

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA



**MORALIZAR OU DEMOCRATIZAR A(S) CONSCIÊNCIA(S)?
EQUÍVOCOS EM TORNO DAS PRÁTICAS E DAS
REPRESENTAÇÕES NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO CÍVICA.
ANÁLISE COMPARATIVA DE DUAS ESCOLAS DA ÁREA
METROPOLITANA DE LISBOA**

Vera Lúcia da Cruz Henriques

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM SOCIOLOGIA

Orientador:
Professor Doutor Fernando Luís Machado, ISCTE

Agosto de 2008

Resumo: O presente trabalho consiste numa análise comparativa entre duas escolas da Área Metropolitana de Lisboa, que acolhem populações estudantis muito diferentes em termos de recursos sociais e económicos e de atitudes face à escola. Esta comparação irá ser feita a partir da Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica, porque é uma área que, no nosso entender, tem propósitos bastante ambiciosos. Um dos principais objectivos da Formação Cívica passa por formar alunos esclarecidos para que possam ser cidadãos críticos e conscientes no futuro. Ao nível dos documentos oficiais, os princípios que esta área preconiza enquadram-se numa tentativa de incutir nos alunos competências para que eles possam participar de forma mais esclarecida na sociedade. A partir da observação de aulas, e da realização de entrevistas a alunos e professores de Formação Cívica, a finalidade deste trabalho é analisar as representações que professores e alunos mobilizam em torno desta área e de que forma estes valores se exteriorizam nos discursos e nas práticas.

The work developed consists of a comparative analysis of two case studies framing a new subject of national curricula denominated Civic Education. Two public schools located in the Lisbon Metropolitan Area which serves different populations, both in terms of social and economic resources and general attitude towards education were used as a basis for the case studies. Civic Education was chosen as, in our view, it has quite ambitious targets. One main objective of this subject is to educate students so that they become critical and conscient citizens in the future. As officially defined, this subject is based on principles that will allow students to acquire the ability to participate in society in a more enlightened way. Based on the observation of actual classes where this subject was taught and on student and Civic Education teacher's interviews, it is our goal to analyse the conceptions that teachers and students mobilize around this subject and to study in what ways these values are expressed in terms of speech and practices.

Palavras-chave: Escola, Jovens, Educação e Cidadania, Desigualdades Escolares

Índice

INTRODUÇÃO	1
I PARTE	4
1. A ESCOLA E O SEU PAPEL NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS	5
2. JOVENS, POLÍTICA E CIDADANIA	12
3. LEGITIMIDADE DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA. RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA PELA ESCOLA	21
3.1. <i>Primeira República</i>	22
3.2. <i>O Estado Novo e período pós ditadura</i>	27
3.3. <i>Dos anos 80 aos dias de hoje</i>	34
II PARTE	42
4. METODOLOGIA: PERCURSO DE UMA INVESTIGAÇÃO	43
5. A ESTRADA QUE SEPARA: DINÂMICAS DE DIFERENCIAÇÃO ESCOLAR	49

6. ANÁLISE DAS PRÁTICAS E DAS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO CÍVICA	61
6.1. <i>Formação Cívica como educação moral</i>	66
6.2. <i>Problemas da direcção de turma: regulação de problemas administrativos</i>	78
6.3. <i>Formação Cívica como espaço de informação sobre a sociedade em geral e sobre outros temas</i>	81
6.4. <i>Formação Cívica como intervenção social</i>	86
NOTAS FINAIS E ALGUMAS PISTAS EM ABERTO.....	94
BIBLIOGRAFIA.....	99
ANEXOS.....	107

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado consiste numa análise comparativa entre duas instituições escolares da Área Metropolitana de Lisboa, que acolhem populações estudantis muito diferentes em termos de recursos sociais e disposições face à escola. O mais interessante acerca destas escolas é que se localizam em frente uma da outra.

Esta comparação irá ser feita a partir de uma Área Curricular, no nosso entender, com características muito particulares nos actuais currículos escolares: **Formação Cívica**. A introdução das Áreas Curriculares Não Disciplinares – Estudo Acompanhado, Área Projecto e Formação Cívica - enquadra-se na Reorganização do Currículo do Ensino Básico. O decreto de lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro cria a Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica, cuja responsabilidade é atribuída ao Director de Turma. Os objectivos da Formação Cívica passam pelo “desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”. As Áreas Curriculares Não Disciplinares surgem como importantes meios de melhoria dos comportamentos, dos resultados escolares e de consolidação de aprendizagens.

Relativamente à Formação Cívica, importa questionar a pertinência da existência desta área nos currículos escolares. Este documento divide-se em duas partes: a primeira corresponde a um nível macro sociológico e a segunda procura analisar as informações recolhidas a nível micro.

A I parte (que se divide em 3 capítulos) corresponde ao enquadramento teórico, onde se procura problematizar alguns conceitos essenciais que servem de suporte a este trabalho, feito a partir das nossas questões de partida e da leitura de estudos mais profícuos que entroncam neste tema. No Capítulo 1 abordamos a escola e as desigualdades escolares, - principalmente a partir dos contributos produzidos por Bourdieu e das críticas posteriormente e ele feitas -, o papel da escola na sociedade do conhecimento e os frequentes discursos acerca da crise na escola. De que forma estas questões se reflectem na Formação Cívica?

No Capítulo 2, a partir da discussão dos conceitos de cidadania, jovens, participação política e relação entre cidadania e escola, procuramos perceber como se estabelece a integração dos cidadãos debaixo de uma definição comum de cidadania, principalmente no

que diz respeito aos jovens. E que valores estão subjacentes a esta cidadania? Este interesse da escola na educação para a cidadania pode estimular novas formas de participação na vida pública entre os jovens?

No Capítulo 3 viajamos na “máquina do tempo”, até à Primeira Republica e regressamos aos dias de hoje, para perceber quais as razões que levam a que a escola e as entidades governamentais manifestem este interesse na educação para a cidadania. Qual a legitimidade que a escola tem para incutir “princípios de cidadania” num aluno? Baseados em que valores? É uma tendência recente ou podemos encontrá-la, com diferentes nuances, noutros períodos da história? Para além de fazermos uma revisão histórica dos conteúdos que a educação para a cidadania foi assumindo ao longo dos anos, damos conta também dos contextos sociais e institucionais que os enformam.

Mas, como afirma José Machado Pais, um dos grandes desafios da sociologia da vida quotidiana é estabelecer uma ligação entre os grandes dispositivos sociais e os micro-mecanismos que regulam e enformam a vida social (Pais, 2002: 87). Por isso, uma vez balizados os eixos teóricos a partir dos quais se organiza a problemática central da pesquisa, passamos a um nível de análise mais micro, na II parte deste trabalho, que engloba três capítulos.

No Capítulo 4 procedemos à caracterização das escolas. A importância de fazer uma caracterização e análise do espaço que rodeia as duas escolas reside no facto de existir uma relação de interdependência constante entre os espaços geograficamente delimitados e as instituições, grupos e indivíduos que neles circulam. Os espaços são socialmente construídos e condicionantes das interações e representações que se geram no seu interior. Que factores estão na base do estabelecimento da assimetria já referida entre as duas escolas? Que representações determinam o “tipo” de alunos que encontramos em cada uma das escolas?

O Capítulo 6 resulta do cruzamento dos contributos adquiridos nos capítulos anteriores, pois é aqui que procuramos “arrumar analiticamente” as representações que professores e alunos mobilizam em torno da Formação Cívica e de que forma estes valores se exteriorizam nos discursos e nas práticas. No contexto escolar, enquanto dimensão fundamental dos currículos reforçada nos últimos anos, que valores a cidadania inspira e que práticas fomenta? Ao nível dos documentos oficiais, os princípios que esta área preconiza enquadram-se numa tentativa de incutir nos alunos competências para que eles possam participar de forma mais esclarecida na sociedade. Cabe à escola, através deste espaço, capacitar os jovens de competências pessoais e sociais para intervirem criticamente na sociedade e exercerem a cidadania de forma esclarecida. No interior de cada escola, existem

diferenças na forma como cada escola se organiza em torno destas áreas? Isso reflecte-se na sala de aula e nas disposições que alunos e professores convocam? Há estrangimentos à plena concretização da Formação Cívica? Quais são?

As áreas curriculares não disciplinares procuram ser uma forma de combater a forte disciplinarização das áreas curriculares disciplinares. Por isso, se assumem como transversais às outras disciplinas e como espaços para a melhoria das aprendizagens e para a resolução de problemas de indisciplina. No que diz respeito à Formação Cívica, como é que isto se passa na realidade?

I PARTE

1. A ESCOLA E O SEU PAPEL NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

A educação é actualmente um valor central das sociedades actuais, com uma importância económica cada vez maior. É sob este pressuposto que se desenvolvem afirmações que defendem que estamos a entrar na era da economia ou da sociedade do conhecimento. Deste modo, se hoje a sociedade é considerada uma sociedade de conhecimento, a escola é a instituição mais importante. Nunca como hoje a posse de qualificações¹ e de conhecimentos foi considerada tão importante para o desenvolvimento da economia, porque cresce, da parte das empresas e do mercado de trabalho, a procura de profissionais que possuam conhecimentos científicos de alto nível. A contribuição da escola para a mudança intergeracional reside no papel decisivo que exerce na socialização das crianças para as novas condições de trabalho. À escola compete a capacitação dos jovens para a rotina do trabalho, com o objectivo de desenvolver nestes as aptidões requeridas pelo mercado de trabalho (Enguita, 2004: 29, 30). É neste ponto que, segundo Enguita, reside actualmente o paradoxo da educação: quanto maior é a importância que esta adquire no mercado, mais se desvalorizam os títulos individuais (idem: 33).

Mas a obtenção de um diploma escolar depende da estrutura de oportunidades proporcionada pela escola e do funcionamento do sistema escolar. Apesar da escola ser, hoje em dia, uma das grandes instituições de socialização, uma vez que as pessoas estudam cada vez mais tempo, também produz desigualdades sociais, como comprovam diversos estudos.

No início do século XX predominava, nas ciências sociais, uma visão optimista acerca das potencialidades da educação, na qual se defendia que a escola pública era neutra do ponto de vista político-ideológico, onde todos os alunos competiam em situações idênticas e todos teriam as mesmas hipóteses de ter sucesso. Esta perspectiva de inspiração funcionalista defendia as virtudes da escolarização como factor de progresso económico e democrático.

Neste quadro, Pierre Bourdieu e outros sociólogos desenvolvem uma outra perspectiva sobre a educação e sobre o funcionamento da instituição escolar. Pierre Bourdieu põe em evidência a relação que existe entre os grupos com maior capital económico e cultural e a sua

¹ As qualificações são entendidas, por Enguita, como um conjunto de habilidades, de destrezas, de informações, de conhecimentos, de capacidades, etc., necessárias ou úteis para o processo de trabalho (Enguita, 2004: 39).

maior “propensão” para a Escola, assim como a distância que separa a educação escolar da educação familiar, principalmente nas famílias de classes populares. A garantia do sucesso escolar pressupõe a posse de determinados capitais que os estratos sociais mais desfavorecidos não têm. A posse destes capitais – no caso do campo escolar, Bourdieu destaca, em particular, o capital escolar detido pelos pais e o capital linguístico – confere, aos seus detentores, força e poder nesse campo (Bourdieu, 1989: 133, 134), que se traduzem, no caso do campo escolar, em êxito académico. Nos anos 60, a crença nas virtudes da escola entra em declínio, devido em parte, à massificação do ensino e à conseqüente desvalorização dos títulos escolares² (Nogueira e Nogueira, 2002: 16).

Os alunos veiculam os seus capitais no campo escolar, que foram incorporados sobre a forma de *habitus*. É o *habitus* que assegura a interiorização dos princípios de percepção e classificação do mundo social, princípios estes que estão dependentes da posição que cada agente ocupa num campo social específico (Bourdieu, 1989: 141). Ao contrário do que defendia o paradigma funcionalista, “a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição ao serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.” (Nogueira e Nogueira, 2002: 28).

Vários estudos posteriores comprovam a relação directa que existe entre os recursos económicos e escolares dos pais e o percurso académico dos filhos: os alunos cujos pais têm médias ou elevadas qualificações têm menos dificuldades na escola, enquanto que, pelo contrário, os jovens de classes sociais desfavorecidas, encaram o espaço e as obrigações escolares como um constrangimento, estando, por isso, votados ao insucesso (Abrantes, 2003(a); Abrantes, 2003(b); Bourdieu, 1987; Machado, 2002; Seabra e Mateus, 2004; Sebastião, 2007; Silva, 1999). Os pais tendem a investir maiores ou menores recursos na carreira escolar dos seus filhos, conforme considerem maiores ou menores as suas possibilidades de êxito (Nogueira e Nogueira, 2002: 23). Fátima M. Antunes faz uma análise crítica do princípio da igualdade de oportunidades que supostamente sustenta o sistema de ensino. Com a institucionalização deste princípio, pretende-se eliminar os critérios de natureza económica ou estatutária no acesso à escola, substituindo-os por critérios de mérito ou aptidão (Husén, s/d: 53, 55; citado em Antunes, 1997: 528). Contudo, o que na realidade se

² A intensificação do prolongamento da vida escolar inerente à escolaridade obrigatória, provoca, também, um aumento da procura de escolarização a montante e a juzante das fronteiras tradicionais do sistema: educação pré-escolar, ensino profissional, formação contínua, etc., ao que Correia e Matos designam de “ideologia escolocêntrica” (Correia e Matos, 2001; citados em Vieira, 2003: 82).

verifica no sistema escolar é uma “ideologia de parentocracia”, segundo a qual apenas as crianças e jovens cujos pais tenham um elevado estatuto económico conseguem alcançar o sucesso (Brown, 1990: 65-73; citado em idem: 528). A autora acaba por concluir que a “Igualdade de oportunidades poderia, então, ser reformulada como *liberalização de oportunidades*, isto é, a sua distribuição (ou cooptação) em função da capacidade (económica, política ou eventualmente em termos de aptidão escolar) detida pelos indivíduos e grupos para optar e aproveitar, no contexto da livre concorrência entre estudantes e escolas, das alternativas e benefícios proporcionados pelo mercado educacional.” (idem: 529, *italico no original*).

A escola, ao constituir-se como instituição legitimadora das desigualdades sociais, através da criação de um sistema de classificações supostamente “neutro”, baseado apenas no mérito de cada aluno, exerce sobre estes violência simbólica³, ao criar a ilusão da existência de uma filosofia escolar imparcial, não vinculada a qualquer classe social, e que é aceite e legitimada enquanto tal por pais e alunos (Nogueira e Nogueira, 2002: 29). Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará a existir uma forte correlação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares, porque a escola valoriza, de forma não directa, qualidades que não são necessariamente as escolares, como “ (...) o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.” (idem: 32).

No entanto, é necessário distinguir os recursos económicos dos recursos culturais, já que as classes mais favorecidas em termos de capital económico não têm de ser necessariamente aquelas com mais poder cultural. Segundo o sociólogo francês, as famílias mais ricas em termos de capital cultural tendem a investir mais na educação dos seus filhos e em práticas culturais que o autor apelida de “burguesas”, associadas a um determinado estatuto social. Por outro lado, as famílias com elevados recursos económicos dão primazia aos investimentos económicos ao invés dos investimentos culturais ou educativos (Bourdieu, 1987: 313 e 324). Contudo, Bourdieu atribui um peso quase determinista à relação entre os recursos económicos e culturais dos pais e os resultados escolares dos filhos. Estudos mais recentes provam que também as famílias mais desfavorecidas incrementam estratégias de acompanhamento dos seus educandos. As famílias desfavorecidas podem desenvolver estratégias que explorem em maior ou menos amplitude as possibilidades inscritas na sua

³ “Esta parte do jogo, de incerteza, é o que dá fundamento à pluralidade das visões do mundo, ela própria ligada à pluralidade dos pontos de vista, como o dá a todas as lutas simbólicas pela produção e imposição da visão do mundo legítima (...)” (Bourdieu, 1989: 140). A esta capacidade legítima de imposição Bourdieu designa de “violência simbólica”.

condição social (Benavente e outros, 1987; Seabra, 1999). Obviamente que a importância que é dada por estas famílias à escola não se pode confundir com a importância que as famílias mais favorecidas conferem ao universo escolar, como já foi referido anteriormente⁴. Contudo, trata-se de contrariar o carácter quase automático de causa e efeito que Bourdieu estabelece entre a estrutura social de origem e o desempenho escolar dos alunos: “O peso de socializações secundárias e a diversidade de experiências vividas, mesmo no interior da escola, é claramente menosprezado [por Pierre Bourdieu]. (...) este processo de socialização é alimentado por expectativas, estratégias, ambições, transformações, factores externos (...) que podem ter um papel decisivo nos percursos dos jovens (...)” (Abrantes (b), 2003: 15). As socializações secundárias, ocorridas no seio de outras instituições como os clubes desportivos, a igreja ou os amigos, podem entrar em contradição e questionar os modelos que vigoram na família de origem dos alunos: estes universos sociais não são equivalentes e no interior de cada um deles, os indivíduos ocupam diferentes posições, o que leva à incorporação de diferentes repertórios de acção e de classificação do mundo social (Lahire, 2002: 33). É partir da imagem de um “actor plural” que Lahire procura criticar a ideia de “actor singular” de Bourdieu. O actor plural é “ (...) produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogéneos. No curso de sua trajectória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes.” (idem: 36).

O sociólogo francês acaba por atribuir um peso excessivo à posse de capital cultural, como principal recurso para singrar na escola, em detrimento de outros capitais. A posse de capital cultural elevado é despoletada, na prática, através de referências à cultura erudita e no modo educado de falar que apenas algumas famílias possuem. Por isso, “A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador.” (Nogueira e Nogueira, 2002: 21). Neste sentido, alguns autores têm centrado a sua atenção no conflito que existe entre a cultura popular e a cultura da escola (Benavente e outros, 1987; Abrantes, 2003 (b)).

No entanto, não podemos desvalorizar o alcance que o paradigma de Bourdieu tem sobre a escola, sendo, ainda hoje, uma das principais obras de referência na sociologia da

⁴ “Estas [famílias dos meios populares] têm manifestado interesse em acompanhar a escolarização dos filhos, mas esse interesse não se traduz em grandes resultados práticos – referem dificuldades em acompanhar as matérias escolares, dificuldades em acompanhar os assuntos tratados nas reuniões e, sobretudo, transparece um sentimento de impotência revelador da fraca confiança que têm nas suas próprias capacidades para ajudar os seus filhos (...)” (Seabra, 1999: 33).

educação. Os trabalhos produzidos até aos anos 70 apresentam, como vimos, a escola como uma instituição totalmente subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes (Nogueira e Nogueira, 2002: 33). Outros estudos acentuam a diversidade interna do sistema de ensino⁵. Esta tendência deriva do facto da presença de imigrantes nas escolas – nomeadamente nas portuguesas – ser uma evidência, o que faz com que proliferem os estudos que procuram acentuar a diversidade que atravessa as instituições escolares.

Ao longo dos anos 80 / 90, os discursos políticos sobre a escola colocam a tónica sobre a diversidade: perante indivíduos com diferentes interesses, competências, vocações e projectos, há que diversificar também a oferta de oportunidades. A orientação dos estudantes para distintas oportunidades de formação fomenta, segundo Fátima Antunes, a reprodução das desigualdades entre os alunos (Antunes, 1997: 530).

O diploma legal datado de 2002 sobre currículos alternativos (Despacho nº22 /SEEI / 96, de 19 de Junho), tem como principal objectivo levar a que os jovens que tradicionalmente abandonam precocemente a escola terminem com sucesso a escolaridade obrigatória. A aplicação deste diploma passa pela criação de currículos alternativos, já que estes alunos tendem a chumbar sistematicamente no currículo escolar tradicional. O sistema de ensino acaba por aceitar a existência das referidas diferenças entre os alunos, integrando-os e submetendo-os a um conjunto de programas disciplinares onde os níveis de exigência são menores do que no currículo padrão. Para Pierre Bourdieu e Patrick Champagne, a diversificação de escolhas escolares dá origem a práticas de marginalização de alunos nas fracções menos valorizadas do sistema de ensino. Estas práticas são contínuas, graduais e imperceptíveis por parte de quem as exerce e de quem delas é vítima, mantendo no seu interior aqueles que a escola pretende excluir (Bourdieu e Champagne, 1998: 483-485). Assim, “(...) o Estado nega a estes jovens a possibilidade de acesso a postos de trabalho de topo na hierarquia social, uma vez que, na prática, estes jovens vêem vedado o seu acesso ao ensino secundário e, conseqüentemente, a uma formação académica de nível superior. Neste sentido, o êxito escolar obtido nos currículos alternativos poderá também ser considerado um *fracasso escolar* (cf. Young, 1971) e social.” (citado em Casa-Nova, 2002: 135, itálico no original).

Para Payet, um dos maiores riscos das sociedades contemporâneas é o “risco da etnicidade”, que diz respeito aos “(...) processos de construção de diferenças em razão da origem e da pertença nacional e / ou geográfica e/ou linguística e / ou religiosa e de conversão

⁵ Diversidade esta negligenciada por Pierre Bourdieu em grande parte da sua obra (Nogueira e Nogueira, 2002: 33).

destas diferenças em desigualdades sociais e económicas, em discriminações, em processos de menorização e exclusão.” (Payet, 2005: 681, 682). A escola participa na manutenção e acentuação deste processo, uma vez que, nos últimos anos, procurou reforçar a vertente diferenciadora – através da promoção das aprendizagens diferenciadoras, dos valores da tolerância e da abertura a diferentes culturas - , ao contrário da sua vertente universalista, apanágio do modelo de escola republicana (idem: 681, 682).

Ao nível político-institucional, este discurso ignora, segundo Payet, dois processos subjacentes à “modernidade radical”: o da individualização (Berger, 1983; Simmel, 1999; Foucault, 1975; Durkheim, 1986) e o da dissociação do tempo e do espaço (Giddens, 1994; citados em Payet, 2005: 682). Isto significa que as culturas e os grupos sociais são cada vez mais objecto de vários tipos de classificações, que acontecem a várias escalas macro e micro e em tempos diversos. O autor, mais à frente, entra numa defesa nostálgica do modelo de escola republicana, ao afirmar que a escola, hoje em dia, tem dificuldades em construir um sentimento de bem comum, de pertença a uma comunidade, numa sociedade cada vez mais pluralista (característica das sociedades de “modernidade radical”). Por isso, as nossas sociedades são cada vez mais “sociedades de indivíduos” e o verdadeiro desafio consiste em recuperar o “pluralismo comum” em que assenta o modelo republicano (Payet, 2005: 688).

Os estados nacionais sempre foram os principais interessados na expansão da educação, uma vez que a escola constitui um poderoso instrumento para cumprir os seguintes desígnios: formação de uma cultura e de uma identidade nacional homogéneas; estabelecimento de uma relação mais directa entre o indivíduo e o poder político e generalização de uma cidadania comum (Almeida e Vieira, 2006: 52, 53; Enguita, 2004: 46, 47). A escola incorpora crianças, e em nome da razão, da cultura, da história e do conhecimento, submete-as a uma doutrina associada ao Estado-Nação. Os recursos através dos quais, segundo os autores, a escola exerce este poder de imposição, é a partir do ensino da Língua e da História, em que se reforçam valores como “as raízes do povo”, “as tradições do país”, “o passado comum”, “a inegável beleza das paisagens” ou “as incomparáveis façanhas dos heróis nacionais”. O objectivo é formar uma cultura homogénea, em que os cidadãos são declarados iguais, com direitos idênticos perante o colectivo. Neste processo, as corporações intermédias (que definiam por si mesmos os direitos dos seus membros), como a família, a igreja ou a aldeia, são desvalorizadas, perante o colectivo nacional (o Estado). Um destes direitos é o direito à educação, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória. Os frequentes discursos que associam a escolaridade ao pleno exercício de cidadania corroboram

a necessidade de escolarizar a população (Enguita, 2004: 468), mas certos grupos podem ter ficado à margem deste processo de construção nacional.

Para finalizar, vale a pena reflectir um pouco sobre os discursos que, com frequência, associam a escola a um período de “crise”, e aos quais os media dão ampla visibilidade. Estas críticas sucedem-se a cada nova geração e, segundo Almeida e Vieira, incidem, invariavelmente, sobre as mesmas temáticas: a qualidade do ensino no passado; os professores que ensinavam melhor no passado e os alunos que realmente aprendiam... (Almeida e Vieira, 2006: 73). Estas ideias ainda encontram, actualmente, eco nos professores e Encarregados de Educação. Mas estes argumentos não se limitam ao sistema de ensino português. Noutros países, florescem discursos que pretendem demonstrar a suposta “decadência da escola”. Como forma de contrariar esta opinião negativa sobre o ensino, surgem estudos que reforçam a evolução, ao longo do tempo, das taxas de escolarização, de qualificação da mão-de-obra, etc. Esta representação da crise da escola assenta em preconceitos geracionais, em que os mais velhos avaliam o desempenho dos mais novos de acordo com os critérios da sua geração, elevando as superioridades da escola “de antigamente”. As autoras demonstram, invocando estudos que se debruçam sobre a “escola do passado”, que esta está longe da imagem idílica que alguns defensores pretendem fazer passar, e que também tinha, tal como hoje acontece em alguns estabelecimentos de ensino, elevadas taxas de reprovação e casos de indisciplina (idem, 72-76).

2. JOVENS, POLÍTICA E CIDADANIA

Como é que a Declaração Universal dos Direitos do Homem pode conviver com os direitos exclusivos que determinados segmentos da sociedade reclamam para si, num contexto em que as identidades são cada vez mais fragmentadas? Como se conjuga o desígnio da universalidade com o da diversidade nas sociedades actuais? Será possível a integração dos cidadãos debaixo de um “chapéu” comum de cidadania? E que valores estão subjacentes a esta cidadania?

O conceito de cidadania assume uma polissemia de significados, porque se refere a múltiplas e diversas realidades sociais. Como afirma José Machado Pais, “podemos fazer um rótulo com a palavra “cidadania”, mas não sabemos em que realidade o pendurar” (Pais, 2005: 53). Após a Revolução de 1789, em que o cidadão, segundo o modelo rousseauista, está no centro do projecto político⁶, o debate volta a ser relançado, primeiro por filósofos e historiadores e depois por politólogos e juristas (Miaille, 2000: 11).

Ao nível político, e tendo em conta apenas os sistemas democráticos, a cidadania está ligada aos valores da liberdade, igualdade e universalismo. Mas, para Conceição Nogueira e Isabel Silva, existem hoje em dia problemas a nível global que desafiam a relação entre a cidadania e o estado democrático, por subverterem a capacidade deste de providenciar segurança aos seus cidadãos (Nogueira e Silva, 2001: 89, 90). Neste sentido, para alguns autores, como António Teixeira Fernandes, a afirmação da cidadania não se limita apenas à esfera do Estado, estendendo-se a todos os recantos da sociedade civil, através das suas diversas instituições. A democracia fomenta a criação de espaços públicos relativamente autónomos, onde se desenvolvem formas de acção colectiva. “Aí se reivindica, de modo especial, através da mobilização, o estatuto de cidadania (...)” (Fernandes, 1998: 241, 242). Baseadas nesta linha de argumentação, Nogueira e Silva sugerem o conceito de “cidadania múltipla” para dar conta da pluralidade associada às sociedades modernas e ao crescimento de diferentes tipos de instituições sociais e políticas (Nogueira e Silva, 2001: 97). Mas é importante não esquecer que a existência de direitos de cidadania depende da comunidade política que os sustém.

⁶ Historicamente, o conceito de cidadania tem a sua origem na Revolução Francesa de 1789. Aí, segundo o modelo rousseauista, o Indivíduo coloca-se no centro do projecto político.

Considerando a cidadania um estatuto que medeia a relação entre o indivíduo e o Estado, é importante ter em conta a situação de alguns grupos sociais desfavorecidos, quando problematizamos este conceito. Segundo Capucha, actualmente, a situação de exclusão de alguns grupos sociais já não se deve ao facto de ser um “não membro” da sociedade, mas sim de ser um “não cidadão” a quem foram retirados, objectivamente, direitos de cidadania (Capucha, 2000: 196). É necessário reconhecer que o exercício da cidadania é sempre dependente dos recursos: “São necessárias medidas políticas que garantam as condições materiais necessárias ao exercício de cidadania de todos os cidadãos (...)” (Nogueira e Silva, 2001: 95).

Pais associa o conceito de cidadania ao de diferença, principalmente quando analisada em relação aos jovens (Pais, 2005: 54). A actual concepção de cidadania está muito ancorada a um “referencial adultocêntrico” (Castro, 2001: 13; citada em idem: 5). Segundo José Machado Pais, falar de cidadania implica falar de identidades. Na sua concepção tradicional, a cidadania não se refere a uma identidade individualizada, mas sim a uma pessoa universalizada, a uma “cara impessoal”. A questão que se coloca é: em que medida os valores universalistas associados à ideia de cidadania são compatíveis com a reivindicação de identidades individuais ou grupais junto dos jovens? Para Pais, a cidadania não deve estar apenas ancorada ao discurso da integração, mas também deve estar associada ao “reconhecimento da diversidade” (idem: 56). A construção de processos identitários está associada à partilha de uma história, símbolos e práticas comuns que são permanentemente reinventados. Estas representações colectivas existem sempre por oposição a indivíduos que se agregam à volta de sentimentos e mitos também comuns para eles⁷. É esta dualidade de processos de identificação e diferenciação, na qual cada indivíduo e / ou grupos veiculam um quadro de referências em torno da cidadania diferente de outros indivíduos e / ou grupos, que se deve ter em conta quando se analisa a relação entre a cidadania e os jovens, segundo o autor.

