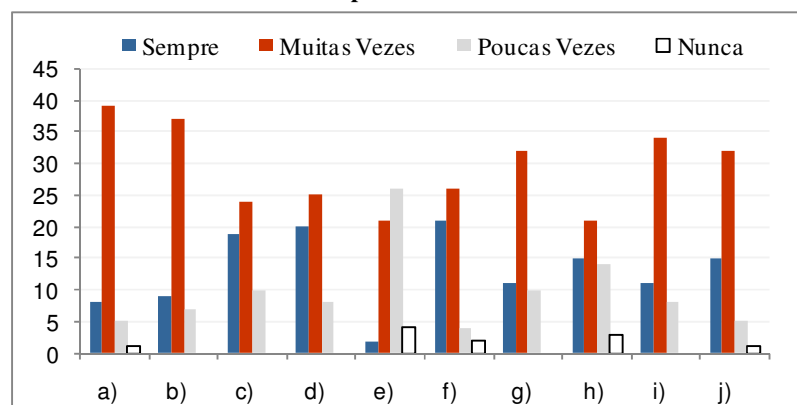


Geografia	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
a)	2	17	21	13
b)	0	6	24	23
c)	3	10	24	16
d)	4	8	24	17
e)	3	15	16	19
f)	1	11	24	17
g)	8	16	19	10
h)	1	12	29	11
i)	3	13	22	15
j)	4	13	23	13

k)	2	19	24	8
l)	2	13	29	9
m)	3	16	20	14
n)	3	14	20	16
o)	3	11	24	15

Fonte: Resultado do inquérito aos alunos

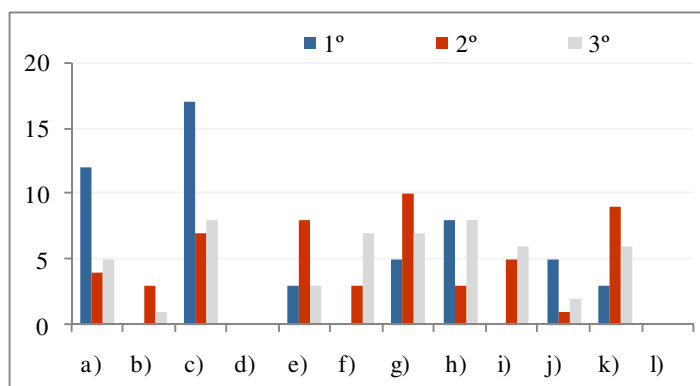
Gráfico 7 – Questão 14: Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas de geografia, as situações apresentadas



Geografia	Sempre	Muitas Vezes	Poucas Vezes	Nunca
a)	8	39	5	1
b)	9	37	7	0
c)	19	24	10	0
d)	20	25	8	0
e)	2	21	26	4
f)	21	26	4	2
g)	11	32	10	0
h)	15	21	14	3
i)	11	34	8	0
j)	15	32	5	1

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

Gráfico 8 – Questão 15: Indique os 3 valores mais importantes a desenvolver no âmbito da educação para a cidadania democrática?

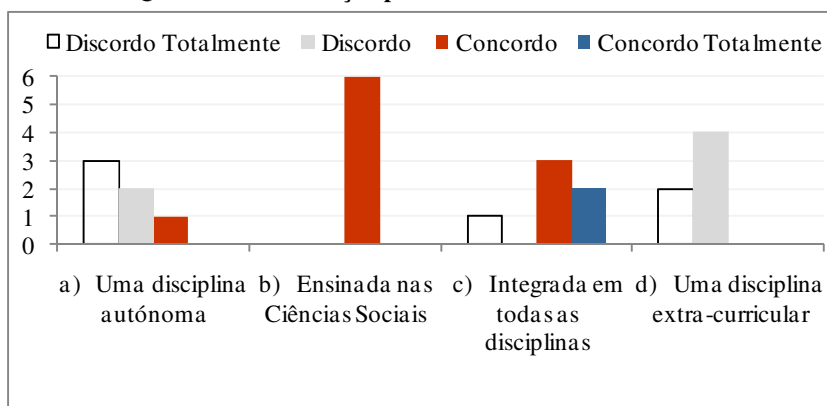


	1º	2º	3º
a)	12	4	5
b)	0	3	1
c)	17	7	8

d)	0	0	0
e)	3	8	3
f)	0	3	7
g)	5	10	7
h)	8	3	8
i)	0	5	6
j)	5	1	2
k)	3	9	6
l)	0	0	0

