CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESE DE DOUTORAMENTO

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM PORTUGAL

Incidência das políticas educativas nas práticas escolares do concelho de Vila Nova de Gaia

Maria Luísa Alves Bravo de Almeida e Silva Lamas

Directores de Tese:

Professor Doutor José Antonio Caride Gómez
Professor Doutor Américo Nunes Peres

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA / LUGO
ANO 2019

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM PORTUGAL
INCIDÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES NO CONCELHO DE VILA NOVA DE GAIA

Dna. MARIA LUÍSA ALVES BRAVO DE ALMEIDA E SILVA LAMAS

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

En Santiago de Compostela, 06 de Mayo de 2019

Asdo:

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR / TITOR DA TESE

A EDUCAÇÃO PARA A CIDANANIA EM PORTUGAL
INCIDÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES NO CONCELHO DE VILA NOVA DE GAIA

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ
PROFESSOR DOUTOR AMERICO NUNES PERES

INFORMAN:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna. MARIA LUÍSA ALVES BRAVO DE ALMEIDA E SILVA LAMAS, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En Santiago de Compostela, 15 de Mayo de 2019

ASDO.: JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ	ASDO.: AMERICO NUNES PERES

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declararam resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla.

(ONU, 1948)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RESUMO

Ao longo da história da humanidade, a educação tem sido chamada a intervir na formação dos indivíduos, preparando-os para o desempenho do seu papel na comunidade. Este estudo, que se enquadra no âmbito das Ciências da Educação, tem como objecto a formação em Cidadania que se tem realizado em Portugal. Procuramos conhecer como está a ser desenhada e implementada a Educação *em* e *para* a Cidadania, reconhecendo o papel determinante que esta tem para o futuro da Humanidade. Centramos, a nossa análise na evolução do conceito de cidadania e no papel da educação neste processo de construção que é determinado pelas políticas e normativas internacionais e nacionais. Partimos daí para um estudo de caso a alunos do ensino secundário do Concelho de Vila Nova de Gaia. Com esta investigação, tentamos contribuir para uma educação que tem como objectivo a formação dos sujeitos que podem e devem melhorar a convivência humana, agindo em defesa dos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE

Cidadania; Educação; Educação para a Cidadania; Direitos Humanos; Democracia; Estado de Direito; Direitos de Cidadania; Participação; Políticas Educativas

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RESUMEN

A lo largo de la historia de la humanidad, la educación ha sido llamada a intervenir en la formación de los individuos, preparándolos para el desempeño de su papel en la comunidad. Este estudio, que se encuadra en el ámbito de las Ciencias de la Educación, tiene el objetivo de la formación en la ciudadanía que se ha cumplido en Portugal. Buscamos conocer cómo se está diseñando e implementando la Educación *en* y *para* la Ciudadanía, reconociendo el papel determinante que ésta tiene para el futuro de la Humanidad. Centramos, por tanto, nuestro análisis en la evolución del concepto de ciudadanía y en el papel de la educación en este proceso de construcción que es determinado por las políticas y normativas internacionales y nacionales. Partimos de allí para un estudio de caso a alumnos de la enseñanza secundaria del municipio de Vila Nova de Gaia. Con esta investigación, intentamos contribuir a una educación que tiene como objetivo la formación de los sujetos que pueden y deben mejorar la convivencia humana, actuando en defensa de los derechos humanos.

PALABRAS CLAVE

Ciudadanía; Educación; Educación para la Ciudadanía; Derechos Humanos; Democracia; Estado de Derecho; Derechos de Ciudadanía; Participación; Políticas Educativas

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ABSTRACT

Throughout the human mankind, education has been challenged to interfere in the formation of individuals, preparing them for the performance of their role in the community. The aim of this study within the scope of Educational Sciences is the training in Citizenship that has been taking place in Portugal. We seek to know how Education *in* and *for* Citizenship is being designed and implemented, recognizing the determinant role it has for the future of Humanity. Therefore, we focus our analysis on the evolution of the concept of citizenship and on the role of education performance in this construction process determined by policies and regulations at international and national levels. We started from there for a case study to secondary school students of Vila Nova de Gaia's Municipality.With this research, we try to contribute to an education aiming at training individuals, so they can assume the improvement of human coexistence, acting in defense of human rights.

KEY-WORDS

Citizenship; Education; Education for Citizenship Human Rights; Democracy; Rule of Law; Participation; Educational policies

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RESUMEN EXPANDIDO

La tesis que aquí se presenta toma como referencia la asignatura Educación para la Ciudadanía en el currículum y las prácticas de enseñanza-aprendizaje en Portugal, con el objetivo general de conocer su estado en el marco de las políticas educativas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Básica, analizando de qué modo influye en la formación de los jóvenes del municipio de Vila Nova de Gaia, limítrofe con Oporto.