Nas últimas décadas, a juventude tornou-se objecto de um intenso debate por parte dos agentes políticos, mediáticos e científicos. No domínio da sociologia da juventude, um dos investigadores que mais se destaca em Portugal é José Machado Pais (já anteriormente citado), que, ao longo dos últimos anos, tem publicado várias obras onde analisa os mitos que

⁷ A identidade é um conceito eminentemente relacional, que se constrói em interacção permanente com o meio envolvente (grupos, indivíduos, instituições, redes, etc.). Por isso, não se deve perder de vista que “(...) as identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e exclusão e que todo este processo, feito de complementaridade, contradições e lutas, não pode senão conduzir, numa lógica de jogo e de espelhos, a identidades impuras (...)” (Pinto, 1991: 219).

se constroem sobre os jovens. Assim, antes de se analisar a juventude, é necessário estabelecer rupturas com as imagens que frequentemente a ela se associam (idem, 1993: 22).

A participação é encarada, em grande parte da literatura que se dedica a debater o conceito de cidadania, como um valor intrínseco da democracia. Contudo, estudos relativos à participação política mostram o declínio preocupante da confiança dos cidadãos nos seus sistemas políticos e nos seus representantes a nível da Europa, e claro, também em Portugal, aliado à crescentes taxas de comportamentos violentos que desde a 2ª Guerra Mundial ocorrem nestes países. “Esta situação parece paradoxal, se se pensar que coincide com uma época onde os níveis educacionais são cada vez mais elevados e onde a informação proveniente dos meios de comunicação de massas e das novas tecnologias de informação são uma constante do quotidiano das populações.” (Nogueira e Silva, 2001: 91). Neste contexto, surgem teorias que defendem a crescente alienação das pessoas (e dos jovens em particular) face às suas comunidades. Este argumento, para além de se basear em preconceitos abstractos e sem fundamentação empírica, dá origem a discursos conservadores sobre o declínio dos valores morais tradicionais, da importância da família e dos “vícios” que grassam as sociedades modernas. A ideia de que os jovens são desinteressados, irresponsáveis e instáveis, por oposição aos adultos, surge frequentemente na comunicação social, mas também no discurso de políticos e professores. A questão que se coloca é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas semelhanças entre jovens ou grupos de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também – e principalmente – as diferenças sociais que entre eles existem (Pais, 1993: 22). O argumento de que os jovens são desinteressados e acrílicos surge muitas vezes associado à crença no declínio da “sociedade civil” – principalmente a partir dos anos 80, após o período pós revolucionário do 25 de Abril⁸ –, argumento frequentemente corroborados pelos media. Outras correntes sugerem que o desinteresse das camadas mais jovens pela política se deve ao facto destes serem frequentemente excluídos das decisões e da esfera política. Desta forma, a aparente falta de interesse dos jovens é resultado da sua crescente perda de capacidade de influência na vida da polis (Buckingham, 2000: 201, 202). Nesta linha de argumentação, Machado Pais interroga-se: “Porque é que alguns jovens se envolvem em condutas de risco? (...) o que conta, para alguns jovens, parece ser a possibilidade que têm de, numa fase de vida em que a maioria dos discursos dominantes lhe outorgam um vazio de poder, se entregarem a actividades cuja visibilidade é incrementada pelos riscos (reais ou pressentidos) que lhe

⁸ Diversos estudos documentam as elevadas taxas de abstencionismo nos últimos anos em Portugal (Viegas e Faria, 2004; Freire e Magalhães, 2002).

aparecem associados.” (Pais, 2005: 63); ou seja, ambos os autores defendem que a o aparente desinteresse dos jovens é o produto de um progressivo afastamento das principais esferas de decisão.

Cullingford refere que “(...) as crianças desenvolvem conceitos "políticos" numa fase inicial do seu desenvolvimento, através das experiências que estabelecem com instituições, como a escola e a família: noções de autoridade, equidade e justiça, regras e leis, poder e controlo são formadas muito antes de lhes ser solicitado que exprimam as suas opiniões através do voto.” (Cullingford, 1992; citado em Buckingham, 2000: 204). Tendo em conta esta realidade, é necessário alargar a noção de política, no sentido de incluir dimensões mais centradas no indivíduo e na sua experiência social: “ (...) temos que adoptar uma definição mais abrangente da política, que reconheça as dimensões potencialmente políticas da vida "pessoal" e da experiência quotidiana. Neste processo, é importante reconhecer que o "pensamento político" não é meramente uma realização intelectual ou do desenvolvimento, mas um processo interpessoal que faz parte da construção de uma identidade social colectiva.”⁹ (Buckingham, 2000: 207).

O conceito de juventude, como já referimos, cobre uma ampla diversidade de realidades. Por isso, Machado Pais propõe que a juventude seja olhada a partir de dois ângulos: o da diversidade (quando se refere os diferentes atributos e interesses que têm os jovens) e o da unidade (quando referida a uma fase da vida) (Pais, 1993: 32, 33). Para o autor, os jovens devem ser encarados como autónomos – contrariando a representação que vigora nos estudos da juventude mais tradicionais -, porque, entre outros factores, hoje em dia usufruem de mais poderes que resultam do desenvolvimento e conseqüente alargamento do acesso às novas tecnologias, situação que não ocorria com as gerações mais velhas (idem, 2005: 63). Por isso, reivindicam uma cidadania diferente daquela que lhes é oferecida, que se projecta nos espaços do lazer, do lúdico e do cultural. Assim, faz todo o sentido pensar a cidadania e a participação social a partir do campo cultural, e não apenas a partir de instituições mais convencionais (campo político, campo jurídico, etc.). Diversos estudos acerca das culturas juvenis provam que se devem valorizar outras formas de associativismo, diferentes das formas de intervenção mais politizadas (Viegas e Faria, 2004; Freire e Magalhães, 2002; Fernandes, 1998). Apesar disso, Ana Fernandes (1998) confirma as baixas taxas de adesão dos jovens portugueses a associações cívicas, qualquer que seja a sua natureza.

⁹ Tradução da autora.

Em Portugal, há dois factores que explicam a abstenção: a idade e a identificação com os partidos políticos. A partir deste pressuposto, André Freire e Pedro Magalhães concluem que são os jovens que mais se abstêm, devido à fraca identificação destes com os partidos políticos do actual espectro partidário. Esta situação não é inédita no nosso país, uma vez que diversos estudos apontam para o declínio da capacidade de influência, nos mais jovens, dos partidos nas democracias nacionais. O segundo factor que leva à abstenção – a idade – poderá ser decifrado pelo facto dos jovens, hoje em dia, transitarem para a “vida adulta” cada vez mais tarde. “Assim, com o avanço no ciclo de vida os jovens abstencionistas de hoje tenderão em grande medida a ser cidadãos (eleitoralmente) participativos amanhã.” (Freire e Magalhães, 2002: 139, 140).

Ana Fernandes divide o associativismo em duas dimensões: associativismo cívico e associativismo recreativo. Na sua definição de associativismo cívico inclui os grupos ecologistas, os movimentos de acção social e os partidos políticos. O associativismo recreativo está relacionado com os grupos desportivos, associações culturais, etc. No primeiro tipo de associativismo, a adesão das raparigas é ligeiramente superior à dos rapazes, enquanto que o segundo tipo revela uma adesão maioritariamente masculina. A autora conclui também que os mais jovens aderem preferencialmente aos grupos musicais e teatrais e aos clubes desportivos, e que os mais velhos têm maior expressão nas associações sindicais e profissionais (Fernandes, 1998: 317, 318).

As formas mais tradicionais de envolvimento político (através dos partidos, sindicatos, associações e movimentos estudantis) estão, na realidade, em declínio entre os jovens, facto corroborado por diversos estudos sociológicos que, como podemos ver, confirmam as elevadas taxas de absentismo eleitoral e a fraca identificação dos jovens com os partidos políticos (Fernandes, 1998; Freire e Magalhães, 2002; Gomes e Lima, 1996; Magalhães e Moral, 2008; Viegas e Faria, 2004). No contexto das democracias ocidentais, tem-se verificado uma diminuição do recurso às formas convencionais de intervenção política – sendo o voto o melhor exemplo disso – e, simultaneamente, um aumento do recurso a estratégias mais inovadoras de acção política (Viegas e Faria, 2004: 45). Poderemos afirmar que já não prevalece tanto um associativismo político, no sentido estrito do termo (ligado à filiação em partidos e ao jogo político propriamente dito), mas mais um associativismo cívico, num sentido mais alargado, em que os indivíduos se unem para defender questões sociais, relacionadas com, por exemplo, o ambiente, a igualdade de género, etc. Os autores concluem que o campo de acção política tem vindo a alargar-se, permitindo aos indivíduos uma intervenção mais autónoma e mais centrada nos seus interesses pessoais (idem: 45). Estas

novas formas de intervenção na polis são caracterizadas por princípios de socialização que não são os de militância (que, por definição, privilegiavam o colectivo em detrimento do singular). Isto significa que a ideia de cidadania é mais ampla e extravasa a simples intervenção política, frequentemente associada aos processos eleitorais, aos direitos e deveres entre Estado e cidadão, etc. (Resende e Dionísio, 2005: 673).

Carlos Alberto Gomes e Licínio Lima, num artigo em que se dedicam a analisar o associativismo estudantil no ensino secundário, concluem que os jovens continuam a funcionar como “clientela eleitoral” das organizações partidárias de juventude, através das associações de estudantes. Contudo, esta estratégia de apropriação do espaço escolar não acontece de forma tão explícita como no período pós 25 de Abril, altura em que há uma transposição, para a escola, das lutas de poder ideológicas e partidárias. Nessa altura, grande parte das listas que concorriam para as associações de estudantes tinham um programa e um apoio partidário claramente assumido. Hoje em dia, a instrumentalização dos estudantes ocorre numa lógica de “oferta e procura”: os partidos apoiam as listas, através, por exemplo, do fornecimento de material de propaganda e, assim, alargam o seu campo de influência e de poder. Contudo, cada lista é responsável pelo seu programa e plano de actividades, sem qualquer influência das máquinas partidárias (Gomes e Lima, 1996).

Elísio Estanque e Rui Bebiano, num estudo sobre movimentos estudantis, procuram perceber até que ponto os movimentos estudantis dos anos 60 influenciam a juventude partidária da actual geração de Coimbra. Assim, a partir de um inquérito aplicado à população das faculdades da Universidade de Coimbra, os autores confirmam o declínio da participação cívica e associativa entre os jovens. Para além disso, concluem que cresce a distância que se estabelece entre os alunos e os seus representantes da Associação Académica de Coimbra. Os estudantes parecem não confiar neste órgão, como provam as baixas taxas de participação em acções promovida pela associação e nas opiniões que a consideram um órgão elitista e que serve apenas como “rampa de lançamento” dos activistas para os partidos políticos (Estanque e Bebiano, 2007: 182). Também Ana Drago considera que comparar o movimento estudantil português “antipropinas” dos anos 90 com os movimentos estudantis dos anos 60, é “ (...) comparar o que não é comparável.” (Drago, 2004: 203), porque os primeiros se caracterizam por uma dissociação das máquinas partidárias nacionais. São “ (...) estas lideranças que operam o corte simbólico e real com a tradição da colonização do espaço associativo por parte das organizações partidárias de juventude. E parecem ter deixado a sua marca: a independência partidária tornou-se, durante alguns anos, um novo critério de legitimação no campo do associativismo estudantil.” (idem: 207). É interessante apurar que a tendência que

se verifica nos últimos anos ao nível da relação entre os partidos políticos e as associações de estudantes das escolas secundárias é análoga também às estruturas universitárias, onde as movimentações estudantis já não obedecem às lógicas das forças partidárias.

Estes estudos permitem perceber que os movimentos estudantis, quer nos anos 60, quer nos dias de hoje, despoletam recomposições que não se limitam apenas à esfera cultural, mas que se alargam à sociedade em geral, uma vez que os seus propósitos não se restringem ao campo da acção política. O movimento “antipropinas” dos anos 90, analisado por Ana Drago, despoletou também um ajustamento da posição social dos jovens na sociedade portuguesa da altura, porque os seus protagonistas assumiram uma posição não só em relação à política de financiamento público das universidades, mas também em relação às estruturas sociais e políticas da sociedade portuguesa. Os líderes do movimento estudantil articulam o seu discurso de contestação com os grandes debates que atravessam a sociedade portuguesa da altura: em primeiro lugar, a chegada ao poder da nova direita e a orientação do Estado na produção social de bem-estar; em segundo lugar, face à adesão da CEE, discute-se os moldes de aproximação de Portugal aos padrões europeus (idem: 204, 205).

Segundo Estanque e Bebiano, os actuais estudantes revelam orientar-se, predominantemente, por valores “autocentrados”, porque dão primazia ao quotidiano e aos interesses individuais, mas reconhecem a importância de instituições como a universidade, a ONU, os tribunais, os partidos políticos... Os movimentos estudantis dos anos 60 têm alguma importância nas representações destes jovens, mas esta importância não se reflecte em termos de orientação para a acção (Estanque e Bebiano, 2007: 184).

Como podemos ver, o conceito de cidadania não se esgota na sua dimensão política, territorial ou jurídica. Como afirma Miaille, a cidadania é um problema de práticas históricas e socialmente localizadas (Miaille, 2000: 12). No contexto escolar, enquanto dimensão fundamental dos currículos reforçada nos últimos anos, que valores a cidadania inspira e que práticas fomenta, num quadro de tanta incerteza em relação às potencialidades cívicas dos jovens? Que dificuldades se levantam?

Resende e Dionísio, baseados no modelo analítico de “Cité política”¹⁰, defendem que um olhar mais atento para a(s) realidade(s) escolar(es) pode levar-nos a conceber uma representação mais plural da “forma escolar moderna”, não só quando observamos as

¹⁰ A “cité política” é um modelo analítico que permite identificar os diferentes regimes de justificação que estão na base da crítica, da disputa ou do acordo entre os membros de um mesmo espaço social nas sociedades modernas complexas (Boltanski e Thévenot, 1991; citados em Resende e Dionísio, 2005: 661).

dinâmicas escolares no interior do seu espaço, mas também quando nos damos conta da transferência dessas dinâmicas para fora dos muros escolares (Resende e Dionísio, 2005: 664).

O modelo institucional da escola actual vive um clima de incerteza, decorrente do frequente questionamento da sua missão e finalidades (idem: 673). A introdução da educação para a cidadania como um dos eixos fundamentais na formação dos jovens é despoletada por uma conjugação de factores que atravessam as sociedades actuais: por um lado, os crescentes fluxos de imigração; por outro, os fenómenos de exclusão e discriminação sociais, que levam ao descrédito das regras e valores democráticos e à “apatia cívica”. Deste modo, os responsáveis políticos “ (...) transferem para a escola um programa de socialização política não só com o propósito de combaterem os vícios dos cidadãos e do Estado moderno, mas também para inculcarem nos professores e alunos as virtudes sociais e as competências cívicas que devem ser adoptadas pelos cidadãos responsáveis.” (idem: 672). O envolvimento cívico que esta área preconiza enquadra-se numa tentativa de incutir nos alunos competências para que eles possam participar de forma mais esclarecida na vida da polis, de forma a colmatar a “despolitização” dos jovens. Para os autores, a ideia de “despolitização” dos jovens está longe de ser evidente, porque está vinculada a uma concepção ideológica de “participação política” (idem: 673, 674). Os autores colocam a hipótese de que os objectivos estabelecidos para a educação para a cidadania têm subjacente a intenção de regular e socializar os jovens, em virtude da crescente diferenciação de públicos que frequentam o espaço escolar (idem: 670).

Michel Miaille, num artigo em que reflecte sobre a escola francesa, defende que a escola hoje em dia enfrenta dificuldades em exercer a autoridade. O discurso sobre a cidadania surge como um meio mais subtil para obter uma obediência mais espontânea, uma vez que as atitudes mais austeras e repressivas se foram relevando infrutíferas ao longo da história. “ (...) a cidadania é então, mesmo na confissão dos agentes dos serviço educativo, um meio de restaurar a autoridade perdida.” (Miaille, 2000: 21). Num quadro onde as populações escolares são cada vez mais heterogéneas, a concepção de uma ideia de cidadão tende a neutralizar e a unificar o comportamento dos alunos no interior do espaço escolar, tornando-os responsáveis pelo bem da comunidade escolar. No entanto, segundo Miaille, reside neste ponto uma das ambivalências da escola moderna: por um lado, temos um discurso sobre a cidadania que defende as ideias de debate, democracia e discussão e, por outro, este surge no seio de um modelo de escola republicano cuja lógica é mais de autoridade descendente do que de discussão igualitária (idem: 21, 22).

Fazendo agora a ponte com a realidade escolar portuguesa, será que o crescente interesse na educação para a cidadania pode fomentar novas formas de participação na vida pública entre os jovens? Segundo Miaille, surgem, actualmente, novas expressões de direitos dos cidadãos, mais quotidianas e locais, e menos ligadas ao “processo solene e intermitente do voto nacional”, que constituem uma crítica aos direitos políticos da democracia representativa. Esta realidade reflecte-se, naturalmente, na escola, onde os jovens, segundo o autor, consideram os direitos de cidadania formais uma realidade distante e hermética. No fundo, o conceito de cidadania é um conceito que se vai moldando às novas formas de intervenção na vida pública, apesar de ainda existir uma focalização muito grande no voto enquanto principal expressão de cidadania. A cidadania pode, assim, surgir como forma de reconstruir os laços sociais e fortalecer os sentimentos de pertença a uma determinada sociedade. É neste sentido que se devem compreender os projectos de Educação para a Cidadania criados pelo Ministério da Educação para o Ensino Básico. “Redescobrir a cidadania, aprender a ser cidadão não seria estabilizar populações geralmente à procura do seu lugar na sociedade, ao mesmo tempo que se reforça um sistema de valores que seria o único garante de coesão social?” (idem: 16), interroga o autor.

Para terminar, convocamos novamente o artigo já citado de Resende e Dionísio, onde os autores levantam questões que se aproximam de algumas das preocupações que conduzem este trabalho. A exposição, na sala de aula, de um ponto de vista sobre um determinado tema discutido no âmbito da Formação Cívica – como por exemplo, a laicidade, a imigração, a etnicidade, a igualdade entre homens e mulheres, a orientação sexual, a educação sexual – pode provocar fracturas na turma, seja entre alunos ou entre alunos e professor, pondo assim em causa a solidariedade de grupo, “ (...) dado que assumir publicamente (...) uma posição ideológica sobre um tema de cidadania poderá querer dizer *expor-se*, *comprometer-se* e *confrontar-se*, fragmentar a turma.” (Resende e Dionísio, 2005: 676, 677; itálico no original).

Num contexto em que o interesse dos jovens pelos “assuntos da sociedade”, assim como as suas potencialidades cívicas, são permanentemente postas em causa, é importante perceber como é que a abordagem destes temas se processa dentro da sala de aula.

3. LEGITIMIDADE DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA. RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA PELA ESCOLA

A ideia de “educar para a cidadania” sempre foi uma presença quase constante nos currículos escolares. Contudo, o modo como a cidadania foi concretizada pela escola, assumiu contornos muito diferentes ao longo do tempo. Isto significa que a escola, assim como os seus agentes, nunca são neutros e reflectem sempre os valores da mentalidade da sociedade em que se inserem: o professor, as actividades que ele selecciona, as directivas do Conselho Executivo, tudo implica uma hierarquia de valores. Mas, importa questionar a pertinência da existência desta área nos currículos escolares. A que se deve este investimento do Ministério da Educação na educação para a cidadania, com configurações diferentes ao longo da nossa história? Que factores explicam este crescente investimento da escola na educação para a cidadania? Que razões explicam esta preocupação com a educação para a cidadania? Surge da ideia de que os jovens participam cada vez menos na política? Qual a legitimidade que um professor tem para inculcar “princípios de cidadania” num aluno? Quais os valores que lhe estão subjacentes?

3.1. Primeira República

Os finais do século XIX e inícios do século XX são marcados, em Portugal, pela crise do sistema e dos valores monárquicos. A 5 de Outubro de 1910, uma revolta vitoriosa culminou com a proclamação da República no nosso país.

Este capítulo baseia-se na dissertação de doutoramento de Joaquim Pintassilgo sobre Educação Cívica nas Escolas Primárias da 1ª República Portuguesa. Com o objectivo de levar a cabo um projecto reformador da sociedade, o pensamento republicano do século XIX em Portugal caracterizava-se por uma radical laicização da sociedade portuguesa e por uma forte influência do positivismo e do cientismo (Pintassilgo, 1998: 48). Apesar da instabilidade que marcou este período (tornando difícil a vida política da República, “ (...) o que mais marcou, do ponto de vista educativo, a Primeira República, foi a grande riqueza do debate pedagógico. Nunca até aí se haviam difundido e discutido tantas ideias inovadoras sobre educação (...) em que a liberdade e a criatividade se juntaram às influências estrangeiras (designadamente a do Movimento Escola Nova).” (idem: 51, 52).

A Primeira República coincide com o desenvolvimento de um novo movimento pedagógico conhecido por Escola Nova¹¹. Uma das suas características é o facto de privilegiar a mobilização de um conjunto de suportes educativos: o museu escolar, o laboratório, a oficina, o jardim, entre outros. Defende-se também que a maioria das aulas deve decorrer fora do edifício escolar, no sentido de conferir ao ensino um carácter mais prático. Assim, as visitas de estudo são uma estratégia privilegiada para a realização dessa metodologia de ensino e para o estudo do meio (idem: 233). “Se hoje as teses da Educação Nova nos parecem familiares, na medida em que se foram paulatinamente integrando – não sem contradições – no nosso património pedagógico, no início do século elas simbolizavam “novos olhares sobre as coisas educativas” (...)” (Nóvoa, 1990: 66; citado em idem: 229). De facto, é interessante verificar como estas concepções sobre o modo como deve ser organizada a Escola ainda vigoram hoje em dia em alguns discursos sobre o ensino.

Esta corrente defende que a educação dos alunos deve ser integral: “A educação integral... é uma educação que, pela totalidade do saber visa o desenvolvimento da totalidade

¹¹ É nos séculos XVIII e XIX que se encontram os principais antecedentes do movimento, como Jean-Jacques Rousseau ou Spencer. A designação Escola Nova refere-se a algumas experiências-piloto que tiveram lugar em alguns países da Europa ocidental nos finais do século XIX. Em Portugal, destacam-se figuras como João de Barros, Alves dos Santos, António Sérgio ou Adolfo Lima. Este movimento caracteriza-se pela oposição aos métodos da escola tradicional, ao ensino livresco, descritivo e autoritário e pela defesa do ensino científico, dinâmico e diferenciado (Pintassilgo, 1998: 225-228).

das funções do indivíduo... Nem só a cultura intelectual, nem só a cultura muscular. Os indivíduos devem ser educados integralmente, para integralmente cumprirem os seus deveres e exercerem os seus direitos” (Lima, 1916: 15-16; citado em idem: 236)¹². A defesa de um ideal de educação integral tem como consequência a valorização de áreas curriculares até aí relativamente desprezadas, como são os casos da educação física e dos jogos educativos, dos trabalhos manuais e da educação artística, entre outras.

Para os republicanos, a escola primária era considerada a “escola do povo por excelência” e, portanto, aquela onde a formação de cidadãos se afirmava de forma mais premente. As principais medidas reformadoras durante este período foram a ênfase no ensino primário e no combate ao analfabetismo; a defesa dos princípios liberais da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino; a inovação ao nível de disciplinas e métodos de ensino e o aumento do número de escolas e professores. Mas nem todas estas medidas se concretizaram devido aos exíguos orçamentos destinados à educação (idem: 14). Só a educação proporcionaria o desenvolvimento económico, a emancipação política (principalmente, dos princípios monárquicos que ainda persistiam) e o “aperfeiçoamento moral”, e só através da educação o povo se libertaria dos preconceitos e da ignorância (idem: 56, 57). É interessante verificar que, tal como acontece nos dias de hoje, também naquela altura a educação surge como o meio de salvar a sociedade da “decadência” e do “passivismo” e regenerar o país. Pintassilgo fala mesmo no “carácter messiânico” que o discurso da pedagogia republicana assumia (idem: 60), como se a resolução de todos os problemas do país passasse apenas pela educação. Adolfo Lima, por exemplo, considera a educação o “principal factor de progresso” (Lima, 1914: 39, 40); ideia repetida até à exaustão por quase todos os autores da altura, ao ponto de se tornar num dos mais difundidos lugares comuns do pensamento republicano (citado em idem: 61).

Assim, a escola, e principalmente a escola primária, parece ser o local indicado para operar a consolidação do regime republicano: “Ao pôr em causa o predomínio do catolicismo sobre a consciência dos portugueses (...) o republicanismo sentiu necessidade de elaborar uma alternativa que preenchesse a função consensual e integradora até aí desempenhada pela religião. Pretendia-se fomentar o desenvolvimento de uma nova unidade espiritual e moral da nação, o que implicava a união de todos os portugueses à volta da ideia de república, dos valores a ela associados e, naturalmente, das novas instituições.” (idem: 113). O projecto de

¹² Curiosamente, nos Projectos Educativos das Escolas estudadas também encontramos esta preocupação com a “formação integral do aluno”. O lema do Projecto Educativo de uma das escolas, por exemplo, é a “Educação para a Formação Científica, e Cidadania e a Autonomia”.

implementação da educação cívica no currículo escolar visava assim contribuir para assegurar a sobrevivência e a legitimação da jovem república portuguesa. Republicanizar os cidadãos tornava-se um dos principais objectivos do currículo escolar, o que pressupunha o entendimento da educação cívica como uma das componentes essenciais da educação, através da difusão dos ideais do republicanismo e da pátria. A necessidade de operar a unidade moral da nação, tendo por base o novo ideal republicano, levava a que se procurasse fomentá-la e preservá-la através do “sentimento patriótico”: “República e pátria seriam assim uma e a mesma coisa e os portugueses deviam nutrir o mesmo respeito e admiração por ambas as entidades.” (idem: 119). Assim, a escola primária republicana não era neutra do ponto de vista político-filosófico, porque implica uma hierarquia de valores. “A intenção ideológica não acabará por sobrepor-se ao desejo sincero de educar? (...) Não terá acabado por sobressair o facto de se estar perante a imposição de uma determinada ideologia por parte do novel Estado republicano? O processo de socialização inerente a qualquer projecto educativo e cultural não foi pervertido pelas necessidades decorrentes do controlo ideológico e social exercido sobre os cidadãos? A educação cívica não ficou reduzida à inculcação do sistema de valores subjacentes ao republicanismo?” (idem: 124).

A ideologia republicana procura veicular também os valores democráticos. Contudo, o receio de que o estabelecimento do sufrágio universal acarretasse a queda da República (por via eleitoral), associado às elevadas taxas de analfabetismo, fez com que os republicanos adiassem sucessivamente a concretização dessa promessa (idem: 120, 121). Contudo, é à escola primária que cabe a responsabilidade de dar a conhecer aos cidadãos os seus direitos e deveres no interior de uma democracia, que se traduzem em formar cidadãos instruídos e civilizados, conscientes da sua capacidade de intervenção na vida social. Segundo o autor, “(...) a educação republicana – porventura com algumas “nuances” – enquadra-se perfeitamente no conceito de endoutrinação, tal como o define Olivier Reboul. Sob a capa de um discurso cientista (logo, pretensamente não ideológico), pretende-se a imposição de um conjunto de valores e limita-se a autonomia individual, embora em nome de uma causa nobre.” (idem:129).

Mas em que é que se traduz esta nova educação cívica? Os republicanos eliminam dos currículos escolares o ensino da religião e da moral católica e substituem-na por uma nova área curricular, que representa uma “nova moral”, inspirada nas Luzes e em Kant, autónoma de qualquer religião e assente no valor do indivíduo (idem: 129). Assim, para a maioria dos pensadores desta época, apesar de ter acabado o ensino religioso na escola primária, não se deve desvalorizar a educação moral das crianças, como plataforma para a concretização da

educação cívica: “Por *educação moral* devemos entender a *formação do carácter do aluno*; quer dizer, a conveniente direcção dos seus *sentimentos* e da sua *actividade*, em ordem à prática do Bem...” (Santos, s/d; citado em idem: 131; itálico no original). João Barros chega mesmo a afirmar que “O fundamental, no que à educação moral diz respeito, é formar homens, desenvolver a pessoa na criança” (Barros, 1908: 33; citado em idem: 133). É interessante verificar como esta concepção sobre a Educação para a Cidadania ainda vigora hoje em dia, com algumas nuances, nas mentes de alguns professores e responsáveis pela Formação Cívica, como iremos verificar no capítulo 6.

