

Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição:

uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas
da educação para a cidadania em contexto escolar

Isabel Menezes & Pedro D. Ferreira (Eds.)



**educação para a cidadania participatória em sociedades em
transição:**

**uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e
práticas da educação para a cidadania em contexto escolar**

Isabel Menezes e Pedro Ferreira (Orgs.)

EduCiParT: Educação para a Cidadania Participatória em Sociedades em Transição

Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto «EduCiParT – Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição», com a ref. PTDC/CPE-CED/102952/2008 - projeto de investigação desenvolvido pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Título:	Educação para a Cidadania Participatória em Sociedades em Transição: Uma Visão Europeia, Ibérica e Nacional das Políticas e Práticas da Educação para a Cidadania em Contexto Escolar
Autores:	Isabel Menezes e Pedro Ferreira (Eds.)
Editor:	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Rua Alfredo Allen 4200-392 Porto Portugal
N. DL:	349963/12
ISBN:	978-989-8471-09-3
Capa:	Manuel Francisco Costa
Data de edição:	12/2012
Local:	Porto

© CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Autores

Índice

nota de apresentação	5
sumário executivo	7
uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar	11
análise multinível das condições estruturais da educação para a cidadania (ec) na europa: as políticas europeias de ec e as visões de organizações não-governamentais (ong) no campo da ec	17
ANÁLISE DAS POLÍTICAS EUROPEIAS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	19
AS VISÕES DAS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS (ONG) NO CAMPO DA EC	28
EM CONCLUSÃO... ..	38
passado totalitário e educação para a cidadania: uma análise comparativa entre portugal e espanha	43
CONTEXTUALIZAÇÃO: A EC EM PORTUGAL E ESPANHA	44
A VISÃO DOS ESPECIALISTAS	46
A VISÃO DOS MANUAIS ESCOLARES	47
EM CONCLUSÃO	65
visões do passado, presente e futuro da democracia: perfil dos direitos de cidadania e oportunidades de participação na escola e na comunidade por alunos de escolas públicas do ensino básico e secundário	67
A IMPLEMENTAÇÃO DO PERFIL COMUNITÁRIO	68
A PERSPETIVA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	72
EM CONCLUSÃO	85
referências bibliográficas	87

Nota de Apresentação

Este relatório dá conta do trabalho do projeto de investigação EduCiParT – Educação para a Cidadania Participatória em Sociedades em Transição (maio 2010 - dezembro 2012) financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). O projecto decorreu no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), e envolveu uma equipa constituída por Isabel Menezes, Helena Araújo, Pedro Ferreira e Sofia Pais, pelas bolsistas Andreia Caetano e Mariana Rodrigues e pela doutoranda Ana Bela Ribeiro.

Inspirando-se numa proposta originalmente desenvolvida por uma equipa, de que fizemos parte, coordenada por Reinhold Hedke da Universidade de Bielefeld, esta investigação centrou-se nas políticas e práticas de Educação para a Cidadania (EC) na Europa, atendendo especialmente à ênfase na cidadania participatória em países que viveram uma transição democrática. Mas, neste projecto, o enfoque original estendeu-se a países viveram as três vagas de democratização europeia – após a segunda guerra mundial, na década de 1970 e após a “queda do muro de Berlim” (Huntington, 2002) – pela convicção de que uma consciência histórica crítica é igualmente importante em países com grande tradição democrática, onde existem seguramente episódios “problemáticos” cujo escrutínio é relevante para a vivência da cidadania. Adicionalmente, foi reforçada a comparação ibérica, aprofundando a situação de Portugal e Espanha, e a componente colaborativa do trabalho com professores e alunos de escolas públicas através da implementação da metodologia de perfil comunitário centrado nos direitos de cidadania e nas oportunidades de participação na escola e na comunidade antes do 25 de abril, actualmente e no futuro. Este relatório, apresentado com contexto do seminário final do projeto, faz a síntese dos principais resultados obtidos.

É justo reconhecer e agradecer o envolvimento de toda a equipa que participou na recolha, análise e discussão em torno dos dados e das opções metodológicas e conceptuais que nos foram norteando. Agradeço, ainda, a todos os especialistas e profissionais entrevistados e que deram um relevante contributo para este projecto. Um caloroso agradecimento é devido às direcções, professores e alunos das escolas

envolvidas: EB1 do Cerco, EB2,3 de Viatodos, Escola Secundária Filipa de Vilhena e Escola Secundária Infante D. Henrique, e às professoras e professores Adelaide Queirós, Bruno Rodrigues, Filipe Ribeiro, Fátima Guimarães, Filomena Oliveira e Francelina Teixeira. Não posso deixar de estender este agradecimento aos investigadores que participaram nos dois seminários do projecto: Ana Pedro, Florbela Sousa, Hugo Monteiro, Josélia Fonseca, Manuel António Silva, Manuel Loff, Manuel Matos e Rosa Nunes. Gostaria ainda de destacar a disponibilidade dos consultores do projecto, Reinhold Hedtke da Universidade de Bielefeld e Xavier Bonal da Universidade Autónoma de Barcelona, e o estímulo de Tristan McCowan da Universidade de Londres, com quem discutimos este trabalho. Finalmente, destaco o apoio continuado da direcção e dos serviços da Faculdade e do CIE essenciais para o trabalho de investigação.

Num momento em que a Educação para a Cidadania – em Portugal como noutros países europeus – parece ser atirada para o fundo das gavetas ministeriais pelas piores razões, esperemos que este relatório dê conta do trabalho de resistência que as escolas, a/os professora/es e a/os aluna/os insistem em fazer no seu quotidiano, assumindo os seus direitos a uma cidadania ativa e participatória nas escolas e nas comunidades, muito para além, como nos lembraria António Sérgio, dos pequenos decretos e daquilo que pode ser decretável.

Porto, outubro de 2012

Isabel Menezes

Sumário Executivo

Este relatório apresenta os resultados alcançados nas três grandes fases que compõem o plano de trabalho do projeto de investigação EduCiParT – Educação para a Cidadania Participatória em Sociedades em Transição realizado, entre maio de 2010 e dezembro de 2012, por uma equipa do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Análise multinível das condições estruturais da educação para a cidadania (EC) na Europa: as políticas europeias e as visões de organizações não-governamentais

Os resultados são consistentes com outros estudos comparativos neste domínio (Kennedy, 1997; Hahn, 1998; Ichilov, 1998; Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010) que revelam que a cidadania é um conceito relativamente difuso, envolvendo diversas estratégias curriculares (*e.g.*, transversal ao currículo, disciplina específica e/ou integrada noutras disciplinas). Os resultados sugerem que a EC é apresentada como uma prioridade nos documentos orientadores da política educativa, embora isto não se traduza necessariamente numa maior alocação de tempo ou espaço no currículo escolar; surge associada a uma vasta panóplia de temas, apelando tanto a preocupações sociais mais tradicionais (*e.g.*, identidade nacional, valores morais) ou emergentes (*e.g.*, empreendedorismo).

As ONG europeias que participaram neste estudo (127 em 41 países) são bastante críticas da forma como a EC tem vindo a ser implementada nas escolas. As políticas, os currículos e as práticas de EC são criticadas por assentarem na transmissão de conhecimentos sobre a democracia formal e num discurso sobre as responsabilidades, direitos e deveres dos cidadãos individualmente considerados – que as ONG consideram pouco contribuir para promover a participação e o envolvimento cívico e político dos jovens. As ONG advogam o reforço de parcerias entre os governos, as escolas e as instituições da sociedade civil para incrementar os recursos e oportunidades de participação efetiva e para enriquecer a oferta educativa formal e não-formal neste domínio.

Passado totalitário e educação para a cidadania: uma análise comparativa entre Portugal e Espanha

A análise da situação da EC em dois países que viveram uma transição democrática há cerca de 35 anos permite aprofundar o conhecimento de como a escola, em sociedades de transição, promove uma cultura democrática participatória que reconhece e discute o passado totalitário. Nesta medida, optou-se por incluir não apenas a análise das políticas curriculares de EC, mas também de manuais de história e entrevistas com especialistas em história contemporânea e educação.

A análise das políticas educativas mostra que, tal como noutros países europeus, a EC se constituiu como uma prioridade na transição de século, embora as diretivas curriculares sobre os temas a abordar nos espaços curriculares dedicados à EC sejam relativamente abertas. Quanto à história do passado, os especialistas concordam que o conhecimento crítico e reflexivo não é tão enfatizado quanto deveria e identificam uma certa ambivalência nos discursos sobre os regimes autoritários do passado quer ao nível social quer ao nível dos média – considerando que as memórias vividas da geração de professores que ainda está no ativo são um importante recurso educativo. No entanto, e no seu conjunto, os manuais de história, tanto em Portugal como em Espanha, tendem a apresentar uma visão equilibrada e neutralizadora do passado autoritário, que parece estar relacionada com um discurso de reconciliação, embora, ao longo da escolaridade, tanto o grau de detalhe como a complexidade do conteúdo tendam a aumentar. Esta abordagem pode contribuir para que os alunos desenvolvam uma visão apolítica de um período complexo da história de Portugal e de Espanha que é apresentado como problemático, mas encerrado e resolvido – contribuindo, assim, pouco para uma reflexão sobre o presente e o futuro da democracia.

Visões do passado, presente e futuro da democracia: perfil dos direitos de cidadania e oportunidades de participação na escola e na comunidade por alunos de escolas públicas do ensino básico e secundário

Nesta fase, o projeto centrou-se na implementação de uma metodologia de investigação colaborativa com professores e alunos de escolas públicas do ensino básico e secundário, incluindo quatro escolas muito diversas – desde uma escola do 1.º ciclo inserida num bairro social do Porto, a uma escola dos 2.º e 3.º ciclos numa zona semi-rural, até duas escolas secundárias do Porto com perfis diversos: uma envolvendo alunos de cursos profissionais e outra alunos de cursos científico-humanísticos e alunos

de cursos de educação e formação. Todos estes alunos se envolveram na construção de um perfil da escola e da comunidade a propósito de temas relacionados com os direitos e oportunidade de participação cidadã no passado (antes da revolução do 25 de abril de 1974), no presente e no futuro (daqui a 35 anos). Para construir este perfil os alunos utilizaram uma diversidade de técnicas de recolha de dados (entrevistas, questionários, recolha fotográfica, pesquisa documental) e realizaram uma análise dos dados recolhidos, apresentando os seus trabalhos não só no contexto da escola, mas também num fórum realizado na FPCEUP com todas as escolas envolvidas, onde tiveram oportunidade de apresentar e discutir os seus trabalhos, num formato também diverso (pósteres com apresentação oral, fotos com música), com investigadores em educação e em história contemporânea. O elevado potencial do perfil comunitário – uma metodologia participatória que assenta na investigação colaborativa a partir da “vida real” – como ferramenta para a EC foi claramente demonstrado. Os alunos articularam saberes teóricos (por exemplo, da área da geografia, da história ou da sociologia) com os dados recolhidos, desenvolveram competências de pesquisa e comunicação, enquanto procederam a uma reflexão crítica sobre a evolução dos direitos e oportunidades de participação dos cidadãos em Portugal. A promoção de experiências que permitem articular os espaços da escola e da comunidade e os saberes escolares com a vida dentro e fora das escolas – uma demanda clássica da pedagogia – é uma poderosa ferramenta de aprendizagem cívica e política.

Uma Visão Europeia, Ibérica e Nacional das Políticas e Práticas da Educação para a Cidadania em Contexto Escolar

Isabel Menezes, Pedro Ferreira e Sofia Pais

Nos últimos 30 anos, vários países europeus com um passado autoritário viveram uma transição para a democracia (os países ibéricos e os países do ex-bloco soviético), com uma profunda transformação das suas instituições políticas, incluindo tanto a instituição da democracia como a integração na União Europeia. Esta transição política foi acompanhada por uma forte ênfase no papel da escola na promoção de uma cidadania (democrática e europeia), especialmente desde meados da década de 90: a educação para a cidadania (EC) foi o *motto* para reformas educativas na Europa (Menezes 1999, 2003), e objeto de muitos estudos internacionais sobre os conhecimentos, competências, atitudes e envolvimento políticos dos jovens (Amadeo, Torney-Purta, Lehman, Husfeld & Nikolova, 2002; Torney-Purta, Lehman, Oswald & Schultz, 2001). No entanto, apesar deste intenso esforço para promover políticas e estratégias de EC, pouco se sabe acerca da prática da EC nas escolas. Adicionalmente, em países que experienciaram transformações políticas tão intensas, é relevante responder às seguintes questões: Em que medida as escolas estão atualmente comprometidas em promover uma cultura democrática que integra uma consciência histórica crítica do passado totalitário? Como são as imagens do passado apresentadas no currículo, nos manuais, na formação de professores e nas práticas? O passado é abertamente discutido ou ocultado, criticado ou branqueado?

Nas últimas décadas, temos assistido a um renovado interesse na cidadania tanto em termos teóricos como empíricos (*e.g.*, Beiner, 1995), particularmente em relação com a intensificação dos discursos sobre o aparente desinvestimento e apatia políticos dos jovens e adultos, tanto em democracias emergentes como "históricas" (*e.g.*, Amadeo *et al.*, 2002) – muito embora estes sinais pareçam ser mais relacionados com formas convencionais de participação do que com a participação cívica e política em geral (Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012; Norris, 2002). Não é assim surpreendente que haja uma ênfase generalizada no papel da educação em contrariar estas tendências. Quase todos os cidadãos frequentam a escola e as escolas têm historicamente um papel central

na promoção do cidadão "ideal", especialmente durante a instituição do Estado Nação em que a escola foi um veículo para a "criação" de identidades nacionais (Habermas, 1999). Deste modo, é compreensível que tanto os estados europeus como a União Europeia enfatizem o papel das escolas como instrumentos para a promoção das democracias. Em Portugal, vários estudos descreveram e discutiram as políticas educativas neste campo (Brederode Santos, 1995; Menezes, 1999), mas a análise da implementação destas políticas é escassa e limitada a estudos de caso (*e.g.*, Roriz, 2007) que tendem a ignorar a análise das práticas das escolas e das estratégias da sala de aula.

Globalmente, este projeto de investigação pretendeu contribuir para uma maior compreensão sobre a forma como o passado autoritário é reconhecido nas políticas, nos currículos e nas práticas, mas também como este reconhecimento interfere com a promoção de uma cultura democrática que valoriza a participação ativa e crítica em questões cívicas e políticas em diferentes contextos.

A democracia depende fundamentalmente do envolvimento e participação das pessoas e da sua abertura face à diversidade de opiniões ou posições assumidas por outros no exercício da participação (Sullivan & Transue, 1999). Sendo a face mais visível da cidadania – conceito polissémico frequentemente invocado como consensual, mas claramente longe dessa condição (*e.g.*, Araújo, 2007; Beiner, 1995; Benhabib, 1999; Eisenstadt, 2000; Ferreira, 2006; Haste, 2004; Janoski, 1998; Kymlicka e Norman, 1995; Menezes, 2005) – a participação implica a expressão dos direitos de cidadania ativa. Contudo, estes são diversamente concebidos pelas tradições democráticas (Eisenstadt, 2000), variando de uma versão minimalista que reduz os cidadãos ao papel passivo de “espetadores que votam” (Walzer, 1995, p. 165), a uma visão comunitária que entende que a participação deve assumir várias formas em vários contextos. Contudo, a participação é relevante tanto por razões pessoais como societais, pois incrementa a tolerância, a confiança interpessoal, o sentido de comunidade e o empoderamento psicológico (*e.g.*, Ferreira, 2006; Morgan & Streb, 2001; Sullivan & Transue, 1999; Zimmerman, 1995), mas também a cultura cívica, o capital social e o pluralismo (*e.g.*, Almond & Verba, 1963; Arendt, [2001[1958]]; Habermas, 1999; Putnam, 1993, 2001). Adicionalmente, a participação cívica e política na adolescência é entendida como um bom preditor do interesse e do compromisso político na idade adulta (*e.g.*, Azevedo & Menezes, 2008; Oesterle, Johnson & Mortimer, 2004; Sherrod, Flanagan & Youniss, 2002).

Não é, portanto, surpreendente que o sistema de educação formal tenha sido sempre concebido como um contexto para a promoção da participação, mesmo que os significados deste conceito variem imenso. Por exemplo, para o regime autoritário em Portugal (1926 – 1974), a educação foi um veículo para a promoção de sujeitos passivos e obedientes à lei, respeitadores de “Deus, da Pátria e da Família”, dentro de um contexto de rigoroso controlo na escola e na sociedade (*e.g.*, Araújo, 2008; Azevedo & Menezes 2008; Menezes, 2003; Stoer, 1986). Obviamente, no caso português, a revolução democrática de 1974 trouxe um conjunto de novas formas de conceber o papel dos cidadãos e de promover o seu interesse e envolvimento políticos. Contudo, passados mais de 30 anos depois da transição democrática, existem sinais de uma débil cultura política e de uma distância ao poder acentuada (Villaverde Cabral, 2007). É verdade que os jovens portugueses parecem mais dispostos que os adultos para realizarem voluntariado e se comprometerem com associações da comunidade e até mesmo com organizações políticas, embora continuem a envolver-se menos que os seus pares europeus (Magalhães & Sanz Moral, 2008). Os dados do Inquérito Social Europeu também mostram que Portugal e Espanha têm níveis de confiança e interesse político mais baixos do que a maioria dos países europeus (Ferreira & Menezes, no prelo). Adicionalmente existem sinais de que o conhecimento sobre o passado político é escasso, particularmente nas gerações mais jovens, tanto em Espanha como em Portugal (Menezes, Afonso, Gião & Amaro, 2005; Hedtke, Zimenkova & Hippe, 2008). Assim, é relevante considerar de que forma a sombra do passado autoritário continua a influenciar a maneira como nos vemos enquanto cidadãos numa democracia. Particularmente porque, tal como afirma Helen Haste (2004, p. 420), “em vez de serem ‘passivamente’ socializadas, as pessoas ativamente constroem – e co-constroem com outros – explicações e histórias que dão sentido à experiência, para desenvolver uma identidade que as coloque num contexto social, cultural e histórico”.

A maioria dos projetos de investigação neste campo tende a ignorar as transformações sociais e as suas influências na EC e a situar a análise num único nível, isto é, raramente combinam abordagens multiníveis (local, nacional e internacional) e o envolvimento de diferentes atores (especialistas, formadores de professores, líderes associativos, professores, alunos, ...). Este projeto visou superar estas limitações, conjugando um enfoque europeu, ibérico e nacional e explorando tanto as políticas educativas como a visão de diversos atores e as práticas de EC.

A primeira fase envolveu a análise das políticas educativas europeias no domínio da EC e a visão que organizações não-governamentais (ONG) que trabalham nesta área sobre as políticas e práticas de EC nas escolas. É importante salientar que, embora tenha sido dada uma atenção especial aos países europeus que vivenciaram transições recentes para a democracia, o projeto também envolveu democracias “tradicionais”, no pressuposto de que a promoção de uma cultura democrática que integra uma consciência histórica crítica do passado totalitário ou de episódios problemáticos na história da democracia é relevante em todos os países. Esta tarefa implicou a análise de documentos orientadores da política educativa em vários países europeus, bem como a revisão da literatura neste domínio, e a realização de inquéritos por e-mail junto de ONG nos diversos países europeus.

A segunda fase incidiu sobre as experiências de Portugal e Espanha e procurou desenvolver uma análise compreensiva dos conceitos-chave da EC e da forma como a história do passado totalitário é intencionalizada como fonte de aprendizagem da cidadania. Neste sentido, e a par da análise das políticas educativas e curriculares dos dois países, foram entrevistados especialistas em história contemporânea e educação, e realizada uma análise sistemática dos manuais de história no ensino básico e secundário.

A terceira tarefa pretendeu alcançar uma maior compreensão sobre as práticas educativas de EC em escolas específicas, através do envolvimento ativo dos atores locais (professores, alunos, pais, membros da comunidade) na construção de um perfil da escola e da comunidade centrado nas potencialidades e fragilidades da participação no passado, presente e futuro. A estratégia de perfil comunitário (Martini & Sequi, 1988; Hawtin, Hughes & Percy-Smith, 1998; Francescato, 2000; Ehmayer, Reinfeldt & Gtotter, 2000; Francescato, Tomai & Ghirelli, 2002) não tem sido usada no campo da EC, mas afigurou-se como uma ferramenta interessante para envolver alunos na exploração de questões relevantes para o exercício da cidadania numa perspetiva temporal, incluindo o regime autoritário (antes do 25 de Abril), a democracia na sua forma atual e as eventuais projeções do futuro.

Do ponto de vista metodológico, o projeto envolveu a combinação de uma variedade de métodos de pesquisa (análise secundária, entrevistas semi-estruturadas, inquéritos por e-mail, análise documental, registo em vídeo e o perfil comunitário), tirando proveito do

potencial de diversas metodologias na recolha e análise dos dados. Uma menção especial deve ser feita ao perfil comunitário, enquanto método frequentemente usado noutras ciências sociais, mas, tanto quanto sabemos, nunca na pesquisa educativa, apesar da sua utilidade como uma ferramenta de participação para a pesquisa e ação comunitária – a sua implementação constituiu uma mais-valia para o projeto e contribuiu para um aprofundamento do conhecimento sobre o seu potencial na investigação educativa.

A discussão, a disseminação e a reportagem dos resultados do projeto tem vindo a acontecer ao longo do projeto, não só através da disseminação da informação por contextos em que se constitua de interesse científico (*e.g.*, conferências, publicações de artigos), como também através da realização de um seminário aberto às escolas e comunidades participantes, na medida em que a equipa assumiu a responsabilidade de assegurar um amplo envolvimento das comunidades educativas participantes na análise e discussão das implicações dos resultados para a EC.

Análise Multinível das Condições Estruturais da Educação para a Cidadania (EC) na Europa: as Políticas Europeias de EC e as Visões de Organizações Não-Governamentais (ONG) no Campo da EC

Andreia Caetano, Mariana Rodrigues, Pedro Ferreira, Helena Araújo e Isabel Menezes

Nas últimas décadas temos vindo a assistir a um renovado interesse pela cidadania enquanto conceito analisador (*e.g.*, Beiner, 1995; Heater, 1999) e enquanto finalidade educacional fundamental. Esta centralidade aparece espelhada nas orientações globais sugeridas pelas políticas educacionais que têm vindo a ser propostas em toda a Europa (*e.g.*, Menezes, 2003; Hedtke, Zimenkova & Hippe, 2007; Jover & Naval, 2007; Araújo, 2008) desde a década de 1990 e que têm levado à introdução, em moldes diferenciados, das questões da EC no contexto da escola. Ilustram-no também diversos relatórios e estudos produzidos ao nível dos países ou ao nível europeu onde se vai expressando a conexão entre uma educação dedicadas à formação de (bons) cidadãos, a promoção de participação democrática e responsável, e sociedades mais coesas e funcionais. Neles, justifica-se o lugar da EC com a necessidade de proporcionar aos jovens “a ideia do que se entende por cidadania responsável dentro de uma sociedade democrática”, assim como “o que significa ser cidadão, o tipo de direitos e deveres que a cidadania enquadra e como se comportar como «um bom cidadão»” (Eurydice, 2005, p. 7).

A reintrodução deste conceito no discurso social e nos textos de políticas tem contribuído para que se venha a assistir a uma rica problematização e politização do mesmo. Interroga-se o que poderá trazer a recuperação deste conceito, e o papel da EC para a efetiva produção de cidadãos críticos e capazes de participar com outros na transformação das suas sociedades e na criação de modos de vida democráticos (Haste e Hogan, 2006; Lawy & Biesta, 2006; Ruitenberg, 2009).

No contexto europeu, este debate não se poderá fazer sem ter em conta a história política recente dos Estados – se alguns deles possuem regimes democráticos desde o final da II Guerra Mundial (pelo menos), outros há que, por exemplo, vivenciaram a sua transição para a durante os anos 70 (*e.g.*, Portugal, Espanha e Grécia) ou 90 (*e.g.*,

Polónia, Lituânia e Eslovénia) – e a forma como esta ainda se espelha na vitalidade e pluralidade das suas sociedades civis, e na maior ou menor persistência de estruturas autoritárias.

Mesmo reconhecendo a centralidade da educação formal na EC, é preciso não esquecer que as práticas onde a cidadania se aprende e os lugares onde esta se ensina vão muito para além da escola (Biesta, 2011; Delanty, 2003). Sendo frequentemente agentes importantes de intervenção social e simultaneamente presenças próximas nas vidas de muitos jovens, muitas organizações não-governamentais (ONG) desempenham um papel significativo e intencional na promoção de iniciativas de EC especialmente complementando a oferta escolar e investindo em metodologias não-formais ou informais. O envolvimento de organizações da sociedade civil – de ONG em particular – em ações de EC é geralmente visto como desejável. Considera-se, nomeadamente, que promovem conexões entre jovens, sociedade e escolas (Park, 2007) e que ao fazê-lo facilitam os “níveis de ação que são requeridos para mudanças estruturais mais amplas» (Edwards & Fowler, 2002, p. 9) e experiências de aprendizagem da cidadania mais significativas.

Tendo em conta os objetivos do projeto, é essencial compreendermos as visões de EC que são afirmadas, por um lado, pelos documentos fundadores e pelas políticas educativas dos diferentes países e, por outro lado, pelas ONG a quem cabe, pela via da sociedade civil, pluralizar e complementar a oferta de EC nos diferentes países. Para além do cruzamento destas visões, é ainda importante observar o modo como cada país inclui formalmente a EC nos seus currículos escolares e o tipo de EC com que estão comprometidas as ONG que trabalham neste domínio (e o modo como desenvolvem a sua ação educacional). Por se lhes reconhecer um papel complementar ao papel da escola, é útil e relevante construir conhecimento sobre o modo como estas organizações desenvolvem parcerias com as escolas e veem o papel destas na EC que se pratica nos seus países.