El trabajo se encuentra contextualizado en un estudio de caso, con todas las complejidades que lo caracterizan en la investigación social (Yin, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2007), con datos recogidos entre los estudiantes de la Educación Secundaria (del 10º al 12º cursos, equivalentes al Bachillerato) de Vila Nova de Gaia, y teniendo como base las políticas educativas a nivel nacional e internacional. Con una visión amplia de la Educación *en* y *para* la Ciudadanía, se consideran prioritarios los siguientes objetivos:

- conocer el concepto de ciudadanía construido por los alumnos de la Educación Secundaria a lo largo de su trayecto escolar;
- analizar la aplicación práctica de las políticas educativas implementadas en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía;
- evaluar la forma en que los adolescentes de la Educación Secundaria ejercen la ciudadanía.

A partir de estos objetivos, se formulan las hipótesis que permiten trazar la orientación teórica, metodológica y empírica de la investigación, las cuales pueden ser refutadas o confirmadas según los resultados obtenidos (Quivy & Campenhoudt, 2005):

- las asignaturas de Educación para la Ciudadanía son más utilizadas para resolver conflictos surgidos en la clase y problemas

de conducta dentro del aula, que para desarrollar actividades relacionadas con los contenidos de esta área;
- la asistencia a las clases de Educación para la Ciudadanía influye en el modo en el que los adolescentes ejercen la ciudadanía;
- la asistencia a las clases de Educación para la Ciudadanía afecta la construcción del concepto de ciudadanía de los adolescentes.

La formulación de estas proposiciones se basa en la legislación portuguesa en vigor, que les permite a los profesores utilizar el tiempo de la asignatura Educación para la Ciudadanía (EpC) para la gestión de los problemas de aprendizaje y de la vida de la clase (Decreto n.º 19308/2008, de 21 de julho). Asimismo, se busca conocer de qué modo esta asignatura ha contribuido para la construcción del concepto y el ejercicio de la ciudadanía entre los adolescentes. De acuerdo con estos objetivos y con las hipótesis formuladas, la investigación se presenta organizada tal como describimos a continuación.

Estructura del trabajo

Esta tesis se compone de cuatro partes diferenciadas, cada una con entidad propia, que posibilitan un abordaje teórico, contextual, metodológico y empírico del tema que constituye el objeto de indagación. Complementadas por las referencias documentales (bibliográficas y normativas) y sus correspondientes apéndices, estas cuatro partes, incluyendo una breve alusión a los capítulos que las integran, se articulan de la siguiente manera:

a) La primera parte comprende la base teórico-conceptual que sustenta toda la investigación. El primer capítulo está dedicado al concepto de ciudadanía, en particular a su evolución en diversos contextos históricos, al tiempo que presenta el referencial teórico-conceptual en el que se fundamenta este trabajo, poniendo de manifiesto las diferentes dimensiones que deben configurarlo. El segundo capítulo se apoya en esta

concepción para enfatizar la importancia de aprender el significado de ser ciudadano hoy en día, llegando a una reflexión sobre la urgencia de una educación que incida sobre el papel que cada individuo deberá jugar en una sociedad que pretende ser educadora y democrática.

b) La segunda parte, también dividida en dos capítulos, se extiende sobre el asiento político-normativo de la Educación para la Ciudadanía. El primero analiza el surgimiento de diversas organizaciones internacionales a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, con el objetivo de mejorar la convivencia entre los países. En todo este período se van haciendo evidentes no solo una toma de conciencia acerca de la relevancia que tiene la educación para construir la paz, sino también los intentos por parte de estas organizaciones de intervenir en la formación de los individuos a través de la creación de normas y directrices. El segundo capítulo destaca las políticas educativas adoptadas en los treinta años posteriores a la LBSE, creada con la instauración de la democracia en Portugal con el objetivo de formar ciudadanos que actúen de acuerdo con el sistema vigente.

c) Los referentes metodológicos y contextuales ocupan la tercera parte, compuesta de dos capítulos. El primero se ocupa de la metodología y se inicia con las motivaciones que llevaron a la presente investigación y a la elección del estudio de caso como estrategia para comprender de qué modo el Estado desempeña su papel en la formación de los jóvenes del municipio de Vila Nova de Gaia para el ejercicio de una ciudadanía activa. El estudio destaca la recogida de datos por medio de un cuestionario llevado a cabo entre una muestra representativa de la población. También utilizamos la dinámica de *focus group*, con el propósito de obtener información complementaria (Silva, Veloso & Keating, 2014), en un grupo de alumnos que integra la muestra que responde al

cuestionario. El capítulo siguiente presenta el contexto geográfico en el que se inscribe el trabajo empírico (el municipio de Vila Nova de Gaia), caracterizando tanto su ubicación, extensión y rasgos territoriales específicos, como, desde luego, la demografía y los aspectos socioeconómicos que lo definen. Se aborda también la evolución de los procesos electorales, que en buena medida expresan la participación de la población, y se intenta describir las características formativas de la población residente, ya que de ellas depende en gran parte la manera en la que conciben y ejercen la ciudadanía.

d) La cuarta parte, de carácter empírico, consta de un único capítulo, titulado "las contribuciones de la Educación para la Ciudadanía en la formación de los adolescentes". Se lleva a cabo aquí el análisis de los datos, apoyándonos en el referencial teórico-conceptual que sostiene esta investigación y en los resultados obtenidos a partir de las respuestas al cuestionario y de la dinámica de *focus group*. Los resultados alcanzados gracias a estos dos instrumentos son sometidos a una triangulación metodológica.