A reforma de 1918 divide o ensino primário em dois graus: ensino primário geral (5 anos) e ensino primário superior (3 anos). A escolaridade obrigatória passa de 3 para 5 anos. No ensino primário geral, os conteúdos relativos à formação de cidadãos compreendem o “Conhecimento da terra portuguesa”, a “Preparação da criança para a vida individual e colectiva”, entre outras. No ensino primário superior, surge uma disciplina designada por “Instrução moral e cívica”, em que são abordados temas como a sociedade, a justiça social, a fraternidade social, a família e o indivíduo, a Pátria, a Nação, o Estado, os direitos dos cidadãos portugueses, etc. Estes programas, não chegam, porém, a ser postos em prática, uma vez que em 1921 são elaborados novos programas para o ensino primário geral, que continuam a valorizar o conhecimento dos valores democrático-liberais da República, de modo a que os alunos interiorizassem os novos valores republicanos (idem: 138-139).

Para se poder operar uma verdadeira “socialização política” no interior das escolas, manifesta-se uma preocupação de controlo ideológico sobre os professores. O regime procura garantir a sua adesão às novas instituições, como forma de assegurar que a socialização política das novas gerações seja feita no respeito pelos valores subjacentes ao republicanismo. “No que a esta questão se refere, parece fácil admitir que a vontade de legitimação do novo poder acabou por suplantar amplamente os princípios liberais amplamente proclamados.” (idem: 128).

O manual escolar também deve ser encarado como um documento que serve de veículo ao sistema de valores e ideologia republicanos. A generalidade dos manuais de educação cívica apresenta a fórmula “liberdade-igualdade-fraternidade” como sendo a divisa geral de todas as repúblicas e defendem os valores ligados à “nova moral”: liberdade, justiça, cooperação, filantropia, solidariedade (idem: 133-137). Já nesta altura, alguns pedagogos contestavam a existência de um “manual de educação cívica”. Pintassilgo reconhece que os manuais de educação cívica publicados nos anos subsequentes à implantação da República pouco têm de republicano e dificilmente se distinguem dos seus antecessores. As revisões e

alterações destes manuais limitaram-se a uma adenda final, referindo as principais transformações decorrentes de uma mudança de regime e chamando a atenção para a superioridade da república em relação à monarquia (idem: 144).

Todos os graus de ensino primário desta altura têm, no seu plano de estudos, áreas ou disciplinas em que o objectivo central é a formação de cidadãos (idem: 138). Já nesta altura, se considerava que a formação de cidadãos devia ser também tarefa de todas as outras disciplinas, e a disciplina que mais competia para isso era a História, considerada “uma das melhores disciplinas para o ensino da educação cívica” (Correia, 1916: 98; citado em idem: 142). “No fundo, o que aqui se defende é a necessidade da educação cívica ter como suporte uma memória organizada.” (idem: 142).

3.2. O Estado Novo e período pós ditadura

De acordo com Maria Filomena Mónica, nos anos 30, a taxa de analfabetismo em Portugal rondava os 70% e o sector secundário empregava aproximadamente 20 % da força de trabalho (Mónica: 1978: 71-79). Este facto “ (...) chocava algumas pessoas e, simultaneamente, tranquilizava outras. Para os sectores mais progressistas da *intelligentsia* portuguesa, que sempre se havia envergonhado com uma taxa tão alta, o analfabetismo era o principal obstáculo ao desenvolvimento do País. Para os salazaristas, porém, era uma virtude. Estas duas posições determinaram o modo como as causas e as soluções do problema foram encaradas.” (idem: 109).

De facto, também durante o Estado Novo, a escola e as suas disciplinas foram objecto de instrumentalização e veiculação ideológica por parte do Estado. As alterações introduzidas passavam por eliminar as “aberrações” que o liberalismo havia introduzido na mente popular. O Salazarismo recusava a democracia e o desenvolvimento económico, porque não acarretavam “coisas positivas”: “ (...) as massas nunca poderiam exercer o poder e a industrialização continha em si males e perigos.” (idem: 131, 132). Além disso, não havia qualquer razão para as classes mais baixas tentarem contrariar a sua situação de pobreza, uma vez que as desigualdades sociais eram inevitáveis e instituídas por Deus¹³. Convinha até combater a ideia republicana de que a escola era a grande niveladora das classes sociais (idem: 133).

Também neste período, a escola primária foi considerada o principal *locus* para proceder à propagação dos valores do regime. A escola primária “é o viveiro que uma sociedade dispõe para cultivar os valores éticos e profissionais de que precisa e ensaiar o homem que lhe convém” (*Escola Portuguesa*¹⁴, nº 1, 1934; citado em idem: 132). Com a justificação de que era necessário reduzir as despesas com a educação, assim como o número excessivo de alunos nos liceus, reduziu-se a escolaridade obrigatória, primeiro para 4 e depois para 3 anos (em 1937). Para além disso, procedeu-se à limitação das matérias leccionadas, baseada no pressuposto de que saber ler, escrever e contar era suficiente para a maior parte

¹³ “Nunca se perdia uma oportunidade para enaltecer a pobreza como uma virtude em si própria, porque, como as crianças repetiam obedientemente com o professor, «Amar a pobreza, agrada ao Senhor.»” (*Escola Portuguesa*, nº 231, 1939; citado em Mónica, 1978: 292).

¹⁴ A *Escola Portuguesa* era uma revista oficial que publicava semanalmente lições-modelo e instruções para os professores (idem: 284).

dos portugueses¹⁵. Criaram-se os chamados “postos de ensino”, que se destinavam a ministrar uma educação mais barata em pequenas aldeias espalhadas pelo país. Não se exigiam, ao pessoal docente, quaisquer habilitações académicas, mas sim idoneidade moral e intelectual (idem: 150). É nesta medida, aliás, que reside um dos principais factores de discriminação do regime salazarista, uma vez que se criou um sistema escolar verdadeiramente segregado destinado às crianças pobres, com professores diferentes e menos preparados, num ambiente degradado (idem: 285). A existência do analfabetismo – mais incidente, obviamente, nas crianças dos meios rurais – era justificada pelos professores pela indiferença dos pais em relação à escola (idem: 112). É comum encontrar, actualmente, traços desta ideia nos discursos dos professores: a falta de interesse e empenho dos alunos na escola deve-se aos pais destes e ao seu meio social de origem e, portanto, o bom funcionamento das aulas depende das “qualidades” dos alunos que compõem as turmas.

As disciplinas que mais serviam de aparelho de doutrinação do Estado, eram, segundo Maria Filomena Mónica, o Português e a História. Em ambas se atacavam os princípios da igualdade e da democracia e se defendia os valores nacionalistas e cristãos (idem: 284 e 300). Os princípios que o Salazarismo procurava inculcar – obediência, resignação, caridade – derivavam da doutrina cristã que a Igreja vinha ensinando havia séculos. Em nenhum manual se encontravam referências a conflitos de interesses, diversidade de opiniões ou lutas sociais; “(...) somente uma beneficiante divisa do trabalho sob a paternal tutela do Estado. E unidade, sempre e em toda a parte.” (idem: 287 e 289).

Em 1932, o ministro da Instrução, Cordeiro Ramos, publicou uma lista de frases que deviam ser obrigatoriamente incluídas em todos os compêndios de leitura. Estas frases são um dos melhores exemplos do aparelho de doutrinação que a escola personificava nesta altura: “Obedece e saberás mandar”, “Na família, o chefe é o Pai; na escola, o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Governo”, “A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias, merece todos os sacrifícios”; “Nunca ponhas o teu interesse acima do da tua família, porque tu passas e a família fica” (idem: 283). A valorização da família, como lugar de harmonia e alegria (mesmo sendo pobre), sem vestígios de conflito, ganhou um novo impulso durante o Estado Novo (idem: 295, 296).

¹⁵ Quando a escolaridade obrigatória já estava limitada a 3 anos, o currículo restringia-se às disciplinas básicas: leitura, escrita e aritmética. Existiam também algumas disciplinas secundárias – Educação Física, Trabalhos Manuais, Moral e Canto Coral, mas nem sempre eram ministradas, e quando o eram, ocupavam um tempo muito reduzido do currículo (idem: 282).

Mais tarde, em 1936, foi instituído o livro único de leitura (idem. 283). Mas, apesar da base de propaganda ideológica ser a mesma – o livro único –, a leitura que os professores faziam desta era diferente, condicionada pela condição social do aluno (idem: 286).

Relativamente ao ensino secundário, existia uma disciplina, obrigatória em todas as áreas de estudo no equivalente ao actual 10º ano de ensino secundário, chamada “Organização Política e Administrativa da Nação”, de assumida propaganda política (Figueiredo e Silva, 2000: 25). Contudo, para João Filipe Matos, esta disciplina não constituía a disciplina onde a endoutrinação do regime se fizesse de forma mais acentuada (Matos, 2002¹⁶), devido, possivelmente, ao maior investimento que foi feito nos conteúdos curriculares da escola primária na “domesticação das consciências”, como vimos anteriormente.

Em suma, a concepção que os pedagogos salazaristas tinham do processo de aprendizagem diferia bastante da dos republicanos: enquanto que os segundos viam a educação como um meio de formar cidadãos críticos e conscientes, os primeiros viam a mente dos alunos como um armazém onde o saber era gradualmente depositado (Mónica, 1978: 323). A escola não servia para valorizar o mérito intelectual ou para formar os futuros profissionais do país, pois “os conteúdos do ensino, em todos os níveis eram (...) marcados pelos valores, típicos de ideologia fascista e colonialista, pelo seu carácter culturalmente retrógrado e cientificamente esclerosado; as relações institucionais no aparelho educativo caracterizavam-se por formas repressivas de autoritarismo e mandarinato político, administrativo e pedagógico (...)” (Grácio, 1981: 140).

Contribuía também para a veiculação desta ideologia o modo de gestão das instituições educativas, debaixo de um clima de autoritarismo e de submissão ao Ministério da Educação. Os directores das escolas (ou reitores) recebiam do Ministério as directrizes e orientações, e dispunham de amplos poderes sobre os professores, funcionários e alunos. Por isso, era quase nula a participação destes na gestão escolar, num clima de grande rigidez (Lima, L. 1998; citado em Figueiredo e Silva, 2000: 43).

No início dos anos 70, em Portugal 26% dos indivíduos maiores de 10 anos não sabiam ler, 57% possuíam apenas o ensino primário de 4 classes e a frequência do ensino secundário era diminuta (Grácio, 1981: 139-140).

Após 1974, a Constituição de 1976 define três objectivos básicos para a educação: promover o desenvolvimento pessoal, promover o desenvolvimento e progresso da comunidade nacional e reforçar a coesão social e o sentimento colectivo de identidade.

¹⁶ Documento electrónico: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/areas_tematicas/politica/jfm.doc

Especificamente, a educação devia contribuir para o progresso de uma sociedade democrática e socialista (artigo 73º) (idem).

Rui Grácio, que exerceu funções de Secretário de Estado no Ministério da Educação, de Julho de 1974 a Julho de 1975, teve um papel determinante na condução de reformas e alterações curriculares centradas na Educação para a Cidadania. No 7º ano implantou-se uma área disciplinar de “Educação Cívica e Politécnica”, concebida como um tempo disciplinar de ligação à comunidade, que contemplava actividades várias, como por exemplo, a organização de museus e o contacto com o mundo produtivo (Figueiredo e Silva, 2000: 25). Os objectivos do programa passavam pela “(a) integração da escola na região em que está inserida, de modo a responder aos problemas e anseios da comunidade; (b) participação dos jovens na sociedade, como elementos transformadores; (c) união entre o estudo e o trabalho produtivo; (d) formação de jovens interessados na resolução dos problemas nacionais, a partir do conhecimento da realidade concreta da vida regional.” (*Programas do 7º ano de escolaridade*, Ministério da Educação e Investigação Científica, Lisboa, 1975, p. 113; citado em Bettencourt, 1979: 272). Para a concretização da Educação Cívica e Politécnica não são apresentados conteúdos obrigatórios, nem metodologias rígidas a cumprir, ficando estes ao critério da escola. O programa apresenta algumas orientações para a sua organização, segundo as quais a responsabilidade da disciplina não é, como na maioria das outras disciplinas, atribuídas apenas a um professor, mas sim ao conjunto de professores da turma (Bettencourt, 1979: 272).

Desta forma, a ideia de Cidadania assentava nos princípios de cooperação social, de ligação da escola à comunidade, de solidariedade social, num apelo à intervenção, à participação activa e à tomada de posição. Os cidadãos deviam tomar consciência dos seus direitos e deveres para, desta forma, pensarem e participarem criticamente sobre a sociedade, e seria a escola um dos principais lugares provedor dessas ferramentas. “Implica que a educação se constitua como espaço de elaboração de atitudes e de hábitos de análise, de ponderação crítica da realidade.” (Pacheco, 1999: 206). No 10º e 11º anos introduziu-se também uma disciplina de Introdução à Política, que propunha uma análise crítica às instituições democráticas, apelava à participação dos estudantes em sala de aula e tentava estimular a formação política dos jovens¹⁷. Assim, estas disciplinas, nascidas no período pós-revolucionário, eram marcadas pela exaltação do valor do trabalho manual, pela ideia de que a democracia implicava o envolvimento activo das pessoas, assim como uma posição crítica

¹⁷ Recentemente, também foi introduzida, nos actuais currículos escolares de 12º ano, uma disciplina de Introdução à Política, cujas temáticas iremos abordar mais à frente.

relativamente às estruturas democráticas (Figueiredo e Silva, 2000: 25). Os valores tradicionais que eram transmitidos antes cedem lugar a uma consciencialização da importância da escola na resolução dos problemas sociais, questão que nunca era abordada no regime político anterior. À escola competia fomentar a capacidade de autonomia e desenvolver o espírito crítico, face a uma “realidade apassivante”, deixada pelo Estado Novo (Pacheco, 1999: 182). Esta ideia de autonomia é entendida como uma preparação para a vida adulta. “Ser cidadão é construir a sua identidade (a sua autonomia), é conhecer as suas responsabilidades enquanto elo no devir da humanidade e colocar as suas capacidades ao serviço de outros com os olhos num horizonte construtivamente adivinhado.” (idem: 198). A educação é entendida como um projecto de intervenção e modificação da sociedade: “ (...) a educação deverá perder o seu carácter estático, ou de ponderação de uma realidade estática, imóvel, e colocar-se ao serviço da transformação do real, ajudando a resolver os problemas cadentes do mundo actual.” (idem: 214). A Educação para a Cidadania surge, assim, como a “ponte” que estabelece a ligação entre a escola e a sociedade, porque era o veículo da “salvação da humanidade”: “A cidadania, porque pressupõe autonomia, participação, liberdade, consciencialização, solidariedade... é o garante do movimento ascensional da humanidade. É o garante da construção de um futuro mais justo e feliz para todos.” E a sua construção está dependente apenas do indivíduo: “O futuro deixa de ser um destino, quer em termos individuais quer em termos sociais. Deixamos de estar fadados para isto ou para aquilo. O mundo será o que nós tivermos capacidade de construir, se as nossas potencialidades forem promovidas, forem libertadas.” (idem: 200).

Rui Grácio considera que o ensino deve fazer-se pelo desenvolvimento de competências nos alunos e não por conteúdos, para evitar compartimentalizar o saber e descontextualizar acontecimentos e conhecimentos. Por isso, defende a abertura da educação à realidade envolvente, para se deixar contaminar pelos aspectos da vida social e cultural, e pelos problemas do quotidiano. “A formação do cidadão implica que se “(...) considere mais importante o desenvolvimento de aptidões de hábitos de pensamento autónomo e ordenado do que a aquisição passiva de um saber já elaborado.” (Rui Grácio, 1995: 44-45, citado em Pacheco, 1999: 205, 207). Rui Grácio apela também à autonomia das escolas: “As escolas devem ter maior liberdade de actuação, devem poder atentar de forma autónoma na realidade que as cerca (...). Este facto contraria a rigidez que tem caracterizado o sistema escolar, nomeadamente o seu teor centralizado, hierarquizado, uniformizado.” (Pacheco, 1999: 214). Estas ideias vigoram ainda no actual sistema de ensino português.

É visível que, desde a instauração da democracia até aos dias de hoje, a preocupação com a educação para a cidadania, com o objectivo de formar cidadãos críticos, tem sido uma presença constante nas políticas curriculares, tendência que vigorou também no pensamento pedagógico da Primeira República.

Em relação à gestão das escolas, neste período pós-ditadura, os antigos directores das escolas foram afastados, e constituíram-se comissões de gestão. Os professores e estudantes, assim como as suas organizações sindicais e associativas, passaram a assumir grande protagonismo na gestão das escolas. Em 1976 é produzida legislação que procura unificar um conjunto de regras para a gestão das escolas. Pela primeira vez fala-se da “gestão democrática das escolas”: o pessoal docente e não docente deveria eleger o órgão de direcção da escola, então chamado de Conselho Directivo. As suas funções compreendiam a gestão financeira, administrativa e de instalações e o acompanhamento pedagógico e disciplinar de todas as actividades educativas. Muitas destas funções eram burocráticas e só mais tarde é que se foram acrescentando outras. O Conselho Pedagógico era composto pelos delegados de cada grupo disciplinar, representantes dos Directores de Turma e outros técnicos não docentes. A função deste órgão era garantir a conveniente formação dos alunos (escolas secundárias e escolas básicas de 2º e 3º ciclo). Os professores passaram, assim, a assumir um maior protagonismo na gestão escolar (Figueiredo e Silva, 2000: 43-45). Segundo Pacheco, todo o processo pós-revolucionário – pelo menos até à sua normalização, no pós 25 de Novembro de 1975 – se traduziu num apelo a que cada um assumisse os seus direitos e deveres face aos seus pares (Pacheco, 1999: 218).

Contudo, a mudança de práticas no interior das escolas – principalmente ao nível das disciplinas - encontrou profundos obstáculos, enraizados em crenças de que a função da escola é a de transmitir conteúdos e não desenvolver competências de participação e cidadania, e na insuficiente formação de professores. Alguns professores consideravam que a disciplina de Educação Cívica e Politécnica continha uma carga ideológica muito forte e outros consideravam que os objectivos eram pouco claros. Por outro lado, também no que diz respeito aos docentes, a incompatibilidade de horários entre professores de uma mesma turma impedia a realização de projectos interdisciplinares, levando à falta de trabalho colaborativo entre os professores. A nível logístico, a insuficiência de espaços disponíveis, a inexistência de verbas que permitissem saídas da escola e a falta de apoio técnico indispensável ao desenvolvimento de certo tipo de actividades (agricultura, cinema, fotografia), fez com que os objectivos da disciplina não se concretizassem plenamente (Bettencourt, 1979: 272, 273). É interessante confirmar que alguns dos problemas de implementação da disciplina de Educação

Cívica e Politécnica nesta altura são os mesmos que são apontados hoje em dia à Formação Cívica... Mas, apesar das dificuldades encontradas, grande parte das escolas secundárias e preparatórias onde funcionava o 7º ano colocou em prática a Educação Cívica e Politécnica com actividades bastante interessantes, como visitas de estudo a fábricas, cooperativas agrícolas, órgãos de comunicação social, etc.; levantamentos históricos de um bairro ou região; etc. (idem: 273).

3.3. Dos anos 80 aos dias de hoje

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Assembleia da República definiu “ (...) que a educação escolar deveria desempenhar um importante papel na preparação dos alunos para a cidadania (...)” (Menezes, 1995: 15). A mesma Lei de Bases teve também um importante papel no prolongamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos. A filosofia da Lei de Bases inspira-se nos princípios democráticos, tais como a liberdade de ensino, a provisão pública de serviços, a igualdade de oportunidades, a equidade, a laicidade, a livre participação. A escola pública foi, então, objecto de uma mudança profunda, comandada pelas autoridades governamentais, e muito focalizada na produção legislativa e na revisão curricular (Figueiredo e Silva, 2000: 18). Segundo Pires, existem três finalidades que estão associadas ao Ensino Básico: promover um nível educativo básico, uno e generalizado; assegurar igualdade de oportunidades educativas e garantir o controle social, através de uma socialização estruturada e uniforme (Pires, 1989: 22). O alargamento da escolaridade obrigatória baseia-se na crença de que a ciência e a educação são os principais criadores de bem-estar. Apenas a Escola seria capaz de iniciar toda a população no saber científico e, por isso, a escolaridade deveria ser gratuita e obrigatória¹⁸ para todos os indivíduos (Sebastião, 1998: 311, 312).

Segundo Maria Manuel Vieira, o processo de democratização escolar está associado ao processo de construção da modernidade e, no caso particular de Portugal, ao processo de modernidade tardia¹⁹ que o país conheceu. Apesar do alargamento de uma escolaridade básica a toda a população se ter processado num ritmo e forma distintas em cada país, dá-se, nos países europeus, entre os finais de oitocentos e as primeiras décadas de novecentos (Vieira, 2003: 75-77). A pouco e pouco, a Escola e a obtenção de um diploma escolar passam a ter outro protagonismo na vida das sociedades. À volta da escolaridade básica universal generaliza-se a crença de que uma escola pautada pelos princípios da igualdade e da meritocracia é indispensável para a construção de uma sociedade mais democrática e mais

¹⁸ Segundo Sebastião, esta imposição da escolaridade obrigatória a toda a população acarretou consigo sentimentos de imposição e violência simbólica sobre os indivíduos (Sebastião, 1998: 312).

¹⁹ Para o processo de modernização português, Maria Filomena Mónica refere que «“O mais importante não é tanto o sentido da evolução, partilhada com outros países, mas o ritmo a que tudo aconteceu. Com a provável excepção de Espanha, nenhum outro país europeu conseguiu liquidar o campesinato, alterar a taxa da fecundidade, mudar os padrões de consumo, diminuir a mortalidade infantil, instaurar o sufrágio universal, transformar as relações Estado-Igreja, criar uma classe média, abrir as fronteiras a pessoas e bens, escolarizar a população, liquidar um império à velocidade com que o fez Portugal. Na economia como nas almas, o país está irreconhecível.”» (Mónica, 1997: 230; citada em Conde, 1998: 81).

justa (idem: 78). O Estado assume a tarefa de garantir a todos os cidadãos o acesso à educação, encarado como um direito fundamental para o exercício da cidadania. Através da noção de Bem-Comum, ou seja, de algo que é acessível a todos, o Estado pretende fomentar e integrar os cidadãos numa identidade colectiva, contrária às culturas particulares – família, igreja, comunidade – adversas ao novo modo de agir racional (Sebastião, 1998: 312; Vieira, 2003: 76-78). A implementação da escolaridade obrigatória “chama” para o debate todos os potenciais interessados – professores, pais, autarquias, agentes económicos – para uma participação mais activa nas questões educativas (Vieira, 2003: 81). “A ideia de uma educação «democrática», ou «democratização do ensino», abriu caminho neste século, principalmente entre as duas grandes guerras, como maximização da educação popular: no apogeu do seu crescimento e contradições, o sistema capitalista exigiu melhor preparação à mão-de-obra de que precisava, razão pela qual o tempo de escolaridade foi ampliado, a sua universalidade e obrigatoriedade reforçadas, os programas actualizados.” (Monteiro, 1977: 63).

Segundo Vieira, este processo provoca também mudanças na relação entre as gerações. Ao retirar os filhos dos seus contextos locais para os integrar numa instituição altamente padronizada e de cariz universalista, a escola fomenta a autonomia das crianças e dos jovens como potenciadora do seu desenvolvimento (Vieira, 2003: 78, 79). Um dos ideais da escola moderna passa por estimular o espírito crítico dos alunos e a sua relativa autonomia intelectual em relação à figura do professor. (...) Dá-se uma nova ênfase à autonomia individual. Este “elogio da individualização” (Wagner, 1996: 28; citado em idem: 80) é agora transversal a todos os campos sociais, desde a esfera do trabalho à esfera familiar, passando, naturalmente, pela esfera escolar (Boltanski, 2001: 25; Singly, 2000: 22-23; citados em idem: 78).

No que diz respeito à organização das escolas, esta Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o princípio da eleição dos órgãos de gestão e da representação dos corpos de professores, alunos e pessoal não docente. Mas também exige a integração local e comunitária das escolas; ou seja, defende a cooperação das instituições escolares com outros actores locais, como por exemplo, as autarquias. Tem como princípios que as escolas devam criar um projecto educativo próprio; profissionalizar a componente mais técnica da gestão, nomeadamente a financeira; incluir de forma mais efectiva os vários intervenientes da vida escolar, como os alunos, os pais, as instituições locais, as autarquias, etc. (Figueiredo e Silva, 2000: 49). Defende também a necessidade de não limitar o ensino ao currículo académico e disciplinar e, por isso, consagra as actividades extracurriculares. Nasce a “Escola Cultural”,

que toma a forma de clubes que incentivam à criação de actividades de complemento curricular. A importância das actividades de complemento curricular “ (...) pode ser elevada, por várias razões: organizam-se, com frequência, segundo regras sociais construídas pelos seus intervenientes, representando, por isso, uma experiência de negociação de direitos e deveres; o seu conteúdo temático acrescenta valor ao ensino, em termos de conhecimento e compreensão de velhos e novos domínios e problemas sociais, sejam eles o ambiente, o corpo, a tecnologia, as artes, a globalização, etc.; são tendencialmente vividas como actividades livres e lúdicas, com forte componente de comunicação e relação interpessoal desenvolvendo disposições e competências de integração e proactividade; e respondem muitas vezes a necessidades e projectos das crianças e jovens, não inteiramente preenchidas pelo ensino, com consequências forçosamente positivas nos planos da identidade e desenvolvimento pessoal, vocacional e social.” (idem: 37).

Em relação aos conteúdos dos currículos escolares, nos anos 80 e 90, as reformas educativas nos países europeus colocam a tónica na “educação para a cidadania”, “(...) como se a sua mera alusão resolvesse os problemas sociais que estão na base da sua reentrada nos discursos” (Beiner, 1995; citado em Menezes, 2005: 14). A Reforma Curricular de 1989 defende que a formação pessoal e social deve ser transversal a todas as disciplinas do ensino básico e secundário: da Área Escola, que inclui um programa de educação cívica no 3º ciclo; da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, que se apresenta como alternativa à Religião Moral e Católica; e de todas as actividades extra-curriculares. Assim, foi introduzida, em todo o ensino não superior no nosso país, uma área não disciplinar chamada Área-Escola, destinada a acolher projectos de natureza interdisciplinar. Estes projectos deveriam fomentar o desenvolvimento moral e social dos alunos, envolvendo a participação de todos os professores e explorando as ligações da escola ao seu meio ambiente. No 3º ciclo, o programa de educação cívica centrava-se essencialmente na formação cívica e política dos alunos, incluindo o conhecimento das instituições sociais e políticas, a identificação e resolução de problemas e a promoção das capacidades dos alunos para intervirem na sociedade. Foi criada também a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, obrigatória para todos os que não optassem por frequentar Religião e Moral Católica (ou outra religião), que procurava abordar temas sobre economia e política, mas também familiares, de saúde, consumo ou ambiente (Menezes, 1995: 16 e 17).

Contudo, o desenvolvimento da Área-Escola foi perturbado, sobretudo no ensino secundário, pela pressão do cumprimento dos programas. Também só um pequeno número de escolas conseguiu pôr em prática a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, por falta

de formação de professores e de oferta das próprias escolas (Benavente, 2000: 61). Além disso, o facto de ela se apresentar como alternativa à educação religiosa teve profundos efeitos negativos no entendimento que autoridades, professores e famílias faziam desta disciplina (Figueiredo, 1998; Fragateiro *et al.*, 1994; citados em Figueiredo e Silva, 2000: 18 e 19). Em 1994, a Área-Escola cai.

Depois de 1994 foi aprovado um “Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas”: era um programa obrigatório, de carácter não disciplinar, para os 7º, 8º e 9º anos, assente em actividades de carácter cívico e organizadas por projecto. Assumia que a escola e a sociedade se regiam pelos mesmos princípios e que, por isso, a escola deveria preconizar os princípios da organização democrática. Por isso deveria desenvolver o conhecimento e a compreensão das instituições, a capacidade de as questionar e a autonomia crítica nos alunos. Estas competências iriam ser fundamentais para a sua formação enquanto cidadãos. O programa sugeria, como actividades de carácter cívico, por exemplo, a eleição do delegado de turma e a realização de Assembleias de Turma. O programa foi experimentado em apenas 6 escolas, durante o ano lectivo de 1991-1992, acabando por não ter continuação (Figueiredo e Silva, 2000: 27 e 28). Mais uma vez, é de realçar o papel da cidadania como elo de ligação entre a sociedade e a escola.