Este olhar conjunto é especialmente importante quando queremos perceber no que se traduzem - e que cidadãos procuram - as atividades de EC que uma ênfase, pelo menos ao nível europeu, na importância da EC têm vindo a multiplicar.

Pretendeu-se responder às seguintes questões: que tipo de Educação para a Cidadania é que as políticas educativas e os currículos destes países advogam? Será que a ênfase é colocada numa cultura política que valoriza a participação dos cidadãos nas esferas cívica e política? Qual o papel que desempenha na EC a questão da participação? E a da consciência histórica crítica? Para tal procedeu-se à análise temática (Braun & Clarke, 2006) de diversos documentos oficiais (*e.g.*, Constituição, leis e diretrizes curriculares) complementada pelo recurso a um conjunto diverso de outras fontes - publicações e trabalhos académicos, documentos e relatórios produzidos por organismos dos diferentes países ou por organismos internacionais. A tabela 1 apresenta as fontes e os materiais utilizados.

Tabela 1 – Fontes utilizadas na análise

Artigos Académicos	Bases de dados, estudos e relatórios nacionais e Europeus	Websites oficiais
1. Journal of Social Science Education (JSSE) 2. International Journal of Citizenship Teaching and Learning – CitizED's	1. <i>All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies. Council of Europe</i> , (s/d); 2. <i>All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship Regional Study. Northern Europe Region. Council of Europe</i> , 2004; 3. <i>Citizenship Education at School in Europe</i> , Eurydice, 2005; 4. <i>Compulsory Education in Europe</i> , Eurydice, 2010/2011; 5. <i>Eurydice (Network on Educational Systems and Policies in Europe)</i> ; 6. <i>Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study, ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) and IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)</i> , 2010; 7. <i>Organisation of the Education Systems - Country Reports</i> , Eurydice, 2006/2010; 8. <i>Structure of European Education Systems</i> , 2010/2011; 9. <i>WDE (World Data on Education)</i> .	1. <i>All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies. Council of Europe</i> , (s/d); 2. <i>All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship Regional Study. Northern Europe Region. Council of Europe</i> , 2004; 3. <i>Citizenship Education at School in Europe</i> , Eurydice, 2005; 4. <i>Compulsory Education in Europe</i> , Eurydice, 2010/2011; 5. <i>Eurydice (Network on Educational Systems and Policies in Europe)</i> ; 6. <i>Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study, ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) and IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)</i> , 2010; 7. <i>Organisation of the Education Systems - Country Reports</i> , Eurydice, 2006/2010; 8. <i>Structure of European Education Systems</i> , 2010/2011; 9. <i>WDE (World Data on Education)</i> .

Da referida análise emergiram cinco dimensões. Elas são:

- *Sistema educativo atual*: caracteriza o sistema educativo atual mediante a sua estrutura e os seus critérios de admissão;
- *Número de horas da Educação para a Cidadania (EC) prescritas no currículo*: evidencia o tempo prescrito no currículo de cada país;
- *Terminologia da EC no currículo*: identifica as nomenclaturas adotadas para os diferentes níveis de escolaridade;
- *Estratégia Curricular*: centrada nas abordagens nacionais da EC ao nível do currículo;
- *Visão da EC nos documentos que estabelecem a política educativa*: temas, conceitos e dimensões da EC que estão presentes quer nos documentos que fundamentam a política educativa quer nos objetivos, propósitos e princípios educativos.

PRINCIPAIS RESULTADOS

É de notar que entre os 30 países selecionados existem diversas variações no que concerne à estrutura do sistema educativo. A duração (em anos) de cada nível de ensino é diferente em diferentes países e há também variações significativas no que respeita às suas designações. É importante ainda realçar que, em alguns países, os currículos escolares, as cargas horárias, as designações das disciplinas e os temas abordados variam de região para região. São exemplos disso a Alemanha (dividida em 16 regiões independentes) e a Espanha (dividida em 17 comunidades e 2 cidades autónomas). Isto coloca evidentes dificuldades à realização de análises nacionais, dificuldades com as quais convivemos, tendo sido assumido que seria incomportável levar a cabo uma análise que conseguisse ter em conta todas as variações regionais (e de comunidades linguísticas) dos diferentes países em que estas questões se colocam.

A informação disponibilizada pelos Ministérios da Educação de alguns países, assim como alguns documentos legais, existe por vezes apenas em línguas que não fazem parte do reportório da equipa. Sendo impossível, no âmbito do projeto, proceder à tradução dos diversos documentos, optou-se, sempre que possível, pela utilização de motores de tradução automática de documentos *online*. Esta dificuldade adicional terá também certamente introduzido fontes de erro que convém ter em atenção.

Sistema educativo atual

Os resultados dos dados recolhidos através dos diversos Ministérios da Educação revelam que, na maioria dos países em análise, os sistemas educativos, até ao nível do ensino secundário, são compostos por uma educação de regime integral, tendo por base um sistema obrigatório compreensivo, ou seja, não comportam um critério seletivo de admissão. A análise centra-se nos anos de escolaridade obrigatória dos países em questão (ver tabela 2), sendo importante realçar que a esta escolaridade obrigatória não é sinónimo de frequência escolar uma vez que em alguns países (*e.g.*, Bélgica) embora a frequência do nível de ensino seja obrigatória, a frequência de uma escola não o é (as crianças e jovens podem estudar em casa acompanhadas por um professor).

Tabela 2 – Escolaridade obrigatória

8 Anos	9 Anos	10 Anos	11 Anos	12 Anos
1. Turquia	1. Albânia	1. Alemanha	1. Federação Russa	1. Bélgica
	2. Áustria	2. Chipre	2. Polónia	2. Holanda
	3. Bulgária	3. Dinamarca	3. Reino Unido (Inglaterra)	3. Luxemburgo
	4. Eslovénia	4. Eslováquia		4. Portugal
	5. Estónia	5. Espanha		
	6. Finlândia	6. França		
	7. Grécia	7. Irlanda		
	8. Lituânia	8. Itália		
	9. Macedónia	9. Malta		
	10. República Checa	10. Noruega		
	11. Roménia			
	12. Suécia			

A partir da observação da tabela 3, podemos constatar que a escolaridade obrigatória, nos 30 países analisados, está entre os 8 e os 12 anos de escolaridade, sendo que a maioria estipula uma escolaridade obrigatória de 9 (*e.g.*, 12 países) ou 10 anos (*e.g.*, 10 países). Relativamente a Portugal deve dizer-se que a escolaridade obrigatória é agora de 12 anos mas que tal decorre de uma alteração muito recente (ano letivo de

2009/2010¹). Também o Reino Unido tem uma alteração da duração da escolaridade obrigatória, aumento para 12 anos, marcada para breve (irá decorrer entre 2013 e 2015)².

Número de horas da Educação para a Cidadania (EC) prescritas no currículo

Relativamente ao tempo prescrito nos currículos de cada país para as atividades de EC a variação é entre 1 e 4 horas semanais (ver tabela 3). Note-se que 7 países não especificam esta dimensão (*e.g.*, Albânia, Alemanha, Bulgária, Dinamarca, Macedónia, Itália e Inglaterra – Reino Unido). No caso da Espanha foi encontrada uma variação entre regiões (com algumas regiões a estipularem uma e não duas horas semanais). Casos particulares são também a Finlândia e o Reino Unido (*e.g.*, Inglaterra) pois nestes países cabe às autoridades locais e às escolas a decisão sobre o número de horas por semana a atribuir a cada disciplina.

Tabela 3 – Número de horas da EC prescritas no currículo

País	Nº de horas/ semana	País	Nº de horas/ semana
Albânia (AL)	Não especificado	Holanda (NL)	1
Alemanha (DE)	Não especificado	Irlanda (IE)	1
Áustria (AT)	2	Itália (IT)	Não especificado
Bélgica (BE)	2	Lituânia (LT)	2
Bulgária (BG)	Não especificado	Luxemburgo (LU)	2
Chipre (CY)	1	Macedónia (MK)	Não especificado
Dinamarca (DK)	Não especificado	Malta (MT)	1
Eslováquia (SK)	1	Noruega (NO)	2
Eslovénia (SI)	1	Polónia (PL)	4
Espanha (ES)	2	Portugal (PT)	1
Estónia (EE)	2	Reino Unido - Inglaterra (UK - ENG)	Não especificado
Federação Russa (RU)	2	República Checa (CZ)	4
Finlândia (FI)	3	Roménia (RO)	3
França (FR)	2	Suécia (SE)	1
Grécia (GR)	2	Turquia (TR)	1

¹ Informação recolhida em Novembro de 2011 através de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/0563505636.pdf>

² Education and Skills Act, 2008. Informação recolhida em Janeiro de 2011 através de <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/25/contents>

A maioria dos países estabelece entre 1 (*e.g.*, 9 países) e 2 horas por semana (*e.g.*, 10 países) para as atividades de EC. A informação aqui apresentada provém de decretos de lei e de dados dos Ministérios da Educação cruzada com aquela que é proporcionada por estudos europeus de referência (*e.g.*, Eurydice, 2005; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010).

Terminologias encontradas nos currículos com referência à EC

Os nomes atribuídos à EC variam largamente nos 30 países incluídos no estudo. As variações fazem-se sentir também entre níveis de ensino e terão certamente também relação com o contexto sociopolítico dos diferentes países. Foram encontradas 38 nomenclaturas diferentes sendo que, na sua maioria, elas eram específicas de um determinado país. Foi possível, no entanto, encontrar terminologias que se repetiam em vários países (ver tabela 4), sendo os casos mais claros a *Educação Cívica* (*e.g.*, 9 países) e a *Educação para a Cidadania* (*e.g.*, 4 países). Para além das variações de nomenclatura, foram também encontradas associações entre a EC e outras disciplinas (obrigatórias e opcionais), entre elas: História, Geografia, Economia, Lei, Educação para os Valores e Estudos Religiosos.

Tabela 4 – Nomes atribuídos à EC que se encontraram em mais do que um país

Terminologia	País
Cultura Cívica	Eslovénia (SI); Roménia (RO)
Desenvolvimento Pessoal e Social	Eslováquia (SK); Portugal (PT); República Checa (CZ)
Educação Cívica, Social e Política	Alemanha (DE); Irlanda (IE)
Educação Cívica	Áustria (AT), Chipre (CY), Estónia (EE), França (FR), Federação Russa (RU), Noruega (NO), Polónia (PL), Roménia (RO); Suécia (SE)
Educação para a Cidadania e Direitos Humanos	Espanha (ES), Turquia (TR)
Educação para a Cidadania	Bélgica (BE); Macedónia (MK); Portugal (PT), Reino Unido - Inglaterra (UK-ENG);
Educação Pessoal, Social e para a Saúde	Alemanha (DE), Irlanda (IE), Reino Unido - Inglaterra (UK-ENG)
Ética	Finlândia (FI), Roménia (RO)
Formação Cívica	Bulgária (BG); Portugal (PT)

Estratégia curricular

Esta dimensão, sendo baseada na análise das abordagens nacionais da EC, é reveladora do espaço que a EC ocupa nos currículos de cada país e, ao mesmo tempo, os temas, perceções, os conceitos e a importância que cada país lhe atribui. Em termos de estratégia curricular foram identificados três tipos de abordagens: i) disciplina específica dotada de um horário prescrito, sendo comumente de frequência obrigatória; ii) área integrada numa outra disciplina, onde a EC é um tema inserido em disciplinas obrigatórias ou noutras áreas curriculares (*e.g.*, Geografia ou História); e iii) transversal, na qual a EC é uma área curricular que cruza as diversas disciplinas que constituem o currículo educativo. É de notar que estas abordagens não se excluem mutuamente, sendo comum que em cada país se acumulem duas abordagens em simultâneo. Os dados revelam ainda transformações da estratégia curricular ao longo dos diferentes níveis de escolaridade.

São 8 os países que não englobam a EC no seu currículo nacional ao nível da educação primária³ (*e.g.*, Albânia, Bulgária, Finlândia, Macedónia, Holanda, Polónia, Federação Russa e Macedónia). Em 11 dos 30 países analisados, a EC é transversal ao currículo (*e.g.*, Áustria, Bélgica, Chipre, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Malta, Noruega, República Checa e Suécia). Verifica-se também que existe uma abordagem dupla em 8 países: é uma disciplina específica e transversal (*e.g.*, Dinamarca, Espanha e França), transversal e integrada numa outra disciplina (*e.g.*, Eslováquia, Lituânia, Portugal e Reino Unido - Inglaterra) e uma disciplina específica e integrada noutra disciplina (*e.g.*, Roménia). Estes dados são mostrados na tabela 5, na página seguinte.

Já no que concerne aos restantes ciclos do ensino básico⁴, a EC aparece como: *transversal* (*e.g.*, Albânia, Bélgica, Dinamarca, Itália, Luxemburgo e Malta), *específica* (*e.g.*, Estónia, Grécia e Irlanda) e *integrada* (*e.g.*, Bulgária, Holanda e Portugal). Uma *abordagem dupla* existe em 14 países. A EC é *específica* e *transversal* em 7 países (*e.g.*, Áustria, Eslovénia, França, Macedónia, Noruega, Reino Unido - Inglaterra e Suécia); *transversal* e *integrada* em 5 (*e.g.*, Eslováquia, Finlândia, Lituânia, Portugal e Turquia) e *específica* e *integrada* em 2 (*e.g.*, Polónia e Roménia). Cinco países optam por uma *abordagem tripartida*, sendo eles: Alemanha, Chipre, Espanha, Federação Russa e República Checa. A tabela 6 compila os dados aqui referidos.

³ Em muitos países a educação primária envolve os 6 primeiros anos de escolaridade.

⁴ A estrutura e extensão destes ciclos varia em cada país; referimo-nos aqui, genericamente, ao período de escolaridade não secundária (em alguns casos, "lower secondary") que pode ir do 5º ao 10º ano.

Tabela 5 – Estratégia Curricular da EC - Educação Primária

País	Estratégia curricular	País	Estratégia curricular
Albânia (AL)	-	Holanda (NL)	-
Alemanha (DE)	Específica	Irlanda (IE)	Transversal
Áustria (AT)	Transversal	Itália (IT)	Transversal
Bélgica (BE)	Transversal	Lituânia (LT)	Transversal e Integrada
Bulgária (BG)	-	Luxemburgo (LU)	Transversal
Chipre (CY)	Transversal	Macedónia (MK)	-
Dinamarca (DK)	Transversal e Específica	Malta (MT)	Transversal
Eslováquia (SK)	Transversal e Integrada	Noruega (NO)	Transversal
Eslovénia (SI)	-	Polónia (PL)	-
Espanha (ES)	Transversal e Específica	Portugal (PT)	Transversal e Integrada
Estónia (EE)	Específica	Reino Unido – Inglaterra (UK – ENG)	Transversal e Integrada
Federação Russa (RU)	-	República Checa (CZ)	Transversal
Finlândia (FI)	-	Roménia (RO)	Específica e Integrada
França (FR)	Transversal e Específica	Suécia (SE)	Transversal
Grécia (GR)	Transversal	Turquia (TR)	Integrada

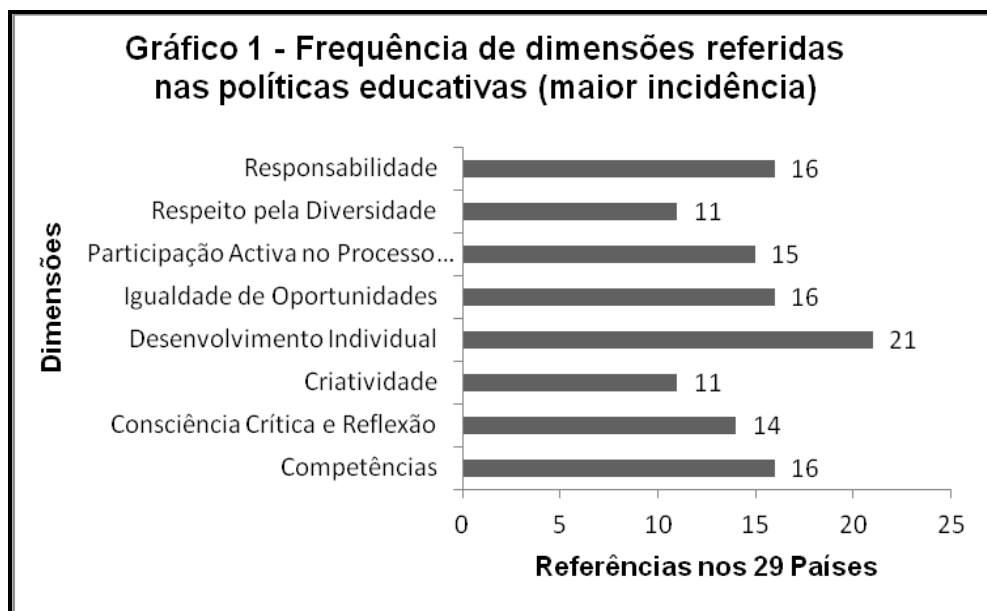
Tabela 6 – Estratégia Curricular da EC – restantes ciclos do Ensino Básico

PAÍS	ESTRATÉGIA CURRICULAR	PAÍS	ESTRATÉGIA CURRICULAR
ALBÂNIA (AL)	Transversal	HOLANDA (NL)	Integrada
ALEMANHA (DE)	Transversal, Integrada e Específica	ITÁLIA (IT)	Transversal
ÁUSTRIA (AT)	Transversal e Específica	LITUÂNIA (LT)	Transversal e Integrada
BÉLGICA (BE)	Transversal	LUXEMBURGO (LU)	Transversal
BULGÁRIA (BG)	Integrada	MACEDÓNIA (MK)	Transversal e Específica
CHIPRE (CY)	Transversal, Integrada e Específica	MALTA (MT)	Transversal
DINAMARCA (DK)	Transversal	NORUEGA (NO)	Transversal e Específica
ESLOVÁQUIA (SK)	Transversal e Integrada	IRLANDA (IE)	Específica
ESLOVÉNIA (SI)	Específica e Transversal	POLÓNIA (PL)	Específica e Integrada
ESPAÑHA (ES)	Específica, Transversal e Integrada	PORTUGAL (PT)	Transversal e Integrada
ESTÓNIA (EE)	Específica	REINO UNIDO – INGLATERRA (UK – ENG)	Transversal e Específica
FEDERAÇÃO RUSSA (RU)	Transversal, Integrada e Específica	REPÚBLICA CHECA (CZ)	Transversal, Integrada e Específica
FINLÂNDIA (FI)	Transversal e Integrada	ROMÉNIA (RO)	Específica e Integrada
FRANÇA (FR)	Transversal e Específica	SUÉCIA (SE)	Específica e Transversal
GRÉCIA (GR)	Específica	TURQUIA (TR)	Transversal e Integrada

Visão da EC presente nos documentos de política educativa

As transições para a democracia, tal como a integração dos países na União Europeia são acontecimentos com significativas consequências de carácter social, económico e político. Ao nível das políticas e das reformas educativas estas transformações também se fazem sentir, sendo que é frequente encontrar nelas uma preocupação dupla, o espelhar das preocupações e dos objetivos da política nacional, e o reflectir aquelas que são as linhas de orientação e os padrões ao nível das políticas europeias.

A análise das visões da EC presentes nas políticas educativas de cada país centrou-se apenas em fontes primárias (*e.g.*, políticas educativas – uma por cada país - e informações que constam nos *websites* dos Ministérios da Educação) e abarca os objetivos, fins e princípios educativos de 29 países (não tivemos acesso às políticas educativas gregas). Estes dados permitiram-nos estabelecer 60 categorias diferentes com base nos conceitos (observados a partir das palavras que os nomeiam) referidos em cada documento nacional. O gráfico 1 mostra a frequência de categorias com maior incidência no conjunto dos países.



O objetivo do desenvolvimento individual dos estudantes é a categoria comum a mais países – referências a esta categoria foram encontradas em documentos de 21 países

diferentes. Comum a muitos países é também a referência à *responsabilidade* (e.g., 16 países), à *igualdade de oportunidades* (e.g., 16 países), às *competências*, designadamente às *sociais* (e.g., 16 países). De realçar ainda que a *participação ativa no processo democrático* é mencionada por 15 países e que a *consciência crítica e a reflexão* por 14 países.

Muitas outras categorias estão presentes ainda que sejam referidas por menos países. Entre elas estão por exemplo a educação ao longo da vida, o desenvolvimento social e sustentável, a igualdade de género e o respeito pelos direitos humanos.

As visões das organizações não-governamentais (ONG) no campo da EC

A RECOLHA DOS DADOS

A recolha de dados sobre as visões e ações das ONGs foi levada a cabo através de uma inquirição por correio electrónico de um conjunto alargado de ONG de diferentes países europeus (com ação no domínio da EC). Esta inquirição decorreu entre agosto de 2010 e fevereiro de 2011. A identificação das ONGs foi feita a partir da consulta a bases de dados específicas tais como a NECE (*Networking European Citizenship Education*) [Rede Europeia de Educação para a Cidadania], a DARE (*Democracy and Human Rights in Europe*) [Democracia e Direitos Humanos na Europa], a ENOP (*European Network of Political Foundations*) [Rede Europeia de Fundações Políticas]. A cada uma das ONG identificadas foi enviado um convite à colaboração (numa de cinco línguas europeias: inglês, francês, português, espanhol e ucraniano). No total, 424 ONGs de 41 países europeus foram convidadas a colaborar (ver tabela 7).

Uma vez aceite o convite, enviou-se (ainda por correio electrónico e ainda em diferentes línguas) um inquérito por questionário constituído por seis perguntas abertas que incluía questões sobre o tipo de trabalho que a ONG em causa realizava, sobre a perspetiva da ONG relativamente às práticas e visões dominantes no país em termos da Educação para a Cidadania, sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas do país e finalmente uma última questão sobre a relevância atribuída pela ONG à inclusão, nos esforços de EC, da dimensão da consciência histórica crítica.

Obtiveram-se entre 1 e 12 respostas por país havendo uma média de 2 ONGs participantes por cada um dos 41 países europeus envolvidos. Responderam ao inquérito cerca de 30% das ONGs contactadas. Se excluirmos da amostra inicial as 27 ONGs que explicitaram a sua indisponibilidade para participar, a taxa de resposta foi de 32%.

Tabela 7 – ONG contactadas e integrantes da amostra do estudo por país.

PAÍSES (ACRÓNIMO)	CONVITES	NÃO RESPOSTAS	RECUSAS	ACEITAÇÕES	PARTICIPAÇÕES CONCRETIZADAS
ALBÂNIA (AL)	16	7	6	3	2
ALEMANHA (DE)	16	9	0	7	4
ÁUSTRIA (AT)	9	3	0	6	5
BIELORÚSSIA (BY)	7	4	0	3	2
BÉLGICA (BE)	13	8	2	3	3
BÓSNIA E HERZEGOVINA (BiH)	11	8	0	3	3
BULGÁRIA (BG)	13	8	0	5	5
CHIPRE (CY)	6	3	1	2	1
CROÁCIA (HR)	11	4	0	7	6
DINAMARCA (DK)	10	7	0	4	3
INGLATERRA (EN)	17	6	1	10	8
ESLOVÁQUIA (SL)	10	6	1	2	2
ESLOVÉNIA (SI)	6	2	0	4	3
ESPANHA (ES)	12	3	1	8	5
ESTÓNIA (EE)	8	3	1	4	4
FEDERAÇÃO RUSSA (RU)	11	6	2	3	3
FINLÂNDIA (FI)	9	6	0	3	3
FRANÇA (FR)	17	9	1	7	4
GRÉCIA (GR)	7	3	2	2	2
HOLANDA (NL)	9	2	1	6	4
HUNGRIA (HU)	12	7	1	4	1
IRLANDA (IE)	7	3	0	4	4
ISLÂNDIA (IS)	6	5	0	1	1
ITALIA (IT)	12	7	0	5	3
LETÓNIA (LV)	8	6	0	2	1
LITUÂNIA (LT)	7	5	0	2	1
LUXEMBURGO (LU)	4	2	0	2	2
MACEDÓNIA (MK)	11	8	0	3	1
MALTA (MT)	6	4	0	2	2
MOLDÁVIA (MD)	9	4	0	5	2
MONTENEGRO (ME)	6	3	0	3	3
NORUEGA (NO)	10	6	1	3	1
POLÓNIA (PL)	11	3	1	7	3
REPÚBLICA CHECA (CZ)	14	5	1	8	5
PORTUGAL (PT)	22	7	3	12	12
ROMÉLIA (RO)	13	7	0	6	4
SÉRBIA (RS)	6	5	0	1	1
SUÉCIA (SE)	12	7	0	5	2
SUIÇA (CH)	4	1	0	3	2
TURQUIA (TR)	13	10	1	2	2
UCRÂNIA (UA)	13	10	0	3	2
TOTAL:	424	222 52,36%	27 6,37%	175 41,27%	127 29,95%

Os dados recolhidos foram analisados recorrendo ao pacote de *software* NVivo 9.0. A análise de conteúdo utilizou a ONG como unidade de análise. Foram identificadas as seguintes categorias de análise: função dos respondentes; papel e atividades das ONG na EC; objetivos, público-alvo, temas e tópicos abordados pelas ONG; visão dominante da

EC; avaliação da EC, identificando barreiras à implementação e experiências positivas de EC; perspectivas das ONG sobre a EC; integração de uma consciência histórica crítica na EC; e sugestões de mudança.

OS PRINCIPAIS RESULTADOS

Foi possível obter uma base de dados rica e extensa das visões das ONG europeias no que respeita à EC. Os dados recolhidos foram organizados, agrupando as perspectivas semelhantes, não descurando da especificidade das várias opiniões.