Por último, siempre teniendo como base el marco teórico-conceptual, los referenciales normativos y los resultados alcanzados mediante la aplicación de los dos instrumentos empleados, terminamos el informe de la tesis con las conclusiones, a las que se dan continuidad con propuestas o líneas de actuación que contribuyen a una visión de futuro (prospectiva).

Referencial teórico

El ejercicio de la ciudadanía constituye el núcleo de este trabajo, comenzando por la historia, que nos revela la evolución del concepto, centrada en los acontecimientos que han marcado la práctica de la vida

en sociedad. En la Antigua Grecia se desarrolla, aunque limitada a un grupo restringido, la idea de ciudadano provisto de derechos y deberes hacia la comunidad. La Revolución Estadounidense instituye la igualdad en la atribución de derechos inalienables, como el derecho a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad para todos los seres humanos. Poco tiempo después, la Revolución Francesa introduce los principios de igualdad, fraternidad y libertad, dando inicio a la universalización del Estado democrático y a la igualdad de responsabilidades y derechos para todas las personas (Gimeno, 2003). Destacamos también otros acontecimientos, tal como la Revolución Industrial, que agrava las desigualdades sociales y dificulta aún más la convivencia entre las clases privilegiadas y los grupos desfavorecidos.

En ese contexto se sitúa el surgimiento de los movimientos sindicales, que gracias a sus reivindicaciones conquistan derechos para los trabajadores. Las mujeres protagonizan luchas para alcanzar los mismos derechos que los hombres. Recurrimos a Marshall (1950), quien pone en evidencia los diferentes elementos de la ciudadanía, desde el surgimiento de los derechos civiles durante el siglo XVIII, de los derechos políticos en el XIX y de los derechos sociales, apoyados en el modelo de Estado de Bienestar, en el siglo XX. Nuevas dimensiones se van construyendo a lo largo de la historia, siendo uno de los principales hitos la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la ONU hace 70 años. Con la globalización, el concepto de ciudadanía atraviesa importantes transformaciones, en los procesos de desarrollo, de dimensión planetaria.

Esta elaboración prosigue con el referencial teórico-conceptual de una educación realizada en ciudadanía, en la cual la escuela asume un papel fundamental al dedicarse a la formación de individuos preparados para ser agentes críticos y participativos en la construcción de una

sociedad que dé respuesta a las necesidades colectivas (Zabalza, 2000). Si bien desempeña una tarea determinante en la formación de los ciudadanos, la escuela funciona dentro de un sistema integrado. Los lazos que la escuela establece con la familia y la comunidad involucran a todos en una interacción permanente (Caride, 2000). En esta perspectiva, sostenemos que compete a la escuela promover la interculturalidad (Peres, 2011), la solidaridad (Cortina, 2011) y la igualdad de género, centrándose en los valores fundamentales (García, 2006; Martín, 2006) y en los Derechos Humanos (Gil, 1999). Es así que podemos promover y vivir una educación en ciudadanía (Zabalza, 2000; C. Figueiredo, 2005; Matos, 2005; Menezes, 2005; Escudero, 2006; Bolívar, 2009; Cortina, 2011) y aproximarnos a los fines que ésta preconiza.

La ciudadanía planetaria, que aquí defendemos, requiere un trabajo colaborativo de educadores, escuelas, familias, comunidades locales, agentes políticos y responsables de organizaciones internacionales. Tal como postulan Morin, Motta & Ciurana (2003, p. 10): "daí a urgência vital de educar para a era planetária', o que pressupõe uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento, uma reforma do ensino, sendo estas três reformas interdependentes". Es nuestra convicción que este compromiso, desprovisto de intereses económicos y políticos, tanto personales como nacionales, constituye la condición más relevante para continuar este camino de la Educación en y para la Ciudadanía. Por ello, resulta importante conocer de qué modo las organizaciones internacionales contribuyen a la construcción de una ciudadanía democrática. Analizamos por tanto las directrices y normativas que éstas han ido creando con el propósito de orientar la educación de los individuos y de trabajar en favor de la paz. Recurrimos igualmente a la legislación portuguesa, ya que ésta influye en las prácticas y contenidos de la asignatura Educación para la Ciudadanía

que se imparte en el país, y es sobre ella que se montan los referentes empíricos de la presente investigación.