Em 1995 dá-se a formação de um novo Governo e em 1998 é aprovada uma nova legislação sobre as escolas, na qual se defende o reforço das competências próprias da escola, ou seja, do alargamento da sua esfera de acção e da sua autonomia; a maior responsabilização das escolas; o incentivo aos “agrupamentos de escola”, quer sejam agrupamentos horizontais – entre escolas do mesmo tipo, situadas na mesma área territorial – ou verticais – entre estabelecimentos complementares; que a direcção estratégica de cada estabelecimento ou agrupamento compete à “assembleia” (um órgão colegial), soberano em matéria de definição do Projecto Educativo e principal representante da comunidade educativa (*idem*: 51, 52). Entre 1995 e 1999 deu-se implantação de um programa de desenvolvimento da educação pré-escolar e dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que é uma associação de escola de uma mesma zona considerada problemática, que recebe apoio adicional do Ministério da Educação. Implementou-se também os “currículos alternativos”, como elementos de formação vocacional, para crianças em risco de abandono escolar sem diplomação da escolaridade obrigatória. Ao mesmo tempo, o Governo fez aprovar um novo regime jurídico de direcção e administração das escolas, que retira algum do poder detido pelos professores, obrigando à partilha com pais e autarquias locais (*idem*: 21).

Assim, analisando as principais medidas visando a Educação para a Cidadania após a instauração da Democracia, “ (...) a uma primeira fase exaltante de experimentação e inovação social e política, em que a democracia se confundiu ou foi inclusivamente denegada em nome da revolução, seguiu-se uma normalização por sua vez suspeitosa de tudo quanto parecesse formação cívica, alegadamente “ideológica”. Sobre as tentativas de qualificar por essa via os processos de ensino-aprendizagem penderam as acusações de “inutilidade” ou “perturbação”, face ao alegado núcleo duro de saberes cognitivos a transmitir em disciplinas próprias, e as hesitações no desenho das formas e dos conteúdos de tal formação, assim como na designação e preparação dos professores.” (idem: 22).

Em 1996 inicia-se um movimento de Renovação Curricular do Ensino Básico, que dá origem ao Projecto de Gestão Flexível do Currículo (Despacho nº 9590/99), que tem início com 9 escolas (Benavente, 2000: 67). O currículo procura apostar na diferenciação pedagógica e na adequação e flexibilização dos conteúdos, por oposição à lógica “aditiva e uniforme” do currículo tradicional, numa perspectiva de desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas disciplinares e não disciplinares. Procura-se fomentar, mais uma vez, a responsabilidade e autonomia das escolas e o trabalho colaborativo entre os professores. No Projecto Curricular de Turma, a organização das áreas e disciplinas, dos tempos lectivos e a distribuição do serviço docente devem ser feitas em função do contexto e dos problemas concretos da escola. O Conselho de Turma assume um papel fundamental na gestão do Projecto Curricular de Turma.

A introdução das Áreas Curriculares Não Disciplinares (Área Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) enquadra-se na Reorganização do Currículo do Ensino Básico. O decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, cria a Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica, cuja responsabilidade é atribuída ao Director de Turma. Surge o conceito de currículo nacional e a possibilidade de flexibilizar os planos de trabalho com os alunos: “ (...) o pressuposto é o de que a presença, nas disciplinas escolares como noutras áreas curriculares, de objectivos e conteúdos (para além de estratégias, de actividades e de um clima relacional) tendo em vista a formação cívica e moral dos jovens, é factor de integração cultural e social e condição essencial para a sua formação como cidadãos conscientes e participativos.” (Carvalho e outros, 2005: 6). Segundo Matos, a necessidade de criar áreas transversais e de conferir um carácter interdisciplinar ao ensino, deriva da forte disciplinarização das áreas curriculares que ocupam espaço escolar, que funcionam sem qualquer comunicação entre si (Matos, 2005: 41).

Tal como já anteriormente defendemos, não devemos desvalorizar a dimensão socio-política das orientações dos currículos escolares e das opções que vão sendo feitas no interior de cada área curricular. Por isso, “ (...) ao criar-se uma área transversal de Educação para a Cidadania está-se a fazer escolhas curriculares que são eminentemente de natureza política e ética. (...) A este respeito não é demais afastar a perspectiva (muitas vezes assumida implicitamente) de que o conhecimento, a cultura e o currículo são neutros, sem intencionalidade, assépticos, produtos acabados que existem fora de qualquer ligação com o mundo social (Knijnik, 2002).” (citado em idem: 41, 42). Noutro capítulo, iremos debruçar-nos sobre as escolhas que são feitas no âmbito da Formação Cívica, assim como sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes.

Alguns defensores da presença desta área nos currículos escolares (Benavente, 1999; Figueiredo, 2002; Matos, 2005; Silva, 1999) apostam na “educação na cidadania” e não na “educação para a cidadania”. Em 1999, Ana Benavente, numa conferência subordinada ao tema *Educação, Sociedade e Cidadania* (organizada pelo Ministério da Educação e pelo GAERI – Gabinete dos Assuntos Europeus e Relações Internacionais), no papel de Secretária de Estado da Educação e Inovação do XIII Governo Constitucional (na altura, o Primeiro Ministro era António Guterres e o Ministro da Educação era Marçal Grilo), defende que a escola deve “ (...) educar, integrar, construir a cidadania.” (Benavente, 2000: 67). Ana Benavente refere também a importância que a introdução da Carta dos Direitos e Deveres do Aluno teve para a questão da cidadania nas escolas: “ (...) a escola não pode ignorar que educa pelo espaço, pelas práticas, pelas reacções, pela organização, por tudo aquilo que se vive, e tem de estar consciente do que se faz.” (idem: 67); por isso, a formação da cidadania nos alunos deve fazer-se pela prática. Augusto Santos Silva – que no Governo seguinte veio a ocupar o cargo de Ministro da Cultura -, na mesma conferência, defende também a “educação na cidadania” e não a “educação para a cidadania”: “ (...) não se trata de transmitir, mais ou menos formalmente, valores considerados como pressupostos necessários para o exercício da cidadania. Trata-se de, através do exercício da democracia, através da nossa relação de uns com os outros e da nossa participação (multiforme) nos assuntos comuns, na *res publica*, formarmos e transformarmos quadros de referência aceitáveis pelos participantes. A expressão “educação moral” talvez não seja adequada para conotar as actividades concretas (...)” (Silva, 2000: 83, 84). Já nos primeiros anos da Democracia ficou conhecida a trilogia de Rui Grácio – “Provocar, Promover, Emancipar” – que simbolizava a educação em cidadania e para a cidadania (Pacheco, 1999: 179).

Facilmente verificamos que o conceito de cidadania aparece muito associado à ideia de Democracia, como se só através dela fosse possível uma cidadania completa e eficaz. Acerca desta estreita ligação que a escola tende a estabelecer entre os dois conceitos, Pintassilgo afirma que o regime democrático necessita do reconhecimento do homem como cidadão e, mais do que isso, o reconhecimento da necessidade da sua intervenção no funcionamento da sociedade (Pintassilgo, 1998: 120). Mais uma vez se percebe que, tal como em períodos anteriores da nossa história, cabe à escola capacitar os jovens de competências pessoais e sociais para intervirem criticamente na sociedade e exercerem a cidadania de forma esclarecida. Deparamo-nos, assim, com a “(...) presença no currículo escolar de duas finalidades aparentemente contraditórias, uma delas atribuindo à escola o papel de integração, de socialização e de normalização dos seus jovens alunos, outra responsabilizando-a pela libertação e emancipação dos cidadãos do futuro, idealizados como conscientes, autónomos críticos e participativos.” (Carvalho e outros, 2005: 6).

Apesar de grande parte dos objetivos da Formação Cívica se aproximarem fortemente dos princípios democráticos amplamente proclamados pelos seus principais defensores e responsáveis políticos, esta área curricular confronta-se com uma escola altamente politizada e onde as desigualdades sociais estão fortemente enraizadas. Não devemos, por isso, desvalorizar a dimensão política da educação, onde persistem situações de desigualdade e exclusão no seu interior e que são fomentadas pelo desigual acesso à escolarização (Matos, 2005: 37). Não podemos esquecer também que a utilização indiscriminada do conceito de cidadania e a sua consequente banalização podem comprometer uma problematização rigorosa deste conceito, quer seja para compreender os fenómenos de relação dos cidadãos com o Estado ou os fenómenos de participação política em sentido mais alargado (Dahrendorf, 1994). Será o Estado a única instância de construção e validação da cidadania? A atribuição de direitos a “todos” os cidadãos - em que “todos” significa os membros reconhecidos de uma determinada comunidade com fronteiras políticas definidas - implica, desde logo, uma distinção entre “nós” (os cidadãos) e “eles” (os não cidadãos) e origina, necessariamente, inclusão e exclusão (Santos, 1998; Van Steenbergem, 1994; Benhabib, 1999; citados em Menezes, 2005: 15). Desta forma, os direitos e deveres dos cidadãos são apenas possíveis quando validados pelo Estado (Menezes, 2005: 16). Benhabib (1999) critica a excessiva ênfase normativa presente no conceito de cidadania, sendo esta uma “categoria sociológica, como uma prática social que nos insere numa rede complexa de privilégios e deveres” (citado em Menezes, 2005: 15). Alguns autores acrescentam outras dimensões à clássica definição de Marshall de cidadania: Direito de Participação (Janoski, 1998);

Cidadania Ecológica (Dahrendorf, 1994; Falk, 1994; van Steenbergen, 1994); Cidadania Cultural (Turner, 1994; citados em Menezes, 2005: 16). Nesta última dimensão, a escola procura ter um papel relevante. Chisholm também procura discutir este conceito a partir de três dimensões: “O conceito de cidadania tem uma natureza multi-facetada que pode ser demonstrada através das seguintes dimensões: dimensão legal-política (...); dimensão socio-económica (...); dimensão educativa e cultural; informação acerca de direitos e oportunidades; promoção da tradição cultural, linguagens minoritárias e de diversidade; educação intercultural e promoção da solidariedade; cooperação / partilha e troca através de projectos transnacionais (...)”²⁰ (Chisholm, 2000: 24). Bîrzea procura distinguir a “educação para a cidadania democrática” da “educação cívica”. A educação para a cidadania democrática é o “ (...) conjunto de práticas e actividades cuja finalidade é tornar os jovens e os adultos melhor preparados para participarem activamente na vida democrática, através da assunção e do exercício dos seus direitos e responsabilidades sociais”. E distingue-se da educação cívica, na medida em que nesta se trata da “transmissão / aquisição, num quadro educativo formal, do conhecimento, das capacidades e dos valores que governam o funcionamento, a todos os níveis, de uma sociedade democrática” (Bîrzea, C. 1996; citado em Figueiredo e Silva, 2000: 77).

Actualmente existe uma disciplina opcional de Introdução à Ciência Política, leccionada no 12º ano por professores de Direito, História ou Filosofia, que começou por ser leccionada em 2006 / 2007 em algumas escolas. Marina Costa Lobo (politóloga, ICS - UL), João Cardoso Rosas (filósofo, Universidade do Minho) e Conceição Moreira (professora do ensino secundário) foram convidados pela DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) a redigir o programa, que contempla as seguintes temáticas: **(a)** As ideias Políticas no quadro do Estado Moderno; **(b)** Questões relativas à organização do Estado; **(c)** Temas /Problemas políticos do mundo contemporâneo. No âmbito do IV Congresso da Associação Portuguesa de Ciência Política, realizado nos dias 6 e 7 de Março deste ano na Fundação Calouste Gulbenkian, João Cardoso Rosas moderou uma mesa subordinada ao tema “A Ciência Política no Ensino Secundário” que contou com a presença de Marina Costa Lobo e Conceição Moreira. Nesta mesa, os oradores denunciaram as exigências vindas do Ministério da Educação no sentido de transformar esta disciplina num espaço de desenvolvimento de Educação para a Cidadania, ao contrário das pretensões dos autores do programa, que defendem o estatuto científico da Ciência Política.

²⁰ Tradução da autora

II PARTE

4. METODOLOGIA: PERCURSO DE UMA INVESTIGAÇÃO

Visto que aquilo que constitui o foco de análise deste trabalho são as práticas e representações dos alunos e professores face a uma área curricular concreta – Formação Cívica – realizou-se uma pesquisa empírica em duas escolas do concelho de Loures através de observação de aulas, entrevistas a alunos e professores e análise de documentos oficiais das referidas escolas. Para além disso, entrevistámos também as Presidentes dos Conselhos Executivos de ambas as instituições, no sentido de perceber, entre outros aspectos importantes, as especificidades de cada uma da escola, o estilo de liderança, o modo de organização, assim como as condições e constrangimentos organizacionais que se impõe ao funcionamento desta área curricular. É importante referir que a investigação de cariz qualitativo levada a cabo nestas duas escolas, apesar de permitir revelar parte das realidades que nelas ocorrem, não autoriza que sejam feitas transposições automáticas para outras realidades escolares. “Precisamente, porque cada escola é única.” (Abrantes, 2003(b): 4). No entanto, lança algumas pistas de análises para posteriores investigações feitas no domínio da sociologia da educação.

A escolha de uma turma de 7º ano e outra de 9º ano, em cada uma das escolas, deveu-se à singularidade destes anos no percurso escolar dos alunos, porque pertencem ao último ciclo da escolaridade obrigatória (3º ciclo). Além disso, este corresponde também o último ciclo de ensino onde esta área curricular é leccionada. Deste modo, os alunos poderão ter uma opinião mais consolidada a respeito dos seus conteúdos. Mas existem diferenças entre 7º e 9º anos, no âmbito desta área, ao nível dos comportamentos adoptados e dos valores e opiniões veiculados? É o que pretendemos analisar neste capítulo.

Partimos do princípio que a sala de aula nunca é estática e que a interacção entre professor e alunos é sempre uma relação de negociação de sentidos (Delamont, 1987: 39-41). Por isso, os sentidos que cada um dos participantes atribui a essa negociação só podem ser entendidos no contexto e através do contexto; ou seja, dentro da própria sala de aula. Assim, realizámos uma pesquisa de terreno com observação participante das aulas de Formação Cívica. Numa área para a qual os professores não têm uma formação profissional específica e perante alunos de origens familiares e percursos sociais muito diferentes, o nosso objectivo através da utilização desta técnica foi deslindar as representações que vigoram sobre esta área e as práticas dentro da sala de aula. Para tal, assistimos a 12 aulas de Formação Cívica na escola A (8 aulas de 7º ano e 4 de 9º ano) e a 7 na escola B (5 de 7º ano e 2 de 9º ano). As

turmas, inicialmente, foram escolhidas aleatoriamente, em função da autorização que alguns professores davam para assistirmos às suas aulas. Porém, à medida que o trabalho de campo avançava, centrámo-nos numa turma apenas de cada ano escolar, de forma a obtermos dados que se complementassem e não um conjunto de informação dispersa. Assim, os alunos e professores que entrevistámos, assim como os Projectos Curriculares de Turma analisados, pertencem às turmas cujas aulas observámos em maior número.

A observação participante levanta problemas metodológicos que é importante assinalar. A pesquisa de terreno é frequentemente designada por “trabalho de campo”, “estudo de caso”, “etnografia”, “observação participante”, entre outras expressões (Costa, 2003: 129). Seja qual for a designação adoptada, este método de pesquisa implica a presença mais ou menos continuada do investigador junto de uma unidade social que não deve ser demasiado extensa e por um período de observação relativamente longo (Caria, 1997: 126; Costa, 2003: 137). No entanto, se, por um lado, a observação participante permite captar as ambiguidades e subjectividades de dois grupos sociais em interacção no mesmo espaço – os alunos e o professor -, através de um método de recolha de informação menos estruturado e no qual os observados tomam a condução do processo de observação, por outro lado, a presença dum terceiro elemento na sala de aula, mesmo sem se envolver nas actividades, implica sempre algum grau de interferência na dinâmica normal da aula, que é difícil de evitar. Esta técnica de pesquisa etnográfica é altamente interferente nas actividades e relações do grupo e, por isso, é importante controlá-la e objectivá-la. Telmo Caria revela que, durante a sua investigação numa escola, receou, por diversas vezes, que os professores transformassem a sua presença numa medida de intervenção social na escola, pondo em causa a neutralidade da investigação (Caria, 2000: 57). Casa-Nova também chama a atenção para alguns equívocos que foram sendo criados à volta do seu papel de “investigadora no terreno” numa investigação que levou a cabo numa escola, nos quais lhe foi solicitado, de forma implícita, o apoio a determinadas práticas educativas (Casa-Nova, 2002: 112). A minha presença também foi alvo de algumas confusões por parte dos professores em relação ao meu papel na escola:

“No fim da aula, alguns alunos foram advertidos por “andarem a ter comportamentos estranhos na escola”. Prof.: “Eu não tenho nada a ver com as vossas orientações, mas isso não são comportamentos apropriados para ter na escola! Ouvi dizer que vocês andam a dar palmadas no rabo uns dos outros! Esta senhora que está aqui, que é socióloga, pode-nos ajudar a perceber se esse comportamento que vocês têm é normal ou não!!!” (22-02-08, 9º ano, escola A)

“Um aluno intervém para gozar com intervenção de um colega e a professora intercede, dizendo, “Ó X, tu estás sempre a criticar! Até parece que és um excelente aluno! A Dra. Vera vai ficar a pensar que és um excelente aluno, e tu só trabalhaste no 7º e 8º anos, e no 9º ano não!”

A professora ia interrompendo as explicações para chamar a atenção de um aluno, intercalando com intervenções dirigidas a mim. “A Dra. Vera pode escrever na sua tese que a Formação Cívica não resulta! A formação só resulta com pau de marmeleira!”.” (07-04-08, 9º ano, escola B).

A presença mais ou menos sistemática de um estranho junto de um grupo social, desencadeia uma série de redefinições, tanto na organização prevista para a situação em si como na própria interação entre os observados. Exemplo disso é o caso de uma professora da escola B, que não tendo sido avisada previamente da minha intenção de estar presente na sua aula, hesita se deve ou não mudar a actividade que tinha programada para esse dia, assim que é confrontada com a minha presença:

“Durante a mudança para a aula que iria assistir, a docente, que não tinha sido avisada da minha intenção de estar presente na aula dela, é interpelada pela professora T. para que aquela autorizasse a minha presença na sua aula. A professora, apesar de ter ficado surpreendida, autoriza, e diz que tinha pensado em debater com a turma a notícia, divulgada durante as férias lectivas, do incidente ocorrido da Escola Carolina Michaelis. Várias vezes se questiona se deve ou não mudar a actividade da aula, porque a minha presença pode deixá-los inibidos, segundo a docente. Eu insisto para manter a actividade programada, uma vez que, com a minha presença, não pretendo que o normal funcionamento da aula seja perturbado. A aula acaba por decorrer tal como a docente tinha planeado.” (31-03-08, 7º ano, escola B).

Apesar de ter consciência de todas as limitações que a adopção de uma metodologia deste tipo implica, procurei distanciar-me e tornar a minha presença o mais discreta possível (evitando, por exemplo, sentar-me nas mesas da frente da sala de aula, ou até na mesa do professor, convite que me era dirigido com alguma frequência pelos docentes) e registar as ocorrências da aula num diário de campo. Por outro lado, privilegiei o contacto directo e informal, tanto com alunos e professores, e a permanência na escola ao longo de 5 meses

(para observar aulas ou para realizar entrevistas), como forma de naturalizar a minha presença no espaço escolar. Sendo o investigador do campo científico e partindo para o campo escolar, irá, necessariamente, chocar com um conjunto de regras e disposições face ao sistema escolar diferentes daquelas que ele veicula. Só através da integração lenta do investigador no contexto das práticas escolares é que este consegue compreender a sua heterogeneidade: “(...) o que um etnógrafo que «estuda a sua própria sociedade» arrisca a perder em isenção é muito frequentemente compensado pela profundidade de análise e pela capacidade de ter uma perspectiva mais holista, isto é, uma que insira os factos descritos dentro de uma compreensão da sociedade e cultura como um todo.” (Cabral, 1983: 330). Em suma, a observação participante é um dos métodos de recolha de informação que mais envolve o investigador com o seu objecto de estudo, porque o coloca num novo contexto onde as relações e as regras culturais não são por ele totalmente conhecidas. Por isso, o etnógrafo deve ter cuidados acrescidos de auto-crítica sobre o seu papel de investigador e sobre o grupo que observa. No entanto, este esforço de auto-vigilância sobre si próprio é transversal a todos os métodos de investigação.

Como forma de complementar a observação de aulas, realizámos entrevistas individuais a professores e entrevistas de grupo a alunos. A forma como Lahire equaciona a noção de disposição, serve de fundamento para a realização de uma pesquisa empírica que se baseie na complementaridade de metodologias: “A noção de disposição supõe que seja possível observar uma *série* de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente; ela proíbe pensar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento. A ocorrência única, ocasional, de um comportamento não permite, em nenhum caso, que se fale de disposição para agir, sentir ou pensar dessa ou daquela maneira.” (Lahire, 2004: 27).

Uma vez que os professores que leccionam Formação Cívica não têm uma formação académica específica relacionada com esta área curricular, podendo ser professores de Matemática, Português ou outros, é também interessante perceber quais são as suas representações e expectativas em relação à área curricular e aos seus conteúdos e obter relatos de experiências anteriores de docência. Outro dos aspectos que analisamos no âmbito desta temática são as expectativas que os docentes constroem em torno dos seus alunos, nomeadamente, em relação ao seu aproveitamento escolar, uma vez que um dos objectivos subjacentes a esta área é a melhoria dos resultados escolares. Este é um elemento de análise que não é facilmente perceptível através da observação participante. A partir de entrevistas mais ou menos estruturadas, foi mais fácil não só deslindar as representações que os

professores mobilizam em torno dos seus alunos (pelo facto de não estarem em presença deles), mas também confrontar as suas respostas com aquilo que exteriorizam na prática da sala de aula.

Apesar da entrevista ser um momento preparado pelo investigador, os entrevistados investem, de forma mais consciente, determinados sentidos no seu discurso²¹, permitindo que eles reflectam sobre a sua prática. É esta a mais-valia da entrevista em relação à observação participante. No entanto, é preciso ter em conta que a entrevista, tal como a observação participante, coloca frente a frente dois universos culturais e normativos distintos – o / a entrevistado(a) e o / a entrevistador(a) – que se pode traduzir no estabelecimento de uma relação de poder e afastamento. Se o entrevistador acentuar esta assimetria, corre o risco de compreender a narrativa do entrevistado apenas a partir da sua própria posição: “O entrevistador deve ser lúcido perante si próprio. Deve manter as distâncias relativamente às suas próprias percepções, a fim de poder captar universos de pensamento muito afastados do seu.” (Ruquoy, 1997: 101). Por isso, a realização desta entrevistas foi precedida de algumas conversas e contactos informais - alguns professores marcaram reuniões comigo para perceber melhor o tema do meu trabalho, antes de permitirem a minha entrada nas aulas -, principalmente quando estamos em presença de grupos com referências e práticas distintas das nossas. Para reduzir a distância simbólica que existe entre o investigador e o investigado, aquele deve estar mais ou menos familiarizado com o contexto que irá ser alvo da sua observação. Se não conhecer as regras do jogo desse campo – parafraseando Bourdieu – arrisca-se a ser olhado com desconfiança por aqueles de quem pretende aproximar-se, situação a que o investigador não está imune que aconteça (Costa, 2003: 134, 135).

Em relação ao guião, privilegiámos a construção de uma grelha de questões semi-estruturadas, ou seja, um guião onde as perguntas se vão reajustando à realidade estudada. Esta postura permitiu, também, enriquecer o quadro teórico com novos dados, resultantes de ocorrências empíricas não previstas pelo modelo de análise.

Para finalizar, outra estratégia metodológica fundamental na problematização desta temática é a análise de conteúdo dos Projectos Educativos e dos Projectos Curriculares de Turma, feita em simultâneo com a observação participante e com a realização das entrevistas.

Vejam, então, em primeiro lugar, no capítulo seguinte, como se caracterizam as escolas estudadas, ao nível dos seus actores e das relações de poder e comunicação que no seu interior se estabelecem. Depois, no capítulo 6, iremos analisar de que forma é que estas redes

²¹ Segundo Lalanda, “É, por vezes, no acto de se contar que o indivíduo encadeia situações e motivos que nunca foram por ele explicitados.” (Lalanda, 1998: 875).

condicionam a configuração (ou configurações) que a Formação Cívica vai assumindo nas representações e nas práticas dos actores escolares.

5. A ESTRADA QUE SEPARA: DINÂMICAS DE DIFERENCIAÇÃO ESCOLAR

O desenvolvimento deste tema exige que se abordem os mecanismos de apropriação simbólica do espaço – não só do espaço de localização das escolas, mas também de residência dos seus alunos - e como é que os indivíduos que circulam nesses espaços se representam a si e são representadas pelos outros. Como afirma José Machado Pais, os lugares geograficamente definidos transformam-se em espaços quando neles descobrimos a presença do social, mas a apreensão dessa transformação é sempre analítica (Pais, 2002: 135, 136). É esta leitura do *lugar* onde se situam as escolas que iremos fazer neste capítulo.

Ambas as escolas se situam numa freguesia urbana com cerca de 15.441 habitantes do concelho de Loures²². Nesta freguesia, os prédios são caracterizados por um tipo de construção geométrica e destinam-se a uma classe média e média alta.

Os censos de 2001 revelam que a freguesia tem uma população com elevados níveis de educação, sendo neste indicador que esta mais se distancia das restantes freguesias do concelho: em relação ao número total de indivíduos que concluíram apenas o 1º, 2º e 3º ciclos, é a freguesia com valores mais baixos. Relativamente aos restantes graus de ensino (ensino médio e ensino superior), volta novamente a destacar-se, por apresentar os valores mais elevados do concelho. Deste modo, podemos aferir que esta é uma zona com uma população altamente escolarizada e com recursos económicos acima da média, uma vez que a maioria dos seus habitantes vive em apartamentos cuja construção é de boa qualidade. Existe apenas um bairro – apontado como principal foco de pobreza – onde se situam algumas barracas que não têm casa de banho. É importante referir que este bairro foi electrificado apenas em 1999.

A população da freguesia distribui-se maioritariamente por dois escalões etários: dos 20 aos 29 e dos 50 aos 54 anos. A população com mais de 65 anos representa cerca de 10 % da população total da freguesia. Apesar de não ser uma das freguesias em que o índice de envelhecimento é o mais elevado, este aumentou consideravelmente nos últimos anos.

Após uma breve caracterização da zona onde se situam as escolas, vamos proceder à descrição das mesmas, tanto ao nível de infra-estruturas e projectos que desenvolvem, como da população que acolhem.

²² Os dados seguidamente apresentados foram recolhidos junto da Junta de Freguesia.

A escola A, fundada em 1973, é uma escola com 2º e 3º ciclos e é sede de agrupamento desde 2003/2004. O agrupamento é constituído por esta escola, uma escola com 1º ciclo e pré-escolar – com 308 alunos – e duas com apenas 1º ciclo – uma com 279 alunos e outra com 165²³. A escola sede de agrupamento tem 686 alunos, distribuídos da seguinte forma:

5º ano	10 turmas (1 currículos alternativos)	225 alunos
6º ano	9 turmas	208 alunos
7º ano	4 turmas	94 alunos
8º ano	4 turmas	94 alunos
9º ano	3 turmas	65 alunos
TOTAL	30 TURMAS	686 ALUNOS

População escolar 2007 /2008

A escola B, fundada em 1988, é a única escola secundária da freguesia e funciona com 3º ciclo e ensino secundário. Tem 1000 alunos, distribuídos do seguinte modo no 3º ciclo:

7º ano	6 turmas	153 alunos
8º ano	6 turmas	167 alunos
9º ano	6 turmas	159 alunos
TOTAL	18 TURMAS	479 alunos

População escolar 2007 /2008

Apenas a escola A tem, como vemos, turmas de currículos alternativos, com o objectivo de re-integrar alunos que se encontram em condições de insucesso escolar repetido. O objectivo das aulas é serem mais práticas e, conseqüentemente menos teóricas, com um carácter mais profissionalizante, para proporcionar um mais fácil ingresso destes alunos no mercado de trabalho. A presidente do Conselho Executivo faz uma avaliação positiva destes currículos, porque, de facto, contribuíram para reduzir os níveis de insucesso escolar. A escola B é uma das escolas públicas em Lisboa mais bem posicionada nos rankings, devido

²³ Os dados referentes às escolas foram retirados dos Projectos Educativos das respectivas escolas.

aos resultados escolares obtidos pelos alunos nos exames nacionais. Por isso, não tem currículos alternativos, apenas turmas de ensino regular.

No que concerne a instalações lectivas e não lectivas, na escola A existem salas de aula regulares; instalações desportivas; salas de Música, Educação Visual e Tecnológica, Ciências, Teatro e salas de trabalho; Gabinete de Acção Social Escolar, recepção e serviços administrativos (portaria, secretaria e sala de auxiliares de acção educativa); refeitório, bar para professores e outro para alunos, papelaria e sala de rádio. A escola dispõe ainda de Biblioteca / Centro de Recursos Educativos, Reprografia, sala de audiovisuais e sala de informática; assim como de Gabinete da Associação de Pais, Gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação, sala de Professores e sala de atendimento aos Encarregados de Educação.