Fonte: Resultado do questionário aos alunos

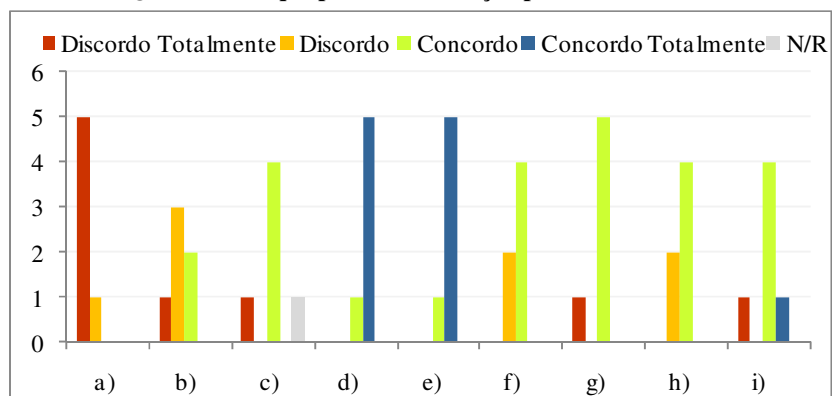
Gráfico 9 – Questão 8: A educação para a cidadania democrática deveria ser:



	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	N/R
a) Uma disciplina autónoma	3	2	1		
b) Ensinada nas Ciências Sociais			6		
c) Integrada em todas as disciplinas	1		3	2	
d) Uma disciplina extra-curricular	2	4			

Fonte: Resultado do questionário aos professores

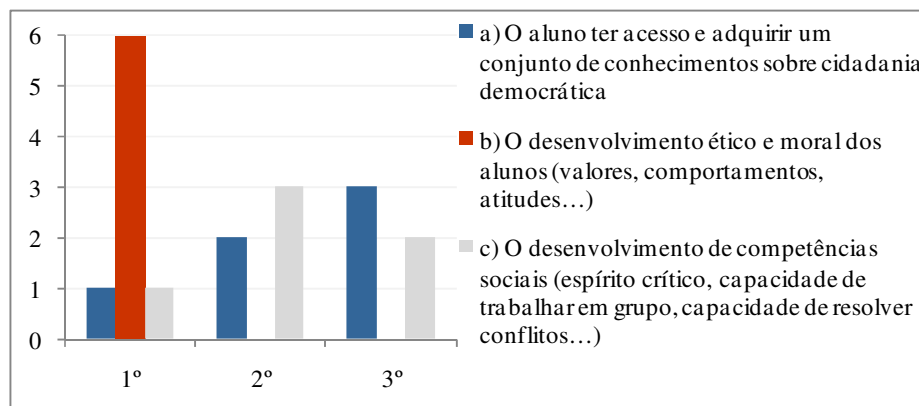
Gráfico 10 – Questão 9: O que pensa da educação para a cidadania democrática?



	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	N/R
a)	5	1			
b)	1	3	2		
c)	1		4		1
d)			1	5	
e)			1	5	
f)		2	4		
g)	1		5		
h)		2	4		
i)	1		4	1	

Fonte: Resultado do questionário aos professores

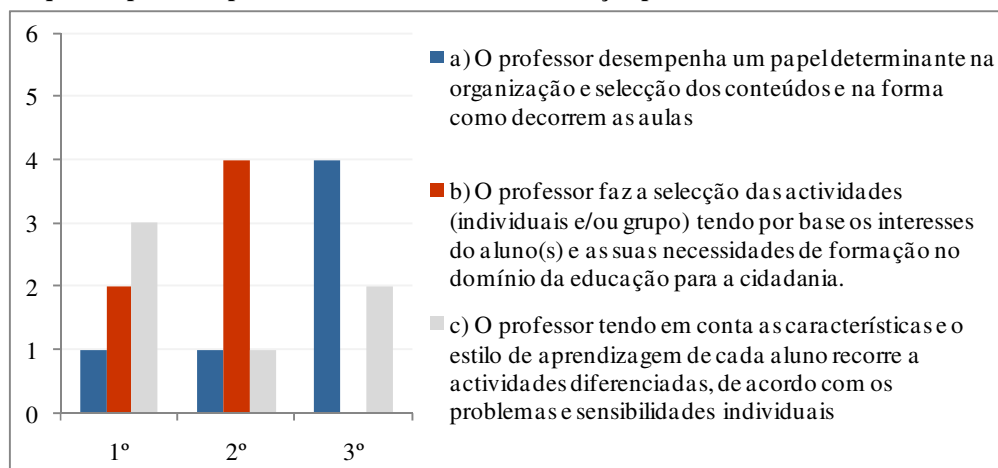
Gráfico 11 – Questão 10: Na sua opinião, qual a principal finalidade da educação para a cidadania democrática?