Referencial político-normativo

Hacia el final del siglo XX asistimos a una atención redoblada en favor de la defensa de la paz mundial, a través de la creación de varias entidades y organizaciones internacionales con esa finalidad primordial. Dichas organizaciones consideran que deberá cultivarse el mantenimiento de la paz y canalizan esfuerzos para cooperar en materias de educación mediante la definición de estrategias y medios para que las personas se desarrollen física, cultural, social y económicamente, buscando el bien común. En el pasado reciente, el fenómeno de la globalización provoca un aumento de las desigualdades, lo cual hace surgir una preocupación por la formación de ciudadanos capaces de responder a las exigencias de este nuevo reto que, a menudo por causa de la rapidez de los cambios, no ha encontrado todavía personas ni instituciones debidamente preparadas.

Los informes de la UNESCO contribuyen con recomendaciones para la educación en la formación de niños, jóvenes y adultos. El informe coordenado por Edgar Faure (1972) proporciona orientaciones que deben tener como base aprender a ser y la educación durante la vida, al tiempo que presagia la ciudad educativa. Las líneas que deben guiar la educación son aquellas en cuya base se encuentra la formación integral del individuo, con sus capacidades relevantes para el papel que éste juega en su comunidad. El informe de Faure proclama asimismo un aprendizaje que no acabe con la entrada en la adultez, sino que se prolongue durante toda la vida. El conocido como informe Delors (1996) retoma las ideas del anterior y le añade otros fines: la educación debe permitir al individuo aprender a ser, aprender a conocer, aprender

a hacer y aprender a convivir con los demás, invirtiendo en el aprendizaje a lo largo de la vida, en la vida y con la vida, fundamentales todos para el ejercicio de la ciudadanía.

A principios de este siglo surge la preocupación del Consejo de Europa en formalizar el campo disciplinar o la asignatura de Educación para la Ciudadanía Democrática. Se van conformando diversas recomendaciones y normativas internacionales, con el objetivo de que los ciudadanos se aproximen a los Derechos Humanos y al ejercicio de la ciudadanía democrática. A pesar de los esfuerzos realizados hasta ahora, resulta evidente que la paz está mucho menos que garantizada y que, tal como en el pasado, se mantiene el temor de una guerra inminente. A las organizaciones internacionales se les debe exigir una mayor transparencia en sus actuaciones y un mayor empeño en el combate a la corrupción y las malas prácticas, tanto internas como externas, que destruyen la creencia en los valores fundamentales tan pregonados y que constituyen el pilar de la Educación para la Ciudadanía Democrática. Las normativas internacionales no han surtido gran efecto en las políticas educativas. Éstas continúan definiendo metas educativas caracterizadas por los límites impuestos a los estudiantes, forzándolos a orientarse hacia el ejercicio de una profesión en vez de hacia el ejercicio de una ciudadanía activa.

El medioambiente pasa también a ser objeto de actuación por parte de las diferentes organizaciones y colectivos sociales, lo cual demuestra una preocupación generalizada en tratar el planeta de forma apropiada, buscando la participación de todos los países, como en el Acuerdo firmado en París in 2015 (ONU, 2015). Sin embargo, los compromisos resultantes de esos encuentros no se han traducido en medidas políticas con resultados palpables. Las consecuencias de los cambios climáticos deben formar parte del currículum de los estudiantes, promoviendo

verdaderas modificaciones en los comportamientos, que conduzcan a la exigencia de mayor intervención por parte de los gobiernos.

A fin de conocer el camino recorrido por el Estado portugués en la formación de ciudadanos conscientes y activos, llevamos a cabo una investigación y análisis documental de la legislación portuguesa en los últimos treinta años, desde la promulgación de la Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A partir de la Revolución de los Claveles, en abril de 1974, Portugal instaura gradualmente un sistema democrático, inaugurado por la redacción de una ley fundamental (Constituição da República Portuguesa, 1976) que garantice los principios de la democracia. La LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) se promulga doce años más tarde, con el objetivo de democratizar la educación y de hacer de los estudiantes agentes participativos, con la preocupación de desarrollar las competencias para volverse ciudadanos activos, tanto dentro como fuera de la escuela.