A escola B é constituída por oito pavilhões, sendo um deles o pavilhão ginnodesportivo e outro onde ficam situados o Conselho Executivo, a Secretaria, a Biblioteca / Centro de Recursos Educativos, a sala e o bar dos Professores. Para além das salas de aula regulares, a escola dispõe de espaços para Artes, Ciências, Física e Químicas, Informática, salas de audiovisuais / auditório e de um espaço para a Oficina de Expressão Dramática. Para além disso, existem o Gabinete de Psicologia e Orientação, papelaria, bar e refeitório espalhados pelos outros pavilhões.

Quanto à população discente, ambas as escolas recebem alunos da própria freguesia e das freguesias circundantes. O nível sócio-económico dos alunos da escola A é, como a própria Presidente do Conselho Executivo reconhece, bastante heterogéneo, principalmente no 2º ciclo, porque no início do 3º ciclo, é feita uma “triagem natural” pelos pais de alguns alunos, com a mudança dos melhores alunos desta escola para a escola da frente (a escola B):

“Em temos gerais, falando um pouco dos alunos, são todos de classe média-baixa, não é? Não, também temos alunos de uma classe média, média-alta. Sempre tivemos. A população, do 5º e 6º ano, na sua maioria, portanto, é classe média, média-alta, ou média, média-baixa, tem as duas componentes. São miúdos que vêm do nosso agrupamento, muito deles, e de colégios, que circundam aqui. E esse miúdos são miúdos com uma boa preparação, com pais bastante interessados, bastante motivados para a escola e que ajudam. Portanto, no 5º e 6º ano temos esse tipo de população. No 7º, 8º e 9º, é que as coisas já são diferentes. Os melhores, acabam por ir para ali, os tais que têm as expectativas de chegar à universidade; vão no 7º ano para a escola da frente, os melhores, e nós ficamos, geralmente, com os que têm mais dificuldades, aqueles que ao fim ao cabo, mantém algum vínculo connosco. No 7º

ano, há uma triagem natural, que os pais é que acabam por fazer. Preferem a escola da frente para a continuidade dos estudos, e ficamos aqui com aqueles que preferem ficar conosco. Que geralmente, são os de cor... no 3º ciclo temos muitos miúdos de cor... Há uma diferença muito grande entre esta escola e a da frente, porque eles recebem os nossos alunos de 7º, os melhores que nós cá tínhamos.” (Presidente do CE da escola A).

Mais à frente, iremos debruçar-nos sobre este processo de diferenciação que se constrói em torno das duas escolas.

Há a registar, nesta escola, a presença um elevado número de alunos de origem indiana - esta é a escola de Lisboa que tem mais alunos de origem indiana - e africana. Em relação às habilitações dos pais / encarregados de educação, de um modo geral, predomina o ensino básico, havendo uma pequena percentagem com o ensino secundário e superior e uma percentagem significativa sem qualquer habilitação. No caso das duas turmas estudadas, na turma de 9º ano, predominam os pais que têm apenas o 9º ano, sendo muito poucos aqueles que concluíram o ensino superior. Na turma de 7º ano, já se encontram alunos cujos pais têm o ensino secundário (curso complementar) ou o 12º ano e também o ensino superior²⁴.

Ao nível profissional, nas mesmas turmas, na turma de 9º ano, a maioria dos pais são trabalhadores da construção civil e empresários da indústria e do comércio. No caso das mães, predominam as empregadas de comércio / serviços e as domésticas. Em relação à turma de 7º ano, prevalecem os pais trabalhadores da construção civil e do comércio / serviços. As mães também surgem em grande número no comércio / serviços e nos serviços domésticos. Existe apenas uma mãe doméstica. Entre estas duas turmas, existem ligeiras diferenças ao nível das habilitações e das condições sócio-económicas dos pais que é importante assinalar. Na turma de 7º ano, para além de predominarem os pais com habilitações acima da média, apenas uma mãe é doméstica, enquanto que na outra turma o número de mães domésticas surge em grande número.

Na escola B, quase todos os Encarregados de Educação têm profissões qualificadas e são licenciados²⁵.

²⁴ Os dados referentes às turmas estudadas foram retirados dos Projectos Curriculares das respectivas turmas.

²⁵ Os dados relativos à condição socio-económica dos pais dos alunos destas turmas da Escola B baseiam-se nas entrevistas a estes realizadas – em que lhes era perguntada a profissão dos pais –, uma vez que se revelou difícil a obtenção dos Projectos Curriculares de Turma. Tal situação deveu-se às constantes dificuldades em solicitar os mesmos à presidente do Conselho Executivo (estava em reunião, não se encontrava na escola, etc.). Nesta escola, a obtenção destes documentos só é possível após autorização do CE.

Relativamente ao número de alunos abrangidos pela Acção Social Escolar, também aqui se evidencia a diferença entre as duas escolas ao nível da composição sócio-económica da população estudantil. Na escola A, no corrente ano lectivo, 160 alunos estão no escalão A e 34 no escalão B. Estes números revelam que uma parte dos alunos desta escola provém de camadas sociais mais baixas e tem dificuldades a nível económico. Na escola B, pelo contrário, regista-se um número muito reduzido de alunos que beneficiam deste apoio: no escalão A estão 3 e no escalão B apenas estão 6 alunos.

A taxa de abandono escolar da escola A, no 7º e 9º ano de escolaridade, no ano lectivo 2006 / 2007 foi muito baixa, sendo que no 7º ano não houve abandono e no 9º ano chegou aos 5%. Na escola B não houve abandono escolar.

No passado ano lectivo a taxa de insucesso na escola B, no 7º ano, ficou-se pelos 1,3% e no 9º ano não ultrapassou o valor de 1,6%. Na escola A estes valores são um pouco mais altos, sendo que no 7º ano 11 % dos alunos não passaram de ano e no 9º esse valor ficou-se pelos 15%.

Numa primeira análise destes dados, é possível afirmar que os números apresentados para escola B se aproximam bastante do nível socio-económico da população da freguesia, pois esta revela taxas de retenção de abandono escolar abaixo da média concelhia.

Em relação ao corpo docente, a escola A tem 88 professores. Destes 88, 67 são efectivos, 6 são professores de Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e os restantes (15) são contratados. Na escola B, existem 114 professores, 60 dos quais são efectivos, 17 são professores de Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e 24 são contratados. 13 destes professores estão destacados. Como vemos, o número de professores efectivos em ambas as escolas é grande, o que permite garantir alguma estabilidade docente e a continuidade dos projectos.

Em ambas as escolas, os Directores de Turma assumem uma importância fundamental. Mais à frente, no Capítulo 6, iremos ver como a importância desta figura se confunde em grande parte com a importância atribuída à Formação Cívica. Tanto numa escola como noutra, procura-se obedecer ao princípio da continuidade pedagógica, criando condições para que o mesmo Director de Turma acompanhe a mesma turma desde o 7º até ao 9º ano. Contudo, este acompanhamento nem sempre é possível de acontecer, devido a dificuldades na distribuição do serviço docente e de gestão de horários. Os critérios de selecção dos Directores de Turma passam, em ambas as escolas, pelo reconhecimento do trabalho que os docentes fazem na escola (por isso, têm de ser professores de quadro) e pela capacidade de se relacionarem com os alunos e com os Encarregados de Educação. Para as Presidentes do Conselhos Executivos entrevistadas, trabalha-se bem na Direcção de Turma, mas trabalha-se

pouco ao nível do Conselho de Turma, porque não há dinâmica de grupo e os professores não trabalham em conjunto de forma articulada. Existem lacunas, reconhecidas por ambas as Presidentes, na gestão dos Conselhos de Turma:

“Funcionam de forma transversal?”

Sim...quer dizer, esse era o objectivo, era que funcionassem em termos transversais. Às vezes, nem sempre o Conselho de Turma consegue fazer essa transversalidade.

Mas acha que isso acontece porquê?

Eu penso que tem a ver com o facto das pessoas se agarrarem muito à sua disciplina e à sua salinha de aula, e não partilharem, por exemplo, um trabalho que está a ser desenvolvido na Língua Portuguesa que poderia ser desenvolvido, para além da Língua Portuguesa, numa Área Projecto. Um problema que está a haver numa determinada disciplina podia ser colmatado com a Formação Cívica; portanto, isso tem a ver às vezes com a partilha, mas tem mais a ver com os docentes, não propriamente com os alunos.” (Presidente do Conselho Executivo da escola A)

“Concretamente, em relação à Formação Cívica, o que é que pensa desta área?”

Olhe, eu gosto muito das Áreas Curriculares Não Disciplinares, acho é que às vezes os Conselhos de Turma não lhe pegam como deviam pegar. Neste momento, os professores constituem uma equipa pedagógica; isto é ponto assente. E a equipa pedagógica tem um projecto curricular de turma. Se caracterizar bem os alunos e definir bem o que é que aqueles alunos precisam na Formação Cívica e todos contribuírem para que o professor que está a dar Formação Cívica, funcione, vale a pena ter Formação Cívica. (...) Portanto, é uma área bem apostada, se realmente resultar do consenso de professores. Para trabalhar individualmente não, porque isso são as áreas disciplinares, não são as não disciplinares.” (Presidente do Conselho Executivo da escola B)

Isto deve-se à reconhecida fraca liderança dos Directores de Turma junto dos colegas:

“Os professores não trabalham muito em conjunto.

Na Formação Cívica não.

E no conselho de turma?

No conselho de turma pouquíssimo. (...) eu como Directora de Turma tenho tido muitas dificuldades.

Faz tudo sozinha?

Quase tudo. E depois é assim: situações que acontecem na turma – isto também há excepções, há pessoas que são impecáveis – que há pessoas que acham que ele é assim, é assado; portanto, por mais que eu tente alertar para determinadas dificuldade do aluno, as pessoas às vezes não funcionam com essas dificuldades.” (Professora de 9º ano, escola A)

“Existe pouca comunicação entre os professores?”

Sim.

E sente que trabalha de forma isolada no seu Conselho de Turma?

Sim, sozinha, cada vez mais. Este é um problema que advém das pessoas não prepararem aulas e não serem professoras, são funcionárias públicas que fazem relatórios.” (Professora de 7º e 9º ano, escola A e B)

Na escola A, a liderança da escola está a cargo de uma equipa que assume os cargos directivos desde 1985. Como esta escola é sede de agrupamento, a equipa directiva desta escola é maior, comparativamente com a escola B. Assim, do Conselho Executivo fazem parte uma presidente, três vice-presidentes e duas assessoras. Na escola B, a direcção da escola é assegurada por uma equipa que está na escola desde o início, alternando ao longo dos anos os cargos de presidente e de vice-presidente com outros colegas. Esta gestão é assegurada, em ambas as escolas, em estreita ligação com os coordenadores de departamento. Na escola secundária, a gestão disciplinar, está muito focalizado na figura da Presidente, facto reconhecido pela própria:

“Em relação à indisciplina, como é que resolve os casos de indisciplina aqui na escola?”

(...) a disciplina está um bocado centrada demais em mim – eu não gostaria – mas sinto que várias unidades da escola recorrem a “Vou dizer à Dra. M. se tiveres esse comportamento!”. É mau, eu reconheço que é, mas ainda não consegui dar a volta a isto.

Ou seja, a autoridade esta muito centrada em si, é isso?

Muito, sim. Porque as pessoas assim o decidem, e é errado.

É errado porquê?

Eu acho que nesta fase os Directores de Turma não deviam invocar o Conselho Executivo para resolver os problemas. (...)

Tudo passa por si, em termos de indisciplina?

Sim, quase tudo, o que se torna uma coisa muito pesada.”

Em relação à indisciplina, apesar de não ocorrerem situações muito graves, de acordo com as presidentes, estas referem a aplicação de suspensões, nos casos mais graves, e, no caso da escola A, aplicação de trabalhos dentro da escola (dar apoio na biblioteca, polivalente, etc.). Esta sanção é aplicada de acordo com o perfil e percurso de cada aluno, nas palavras da presidente:

“E eles, como é que reagem?

Aderem, mas nem todos os alunos eu aplico isso, depende muito do perfil do aluno. Por exemplo, estes miúdos dos alternativos que são extremamente complexos, não me atrevo sequer a fazer uma coisa dessas, porque era pôr a funcionária numa situação muito complicada. São muito indisciplinados, não respeitam quaisquer regras; portanto, é impossível estar a fazer isso. Eu por exemplo, já apliquei uma medida dessas, de trabalhos dentro da escola para dois miúdos de 9º ano, em que eles próprios sugeriram essa hipótese, em vez de serem suspensos. Com diálogo e tal, consegue-se trabalhar com eles, com esses consegue-se.” (Presidente do CE da escola A)

Sendo escolas que espacialmente estão muito próximas (ficam uma em frente à outra; estão separadas apenas por uma estrada), acolhem uma população estudantil socialmente diferenciada. Esta situação ocorre devido, em grande parte, a uma decisão estratégica da parte dos Encarregados de Educação em colocar os seus educandos na escola secundária a partir do 7º ano de escolaridade, que, para além de estar mais orientada para o prosseguimento de estudos no ensino superior, tem conseguido bons resultados ao nível dos exames nacionais²⁶. Foi frequente encontrar, entre os discentes entrevistados, muitos que tinham frequentado a

²⁶ Este estabelecimento de ensino tem, na entrada, um quadro de excelência onde enumera os alunos que, por ano de escolaridade e por turma, tiveram um bom desempenho escolar. Este “ranking” é baseado nas classificações obtidas por cada aluno. Esta medida está prevista no regulamento interno e visa estimular e promover o sucesso escolar.

escola A durante o 2º ciclo. Para os pais a escola B é, assim, uma escola que, à partida, assegura maiores possibilidades de sucesso aos seus filhos. Parafraseando João Sebastião, a importância que a escolarização assume hoje em dia no seio das famílias, leva a que estes encetem estratégias de controlo do trajecto escolar dos filhos, “ (...) enquanto forma de reduzir ou eliminar potenciais ameaças e gerir a crescente complexidade dos percursos e das decisões que se lhe encontram associadas. Esta questão sublinha algo que em boa parte ficava oculto nas teorias da reprodução, ou seja, que o sucesso escolar resulta não apenas de um conjunto de práticas culturais e sociais distintivas, mas que é igualmente suportado por um conjunto de estratégias familiares no campo pedagógico que procuram assegurar esse mesmo sucesso face à massificação e a uma relativa aleatoriedade dos efeitos das práticas profissionais dos docentes com quem os filhos contactam durante o percurso escolar.” (Sebastião, 2006: 178, 179).

Esta assimetria entre as duas escolas não se observa apenas ao nível do desempenho escolar dos alunos, mas também ao nível das disposições, práticas e discursos que engendram sobre a escola. Através das entrevistas realizadas aos alunos, foi possível verificar que na escola B, os alunos projectam a sua ida para a universidade e a frequência de um curso superior, facto que não ocorre com tanta frequência na escola A, onde existem muitos alunos que apenas querem terminar a escolaridade obrigatória ou ingressar num curso profissional. A escola B é claramente, uma escola mais orientada para os resultados escolares, devido, em grande parte, a uma aposta muito grande das equipas directivas e dos professores nos bons resultados nos exames nacionais, situação identificada pelos próprios alunos. Estas estratégias contribuem para reforçar a imagem de que esta é uma escola mais exigente e de que o ensino tem mais qualidade, remetendo a escola A para o estatuto de escola menos prestigiada, porque alberga os alunos cujo percurso escolar se pauta pelo insucesso. Esta situação é reconhecida pela Presidente da escola A, que procura contrariar esta situação:

“Sempre houve esta tendência...?”

Sempre houve, sempre já há muitos anos. Tentámos combater, alguns anos, mas é difícil.

Como?

Fazendo ver-lhes que temos um corpo docente bastante estável – e temos, ao nível do 3º ciclo temos um corpo docente bastante estável e bastante interessado e motivado. Talvez até – não estou a dizer que mais motivado do que o da frente – mas, mais estável, porque ali, como há o secundário, muitos deles tentam ir para o secundário, dar aulas ao secundário, é diferente de

estar aulas no básico. Portanto, ali havia mais instabilidade a nível do básico. Nós aqui não. Temos um corpo estável e tentávamos segurar as nossas crianças assim.” (Presidente do CE da Escola A)

Estas representações povoam o imaginário das famílias e são decisivas no momento da matrícula. Por isso, a escolha da escola não obedece apenas ao critério de proximidade da residência, mas também se baseia em critérios relacionados com o prestígio dos estabelecimentos de ensino. Tais critérios influenciam a atitude que pais e filhos têm em relação à escola, que tanto podem ser de aceitação passiva dos “infortúnios escolares” ou de mobilização de recursos a fim de assegurar uma escolarização bem sucedida. A título de exemplo, vale a pena referir a seguinte situação: na escola A, numa das aulas assistidas da turma de 9º ano, uma aluna referiu que o pai lhe disse para deixar de estudar, incentivando-a a abandonar a escola:

“Uma aluna queixa-se porque o pai não lhe dá dinheiro; que já lhe disse que quer ir trabalhar e ele lhe respondeu para deixar a escola.” (17-04-08, 9º ano, escola A)

O que é interessante observar é que estas duas escolas se situam numa zona mais ou menos homogénea do ponto de vista económico-social. Tal como ocorre nas escolas estudadas por João Sebastião, são escolas geograficamente próximas e inseridas num espaço urbano relativamente “coerente”, sendo essa “coerência” resultado da sua posição ocupada na malha urbana, relação com o sistema de transportes ou as centralidades comerciais, etc. (idem: 181). Contudo, é importante referir que nos últimos anos as escolas passaram a receber muitos alunos das freguesias circundantes, facto que é reconhecido por alguns professores entrevistados como a razão que motivou o declínio na “qualidade” dos alunos:

“Gosta de leccionar nesta escola?”

Já gostei mais, porque isto agora está um bocado complicado, em termos de relações humanas, e por outro lado, os miúdos já não são aquilo que eram. Antigamente aqui eram miúdos quase todos da [freguesia], com um determinado nível sócio-económico... e cultural, até; e agora já apanhamos muita gente diferente, fora da [freguesia] (...) etc.; portanto, o nível cultural está a baixar. O que eu noto mais é em termos de cultura geral – não é o nível económico – é a nível social, a falta de educação, a falta de cultura, é perguntar-lhes “Então, ontem houve eleições onde? Ah, não sabemos!”.

Não se interessarem?

Não, completamente desinteressados, é tudo uma seca.

Mas antes notava que os alunos eram mais interessados quando eram daqui (...)?

Sim, sim! Miúdos muito participativos! Eu lembro-me de turmas de 9º ano que tinha, quando o programa era o Desenvolvimento, Subdesenvolvimento, todos sabiam, todos davam a sua opinião, iam procurar, iam ver Atlas, iam ver o PIB, daqui, dali, comparavam, mexiam, levavam para a aula, faziam perguntas; estes passivos, uma pessoa fala e eles ouvem pacificamente, alguns, outros fazem perguntas muito parvas (...)²⁷ (Professora de 7º e 9º ano, escola B)

Em torno desta diferenciação, os alunos mobilizam discursos que acentuam estas diferenças, baseadas em estereótipos em que os “outros” (os da outra escola) são representados como “chungas” ou “betos”.

“E o que é que eles vos chamam a vocês?”

C: Basicamente nós somos os chungas e eles são os betos. Então, andamos sempre nestas divergências.

A: Uns gozam com o estilo dos outros, outros com os dos outros, e é assim.

Mas já houve alunos que foram daqui para lá?

C: Sim! E já houve daqueles que vieram de lá para cá. Já houve umas excepções!

B: São aqueles que têm piores condições.” (alunos do 9º ano, escola A)

“Existe uma grande rivalidade entre esta escola e a da frente. Porque é que isso acontece?

(...)

D: Sim, e dizem que, não sei porquê, mas dizem que esta escola é para betinhos, não sei...”
(alunos de 7º ano, Escola B).

A construção destas fronteiras (que delimitam o que pertence e não pertence a um dos dois contextos), é resultante da partilha de determinadas representações entre os indivíduos

²⁷ A propósito do discurso desta professora, é importante referir que muitas vezes, os próprios professores acentuam o conflito entre a “cultura popular” vs “cultura erudita”, tomando estas marcas culturais dos alunos como comportamentos infantis ou indisciplinados, produtos da “falta de cultura” ou de falta de imaturidade (Abrantes, 2003: 73).

dum mesmo grupo, por oposição a outros grupos sociais. Estas representações são depois consolidadas na prática e nos discursos que empregam sobre si e sobre os outros:

“A: (...) esta escola é muito melhor. Os professores, sem dúvida, são muito melhores. (...) Acho que o ensino também é melhor. Esta escola é melhor frequentada, também.

E vocês, o que é que dizem daquela?

D: Horrível!! Aquela escola é horrível!

B: Eu tenho medo de andar do lado da rua daquela escola, tenho medo de ser assaltada!

Mas costuma haver assaltos?

D: Nós temos um amigo que foi ameaçado e temos outro amigo que foi assaltado!

Alguns de vocês já estiveram lá?

A: Sim.

*D: Sim, **infelizmente!** [destaque nosso]*

A: Sim, porque aquilo tem 5º e 6º anos.

Não gostaram?

A: Não! Foi um alívio vir para esta escola!” (alunos 7º ano, escola B)

6. ANÁLISE DAS PRÁTICAS E DAS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO CÍVICA

“Formação cívica, espaço privilegiado para o *desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.*” (Dec-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, art.º 5.º, ponto 3, alínea c).

As Áreas Curriculares Não Disciplinares (Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área Projecto) surgem com o objectivo de combater a lógica “aditiva” de conteúdos do ensino, em que os alunos são confrontados com uma disciplinarização cada vez mais acentuada do ensino, principalmente a partir do início do 2ª ciclo do Ensino Básico, em que estes começam a ter um grande número de professores e de disciplinas. Neste sentido, estas novas áreas não partem de um programa, temas ou métodos específicos, tais como as outras disciplinas, ficando o seu planeamento ao critério do Conselho de Turma. Para além do seu carácter não disciplinar, estas áreas assumem uma natureza transversal às outras áreas curriculares, por isso, a sua concretização é feita através do desenvolvimento de competências²⁸ e não por conteúdos. É neste sentido que não são consideradas disciplinas (Abrantes, 2002: 9 – 11): as Áreas Curriculares Não Disciplinares são pensadas como espaços ao serviço das outras disciplinas.

A introdução destas áreas nos currículos escolares implica o desenvolvimento de inovações pedagógicas e organizativas no interior das instituições escolares, na medida em que exige da parte dos professores alterações na “tradicional concepção de ensinar” e um maior investimento no trabalho colaborativo da parte do Conselho de Turma. Num artigo de 2002 (nos primeiros anos de implementação destas áreas, quando ainda se chamavam “Novas Áreas Curriculares”), escrito por Carla Cibele Figueiredo e editado pelo Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação, a autora reconhece como principal dificuldade

²⁸ “(...) as novas áreas curriculares estão associadas genericamente aos mesmos tipos de competências transversais a desenvolver. De entre estas, vale a pena destacar a capacidade de organização pessoal, a curiosidade intelectual, a autonomia nas próprias aprendizagens, a predisposição para reflectir sobre o trabalho realizado e sobre os problemas, a iniciativa pessoal, o sentido de responsabilidade.” (Abrantes, 2002: 16).

sentida pelos professores na sua prática de ensino, o cumprimento dos extensos programas escolares. Contudo, defende que a lógica da Formação Cívica não se coaduna com esta perspectiva de “cumprimento de programas”, uma vez que um dos seus objectivos é cruzar saberes de outras disciplinas com a dimensão social e humana que todos os saberes contêm. Para além disso, Figueiredo considera que a Educação para a Cidadania é a vocação de todos os professores: “Educar é a palavra-chave que reúne todos, independentemente da formação de origem ou cargos desempenhados, pelo que nada, nem ninguém, pode considerar que a Educação para a Cidadania não lhe diz respeito.” (Figueiredo, 2002: 45, 46). No capítulo 3 procurámos reflectir sobre o papel que cabe à escola e que legitimidade têm os professores em matéria de Educação para a Cidadania.

Ao nível da escola, as Áreas Curriculares Não Disciplinares representam um veículo de promoção da autonomia da escola, uma vez que a gestão do currículo e a sua adaptação às características da turma ficam a cargo dos docentes e das equipas directivas, “ (...) contribuindo para que a construção local do currículo responda a necessidades, aspirações e interesses que não podem ser contemplados em determinações centrais, elaboradas a nível nacional.” (Abrantes, 2002: 12).

A própria definição normativa destas áreas identifica a “(...) *necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.*” (Dec-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro). Isto implica uma modificação na organização dos recursos materiais e humanos, o que por sua vez cria, no interior do estabelecimento, novas formas de relações entre os actores.

No que à Formação Cívica diz respeito, existem dificuldades em atribuir sentido a esta área, devido, segundo Carla Cibele Figueiredo, à sua natureza, “ (...) que se constrói na confluência de várias áreas das Ciências Sociais e Humanas.” (Figueiredo, 2005: 26).

A institucionalização da Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica procura potenciar a participação dos alunos na vida da turma, da escola e da comunidade, sendo a ideia de aluno enquanto cidadão um dos pontos nucleares. Um dos objectivos passa por criar um espaço aberto ao diálogo e ao debate na sala de aula, abordando temas como a política, a sexualidade, a família, a cultura ou a cidadania (Abrantes, 2002: 13). A escola assume a responsabilidade de incutir nos seus alunos uma consciência cívica e um espírito crítico perante a sociedade. De facto, prevalece a ideia de que os docentes desta área devem desenvolver nos alunos competências para a intervenção na sociedade:

“A nossa opção relativamente ao desenvolvimento desta temática insere-se no âmbito da Educação para a Cidadania, numa perspectiva de desenvolvimento de competências para a intervenção. A intervenção é aqui entendida como condição para o exercício pleno da cidadania num regime democrático.” (Bettencourt e outros, 2000: 9).

Estamos perante “ (...) duas finalidades [no currículo escolar] aparentemente contraditórias, uma delas atribuindo à escola o papel de integração, de socialização e de normalização dos seus jovens alunos, outra responsabilizando-a pela libertação e emancipação dos cidadãos do futuro, idealizados como conscientes, autónomos críticos e participativos.” (Carvalho e outros, 2005: 6).

Devido ao uso demasiado frequente do conceito de cidadania, geram-se, no ensino, alguns equívocos à volta do seu sentido. São esses “equívocos” que iremos tratar seguidamente. Para isso, partimos dos ideais-tipos construídos por Carla Cibele Figueiredo, num artigo em que ela procurou caracterizar as práticas e as representações em torno da Formação Cívica (2005). No entanto, introduzimos algumas *nuances* resultantes das particularidades da nossa pesquisa empírica. Assim, parafraseando a autora, “(...) ao caracterizarmos as concepções mais comuns associadas à Formação Cívica procuramos compreender quem as produz, mas ao mesmo tempo cabe-nos desconstruir essas representações, introduzindo outras interpretações. Contudo, queremos salientar que as concepções não são positivas ou negativas, traduzem simplesmente um modo de entender um objecto / uma realidade.” (Figueiredo, 2005: 26).

Que tipo de práticas são desenvolvidas no âmbito da Formação Cívica? O que pensam professores, alunos e responsáveis desta área? Existem orientações do Conselho Executivo para a Formação Cívica, relativamente a conteúdos e métodos desenvolvidos?

As presidentes do Conselho Executivos (CE) das escolas estudadas aprovam a introdução deste espaço não disciplinar nos currículos escolares, em virtude da directa associação ao trabalho desenvolvido pelo Director de Turma. Nas duas entrevistas realizadas, o discurso das entrevistadas em torno desta área centra-se na importância e no papel do Director de Turma:

“Para si, um professor de Formação Cívica deve ter que tipo de competências, para ser um bom professor de Formação Cívica?”

Tem de ser, à partida, um bom Director de Turma, as competências da Direcção de Turma... são aqueles professores – isso é que na generalidade não acontece – que eu sei como referência que os alunos se aproximam deles voluntariamente, para conversarem, para exporem coisas.” (Presidente do CE, escola B)

“ Qual é para si o perfil indicado para dar Formação Cívica?

Tem que se um Director de Turma que tenha uma boa relação com a turma e que consiga estabelecer um diálogo bastante próximo com eles, e ao mesmo tempo, que tenha bastante autoridade, que tenha um sentido de justiça e de autoridade bastante forte; e eu penso que esse é o Director de Turma que consegue depois nesse aulas de Formação Cívica dar temas aliciantes que os miúdos aderem... assim é que é possível.” (Presidente do CE, escola A)

A presidente desta escola chega mesmo a identificar um caso em que o apoio dado pelo Director de Turma nestas aulas evitou uma situação de abandono escolar:

“E tem conhecimento de algum caso de algum aluno que note que a Formação Cívica tenha ajudado, por exemplo, um aluno com mau comportamento?

É assim: casos específicos, não ‘tou a ver, assim de repente. Mas por exemplo, estava a lembrar-me desse R., desse miúdo, que estava a dizer que está fora da escolaridade obrigatória, penso que aquilo que às vezes o prende a não fazer mais disparates e a conseguir conter-se, tem sido exactamente a Directora de Turma e o suporte que ela dá nas aulas de Formação Cívica.” (Presidente do CE, escola A)

No entanto, a responsável por esta instituição escolar reconhece que as questões da cidadania, do desenvolvimento da consciência cívica dos alunos e do incentivo à participação destes na vida da turma, da escola e da comunidade estão quase ausentes das aulas:

“Acha que a Formação Cívica corre bem nesta escola?