Funções ocupadas pelos respondentes nas ONGs

Uma das questões colocadas procurava identificar a pessoa respondente, em particular pedindo-lhe que apresentasse as suas funções na ONG. Embora tenha havido respondentes com outras funções, na sua maioria, quem nas ONG respondeu ao inquérito ocupava *funções de coordenação e gestão de projetos, atividades e equipas*.

Visões e práticas das ONGs na educação para a cidadania

Como seria de esperar, uma parte importante das respostas prendia-se com as visões e práticas das ONG no âmbito da sua acção de EC. Foi possível identificar as subcategorias: públicos-alvo; temas e tópicos; objectivos; e papéis.

a) Públicos-alvo

Quando foi perguntado às ONG quais os papéis e atividades no âmbito da EC, foi possível identificar os seus públicos-alvo, *i.e.* aqueles a quem dirigem as suas ações. A tabela 8 apresenta-nos os públicos-alvo mais referidos, explicitando também o número de vezes que cada um destes foi explicitado por país participante (e o número de ONG desse país que fazem parte da amostra).

Tabela 8 – Públicos-alvo mais referidos

PÚBLICOS-ALVO	TOTAL (percentagem)	REFERÊNCIAS POR PAÍS (número de ONGs participantes por país)				
		AT - 2 (5)	DE - 4 (4)	FR - 3 (4)	MD - 1 (2)	RO - 3 (4)
Jovens (incluindo profissionais, líderes ou instituições juvenis)	53 (41,73%)	BA - 3 (3)	DK - 1 (3)	HR - 2 (6)	ME - 1 (3)	RU - 2 (3)
		BE - 2 (3)	EE - 1 (4)	IE - 1 (4)	MK - 1 (1)	SI - 1 (3)
		BG - 2 (5)	EN - 3 (8)	IT - 1 (3)	NL - 1 (4)	TR - 1 (2)
		BY - 2 (2)	ES - 1 (5)	LU - 2 (2)	PL - 2 (3)	UA - 1 (2)
		CZ - 1 (5)	FI - 2 (3)	LV - 1 (1)	PT - 5 (12)	
População em geral	39 (30,71%)	AL - 1 (2)	DE - 1 (4)	FR - 3 (4)	MD - 2 (2)	RO - 2 (4)
		AT - 1 (5)	DK - 2 (3)	GR - 2 (2)	ME - 1 (3)	RU - 1 (3)
		BA - 1 (3)	EN - 1 (8)	HR - 3 (6)	MK - 1 (1)	SE - 1 (2)
		BE - 1 (3)	ES - 2 (5)	IE - 1 (4)	PL - 2 (3)	TR - 1 (2)
		CZ - 2 (5)	FI - 1 (3)	LV - 1 (1)	PT - 5 (12)	
Professores/educadores	31 (24,41%)	AT - 2 (5)	CY - 1 (1)	ES - 1 (5)	MD - 1 (2)	RS - 1 (1)
		BA - 1 (3)	CZ - 2 (5)	FI - 1 (3)	MT - 1 (2)	SI - 3 (3)
		BG - 1 (5)	EE - 2 (4)	HU - 1 (1)	PT - 4 (12)	SL - 1 (2)
		BY - 1 (2)	EN - 2 (8)	IE - 2 (4)	RO - 1 (4)	UA - 1 (2)
		CH - 1 (2)				
Escolas (primária, secundária e superior)	29 (22,83%)	AL - 1 (2)	DK - 1 (3)	LT - 1 (1)	PL - 1 (3)	SI - 2 (3)
		AT - 2 (5)	EE - 2 (4)	MD - 1 (2)	PT - 4 (12)	
		CZ - 3 (5)	ES - 1 (5)	MK - 1 (1)	RO - 1 (4)	
		DE - 1 (4)	EN - 4 (8)	NL - 1 (4)	RU - 2 (3)	
Estudantes	23 (18,11%)	BA - 1 (3)	DE - 1 (4)	HR - 1 (6)	MT - 1 (2)	RS - 1 (1)
		BY - 1 (3)	EE - 1 (4)	HU - 1 (1)	PL - 1 (3)	SI - 2 (3)
		CY - 1 (1)	EN - 2 (8)	IE - 1 (4)	PT - 3 (12)	
		CZ - 2 (5)	ES - 1 (5)	ME - 1 (3)	RO - 1 (4)	
ONGs/outras organizações da sociedade civil locais	15 (11,81%)	AT - 1 (5)	DE - 1 (4)	ME - 1 (3)	NO - 1 (1)	
		BG - 2 (5)	ES - 1 (5)	MK - 1 (1)	PL - 1 (3)	
		CZ - 1 (5)	HR - 3 (6)	NL - 1 (4)	UA - 1 (2)	
Sociedade civil	11 (8,66%)	AL - 1 (2)	BG - 2 (5)	EN - 1 (8)	ME - 1 (3)	PT - 1 (12)
		BA - 1 (3)	DE - 1 (4)	HR - 1 (6)	MT - 1 (2)	RU - 1 (3)
Representantes políticos locais/nacionais	7 (5,51%)	AT - 1 (5)	DK - 1 (3)	MT - 1 (2)		
		BG - 2 (5)	MK - 1 (1)	RO - 1 (4)		
Mulheres	6 (4,72%)	AL - 1 (2)	IS - 1 (1)	TR - 1 (2)		
		ES - 1 (5)	ME - 2 (3)			
Crianças	5 (3,97%)	BE - 1 (3)	IT - 1 (3)	TR - 1 (2)		
		HR - 1 (6)	MK - 1 (1)			
Outros atores com interesses na educação	4 (3,15%)	CH - 1 (2)	MT - 1 (2)			
		IE - 1 (4)	UA - 1 (2)			
Especialistas em educação	2 (1,57%)	AT - 1 (5)				
		PL - 1 (3)				

As ONG dirigem as suas atividades e serviços a diversos grupos simultaneamente, de acordo com a idade, o sexo e o contexto de exercício profissional. Como mostra a tabela 8, muito referidas foram a escola e os diferentes grupos pertencentes à *comunidade educativa* (se incluindo escolas, docentes, estudantes, especialistas em educação e outros atores com interesses na educação foi referida por um total de 70,27% das ONG), os *jovens* (se incluindo os profissionais, líderes e instituições juvenis foram referidos por 41,73% das ONG) e a *população em geral* (30,71%).

b) Temas e tópicos

As ONG identificaram ou descreveram alguns dos projetos e atividades que têm vindo a desenvolver no campo da EC, tendo sido possível conhecer temas e tópicos que consideram importantes abordar (ver tabela 9).

Tabela 9 – Temas e tópicos mais referidos

TEMAS E TÓPICOS	TOTAL (percentagem)	REFERÊNCIAS POR PAÍS (número de ONGs participantes por país)			
		Direitos humanos	30 (23,62%)	AL - 1 (2) AT - 1 (5) BA - 1 (3) BG - 1 (5) BY - 1 (2)	CH - 1 (2) DE - 3 (4) EE - 1 (4) EN - 1 (8) ES - 2 (5)
Democracia	26 (20,47%)	AT - 1 (2) BA - 1 (3) BY - 1 (2)	CH - 1 (2) CY - 1 (1) CZ - 1 (5)	DE - 2 (4) DK - 1 (3) EN - 3 (8)	FI - 1 (3) FR - 1 (4) HR - 1 (6)
Desenvolvimento	22 (17,32%)	CZ - 1 (5) DK - 1 (3) EN - 2 (8) ES - 1 (5)	GR - 1 (2) HR - 3 (6) IE - 1 (4) MD - 1 (2)	MT - 1 (2) PL - 1 (3) PT - 5 (12) RO - 2 (4)	SI - 1 (3) SL - 1 (2)
Cidadania ativa	21 (16,54%)	BA - 1 (3) BY - 1 (2) CZ - 1 (5) DE - 1 (4) DK - 1 (3)	EN - 2 (8) HR - 1 (6) IE - 1 (4) LT - 1 (1) LV - 1 (1)	ME - 1 (3) PL - 2 (3) PT - 1 (12) RO - 1 (4) RU - 1 (3)	SI - 2 (3) SL - 1 (2) TR - 1 (2)
Europa	17 (13,39%)	CZ - 1 (5) DE - 2 (4) DK - 1 (3) EN - 1 (8)	FR - 1 (4) HR - 1 (6) HU - 1 (1) IE - 1 (4)	IT - 1 (3) MD - 1 (2) ME - 2 (3) NL - 1 (4)	PL - 1 (3) RO - 1 (4) RS - 1 (1)
Participação ativa	13 (10,24%)	AT - 1 (5) BG - 1 (5) FI - 1 (3)	FR - 2 (4) HR - 1 (6) LV - 1 (1)	PT - 2 (12) RO - 3 (4) SI - 1 (3)	
Questões de género	11 (8,66%)	AL - 1 (2) ES - 2 (5)	HR - 1 (6) IS - 1 (1)	MD - 1 (2) ME - 1 (3)	PT - 3 (12) RS - 1 (1)
Cooperação	8 (6,30%)	BA - 1 (1) BG - 1 (5)	FI - 1 (3) ME - 1 (3)	PT - 3 (12) RU - 1 (3)	

Quando questionadas sobre o trabalho que desenvolvem no domínio da EC, algumas das ONG participantes enumeraram um extenso conjunto de temas e tópicos: quer os *direitos humanos* (23,62%), quer *democracia* (20,43%), parecem ser temas centrais nas suas abordagens. Adicionalmente, é possível constatar que não se encontrou nenhum tema ou tópico que fosse comum a todos os respondentes (e ONG) que se pronunciaram sobre esta questão.

c) Objectivos

Para além de temas e tópicos que consideram relevantes, algumas pessoas respondentes salientaram alguns fins e objectivos particulares para as actividades de EC. Entre estes, e tal como se apresenta na Tabela 10, a *responsabilidade* (12,60%), a *tolerância* (8,66%), as *competências, atitudes ou valores democráticos* (7,87%) e a *não-discriminação* (7,87%).

Tabela 10 – Objectivos da EC mais mencionados

OBJETIVOS	TOTAL (percentagem)	REFERÊNCIAS POR PAÍS (número de ONGs participantes por país)			
		Responsabilidade	16 (12,60%)	AT - 1 (2) BG - 1 (5) BY - 1 (2) DE - 1 (4)	EN - 2 (8) FI - 2 (3) FR - 1 (4) HR - 1 (6)
Tolerância	11 (8,66%)	AL - 1 (2) BG - 1 (5) DE - 1 (4)	DK - 1 (3) EE - 1 (4) ES - 2 (5)	NL - 1 (4) PT - 1 (12)	RO - 1 (4) RS - 1 (1)
Competências, atitudes e valores democráticos	10 (7,87%)	AT - 1 (2) BG - 1 (5) BY - 1 (2)	CZ - 1 (5) DE - 1 (4) ES - 1 (5)	HU - 1 (1) MD - 1 (2)	ME - 1 (3) NL - 1 (4)
Não-discriminação	10 (7,87%)	AT - 1 (2) CZ - 1 (5)	ES - 1 (5) FR - 1 (4)	HR - 2 (6) PL - 1 (3)	PT - 2 (12) RO - 1 (4)

d) Atividades

Como pode observar-se, as ONG envolvidas no estudo promovem actividades de EC dirigidas a populações e grupos diversos (ver tabela 11). De notar que uma parte substancial delas considera importante a *criação de oportunidades para a partilha e de conhecimento e de boas práticas entre os vários atores sociais e educativos* a operar neste domínio. Algumas ONG inquiridas referem ainda uma outra forma de disseminação de conhecimento: a *disponibilização de material de suporte à ação dos vários agentes educativos que favoreça a implementação da EC em diferentes contextos*. Entre as atividades mais referidas encontramos ainda diversas *atividades com grupos de jovens* que vão desde clubes, a eventos ou atividades que promovem (frequentemente a simulação do) desempenho de papéis políticos.

Tabela 11 – Atividades de EC mais frequentes

ATIVIDADES	TOTAL (percentagem)	REFERÊNCIAS POR PAÍS (número de ONGs participantes por país)			
		AL - 1 (2)	EN - 1 (8)	LU - 1 (2)	PT - 6 (12)
Eventos nacionais e internacionais, como conferências, <i>workshops</i> , mesas redondas, encontros, debates, discussões, visitas e apresentações;	51 (40,16%)	AT - 4 (5) BG - 3 (5) CH - 1 (2) DE - 3 (4) EE - 1 (4)	ES - 1 (5) FI - 2 (3) FR - 1 (4) HR - 4 (6) IS - 1 (1)	MD - 1 (2) ME - 3 (3) MT - 2 (2) NL - 1 (4) PL - 2 (3)	RO - 2 (4) SE - 2 (2) SI - 3 (3) UA - 2 (2)
Programas e cursos de formação profissional dirigidos a diferentes públicos, a nível nacional e internacional;	46 (36,22%)	AL - 1 (2) AT - 3 (5) BA - 1 (3) BE - 1 (3) BG - 3 (5) BY - 1 (2) CZ - 3 (5)	EE - 2 (4) EN - 4 (8) ES - 3 (5) FR - 1 (4) GR - 1 (2) HR - 2 (6) HU - 1 (1)	IE - 2 (4) MD - 1 (2) ME - 1 (3) MT - 1 (2) NL - 1 (4) PT - 7 (12) RO - 1 (4)	RS - 1 (1) RU - 1 (3) SI - 1 (3) SL - 1 (2) TR - 1 (2)
Provisão e publicação de materiais educativos, pedagógicos e metodológicos, como livros, manuais escolares, diretrizes, campanhas, jornais, revistas, documentários filmes documentários e educativos, ferramentas de internet e multimédia e pontos de informação;	32 (25,20%)	AL - 1 (2) AT - 2 (5) BA - 1 (3) BE - 1 (3) BG - 1 (5) CY - 1 (1) CZ - 1 (5)	DK - 1 (3) EE - 1 (4) EN - 1 (8) FI - 1 (3) GR - 1 (2) HR - 1 (6) IE - 2 (4)	IS - 1 (1) LV - 1 (1) MD - 1 (2) ME - 1 (3) MK - 1 (1) MT - 1 (2) PL - 1 (3)	PT - 5 (12) RS - 1 (1) RU - 1 (3) SI - 1 (3) UA - 1 (2)
Atividades com grupos de jovens: qualificação de pares, clubes de jovens, simulação de parlamentos, jogos de papéis, campo anual de trabalho, eventos desportivos e competições académicas.	22 (17,32%)	BE - 2 (3) CZ - 2 (5) DK - 1 (3) EE - 1 (4) EN - 2 (8)	FI - 1 (3) FR - 1 (4) HR - 1 (6) HU - 1 (1) IE - 1 (4)	LU - 2 (2) NL - 1 (4) PL - 1 (3) PT - 2 (12) RO - 1 (4)	SI - 1 (3) TR - 1 (2)

e) Papéis

As pessoas respondentes foram convidados a explicitar que papéis de EC veem as ONG de que fazem parte desempenhar. As ONG são vistas por estes seus membros como tendo diversas funções e papeis a desempenhar neste domínio: *sensibilizar, informar, promover iniciativas de EC em diferentes níveis de ensino e contextos educacionais distintos, e apoiar e desenvolver parcerias visando o bem-estar e a transformação social*.

Na tabela 12 é possível encontrar informação mais detalhada sobre os papéis mais referidos pelas ONG.

Tabela 12 – Papéis das ONG mais comuns na EC

PAPÉIS	TOTAL (percentagem)	REFERÊNCIAS POR PAÍS (número de ONGs participantes por país)			
		AL - 1 (2)	DK - 2 (3)	HU - 1 (1)	PT - 9 (12)
As ONG procuram sensibilizar e informar as pessoas sobre diferentes temas, promover os conhecimentos, competências, atitudes e valores dos cidadãos, portanto, fortalecendo a cultura de cidadania e participação ativa e de participação;	74 (58,28%)	AT - 3 (5) BA - 3 (3) BE - 2 (3) BG - 2 (5) BY - 1 (2) CZ - 3 (5) DE - 2 (4)	EE - 2 (4) EN - 6 (8) ES - 2 (5) FI - 2 (3) FR - 2 (4) GR - 1 (2) HR - 4 (6)	IE - 1 (4) LV - 1 (1) MD - 2 (2) ME - 1 (3) MT - 1 (2) NL - 1 (4) PL - 3 (3)	RO - 4 (4) RU - 2 (3) SE - 2 (2) SI - 3 (3) SL - 1 (2) TR - 2 (2) UA - 1 (2)
As ONG assumem-se como promotoras de EC em todos os níveis educativos, recorrendo a formas de educação não-formal e informal, ou seja, desde do nível da pré-escola à aprendizagem ao longo da vida, complementando a oferta educativa disponibilizada pela escola.	47 (37,01%)	AL - 1 (2) AT - 2 (5) BA - 1 (3) BG - 1 (5) CZ - 3 (5) DE - 1 (4) DK - 2 (3) EE - 2 (4)	EN - 5 (8) ES - 2 (5) HR - 2 (6) IE - 2 (4) LT - 1 (1) LV - 1 (1) MD - 1 (2) MK - 1 (1)	MT - 1 (2) NL - 1 (4) PL - 1 (3) PT - 8 (12) RO - 3 (4) RS - 1 (1) RU - 1 (3) SI - 2 (3)	SL - 1 (2)
As ONG procuram apoiar o desenvolvimento e a manutenção das parcerias entre vários atores e organizações políticas, educativas e comunitárias, no sentido de promoverem o bem-estar e a transformação social.	39 (30,71%)	AT - 1 (5) BA - 3 (3) BE - 1 (3) BG - 1 (5) CZ - 1 (5) DE - 1 (4)	DK - 1 (3) EE - 2 (4) EN - 7 (8) ES - 1 (5) FI - 1 (3) GR - 1 (3)	HR - 3 (6) HU - 1 (1) IE - 1 (4) LT - 1 (1) ME - 1 (3) PL - 1 (3)	PT - 3 (12) RS - 1 (1) RU - 2 (3) SI - 2 (3) TR - 2 (2)

A EC é a principal prioridade de um número significativo das ONG da amostra do estudo. Aquelas ONGs que afirmaram que a EC não tem um papel central nas suas intervenções, admitem que esta questão tem vindo a ganhar relevo nos últimos anos. Elas valorizam o seu contributo enquanto representantes da sociedade civil e o modo como complementam o trabalho desenvolvido pelo sistema de educação formal.

Visão dominante da educação para a cidadania

Uma outra questão colocada às ONG que colaboraram neste estudo pedia-lhes que olhassem para o modo como a EC era encarada nos países em que actuam, quais as visões dominantes e as consequências destas. As suas respostas realçaram *as debilidades ao nível da implementação, as dificuldades que consideram ser a ausência de um entendimento consensual do que deveria ser a EC, e ainda a importância do conhecimento e literacia*. Estas e outras visões dominantes referidas pelos respondentes são apresentadas na tabela 13.

Foi ainda observado que as pessoas respondentes criticam as políticas e as práticas de EC por *priorizarem a transmissão de conhecimento teórico sobre a democracia e enfatizarem um discurso normativo sobre a conduta dos cidadãos*. Muitas ONG mostram-

se insatisfeitas com aquelas que são as políticas e práticas de EC nos seus países e entendem que esta tem sido negligenciada sobretudo pelo sistema de educação formal.

Tabela 13 – Visão dominante de EC

VISÃO DOMINANTE	TOTAL (percentagem)	REFERÊNCIAS POR PAÍS (número de ONGs participantes por país)			
		AL - 1 (2)	ES - 2 (5)	LU - 2 (2)	RS - 1 (1)
A EC tem vindo a ser implementada de uma forma reducionista ou não tem sido vista como uma prioridade pelo sistema de educação formal;	44 (34,65%)	AT - 2 (5) BA - 2 (3) BG - 4 (5) DK - 1 (3) EE - 1 (4)	FR - 1 (4) GR - 2 (2) HR - 2 (6) IE - 3 (4) IS - 1 (1)	MD - 2 (2) ME - 1 (3) PL - 2 (3) PT - 8 (12) RO - 3 (4)	RU - 1 (3) SI - 1 (3) UA - 1 (2)
Existem dificuldades numa definição ou entendimento consensual da EC e dos seus principais conceitos;	23 (18,11%)	AT - 2 (5) BG - 2 (5) CH - 1 (2) CZ - 1 (5) DE - 1 (4)	EE - 1 (4) ES - 1 (5) HR - 1 (6) IT - 1 (3) MD - 2 (2)	ME - 2 (3) NL - 2 (4) PL - 1 (3) PT - 2 (12) RU - 1 (3)	SE - 1 (2) SI - 1 (3)
A literacia política surge como um tema central na EC, ou seja, aprender sobre sistemas políticos, eleições, instituições nacionais e europeias, etc.;	22 (17,32%)	AT - 2 (5) BE - 1 (3) BG - 3 (5) BY - 1 (2)	CY - 1 (1) CZ - 1 (5) DE - 1 (4) EE - 3 (4)	EN - 3 (8) FR - 1 (4) LV - 1 (1) PT - 2 (12)	RO - 1 (4) RU - 1 (3)
A EC fornece conhecimento, competências e valores aos alunos para que desempenhem o seu papel na sociedade;	21 (16,54%)	AL - 1 (2) AT - 1 (5) BE - 1 (3) BG - 1 (5)	DE - 1 (4) DK - 2 (3) EE - 3 (5) EN - 4 (8)	FR - 1 (4) HU - 1 (1) LT - 1 (1) RS - 1 (1)	SI - 1 (3) SL - 2 (2)
As oportunidades para efetivamente participar nos processos de tomada de decisão são escassas, portanto, é difícil influenciar qualquer mudança nas políticas educativas;	18 (14,17%)	AT - 2 (5) DE - 1 (4) DK - 1 (2) EN - 1 (8) FI - 1 (3) FR - 1 (4)	HR - 1 (6) LU - 1 (2) ME - 1 (3) PL - 1 (3) PT - 5 (12) SI - 1 (3)		
A EC baseia-se no respeito por responsabilidade, deveres e direitos.	17 (13,39%)	BE - 2 (3) CY - 1 (1) DK - 1 (3)	EE - 1 (4) EN - 4 (8) MK - 1 (1)	PT - 2 (12) RO - 2 (4) RS - 1 (1)	SL - 2 (2)

Avaliação

Avaliando o trabalho desenvolvido no domínio da EC, quer por elas próprias (ONG) quer pelas escolas nos seus países as pessoas respondentes explicitaram o que entendem ser barreiras à implementação da EC mas também referiram o que pensam ser bons exemplos e experiências positivas.

a) Barreiras

Em geral, como reporta a tabela 14, as ONG encontram várias barreiras à implementação da EC nos seus países. Estas prendem-se quer com a *menorização da importância atribuída a esta área curricular quer com a sua escolarização* (e conseqüente baixa ligação à dimensão do exercício da cidadania) que frequentemente ocorre nos contextos de educação formal. Também referem problemas quer ao nível dos recursos quer ao nível da formação dos profissionais.

Tabela 14 – Principais barreiras à implementação da EC

BARREIRAS	TOTAL (percentagem)	REFERÊNCIAS POR PAÍS (número de ONGs participantes por país)			
		AL - 1 (2) AT - 1 (5) BA - 1 (3) BE - 1 (3) BG - 1 (5) CY - 1 (1)	CZ - 2 (5) EE - 2 (4) EN - 3 (8) ES - 2 (5) GR - 1 (2) HR - 2 (6)	HU - 1 (1) IE - 2 (4) LU - 1 (2) ME - 1 (3) NL - 2 (4) PT - 5 (12)	RO - 1 (4) RS - 1 (1) SI - 2 (3) UA - 1 (2)
Na educação formal, a EC é negligenciada e não é considerada relevante em comparação com outras áreas curriculares disciplinares;	35 (27,56%)	AL - 1 (2) AT - 2 (5) BE - 1 (3) CY - 1 (1) CZ - 1 (5) EE - 1 (4)	EN - 4 (8) FI - 1 (3) FR - 1 (4) GR - 1 (2) HR - 2 (6) IE - 1 (2)	LT - 1 (1) LU - 1 (2) MD - 1 (2) PT - 4 (12) RO - 1 (4) RS - 1 (1)	SE - 1 (2) SI - 1 (3) UA - 1 (2)
O currículo nacional é focado fundamentalmente na acumulação de conhecimento teórico sobre cidadania, não sendo havendo possibilidades efetivas para o seu exercício ;	29 (22,83%)	AT - 3 (5) BE - 1 (3) CH - 1 (2) CZ - 2 (5) DE - 2 (4)	DK - 1 (3) EN - 3 (8) FI - 1 (3) FR - 1 (4) HR - 1 (6)	IE - 1 (4) IS - 1 (1) IT - 1 (3) ME - 1 (3) NL - 1 (4)	NO - 1 (1) PT - 4 (12) RS - 1 (1) SI - 1 (3)
Existem lacunas na formação inicial dos professores e falta de suporte à formação continua nesta área;	26 (20,47%)	AL - 1 (2) AT - 2 (5) BE - 2 (3) BG - 2 (5) CY - 1 (1)	CZ - 2 (5) EE - 1 (4) EN - 1 (8) FR - 1 (4) HR - 2 (6)	IE - 1 (2) LT - 1 (1) LV - 1 (1) MD - 1 (2) MK - 1 (1)	PL - 1 (3) PT - 2 (12) RO - 1 (4) RS - 1 (1) SI - 1 (3)
Ultrapassar a cultura de resignação, conformidade e aceitação da autoridade, que constitui um legado dos longos períodos de autoritarismo.	22 (17,32%)	AL - 1 (2) AT - 3 (5) BG - 2 (5) CZ - 1 (5)	HR - 4 (6) LT - 1 (1) MD - 1 (2) MK - 1 (1)	PL - 1 (3) PT - 4 (12) RO - 2 (4) SI - 1 (3)	

No que concerne a oferta educativa disponibilizada pelo sistema de educação formal, os respondentes são bastante críticos, quer em termos das políticas que sustentam estas ofertas quer em termos das práticas em que se materializa. Para além da desvalorização da EC nas escolas, observam ainda *falta de preparação de alguns professores ou educadores* e queixam-se também da *falta de recursos financeiros e humanos*. É interessante notar que algumas ONGs de países como Portugal, Hungria, Áustria e Roménia, por exemplo, entendem que os longos regimes autoritários a que estes estiveram sujeitos deixaram marcas profundas na sociedade, também na forma de uma *débil cultura democrática*.

b) Experiências positivas

As pessoas respondentes das ONG foram incentivados a partilharem algumas experiências positivas na promoção da EC, tanto das suas organizações, como de outras organizações governamentais ou não, sendo que as mais referidas são apresentadas na tabela 15.