A partir de la LBSE, se observan diversos intentos políticos de poner en marcha una educación que desarrolle competencias propias de la vivencia ciudadana y centrada en la formación de ciudadanos responsables y activos. Entre ellos, se deben mencionar la Ley n.º 6/2001 para la Educación Básica y la Ley n.º 7/2001 para la Educación Secundaria. En ambas se nota la intención de promover una educación transversal a todos los niveles de enseñanza, así como, en el caso de la primera, el objetivo de establecer la asignatura de Formación Cívica en la Enseñanza Básica. El Decreto n.º 19308/2008, de 21 de julio, formaliza lo que en cierto modo ya estaba instituido por las escuelas y autorizado mediante el Decreto n.º 9590/99, de 14 de mayo, al atribuir al director de clase la asignatura de Formación Cívica, con el propósito de resolver problemas de aprendizaje y de convivencia dentro de la clase. Las políticas educativas en el Portugal democrático se

caracterizan por períodos de compromiso con la formación de ciudadanos responsables y activos, así como por ciclos de austeridad que relegan la educación a un segundo plano. Las prácticas educativas se centran así en la gestión de contenidos, sin gran relación con su verdadero papel: el de formar individuos con sentido crítico, responsables y activos. De acuerdo con Stoer (2008b, p. 170), en el presente trabajo se defiende que la educación debe guiarse según el "princípio de oportunidades educativas, sobretudo de acesso e muito menos de sucesso e concretizar uma 'política de diferença' capaz de restruturar esse espaço de cidadania, alargando-o horizontalmente (o princípio da igualdade de oportunidades assume-se como princípio da comunidade)".

Durante los treinta años transcurridos desde la LBSE, la buena voluntad no ha sido suficiente para asegurar una política debidamente estructurada que proporcione una Educación en y para la Ciudadanía.

Referencial contextual-metodológico

Tal como exponemos en el marco teórico, la construcción de un concepto y del consecuente ejercicio de la ciudadanía depende de la educación, que a su vez viene determinada por las diversas políticas. Para alcanzar los objetivos de esta investigación, se identificaron las cuatro partes que constituyen el trabajo, intentando en todo momento establecer una línea conductora que les diera sentido. Elaboramos por tanto una base empírica basada en un estudio de caso realizado entre los alumnos de Educación Secundaria del municipio de Vila Nova de Gaia, con la finalidad de conocer de qué forma el Estado desempeña la función educativa al preparar a los individuos para actuar como ciudadanos.

Durante este proceso se contextualizó el estudio, buscando tanto conocer los diferentes aspectos que contribuyen a que la población presente determinadas características, como incidir en aquellos que consideramos importantes para promover la Educación para la Ciudadanía y en consecuencia el reflejo que esta asignatura puede tener en los estudiantes.

A partir de la estrategia del estudio de caso, utilizamos dos instrumentos que nos permiten obtener otros resultados, como la justificación de la posición del individuo en el focus group en una respuesta señalada para una pregunta cerrada del cuestionario, lo cual posibilita la triangulación metodológica. Optamos por una metodología mixta, que permite alcanzar la complementariedad gracias al uso simultáneo de parámetros cuantitativos y cualitativos (Coutinho, 2018). El tratamiento de los datos recogidos con el cuestionario se llevó a cabo con el programa SPSS, que permite la aplicación de pruebas e inferir apreciaciones sobre el significado estadístico de los resultados. Se realizó el análisis de contenido de las preguntas abiertas de este instrumento, así como de las respuestas obtenidas durante la dinámica de grupo.

Referencial Empírico

La investigación desarrollada se centró en los alumnos de Educación Secundaria (10º, 11º y 12º cursos) como su público objetivo, es decir, estudiantes entre 15 y 18 años o más, provenientes de cinco escuelas del municipio de Vila Nova de Gaia, con el objetivo de averiguar la incidencia de las políticas educativas relacionadas con la Educación para la Ciudadanía, según se plasma en la legislación que atañe a estos estudiantes.

Concebimos un instrumento que incluye un conjunto de preguntas sobre las dimensiones y el ejercicio de la ciudadanía, adaptado de un cuestionario de Cabrera, Espín, Marín, Luna & Rodriguez (2007), bien como otro que se reporta a la práctica de la Educación para la Ciudadanía de acuerdo con la legislación producida. El cuestionario fue aplicado a una muestra de 302 estudiantes, escogida de acuerdo con una selección aleatoria dentro de grupos ya formados (las clases), procediendo a un muestreo por *clusters* (Coutinho, 2018). El grupo que participó en el focus group se compuso de voluntarios que se manifestaron disponibles al momento de responder al cuestionario. Una vez tratados los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario y de la realización del focus group, se procedió a la triangulación metodológica, que permitió extraer las conclusiones presentadas a continuación.

Conclusiones y prospectiva

Con base en estos referentes todos, se prosiguió hacia las principales conclusiones de esta investigación, que llevan por título "La educación para la ciudadanía y su impacto en la formación de los adolescentes en la Enseñanza Secundaria del municipio de Vila Nova de Gaia".

Con el objetivo de conocer el concepto de ciudadanía construido por los alumnos de la enseñanza secundaria a lo largo de su trayectoria escolar, se fue evidenciando que estos jóvenes dan más importancia al respeto por las reglas de convivencia (18,45%) que a los derechos y deberes (17,19%), al respeto por los demás (12,37%) o al conjunto de las normas sociales (11,95%) (ver cuadro n.º 52). Sin embargo, los alumnos demostraron tener una posición de apertura frente a la diversidad cultural en la escuela y en la comunidad (cuadro n.º 24).