Em penso que sim, embora em algumas turmas se perca muito tempo com a questão das relações entre eles, entre os miúdos, e se dê pouco tempo ao que se deveria dar, nomeadamente, reflectir sobre outros temas, como amizade, como as relações entre as pessoas, a segurança na escola; temas mais gerais, não tanto ligados à turma e à Direcção de Turma. Em algumas isto é uma constante, porque são turmas que levantam problemas

quase diariamente, então o Director de Turma acaba por perder bastante tempo a tentar gerir essas situações.” (Presidente do CE, Escola A)

Após esta breve apresentação das opiniões e posições das responsáveis das escolas sobre esta área, passemos a uma análise mais aprofundada da mesma, a partir das aulas observadas e das entrevistas realizadas a professores e alunos. É importante referir que estas categorias não são exclusivas, servem apenas para caracterizar a realidade e na prática podem coexistir na mesma situação. O objectivo deste trabalho não é ser um manual “ de boas práticas” para os professores e responsáveis pelas escolas, mas sim caracterizar representações e práticas em torno da Formação Cívica.

6.1. Formação Cívica como educação moral

Esta abordagem caracteriza-se por um posicionamento muito forte do professor na transmissão de valores aos alunos. O controle e a resolução de problemas de indisciplina são essencialmente feitos através da transmissão de valores. Os principais objectivos passam por tornar os alunos “boas meninas” e “bons meninos”, através da aprendizagem das regras do “saber ser e saber estar”; o conflito é visto como algo que é negativo; a função da escola é “preparar os alunos para a vida adulta. No fundo, a Formação Cívica é encarada como “veículo de capacitação moral”: «(...) nem sempre se apela ao autoritarismo, rigidez ou supremacia do professor, mas a um “modelo moral”, implicando da parte do docente uma postura de “tutor”, de “conselheiro” e como tal o uso de empatia e mesmo de afecto (...)», porque o modelo de “inculcação de valores” está a entrar em declínio (Figueiredo, 2005: 30).

Esta é uma categoria muito associada à função do Director de Turma, porque é ele que assume a regulação da aprendizagem das regras e condutas sociais pelos alunos. A resolução dos problemas da direcção de turma ocupa a maior parte do tempo das aulas e centra-se, essencialmente, no comportamento dos alunos na aula e na escola. Os professores assumem um pendor moralista, em que o aluno é colocado face à opinião do professor sem que este consiga garantir que o aluno reflecta e se responsabilize pela resolução dos problemas. As aulas de Formação Cívica servem de veículo para a figura do Director de Turma se assumir como regulador do comportamento e atitudes dos alunos. Assim, as funções do Director de Turma prendem-se com questões administrativas (assunto que iremos abordar mais à frente, noutra categoria) e com a resolução de problemas de indisciplina e de aprendizagem. Vamos, então, observar como é que isto se passa na realidade, a partir da evidência empírica recolhida:

9h20: Prof. dirige-se à turma, num tom bastante exasperado: “Ontem houve reunião do Conselho de Turma. Mas, primeiro, quero ouvir-vos para saber o que se anda a passar convosco. Para mim, é extraordinário o vosso comportamento nas últimas semanas! Vou chamar os vossos pais e não se atrevam a faltar, porque eu não vou aceitar fazer reuniões com os Encarregados de Educação sem vocês estarem ao lado!!”

Eu ontem ouvi tantas queixas de vocês que disse, “Eu já não tenho estratégias para a turma!”

A professora começa a interpelar os alunos um a um, para explicarem o que se passa na turma. Muitos alunos faltaram, sem avisar a professora, o que a deixou bastante irritada. A turma está, nesta aula, reduzida a 10 alunos. Uma aluna começou a explicar um incidente ocorrido na aula de Português, relacionado com um aluno.

A professora pergunta se mais alguém queria falar sobre este assunto, advertindo o aluno visado – que se ofereceu logo para explicar o sucedido – que só iria falar no fim. A professora começou a repreender os alunos, referindo o esforço que a Prof. de Português tem feito, apesar dos alunos “serem uma nulidade a Português! “Eu admito que estas coisas aconteçam no 7º ano, mas no 9º, não!”. A professora de Português, conta a Directora de Turma, referiu na reunião do Conselho de Turma que não ia fazer mais esforço nenhum com a turma e ia começar a dar aulas normais.

O aluno visado contou o sucedido, mas a professora não acreditou na versão dele. Este aluno (que é sub-delegado) parece ser um aluno complicado, uma vez que já esteve em vias de ser suspenso por ter agredido outro aluno. Acabou por não ser suspenso, ao contrário do que a DT queria: “Se fosses suspenso naquela altura, como eu queria, talvez isto não tivesse acontecido!

(...)

A professora continua indignada com os alunos, invocando que não sabe o que fazer com eles, que eles não estudam, que não se sabem comportar... “A partir dos 16 anos, esta escola já não vos recebe, vocês têm de ir para outra escola, e pode ser que vos corra melhor!”

A professora invoca o estatuto do aluno, para explicar que se atingirem um determinado número de faltas, justificadas ou não justificadas, “têm de ir para casa”” (aula de 21-02-08, 9º ano, escola A)

Esta Directora de Turma da escola A revela, no momento de observação da aula, não existirem estratégias, da parte do Conselho de Turma, que procurem ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Parece que o conjunto dos professores “já desistiu da turma”. Há apenas referência à elaboração de um Plano de Trabalho, referido pelos alunos na entrevista, como forma de organizar o estudo.

Nas escolas estudadas, os professores entrevistados assumem que a “qualidade” da interacção das aulas de Formação Cívica depende das características da turma; ou seja, se a turma tem “bons” ou “maus” alunos, como afirmou um professor, quando me preparava para assistir à sua aula pela primeira vez:

“Sabe que a Formação Cívica depende da turma. Se a turma for muito complicada, é só para tratar de assuntos de comportamento, como é o caso desta turma.” (aula de 11-02-08, 7º ano, escola A)²⁹

Além disso, prevalece, no discurso dos professores, uma perspectiva sobre Formação Cívica como sendo uma área de menor importância perante as Áreas Curriculares Disciplinares:

“E sente que a sua relação com eles na Educação Visual é diferente do que na Formação Cívica?”

Completamente, não tem nada a ver! Eu sou muito mais radical em Visual, do que sou na Formação Cívica em termos de exigências; sei lá, prazos, coisas para entrega, horários, que eu não tenho em Formação Cívica. Se eles chegarem – que este ano não acontece, porque primeiro é Visual e depois Formação Cívica. Mas no ano passado, era primeiro a Formação Cívica. Se eles chegarem 5 minutos atrasados eu não preocupo, percebe? Fico irritadíssima quando eles entram à segunda-feira a Visual meia hora atrasado ou dez minutos atrasados.”
(Professora de 9º ano, escola A)

A ideia de que a Formação Cívica serve para tratar dos problemas relacionados com o comportamento da turma, em detrimento de outras actividades, é também interiorizada por alguns alunos.

“Agora vou fazer-vos perguntas mais centradas na Formação Cívica. O que é que para vocês é a Formação Cívica?”

C: É a forma de estar no mundo.

A: Forma de estar na sociedade.

Mas o que é que entendes por isso, forma de estar como?”

A: Sei lá!

Dar opinião, saber comportar-se...

A: Exacto. Saber comportar-se... Mas não sei bem...

²⁹ Embora esta turma não corresponda à turma de 7º ano que foi analisada mais aprofundadamente nesta investigação, considerámos relevante destacar a opinião deste professor.

C: Saber comportar-se com as pessoas de fora, saber agir, saber falar, saber estar.

(...)

E vocês? Também concordam com o vosso colega?

L: Eu não concordo. Eu acho que se este ano não estamos a falar sobre temas que devíamos estar a falar, é também devido à nossa turma e aos problemas que a nossa turma apresenta.

K: Mas há dois anos atrás também ‘tive numa turma que era um bocado complicada.’

(alunos 9º ano, escola A)

Assim, esta área é reconhecida pelos Conselhos Executivos, pelos professores e pelos alunos como um importante espaço de resolução dos problemas de indisciplina e regulação dos comportamentos. Ambiguidades na sua definição levam a que a Formação Cívica se desenvolva sem condições para atingir parte dos seus objectivos - alguns dos professores entrevistados queixaram-se de falta de orientação da parte do Ministério - , porque grande parte do seu tempo é ocupado com as questões da Direcção de Turma. Os problemas da Direcção de Turma são indevidamente sobrevalorizados em relação à discussão dos temas da actualidade, segundo outros alunos entrevistados.

O que é que para vocês é a Formação Cívica?

K: Eu quando entrei na Escola A, há 2 anos atrás, a Formação Cívica que eu mesmo tive, foi com a Professora (...) quando era aula de dúvidas, tirávamos dúvidas de qualquer disciplina, e quando não havia dúvidas, nós tratávamos de higiene, dos métodos contraceptivos; falávamos de tudo um pouco. E isso sim, eu achava que era uma Formação Cívica. Porque eu penso que Cívica vem da palavra civilização, uma coisa assim do género. Isto que está aqui presente este ano para mim não é Formação Cívica, porque se é uma formação, devíamos formar ou propor qualquer assunto que nos fizesse ficar mais conscientes da sociedade. O que não é o caso. Muito raramente não são tratados assuntos da Direcção de Turma.

(...)

“Voltando aos objectivos que vocês consideram ser os objectivos da Formação Cívica, acham que esses objectivos são conseguidos, vocês vão chegar ao final do 9º ano, sabendo “estar em sociedade”, como vocês dizem, sabes estar com os outros, saber comportar-se...?”

A: Não! Pela escola não.

Então como?

A: Então, eu tenho de viver em sociedade, e vivo numa sociedade que tem regras e tenho que as ir aprendendo. Algumas regras foram os meus pais, outras aprendi na rua, com os meus amigos, com quem me dou.

Então nesta escola...

A: Nesta escola não, pelo menos nesta não. Eu não minha antiga escola tinha um bloco para a Direcção de Turma e um para Formação Cívica. Na Direcção de Turma tratava-se dos assuntos da Direcção de Turma, e em Formação Cívica fazia-se fichas sobre como estar na sociedade, etc., e dialogava-se, por aí...” (alunos 9º ano, escola A)

Na turma de 7º ano desta escola, as situações de “mau comportamento” incidiram mais no 1º período:

“Eu já reparei que nas suas aulas não perde muito tempo com as questões da Direcção de Turma...”

Depende das situações. Mas normalmente nesta turma não preciso, mas também não quer dizer... no início do 2º período gastámos – gastámos, entre aspas – algumas aulas a fazer o balanço do 1º período em termos de comportamento e de aprendizagem.” (professor de 7º ano, escola A)

As aulas que se enquadram nesta categoria foram mais visíveis na escola A do que na escola B. Para evitar que no 3º ciclo esta área se centre em torno dos comportamentos, o Conselho Executivo optou por atribuí-la, no 8º e 9º anos de escolaridade, aos professores de História e Geografia³⁰, o que abre espaço à realização de outras actividades não centradas nas questões da turma. Mas no 7º ano, a Formação Cívica é atribuída aos Directores de Turma.

“ (...) a Formação Cívica no 7º ano vai muito ao encontro, realmente, daquilo que o Director de Turma tem que ensinar enquanto Director de Turma: as regras da escola, porque é que esta escola é diferente da da frente, porque nós não temos 6º...”

Há muitos alunos que vêm da escola da frente?

³⁰ No caso do nosso estudo, apenas na turma de 7º ano a docente que leccionava Formação Cívica era, simultaneamente, professora de Geografia e Director de Turma. Na turma de 9º ano, esta situação já não ocorria, sendo a Formação Cívica leccionada pela professora de Geografia e a Direcção de Turma da responsabilidade da professora de Matemática.

Da frente e de outras escolas de 2º ciclo. Nós temos que lhes ensinar o que é uma escola secundária; portanto [Formação Cívica] faz muito jeito no 7º ano.” (Presidente do CE da escola B)

Veja-se aqui o paralelismo entre as opções tomadas por esta escola no que diz respeito a esta área e o que acontecia na Primeira República, em que a História era considerada a disciplina que melhor conseguia dotar os alunos de mais “conhecimentos de cultura geral”:

“Porque Geografia serve para tudo! Alguma formação histórica, e no fundo, Geografia hoje em dia é cultura geral. O Cavaco Silva ficou muito espantado porque os jovens não sabem quantos países há na EU. Pois, não sabem! Não é em casa que eles têm essas conversas nem aprendem. Se não for aqui, eles não sabem quantos países.” (Professora de 7º e 9º ano, escola B)

Na realidade, foram visíveis, nesta escola, aulas que se centraram na abordagem e discussão de determinados temas, tanto no 7º como no 9º ano, apesar de, segundo esta docente, estes não conseguirem despertar muito interesse nos alunos, “ (...) *porque de facto, o fim-de-semana destas criaturas é passado em casa, no centro comercial, ou no computador, ou a ver aqueles filmes da televisão.*” (Professora de 7º e 9º ano, escola B). Assim, apesar de haver uma certa banalização destes temas por parte dos alunos, alguns assuntos conseguem despertar-lhes um certo interesse, facto que a mesma professora explica pelas suas origens sociais:

“(...) Eu penso que o 7º (...), apesar de ser uma coisa um bocado frouxa que surgiu agora a meio do ano [trabalhos sobre “Multiculturalidade” que esta turma estava a realizar na altura de realização da pesquisa], numa sala de aula em que cada vez há mais gente de fora, que isto lhes faz bem.

Acha que eles se interessam?

Eu penso que eles fazem o favor de se interessar, porque esta turma é uma turma boa, simpática, que se interessa, etc., porque se calhar se fosse outra...

A maioria dos pais destes alunos têm profissões qualificadas, não é?

Sim. E são muito atentos.” (Professora de 7º e 9º ano, escola B)³¹.

Mais uma vez se comprova a importância que as condições socio-económicas de origem dos alunos têm no seu percurso educativo e as dificuldades que as escolas têm em contrariar esta lógica.

Outro aspecto importante que me merece referência é o sentimento que prevalece entre os professores de que a Formação Cívica veio dar conteúdo e significado à função do Director de Turma, que evolui de uma dimensão essencialmente administrativa para uma dimensão mais social e cultural, de integração dos alunos na “ideologia da escola”. A função da escola deixou de ser apenas a de ensinar, mas passou a ser também a de “formar os alunos e prepará-los para a vida adulta”:

“(…) a minha opinião relativamente à escola é que, os alunos antes de mais, de estarem aqui para aprender a saber ler e a escrever, que isso é importante, certamente, porque também ajuda a desenvolverem-se e lhes dá um conjunto de competências para a vida futura, estão aqui para aprender a ser gente. E se aprenderem a ser gente, mesmo sabendo um bocadinho menos de matemática ou de português ou seja do que for, mas sabendo alguma coisa, conseguirão certamente corrigir esses déficits. Agora, se não aprendem a ser gente, é que é mais complicado.” (Professor de 7º ano, escola A)

Apesar de nos Projectos Educativos de Escola ser visível a preocupação com o desenvolvimento da cidadania e a promoção dos valores democráticos³², a abordagem de conteúdos relacionados com a cidadania é desvalorizada, como mais à frente iremos verificar. O controle da disciplina é assumido como a tendência principal deste espaço, sendo desvalorizados os objectivos apregoados no próprio Projecto Educativo da Escola.

Estas representações sobre a Formação Cívica enquadram-se no pensamento durkheimiano, no qual a escola tem a função de integrar moralmente e especializar os indivíduos, através da transmissão de um quadro de regras e valores comuns. Para Durkheim, para compreender a sociedade, devemos considerá-la a partir da sua totalidade e não a partir das partes que a compõem, porque aquilo que constitui a essência social está no todo e não nas suas porções: qualquer fenómeno novo que a sociedade produza reside na própria

³¹ É importante referirmos que, como vimos no capítulo anterior, nesta escola a maioria dos alunos são de classe média-alta.

³² No Projecto Educativo de uma das escolas, um dos objectivos passa por “contribuir para a realização do aluno, através do pleno desenvolvimento da personalidade e da formação, do carácter e da cidadania, no desenvolvimento do espírito e prática democráticos.” (PEE da escola A, pp. 2).

sociedade que o produz e não nos seus membros (Cruz, 2001: 306, 307). Neste sentido, os factos sociais³³ são exteriores aos indivíduos e, como consequência, estes acabam por se conformar a elas, uma vez que são realidades que têm a sua existência própria e o indivíduo não pode impedir que existam ou fazer que estas existam de modo diferente. Isto não significa que o indivíduo desempenhe um papel passivo na construção d modelo comum de regras e valores³⁴. No entanto, para que haja facto social, é necessário que vários indivíduos tenham concertado a sua acção para objectivos comuns e que desta combinação tenha resultado algum produto novo. “E como esta síntese tem lugar fora de cada um de nós (visto que nela entra uma pluralidade de consciências), ela tem necessariamente por efeito fixar, instituir, fora de nós certas maneiras de agir e certos juízos que não dependem de cada vontade particular tomada isoladamente.” (idem: 306 - 311).

É esta coesão que assegura a conformidade de todas as consciências particulares de uma sociedade a um tipo comum de crenças e normas. Caso este equilíbrio não existisse, as mudanças sociais dariam origem a um isolamento cada vez maior dos indivíduos – o que pode levar ao suicídio - e uma sociedade conflituosa. As disputas sociais e as lutas de poder eram, assim, a antítese da coesão. A anomia social não constituía um factor de progresso para Durkheim (Durkheim, 1970: 16).

O esforço de Durkheim para encontrar o fundamento da coesão das sociedades deve-se à crescente industrialização dos modos de trabalho e à consequente especialização das funções sociais. Os valores e regras que servem de elo de ligação entre os indivíduos e sociedade começam a perder importância, dando espaço ao desenvolvimento do individualismo (idem: 19). No entanto, a divisão do trabalho tem a função de assegurar a coesão da sociedade. “ (...) se é essa realmente a função da divisão do trabalho, ela deve ter um carácter moral, porque a necessidade de ordem, de harmonia, de solidariedade social, passam geralmente por ser morais.” (Cruz, 2001: 318, 319).

A escola também participava, assim, neste processo de manutenção da ordem social. O modelo institucional de escola, fundado numa doutrina laica e republicana, deveria ensinar uma moral de “cidadão” (Durkheim, 1970: 18). A sociedade era atravessada por mudanças muito profundas, que abalavam o sistema de regras vigente, caracterizado pela fé, pelos valores tradicionais e princípios colectivos. “Por consequência, a moral que corresponde a este tipo social regrediu, mas sem que outra se desenvolvesse suficientemente depressa para

³³ Os factos sociais “ (...) consistem em maneiras de fazer ou pensar, reconhecíveis pelos particulares de serem susceptíveis de exercer uma influência coerciva sobre as consciências particulares.” (Cruz, 2001: 309).

³⁴ O objectivo de Durkheim era fundar uma sociologia da integração e da ordem e por isso, é muito influenciado por Comte e pelo estrutural-funcionalismo de Parsons (Durkheim, 1970: 7).

que preenchesse o espaço que a primeira deixava vago nas nossas consciências.” (Cruz, 2001: 342). A função da escola é, então, atenuar estes efeitos, através da transmissão de valores que substituíssem os valores habitualmente ligados ao sagrado, que, nas sociedades unifuncionais, cumpriam o papel de controlo e coesão social de base comunitária, de forma a manter a harmonia e a solidariedade social (Resende e Dionísio, 2005: 664).

Após esta breve análise dos principais conceitos do pensamento durkheimiano, podemos concluir que o discurso dos professores sobre a função da escola está ainda muito ancorado a categorias analíticas importantes deste sociólogo. Segundo Pintassilgo, “A função integradora é (...) uma das funções habituais de qualquer ideologia e, designadamente, de uma ideologia pedagógica. A importância atribuída ao consenso e à integração sociais tem, sem dúvida, que ver com a forte influência do positivismo no pensamento republicano, para além de indiciar a presença da doutrinação de Durkheim. A escola (...) tornou-se o lugar privilegiado para recriar um conjunto de ideias e aspirações comuns a todos, embora tendo como ponto de partida um fundamento completamente diferente do permitido pela religião.” (Pintassilgo, 1998: 113).

Deste modo, a Formação Cívica é entendida como um espaço de modificação de atitudes - centrada na vivência escolar do aluno que contribua para o seu “bom comportamento” na escola e nas aulas, e na secundarização da sua formação enquanto “*cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes* (Dec-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, art.º 5.º, ponto 3, alínea c) - e não como espaço para a melhoria das aprendizagens. A função da escola é a “socialização para o consenso” (Durkheim, 1902, 1903, 1911; citado em Seabra, 1999: 22).

A este propósito, citamos um estudo de Casa-Nova numa escola com alunos ciganos. Entre outros métodos de recolha de informação, Casa-Nova realizou algumas entrevistas aos professores da escola, procurando analisar, entre outros aspectos, as representações que os docentes construíam em torno do sucesso dos seus alunos. Com algumas excepções, a maioria deles sublinha a necessidade que a escola tem de se adaptar ao meio social em que está inserida e às origens familiares dos alunos. Por isso, os professores não devem exigir muito dos seus alunos ao nível dos conhecimentos. O ensino das regras de comportamento e do *saber estar* é mais valorizado em detrimento dos programas escolares das disciplinas (Casa-Nova, 2002: 130). Para exemplificar, citamos um excerto de uma entrevista realizada pela investigadora:

“Nesta escola não se exige o mesmo em termos de conhecimento que se exige em outras escolas, por exemplo, onde eu já leccionei. Aqui exige-se metade. E não se exige o mesmo porque temos de atender à realidade destas crianças. Como é que vamos exigir que saibam o mesmo que as crianças que têm uma família com possibilidades económicas, que vivem em bairros agradáveis, sem droga ou prostituição, que lhes ensina regras, normas, valores e que as apoia nos trabalhos escolares? Aqui nós temos uma outra preocupação que é ensinar regras de comportamento e valores que estas crianças não têm porque as famílias não as têm! Isto é mais importante que a aquisição de conhecimentos porque depois estas crianças querem arranjar um emprego e nem sabem comportar-se.” (p. 130)

Também na nossa evidência empírica encontramos relatos de professores que leccionavam as suas aulas de forma diferenciada, condicionados pelas expectativas que criam sobre os seus alunos:

“Nós todos sabemos que quando pegamos numa turma boa, podemos esticá-la. Por exemplo, eu tenho dois 9º anos. Um estico, o outro não estico. O outro já sei que tenho que me limitar a um bocadinho do programinha com uns objectivos muito mínimos. Nos outros, dá-me gozo esticá-los, evidente, levá-los ao limite, para ver o que é que eles fazem, o que é que eles pesquisam, onde é que eles vão!” (professora de 7º e 9º ano, escola B)

É importante referir que este sentimento de desadequação à escola é também partilhado pelos próprios alunos e famílias, que, constrangidos pela falta de recursos (materiais, culturais e simbólicos), não equacionam a possibilidade de ver os seus filhos com qualificações escolares mais elevadas e profissões mais exigentes (Sebastião e outros, 2001: 53).

Apesar das Áreas Curriculares Não Disciplinares terem sido pensadas enquanto espaços para resolver os problemas de indisciplina e insucesso presentes nas escolas, nem todos os docentes fazem uma associação entre a Formação Cívica e os resultados obtidos nas outras disciplinas. Formação Cívica serve, sim, para resolver os problemas de indisciplina e melhorar as atitudes nas outras disciplinas.

“Um dos objectivos das ACND e da Formação Cívica em particular, é não só melhorar o comportamento dos alunos, mas também contribuir para a melhoria dos resultados escolares. (...). Acha que a FC contribui para isso, ou vê mais pelo lado das atitudes e dos comportamentos?”

Mas as atitudes e comportamentos também ajudam, vem de todos os lados, não separo essas questões, essas coisas estão misturadas. A Formação Cívica é formar pessoas, formar adultos, formar gente com “G” grande, que sejam capazes de participar na sociedade em cada momento, de acordo com as suas possibilidades, e terem uma opinião, e serem críticos, e não pensarem como a maioria (...).” (Professor de 7º ano, escola A).

“E acha que a Formação Cívica contribui para melhorar os resultados das outras disciplinas?”

Não. Isto é uma opinião sem dados, um bocado intuitivo, mas acho que não.

Vê só a Formação Cívica pelo lado dos comportamentos e das atitudes?

Sim, de alguma cultura que lhes possa dar. Aquele texto do Aristides: nunca na vida liam aquele texto do Aristides....” (professora de 7º e 9º ano, escola B)

Contudo, os alunos de 9º ano da escola A, referiram a existência de um Plano de Estudo que a Directora de Turma estabeleceu no início do ano lectivo:

“E quando vê que vocês têm dificuldades a outras disciplinas, tenta ajudar-vos?”

C: Ela logo no princípio do ano fez o plano de estudo connosco, fez a semana toda com um plano de estudo, para todas as disciplinas. Fez um horário de estudo, para cumprirmos em casa.

E vocês faziam isso?

C: No 1º período resultou.

A turma teve melhores notas?

C: Teve, acho que teve.

E depois no 2º período ela não voltou a fazer isso?

C: Não, isso era para o ano todo, nós é que não voltámos a fazer.” (alunos 9º ano, escola A)

A professora destes alunos assume a relação que existe entre a Formação Cívica e a melhoria dos resultados escolares, através do controle que ela própria faz enquanto Directora de Turma:

“E acha que a Formação Cívica contribui para eles melhorarem os resultados nas outras disciplinas?”

Eu acho que sim. Se não se fizer na Formação Cívica o controle das notas, dos testes, o telefonema para a casa a dizer “Olhe, tem tantas negativas até este momento.”, como eu faço, aquele controle constante da nota e do teste, então nem quero imaginar!” (professora de 9º ano, escola A)

6.2. Problemas da direcção de turma: regulação de problemas administrativos

Esta é uma categoria que surge da nossa evidência empírica. A Formação Cívica confunde-se, em grande parte, com a administração, na sala de aula, das questões relacionadas com a direcção de turma. Verifica-se que em quase todas as aulas de Formação Cívica observadas foram tratadas questões da direcção de turma, tais como justificações de faltas, marcações de reuniões com os Encarregados de Educação, verificação de recados na caderneta, etc....

“15h20: Tratamento de faltas para justificar. O professor é bastante enérgico e exige que os alunos lhe entreguem rapidamente as justificações.” (aula de 11-02-08, 7º ano, escola A)

“Como alguns pais não puderam vir à reunião, a professora pede a alguns alunos para pedirem aos pais para escreverem na caderneta que querem ver a ficha do seu educando, pois, assim, ela envia. “Os alunos X e Y vou mesmo convocar para virem cá.” A professora repreende um aluno que alega ter perdido a caderneta.” (aula de 07-04-08, 7º ano, escola B).

Numa das aulas assistidas, a professora procura dar resposta aos problemas dos alunos com recurso aos Encarregados de Educação, através de marcação de reuniões e de recados na caderneta.

«9h15: (...) A professora avisa-me que hoje a aula vai ser dedicada “a mandar recados para casa”, porque ontem descobriu, na reunião de pais, que há alunos que não mostram os testes aos pais, para eles assinarem: “Há pais aqui que não sabem de nada!”

A professora pede aos alunos para dizerem, em voz alta, a classificação que tiveram no último teste de cada disciplina. Os alunos, no geral, revelam um nível de aproveitamento muito baixo. A professora elogia uma aluna que recebeu muitos elogios de outros professores no Conselho de Turma, porque é muito trabalhadora e organizada: “Eu falo mal, mas quando é para falar bem, também falo! Tomara vocês chegarem aos calcanhares da M.! Se vocês trabalhassem metade do que a M. trabalha estava eu bem! Todos os professores dizem que pior que a minha Direcção de Turma não há! Isto é uma vergonha! Mas enfim, hoje a aula é para mandar recados.” (...)

9h45: *No fim de saber todas as classificações dos alunos, a professora dita um recado para os alunos escreverem, a dar conhecimento aos Encarregados de Educação das classificações dos alunos e das datas dos testes.*

2 alunos escrevem um recado para convocar os Encarregados de Educação para uma reunião com a Directora de Turma. (...)

Alguns alunos reagem, alegando que os pais estão informados acerca dos testes, ao que a professora responde: “Eu não quero saber! Depois os pais chegam aqui e não sabem os testes que vocês têm e as notas também! Se vocês em casa lhes mentem e dizem que não têm de estudar, eu não tenho nada a ver com isso! Eu tenho que dar essa informação! E se depois destes recados todos, algum pai chega aqui e me diz que nós é que não mandamos trabalhos, eu armo um escândalo!”» (aula de 28-02-08, 9º ano, escola A)

Os alunos manifestam de uma forma geral o seu desagrado em relação à forma como são conduzidas estas aulas, devido ao seu carácter administrativo:

O que é que vocês já fizeram que acharam interessante?

A: Eu não me recordo bem da Formação Cívica serem interessantes nesta escola, geralmente são interessantes para justificar faltas e etc.

Pois, nas aulas em que eu tenho estado, vocês estão sempre a levar raspanetes....