As ONG notam como positiva o cada vez explícito *envolvimento e participação das comunidades educativas na EC*, e o *maior interesse e preocupação com esta área que se nota ao nível das iniciativas governamentais*. Mais uma vez, *a colaboração entre diferentes*

indivíduos, grupos e instituições na promoção de uma cultura democrática é descrita como positiva.

Tabela 15 – Experiências positivas mais referidas na implementação da EC

EXPERIÊNCIAS POSITIVAS	TOTAL (percentagem)	REFERÊNCIAS POR PAÍS (número de ONGs participantes por país)			
		BA - 1 (3)	EN - 4 (8)	IE - 1 (4)	PT - 2 (12)
As experiências que permitem aos aprendizes participarem ativamente nos seus próprios processos de educação;	23 (18,11%)	BE - 1 (3) BG - 1 (5) BY - 1 (2) EE - 1 (4)	ES - 1 (5) FI - 1 (3) FR - 2 (4)	LU - 1 (2) MK - 1 (1) PL - 1 (3)	RO - 2 (4) SE - 1 (2) UA - 1 (2)
O crescente interesse, envolvimento e participação na EC, especialmente por parte da comunidade educativas (<i>e.g.</i> , diretores de escola, professores, estudantes e pais);	22 (17,32%)	AT - 2 (5) BG - 1 (5) BY - 1 (2) CZ - 1 (5) EE - 1 (4) EN - 2 (8)	HR - 2 (6) HU - 1 (1) ME - 2 (3) NL - 2 (4) PT - 4 (12) IE - 1 (4)	RU - 1 (3) SI - 1 (3)	
A crescente preocupação governamental pela EC expressa através da criação e implementação de algumas iniciativas e documentos nacionais;	19 (14,96%)	AL - 1 (2) AT - 2 (5) BE - 1 (3) CY - 1 (1) CZ - 1 (5) DE - 2 (4)	EE - 2 (4) EN - 1 (8) ES - 1 (5) IE - 2 (4) LT - 1 (1) PT - 4 (12)		
Os resultados das ações emergentes das parcerias entre organizações governamentais, não-governamentais e cidadãos.	17 (13,39%)	BA - 2 (3) BG - 1 (5) BY - 1 (2) CZ - 1 (5)	EE - 1 (4) EN - 1 (8) FI - 1 (3) FR - 2 (4)	HR - 2 (6) IT - 1 (3) PT - 1 (12) RO - 1 (4)	SI - 1 (3) TR - 1 (2)

Integração da consciência histórica crítica na educação para a cidadania

Muitos países europeus experienciaram longos regimes ditatoriais. Há, no entanto países que contam já com uma longa tradição democrática mas mesmo nesses a qualidade da democracia sofreu, ao longo das décadas, flutuações relevantes. Espera-se ainda que seja diferenciada a forma como cada país integra no seu discurso social, político e em iniciativas como as de EC elementos de reflexão e de apreensão crítica do seu passado. Perguntámos às ONG se consideravam relevante a integração nos esforços de EC de elementos conducentes a uma maior consciência histórica crítica. A tabela 16, na página seguinte, mostra aquelas que foram as respostas mais frequentes.

Uma larga maioria das ONGs respondentes considera que uma *reflexão crítica sobre o passado deve estar presentes na EC*. Especificamente esta dimensão aparece associada ao desenvolvimento de uma cidadania democrática e à possibilidade de melhor compreender realidades presentes e perspetivar possíveis futuros. Note-se que uma percentagem relativamente elevada afirmou que a importância de uma consciência histórica crítica é ainda maior nos países que viveram (há não muito tempo) regimes autoritários.

Tabela 16 – Integração da consciência histórica crítica na EC

INTEGRAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA	TOTAL (percentagem)	REFERÊNCIAS POR PAÍS (número de ONGs participantes por país)			
		A maioria das ONGs participantes considera uma consciência histórica crítica como um assunto relevante que deve ser integrado no currículo de EC;	67 (52,76%)	AT - 3 (5) BA - 1 (3) BE - 2 (3) BG - 2 (5) BY - 1 (2) CH - 1 (2) CY - 1 (1) CZ - 2 (5)	DE - 3 (4) DK - 3 (3) EE - 3 (4) EN - 5 (8) FI - 3 (3) FR - 2 (4) GR - 2 (2) HR - 2 (6)
É vista como uma condição essencial para o desenvolvimento e a compreensão da cidadania e da democracia, especialmente nos países com passado autoritário;	31 (24,41%)	AL - 1 (2) AT - 1 (5) BG - 2 (5) BY - 1 (2) CY - 1 (1)	CZ - 1 (5) DE - 1 (4) DK - 1 (3) EE - 3 (4) EN - 2 (8)	ES - 2 (5) HR - 2 (6) IT - 1 (3) LV - 1 (1) MK - 1 (1)	PL - 2 (3) PT - 4 (12) RS - 1 (1) SI - 2 (3) TR - 1 (2)
É importante que as pessoas conheçam as realidades do passado e os vários estágios dos processos históricos para compreenderem a realidade presente e estejam capacitados para perspetivar realidades futuras.	31 (24,41%)	AL - 1 (2) AT - 2 (5) BA - 1 (3) BG - 1 (5) CZ - 1 (5) EN - 2 (8) ES - 2 (5)	FI - 2 (3) GR - 1 (2) HR - 2 (6) HU - 1 (1) IE - 1 (4) LU - 1 (2) ME - 1 (3)	MT - 1 (2) NO - 1 (1) PL - 1 (3) PT - 5 (12) RO - 1 (4) RS - 1 (1) SE - 1 (2)	SI - 1 (3)

Em conclusão...

A ênfase europeia na introdução da dimensão cívica e da cidadania nos currículos e atividades das instituições educacionais que se fez sentir sobretudo a partir da década de 1990, pelo menos a influência que nesse sentido que foi realizada pela União Europeia e pelo Conselho da Europa, teve múltiplas consequências a diferentes níveis. Neste estudo olhámos para o modo como os diferentes países integraram esta preocupação nos seus documentos fundadores e orientações políticas, observando sobretudo como se traduzem na implementação da EC em contextos educativos (sobretudo a escola). Fizemo-lo tendo como referência um conjunto de 30 países europeus. Mas olhámos também para uma outra consequência desta ênfase: a participação de ONG em esforços e atividades de EC. Estas organizações, trabalhando a partir da sociedade civil, têm a possibilidade de complementar e pluralizar a EC não apenas em termos daquelas que são as atividades e oportunidades oferecidas mas também de complementar e pluralizar aquelas que são as suas compreensões e os seus fins. Inquirimos centenas de ONG europeias que desenvolvem a sua acção nesta área e obtivemos respostas de 127 ONG sediadas em 41 países. Estes dois olhares cruzam-se agora. No seu conjunto permitem-nos articular visões e implementações num retrato mais rico do que tem sido a EC ao nível europeu.

Embora seja claro que as ONG reconhecem na sua ação uma grande diversidade de públicos, sobressai (também aí) a importância dos públicos jovens, dos estudantes, e das populações escolares (incluindo docentes e outros actores com interesses na educação).

Não só foi observado que 70% das ONG referiu, pelo menos, uma destas populações-alvo como também são estes os públicos preferenciais dos contextos escolares onde a EC se traduziu a um nível curricular. Estes resultados reforçam a ideia de que a escola é hoje um lugar central na implementação da EC, mesmo quando considerando aquelas que são as atividades de EC implementadas por outras organizações da sociedade civil.

A EC tem já, ao nível europeu, um lugar nas escolas. Isso observou-se em todos os países incluídos neste estudo. Faz-se aí notar o efeito globalizante que têm os documentos orientadores e os sublinhados (e claro também as oportunidades de financiamento) de importantes instituições internacionais. Esse efeito dá origem, no confronto com as especificidades, equilíbrios e agendas próprias de cada país, a uma grande diversidade de formas. Ilustra isto o modo como uma larga maioria dos países estabeleçam um número de horas semanais a ocupar com actividades de EC – maioritariamente 1 (*e.g.*, 9 países) ou 2 horas por semana (*e.g.*, 10 países) – mas raramente lhe atribuem o mesmo nome: as terminologias encontradas para este espaço curricular foram não só muito variadas mas foi notório o facto de serem raramente as mesmas em países diferentes – encontrámos um total de 38 diferentes terminologias com aquelas que mais se repetiam entre países a serem a *Educação Cívica* (*e.g.*, 9 países) e a *Educação para a Cidadania* (*e.g.*, 4 países).

Interessante foi também notar a preferência por abordagens múltiplas em termos das estratégias curriculares. Esta combinação de diferentes estratégias é especialmente popular no que diz respeito à implementação da EC ao nível dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (*e.g.*, 20 dos 30 países incluídos combinam mais do que uma estratégia). Relevante a este nível é também a preferência pela *estratégia de integração transversal* – em 23 dos 30 países esta é a ou pelo menos uma das estratégias curriculares utilizadas ao nível dos 2.º e 3.º ciclos. Integrar a EC nos currículos cruzando diferentes disciplinas é congruente com o objetivo expresso por mais países: o *desenvolvimento pessoal* (*e.g.*, 21 países). É um objetivo lato e também ele transversal para o qual as diferentes áreas do currículo, e as demais atividades propostas nas instituições educativas, concorrem.

Vale a pena lembrar também aqui outras dimensões que apareceram como objetivos da EC valorizados por um conjunto alargado de países: as *competências*, designadamente as *competências sociais* (*e.g.*, 16 países); a *responsabilidade* (*e.g.*, 16 países) e a *igualdade de oportunidades* (*e.g.*, 16 países). De notar que tanto as competências como a responsabilidade se encontraram também entre os objetivos mais

referidos pelas ONG, o que denota proximidade entre as finalidades atribuídas à EC pelas ONG e pelas políticas educativas. Esta proximidade torna-se por um lado mais evidente e por outro mais compreensível quando olhamos para as atividades de EC mais referidas pelas ONG. Entre elas encontram-se ações de formação a profissionais (e outros públicos) e a provisão e publicação de materiais diversos entre os quais materiais pedagógicos. É possível presumir que os profissionais das instituições educacionais e as instituições elas mesmo estejam entre os públicos mais expectáveis destas atividades e que por esta via se reforce o laço entre escolas e ONG ao nível da EC.

A assinalada proximidade entre instituições educacionais e ONG não nos deve fazer pensar que o potencial crítico e pluralizante que se esperaria poder vir da ação das ONG neste domínio não é de todo cumprido. Algumas ONG europeias consideraram haver uma menorização da EC no contexto das instituições educacionais (de facto a atribuição de uma carga horária muito baixa pode ter este significado) e criticaram as políticas e as práticas de EC que são oferecidas pelo sistema de educação formal por estarem demasiado focadas na transmissão de conhecimentos fatuais (sobre o funcionamento da democracia e das suas instituições, eleições, partidos políticos, etc.) e por enfatizarem o respeito pelas regras, os valores e as responsabilidades e não darem espaço suficiente ao exercício da cidadania. Apesar de um discurso social muito presente de valorização da cidadania e da participação ativa dos cidadãos, as ONG afirmam que há pouco esforço de criação de oportunidades efetivas para o exercício quotidiano da cidadania democrática sem as quais uma efetiva EC não é possível.

Quer isto dizer que se encontram também aqui a centralidade da escola e a tentação de ‘escolarização’ da EC, algo que se traduz em intenções formadoras dos bons (e disciplinados) cidadãos do futuro (Monteiro & Ferreira, 2011) – competentes, responsáveis, conhecedores – e simultaneamente uma diferença, uma tensão que procura fazer a EC atravessar os muros do educacional instituído. Sem levar aquelas que são as aprendizagens da cidadania para os lugares e práticas do dia-a-dia, dificilmente se aprofundará a democracia nas sociedades (Biesta, 2011).

É também da dificuldade dessa extensão e aprofundamento da democracia que nos falam algumas das ONG (em especial para os países com regimes autoritários num passado não muito distante, como Portugal, Hungria, Áustria e Roménia), fazendo a ligação entre esta visão de algum modo disciplinante e menorizante da EC com as débeis culturas democráticas e com os modelos de conformismo e submissão que alguns países

têm como legado de longos regimes autoritários. Na verdade, uma larga maioria das ONG considera a questão da consciência crítica da história política do país como sendo algo importante para que se compreenda a realidade presente e se perspetivem outros possíveis futuros. E que estes futuros sejam de mais reais democracias que todos podem diversamente aprender.

Passado Totalitário e Educação para a Cidadania: Uma Análise Comparativa entre Portugal e Espanha

Mariana Rodrigues, Andreia Caetano, Sofia Pais, Pedro Ferreira e Isabel Menezes

Nos últimos 30 anos, Portugal e Espanha viveram a transição de um regime antidemocrático para a democracia e a integração na União Europeia. Tal como noutros países europeus, este período de transição foi acompanhado pela ênfase no papel da educação formal na promoção de uma cidadania (democrática e europeia), especialmente a partir da década de 90 (Menezes, 2003b). É relativamente consensual afirmar que a escola tem sido sempre concebida como um contexto privilegiado de educação para a “cidadania” (Roldão, 1999) – mesmo que as conceções de cidadania variem imensamente – e para a promoção do cidadão “ideal”, tendo assumido um papel central na “criação” das identidades nacionais (Soysal & Strang, 1989; Habermas, 1995). Também os regimes autoritários têm “usado” intensivamente a escola como um veículo de indocinação e inculcação ideológica, tal como aconteceu em Portugal e Espanha (*e.g.*, Azevedo & Menezes, 2008; Bonal & Rambla, 2003; Stoer, 1986).

Ora, a “agenda de como ‘lidar com o passado’ tem vindo progressivamente a ser associada com a qualidade das democracias contemporâneas” (Pinto, 2010, p. 339). No caso de Portugal e Espanha existem indicadores de que o conhecimento sobre o passado político é escasso, particularmente junto das gerações mais jovens (Hedtke *et al.*, 2005; Menezes *et al.*, 2005). Consequentemente, mostra-se relevante compreender se a sombra do passado autoritário continua a afetar - mais do que aquilo que reconhecemos – a forma como pensamos sobre nós próprios, enquanto cidadãos, numa democracia. As narrativas sobre o passado envolvem “uma forma particularmente intensa de produção de memória” (Brito, 2010, p. 360) que implica “contínuas ‘batalhas cognitivas’ sobre a memória (...) [entre] ‘verdades’ concorrentes” ao longo do tempo. Neste projeto, atendemos especialmente às “verdades” apresentadas nos manuais de história do ensino básico e secundário – que, “inevitavelmente, [acarretam] uma tarefa interpretativa cuja seleção de acontecimentos e silêncios representa uma avaliação do passado” (Oteíza,

2009, p. 334) – articuladas com a visão de especialistas em história contemporânea e educação sobre o papel do ensino da história na promoção da cidadania.

De facto, tanto em Portugal como em Espanha, a escola reproduziu, durante o Franquismo e Salazarismo, o modelo autoritário e burocrático de organização social (Stoer, 1986), sendo os manuais um instrumento para essa "socialização para a obediência" (Mónica, 1978, p. 311). Assim, faz particular sentido questionar como as imagens desse passado são atualmente retratadas, bem como refletir se é discutido ou ocultado, criticado ou branqueado. Mais de 35 anos depois da transição para a democracia, é importante explorar como o passado autoritário e a democracia são apresentados nos manuais de história portugueses e espanhóis e considerar como isto interfere com a promoção de uma consciência histórica crítica, que deve ser valorizada numa cultura política que enfatize a participação ativa e crítica dos cidadãos - nesse sentido procedemos a entrevistas com especialistas em história contemporânea e em educação.

Contextualização: a EC em Portugal e Espanha

O sistema educativo é, tanto em Portugal como em Espanha, unificado. Em Portugal, a escolaridade obrigatória é, desde 2009 (Lei 85/2009, de 27 de Agosto), de 12 anos, e a estrutura do sistema educativo obrigatório inclui o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos com 9 anos de escolaridade) e o ensino secundário (3 anos). Em Espanha a escolaridade obrigatória é, desde 1990, de 10 anos (<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>), organizando-se em educação primária (1º ao 6º ano) e em educação secundária obrigatória (1º ao 4º ano).

Em Espanha, a EC envolve uma conjugação de estratégias curriculares: é, simultaneamente, objecto de uma disciplina específica e transversal ao currículo e, no ensino secundário, infundida noutras disciplinas (*e.g.*, Ciências Sociais, Geografia e História, Educação Física, Educação Plástica e Visual, Música e Tecnologias/Tecnologia). No ensino primário a disciplina específica de *Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos* tem 1-2 horas por semana; na educação secundária obrigatória (ESO) a disciplina de *Educação Cívica e Ética* (Informe del Sistema Educativo Español, 2009:30) tem igualmente uma carga horária de 1-2 horas por semana. A Lei Orgânica da Educação 2/2006, de 3 de Maio, estipula que, nestas disciplinas, “*se presta especial*

atenção à igualdade entre homens e mulheres". De igual modo, esta lei concebe a *"participação como um valor básico para a formação de cidadãos autónomos, livres, responsáveis e comprometidos"*. É sublinhada a *"preparação para o exercício da cidadania ativa e para a participação ativa na vida económica, social e de adaptação às diversas situações da sociedade do conhecimento"*. A educação secundária visa a formação para *"o exercício dos direitos e das obrigações na vida como cidadãos"*, incluindo o *"conhecimento responsável dos seus deveres"*, o *"conhecimento e exercício dos seus direitos em relação aos demais"*, a *"prática da tolerância"*, a *"cooperação"* e a *"solidariedade entre pessoas e grupos"*, assim como a *"preparação para o exercício da cidadania democrática"*. É ainda realçado o *"desenvolvimento pessoal dos alunos"* e a importância de *"respeitar a diferença entre os sexos, a igualdade de direitos e oportunidades"*, de forma a amenizar a discriminação entre homens e mulheres, diminuir a violência, os preconceitos e os comportamentos sexistas. Por fim, destaca-se o *"desenvolvimento do espírito empreendedor"*, a *"participação"*, o *"sentido crítico"*, a capacidade de *"tomar decisões e de assumir responsabilidades"*, assim como o *"conhecimento dos aspetos básicos da própria cultura"* e o *"respeito e conservação do meio ambiente"* (<http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/educacion-secundaria-obligatoria.html>).

No caso português, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, salienta a *"educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva"*. Mais, o sistema educativo deve contribuir para a *"defesa da identidade nacional"* e para a *"realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos"*. Deve, ainda, *"assegurar a formação cívica e moral dos jovens"*, *"assegurar o direito à diferença"*, o *"respeito pelas personalidades"* e a formação para o trabalho, permitindo que o *"indivíduo possa prestar o seu contributo ao progresso da sociedade"*; a *"realização pessoal e comunitária"* dos indivíduos é também referida. O sistema de ensino deve explicitamente contribuir para o desenvolvimento do *"espírito e prática democráticos através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na*

experiência pedagógica cotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.

A reorganização curricular de 2001 (decreto-leis nº. 6/2001 e nº. 209/2002) criou, no ensino básico, *“três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade (...) da educação para a cidadania”,* realçando a sua *“integração, com carácter transversal, (...) em todas as áreas curriculares”;* entre estas está prevista a Formação Cívica, coordenada pelo diretor de turma e com 45 minutos por semana, que visa *“o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”* (Decreto-lei nº. 6/2001). Em 2011, a Formação Cívica viria a ser estendida ao 10º ano.

No entanto, a revisão curricular proposta pelo atual ministro elimina esta área curricular, remetendo para as escolas a decisão quanto à operacionalização da EC entendida como área transversal do currículo: *“passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma”* (decreto-lei nº. 139/2012). Este decreto considera que as escolas devem desenvolver *“projetos de educação cívica, educação para a saúde educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa”.*

A visão dos especialistas

As entrevistas a três especialistas em história contemporânea, um português e dois espanhóis, e a duas especialistas em ensino da história, uma portuguesa e outra espanhola, visaram explorar como é que a cultura democrática de hoje integra uma consciência crítica e histórica do passado totalitário e qual o papel da escola – desejavelmente e na prática – nesse processo. As entrevistas foram transcritas e os dados analisados através de uma análise temática (Braun & Clarke, 2006) que fez emergir quatro temas principais, a saber: os discursos sobre o passado histórico, a

construção da democracia, as reformas educacionais, o papel da história e sua importância para a educação para a cidadania.

Os especialistas enfatizam a existência de diferentes discursos sobre o passado apresentados pela investigação histórica, pelas escolas, pelas famílias e pelos média – considerando, tanto em Portugal como em Espanha, que os média apresentam, muitas vezes, uma visão da ditadura que minimiza “*a violência repressiva e a negação da liberdade*”. Consideram, aliás, que existe uma certa ambivalência em relação aos elementos centrais da construção democrática que ainda se relaciona com a herança deixada pelo passado ditatorial, sendo esta visão do passado essencial para a EC que tem sido reforçada nas reformas educativas mais recentes. Os especialistas enfatizam a relevância da promoção de uma consciência histórica crítica e reconhecem que existe, muitas vezes, uma “*falsa memória do passado*”, com pouco conhecimento das fortes limitações às liberdades e aos direitos que existiam durante o Franquismo/Salazarismo. A escola é vista como tendo um papel central na construção desta consciência crítica, envolvendo não só a transmissão de conhecimentos consensuais entre os historiadores presentes no programa, mas também a “*história oral e as memórias*” – o que é especialmente importante tendo em conta que existe, ainda, uma geração de professores com experiência direta da transição democrática. No entanto, os programas da disciplina de história nem sempre valorizam esta temática e os manuais parecem preocupar-se em apresentar uma visão equilibrada do passado, salientando aspetos positivos e negativos, o que torna o papel dos professores ainda mais central – na medida em que podem (ou não) estimular uma consciência reflexiva e crítica sobre o passado. Ou seja, tanto em Portugal como em Espanha, os especialistas em educação e história concordam que o conhecimento crítico do passado histórico não é tão enfatizado como poderia e deveria ser e que a memória da luta contra o autoritarismo é essencial como fonte de educação para a cidadania dos alunos.

A visão dos manuais escolares

Este estudo procurou compreender como as experiências do autoritarismo e da transição para a democracia, em Portugal e Espanha, são retratadas nos manuais de história contemporânea. A seleção dos manuais partiu da informação fornecida pelos

serviços do ministério da educação de ambos países, atendendo não só ao conteúdo mas também ao facto de terem sido os manuais mais comercializados no ano letivo de 2010/2011.

A amostra foi constituída por 18 manuais de história. Em Portugal, foi realizada uma análise de seis manuais usados no 6.º, 9.º e 12.º ano. Em Espanha, tendo em conta a diversidade das regiões e das suas histórias durante a guerra civil (1936-1939), foram seleccionadas as regiões de Andaluzia, Catalunha e Galiza e foram analisados manuais utilizados no 10.º e 12.º ano. Em ambos países foram analisados manuais de história publicados por duas editoras.

Foi realizada uma análise de conteúdo qualitativa (Hsieh & Shannon, 2005), um "método de pesquisa para a interpretação subjetiva do conteúdo de dados do texto através do processo de classificação sistemática de codificação e identificação de temas ou padrões" (p. 1278). Os temas emergentes focam quatro momentos distintos: a) o período que levou ao estabelecimento do regime autoritário, b) o período autoritário, englobando os princípios, políticas e práticas que o caracterizam, e retratando também a falta de liberdade e a perseguição da oposição; c) a transição para a democracia, com a restauração dos direitos civis, políticos e sociais; e d) o estabelecimento e a consolidação da democracia, destacando os incidentes, os acontecimentos, as dificuldades dos processos revolucionários e o papel da população.

A queda da República e o estabelecimento dos regimes autoritários

Os manuais portugueses e espanhóis referem que tanto o Salazarismo (1933-1974) em Portugal, como o Franquismo (1936-1975) em Espanha foram estabelecidos durante um período entre guerras, resultaram de golpes de estado e terminaram com a transição democrática. Tal como o golpe de estado de 28 de maio de 1926 representou o fim da primeira República portuguesa (1911-1926) e o início do "Estado Novo" em 1933, o golpe de estado de 18 de julho de 1936 promoveu o colapso da segunda República espanhola (1931-1936) que, por sua vez, despoletou a Guerra Civil espanhola, em 1936, e desembocou no Franquismo, em 1939.

Tanto nos manuais portugueses como espanhóis, o período que antecede os golpes de estado para derrubar a República, é caracterizado por um crescimento do

descontentamento social e da instabilidade económica, política e social. Mas, quais são as razões para a queda das repúblicas e o estabelecimento dos regimes autoritários?