En general, el inmigrante no constituye una amenaza (cuadro n.º 26), si bien tampoco es visto verdaderamente como uno de 'nosotros' (de acuerdo con la formulación de Benhabib, 1999 y Menezes, 2005), pues puede desempeñar 'las profesiones que los portugueses no quieren ejercer' (cuadro n.º 57), lo cual demuestra una actitud de superioridad que no se coaduna con la igualdad de derechos. Notamos que un 50,7% de los encuestados demuestra tener una actitud más inclusiva, señalando que se le puede reconocer el estatuto de ciudadanía nacional a 'cualquier persona', independientemente del lugar de origen (cuadro n.º 22).

Concluimos asimismo que el papel del Estado Social, en lo que respecta a la atribución de una renta mínima de inserción a las personas más desfavorecidas, como instrumento para garantizar condiciones de subsistencia y de reducir las disparidades entre las rentas más altas y las más bajas, no recibe la atención que se le exige para el cumplimiento de la democracia. En los resultados obtenidos a través del cuestionario, la atribución de este salario social está poco reconocida por los estudiantes (cuadro n.º 27) y lo mismo nos fue posible observar en el focus group. Las diferencias en los ingresos son consideradas proporcionales al trabajo realizado por los individuos, y la atribución de un salario social es vista como una regalía de la que se aprovechan las personas que no quieren trabajar (cuadro n.º 59). Los alumnos no cuestionaron la forma en la que esta renta mínima es atribuida, ni la función social que tiene para la población económicamente excluida, ya sea por estar fuera del mercado de trabajo o por cualquier otro factor que le impida vivir dignamente. Siguiendo a Jaume Martínez (2003), afirmamos que formar parte de un Estado Social y Democrático de Derecho significa también reconocerle al individuo un determinado estatuto, que por una parte lo somete a las reglas y obligaciones

jurídicas hacia el Estado y, por otra, le permite ser el beneficiario de derechos que él mismo tiene la responsabilidad y el deber de garantizar.

Los participantes en el focus group demostraron indignación con relación a los políticos, que obtienen ventajas particulares durante el ejercicio de sus funciones, y tildaron de 'corruptos' a sus representantes más próximos (cuadro n.º 59). Sin embargo, también se confirmó que no consideran perjudicial para la democracia el nombramiento de familiares de políticos para ejercer cargos públicos (cuadro n.º 27). Quedó claro que la 'pertenencia' al grupo familiar de los políticos no es vista por los encuestados como un factor que excluya a los restantes, ni entendida como antidemocrática. No obstante, el conjunto de los alumnos que respondieron al cuestionario manifestó que los partidos políticos son importantes para el funcionamiento del sistema democrático (cuadro n.º 28), aunque las opiniones recogidas durante el focus group fueron diferentes, en el que se afirmó que no existe un partido 'que nos parezca suficientemente capaz de gobernar un país' (cuadro n.º 59). El Parlamento nacional fue percibido como importante 'para elaborar leyes justas', mientras que la tarea de la ONU en el mantenimiento de la paz fue la que tuvo menor significado entre las diferentes funciones de las varias instituciones presentadas (cuadro n.º 28).

De acuerdo con las respuestas al cuestionario, observamos que el docente director de clase tiene poca utilidad, mientras la asociación de padres asume mayor relevancia (cuadro n.º 29). Constatamos también que para este grupo de alumnos la asociación de estudiantes no representa sus intereses, ya que le atribuyen poca utilidad. Como las afirmaciones durante el focus group podían verse condicionadas por la presencia de un miembro de esta asociación, no valoramos las respuestas que le atribuían mayor importancia (cuadro n.º 59).

Los estudiantes que participaron en el estudio revelaron una ciudadanía más pasiva al asociar las diferentes actividades identificadas con un derecho (53,59%) más que con un deber (26,43%). En último lugar se encuentran los que demostraron la percepción simultánea de un derecho y un deber (19,98%). Traemos aquí a colación las ideas de Menezes (2005) y Cortina (2010), quienes consideran que el individuo sólo se realiza como ciudadano cuando ejerce los derechos y obligaciones (ciudadanía activa) con libertad, autonomía y respeto por las ideas divergentes.