Todos: Pois.

A: É mais as questões da Direcção de Turma.

B: No ano passado nós não tínhamos aulas de Formação Cívica.

Como é que isso funcionava?

D: Utilizávamos as aulas para outras disciplinas.

Para fazer exercícios de outras disciplinas, como se fosse para uma aula de Estudo Acompanhado?

Alunos: Não!

B: A stôra utilizava as aulas para justificar as faltas, e eu aproveitava essa altura para ficar a falar com os outros. (...)

Então não te lembras de nada interessante que tenham feito em Formação Cívica?

A: Não, é justificar faltas e brincar com as bolas e tal...

Vocês no ano passado já eram colegas?

Sim, já éramos colegas.

A: Este ano é só justificar faltas e tratar dos assuntos da Direcção de Turma.” (alunos de 9º ano, escola A)

Esta categoria aparece com frequência associada à primeira, uma vez que os docentes aproveitam os momentos em que estão a tratar de questões da Direcção de Turma para “espetar uns raspanetes” aos alunos.

6.3. Formação Cívica como espaço de informação sobre a sociedade em geral e sobre outros temas

Assenta no discurso de que “as crianças e jovens sabem cada vez menos sobre a sociedade em que vivem” e, por isso, as aulas centram-se essencialmente em torno da discussão de temas da actualidade, de direitos e deveres, economia, cultura, política e da abordagem de datas comemorativas (Figueiredo, 2005). O alinhamento dos temas é casual e vai ocorrendo ao longo do ano, em torno dos temas que os professores consideram mais relevantes. Não há uma “ponte” entre os temas e as competências transversais a desenvolver, referidas no Currículo Nacional.

A concepção que uma das professoras entrevistadas tem acerca dos seus alunos enquadra-se nesta categoria:

“Pegar nas áreas protegidas, cada um deles pegar numa espécie em vias de extinção; soubessem as organizações não governamentais; não sabem, acredita que não sabem?! Eles ouvem falar em Quercus, em UNICEF, em Greenpeace, não sabem o que é, não fazem a mínima ideia de como é que aquilo funciona. Eles não sabem o que é a ONU! Eles não sabem neste momento quem é o Presidente da ONU! (...)

E acha que há temas que despertam mais interesse neles do que outros?

[silêncio] eles acham que é tudo uma seca, “Ai, stôra, que seca!”, para eles é tudo uma seca! Não sei se isto é problema de gerações, se deixa de ser. Ainda agora, todos os anos, nas férias do Verão, eu levo um livro do Eça para ler. Eu adoro os Maias! Para os meus alunos, é tudo uma seca!” (Professora de 7º e 9º ano, escola B)

Na turma de 7º ano estudada na escola A, numa das aulas assistidas, o professor propôs que se discutissem alguns temas, sob a forma de debate:

“Prof.: “O trabalho de hoje consiste num “trabalho de debate”. O professor pede aos alunos para darem sugestões. Os alunos põem o dedo no ar e sugerem temas, enquanto o professor vai escrevendo no quadro:

“ – Saúde alimentar

- Obesidade;*
- Educação Sexual*
- DST;*
- Violência nas escolas;*
- Violência Doméstica;*
- Aquecimento Global.*

Professor pergunta quem é que quer fazer o registo da aula e uma aluna oferece-se. O professor solicita aos alunos para se juntarem em grupos para decidirem que tema irão discutir. Um aluno compara este debate ao programas Prós e Contras e o professor concorda, afirmando que é mais ou menos isso que irão fazer. (...)

Os grupos começam, em voz alta, a dizer os temas que escolheram. O professor pede a um dos grupos – o que escolheu o tema da saúde alimentar – para se colocar de frente para a turma (em frente ao quadro) e discutirem o tema. O professor introduz o tema e alguns tópicos de discussão. (...)

15h45: *os alunos começam a explicar o tema: abordam a obesidade infantil, o desporto, mas durante pouco tempo porque têm pouca informação. O professor pergunta aos alunos o que é que consideram ser uma alimentação pouco equilibrada. Alguns alunos estão com o dedo no ar para intervir. O debate começa a centrar-se em perguntas e respostas entre o professor e os alunos, porque o professor ia esclarecendo as dúvidas dos alunos e explicando questões sobre alimentação e doenças derivadas de uma má alimentação.*

O professor recorre a exemplos concretos para explicar as dúvidas aos alunos. A participação não é uniforme no seio de uma turma: uns alunos participam mais do que outros.

O professor pergunta aos alunos que estão a apresentar o tema se ainda têm mais informação para acrescentar. Estes alunos terminam a apresentação e dirigem-se para os seus lugares.

15h55: *Início da segunda apresentação: os alunos que escolheram também a alimentação como tema, dirigem-se para junto do quadro, abordando a anorexia / bulimia. Estes alunos apresentam mais informação, porque dão exemplos de casos que conhecem.*

O professor adverte os outros grupos que irão ter mais tempo para pesquisar os seus temas para não irem à Internet fazer copy-paste da informação. ” (aula de 11-02-08, 7º ano, escola A)

É possível verificar que o professor, a partir da mesma actividade, procurou concertar estratégias, visando aprofundar determinadas temáticas com os alunos e, ao mesmo tempo, desenvolver competências de debate e de intervenção. Neste caso, esta categoria coexiste com a última categoria. Apesar do professor procurar desenvolver nos alunos competências como a preparação de trabalhos ou a apresentação oral, os alunos abordam os seus temas, mas de forma pouco aprofundada, porque não tiveram muito tempo para pesquisar antes da aula.

No espaço de Formação Cívica, existe um tratamento, que em algumas turmas aparece como pontual, de assuntos que podem ser enquadrados em temáticas relacionadas com os media, a adolescência e a sexualidade, que decorrem do interesse do aluno por questões da actualidade, mas que não vão para além de algumas sessões ocasionais e desarticuladas.

“E as vossas aulas são sempre assim, para falar nessas coisas, vocês nunca fizeram debates, discutir outros temas...?”

G: Já. Já falámos sobre os métodos contraceptivos, a sida, as doenças...

Vocês aprenderam algumas coisas com essas aulas?

F, G: Sim, por acaso sim!

Foram úteis?

G, H: Sim!

F: Na nossa idade, ficamos malucos, queremos fazer tudo...

Foi um tema que vos marcou?

F: Sim, por acaso (...)" (alunos de 9º ano, escola A)

Para alguns alunos, o espaço de Formação Cívica deve servir para tratar “temas da sociedade”:

Mudavam alguma coisa na Formação Cívica?

G: Eu metia mais horas.

Mais horas?! Então vocês às vezes estão a aula inteira a ouvir raspanetes!

G: Não, não é só raspanetes na aula de Formação Cívica! Falamos de vários tipos de coisas, não é só raspanetes, raspanetes, raspanetes! Para não ser só para levar raspanetes, mas

também para falarmos, tipo, dos estudos, do que devemos fazer e não devemos fazer. Falarmos mais sobre a juventude, a adolescência (...)

K: (...) Hoje, por exemplo, só quando são datas importantes, é que vão lá buscar. No próximo sábado, é Dia da Mulher. (...) mas não acho que seja útil este ano lectivo, porque eu acho que a professora podia dar algo, mais formações ao nível da Formação Cívica. (...)

Se não houver uma aposta maior de formações em qualquer tema, ou [...] ou de políticas, penso que a Formação Cívica deveria acabar. Se os miúdos do 5º e 6º anos fossem desde já preparados para o futuro como deve ser, acredito que não deveria acabar. Mas se não fosse...

Para ti, como está agora, devia acabar?

K: Sim. ” (alunos de 9º ano, Escola A)

O sentimento de desvalorização da Formação Cívica em relação às outras disciplinas é também partilhado pelos alunos.

“E se vocês pudessem mudar alguma coisa nestas aulas, o que é que vocês mudavam?”

C: Eu não mudava muito, simplesmente debatia-se mais coisas, só que às vezes, é aquela coisa: uma pessoa precisa mais de uma aula de Educação Visual do que propriamente de Formação Cívica.

A: Para acabar trabalhos e tal³⁵” (alunos de 9º ano, escola A)

A professora desta turma aposta na discussão de temas, mas assume o papel de “conselheira” dos alunos, uma vez que considera que essa função não é cumprida pelos pais:

“Mas acha importante a introdução desta área?”

Eu acho que é fundamental! Considero que esta turma, se não tivesse a Formação Cívica, andavam completamente abandonados, mas em todos os aspectos! Eles não têm uma conversa com os pais sobre relações sexuais, sobre alimentação, sobre coisa nenhuma; eles não têm qualquer controle, os pais não os controlam em aspecto nenhum, e não os controlam “Não vais assim, não vais assado!”, não, é sequer perguntar, não há qualquer diálogo! Eu quando dei a aula sobre higiene há uns tempos atrás, fiquei admirada com coisas que ouvi; ou seja, o mudarem de roupa quando tomam banho! Alguns vestem a mesma roupa, percebi

³⁵ As aulas de Formação Cívica desta turma eram a seguir às aulas de Educação Visual.

pelas caras e pelas conversas; é um bocadinho assustador a maneira como estes miúdos vivem hoje em dia! Não há qualquer apoio à alimentação posta na mesa, a uma pergunta, “Como foi a escola?” - quando há, não é? – mas depois cada um vive no seu mundo dentro de casa – claro que estou a generalizar, há aqui casos de alunos que têm muito apoio – mas há casos assustadores! No caso das aulas de educação sexual, foi uma conversa em que fiquei com a sensação que a maior parte dos rapazes já tem relações sexuais, com 15, 16 anos; as raparigas nem tanto, mas há ali algumas, e com uma leveza indescritível! Mas eu estava estupefacta, porque eles não têm qualquer tipo de preocupação! E depois eu perguntei, “Mas vocês não falam destas coisas em casa?! Como é que os vossos pais abordam a questão dos namoros?! Proíbem, não proíbem, permitem, não permitem?!”; não, tirando alguns alunos, o resto é assunto tabu! Com a informação toda que existe, eu não percebo!” (Professora de 9º ano, escola A)

Contudo, “esta perspectiva, se demasiado centrada na “informação, tende a ser restritiva por supor que basta a um cidadão estar informado para poder exercer a sua cidadania de modo activo e consciente.” (Figueiredo, 2005: 32).

6.4. Formação Cívica como intervenção social

Esta é a categoria que, no nosso entender, mais se aproxima da definição legal de Formação Cívica (Dec-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, art.º 5.º, ponto 3, alínea c), uma vez que se centra em práticas que procuram promover a intervenção e a capacidade crítica dos alunos - através de actividades como as Assembleias de Turma³⁶ - e incentivar a participação e negociação dos alunos nas decisões da turma.

No artigo já anteriormente citado, da autoria de Carla Cibebe Figueiredo, esta identifica, *grosso modo*, as seguintes competências que devem ser desenvolvidas no espaço da Formação Cívica:

- (1) Conhecimento e estabelecimento das regras e valores da “vivência democrática”;
- (2) Formação de um pensamento crítico e de uma participação no debate público consciente;
- (3) Valorização de cultura de cada aluno e promoção do respeito pelas outras culturas;
- (4) Resolução de problemas e consecução de projectos (Cibebe, 2002: 56, 57).

Há uma tentativa da escola “desmistificar” a ideia de que a participação democrática é apenas uma organização centrada no Estado e na relação política vertical entre governantes e eleitores, mas que passa também pelas interacções sociais do quotidiano (Matos, 2005: 42). Mas, para Cibebe, estas competências só se conseguem concretizar “na prática”, ou seja, não é através de discursos sobre valores e / ou virtudes que os alunos percebem o sentido da Educação para a Cidadania, mas sim através de “acções / reflexões” e de “experimentação de situações concretas” (Bîrzea, 2000; citado em Cibebe, 2002: 55). Por isso, a ideia de Educação para a Cidadania surge muito ligada aos conceitos de “acção” e de “estar activo”.

Na entrevista realizada ao professor de 7º ano da Escola A, ele explica que procurou evitar uma situação de “quase bullying” através de uma dramatização:

“Disse-me que eles tiveram alguns problemas...”

Sim! Sem exagerar e sem ser agressivo, tinha alguma tendência de funcionar naquele registo do bullying. Para levar as coisas com uma certa calma e tranquilidade, tinha alguns alunos que eram bastante bons em teatro, resolvi fazer uma dramatização, que também às vezes faço com estes. Dramatizações sobre o dia-a-dia, o quotidiano.

³⁶ “Uma Assembleia de turma é um espaço de debate de problemas que envolve a tomada de decisões, resolução de situações difíceis e oportunidades de desenvolvimento do raciocínio moral. Estas sessões envolvem uma nova organização da própria turma de modo a permitir a interacção e o conhecimento de dilemas morais para os quais os próprios alunos procuram soluções, justificando as suas opções e confrontando-as com as dos colegas (...)” (<http://www.dgicd.min-edu.pt/didatic2000/>)

Fez com esse miúdo?

Esse miúdo esteve a assistir. E depois eles tinham que fazer um pequeno texto, eles tinham uma ficha que tinham de preencher de acordo com o que tinham visto, o que é que tinham achado, o que é que era aquilo, o que é que não era...” (Professor de 7º ano)

Como vemos, os defensores da presença da Formação Cívica nos currículos escolares estabelecem uma estreita associação entre os valores que caracterizam as sociedades democráticas e a concretização da Educação para a Cidadania nas escolas, como se só através da democracia fosse possível o seu pleno desenvolvimento nos alunos. O regime democrático necessita do reconhecimento do homem como cidadão e, mais do que isso, o reconhecimento da necessidade da sua intervenção no funcionamento da sociedade (Pintassilgo, 1998: 120).

Sendo a escola um espaço onde ainda persistem situações de desigualdade e exclusão sociais, como é que se processa a valorização dos valores da igualdade e da participação no seu interior? Para os professores entrevistados, antes de se atingir esta fase do desenvolvimento da Educação para a Cidadania, é preciso que os alunos adquiram as regras de “bom comportamento” (como enunciámos no início deste capítulo), tais como “pôr o dedo no ar antes de intervir”, “não conversar quando os outros estão a falar” ou “respeitar as opiniões dos outros”. Para João Filipe Matos, a Educação para a Cidadania passa necessariamente pela ideia de democracia. Mas, segundo o autor, antes de tentarmos promover os valores da democracia, através da educação, devemos questionar em que “grau de democraticidade” se encontram a sociedade e as instituições actuais, como a escola (Matos, 2005: 42).

“Ao considerar a educação para a cidadania como uma tarefa da escola, há implicações dos processos de avaliação das aprendizagens escolares que é importante analisar. (...) Os sinais que são dados às crianças e aos jovens sobre os modos como são avaliados os seus conhecimentos na escola entram largamente em contradição com alguns pressupostos (...) da educação para a cidadania.” (idem: 40). Por exemplo, para este autor, as avaliações baseadas em provas de exames estabelecem uma hierarquia entre alunos, eliminando qualquer possibilidade de trabalho cooperativo, uma vez que são um instrumento que avalia os conhecimentos que o aluno é capaz de mobilizar individualmente. Contudo, a nossa pesquisa empírica mostra que, nas escolas, as provas de exames co-existem com os trabalhos de grupo – muito em voga em áreas curriculares como Educação Visual e/ou Área Projecto – que permitem restituir ao aluno a “justiça” que as provas de exame retiram, uma

vez que a sua concretização se baseia, justamente, no trabalho cooperativo. Esta visão do autor sobre os princípios de hierarquização das escolas acaba por ser muito redutora da multiplicidade de regimes de avaliação que existem no seu interior. Por outro lado, as classificações que cada aluno obtém – quer seja através de exames, quer seja através de trabalhos - não podem ser vistas apenas como factor de desigualdade, mas devem ser analisadas também como condição para o estabelecimento de justiça entre alunos que se esforçam mais e outros que se esforçam menos.

No que diz respeito às escolhas que são feitas no âmbito da Formação Cívica, segundo Matos, quer sejam feitas pelo Director de Turma ou pelo Conselho Executivo de cada escola, estas são eminentemente de natureza política e ética. “Trata-se de construções sociais e por isso mesmo constituem um campo de conflito e de luta claramente marcado pelas relações de poder. Os professores, os educadores e os investigadores estão directamente implicados na disputa que leva à definição dos conhecimentos, dos valores e dos princípios considerados legítimos para fazer parte dos currículos escolares.” (idem: 41, 42). Este autor enuncia duas categorias de análise que permitem “avaliar” a relação entre a democracia e a educação:

Ressonância intrínseca (Skovsmose e Valero, 2002; citados em idem: 44, 45): a educação contribui para a democracia. Os valores democráticos são assegurados pela educação. Esta crença tende a legitimar a estratificação que a educação efectua.

Dissonância intrínseca (Torres, 2001; citados em idem: 44): a escola reproduz as desigualdades, gera processos de selecção e estratificação. “O conhecimento em si, e por si, não é democrático.”

A questão da educação contribuir ou não para a democracia não está dependente apenas da natureza das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Depende também de quem está envolvido na prática da educação – professores, Conselhos Executivos, Ministérios –, dos seus objectivos e propósitos. A educação também serviu para reforçar os valores dos regimes autoritários durante a ditadura salazarista (Matos, 2005: 45). Vamos, então, analisar como se processa a relação entre estes dois valores – educação e democracia – nas escolas estudadas:

«*Aula de Assembleia de Turma: a Professora informa-me, antes da aula, que faz Assembleias de Turma por imposição do Conselho Executivo. Considera que não é*

proveitoso fazer Assembleias de Turma no 7º ano, porque “os alunos não percebem. Eles nasceram em democracia, não tiveram de lutar por nada, por isso isto não faz muito sentido no 7º ano, eles ainda são muito pequenos. Por isso é que eu pus o meu filho num colégio privado, aí não há democracia e pronto! No 9º ano sim, eles percebem melhor!”» (10-03-08, 7º ano, escola B)

Foi possível verificar que a eleição do Delegado e Sub-Delegado de Turma é um momento comum a todas as turmas estudadas, que acontece sempre no 1º período. Na escola A, o Professor de 7º ano, a partir da eleição do Delegado de Turma, procurou que os alunos se organizassem para fazerem campanha eleitoral, e desta forma, reflectissem sobre o desempenho de funções de representatividade na turma e na escola.

“E em relação à eleição do Delegado de Turma, eles percebem qual é a função do Delegado de Turma, a sua importância?”

Acho que na generalidade percebem...

Faz um trabalho...?

Fizemos, com campanha eleitoral e tudo. Uma coisa a sério! Houve candidatos, e os candidatos tinham de fazer a sua campanha eleitoral para poderem ser eleitos. Uma coisa simples, claro. Durou uma sessão, mas claro que podiam fazer a campanha eleitoral fora, depois da Formação Cívica, mas durou uma sessão em que cada um ia apresentar as razões porque achava que devia ser eleito.” (Professor de 7º ano, Escola A)

Devido a um incidente ocorrido com o Delegado de Turma na turma de 9º ano desta escola, a Directora de Turma destituiu-o.

«Um aluno pergunta à professora quando é que fazem a eleição do Delegado de Turma, e a professora responde que hoje já não há tempo: “Isto é uma brincadeira, de eleger um tonto qualquer! Eu é que vou escolher os que são elegíveis, vocês votam nos que eu vou dizer! Acabou-se a democracia, porque vocês não sabem votar, votam sempre no mais irresponsável!”» (28-02-08, escola A)

O ex-delegado de turma não era, segundo a professora, um exemplo para a turma, porque “faltava constantemente”, “tinha péssimas notas” e “era mentiroso”. Por isso, no

sentido de eleger outro Delegado de Turma, a docente decide que será ela a nomear os potenciais alunos a exercerem as funções de Delegado de Turma, baseada nos seguintes critérios:

“Pus cinco nomes que eram os cinco nomes elegíveis da turma, porque não estavam em vias de chumbar, porque tinham notas mais ou menos, porque não tinham dados problemas de comportamento e porque não faltavam.” (professora de 9º ano, escola A).

Contudo, os alunos desta turma, no momento da entrevista, revelam ter uma ideia muito vaga das funções inerentes a este cargo:

“Então o que é que o delegado de turma faz?”

L: Tenho de ir às reuniões e isso.

Vais às reuniões?

L: Não.

K: Eu é que ia às reuniões, porque tenho mais facilidade em falar, ele é um bocado tímido.

[este é o aluno que foi destituído do cargo]

Quais é que são as tua funções na turma, enquanto delegado de turma?

L: [silêncio] Tenho de falar dos alunos [risos].

Dizes à professora quais é que são os alunos que se portam mal?

L: Não! Se a stôra perguntar...

E ajudas os teus colegas que tenham dificuldades a integrarem-se na turma?

L: (...)” (alunos de 9º ano, escola A)

É interessante observar que existe um desfasamento entre a representação do “bom delegado de turma” veiculada pela professora e aquela que é exteriorizada pelos alunos. Enquanto que para a primeira o delegado de turma “ideal” corresponde à imagem do bom aluno, que tem um comportamento correcto e é muito cumpridor dos deveres escolares, para os alunos este cargo deve ser ocupado pelo colega que reúne as características de um “líder”. Alunos e professores mobilizam imagens diferentes do que deve ser um delegado de turma.

“Mas eles votaram no R. porque acharam que era o mais responsável?”

Não. Porque ele sabe falar, é o manipulador da turma, ele quis ser delegado, andou a fazer campanha lá fora, na turma, aos colegas. Eles votaram nele porque é o mais simpático para

eles, mais bonito, ele sabe falar, e esqueceram-se completamente do comportamento, das atitudes e de tudo o resto. Portanto, foi eleito.” (professora de 9º ano, escola A).

Só esporadicamente encontramos práticas orientadas para a aprendizagem da cidadania como intervenção social. Observou-se, numa das turmas estudadas na escola B, a realização de uma Assembleia de Turma para tomar decisões, ultrapassar conflitos, definir regras, resolver problemas e assumir compromissos, designadamente em matéria de comportamento nas aulas e na escola:

«Professora escreve no quadro o sumário: “Aula 22: Sumário – Assembleia de Turma. Auto/hetero avaliação”(...)

Alguns alunos não sabem o que é uma Assembleia de Turma, e uma aluna – a delegada de turma – responde: “Uma Assembleia de Turma é para dizeres o que gostas e o que não gostas na Escola!” (...)

*A Professora dá início à Assembleia de Turma. É ela quem modera o debate, sem alterar a disposição das mesas. Início do **ponto 1** da Assembleia de Turma: os alunos começam a apontar os problemas físicos da escola – casas-de-banho inadequadas, salas que ficam sujas por outras turmas... a professora vai apontando as críticas dos alunos. Relativamente ao estado das casas-de-banho, a docente concorda com os alunos. A professora resolve estabelecer um contrato com os alunos, para eles não deixarem papéis no chão, porque estes alegam que a outra turma é que deixa sempre a sala suja. O contrato não é formalizado durante a aula.*

***Ponto 2:** a professora interpela a Delegada de Turma para fazer “uma apreciação do comportamento da turma e de alguns alunos”. (...)*» (10-03-08, 7º ano, escola B)

As Assembleias de Turma, visando a resolução de problemas do grupo, são raras e muitas vezes sem regularidade e sem que os alunos aprendam a assumir responsabilidades: “(...) o debate, além de contribuir para os alunos saberem escutar, compreender diferentes pontos de vista e argumentar, estimula a capacidade de questionar o sentido crítico e a tomada de decisões.” (Perez Serrano, 1997; Amado e Freire, 2002; citados em Santos, 2005: 66).

“ Vocês já alguma vez fizeram assembleias de turma, sabem o que isso é?

Não.

É vocês fazerem um debate e depois organizarem a sala em U; de um lado estão...

C: Uma vez fiz, com uma professora que tive no 5º ano, ou no 6º.

E era sobre o quê?

C: Acho que era sobre o nosso comportamento, qualquer coisa assim, e o que é que haveríamos de mudar no nosso comportamento...” (alunos de 9º ano, escola A)

Em entrevista, estes alunos representam “o cidadão” como aquele que tem atitudes e comportamentos “correctos”:

“O que é que para vocês é a Formação Cívica?

(...)

A: Formação Cívica, acho que é importante, porque nós aprendemos a ser cidadãos.

Quando saírem aqui da escola (...) vocês vão ser “bons cidadãos, cidadãos conscientes”?

Todos: Sim!

Porquê?

[silêncio]

D: Sim, o que ela [a professora] nos diz....

O que é que ela vos diz?

F: Para estarmos bem sentados, nas aulas...

D: Para termos um bom comportamento, para sermos civilizados...

F: Para estarmos calados...

A: Falamos das coisas más e que não devemos fazer, por isso aprendemos o que não devemos fazer!” (alunos de 7º ano, escola B)

Em suma, podemos concluir que não existe, nestas aulas, uma componente forte de desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, tal como preconizado no decreto de lei citado no início deste capítulo, e que as práticas e representações tanto de professores como de alunos se centram na importância que esta área tem para o tratamento de assuntos da Direcção de Turma, entendidos como gestão de problemas disciplinares e de questões mais burocráticas. Embora nos tenhamos deparado com as dificuldades que os docentes têm em

trabalhar temas relacionados com a vivência democrática e com a cidadania - fortemente enraizadas em pré-noções sobre a função da escola -, foram observadas e referidas pelos entrevistados algumas actividades que procuram desenvolver o sentido crítico dos alunos, mas que ocorrem de forma pouco organizada e sistemática.

A abordagem de temas da actualidade entra, por vezes, na sala de aula, mas tal parece acontecer quando não existem assuntos da Direcção de Turma para tratar. Há, portanto, no interior deste espaço curricular, uma excessiva centralização em assuntos da vida escolar, negligenciando outras actividades importantes para a concretização efectiva das várias componentes da Formação Cívica.

NOTAS FINAIS E ALGUMAS PISTAS EM ABERTO

Chegando ao fim deste trabalho, avançamos para a síntese dos principais argumentos que o sustentam. Contudo, o esforço de resumir, em poucas páginas, toda a linha de argumentação que foi sendo exposta nos capítulos anteriores, revela-se uma tarefa difícil, porque representa um esforço de selecção das ideias que consideramos mais importantes, desprezando outras que, não sendo centrais, não deixam de conferir singularidade a esta pesquisa. Assim, o objectivo central deste trabalho foi analisar as representações e as práticas que alunos, professores e responsáveis por duas escolas do concelho de Loures construam em torno da Formação Cívica, e de que forma estas representações condicionavam a comunicação entre professores e alunos nesse contexto. Para tal, observámos aulas da referida área curricular, entrevistámos professores, alunos e as Presidentes dos Conselhos Executivos de cada uma das instituições, e analisámos os documentos oficiais das escolas e das turmas (Projectos Educativos e Projectos Curriculares de Turma).

Nos últimos anos, tem-se verificado uma tendência nos estudos produzidos no âmbito da educação que procura realçar a “cultura” como única variável explicativa das desigualdades escolares, desprezando outros factores mais “tradicionais”, como a origem de classe ou o género. Este trabalho veio confirmar, mais uma vez, que não se pode desconsiderar estas variáveis mais tradicionais, uma vez que estas continuam a ser geradoras de assimetrias na escola e, nomeadamente, no seio desta Área Curricular, entre alunos oriundos de famílias altamente escolarizadas e alunos provenientes de meios mais populares. A escola, instituição assente nos princípios da democracia e da igualdade de oportunidades, apesar de promover, cada vez mais, situações de igualdade e de mobilidade sociais, continua a não conseguir minimizar completamente os efeitos que as desigualdades sociais de origem dos alunos têm nos seus percursos. Contudo, não se deve atribuir um carácter determinista às condições sociais de partida na explicação da posição que os alunos ocupam na hierarquia escolar. Vários estudos comprovam que também algumas famílias mais desfavorecidas procuram desenvolver estratégias que valorizem o universo escolar e que contrariem a tendência destas crianças de estarem votadas ao insucesso escolar.

Verificámos como os conceitos de cidadania e juventude - essenciais a este trabalho - não podem ser vistos como entidades normativas que se impõem aos indivíduos, mas sim como algo que vai sendo permanentemente remodelado, de acordo com os sentidos que os indivíduos, em diferentes contextos, lhes atribuem. O conceito de cidadania não deve estar

apenas associado ao princípio de integração dos indivíduos sob valores comuns, mas deve reconhecer a heterogeneidade que atravessa todas as sociedades. A afirmação de cidadania(s) também se faz através processos de diferenciação e afastamento, oposição e semelhança. Em relação aos jovens, José Machado Pais afirma mesmo que “ (...) a juventude constitui-se, de certa maneira, como um laboratório ou cenário de mudança das estruturas sociais. De facto, os jovens têm tido, designadamente ao longo das últimas décadas, um papel importante no que respeita à mudança social, por se revelarem um elo importante na cadeia da reprodução cultural e social.” (Pais, 1993: 35). O que se pretende aqui realçar é a diversidade de universos que noções como estas englobam e como é que esses universos se repercutem na realidade.

Vários estudos comprovam o declínio da participação política dos cidadãos – e dos jovens - nos países da Europa, o que pode indiciar uma atitude de descrença relativamente aos valores democráticos. Ou não. Este é uma ideia largamente difundida no senso comum e que gostaríamos de ver aprofundada num desenvolvimento posterior deste tema. É mais uma pista deixada em aberto.