	1º	2º	3º
a) O aluno ter acesso e adquirir um conjunto de conhecimentos sobre cidadania democrática	1	2	3
b) O desenvolvimento ético e moral dos alunos (valores, comportamentos, atitudes...)	6		
c) O desenvolvimento de competências sociais (espírito crítico, capacidade de trabalhar em grupo, capacidade de resolver conflitos...)	1	3	2

Fonte: Resultado do questionário aos professores

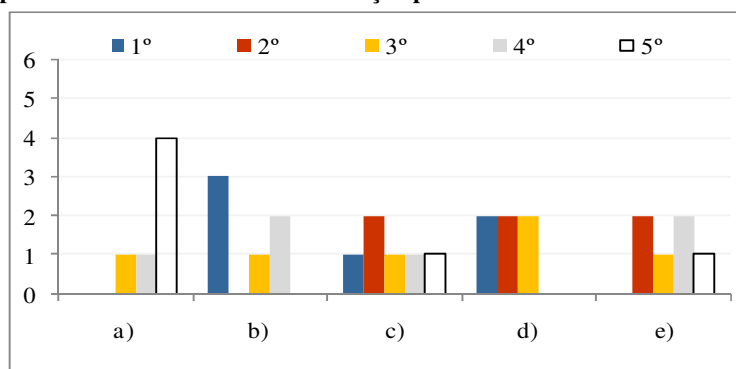
Gráfico 12 – Questão 11: Que modelo/estratégia de ensino segue, por norma, no decorrer das suas aulas quando pretende promover os valores de uma educação para a cidadania democrática?



	1º	2º	3º
a) O professor desempenha um papel determinante na organização e selecção dos conteúdos e na forma como decorrem as aulas	1	1	4
b) O professor faz a selecção das actividades (individuais e/ou grupo) tendo por base os interesses do aluno(s) e as suas necessidades de formação no domínio da educação para a cidadania.	2	4	
c) O professor tendo em conta as características e o estilo de aprendizagem de cada aluno recorre a actividades diferenciadas, de acordo com os problemas e sensibilidades individuais	3	1	2

Fonte: Resultado do questionário aos professores

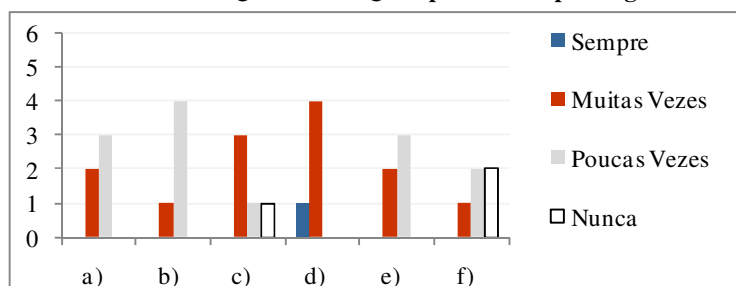
Gráfico 13 – Questão 12: Que modelo/estratégia de ensino segue, por norma, no decorrer das suas aulas quando pretende promover os valores de uma educação para a cidadania democrática?



	1º	2º	3º	4º	5º
a)			1	1	4
b)	3		1	2	
c)	1	2	1	1	1
d)	2	2	2		
e)		2	1	2	1

Fonte: Resultado do questionário aos professores

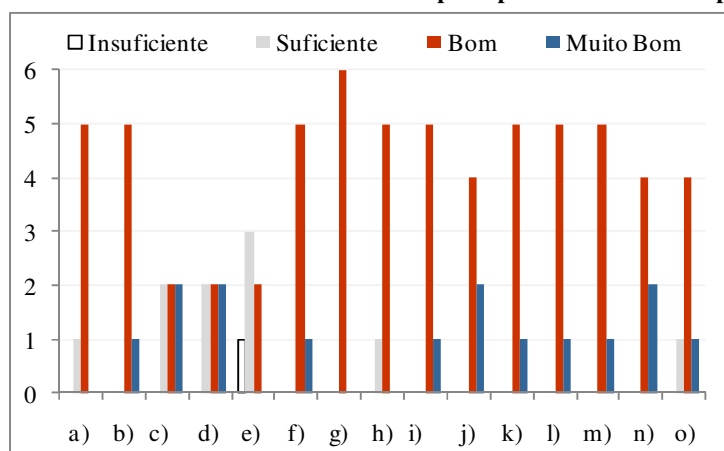
Gráfico 14 – Questão 13: Que tipo de aulas privilegia?