Consideramos importante comprender cuál es la noción que este grupo de alumnos demuestra acerca del ejercicio de la ciudadanía, para saber de qué modo éste se realiza. La relación establecida entre éste y el derecho (cuadro n.º 30) de participación 'en las asambleas de la escuela' (73,18%), en las acciones 'de la comunidad' (50,99%), en 'expresar sus opiniones' (70,20%) y el derecho a votar (40,40%), permiten concluir que las actividades señaladas son consideradas menos relevantes, ya que pueden ejercerlas si así lo desean, y no las identifican como 'derecho y deber' ni como 'deber'. Durante la dinámica de grupo observamos que los estudiantes atribuyen importancia a la participación en las iniciativas de la comunidad (cuadro n.º 58), pues a través de esta actuación se logra una mayor integración en la comunidad. Los datos del cuestionario mostraron también que 'involucrarse en las actividades que ayudan a resolver los problemas del lugar' también es importante para sentir que forman parte, a pesar de que la 'participación en las actividades de la comunidad' no fue valorada de igual forma (cuadro n.º 30).

Constatamos que la ciudadanía pasiva es visible en los resultados obtenidos por esta investigación (cuadro n.º 20). Los alumnos que no practican ninguna actividad extracurricular son los que tuvieron mayor

representación (29,3%), seguidos de los que practican algún deporte de equipo (21,2%). En sintonía con Menezes, Fernandes-Jesus, Ribeiro & Malafaia (2012), subrayamos la pertinencia de la formación para la participación, asociada con una toma de conciencia sobre la importancia que tiene cada individuo en esta actuación, así como con un ambiente propicio que la favorezca.

De esta perspectiva, buscamos comprender de qué manera las asignaturas de EpC contribuyen para el ejercicio de ciudadanía de estos estudiantes. Se comenzó por verificar la hipótesis formulada sobre los contenidos trabajados en EpC, según la cual la resolución de conflictos en la clase y los problemas de disciplina reciben mayor atención que los dominios considerados más relevantes para la formación de los individuos en ciudadanía. Concluimos que, aunque hay algunas diferencias entre el grupo que tiene la asignatura en los diferentes cursos del segundo y tercer ciclos, estas diferencias no resultan relevantes para la estadística. Lo mismo se aplica al papel de las asignaturas de EpC para la construcción del concepto de ciudadanía de los adolescentes, quienes no demuestran diferencias relevantes con respecto al grupo de compañeros que no asisten a las mismas durante su trayectoria escolar.

Estas asignaturas no cumplen, por tanto, con los objetivos curriculares y formativos para los que fueron creadas, y no siguen las líneas orientadoras de la LBSE ni de las normativas internacionales. También concluimos que queda mucho trabajo por hacer, abriendo las puertas de la escuela a la comunidad, en la que prevalezca una idea colaborativa y en red, de acuerdo con las propuestas de Caride (2000) y promoviendo la participación de toda la comunidad. Ese trabajo comienza en el entorno creado, en el que se realiza la educación en ciudadanía, dado que, como ya hemos afirmado, lo más relevante es que la preparación para el futuro se haga en el presente.

Los tiempos de gran inestabilidad en que se vive reclaman más compromiso por parte de las organizaciones internacionales, los gobiernos nacionales y los individuos en particular. Los ataques terroristas continúan ocurriendo a menudo en diferentes lugares del mundo. Los grupos de personas que huyen de sus países de origen por motivos económicos, por la inseguridad provocada por guerras y continuos ataques a personas y bienes, o por la falta de alimentos y de sanidad, tienen dificultades para encontrar un espacio de acogida para vivir. Y son miles los que pierden la vida en el intento. Como consecuencia, regresan los partidos extremistas y xenófobos, que han alcanzado gran popularidad y conquistado posiciones de gobierno, transmitiendo mensajes populistas que siembran el miedo al extranjero portador de conflicto y de inseguridad. Se impone en este punto la reflexión de García (2006), quien se refiere a la exclusión social no solo como causa de situaciones de marginalidad en la escuela, sino como impulso que arrastra a los jóvenes excluidos hacia dos caminos posibles: la violencia incontrolada o la búsqueda de una nueva identidad.

Por ello mismo, las organizaciones internacionales viven momentos de gran inestabilidad. Los caminos de la paz son tan difíciles de trazar como los que se presentaban a finales de la Segunda Guerra Mundial. La Unión Europea se depara con las consecuencias de la inminente salida del Reino Unido, uno de sus países fundadores. El Brexit y el acuerdo para esta salida, o una posible contramarcha, han marcado la agenda de la UE. Lo mismo ha ocurrido con relación al incumplimiento de los principios democráticos por parte de países encabezados por gobiernos que no los siguen, a pesar de encontrarse en la base de la constitución de esta organización.

El fracaso del Acuerdo de París ha dificultado la acción de la ONU en lo que respecta a sus esfuerzos para reducir las emisiones de carbono a niveles mínimos. Los intereses económicos continúan sobreponiéndose a los del medioambiente. La falta de agua potable para sobrevivir en varias regiones del planeta, así como la brecha entre los más ricos y los más pobres, que, según el último informe de Oxfam (Lawson, M. et al., 2019) continúa aumentando, son otros problemas mundiales que persisten en la actualidad. La ONU se encuentra en un impasse, pues las vías de resolución dependen del esfuerzo y entendimiento de los representantes de los países que forman parte de su Consejo de Seguridad, que tiene el poder para tomar decisiones. Tal como sucede en otras organizaciones de tipo y alcance internacional, también la ONU atraviesa un período crítico, fruto de los cambios globales.