Esta situação de fraca intervenção política e de desinteresse das camadas mais jovens pela política confronta-se com o despoletar de novas formas de associativismo, diferentes das formas mais tradicionais (mais politizadas). Esta é também uma questão que pretendemos explorar futuramente: como se relacionam actualmente os jovens com as associações cívicas?

O conceito de cidadania é um conceito que se vai moldando às novas formas de intervenção na vida pública e às instituições que dele se procuram apropriar – como a escola -, apesar de ainda existir uma focalização muito grande no voto e nos partidos políticos enquanto principais expressões de cidadania. Neste contexto, a escola surge como o *locus* de produção de cidadãos e de desenvolvimento de uma consciência cívica nos jovens, como forma de colmatar, segundo alguns autores, a “apatia cívica”. No terceiro capítulo apurámos que o esforço de “formar cidadãos” sempre foi uma constante nos currículos escolares, desde a Primeira República, passando pela instauração da democracia e chegando aos dias de hoje. Contudo, o modo como este desígnio foi concretizado pela escola – com denominações diferentes -, assumiu características muito particulares ao longo do tempo, servindo de veículo aos valores da sociedade vigente. A mais-valia deste capítulo reside no facto de mostrar que persistem, no discurso e nas práticas dos professores e alunos, categorias de pensamento muito semelhantes aos valores do passado sobre as funções da escola. Deixamos aqui alguns exemplos. Alguns dos princípios subjacentes às Áreas Curriculares Não Disciplinares encontram eco no Movimento Escola Nova (da Primeira República). A importância que a educação assume na formação do carácter e do desenvolvimento integral do aluno é

transversal a todos os períodos históricos analisados. Os professores continuam a manifestar a crença de que a escola deve basear-se no “mérito” de cada aluno, sendo da inteira responsabilidade destes e da sua família o seu sucesso ou insucesso escolar. Estas representações condicionam as expectativas que os docentes constroem sobre os seus alunos. Na escola B, no 3º ciclo, são os professores de História e Geografia que estão responsáveis pela Formação Cívica, tal como na Primeira República eram estes professores que estavam responsáveis pelo ensino da educação cívica. Esta opção, tanto num caso como no outro, baseia-se na convicção de que estas são disciplinas que melhor vão de encontro às áreas de desenvolvimento da cidadania.

Tendo em conta os valores e principais objectivos associados à Formação Cívica, procurámos perceber como é que estes são abordados em contexto de sala de aula por estudante e professores. Entre os principais defensores da presença desta área nos currículos escolares, a Formação Cívica surge associada à ideia de “formar cidadãos críticos e conscientes”, de “educar na cidadania” e de “educar na cidadania pela prática”. Contudo, os conteúdos da Formação Cívica que são valorizados pelos professores nunca são neutros do ponto de vista dos valores veiculados e revelam sempre uma determinada posição ideológica. Por isso, estes conceitos nunca são reproduzidos na prática tal e qual como preconizados pelos seus defensores, gerando-se alguns equívocos à volta do seu sentido. Foi a partir de um artigo da autoria de Carla Cibele Figueiredo (2005), que, com base nos ideais-tipos construídos pela autora, procurámos clarificar as concepções associadas a esta área. É importante referir que a tipologia desta autora constituiu uma grelha de análise muito importante para a compreensão da realidade estudada neste trabalho, o que significa que a evidência empírica encontrada confirma a pertinência da utilização destas categorias.

Assim, em primeiro lugar, existe uma directa associação entre as virtudes da Formação Cívica e o trabalho do Director de Turma. Por isso, as questões da Direcção de Turma – que são quase sempre abordadas neste espaço – são dominadas por assuntos relacionados com a disciplina, e não tanto pelas questões da aprendizagem. O Director de Turma assume-se, nesta área, como o regulador dos comportamentos dos alunos. Esta perspectiva enquadra-se no primeiro ideal-tipo - “Formação Cívica como educação Moral” - e é também interiorizada pela maioria dos alunos, que consideram que a principal vocação desta área é regular os “maus comportamentos”.

Esta área é o reflexo das atitudes, representações e discursos que vigoram na mente de professores e responsáveis em relação à escola: a função da escola, e nomeadamente desta área, não é apenas a de ensinar, mas é também a de formar os alunos e prepará-los para a vida

adulta. Contudo, é da responsabilidade das família criar condições para que os seus filhos adquiram competências que se adaptem às regras da escola. Quando esta situação não ocorre, este espaço deve servir para “integrar moralmente os alunos”. Podemos perceber que os professores continuam muito ancorados a conceitos durkheimianos sobre o papel da escola nas sociedades actuais.

As aulas que se enquadram nesta categoria foram mais visíveis na escola A do que na escola B, devido à estratégia do Conselho Executivo em atribuir, no 8º e 9º anos, esta área aos professores de Geografia e História, para fomentar a discussão de temas com os alunos. Esta fraca incidência do tratamento de questões relacionadas com comportamento também é explicada, pela responsável desta área, pelo facto dos alunos serem filhos de pais escolarizados de classe média-alta. As diferentes disposições económicas e sociais que os alunos veiculam, condicionam a valorização que estes fazem do espaço escolar.

De uma forma geral, a Formação Cívica parece não obedecer a estratégias sistemáticas de planeamento de actividades e temáticas a abordar. Mesmo em situações em que parece haver alguma orientação por parte dos Conselhos Executivos, os professores preferem planear as actividades de acordo com as necessidades da turma, e a abordagem de temas ou outro tipo de actividades surge sempre num papel secundário em relação aos assuntos da Direcção de Turma (quer sejam questões administrativas, quer sejam questões de comportamento), o que significa que tal acontece quando não existem assuntos da Direcção de Turma para tratar.

Por último, foram observadas poucas actividades que procurassem desenvolver nos alunos competências de cidadania, que se enquadrassem na categoria “Formação Cívica como Intervenção Social”, que ocorrem de forma pouco organizada e sistemática. Os alunos têm noções muito vagas destas aprendizagens (e sempre centradas no comportamento e na adopção de regras).

Em suma, podemos concluir que não existe, nestas aulas, uma componente forte de desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, tal como preconizado no decreto de lei. Os docentes continuam a sentir dificuldades em trabalhar temas relacionados com a vivência democrática e com a cidadania, fortemente enraizadas em pré-noções sobre a função da escola. Como principais obstáculos para a concretização desta área identificámos a liderança pouco reconhecida do Director de Turma e as consequentes as dificuldades dos professores no trabalho colaborativo.

Com este trabalho, pretendemos também deixar algumas pistas em aberto sobre aspectos aqui não explorados, pistas estas que podem constituir pontos de partida para uma futura pesquisa realizada no âmbito desta temática. Em primeiro lugar, gostaríamos de ter

analisado o impacto que as orientações (ou a ausência delas) do Ministério da Educação têm nesta área, e o modo como cada escola as instrumentaliza. Em segundo lugar, seria importante também aprofundar a relação que existe entre as áreas curriculares não disciplinares e os resultados escolares nas outras disciplinas, com o objectivo de tentar perceber se existe, ou não, uma relação de causa e efeito entre estas duas dimensões. Esta intenção seria posta em prática através da observação participante das aulas de outras disciplinas, assim como de entrevistas a outros docentes. Outra dimensão de análise que merecia um enfoque maior da nossa parte são as razões que levam a que, ao longo do tempo, como vimos, as autoridades públicas (governos e ministérios) façam um investimento tão grande na educação para a cidadania nas escolas.

BIBLIOGRAFIA

Legislação:

Decreto-Lei nº 6 / 2001 de 18 de Janeiro

Diário da República nº 240, Decreto-Lei nº 208/2002 de 17 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei nº 46 / 86, de 14 de Outubro

Abrantes, Paulo, “Introdução. Finalidades e natureza das Novas Áreas Curriculares,” em Paulo Abrantes, Carla Cibele Figueiredo e Ana Margarida Veiga Simão, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2002

Abrantes, Pedro, “Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade” em *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº41, 2003(a), pp. 93-115

Abrantes, Pedro, *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade* Oeiras, Celta, 2003(b)

Antunes, Fátima M., “Discursos e projectos para a educação: Diversificar, democratizar, universalizar” em *Análise Psicológica*, nº4 (XV), 1997, pp. 527-539

Benavente, Ana, “A experiência pedagógica portuguesa no campo da cidadania”, em *Educação, Sociedade e Cidadania* (Conferencia Internacional, Lisboa, 17-19 de Maio de 1999), Ministério da Educação e GAERI, 2000, pp. 61-75

Benavente, Ana e outros, *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 1987

Bettencourt, Ana Maria, “Educação Cívica e Politécnica: uma Inovação?” em *Raiz e Utopia*, nº 9-10, 1979, pp. 271-276

Bettencourt, Ana Maria e outros, *Educação para a Cidadania*, CIDM, Lisboa, 2000

Bourdieu, Pierre, *A economia das trocas simbólicas*, S. Paulo, Edições Perspectivas, 1987

Bourdieu, Pierre e Champagne, Patrick, “Os excluídos do interior” em *A Miséria do Mundo*, Petrópolis, Vozes, 1998, pp. 481 - 486

Bourdieu, Pierre, *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, 1989

Buckingham, David, *The Making of Citizens. Young People, News and Politics*, Londres, Routledge, 2000

Cabral, João P., “Notas críticas sobre a observação participante no contexto da etnografia portuguesa”, em *Análise Social*, vol. XIX (76), 1983, pp. 327-339

Capucha, Luís, “Exclusão profissional, exclusão social e cidadania” em José Manuel Leite Viegas e Eduardo Costa Dias, *Cidadania, Integração, Globalização*, Oeiras, Celta, 2000, pp. 187-202

Caria, Telmo H., *A Cultura Profissional dos Sociólogos. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90*, Lisboa, Fundação Calouste de Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia / Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000

Caria, Telmo H., “Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias” em *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº12, 1992, pp. 171-184

Carvalho, C., Sousa, F. e Pintassilgo, J. (orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*, Porto, Porto Editora, 2005

Casa-Nova, Maria José, *Etnicidade, Género e Escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2002

Chisholm, Lynne, “Education, Society and Citizenship: the approach and the activities of the European Commission”, em *Educação, Sociedade e Cidadania*, (Conferência Internacional, Lisboa, 17-19 de Maio de 1999), Ministério da Educação e GAERI, 2000, 2000, pp. 23-28

Conde, Idalina, “Contextos, Culturas, Identidades” em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta, 1998, pp. 79-118

Costa, António Firmino da, “A Pesquisa de Terreno em Sociologia” em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, 2003

Costa, António Firmino da, “Novos Contributos para Velhas Questões da Teoria das Classes Sociais” em *Análise Social*, nº 98, 1987, pp. 615-686

Dahrendorf, Ralf, “The changing quality of citizenship” em Bart van Steenbergen (ed.), *The Condition of Citizenship*, Londres, Sage, 1994

Delamont, Sara, *Interação na Sala de Aula*, Lisboa, Horizonte, 1987

Drago, Ana, *Agitar antes de Ousar. O movimento estudantil «antipropinas»*, Porto, Afrontamento, 2004

Durkheim, Emile, *A Ciência Social e a Acção*, Amadora, Bertrand, 1970

Estanque, Elísio e Bebiano, Rui, *Do Activismo à Indiferença. Movimentos estudantis em Coimbra*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 2007

Fernandes, Ana Alexandre, “Identidade Nacional e Cidadania Europeia” em Manuel Villaverde Cabral e José Machado Pais, *Jovens Portugueses de Hoje. Resultados do Inquérito de 1997*, Oeiras, Celta, 1998

Fernandes, António Teixeira, *O Estado Democrático e a Cidadania*, Porto, Afrontamento, 1998

Fernandes, Luís, *O Sítio das Drogas. Etnografia das Drogas numa Periferia Urbana*, Lisboa, Editorial Notícias, 2002

Figueiredo, Carla Cibele e Silva, Augusto Santos, *A Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português (1974-1999)*, Lisboa, Ministério da Educação (Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais e Instituto de Inovação Educacional, 2000

Figueiredo, Carla Cibele, “Formação Cívica: E agora, um tempo para reflectir?” em Carvalho e outros (orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*, Porto, Porto Editora, 2005

Figueiredo, Carla Cibele, “Horizontes da educação para a cidadania na Educação Básica,” em Paulo Abrantes, Carla Cibele Figueiredo e Ana Margarida Veiga Simão, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2002

Freire, André e Magalhães, Pedro, *A abstenção eleitoral em Portugal*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, 2002

Gomes, Carlos Alberto, “A interacção selectiva na escola de massas” em *Sociologia, Problemas e Práticas*, Nº3 (Nov. 1987), p. 35-49

Gomes, Carlos Alberto e Lima, Licínio Carlos Viana, “Associativismo estudantil no ensino secundário e reprodução política das organizações partidárias de juventude” em *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 21, 1996, pp. 121-163

Gomes, Rui Machado, “As tecnologias de governo do eu e a escola (1974-1991)” em *Sociologia, Problemas e Práticas*, Nº37, 2001, pp. 49-75

Grácio, Rui, *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1981

Iturra, Raúl, “Trabalho de Campo e Observação participante em Antropologia” em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, 2003

Lahire, Bernard, *Homem Plural. Os determinantes da ação*, Petrópolis, Vozes, 2002

Lahire, Bernard, *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*, Porto Alegre, Artmed, 2004

Lalanda, Piedade, «Investigar ou a arte de descobrir?» em Helena Carreiras, Fátima Freitas e Isabel Valente(orgs.), *Profissão Sociólogo*, Oeiras, Celta, 1999, pp.11-17

Machado, Fernando Luís, *Contrastes e Continuidades. Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta Editora, 2002

Machado, Fernando Luís; Matias, Ana Raquel; Leal, Sofia, “Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos” em *Análise Social*, volume XL (176), 2005, pp. 695-714

Magalhães, Pedro e Moral, Jesus Sanz, *Os Jovens e a Política*, Lisboa, Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa, 2008

Matos, João Filipe, “Educar para a cidadania hoje?” em Carolina Carvalho, Florbela de Sousa e Joaquim Pintassilgo (orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*, Porto, Porto Editora, 2005

Menezes, Isabel, *Educação Cívica em Portugal. Estudo Preliminar*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995

Menezes, Isabel, “De que falamos quando falamos de cidadania?” em Carolina Carvalho, Florbela de Sousa e Joaquim Pintassilgo (orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*, Porto, Porto Editora, 2005

Miaille, Michel, “Questões de cidadania e aprendizagem na escola” em José Manuel Leite Viegas e Eduardo Costa Dias, *Cidadania, Integração, Globalização*, Oeiras, Celta, 2000, pp. 11-24

Mónica, Maria Filomena, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista 1926 – 1936)*, Lisboa, Presença, 1978

Monteiro, Agostinho dos Reis, *A Educação e a Constituição de Abril*, Lisboa, Livros Horizonte, 1977

Neves, Maria José dos Reis, *Educação para a Cidadania. Contributo para o Estudo de Competências de Cidadania no 3º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, ISCTE, 2006

Nogueira, Cláudio Marques e Nogueira, Maria Alice, “A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições” em *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril de 2002

Nogueira, Conceição e Silva, Isabel, *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*, Porto, Edições Asa, 2001

Pacheco, José Alexandre, *A Cidadania como objectivo e eixo de formação em Rui Grácio*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999

Pais, José Machado, *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993

Pais, José Machado, “Jovens e Cidadania” em *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº49, 2005, pp. 53-70

Pais, José Machado, *Sociologia da Vida Quotidiana. Teorias, métodos e estudos de caso*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 2002

Payet, Jean-Paul, “A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade” em *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, pp. 681-694

Pintassilgo, Joaquim, *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri, 1998

Pinto, José Madureira Pinto, “Considerações sobre a produção social de identidade” em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº32, 1991, pp. 217-231

Pires, Eurico Lemos, “Escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita” em Eurico Lemos Pires e outros, *O Ensino Básico em Portugal*, Porto, Asa, 1989

Resende, José Manuel e Dionísio, Bruno, “Escola pública como “arena” política: contexto e ambivalências da socialização política escolar” em *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, pp. 661-680

Ruquoy, Danielle, «Situação de entrevista e estratégia do entrevistador» em Luc Albarello *et al.*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 1997

Santos, Maria Manuela, *A Formação Cívica no Ensino Básico. Contributos para uma Análise da Prática Lectiva*, Porto, Asa, 2005

Seabra, Teresa, *Educação nas Famílias. Etnicidade e classes sociais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação, 1999

Seabra, Teresa e Mateus, Sandra, “Etnicidade e “Excelência Escolar” – caboverdianos e indianos na AML”, 2004, <http://www.aps.pt/vcongresso/ateliers-pdfs.htm>

Sebastião, João, *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2006

Sebastião, João, *Escola e Violência. Conceitos, políticas, quotidianos*, Lisboa, CIES / ISCTE (relatório de pesquisa), 2001

Sebastião, João, “Os Dilemas da Escolaridade. Universalização, diversidade e inovação” em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta, 1998, pp. 311-327

Silva, Augusto Santos, “Conclusões da Conferência”, em *Educação, Sociedade e Cidadania*, (Conferência Internacional, Lisboa, 17-19 de Maio de 1999), Ministério da Educação e GAERI, 2000, 2000, pp. 77-92

Silva, Cristina Gomes, *Escolhas Escolares, Heranças Sociais: Origens, Expectativas e Aspirações dos Jovens no Ensino Secundário*, Oeiras, Celta, 1999

Viegas, José Manuel Leite e Faria, Sérgio, “A abstenção nas eleições legislativas de 2002” em André Freire, Marina Costa Lobo e Pedro Magalhães (orgs.) *Portugal a Votos. As eleições de 2002*, Lisboa, ICS – UL, 2004

Vieira, Maria Manuel, “Famílias e escola: Processos de construção da democratização escolar” em Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo e Benedita Portugal e Melo (eds.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, CIE – FC/UL, 2003

ANEXOS

Guião de entrevista aos professores de Formação Cívica

A) Perguntas de caracterização e percurso profissional

Idade

Sexo

Naturalidade

Nacionalidade

Residência

Origens sociais do pai e da mãe (profissão / escolaridade)

Situação na profissão

Área disciplinar

Coordenação da área?

- Sim / Não

- Se sim, há quanto tempo

Anos de serviço na escola

Áreas / disciplinas de trabalho nessas escolas

Há quantos anos lecciona?

Em diferentes escolas?

Gosta de leccionar nesta escola (aspectos positivos /dificuldades)?

B) Representações / Expectativas em relação à FC

Como avalia o impacto da introdução desta área nos currículos escolares?

O que é, para si, a “Formação Cívica”? O que entende por “Formação Cívica”?

Quais os objectivos que considera mais importantes nesta área?

Acha que os professores desta escola, em geral, estão motivados para leccionar esta área?

Que competências específicas deveriam possuir os professores desta área? Exemplifique.

Na prática, os professores que leccionam essa área correspondem ao perfil que considera adequado?

Os professores consideram que a FC contribuiu para melhorar resultados dos alunos? Como avalia o impacto da FC nas restantes disciplinas? Exemplifique.

B) Organização / Preparação para a FC

Existem modalidades de organização da escola em torno da FC (existem coordenadores, grupos, documentação organizada, outras formas...)?

Considera importante haver uma coordenação desta área? Qual a sua relação com o Conselho de Turma? Trabalha em colaboração com ele ou de forma isolada?

Como é que se prepara para leccionar as aulas?

Utiliza manuais / livros para o auxiliar nas aulas?

Porque é que acha que tem vindo a existir um investimento tão grande da parte do Ministério da Educação na Educação para a Cidadania?

C) Análise de Práticas

Quais as práticas mais habituais nas aulas de FC nesta escola?

Como é que escolhe os temas a abordar na sala de aula? Os temas a estudar são propostos pelo professor ou pelos alunos?

Costuma abordar a questão da sexualidade nas suas aulas (sim, não)? Porquê?

Descreva um ou mais exemplos de um ou mais casos em que a FC permitiu resolver problemas concretos de alunos – de aprendizagem ou indisciplina?

Acha que a Formação Cívica fomenta a capacidade crítica dos alunos? Como (dê exemplos)?

Considera que os alunos se interessam pelas questões da Cidadania dentro e fora da sala de aula? Porquê?

Os professores da escola realizam regularmente Assembleias de Turma? Se sim, descreva uma situação de Assembleia de Turma. Quais os aspectos que pretende trabalhar com os alunos numa Assembleia de Turma?

Que metodologias e recursos utiliza para as suas aulas (TIC, biblioteca...)? Como é que faz essa utilização?

Quais os temas / actividades desenvolvidas na FC que despertam maior interesse nos alunos? Tem alunos com dificuldades de aprendizagem? Em que temas?

Sente que a sua relação com os alunos, nestas aulas, se processa de forma diferente das aulas de outras disciplinas? Porquê?

Quais as principais dificuldades que sente na relação com os alunos?

Tendo em conta os conteúdos da disciplina, sente-se constrangido na abordagem de determinados temas na aula? Quais? Porquê?

Já se sentiu, alguma vez, “incomodado” com alguma opinião manifestada por um aluno acerca dos conteúdos desta área? Se sim, pode relatar-me o caso?

Moralizar ou Democratizar a(s) Consciência(s)?

Acha que os alunos também ficam incomodados / constrangidos com os temas abordados nas aulas? Em que temas? Porquê?

Acha que os valores dos Professores influenciam a forma como ele aborda os temas nas aulas de FC? Como é que faz essa gestão entre os seus valores e os temas das aulas?

Quais foram as principais dificuldades reveladas no âmbito da FC?

Como é que é que faz a avaliação? Concorda com o tipo de avaliação qualitativa? Quais as principais dificuldades que sente?

Guião de entrevista aos alunos

A) Perguntas de caracterização

Idade

Naturalidade do próprio

Nacionalidade do próprio

Idade / Profissão e escolaridade dos pais

B) Identificação e trajecto escolar

Vives perto da escola ou longe?

Há quanto tempo andas nesta escola? Frequentaste outra escola antes desta? Gostas de andar nesta escola? Porquê? O que é que distingue esta escola da escola da frente?

Quais são as tuas disciplinas preferidas?

Já reprovaste? Como tem sido o teu aproveitamento escolar? Tens boas notas?

Fazes parte de alguma associação / organização? Se sim, qual? Desde quando? Quais são as actividades desenvolvidas?

C) Formação Cívica

Representações

O que é, para ti, a Formação Cívica?

Quais achas que são os objectivos desta área? Na tua opinião, esses objectivos são conseguidos?

Como são habitualmente as tuas aulas de Formação Cívica? Gostas das aulas?

São muito diferentes das outras aulas ou são quase iguais?

Actividades / Temas

A que actividades dedicam mais e menos tempo? Fazem trabalhos de grupo? Falam de situações que ocorreram nas diversas disciplinas? Falam de situações que ocorrem no bairro onde vives? As actividades que fazem em Formação Cívica são interessantes?

Houve algum tema ou aula que te lembres melhor porque te marcou mais? Temas que gostes mais/menos (indicar 2/3 exemplos concretos)? Há temas que te deixem constrangido?

Quando estão em casa ou na rua, lembraste de coisas que discutiram ou aprenderam em Formação Cívica? Discutes os temas das aulas com amigos e famílias? Se sim, com quem e quando? Trazes esses temas para as aulas?

Já participaste em alguma Assembleia de Turma? Se sim, fazem-no regularmente? Como são organizadas as assembleias?

Professor

O vosso Director de turma é o professor de Formação Cívica? Gostas do professor? Ele é diferente nas aulas da disciplina e nas de Formação Cívica ou age da mesma forma?

Sentes que os vossos problemas e as vossas opiniões são ouvidos nestas aulas? Sentes que se buscam soluções para os problemas e que as vossas opiniões fazem diferença?

Quotidiano

Achas que esta área é útil/te ajuda?

- para o sucesso escolar
- para a vida presente
- para a vida futura

Achas que ajuda a resolver problemas da turma? Lembraste de algum caso?

Como achas que deveria ser a Formação Cívica (exemplos de aulas ou actividades)?

CURRICULUM VITAE

INFORMAÇÃO PESSOAL

Nome	HENRIQUES, VERA LÚCIA DA CRUZ
Morada	Rua do Olival, lote E, 2º direito 2625-448 Forte da Casa
Telefone	
Telemóvel	(+351) 96 294 05 64
Correio electrónico	vera.henriques@iscte.pt; veracruzhenriques@gmail.com
Nacionalidade	Portuguesa
Data de nascimento	15 de Agosto de 1981
B.I. nº	11862381

FORMAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL

• Datas	Desde Setembro de 2004
• Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)
• Designação da qualificação atribuída	Frequência de curso de Mestrado em Sociologia
• Datas	De 1999 a 2004
• Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) Universidade Nova de Lisboa (UNL)
• Designação da qualificação atribuída	Licenciatura em Sociologia
• Classificação obtida	15 valores

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

• Datas	Desde Junho de 2006
• Nome e endereço do	<i>Projecto Mobilidade Inter-Partidária no Parlamento Europeu: Poder de Voto e Ideologia</i> Coordenadora Prof. Doutora Ana Evans CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE)

Moralizar ou Democratizar a(s) Consciência(s)?

empregador	Av. das Forças Armadas, Edifício ISCTE, 1649-026 Lisboa Tel. 217903077; Fax 217940074
• Função ou cargo ocupado	<i>Investigadora</i>
• Datas	De Dezembro de 2006 a Outubro de 2007
• Nome e endereço do empregador	Projecto <i>Qualidade do Ensino e Prevenção do Abandono e Insucesso Escolares nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)</i> Coordenadora Prof. Doutora Ana Maria Bettencourt
• Função ou cargo ocupado	Escola Superior de Educação de Setúbal – Instituto Politécnico de Setúbal Campus do IPS, Estefanilha, 2910-504 Setúbal Tel. 265710800; Fax 265710810 <i>Investigadora</i>
• Datas	De Julho de 2005 a Março de 2006
• Nome e endereço do empregador	Projecto <i>Manual de Lisboa: guia para a produção de indicadores estatísticos sobre o desenvolvimento de sociedade da informação nos países ibero-americanos</i> Coordenadores: Prof. Doutora Luísa Oliveira e Dr. João Mata CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE) Av. das Forças Armadas, Edifício ISCTE, 1649-026 Lisboa Tel. 217903077; Fax 217940074
• Função ou cargo ocupado	<i>Investigadora</i>
• Datas	De Novembro de 2005 a Abril de 2006
• Nome e endereço do empregador	Projecto <i>Os Media e a Construção das Representações do Género</i> Coordenadores: Dr. Rodrigo Rosa e Dra. Catarina Lorga Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) Av.ª das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa Tel. 217903000, Fax 217964710
• Função ou cargo ocupado	<i>Tarefaira</i>
• Datas	De 2003 a 2004
• Nome e endereço do empregador	Projecto <i>O lugar do sofrimento e do corpo doente nas representações construídas por actores classificados pelo corpo clínico como padecendo de neoplasia da próstata: julgamentos e regimes de acção</i> Coordenador Professor Doutor José Manuel Resende Fórum Sociológico – Centro de Estudos da F.C.S.H. / U.N.L Av.ª de Berna 26-C, 1069-061 Lisboa Tel. 217908300, Fax: 217908308
• Função ou cargo ocupado	<i>Estagiária</i>
• Datas	De 2003 a 2004
• Nome e endereço do empregador	Projecto: <i>O lugar da doença, do corpo e do sofrimento na representação das formas identitárias de doentes com SIDA</i> Coordenador Professor Doutor José Manuel Resende Fórum Sociológico – Centro de Estudos da F.C.S.H. / U.N.L

empregador

Av.^a de Berna 26-C, 1069-061 Lisboa
217908308

Tel. 217908300, Fax:

• Função ou cargo ocupado

Estagiária

PUBLICAÇÕES

Mata, João Trocado da, Luísa Oliveira (coords.), Tatiana Alves, Vera Henriques e Bruno Gordinho (2007), *Manual de Lisboa: guia de produção de indicadores estatísticos sobre o desenvolvimento da sociedade da informação nos países ibero-americanos*, Relatório Final, CIES-ISCTE.

Bettencourt, Ana Maria (coord.); Caeiro, Tiago; Henriques, Vera (2007), *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND). As Áreas Curriculares Não Disciplinares nas Escolas C, E e G*, Ministério da Educação e Escola Superior de Educação de Setúbal

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS PESSOAIS

PRIMEIRA LÍNGUA

Português

OUTRAS LÍNGUAS

- Compreensão escrita
- Expressão escrita
- Expressão oral

Inglês	Francês	Alemão
Bom	Regular	Regular
Bom	Regular	Regular
Bom	Regular	Regular

Curso de Inglês no CCL (Centro de Cursos Livres - ISCTE), nível 9S1, com classificação de Bom

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS
TÉCNICAS

- Bons conhecimentos de informática na óptica do utilizador MsOffice: Word, Excel, PowerPoint, Internet Explorer e Outlook
- Conhecimentos regulares de SPSS (tratamento estatístico)

CARTA DE CONDUÇÃO

Carta de condução de veículos ligeiros, categoria B