Todos os manuais de história portugueses referem factos como a participação portuguesa na primeira guerra mundial, a crise económica, o anticlericalismo, e as demissões constantes e mudanças no governo como as principais razões para a queda da primeira República. O crescente descontentamento com a instabilidade política e social da primeira República levou ao golpe de estado militar de 1926 liderado pelo general Gomes da Costa (*e.g.*, Veríssimo *et al.*, 2009; Maia & Brandão, 2010; Costa & Marques, 2009). Este movimento foi composto por "*homens de diferentes quadrantes ideológicos (...), incluindo alguns homens que, há alguns anos atrás, tinham participado da implantação da República*" (Veríssimo *et al.*, 2009, vol. 1, p. 114). Portanto, o golpe militar, "*que não encontrou nenhuma oposição significativa*" (Couto e Rosas, 2009, vol. 1, p. 178), abriu as portas para o estabelecimento de uma ditadura militar que implementou políticas restritivas das liberdades: a dissolução do Parlamento; a suspensão das liberdades individuais; a censura da imprensa; a proibição de greves e manifestações. No entanto, a instabilidade política e a crise económica persistiram devido à "*impreparação técnica dos líderes ditatoriais*" para "*«regenerar a pátria» e de lhe devolver a estabilidade*" (*Ibidem*). Embora a substituição da ditadura militar pelo regime de Salazar só acontecesse em 1933, o general Óscar Carmona convidou António Oliveira Salazar para ser o ministro das Finanças, em 1928 – convite que Salazar aceitou apenas porque iria supervisionar os orçamentos de todos os ministérios e porque tinha o direito de vetar aumentos de gastos, como relatam alguns dos manuais.

Todos os manuais de história são unânimes em ressaltar o bom desempenho de Salazar na "*eliminação rápida*" do deficit financeiro português, sendo descrito como um "*milagre*", conferindo "*prestígio*" ao governante e fazendo-o aparecer como "*Salvador do Nação*", contribuindo desta forma para uma "*imagem de credibilidade*" e "*competência governamental*" do governo do "Estado Novo" (Couto & Rosas, 2009; Oliveira *et al.*, 2010; Maia & Brandão, 2010). Os manuais identificaram algumas explicações para este "*milagre*": essencialmente Salazar recorreu ao aumento dos impostos e à redução dos gastos do governo (especialmente nas áreas de educação, saúde e nos salários dos trabalhadores) (Oliveira *et al.*, 2010, p. 92.), com o manual do 12.º ano a enumerar uma longa lista: "*o imposto complementar sobre o rendimento; o imposto profissional sobre os salários e os rendimentos das profissões liberais; o imposto de salvação pública sobre os*

funcionários públicos; a taxa de salvação nacional sobre o consumo de açúcar, gasolina e óleos minerais leves. Aumentaram-se, também, as tarifas alfandegárias sobre as importações, o que se relacionou com a redução das dependências externas” (Couto e Rosas, 2009, vol. 1, p. 193). Na generalidade, os manuais usam um discurso positivo e optimista para descrever o trabalho feito no sentido de promover a "*estabilidade financeira*" portuguesa, revelando, no entanto, pouca informação sobre o impacto dessas políticas económicas na vida dos portugueses.

Em Espanha, os manuais de história apresentam a vitória da Frente Popular nas eleições de fevereiro de 1936, a "Primavera Trágica" de 1936 – caracterizada por uma radicalização política e divisão social e ideológica crescentes – e o discurso cada vez mais forte de subversão e insurgência por parte dos nacionalistas como as principais razões que conduziram à queda do regime republicano. Contudo, apesar de todos estes factos, o assassinato do General José Calvo Sotelo pelos republicanos é apresentado como *leitmotiv* para a antecipação do plano de insurreição militar nacionalista. Todos os manuais referem que o golpe de estado militar de julho de 1936, arquitetado pelo general Mola, tinha como principal ambição colocar um fim à segunda República espanhol, de uma forma muito violenta:

"[O] golpe militar devia realizar-se com extrema violência, inclusive contra os próprios companheiros de armas fiéis à república. Primeiro seria declarado um estado de guerra e então a detenção e a eliminação dos principais líderes políticos e sindicais de esquerda. O plano consistia numa série de insurreições simultâneas com o maior número possível de militares, que devem ser feitas com o poder nas suas respectivas áreas. Uma vez tomada a capital, formar-se-ia uma assembleia de generais que substituiria o governo" (Ros *et al.*, 2009a, p. 346).

No entanto, este plano falhou devido à "*resistência encontrada e às derrotas de Jarama e Guadalajara (1937) [que] obrigaram [os nacionalistas] a mudar de planos*" (Burgos & Muñoz-Delgado, 2008b, p. 151), levando o país a uma guerra civil (1936-1939). Todos os manuais referem que a guerra civil espanhola dividiu a comunidade internacional: por um lado, os partidários republicanos (URSS, Brigadas Internacionais Voluntárias, França e México⁵) que lutaram contra o fascismo e o totalitarismo; por outro lado, os

⁵ Somente no 12.º ano é referido que o apoio militar prestado pelos franceses e mexicanos não foi verdadeiramente significativo (Ros *et al.* 2009a, 2009b; Prats *et al.* 2009a, 2009b).

simpatizantes dos nacionalistas (Alemanha, Itália e Portugal⁶). Apesar do estabelecimento do Tratado de Não-Intervenção, que foi considerado uma "farsa" (Ros *et al.*, 2009b, p. 358), as partes envolvidas na guerra beneficiaram de ajuda externa movida por interesses políticos e estratégicos – mas todos os manuais são unânimes em ressaltar o apoio internacional aos nacionalistas, que foi muito mais significativo e decisivo, permitindo a ascensão ao poder do governo de Franco:

"A ajuda militar dos nazis e fascistas foi regular, muito considerável e decisiva para a vitória do exército de Franco. Enquanto a República sempre encontrou obstáculos, entre os quais, os encerramentos intermitentes da fronteira francesa e o bloqueio de créditos para adquirir armas e carburantes, o bando franquista, mesmo sem as reservas do Banco de Espanha, não teve demasiadas dificuldades em financiar o custo da guerra. Alemães e italianos forneceram-lhes crédito e cobraram com a entrega de alimentos, matérias-primas e minerais" (Ros *et al.*, 2009b, p. 356).

Existem algumas divergências nos manuais espanhóis sobre os argumentos nacionalistas para explicar o golpe de estado contra a República. Especialmente os manuais do 12.º ano referem que os nacionalistas justificaram as suas ações como uma forma de boicotar o projeto da ditadura comunista para Espanha que viria com a ajuda da "maçonaria". No entanto, um dos manuais refere que este argumento não era válido, dada a baixa votação do Partido Comunista Espanhol nas eleições de 1936, e o facto do partido seguir *"as orientações de Moscovo, que desde de 1932 preconizava a aliança ou o apoio aos governos democráticos para travar a propagação do fascismo à Europa"* (Prats *et al.*, 2009b, p. 210). Contudo, num outro manual consta que a missão nacionalista que almejava "acabar com a anarquia, restaurar a ordem e exterminar os inimigos da pátria" era legítima, tendo em conta que *"anarquistas, comunistas, socialistas e separatistas"*, enquanto apoiantes dos republicanos, visavam diferentes objetivos políticos, mais especificamente *"os primeiros eram partidários do desaparecimento de todas as instituições do Estado, e os segundos pretendiam estabelecer um regime de estilo soviético"* (Ros *et al.*, 2009b, p. 357).

As referências à guerra civil espanhola salientam as práticas repressivas e violentas por parte de ambos os lados em confronto: o *"Terror Branco"* (a repressão nacionalista) e o *"Terror Vermelho"* (a repressão republicana), mas estas formas de repressão e violência

⁶ O "Viriatos" consistia numa legião de voluntários portugueses que ajudou os nacionalistas durante a guerra civil, enviada por Salazar (Ros *et al.*, 2009a, p. 350). No entanto, esta ajuda portuguesa apenas consta num dos manuais analisados.

não são amplamente analisadas em todos os manuais, mas apenas no 12.º ano. No geral, os manuais caracterizam a repressão e a violência praticada pelo "Terror Vermelho", usando palavras como "revolução social", "violenta", "descontrolada", "a violência purificadora", "anticlericalismo forte" e "violência política", enquanto o "Terror Branco" é descrito com palavras como "revolta militar", "brutal", "organizada", "sistemática", "seletiva", "extrema violência" e "clima de terror" (e.g., Prats et al., 2009a; Ros et al., 2009b; Prats e Trépat, 2009). Apesar de todos os manuais ressaltarem que a repressão e a violência foram usadas repetidamente por ambas partes durante a Guerra Civil, constata-se a maior eficiência dos nacionalistas no extermínio da "maioria das autoridades políticas e líderes de partidos políticos" adversários, intelectuais, profissionais e funcionários" (Ros et al., 2009a, 2009b) e na anulação da resistência política e social que encontrassem. Todos os manuais reconhecem que a vitória dos nacionalistas resultou num pesado retrocesso cultural, tanto que a maioria dos intelectuais era republicana; um dos manuais vai mais longe, afirmando que "[f]oram executados ou destituídos pelo Franquismo mais de 60% dos mestres e professores. Praticamente quase todos os intelectuais da Geração 27 e os mais notáveis cientistas e artistas morreram ou exilaram-se" (Prats et al., 2009a, p. 325).

Há alguma diversidade entre os manuais das três regiões analisadas. Na Andaluzia, os manuais referem que, apesar dos "confrontos beligerantes" não terem durado por muito tempo, a guerra civil teve uma "componente social sólida" na região, pois as leis da reforma agrária provocaram violentos conflitos sociais, dividindo "operários e camponeses" que estavam posicionados no lado republicano, enquanto "proprietários e outros grupos sociais privilegiados" ficaram do lado dos rebeldes (Burgos e Muñoz-Delgado, 2008a; Ruiz et al., 2008). Na Galiza, todos os manuais descrevem que a vitória "nacionalista" na guerra civil representa a emergência do "totalitarismo e de um espanholismo tradicionalista que bloqueou a ascensão das classes populares, destruiu a forma democrática da República, removeu os direitos dos cidadãos e interrompeu o processo de autonomia" (Serén et al., 2008, p. 292). Na Catalunha, os manuais do 12.º ano destacam as "discrepâncias políticas", as "divergências enormes" e a "hostilidade manifesta" entre as forças políticas que compoñham o governo catalão em 1937. Conseqüentemente, o PCE [Partido Comunista Espanhol] assumiu a manutenção da "ordem pública", tomou o "controlo da indústria de guerra" e começou uma "política de centralização", que reduziu a autonomia da Catalunha (Ymbert et al., 2009). Os manuais do 12.º ano referem que a repressão cometida pelos republicanos era "injustificável",

pois nesta região os nacionalistas "só tinham o apoio ativo de pouco mais de 600 civis integrados nos grupos falangistas ou carlistas" (Prats e Trepas, 2009, p. 229) que apenas apoiaram financeiramente os nacionalistas.

Os manuais salientam ainda as pesadas consequências humanas, económicas, culturais e políticas da guerra civil espanhola, um dos "mais importantes" e "traumáticos" acontecimentos, que "mais marcou" a história espanhola do século XX (e.g., Prats et al., 2009b; Ros et al., 2009a; Prats e Trepas, 2009):

"Em resumo, quase meio milhão de mortes, das quais uma boa parte corresponde aos assassinatos das retaguardas ou nas prisões dos vencedores. Terminada a guerra, mais de 250 000 pessoas ingressaram na prisão ou em campos de trabalho forçado. Dezenas de milhares de espanhóis exilados concentraram-se em campos de internamento no sul da França e mais tarde dispersaram para outros países europeus, no norte da África e, principalmente, na América Latina; México foi a nação que acolheu maior número de pessoas e a sua capital converteu-se na sede política da República no exílio" (Prats et al., 2009, p. 324).

Mas somente os manuais do 12.º ano mencionam que um dos traços do Franquismo foi a "divisão permanente do país entre vencedores e perdedores" (Prats et al., 2009a, p. 303), com a "Lei das Responsabilidades Políticas" (1939) a ter um efeito retroativo até 1934 e determinando que "os vencidos da Guerra Civil não tinham lugar, nem eram admitidos na «nova Espanha»" (Ros et al., 2009a, p. 379). Na atualidade, tal como consta apenas num dos manuais catalães, o governo implementou uma nova lei designada "Política da Memória", no sentido de "superar o que resta do impacto da Guerra Civil espanhola. Mas, conseguir este objetivo é complexo, porque há quem se mostre contra a este tipo de políticas, uma vez que considera que é melhor não mexer no passado" (Ymbert et al., 2009, p. 206). No entanto, outros manuais referem que "manter uma memória daqueles feitos pode ajudar-nos a não repeti-los e melhor compreender o presente" (Serén et al. 2008, p. 222).

O período autoritário: os seus princípios, políticas e práticas

Nos anos 30, em tempos de grande depressão económica e social, que afetava também Portugal e Espanha, o anti-republicanos temiam a ameaça bolchevique (e.g., Couto &

Rosas, 2009; Prats *et al.*, 2009b) e fundaram um “estado novo”, uma nova ordem política baseada em ideais antidemocráticos e antiparlamentares: “[n]ão escondendo o seu propósito de instaurar uma nova ordem política, Salazar empenhou-se na criação das necessárias estruturas institucionais” (Couto & Rosas, 2009, vol. 1, p. 180), ou “[o] próprio Franco, que se identificava pessoalmente com as figuras mais ilustres da nossa história, aspirava a dirigir o país por muito tempo em ordem e paz pelo caminho da regeneração” (Ros *et al.*, 2009a, p. 374).

Embora os argumentos sejam insuficientes, tanto os manuais portugueses como espanhóis referem que os projetos políticos de Salazar e Franco foram influenciados principalmente pelo regime fascista italiano, mas também pelo regime nazi alemão:

“Depois de vencer a Guerra Civil, Franco impôs em Espanha, desde 1939, um sistema político ditatorial semelhante aos fascismos italiano e alemão” (Burgos e Muñoz-Delgado, 2008a, p. 204).

“A concretização do seu [de Salazar] ideário socorreu-se, com efeito, de fórmulas e estruturas político-institucionais decalcadas dos modelos fascistas, particularmente do italiano” (Couto e Rosas, 2009, vol. 1, p. 180).

Os manuais avançam algumas diferenças entre as ditaduras ibéricas e outros regimes totalitários europeus como o Fascismo e o Nazismo: de facto, as ditaduras ibéricas não caíram depois de terminada a segunda guerra mundial (Burgos & Muñoz-Delgado, 2008a); em Espanha, o regime de Franco não tinha um partido único tão “coeso” como em Itália e Alemanha (Prats *et al.*, 2009a); em Portugal e Espanha, não só o exército teve uma maior influência como também o papel da igreja Católica era mais importante (*e.g.*, Couto e Rosas, 2009; Prats *et al.*, 2009a) e tanto Salazar e Franco criticavam o carácter pagão dos regimes italiano e alemão (*e.g.*, Couto & Rosas, 2009; Prats *et al.*, 2009a). Os manuais referem, ainda, que nas ditaduras ibéricas não existem indícios de práticas raciais (*e.g.*, Couto & Rosas, 2009; Prats *et al.*, 2009a), embora reconheçam que Franco “apelava à raça e insultava os judeus” que foram considerados “inimigos naturais” conspirando permanentemente contra Espanha (Prats *et al.*, 2009a, pp. 302-303), e que, durante o regime de Salazar, os nativos das colónias portuguesas eram vistos como “inferiores” (Couto & Rosas, 2009, vol. 1, p. 203). Quanto às semelhanças entre Salazarismo, Franquismo, Nazismo e Fascismo, todos estes regimes políticos se assumem como “Estados fortes”, não só pela preservação dos valores tradicionais, mas também “pelo imperialismo colonial e nacionalismo económico, à semelhança do que era

defendido por Mussolini e, mais tarde, por Hitler" (Oliveira et al., 2010, p. 92); tal como o regime nazi, Salazar e Franco também limitaram fortemente o direito ao exercício da cidadania, reprimindo liberdades e direitos individuais.

A maioria dos manuais descrevem superficialmente os princípios estruturais e ideológicos que sustentam os regimes de Salazar e de Franco, referindo que ambos têm como principais premissas um autoritarismo forte do Estado e o condicionamento das liberdades individuais aos interesses da nação. No caso português, a aprovação da Constituição de 1933, sujeita a referendo nacional, representa a consagração do regime do "Estado Novo" através da abolição das liberdades cívicas e políticas dos cidadãos e da concentração progressiva do poder na pessoa do primeiro-ministro. No caso espanhol, a nova ordem política nasceu sem uma constituição, mas para encobrir esta falta de legalidade Franco promulgou um conjunto de "*Leis Fundamentais*", de acordo com as necessidades e interesses do seu regime, reservando "*para si a faculdade de elaborar e promulgar diretamente as leis. Na verdade, as Cortes não eram um parlamento democrático, mas sim uma reunião de adictos a Franco, sem muito poder*" (Prats & Trepas, 2009, p. 254). Embora estas leis sejam identificadas nos manuais do 12.º ano, não são descritos o processo da sua implementação, nem o seu impacto na vida quotidiana dos cidadãos e instituições.

Em Portugal, todos os manuais referem que Salazar proibiu os partidos políticos e criou não só uma polícia política, conhecida como PIDE [Polícia Internacional e de Defesa do Estado], como também algumas prisões políticas e um campo de concentração, como o Tarrafal na Ilha de Santiago em Cabo Verde, onde os oponentes do regime poderiam "*permanecer longos meses (e anos!) sem culpa formada. Mantidas incomunicáveis, nem visitas da família ou de advogados recebiam*" (Couto & Rosas, 2009, vol. 1, p. 192). Os manuais também mencionam algumas estratégias de propaganda política, como a criação da Secretaria de Propaganda Nacional (1933), das organizações da juventude, de trabalhadores e das mães que tinham como objetivo expandir a ideologia política e cultural do regime: "*o ideólogo do projeto cultural do regime exprime de forma perfeita o princípio da manipulação da opinião pública levada a cabo pelos regimes fascistas e, no caso, pelo salazarismo*" (Veríssimo et al., 2009, vol. 1, p. 134). Adicionalmente, são identificados alguns dos grupos sociais e económicos que prestaram o seu apoio ao regime salazarista, tais como, "*a hierarquia religiosa e os devotos católicos; os grandes proprietários agrários e a alta burguesia ligada ao comércio colonial e externo; a média e*

a pequena burguesias pauperizadas; os monárquicos, os integralistas e os simpatizantes do ideário fascista; os militares" (Couto & Rosas, 2009, vol. 1, p. 180). Contudo, é importante ressaltar que apenas nos manuais do 12.º ano é fornecida alguma informação sobre os motivos, interesses e benefícios inerentes a este apoio, como no caso da corporativização dos sindicatos, descrita como *"instrumento da política governamental autoritária e da submissão dos trabalhadores ao capitalismo"* (Couto & Rosas, 2009, vol. 1, p. 201); ou no caso do condicionamento industrial que funcionou como um entrave *"à livre concorrência, já que determinados grupos económico-financeiros ganham posições monopolizadoras nos mercados metropolitano e colonial (...) [o que] origina atrasos tecnológicos e produtividades baixas que se irão refletir no [futuro] desenvolvimento industrial"* (Veríssimo et al., 2009, vol. 1, p. 127).

A relação do regime salazarista com as colónias é discutida: inicialmente designadas por Salazar como *"partes do império colonial português"*, após o término da segunda guerra mundial – dada a pressão internacional para que Portugal lhes concedesse independência – passaram a ser redefinidas enquanto *"território ultramar português"* (Couto & Rosas 2009; Veríssimo et al. 2009); os manuais mencionam que colónias africanas não tinham autonomia ou auto-determinação, mas a situação das populações nativas é apenas brevemente abordada no 12.º ano, sendo referido que *"tidas na conta de inferiores, permaneceram largamente segregadas. Muito embora o Estado tomasse medidas para as defender de uma exploração escravagista, a verdade é que o número de «assimilados» (pela educação escolar, maneira de vestir e comportamento social) sempre foi diminuto"* (Couto & Rosas, 2009, vol. 1, p. 203).

Terminada a segunda guerra mundial, os manuais descrevem a intensificação da oposição política ao regime ditatorial salazarista não só vinda do contexto internacional, mas também exercida por movimentos políticos nacionais (por exemplo, o MUD [Movimento de Unidade Democrática]) e por pessoas (por exemplo, o bispo do Porto D. António Ferreira Gomes e os generais Norton de Matos e Humberto Delgado). A guerra colonial e o seu impacto devastador estão presentes em todos os manuais analisados, bem como as suas consequências negativas em termos económicos e humanos, sendo que em *"[e]m treze anos de combates pereceram cerca de 8000 portugueses e mais de 100000 ficaram feridos ou incapacitados"* (Couto & Rosas, vol. 2, p. 115).

No caso espanhol, os manuais assumem que a longa vigência do regime franquista resulta essencialmente do exercício do poder absoluto e repressivo de Franco, que

soube também gerir eficazmente o apoio de grupos espanhóis e internacionais. Os manuais destacam alguns grupos sociais, como o exército, a igreja Católica e a Falange, que se constituíram como pilares do regime franquista, porém a burguesia, os proprietários de terras e os empresários também são descritos como apoiantes e legitimadores do poder de Franco, quer na guerra civil, quer durante a sua permanência no poder. No entanto, somente um dos manuais aprofunda esta questão da permanência no poder de Franco durante mais de 35 anos: "*[os] proprietários de terra e os grandes empresários estabeleceram o seu domínio. A burguesia agrária beneficiou da supressão da reforma agrária e a burguesia industrial da inexistência de sindicatos*" (Ruiz et al., 2008, p. 286). Outro aspeto salientado como essencial para a manutenção do poder do regime salazarista foi o "*processo de desmobilização política da sociedade espanhola*", resultado em grande parte "*induzido pela propaganda, pela memória da Guerra Civil e pela censura. Este fenómeno social ficou conhecido por maioria silenciosa, maioria ausente ou franquismo sociológico*" (Prats et al., 2009a, p. 334).

Como já foi referido anteriormente, após a segunda guerra mundial, os governantes de Portugal e de Espanha começaram a sofrer pressões internas e externas para iniciarem um processo de democratização nos seus países, adaptando-os às novas circunstâncias internacionais, tal como consta em todos os manuais de história. Os dois ditadores procederam a mudanças políticas que pretendiam promover uma imagem menos fascista e antidemocrática. Em Portugal, por exemplo, Salazar procedeu à revisão constitucional, "*reintroduziu o sistema de círculos eleitorais distritais, aumentou o número de deputados e também os poderes de fiscalização da Assembleia Nacional*" (Couto & Rosas, 2009, vol. 2, p. 107); "*libertou alguns presos políticos e condenou o regime nazi*" (Maia & Brandão, 2010, p. 184), dissolveu "*a Assembleia Nacional e [marcou] eleições legislativas para 18 de Novembro, afirmando Salazar que as mesmas deveriam ser "tão livres como na livre Inglaterra"*" (Oliveira et al., 2010, p. 172).

Em 1942, Franco implementou a designada "*democracia orgânica*", que implicou algumas novas políticas, como a promulgação do "*Lei das Cortes*" (1942) que "*restabelecia esta instituição com funções consultivas e de aprovação das leis ditadas por Franco*" (Burgos e Muñoz-Delgado, 2008a, p. 206), o "*Foro dos Espanhóis*" (1945), a remoção da saudação com o braço esticado (Prats et al., 2009a), a promulgação da "*Lei de Sucessão*" (1947), que representava a conversão de Espanha numa monarquia, embora Franco se mantivesse como chefe de estado e pudesse designar o seu sucessor

quando o quisesse, encobrindo “*a imagem mais fascista do regime*” (*Ibidem*). Não obstante a introdução estratégica destes novos elementos, não houve mudanças significativas em ambos sistemas políticos, e Salazar e Franco continuaram com os seus projectos totalitários:

"As democracias, aliadas à União Soviética, tinham vencido a guerra e mostrado, assim, a sua superioridade face aos regimes repressivos de direita. Salazar tirou, deste facto, as devidas ilações: o seu regime deveria (pelo menos na aparência) democratizar-se ou corria o risco de cair" (Couto & Rosas, 2009, p. 107).

"Ao adivinhar-se a derrota do fascismo na Segunda Guerra Mundial, tratou-se de dar uma aparência democrática ao regime. Para isso, implantou-se a chamada «democracia orgânica», que restabelecia os organismos próprios da democracia, mas sem um funcionamento democrático" (Burgos & Muñoz-Delgado, 2008a, p. 206).

Os manuais descrevem a evolução económica do Franquismo em duas grandes fases: uma primeira (1939 - 1959) caracterizada pela imposição de uma economia autárquica centrada na autossuficiência do país e no isolamento internacional (*e.g.*, Trepát *et al.*, 2010; Serén *et al.*, 2008), sendo elevado o número de pessoas a viver em situação de pobreza durante este período. Alguns manuais salientam a responsabilidade do Instituto Nacional da Indústria, criado em 1941, por esta situação negativa como resultado da sua falta de preparação e má gestão subordinada a interesses políticos fascistas e antiliberais (*e.g.*, Ruiz *et al.*, 2008; Prats, 2009b; Ros *et al.*, 2009). Apesar de toda a retórica do regime em torno do desenvolvimento da agricultura, esta foi prejudicada pela inexistência não só de um projeto de reforma agrária, como também da alocação dos recursos financeiros necessários para a reabilitação deste sector (Prats *et al.*, 2009a, 2009b); uma segunda fase caracterizada por um desenvolvimento económico apresentado nos manuais como resultado da integração de um grupo de tecnocratas no governo (*e.g.*, Prats *et al.*, 2009b; Trepát *et al.*, 2008; Ymbert *et al.*, 2009), que “[c]onvenceram Franco que a economia não poderia estar subordinada às políticas, nem isolada de seu contexto europeu, ou dirigida pelo Estado” (Serén *et al.*, 2008, p. 406). Como afirmam os manuais, este período apelidado de “*milagre espanhol*” partiu da aplicação de várias medidas de liberalização do mercado económico, entre as quais salientam o “*Plano de Estabilização e Liberalização*” (1959) permitindo que “*Espanha experimentasse um notável crescimento económico e a sociedade se modernizasse*” (Martínez *et al.*, 2011, p. 292). Embora os manuais sejam unânimes em reconhecer a melhoria da qualidade de

vida dos espanhóis durante a década de 60, alguns afirmam que “[n]ão obstante disso, persistem as desigualdades e a falta de democracia” (Ibidem). Adicionalmente também é mencionado o apoio de agências internacionais, como a OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento] e o FMI [Fundo Monetário Internacional], descrito como “*uma aposta para integrar a economia espanhola na dos países europeus, aproveitando o ciclo expansivo capitalista*” (Ros et al., 2009a, p. 396).