	Sempre	Muitas Vezes	Poucas Vezes	Nunca
a)		2	3	
b)		1	4	
c)		3	1	1
d)	1	4		
e)		2	3	
f)		1	2	2

Fonte: Resultado do questionário aos professores

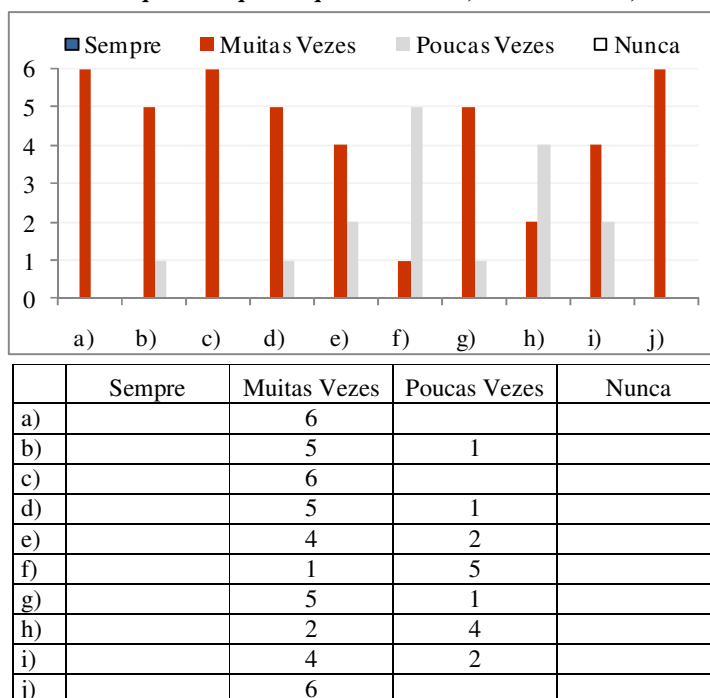
Gráfico 15 – Questão 18: Avalie o contributo da sua disciplina para cada um dos aspetos apresentados



	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
a)		1	5	
b)			5	1
c)		2	2	2
d)		2	2	2
e)	1	3	2	
f)			5	1
g)			6	
h)		1	5	
i)			5	1
j)			4	2
k)			5	1
l)			5	1
m)			5	1
n)			4	2
o)		1	4	1

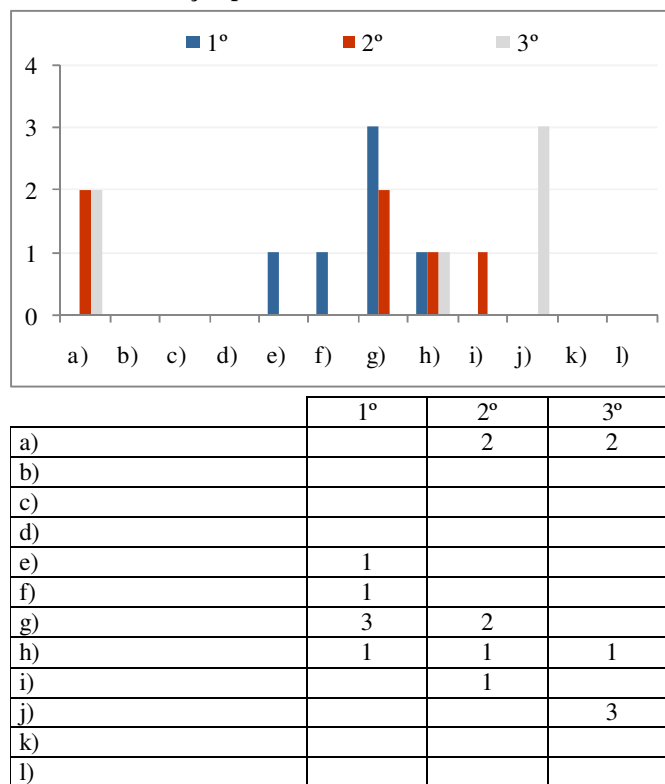
Fonte: Resultado do questionário aos professores

Gráfico 16 – Questão 19: Indique com que frequência ocorre, nas suas aulas, as situações apresentadas



Fonte: Resultado do questionário aos professores

Gráfico 17 – Questão 20: Indique os 3 valores mais importantes a desenvolver nos alunos no âmbito da educação para a cidadania democrática?



Fonte: Resultado do questionário aos professores