A experiência do Franquismo nas três regiões autónomas espanholas é retratada de forma diversa. Na Andaluzia e na Galiza, os manuais relevam as duras condições de vida de muitas pessoas e a inexistência de um verdadeiro investimento no desenvolvimento da agricultura como principais responsáveis pelo crescimento da emigração, que reflete “*o atraso económico andaluz, a existência de uma sobrepopulação rural e a ausência de um processo de modernização económica*” (Prats et al., 2009a). Adicionalmente, os manuais referem que as diferenças no desenvolvimento industrial entre o litoral e o interior, sendo que existe um “*desequilíbrio entre a faixa atlântica, onde se concentrou o desenvolvimento industrial, e o interior, onde apenas alguns poucos enclaves produtivos aliados, fundamentalmente relacionados com a exploração dos recursos florestais e agropecuários*” (Ros et al., 2009b, p. 419). Na Catalunha e na Galiza, a oposição ao regime de Franco é considerada particularmente forte, o que “*contribuiu para manter o espírito democrático e a recuperação da identidade nacional*” de ambas as regiões autónomas (Prats & Trepapat, 2009, p. 270).

A queda das ditaduras ibéricas e a transição para a democracia

Em 1968, Salazar adoeceu e foi substituído na chefia do governo por Marcelo Caetano. Todos os manuais declaram que, apesar de esperanças iniciais na mudança, o governo rapidamente deu continuidade do projeto político de Salazar, “*mantendo-se: a censura e a falta de liberdade; a guerra colonial; a proibição do aparecimento de novos partidos políticos; as condições de vida difícil que levaram à emigração de muitos portugueses*” (Costa & Marques, 2009, p. 127). Na Assembleia, um grupo de jovens deputados começou a manifestar o seu desacordo em relação às ideias do “Estado Novo”, como tal, “[e]stes deputados - a ala liberal - funcionou como uma força de oposição” (Couto & Rosas, 2009b, p. 119).

Num contexto de descontentamento social crescente, é criado o MFA [Movimento das Forças Armadas], em 1973, também conhecido como “Movimento dos Capitães”, que defendia *“uma negociação política, como solução para a guerra colonial, em vez da via militar. Mas essa situação só parecia ser possível com o fim da ditadura”* (Maia & Brandão, 2010b, p. 192).

Depois da morte de Salazar, tanto a falta de interesse e de vontade em reformar o regime, como a continuidade das guerras coloniais são descritas como principais razões que estão na base da revolução em abril de 1974, designada de *“Revolução dos Cravos”*. Os manuais descrevem este acontecimento como tendo sido *“rápido”, “bem sucedido”* e com *“velocidade e precisão”* (e.g., Veríssimo *et al.*, 2009; Oliveira *et al.*, 2010), sendo que *“[n]ão houve praticamente resistência e quase nenhum derramamento de sangue”* (Oliveira *et al.*, 2010, p. 182). Em suma, uma revolução em que o poder do governo foi facilmente tomado e os seus líderes foram capturados ou exilados; contudo, apenas no 12.º ano esta facilidade no derrube do regime ditatorial pelo exército é vista como *“prova evidente do anacronismo e total isolamento em que tinha mergulhado a vida política portuguesa”* (Couto & Rosas, 2009, vol. 2, p. 127). Os manuais analisados também destacam o apoio popular imediato ao movimento revolucionário que, *“[a] pesar dos insistentes pedidos para que, por razões de segurança, a população civil se recolhesse em casa, a multidão acorrera às ruas em apoio dos militares a quem distribuía cravos vermelhos (ibidem), como também as medidas assumidas de imediato no sentido da democratização, como a libertação de presos políticos, a permissão para a criação de partidos políticos e sindicatos, a liberdade de expressão, o início do processo de descolonização e o agendamento de eleições livres.*

O processo de descolonização e o conseqüente regresso dos portugueses que viviam nas colónias integram o conteúdo de todos os manuais analisados. No entanto, a descrição é relativamente superficial e não detalha o impacto das guerras coloniais e do processo de descolonização não só na vida do portugueses *“retornados”*, que *“[a]tualmente encontram-se integrados na sociedade portuguesa, apesar das muitas dificuldades que tiveram de vencer”* (Costa & Marques, 2009, p. 133), mas também na vida das pessoas das ex-colónias que vivenciaram uma *“descolonização tardia e apressada”* e foram *“vítimas dos interesses de potências estrangeiras [não tendo] um destino feliz”* (Couto & Rosas, 2009, vol. 2, p. 150).

Nos manuais, o processo revolucionário português é caracterizado como tendo ocorrido num clima de tensão social intensa e de instabilidade governamental, com muitas manifestações e conflitos a decorrer nas ruas, culminando com a forte participação nas primeiras eleições livres, em 1975. As dificuldades do processo revolucionário não são amplamente exploradas pelos manuais portugueses de história, tal como acontece com a descrição do PREC [Processo Revolucionário em Curso]. Somente no 12.º ano é descrito como um processo que englobava um conjunto de medidas *“tomadas em parte sob a pressão das forças político-sociais de esquerda”*, que tinham como objetivo *“a destruição dos grandes grupos económicos, considerados monopolistas, a apropriação, pelo Estado, dos sectores-chave da economia e o reforço dos direitos dos trabalhadores”* (Couto & Rosas, 2009, p. 138). Contudo, este *“ambiente anárquico gerou um clima de opressão e medo nas classes média e alta (...). [Apesar das] tentativas da esquerda revolucionária para tomar o poder. Ficava aberto o caminho para a implantação de uma democracia liberal”* (*idem*, pp. 135-137).

A Constituição de 1976 marca simbolicamente, de acordo com os manuais, a transição para a democracia, não só estabelecendo importantes direitos civis, políticos e sociais, como também legitimando a criação de instituições democráticas, ou seja, é *“o testemunho do processo de estabilização democrática e de normalização das relações institucionais são o testemunho do processo de estabilização democrática e de normalização das relações institucionais”* (Veríssimo *et al.*, 2009, vol. 2, p. 122). Mais uma vez, apenas os manuais do 12.º ano referem algumas das críticas a este documento, nomeadamente a sua tendência socializante, e a revisão em 1982 que atenuou a controvérsia social e política reforçando *“o cariz democrático-liberal [do regime], assente no sufrágio popular e no equilíbrio entre os órgãos de soberania”* (*idem*, p. 152).

Em Espanha, quando Franco morreu, em 1975, já não era possível continuar com o Franquismo, como referem todos os manuais; apesar dos esforços do governo para enfrentar e ultrapassar vários obstáculos, como os efeitos negativos da crise do petróleo de 1973, a intensificação das ações terroristas pela ETA [Pátria Basca e Liberdade] e GRAPO [Grupos de Resistência Antifascista Primeiro de Outubro], e a realização da *“Marcha Verde”* no Saara, não foi possível gerir a intensificação das exigências por liberdade e direitos humanos. O Franquismo caiu e *“desapareceu com uma surpreendente rapidez”* (Prats *et al.*, 2009a, p. 353), e aconteceram várias mudanças significativas na

sociedade espanhola, descrita como mais "*moderna*", "*livre*", "*plural*", "*urbana*", "*aberta*" e "*consumista*" (e.g., Serén *et al.*, 2008; Prats *et al.*, 2009a).

O processo de transição espanhola para a democracia durou entre 1975 e 1982, período marcado, como referem especialmente os manuais do 12.^o ano, por muitas mudanças e ruturas protagonizadas pelo Rei D. Juan Carlos I, por Suárez e os seus governos, pela oposição e pela sociedade civil. Todos os manuais reconhecem as tensões constantes entre os partidários de Franco e a oposição democrática até ao estabelecimento de "*acordo tácito*" que permitiu a instauração da democracia. É sublinhada a aprovação da "*Lei da Reforma Política*" (1977) pelo primeiro-ministro Adolfo Suárez, que legitimou o restabelecimento das liberdades, a convocação de eleições, a legalização de todos partidos políticos, incluindo o Partido Comunista Espanhol, e a libertação de presos políticos, e que se mostrou essencial para garantir o apoio da oposição democrática (e.g., Prats & Trepát, 2009; Ros *et al.*, 2009b).

Quer as primeiras eleições democráticas, quer as políticas de consenso que geraram a nova Constituição aprovada através de referendo em 1979, são reconhecidas como os acontecimentos que afirmaram Espanha como um regime democrático, no que respeita aos direitos humanos e liberdades fundamentais, garantindo igualdade perante a lei e reconhecendo as várias nacionalidades que compõem o país. No entanto, entre 1979 e 1982, os manuais retratam as contínuas tentativas para desestabilizar o novo regime político por parte de "*grupos terroristas (...) e grupos (...) de ideologia fascista que pretendiam a restauração de uma ditadura de carácter militar*" (Prats & Trepát, 2009, p. 323). Na sequência das dificuldades do governo em lidar com esta tensão social e política, Suárez apresentou a sua demissão. Os manuais assumem o golpe de estado fracassado de 23 de fevereiro de 1981 perpetrado por uma coligação entre um grupo de militares e forças de extrema-direita, durante a eleição do novo presidente do governo Leopoldo Calvo Sotelo, como a última tentativa para derrubar o regime democrático, e destacam positivamente a intervenção do rei D. Juan Carlos I ao reforçar e dar continuidade ao processo de consolidação democrática (e.g., Trepát *et al.*, 2008; Ros *et al.*, 2009a.).

O processo espanhol de transição para a democracia é assim descrito pelos manuais como "*pacífico*", "*complexo*", "*longo*", "*tolerante*" (e.g., Prats e Trepát, 2009; Ros *et al.*, 2009b) e baseado num amplo consenso entre os diferentes perspectivas ideológicas e

estratégicas de diversas forças políticas, mesmo sendo o conflito ocasionalmente reconhecido.

Na Andaluzia, na Catalunha e na Galiza os manuais dão especial atenção aos processos autonómicos. Quer a Catalunha quer a Galiza foram reconhecidas como "*nacionalidades históricas*" e o processo autonómico foi mais rápido do que o da Andaluzia, que "*sem ser considerada como «comunidade histórica», acedeu à autonomia através do artigo 151 da Constituição*" (Prats *et al.*, 2009a, p. 392). Além disso, na Andaluzia, salienta-se o protagonismo e o favoritismo dos partidos políticos de esquerda durante o período de transição. Na Catalunha, a transição democrática é apresentada como particularmente especial devido ao "*alto nível de mobilização popular e a grande implicação das organizações sociais, não somente os políticos e os sindicatos*" (Prats & Trepas, 2009, p. 326). Na Galiza, o principal problema que atrasou a implementação da autonomia galega "*foi a falta de um forte partido nacionalista e a atitude morna dos republicanos (...) e socialistas foi a inexistência de um partido nacionalista forte e a atitude tépida dos republicanos galegos da ORGA [Organização Republicana Galega Autónoma] e dos socialistas*" (Ros *et al.*, 2009b, p. 333).

O estabelecimento e a consolidação da democracia

A queda das ditaduras ibéricas permite o fim do isolamento em relação ao contexto internacional. A adesão à CEE (Comunidade Económica Europeia) por parte de Portugal e de Espanha, em 1986, surge nos manuais como a promotora de importantes acontecimentos políticos, sociais e económicos.

Mesmo ocorrendo num cenário caracterizado por uma latente tensão social e política, mas também por dificuldades económicas e financeiras, a *integração europeia portuguesa* é considerada como um momento em que "*os ventos da mudança sopraram*" (Couto & Rosas, 2009, vol. 3, p. 140). Além disso, este acontecimento contribuiu para "*preservar as jovens instituições democráticas, ameaçadas por projetos revolucionários e tentações totalitárias*" (*idem*, p. 153). Todos os manuais relatam o crescimento económico português como consequência das grandes somas recebidas pelo país, "*o que, aliado à estabilidade política (o PSD [Partido Social Democrata] obteve maioria absoluta nas eleições legislativas de 1987 e de 1991) e à acentuada baixa do valor do dólar e do preço do petróleo, permitiu que a economia portuguesa crescesse a uma média [elevada]*"

(Oliveira *et al.*, 2010, p. 190). Quanto ao impacto negativo da integração, os manuais referem que os sectores da agricultura e da pesca foram os mais prejudicados, uma vez que "*[c]omeçaram a entrar no mercado português produtos agrícolas de outros países com preços inferiores aos dos portugueses, o que provocou a ruína de muitos agricultores portugueses e, conseqüentemente, o abandono das terras*" (Maia & Brandão, 2010b, p. 198). Apesar dos esforços realizados em matéria de desenvolvimento económico, os manuais descrevem Portugal como um país envolvido num processo contínuo de modernização, no sentido de acompanhar o nível de progresso de outros países da União Europeia e "*enfrentar os grandes desafios do nosso tempo*" (*ibidem*).

Tal como para Portugal, a integração europeia espanhola parece marcar o fim do isolamento político e económico do país, apesar de ter tido "*algumas conseqüências negativas iniciais para o setor primário e para a balança de pagamentos pelo aumento das importações. Mas os benefícios posteriores foram muito maiores graças aos fundos de coesão e às ajudas ao desenvolvimento*" (Ros *et al.*, 2009a, p. 430). Os manuais afirmam que as reformas económicas operadas pelo governo contribuíram para a modernização económica: a "*uma severa política de reconversão industrial, que fechou muitas fábricas obsoletas e se privatizaram empresas públicas pouco rentáveis*", enquanto "*grandes empresas espanholas começaram a projetar-se no exterior, principalmente na Ibero-América, mediante a compra de empresas estrangeiras e fusões*" (Ruiz *et al.*, 2008, p. 340). Também a reforma fiscal levada a cabo é descrita como uma medida económica, embora criticada inicialmente, pois "*tratava-se de aumentar os impostos diretos (...) e distribuir o peso da cobrança impositiva (...). Uma parte importante da cobrança destinou-se a gastos sociais e à inversão das infraestruturas e promoção da economia*" (Prats *et al.* 2009a, p. 380).

Assim como noutros momentos da história espanhola, o processo de consolidação democrática apresenta algumas semelhanças e diferenças entre as três regiões autónomas três analisadas. Em todas as regiões, as primeiras eleições autonómicas são consideradas como momentos marcantes. Na Andaluzia, os manuais referem a dominância política do PSOE (Partido Socialista Operário Espanhol) e a fraca representação dos nacionalistas andaluzes (Ros *et al.*, 2009a). Também na Catalunha, o PSOE ocupou a chefia do governo por alguns anos, no entanto, o seu prestígio foi abalado por escândalos de corrupção (Trepal *et al.*, 2008). Na Galiza, é de salientar a perda de poder das forças políticas de centro-direita, a incorporação tanto do Nacionalismo pelas

suas instituições políticas, como da componente galega em todas as forças políticas (Ros *et al.*, 2009).

Em conclusão ...

Embora os documentos orientadores da política educativa acentuem, tanto em Portugal quanto em Espanha, o papel da educação escolar na promoção da cidadania, há alguma ambivalência das orientações curriculares, especialmente em Portugal e nos últimos meses. No entanto, as entrevistas a especialistas em história contemporânea e educação enfatizam o papel da escola, em geral, e dos professores, em particular, na promoção de consciência histórica crítica relevante para a reflexão sobre a cidadania no presente – embora, e como vimos, os manuais escolares enfatizem uma visão “neutra” que pode dificultar esse trabalho docente. Ora, o recurso às memórias reais do vivido dos professores reclamadas pelos especialistas como estratégia didática para desafiar as narrativas oficiais, coloca os professores numa posição impossível, entre o discurso (científico e academicamente validado) oficial e o potencial de conflito que as visões plurais da história despoletam, sem suporte dos manuais escolares que recusam, como vimos, uma politização da história. Ou seja, a ambivalência sobre o passado ditatorial que os historiadores portugueses e espanhóis têm denunciado nas sondagens da opinião pública (Humblebæk, 2010; Loff, 2010), parece ser traduzida nos manuais numa:

"visão "equilibrada" [que] parece estar diretamente relacionada com um "discurso de reconciliação". As consequências do esforço de apresentar o passado de uma forma equilibrada e até mesmo higiénica parece abandonar as funções (e paixões) que as vítimas e agentes das ditaduras traria inevitavelmente para o espaço pública de escolas - isto quer dizer que, para falar sobre a história política do país deixando as políticas fora da equação" (Ferreira *et al.*, no prelo).

Esta história passada, apresentada como resolvida, não facilita o estabelecimento de relações com os acontecimentos atuais e, portanto, não favorece uma reflexão crítica que influencie a participação e a consciência cívica dos alunos. Ora, se o passado totalitário é relevante para a construção da democracia no presente e no futuro, a responsabilidade das gerações que viveram sob ditadura e das escolas democráticas é indubitavelmente

"salvar ações humanas da futilidade que vem com o esquecimento" (Arendt, 1961, p. 42)
ao promover uma lembrança politicamente comprometida do passado.

Visões do Passado, Presente e Futuro da Democracia: Perfil dos Direitos de Cidadania e Oportunidades de Participação na Escola e na Comunidade por Alunos de Escolas Públicas do Ensino Básico e Secundário

Ana Bela Ribeiro, Andreia Caetano, Mariana Rodrigues, Pedro Ferreira e Isabel Menezes

O perfil comunitário é uma estratégia que tem sido usada em intervenção comunitária (Martini & Sequi, 1988; Francescato, 2000; Ehmeyer, Reinfeldt & Gtoter, 2000), especialmente para proceder ao levantamento de recursos e necessidades de intervenção através do “envolvimento ativo da própria comunidade” (Hawtin, Hughes & Percy-Smith, 1998, p. 5) com o objectivo de aumentar a participação em programas locais, melhorar as relações entre organizações governamentais e não-governamentais ou de identificar as potencialidades e dificuldades da comunidade, considerando dimensões diversas que se traduzem em vários perfis: territorial, demográfico, económico, serviços, institucional, antropológico, psicológico e futuro (Francescato, 2000; Gelli, Mannarini & Bonifazi, 2004). A investigação demonstra o seu potencial para a intervenção com jovens (Martini & Sequi, 1988; Ehmeyer, Reinfeldt & Gtoter, 2000; Francescato, Tomai & Ghirelli, 2002; Teater & Baldwin, 2009).

Algumas características do perfil comunitário sugerem a sua especial adequação à educação para a cidadania. Desde logo, o facto de se tratar de uma ferramenta eminentemente colaborativa, em que os participantes se envolvem activamente na recolha, análise e discussão de dados e se constroem como co-investigadores do projeto. Adicionalmente, o recurso usual, nas experiências italianas, de construção de perfis do “futuro” (Francescato, 2000) inspirou-nos a propor a construção de três perfis em articulação direta com os objectivos deste projecto: um perfil do *passado* centrado nas experiências antes da revolução do 25 de abril e, portanto, da transição para a democracia; um perfil do *presente* focado na atualidade; e um perfil do *futuro* que explorasse as visões dos jovens sobre a situação dentro de 35-40 anos. Finalmente, ao perspetivar as crianças e jovens como coinvestigadores da sua própria realidade, o perfil comunitário permite que assumam um papel de protagonismo na construção de conhecimento - Penny Oldfather (1995, p. 132) diria de “empoderamento epistemológico” – que é análoga ao sentido de agência que pressupõe a assunção de uma

cidadania activa. Estes elementos emancipatórios (Kellett, 2010) do perfil comunitário não são alheios ao facto das crianças e jovens assumirem a liderança deste processo e serem envolvidas numa formação enquanto investigadoras conduzida pelos professores das escolas envolvidas e pela equipa de investigação externa, o que implicou a aprendizagem de técnicas de recolha e a análise de dados (*e.g.*, inquéritos, entrevistas, reportagens vídeo e fotográficas, análise de conteúdo, estatística descritiva), de formas diversas de comunicação dos resultados (*e.g.*, apresentações orais, pósteres) em contextos diversos (*e.g.*, turma, escola, fórum de escolas participantes na faculdade). De igual modo, estas oportunidades foram relevantes para desenvolver capacidades de comunicação, de tomada de perspetiva e sensibilidade à situação de outros (por exemplo, à vida dos pais enquanto alunos) e de participação (Kellett, 2010). Ou seja, o perfil comunitário permite gerar condições específicas para o empoderamento dos participantes (alunos, professores, etc.), na medida em que favorece uma abordagem flexível e criativa num processo de pesquisa participativo, colaborativo e negociado (Menezes, 2010).

A implementação do perfil comunitário

Este processo implicou quatro estudos de caso intensivos, entre janeiro e junho de 2012, em escolas públicas de diferentes localizações socioeconómicas e geográficas: uma de Barcelos e três do Porto; uma num bairro social, outra numa zona semi-rural e duas urbanas; uma do 1.º ciclo, outra dos 2.º e 3.º ciclos e duas secundárias. As escolas foram convidadas a participar com base no seu prévio compromisso com a EC e no seu desejo de participar no projeto. A tabela 17 caracteriza as mais de 100 crianças e jovens, num total de 25 grupos de trabalho.

Tabela 17 - Identificação das escolas e dos grupos de alunos participantes

Escolas	Ano de Escolaridade	Participantes
Escola 1.º ciclo do Cerco	3.º ano	13 crianças (6 raparigas e 7 rapazes)
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Viatodos	6.º ano	25 jovens (11 raparigas e 14 rapazes), em 3 grupos
	8.º ano	18 jovens (7 raparigas e 11 rapazes), em 3 grupos
Escola Secundária Infante D. Henrique	10.º ano	12 jovens (7 raparigas e 5 rapazes), em 5 grupos
	11.º ano	11 jovens (3 raparigas e 6 rapazes), em 5 grupos
Escola Secundária Filipa de Vilhena	12.º ano	16 jovens (10 raparigas e 6 rapazes), em 4 grupos
	CEF	11 adultos (6 mulheres e 5 homens), em 5 grupos

Durante os estudos de caso, três investigadoras realizaram observação participante e registo vídeo do processo, bem como entrevistas com alunos, professores e direção da escola. Todo o material recolhido foi analisado através da análise temática (Braun & Clarke 2006).

A implementação decorreu em espaços curriculares diversificados: a área curricular de Formação Cívica (3º e 8º ano), as disciplinas de Geografia (12º ano), História (8º ano), Educação Moral e Religiosa (6º ano) e Cidadania e Mundo Actual (CEF), ou a Área de Integração (10º e 11º anos). Os grupos de alunos trabalharam com os respectivos professores e os membros da equipa, tendo escolhido os temas (Tabela 18) num equilíbrio entre a proposta original – enfoque nos direitos de cidadania e oportunidades de participação na escola e na comunidade antes do 25 de abril, hoje em dia e no futuro – , os conteúdos das áreas curriculares e os seus próprios interesses.

Tabela 28 - Identificação dos temas selecionados e descrição da metodologia

Turma	Temas selecionados	Métodos de recolha e análise de dados
3.º ano	A evolução dos estilos de vida e do papel da mulher nas comunidades ciganas	<ul style="list-style-type: none"> • Tempestade de ideias com a turma • Safari fotográfico na comunidade local • Entrevistas com pessoas de diferentes idades: pais e outros familiares; um líder associativo
6.º ano	Grupo 1 – As condições de vida das famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas com diferentes adultos com mais de 40 anos • Pesquisa documental na internet
	Grupo 2 - A evolução do papel da mulher	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas com pessoas de diferentes idades • Pesquisa documental na internet
	Grupo 3 – O papel dos pais na educação escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas com pessoas de diferentes idades: pais e outros familiares; vizinhos • Pesquisa documental na internet
8.º ano	Grupo 1 – Evolução do papel da mulher na sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas com diferentes adultos e idosos • Pesquisa documental na internet e em livros
	Grupo 2 – Evolução da participação parental na educação dos seus filhos	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas com pessoas de diferentes idades • Pesquisa documental na internet
10.º ano	Grupo 1 – Constituição da democracia	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet • Entrevistas com pais e outros familiares
	Grupo 2 – Serviços de saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet • Análise de dados estatísticos • Entrevistas com pessoas de diferentes idades: um médico de um Centro de Saúde local, pais e outros familiares
	Grupo 3 – A morte da democracia social	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas com pessoas de diferentes idades • Pesquisa documental na internet
	Grupo 4 – Violência doméstica e igualdade de género	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet • Entrevista a um representante de uma Comissão para a Igualdade de Género • Questionários aplicados a pessoas na rua
	Grupo 5 – Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet • Questionários aplicados a alunos da escola
11.º ano	Grupo 1 – Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet • Análise de vídeos
	Grupo 2 – Estado da democracia	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet
	Grupo 3 – Estado social	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com o professor de Informática da sua escola • Pesquisa documental na internet
	Grupo 4 – Serviço de Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet e em livros • Entrevista com um médico de um Centro de Saúde local
	Grupo 5 – A morte da democracia social	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet • Entrevista com a diretora da escola
12.º	Grupo 1 – Ambiente e Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa por correio eletrónico através de questionários com um

ano		representante da Câmara Municipal do Porto e um representante da Quercus
	Grupo 2 – Pobreza	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental através da internet • Análise de documentos multimédia • Análise de dados estatísticos • Entrevistas com um coordenador de um centro comunitário local, um coordenador de equipa do Rendimento Social de Inserção e um professor da FPCEUP • Questionários aplicados a alunos da escola
	Grupo 3 – Acesso ao Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet e em livros • Análise de documentos multimédia • Análise de dados estatísticos • Entrevista com o ex-diretor da escola • Questionários aplicados a pessoas de diferentes idades: alunos da escola, pessoas na rua
	Grupo 4 – Acesso à saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet e em livros • Análise de documentos multimédia • Análise do discurso do Ministro da Saúde • Entrevista com o professor de Psicologia da sua escola • Observação num Centro de Saúde local • Questionários aplicados a pessoas de diferentes idades na rua
CEF	Grupo 1 – Liberdade de Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet • Análise de documentos multimédia
	Grupo 2 – Liberdade de associação	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet • Análise de documentos multimédia
	Grupo 3 – Migrações	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet e em livros • Análise de documentos multimédia
	Grupo 4 – O papel da mulher	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet • Análise de documentos multimédia
	Grupo 5 – Os mass media	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental na internet • Análise de documentos multimédia

A implementação do perfil envolveu sempre a recolha de dados em formatos diversos (entrevistas, questionários, recolha de fotografias, pesquisa documental ou na internet ...) junto de várias fontes de informação (passados e atuais alunos e professores, ONG locais, líderes comunitários, autoridades locais, etc.).

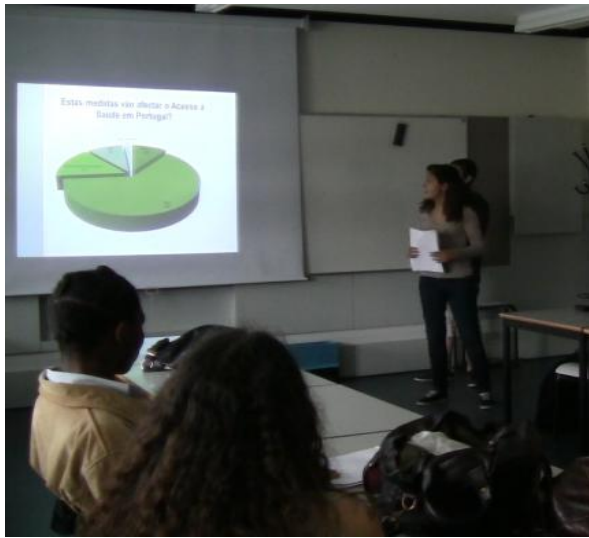




A formação dos alunos enquanto investigadores no domínio destes métodos atendeu às suas experiências anteriores e às necessidades de adquirir ou aprofundar algumas competências de investigação, num processo centrado nos dados.



Do mesmo modo, enfatizou-se a comunicação dos resultados tanto no contexto da turma e da escola, como num seminário na FPCEUP em que apresentaram a sua investigação num formato póster – construído com supervisão dos professores e da equipa – que discutiram com investigadores do CIIE no domínio da educação, muitos deles estudantes de doutoramento. O grupo dos alunos mais novos teve oportunidade de apresentar os resultados do safari fotográfico da sua comunidade, um bairro social do Porto, acompanhado por música que compuseram para o seminário. Toda esta apresentação foi, então, comentada por dois professores da Universidade do Porto: Rosa Nunes, especialista em investigação-ação, e Manuel Loff, especialista em história contemporânea.



A perspetiva dos professores participantes

No sentido de explorar as práticas da EC nas escolas participantes e o potencial do perfil comunitário como metodologia de promoção da cidadania participatória foram realizadas entrevistas aos professores das turmas participantes que acompanharam o processo. A análise de conteúdo permite identificar quatro principais categorias: as visões sobre a prática da EC na escola, a importância atribuída à participação dos vários actores da comunidade educativa, os temas e tensões da EC na escola e o potencial e limites do perfil comunitário.

Todos os entrevistados reconhecem *a importância de trabalhar a EC na escola*. No entanto, verifica-se que a sua abordagem e relevância varia de escola para escola, havendo escolas com maior tradição de intervenção nesta área. A professora *PF1* refere que, mesmo quando as escolas não tinham projeto educativo, a sua escola já demonstrava a *“preocupação (...) de desenvolver, nos alunos, competências e capacidades para intervenção em sociedade”*. De facto, a *“preocupação com a cidadania, com a formação para os valores da cidadania estão presentes em tudo: dentro da aula, nas atividades que se realizam no exterior, nas visitas de estudo”*, considerando que é sempre importante *“fomentar o respeito pelos outros, fomentar o respeito pelos elementos da turma, pelos professores, pela intervenção”*.

Mas os professores reconhecem que a EC é trabalhada de forma diferenciada mediante os níveis de ensino. Reportando-se à sua experiência como professor *PC1* contrasta as abordagens do 1.º e do 2.º ciclo, revelando que no *“1.º ciclo, de facto, é trabalhada diariamente”*, ao contrário do 2.º ciclo, onde é *“trabalhada não de uma forma muito específica (...) mais até juntamente, ou paralelamente, com as áreas de Língua Portuguesa”* e que, apesar de existir um horário destinado à EC, *“só eram trabalhados os conteúdos desta área na hora destinada à direção de turma e à disciplina de Formação Cívica”*. Ora, também a professora *PV1* realça também algumas das tensões inerentes à EC referindo que *“a aula de Formação Cívica serve para tratar de outras questões mais administrativas, da turma, faltas, gestão do tempo de estudo com os alunos mas temos sempre tempo para abordar questões ligadas à educação e à formação dos alunos”*.

O professor *PI1* destaca a diferença entre o ensino regular e o ensino profissional, realçando que no caso do primeiro, se pode facilmente seguir um *“caminho alternativo e chegar-se à Educação para a Cidadania”*, enquanto no ensino profissional os seus conteúdos ficam limitados à Área de Integração, sendo esta o *“lugar de eleição para tratar da questão da Educação para a Cidadania”*.

Todos os professores referem que as escolas têm desenvolvido várias atividades que se encontram relacionadas com a EC, nomeadamente com o meio ambiente (*PF1*), a Semana Cultural, peças de teatro, peças musicais e poesia (*PC1*), o voluntariado em lares de idosos (*PF1* e *PV1*) e de infância (*PF1*), voluntariado num canil e o conto de histórias (professora *PV1*), o dia das expressões e a Feira da Isabelinha (*PV2*) e visitas a lares de idosos e a estabelecimentos prisionais (*PI1*), recolha de roupa, de alimentos e tampinhas de plástico para compra ou atribuição de cadeiras de rodas a quem necessite. Noutra

escola refere-se que logo no início do ano lectivo existe a preocupação de familiarizar os alunos com o Regulamento Interno da escola, de forma a realçar “*os aspetos e as práticas que são menos comuns de eles cumprirem*” (PV1). Como tal, são efetuadas visitas à escola nas quais se tiram “*fotografias de lixo no chão*” para depois refletir estes atos com os alunos. A escola tem ainda desenvolvido trabalhos focados na interação entre os alunos de diferentes idades e na interação entre diferentes escolas do concelho, assim como na “*intervenção da escola no meio*” (PV2), englobando a presença e a participação de pais e familiares, realçando a importância de trabalhos que sejam “*visíveis pela comunidade*” (PV2). Os professores destacam, ainda, que a maioria dos alunos “*são alunos que ouvem*” (PV1), o que facilita este trabalho.

A professora PF1 refere que a escola tem desenvolvido projetos com “*grande contacto com o exterior*”, sendo que estes incluem a participação de “*entidades [e] organismos sociais diversificados*”. Como tal, realça que estes projetos, apesar de serem desenvolvidos no âmbito escolar, “*ultrapassam, por vezes, os muros da escola*”, sendo que por vezes surgem de “*uma forma espontânea, entre turmas e o seu diretor de turma*”. A interação com o exterior é também reforçada pelo professor PI1 que considera as “*saídas da escola*” como essenciais até para confrontar os alunos com algumas situações para que estes possam questionar a realidade e refletir sobre ela.

A *participação dos pais* na escola é destacada pelos entrevistados. O professor PC1 constata que se verifica uma maior passividade e, conseqüentemente, um maior decréscimo da participação destes que, segundo a sua opinião, é “*também fruto da crise económica que se atravessa*”. Não obstante, apesar de esta participação ser baixa, realça-se que “*são maioritariamente as mães que acompanham*” os alunos. Noutra escola constata-se que os pais participam frequentemente nas atividades tendo a “*associação de pais tem uma presença ativa*” (PV1). Como tal, é referido que os pais “*jantam na escola, fazem cicloturismo com os filhos numa parte do dia e noutra parte fazem workshops*”, para além de participarem nos “*diversos ateliers, de cultura, de ginástica [e] de aeróbica*” e nas aulas de Língua Portuguesa, onde “*já têm vindo contar uma história*” (PV1). Como tal, a professora sublinha que quando os pais se sentem parte integrante do processo “*são mais ativos e acompanham mais e preocupam-se mais*”, considerando necessário existir um maior “*envolvimento dos pais no esforço e nos resultados dos filhos e conquistá-los*”, reconhecendo que a participação dos pais faz com que os seus filhos participem mais, apesar de constatar que “*é difícil para alguns pais encontrarem tempo para vir à escola*”.

Adicionalmente, a professora PV2 dá o exemplo da participação dos pais relacionada com a implementação do perfil de escola e de comunidade nesta escola, referindo que *“os pais ao permitir (...) que os alunos participem neste tipo de projeto e darem autorização, quando eles sabiam que ia haver aqui penalização de algumas aulas de Formação Cívica (...) já estão a colaborar e ajudar”*. O professor PI1 expõe as suas preocupações e receios relativamente às estruturas das famílias uma vez que *“muitas famílias, elas próprias não têm condições para educar os seus jovens para eles terem preocupações com a realidade, com a sociedade, com os colegas, o respeito mútuo, etc., construir pessoas...”*.

O professor PC1 refere que, apesar de ser atribuído aos professores um papel mais ativo relativamente às questões de cidadania, *“os professores nem se preocupam muito”* com estas questões, fundamentalmente pela falta de tempo a partir do 2.º ciclo, visto que *“estas questões são todas remetidas para o diretor de turma, para a delegação de turma e para a área específica da formação cívica”*, sendo que no 1.º ciclo *“é inevitável não trabalharmos a cidadania” uma vez que existe somente um professor*. Também a professora PV1 revela que o *“diretor de turma é quase o líder das tropas”* e que *“há uma preocupação maior, cada vez maior dos diretores de turma, para prepararem os alunos para essa vertente da participação, da intervenção cívica”*, apesar de realçar que nos Conselhos de Turma existe uma *“boa envolvência de todos os professores (...), nomeadamente, no Projeto Curricular de Turma”*, onde existe a preocupação de *“focalizar algumas regras e linhas de orientação comuns a nível de saber estar, regras cívicas e de intervenção que logo vão para o projeto e todos os professores têm que cuidar, de cumprir e de fazer”*.

Adicionalmente, quer a professora PV1 quer as professoras PV2 e PF1 realçam a importância do papel do professor nestas questões e a necessidade de efetuar debates que partam de situações do dia-a-dia e da relação entre alunos, evidenciando que *“podemos tirar dali coisas importantíssimas e formá-los melhor como cidadãos”* (PV1). Neste seguimento, a professora PF1 refere que o professor *“é um modelo cívico para os seus alunos e pode transmitir esses valores em qualquer momento, por palavras, por atitudes, em diferentes situações”* e que, como tal, tem o poder de proporcionar aos alunos uma *“intervenção diferente”*, sendo que muitos, refere a professora PV2, *“nunca tiveram qualquer intervenção”* e que, como tal, são os *“mais fechados, mais apagados, têm medo até, isto começa pouco a pouco a torná-los mais expansivos”*. Do mesmo modo, a

professora *PV1* menciona que *“a participação passa por aí... primeiro por tomar consciência, ver onde é que devemos intervir e quais são os sectores em que nós podemos intervir...”*.

Por último, quer a professora *PV1* como a professora *PF1* realçam a importância que a Área de Projeto tinha face às questões de cidadania e de participação, indicando que *“agora não temos a Área de Projeto, que era uma vertente daquelas áreas em que nós podíamos trabalhar muitas temáticas e que acabavam por dar uma continuidade à Formação Cívica em que se podia trabalhar, fazer pesquisas, encontrarem um projeto e depois intervir no meio...”* (*PV1*). Assim, a professora *PF1* realça também que a Área de Projeto permitia *“entreajuda entre os professores”* e um enriquecimento a nível das capacidades e competências, realçando *“o saber trabalhar em grupo, comunicar, pesquisar, organizar-se e responsabilizar-se”*.

A professora *PF1* sublinha que a escola desempenha um papel fundamental neste domínio uma vez que pode promover estas questões de múltiplas maneiras, *“quer com o exemplo que dá, quer com o incentivo à própria participação dos alunos”*. Como tal, a professora refere a possibilidade de apelar *“à participação dos alunos em variadas atividades da escola, desde do Conselho Geral à Associação de Estudantes, ao desenvolvimento de projetos”*, evidenciando também a interligação das matérias das aulas ou em *“atividades extracurriculares”*. Ora, as *“regras, as orientações, tudo pode estar imbuído de valores para a cidadania, para a participação, para a intervenção”*, não só na escola mas também na *“comunidade porque muitas vezes são os alunos que levam para casa as intervenções (...), levam para casa o que aprendem na escola”*.

Os professores reconhecem, também, a importância da participação de *outros membros da comunidade* nas atividades escolares de forma a exporem o seu conhecimento e envolverem os alunos nas *“problemáticas das suas freguesias”*, dando, como exemplo, o caso de um presidente da junta ou de alguém relacionado com uma instituição.

Finalmente, a *participação dos alunos* é especialmente enfatizada tanto nas actividades curriculares – sendo aqui novamente referida a Área de Projeto, recentemente extinta, como um relevante espaço de participação –, como nos espaços extracurriculares, por exemplo, as associações de estudantes e o Conselho Pedagógico, referindo a professora *PF1* que *“nunca foi política da escola afastar os alunos desses cargos, pelo contrário, a escola sempre incentivou”*. Neste sentido, realça que estes espaços permitem aos alunos

fazerem *“uso da palavra, [emitirem] opiniões (...) [e] desempenhar um papel. Aprendem a desempenhá-lo e desempenham-no com toda a convicção e com todo o à vontade”*. Adicionalmente, esta professora destaca que os alunos fazem os seus debates e apresentam as suas propostas *“dentro de normas que se podem considerar de sã convivência e até de democracia”*, sendo que esta aprendizagem é reveladora dos seus *“primeiros passos na participação democrática”*. O professor *PI1* menciona que se houvesse mais escolas a promover a participação dos alunos *“teríamos ganhos a todos os níveis, não só ligados à cidadania (...) porque aproximávamos a escola da vida, da vida concreta”*. Como tal, realça que apesar de existir *“um profundo desinteresse por estas questões”* deve continuar-se a abordá-las mesmo que seja *“difícil transformar estas temáticas em temáticas atrativas para os jovens”*. Adicionalmente, o professor considera que os alunos revelam um desinteresse e apatia pelas questões políticas, desinteresse este que é promovido pela informação dos média, pela constatação da existência de corrupção e de impunidade judicial relativa à classe política e que o mesmo interfere com o interesse das questões de cidadania: *“o político é corrupto, portanto se um político é corrupto e a cidadania tinha a ver com política, embora erradamente estamos aqui a confundir aqui político com política e essas coisas todas mas, na cabeça deles, é tudo a mesma coisa e criam ali imediatamente um obstáculo, não vale a pena falarmos no assunto porque não vamos conseguir resolver nada”*.

No entanto, para o professor *PI1*, os jovens manifestam os seus pontos de vista: *“expressam, mas muitas vezes de formas ilegais, mas expressam”*. Assim, dá como exemplo as *“batalhas de rua que envolvem a dança, música, rap e o breakdance”*, enfatizando que existe um *“conflito de gerações”* em relação à perceção destas mesmas formas de expressão. Por último, este professor assume que os jovens poderiam manifestar um interesse pela política e pela participação de uma forma mais consistente ao longo da vida e que *“esse caminho podia-lhes ser muito mais simplificado se na retaguarda, nós na escola, na família, nós conseguíssemos tê-los para depois não apanhar aquele choque, que muitos é um verdadeiro choque, quando entram no mundo real, fora da escola, quando saem do ciclo escolar que estão a fazer e entram no mundo de trabalho, acredito que alguns tenham um choque muito grande”*.

Verifica-se que os *temas de cidadania* abordados são diretamente relacionáveis com o contexto de cada escola e a idade dos alunos. Como tal, o professor *PC1* refere que, maioritariamente, são enfatizadas as *“situações de casa”* e os *“os conflitos”* que existem

entre os alunos. Não obstante, este professor refere que incide principalmente na “*assiduidade, no comportamento*” e nas “*regras sociais, porque estes são miúdos que não têm modelos, por assim dizer... «normais» e por não estarem inseridos “numa comunidade que trabalhe, que participe ativamente em termos sociais”*. As questões de segurança são também abordadas pelo professor de forma a “*fazer-lhes perceber que o tipo de comportamento que existia no bairro não fazia muito sentido, que não era um comportamento socialmente aceitável*”, assim como as questões da igualdade de género uma vez que nesta comunidade se mantêm profundas desigualdades entre homens e mulheres.

Na escola dos 2.º e 3.º ciclos, as professoras revelam a centralidade de “*questões ligadas à turma, à resolução de conflitos que durante a semana aconteceram, regras, questões da avaliação*” (PV2), ou da “*assertividade, do saber estar, da postura*” (PV1). Já os professores do ensino secundário destacam a importância de sensibilizar “*os alunos para uma convivência saudável, uma convivência com respeito, onde prevaleça o respeito entre todos*” (PF1) ou e as “*questões ligadas ao saber estar, (...) à construção do próprio cidadão como pessoa*” (PI1).

Mas a implementação de EC gera tensões. O professor PC1 constata que a comunidade tem “*uma certa rejeição e resistência ao envolvimento do professor*”, o que dificulta o trabalho e o estabelecimento de uma relação de confiança entre professor, pais e alunos. Dá como exemplo a tentativa falhada de desenvolver um dicionário de português-romani uma vez que “*as famílias não autorizaram e disseram que aquela era uma linguagem específica deles e que os senhores⁷ não poderiam ter conhecimento dessa linguagem, de perceber os significados das palavras e das expressões*”. Ora, a “*escola (...) não sabe muito bem como lidar com [esta comunidade] e tem alguma resistência em criar um outro tipo de atividades diferenciadas*” – embora se registem mudanças na própria comunidade cigana que resultam, em sua opinião, da intervenção da escola. No entanto, a ênfase nas metas a atingir, na avaliação das escolas e dos professores veio, também, dificultar o trabalho das escolas criando obstáculos à coesão das equipas de professores.

Complementarmente, a professora PV1 menciona que as tensões decorrem essencialmente da falta de tempo uma vez que as questões administrativas “*deixam muito pouco tempo para trabalharmos outras temáticas que seriam bem mais*

⁷ Para a etnia cigana, designam-se por senhores todas as pessoas que não pertencem à sua comunidade específica.

interessantes". Para além disto, a professora refere que "a nova diretriz de implementar a Educação Sexual - que no 2º ciclo são 6 horas e no 3º, 12 horas por ano -, ainda vem crescer" a este problema. Assim, menciona que a implementação da educação para a cidadania "na prática, é muito difícil" uma vez que "tratamos de tudo e às vezes perguntamos: 'afinal do que é que nós tratamos?'". Por esta razão, a professora PV1 realça alguma ambivalência: se, por um lado, considera que deveria existir um "programa, como as outras disciplinas têm (...), com orientações muito específicas e que fosse obrigatório (...) porque quando não é, quando não temos mesmo um programa para dar, é muito mais difícil... fica ao nosso critério e aqui há relações muito divergentes, há os que fazem e os que não fazem", por outro lado, "ao mesmo tempo nós sabemos que cada disciplina tem um programa e que é muito difícil conciliar... assim como a Língua Portuguesa é transversal e sabemos que, às vezes, é difícil trabalhá-la... é assim em todas as disciplinas, (...) com os constrangimentos de tempo e de cumprir programas, essas questões vão ficar um bocadinho para segundo plano". Ademais, as questões políticas também interferem com o desenvolvimento da Formação Cívica, revelando que o seu futuro é incerto. Como tal, menciona que "agora, os critérios são os economicistas e não outros e acabamos por não saber [que rumo irá tomar] (...) pode ser que quando as coisas estiverem melhores em termos económicos e quando a estabilidade do país... pode ser que as coisas mudem de rumo". Assim, na sua opinião, "há questões, em termos de escolhas pedagógicas, que estão a ser tomadas em função e que coexistem mas não sei se vão poupar com algumas medidas que estão a tomar... os custos, no futuro, serão bem maiores, não em termos económicos, mas a outros níveis, a nível pedagógico, da educação integral, nos alunos".

A eliminação da Área de Projeto implica a criação de "uma barreira entre esses trabalhos que poderíamos fazer e chegámos a fazer no âmbito da cidadania" (PV1). Para a professora PF1 o facto da Área de Projeto ter deixado de existir irá implicar que "os alunos que acabam o secundário, em termos de competências ligadas ao trabalho prático, à organização do seu próprio trabalho, à responsabilidade do trabalho de grupo... vão ficar mais limitados". No entanto, refere que "é preciso ter constantemente vontade de não perder os objetivos ligados à EC, de não os perder de vista e ter sempre a preocupação de integrar esses objetivos nos planos que se vão elaborando ao longo do ano, integra-los nomeadamente em conteúdos programáticos que se lecionem ou se desenvolvam".

Também o professor *PI1* revela que a “*escola devia estar mais próxima*”, realçando o facto de que esta “*cultura devia existir não só para estas questões da cidadania*”, sendo que se deveria “*aproximar a escola quer das empresas, quer da própria sociedade e disciplinas reais e muitas vezes não existe isso*”. Do seu ponto de vista, existem “*muitos obstáculos ao nível programático que também nos dificultam esse processo*”, evidenciando que a “*articulação entre conteúdos da disciplina versus recomendações que indicam que devemos ter a preocupação da educação para a cidadania, só existem na teoria, porque os professores tem aquele conjunto de conteúdos para trabalhar e têm de atingir os objetivos e é por ali que eles vão*”. Neste seguimento, refere que o moral da história é que “*a educação para a cidadania passa sempre para o segundo plano*”. Como tal, na sua opinião, “*o ideal era haver um trabalho articulado, de forma transversal, uma cultura de escola, em que os professores tivessem espaço para articular os conteúdos de forma a criar projetos conjuntos que tivessem estas preocupações*”, assumindo que os “*professores estão sobrecarregadíssimos com questões de papéis, de burocracias e de recuperação dos alunos*”, o que faz com que o espaço da cidadania nas escolas seja “*muito diminuto*”.

Finalmente, os professores consideraram a experiência de *implementação do perfil comunitário*. Como exemplos de pontos positivos, o professor *PC1* menciona o envolvimento da turma e o facto de serem trabalhados temas relevantes e interessantes para os alunos. Como tal, indica que os alunos “*encaram este projeto como um projeto à parte, ou seja, não encaram isto como mais uma atividade*” e que “*foram momentos que lhes demos para eles falarem da vida deles, das inquietações que eles sentiam*”, destacando os momentos de reflexão e de troca de ideias”. Não obstante, o professor *PC1* refere que os alunos se sentiram bastante motivados ao longo deste processo, remetendo, como exemplo, “*a ansiedade com que eles perguntavam [pelas bolsinhas] à segunda-feira... isto notava-se que eles queriam mais e queriam que [elas] viessem*”.

Neste seguimento, o professor destaca a importância do projeto de investigação direcionado a estes alunos, referindo que “*estes precisam*” de intervenções deste género, intervenções que façam “*mossa nas cabecinhas*”, o que permitiu, entre outros, um alargamento das suas visões perante a vida, ou o casamento, assim como a naturalização da visão da mulher diretamente associada ao papel doméstico e à submissão ao homem e ao marido. Para *PC1* o resultado desta intervenção “*foi tremendamente positivo*”, destacando o facto de os alunos terem tido a oportunidade de irem a um sítio exterior à escola, o que não é habitual e o “*facto de terem podido brilhar perante pessoas que eles*

não conhecem de lado algum". O professor menciona que após a realização do Seminário na FPCEUP, *"não houve um deles que tenha dito que não tivesse gostado"*, realçando que o *"impacto foi bastante positivo"* e que sentiu *"claramente, que valeu a pena"* uma vez que os alunos se sentiram *"felizes e úteis"*, assumindo que esta experiência *"os vai marcar para sempre e vão lembrar-se sempre"*.

No caso da professora PV1 é realçado que os objetivos foram alcançados e que *"houve um envolvimento total em fazer com que a escola ficasse dignificada no meio deste processo todo e que os alunos tivessem ganhos com o projeto"*. Neste sentido refere que *"os alunos estiveram a 100%, dedicaram-se e o envolvimento foi total"*, referindo que *"durante o fim-de-semana recebia uma chuva de e-mails"*, apesar de não ter a mesma perceção em relação ao envolvimento com os pais e com a comunidade. Assim, refere que a deslocação dos alunos à FPCEUP foi bastante importante uma vez que alguns alunos *"nunca foram ao Porto porque os pais não têm carro, é um meio muito carente"*, nem *"nunca tinham conhecido nem visto"* uma universidade, enfatizando que *"tudo aquilo que envolveu este projeto foi uma descoberta! Muitos deles nunca tiveram e muitos deles nunca terão essa oportunidade"*.

Também destaca a importância do projeto e as aprendizagens que os alunos fizeram, realçando o desenvolvimento da Língua Portuguesa como fundamental - *"o escrever, o ouvir, o transcrever..."* -, a participação de todos os alunos - *"todos tiveram lugar para participar mas víamos que há sempre aqueles alunos mais líderes e que dinamizam mas eu acho que eles gostaram de tudo, mesmo até do próprio tema, de escolher o tema, fazer o guião de entrevista, de encontrar as questões e corrigir as questões..."* - e o manuseamento do gravador para a recolha de dados, considerando que tudo foi importante para os alunos até porque eles próprios se sentiram importantes durante todo o processo.

Como tal, a professora considera esta experiência como positiva uma vez que forneceu aos alunos a *"bagagem para o futuro"*, uma vez que estes ganharam *"consciência crítica em relação a algumas questões (...), que eles nem sabiam que podiam intervir e ter pensamentos autónomos sobre aquilo"*, tendo-se tornado *"mais autónomos, mais responsáveis e mais conscientes"*, encarando o processo como uma oportunidade que foi dada aos alunos uma vez que para alguns deles, *"nunca foi oportuno nem nas famílias nem nos ambientes porque são ambientes que não se propiciam"* ao questionamento da realidade.

Por último, a professora revela que este processo foi também positivo para si enquanto professora uma vez que lhe permitiu *“acompanhar os alunos no processo, ajudá-los a descobrir, a pesquisar”*, assim como aprofundar os seus conhecimentos quer em relação às temáticas abordadas quer em relação às metodologias quer aos instrumentos de recolha de dados e análise dos mesmos, evidenciando que *“não dominava tão bem as transcrições de entrevistas, mas agora já me sinto mais à vontade com isso”*.

Do mesmo modo, a professora PV2 realça que a importância de os alunos tomarem contacto com a realidade, de saírem da escola e irem *“para o campo e ter que adequar, às vezes, o guião (...) à entrevista como ela estava a decorrer e essa capacidade de eles terem de adequar o que tinham à entrevista”* e a relevância de os alunos terem tido a oportunidade de comprovar, por eles próprios, *“que o estava escrito na bibliografia que consultaram, nos sites que consultaram, afinal aquilo era mesmo uma realidade”*. Esta professora realça também a importância da realização do Seminário na FPCEUP uma vez que conforme os alunos iam apresentando o seu trabalho, *“cada vez estavam mais seguros daquilo que estavam a dizer”*, o que na sua opinião, por si só, *“já valeu a pena”*. Assim, destaca que *“não tem sentido fazer-se um trabalho que não seja tornado público (...) e que estes trabalhos têm que ter algum impacto, têm que pelo menos chamar a atenção das pessoas, do que era, do que é, do que poderá ser...”*. Sumariamente, a professora PV2 refere que *“se o conhecimento fica fechado, não tem sentido fazer-se este tipo de trabalho porque fica num núcleo muito restrito de pessoas”*.

Relativamente à professora PF1, destaca-se o entusiasmo que os grupos mostraram ao longo do desenvolvimento deste processo, referindo que este *“é um caminho diferente que [os alunos] estão a seguir”*, sendo que a metodologia é mesma que era *“utilizada na Área de Projeto”*. Como tal, esta professora menciona que o *“trabalho de projeto (...) é importante [visto que] contribui imenso para a formação deles e para o desenvolvimento de determinadas capacidades: contacto com os outros, a capacidade de organização, a capacidade de pesquisa, o desenvolvimento de competências para a apresentação”*, exigindo o desenvolvimento de diversas competências. Não obstante, PF1 destaca que o facto de ter uma turma onde estão aglutinados alunos de duas turmas diferentes permitiu uma partilha do desenvolvimento deste projeto com os professores de outras disciplinas e com a direção da escola, que não foram diretamente envolvidos no seu desenvolvimento, realçando também o envolvimento entre alunos e ex-membros da

direção da escola. Assim a professora refere que pelos *“comentários que vão fazendo depreendo que são positivos e que estão a gostar”*.

Desta forma, menciona que este processo *“tem um impacto principalmente na formação dos jovens”* e permitiu um maior conhecimento e a utilização dos instrumentos de recolha de dados e das metodologias, realçando que *“ao ter um carácter prático, ao contatar diretamente com a realidade, tem muito mais efeito do que alguma coisa que seja por ouvir dizer”*, assumindo que terá um impacto forte na vida dos alunos que é já constatado pelas perguntas que os alunos têm feito em casa e pela mobilização dos seus familiares para o desenvolvimento dos seus trabalhos.

Por último, o professor *PI1* destaca que *“este tipo de experiência devia ser repetido”* e que a mesma *“correu muito bem”*. Como tal, revela que *“estes projetos são uma forma alternativa”*, tornando-se *“mais agradável trabalhar em sala com outras pessoas”*, realçando o enriquecimento que esta prática proporciona a todos os intervenientes nela. Como tal, apesar de *“algumas dificuldades a nível de recursos”*, verifica que foi uma experiência bastante positiva, baseada não só na troca de conhecimento como na entreaajuda entre professor e bolseiras. Assim, realça que *“se tivéssemos outros recursos teríamos perdido, se calhar, também menos tempo mas não é possível... nós não vamos mudar as escolas para fazer o projeto, temos é que adaptar o projeto à escola”* e que apesar dos *“prazos e recursos, (...) no global, o projeto estava bem pensado”*.

Quanto aos alunos, o professor refere que *“nesta fase final do projeto, eles estão entusiasmados (...) e é essa a parte que me interessa”*. Não obstante, menciona que *“o princípio da liberdade do aluno poder escolher é interessante, o princípio de que ele ia fazendo uma investigação e o produto final era uma coisa que ele quisesse, que não precisava de ser necessariamente uma ou outra coisa”*, realçando que *“o aluno sente que pode escolher, que pode decidir”*. Para além disto, reconhece que *“no final do processo há uma compreensão completamente diferente do que é que afinal andámos aqui a fazer neste tempo, nestes dois ou três meses de trabalho em conjunto”* e que os alunos *“chegam ao fim todos contentes e dizem: «Viu professor, nós conseguimos... estava sempre a dizer que nós não íamos fazer...»”*.

Por fim, o professor *PI1* realça que *“os alunos ficam mais atentos”*, mesmo os que não demonstravam especial interesse por estas questões devido a *“vidas familiares muito complicadas”* e que, progressivamente, *“nota-se que os alunos se vão aproximando destes*

temas, ficam curiosos e são eles que vêm no início da aula perguntar isto e aquilo". Assim, apesar de assumir que ainda não teve tempo suficiente para avaliar o impacto deste processo na vida destes estudantes, nas suas preocupações e na forma como eles percebem o mundo, verifica que *"os alunos mantêm-se [na sala de aula] e começam a ficar mais atentos às coisas que se passam à sua volta"*. Assim, o professor atesta que tal *"é o que nós pretendemos, nós pretendemos é que eles estejam mais atentos à realidade"*. Por último, o professor refere que *"este tipo de projetos tem uma certa escalabilidade, que é... o projeto entrou naquele ano, naquela disciplina e naquele contexto, mas não tem, não fica ali..."*.

Quanto aos aspetos negativos do projeto, o professor *PC1* destaca a não participação dos pais, uma vez que poderia proporcionar um maior *"interesse e a partilha de ideias seria mais significativa"*, assumindo que este é o caso que ocorre comumente *"neste tipo de escolas... é a resistência que a escola tem com a comunidade mas que a comunidade também tem com a escola"*. A professora *PV1* menciona que o tempo foi escasso e que o mesmo não permitiu o envolvimento dos pais, explicando que *"tínhamos algumas entrevistas que os alunos tinham pensado fazer na Junta de Freguesia e aos pais mas os constrangimentos foram tantos que acabamos por fazer as entrevistas aqui, a funcionários e professores para facilitar"*. Como tal, o projeto não proporcionou um envolvimento mais abrangente com a comunidade local. Já a professora *PV2* refere que a motivação dos alunos decresceu devido à falta de tempo e à intensidade da sua última fase, destacando que a questão temporal foi realmente o maior obstáculo. Como tal, enfatiza que *"os grupos organizaram-se muito bem"* mas a fase de desenvolvimento do projeto *"coincidiu com um período de testes que eles tinham"*, sendo que os alunos se tiveram de organizar *"para não penalizar o estudo"*, fazendo com que tivessem de gerir melhor o seu tempo, o que justifica que tenham atrasado a realização de entrevistas e até restringido o número de entrevistados. Neste seguimento, a professora realça: *"foi pena, acho que todas deviam ser transcritas porque havia aqui uma interiorização diferente, mas isso só é possível com o tempo..."*. O professor *PI1* também realça as dificuldades sentidas pelos alunos, admitindo alguma frustração uma vez que se deu *"total liberdade para fazerem os trabalhos que entendessem e que, depois era preciso ir de empurrão"*. Neste sentido refere que *"a sensibilização dos alunos é muito complicada, é muito difícil neste tipo de assuntos"*, principalmente quando é direcionada a *"um público do ensino profissional, muito mais virado para as questões práticas, para a técnica"*. Assim, menciona que na fase inicial do projeto *"foi muito difícil pormos os alunos a trabalhar"* e que foi necessário

recorrer à pressão, admitindo que o trabalho “*passa a ser encarado não como uma coisa agradável mas como algo que têm de fazer porque têm de ter uma nota no final deste módulo*”, o que inverte o grau de interesse no desenvolvimento do trabalho. A professora PF1 realça que este tipo de metodologia é exigente do ponto de vista das motivações e da gestão do tempo, e que teria sido importante “*ter a possibilidade de apresentar [o trabalho desenvolvido] no âmbito da escola, aberto à escola*” uma vez que caso tal não aconteça, terá “*um impacto mais restrito às turmas que estão envolvidas, se bem que [os alunos] vão passando a palavra do que estão a fazer e vão dando conhecimento*”, realçando a importância de um “*um envolvimento ao nível da escola toda*” através de “*uma apresentação de trabalhos (...) no final do ano para se mostrarem os resultados*”.

Em conclusão ...

Globalmente, a implementação dos perfis da escola e da comunidade nestas quatro escolas demonstra a pertinência da metodologia do perfil comunitário como uma oportunidade para as crianças e jovens experimentarem o papel de investigadores sobre temas da cidadania, aplicando o conhecimento teórico ao ‘mundo real’, sendo que “*é através destas experiências que [os alunos] também aprendem sobre a sua própria posição enquanto cidadãos*” (Biesta, 2008, p. 4). A observação do processo e a perspetiva dos professores permite constatar que os alunos desenvolveram ou aprofundaram as suas competências de comunicação, de pesquisa e de trabalho em equipa, mas também a capacidade de analisar criticamente os direitos e deveres de cidadania, no passado, presente e futuro; tal como refere uma das professoras envolvidas, esta metodologia permitiu “*a confrontação dos alunos com realidades que, por vezes, eles não conhecem, tiveram a oportunidade de pensar, refletir e realizar juízos críticos sobre diferentes questões (...) como foram tratados no passado, como são compreendidos no presente e como perspetivam o futuro*” (PF1).

Também na opinião dos alunos o projeto foi positivo na medida em que existe uma carência de oportunidades e condições para a discussão e debate no contexto escolar: “*normalmente nós ficamos apenas com a opinião do professor e não podemos discutir em conjunto, quer tenhamos opiniões semelhantes ou não (...) não há tempo para mais!*” (aluno R).

Uma abordagem participatória é central na educação para a cidadania, para promover uma cidadania crítica e ativa que “é prática e aprendida na prática, não sendo guiada por uma perspectiva de ativação, mas por uma perspectiva de agência” (Walther, Stauber e Pohl, 2009, p. 11). Ora, o perfil comunitário permitiu sublinhar essa agência e valorizar o conhecimento do real produzido pelas próprias crianças e jovens, reconhecendo o seu direito a construir um conhecimento direto sobre os direitos de cidadania e as oportunidades de participação no passado, no presente e no futuro. E o facto desta metodologia ter sido implementada em contra-ciclo, confrontadas que estão as escolas com a eliminação da Área de Projeto e a extinção anunciada da Formação Cívica, é também um importante sinal de que, apesar das prioridades da política educativa, as escolas e os professores continuarão comprometidos com a educação das crianças e dos jovens.

Referências Bibliográficas

- Almond, G. & Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehman, R., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement – An IEA study for upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Aragão, M. & Maeso, S. (2011). History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: Beyond rectification or compensation. *Ethnic and Racial Studies*, 1-21.
- Araújo, H. C. (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 83-116.
- Araújo, H. C. (2008). Teachers' perspectives in Portugal and recent institutional contributions on citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 73-83.
- Arendt, H. (1961). *Between past and future. Six exercises in political thought*. New York: Viking Press.
- Arendt, H. [1958] 2001. *A condição humana*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Azevedo, C. & Menezes, I. (2008). Transition to democracy and citizenship education in Portugal: Changes and continuities in the curricula and in adolescents' opportunities of participation. *Journal of Social Sciences Education*, 9(1), 131-148.
- Beiner, R. (Ed.). (1995). *Theorizing citizenship*. New York: State University NY Press.
- Benhabib, S. (1999). Citizens, residents and aliens in a changing world: Political membership in the global era. *Social Research*, 22, 1-24.
- Biesta, G. J. J. (2008). A school for citizens: Civic learning and democratic action in the learning democracy. In B. Lingard, J. Nixon e S. Ranson (Eds), *Transforming learning in schools and communities* (pp. 170-183). London: Continuum.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bonal, X. & Rambla, X. (2003). Captured by the totally pedagogised society: Teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(2), 169-184.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brederode Santos, M. E. (1995). *Os Aprendizizes de pigmaleão*. Lisboa: Ed. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Brito, A. (2010). Transitional justice and memory: Exploring perspectives. *South European Society and Politics*, 15(3), 359-376.

- Capelato, M. (2009). Ensino Primário Franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. *Revista Brasileira de História*, 29(57), 117-143.
- Delanty, G. (2003): Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *Lifelong Education* 22(6), 597-605.
- Edwards, M. e Fowler, A. (2002). *NGO management*. London: Earthscan Publications.
- Ehmayer, C., Reinfeldt, S., e Gtotter, S. (2000, May 12). *Agenda 21 as a concept for sustainable development*. Paper presented at III Panel of Experts, Vienna.
- Eisenstadt, S. N. (2000). *Os regimes democráticos: Fragilidade, continuidade e transformabilidade*. Lisboa: Celta.
- Eurydice (2005). A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa. Retirado de <http://www.oei.es/valores2/cidpt1.pdf>
- Ferreira, P. D. e Menezes, I. (no prelo). Bem-estar e participação cívica e política. In L. Lima (Ed.), *A Europa pela positiva: Bem-estar e saúde em 23 países europeus*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Ferreira, P. D. (2006). *Conceções de direitos ativos e experiências de participação na sociedade civil*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Porto.
- Ferreira, P. D., Azevedo, C. N., e Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that “participation is always good!” *Journal of Adolescence*, 35(3), 599 – 610.
- Fiske, J. (1989). *Reading the popular*. Boston: Unwin Hyman.
- Flanagan, C., Gallay, Gill, S., Gallay, E. & Nti, N. (2005). What does democracy mean? Correlates of adolescents’ views. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 193-218.
- Foster, S. (2006). Whose history? Portrayals of immigrant groups in U.S. history textbooks. 1800-Present. In S. Foster and K. Crawford (Eds.), *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks* (pp. 155-178). Greenwich: Information Age.
- Francescato, D. (2000). Community psychology intervention strategies as tools to enhance participation in projects promoting sustainable development and quality of life. In Proceedings of the Euroconference “*Quality of Live – Sustainability – Environmental Changes*” (pp.35-45). Austrian Research Centres.
- Francescato, D., Tomai, M. & Ghirelli, G. (2002). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Roma: Carocci.
- Gelli, B., Mannarini, T. & Bonifazi, A. (2004). The meanings of community: Sense of place and participation. In A. Sánchez-Vidal, A. Zambrano, and M. Palacín (Eds.), *European community psychology: Community, power, ethics and values* (pp. 230-261). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Habermas, J. (1995). O Estado-Nação europeu frente aos desafios da globalização. *Novos Estudos Cebrap*, 43, 87-101.

- Habermas, J. (1999). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. 3rd Ed. New Baskerville: MIT Press.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-439.
- Haste, H. & Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral-political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. *Journal of Moral and Education*, 35(4), 473-493.
- Hawtin, M., Hughes, G. & Percy-Smith, J. (1998). *Community profiling. Auditing social needs*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Heater, D. (1999). *What is citizenship?* Cambridge. Polity Press.
- Hedtke, R., Zimenkova, T. & Hippe, T. (2008). A Trinity of Transformation, Europeanisation, and Democratisation? *Journal of Social Sciences Education*, 6(2), 5-20.
- Hsieh, H. & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Humblebæk, C. (2010). Party attitudes towards the authoritarian past in spanish democracy. *South European Society and Politics*, 15(3), 413-428.
- Huntington, S. P. (2002). *The clash of civilisations and the remaking of world order*. Free Press: London.
- Ichilov, O. (1998). *Citizenship and citizenship education in a changing world*. London: Woburn Press.
- Janoski, T. (1998). *Citizenship and civil society: A framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jover, G. & Naval, C. (2007). Transformed institutions – transformed citizenship education remarks on the current situation in Spain. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 29-39
- Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research: attitudes in contemporary society*. London: Continuum.
- Kennedy, K. (1997). *Citizenship education and the modern state*. London: Falmer Press.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1995). Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory. In R. Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship* (pp. 283-322). Albany, NY: State University of New York Press.
- Lawy, R. S. & Biesta, G. J. J. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.

- Loff, M. (2010). Coming to terms with the dictatorial past in Portugal after 1974. Silence, remembrance and ambiguity. In S. Troebst (ed.) *Postdiktatorische Geschichtskulturen im Süden und Osten Europas* (pp. 55-122). Göttingen: Wallstein Verlag.
- Magalhães, P. & Sanz Moral, J. (2008). *Os jovens e a política. Um estudo do Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa*. Retirado de http://www.presidencia.pt/archive/doc/Os_jovens_e_a_politica.pdf
- Martini, R. & Sequi, R. (1988). *Il lavoro nella comunità*. Roma: Nis.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Asa.
- Menezes, I. (2003). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. *Journal of Social Science Education*, 2.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In J. Pintassilgo, C. Carvalho & F. Sousa (Eds.). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-22). Porto: Porto Editora.
- Menezes, I. (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspetiva psicológica*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Menezes, I., Afonso, M. R., Gião, J. & Amaro, G. (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses: Um estudo internacional*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mónica, M. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista 1926-1939*. Lisboa: Editorial Presença.
- Monteiro, H. & Ferreira, P. D. (2011). Unpolite Citizenship: The Non-Place of Conflict in Political Education. *Journal of Social Science Education*, 10(4), 5-11.
- Morgan, W. & Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154-169.
- Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix: Reinventing political activism*. New York: Cambridge University Press.
- Oesterle, S., Johnson, M. K. & Jeylan T. Mortimer, J. T. (2004). Volunteerism during the transition to adulthood: a life course perspective. *Social Forces*, 82(3), 1123-1149.
- Oldfather, P. (1995). Songs "come back most to them": Students' experiences as researchers. *Theory into Practice*, 34(2), 131-137.
- Oteíza, T. & Pinto, D. (2008). Agency, responsibility and silence in the contemporary history in Chile and Spain. *Discourse and Society*, 19(3), 333-358.
- Oteíza, T. (2009). Diálogo entre textos e imagens: análise multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *Delta*, 25, 657-664.
- Pinto, A. (2010). The authoritarian past and South European democracies: An introduction. *South European Society and Politics*, 15(3), 339-358.

- Park, S. Y. (2007). *Citizenship education through NGOs*. Retirado de <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Citizenship%20Education%20throu%20gh%20NGOs%20-%20sun%20young.pdf>
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in Modern Italy*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Touchstone Books.
- Roldão, M. (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12(1), 9-26.
- Roriz, R. M. M. F. C. (2007). *Cidadania(s) e educação básica: perspectivas teóricas, vozes e práticas dos atores em contexto escolar*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Porto.
- Ruitenberg, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269–281.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *Initial findings from the IEA international civic and citizenship education study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Sherrod, L. R., Flanagan, C. & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: the what, why, when, where and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6(4), 264-272.
- Soysal, Y. & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62(3), 277-288.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social*. Porto: Afrontamento.
- Sullivan, J. L. & Transue, J. E. (1999). The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625-650.
- Teater, B. & Baldwin, M. (2009). Exploring the learning experiences of students involved in community profiling projects. *Social Work Education*, 28(7), 778-791.
- Torney-Purta, J. & Amadeo, J. (2003). A cross-national analysis of political and civic involvement among adolescents. *Political Science and Politics*, 36, 269-274.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Villaverde Cabral, M. (2007). Efeitos de classe e efeitos sociais: elites e operariado ante a cidadania política numa perspetiva comparada europeia. In J. Vala & A. Torres (Eds.), *Contextos e Atitudes Sociais na Europa* (pp. 37-67). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Walther, A., Stauber, B. & Pohl, A. (2009). *Up2Youth, Final Report*. Retirado de http://www.up2youth.org/downloads/task,cate_viewItemid=/gid,19/orderby,dmd_ate_published/ascdesc,DESC/
- Walzer, M. (1995). The civil society argument. In R. Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship* (pp. 152-174). Albany: State University of New York Press.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.

Manuais citados

- Burgos, M. & Muñoz-Delgado, M. (2008a). *Historia Ciencias Sociales 4 ESO*. Madrid: Anaya.
- Burgos, M. & Muñoz-Delgado, M. (2008b). *Historia Ciencias Sociais 4*. Madrid: Anaya.
- Costa, F. & Marques, A. (2009). *História e Geografia de Portugal 6*. Porto: Porto Editora.
- Couto, C. & Rosas, M. (2009). *O Tempo da História 12*. Porto: Porto Editora.
- Maia, C. & Brandão, I. (2010). *Viva a História! 9*. Porto: Porto Editora.
- Martínez, J., Ymbert, J., Ruibal, O., Torres-Peralta, O., Rodríguez, A., Ruiz, T., Ayerra, J., Santana, T., Rodríguez, V., Álvarez, A. & Bermejo, R. (2011). *História 4 ESO*. Barcelona: Grup Promotor/Santillana.
- Oliveira, A. & Cantanhede, F. (2011). *História e Geografia de Portugal 6.º Ano*. Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira, A., Cantanhede, F., Catarino, I. & Torrão, P. (2010). *Novo História 9*. Lisboa: Texto Editores.
- Prats, J. & Trepas, C. (2009). *Història Batxillerat*. Barcelona: Barcanova Editorial.
- Prats, J., Castelló, J., Cuadrado, M., García, M., Loste, M., Trepas, C. & Valdeón, J. (2009a). *Historia Bachillerato 2*. Madrid: Anaya.
- Prats, J., Castelló, J., Cuadrado, M., García, M., Loste, M., Trepas, C. e Valdeón, J. (2009b). *Historia Bacharelato 2*. Madrid: Anaya.
- Ros, J., Salcedo, J., Navarro, V. & Aledón, G. (2009a). *Historia de España 2 Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- Ros, J., Salcedo, J., Navarro, V. & Aledón, G. (2009b). *Historia de España 2 Bacharelato*. Santiago de Compostela: Obradoiro/Santillana.

- Ruiz, T., Álvarez, A., Bermejo, R., Martínez, J., Torres-Peralta, O., Ayerra, J., Santana, T. & Rodríguez, V. (2008). *Historia 4 ESO*. Sevilla: Grazalesa/Santillana.
- Serén, X., Ruiz, T., Álvarez, A., Bermejo, R., Martínez, J., Torres-Peralta, O., Ayerra, J., Santana, T. & Rodríguez, V. (2008). *Historia 4 ESO*. Sevilla: Grazalesa/Santillana.
- Trepal, C., Campamà, S. & Vidal, J. (2008). *Ciències socials, geografia I història 4t ESO*. Barcelona: Barcanova Editorial.
- Veríssimo, H., Lagarto, M. & Barros, M. (2009). *Nova Construção da História 12*. Lisboa. Edições Asa.
- Ymbert, J., Rodríguez, A. & Torres, C. (2009). *Història 2 Batxillerat*. Barcelona: Grup Promotor/Santillana.

Legislação citada

- Decreto-Lei nº. 139/2012 de 5 de Julho. Retirada a 1 de Setembro de 2012 através de: <http://www.dgicd.min-edu.pt/>
- Decreto-Lei nº. 209/2002 de 17 de Outubro. Retirada a 12 de Novembro de 2011 através de: <http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto lei 209 2002.pdf>
- Decreto-Lei nº. 6/2001 de 18 de Janeiro. Retirada a 12 de Novembro de 2011 através de: <http://www.dre.pt/pdf1s/2001/01/015A00/02580265.pdf>
- Informe del Sistema Educativo Español (2009). Gobierno de España e Ministerio de Educación. Volume I, pp. 330-335. Retirado a 15 de Janeiro de 2012 através de: <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv2009idsee/inv2009idsee.html>
- Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirada a 12 de Novembro de 2011 através de: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>
- Lei nº. 85/2009 de 27 de Agosto. Retirada a 12 de Novembro de 2011 através de: <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/0563505636.pdf>
- Lei Orgânica da Educação nº. 2/2006, de 3 de Maio. Retirado a 12 de Novembro de 2011 através de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Sites utilizados

- Direção-Geral da Educação Portuguesa: <http://www.dgicd.min-edu.pt/>
- Ministério da Educação, Cultura e Desporto de Espanha: <http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/educacion-secundaria-obligatoria.html>