La Educación para la Ciudadanía ha recibido la atención de varios gobiernos, con la intención de formar ciudadanos autónomos, responsables y guiados por valores humanistas. El análisis de las políticas educativas permite concluir que el camino hacia una educación centrada en la ciudadanía presenta varios escollos.

En Portugal se están implementando nuevas políticas con el objetivo de proseguir con una Educación para la Ciudadanía. El documento "perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória" se fundamenta en la LBSE y propone la progresiva democratización de la educación y la garantía de su calidad, permitiendo así más oportunidades educativas para todos. Al terminar la enseñanza obligatoria al final de doce años de escolaridad, los estudiantes deben estar aptos para "investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual" (Decreto n.º 6478/2017, de 26 de Julho). Junto a este documento surge

la "Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania" (Decreto n.º 6173/2016, de 10 de Julho), que, por formar parte de una idea integrada, puede alcanzar los resultados desde hace mucho pretendidos. El artículo 10 de los principios orientadores (*Ibid.*) se ocupa de las componentes de las asignaturas de Ciudadanía y Desarrollo, y Tecnologías de Información y Comunicación, estipulando un abordaje transversal para el primer ciclo de estudios. Para el segundo y tercer ciclos sugiere que estas componentes funcionen como una asignatura, ya sea semestral, anual o de otro formato. En los cursos de educación y formación de jóvenes de nivel Básico y de Educación Secundaria, la componente del currículum Ciudadanía y Desarrollo cuenta con la contribución de todas las asignaturas y componentes de formación que constan en las matrices curriculares base (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho, art.º 10º, n.º 13).

Conscientes de las limitaciones del presente estudio, podrán ser potenciadas nuevas líneas de investigación, dedicadas a la concretización de los objetivos pretendidos con la Estrategia que se está poniendo en marcha. Con una visión prospectiva, y con vistas a la creación de políticas educativas que se traduzcan en esta práctica, resulta importante investigar sobre la apertura de la escuela a la participación, la cual depende de las condiciones y oportunidades para ello. Entendemos necesario, para la realización de una Educación en y para la Ciudadanía que aquí defendemos, averiguar el modo en el que las escuelas interactúan con la comunidad, así como saber si, en consonancia con las líneas propuestas por la Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), las alianzas preconizadas con sus stakeholders están contribuyendo a la participación de los niños y adolescentes en su proceso formativo.

Con respecto a la creación de condiciones de participación y su realización, deberán igualmente realizarse estudios sobre la práctica de la ciudadanía dentro de la escuela, para conocer de qué forma la dirección de la escuela interactúa con los diferentes órganos y representantes que, aunque forman parte de la escuela, no cumplen una función tan frecuente en su quehacer cotidiano. En estos rumbos sugeridos para investigaciones futuras, será asimismo importante cuestionar si la asociación de padres representa los intereses de sus asociados.

Las reflexiones de las que se deja constancia abren aún más interrogantes con relación a la Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Por limitaciones de espacio, mencionamos apenas una más, que suscita gran preocupación y que se relaciona con el desarrollo sostenible y con el papel que la escuela debe tener en la formación de niños y adolescentes conscientes de su contribución. Los responsables de los países que forman la UE, el Consejo de Europa y la ONU deberán tener una palabra en la valoración de modelos interculturales, como sostienen Stoer & Cortesão (2004) y Peres (2011), para una dimensión de la educación que promueva la ciudadanía. La toma de conciencia sobre la necesidad de esta educación que aquí escogemos puede partir de estudios que revelen las buenas prácticas y los resultados de una convivencia intercultural.

Por último, y siempre con una visión prospectiva, es innegable que la realidad educativa abarca varias dimensiones de la vida, que pueden ser objeto de una investigación exhaustiva, para contribuir con sus resultados a la construcción de una Educación en y para la Ciudadanía.

Nota: A redação desta tese não segue as novas regras do *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990*, excepto nas transcrições feitas a partir de obras e documentação, que respeitam a ortografia dos seus autores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMENTOS

> "Para ti, aventureira ou aventureiro, porque ser-se racional e solidariamente humano é a única aventura que vale a pena" (Savater, 2018, p. 149).

Este trabalho não seria possível sem o apoio, disponibilidade e colaboração de várias pessoas, importantes para a reflexão, análise, execução e, claro para o resultado final que esta tese representa. A elas agradeço o empenho, solidariedade, partilha e paciência com que se juntaram a mim nesta caminhada.

Ao Professor José Antonio Caride Goméz, agradeço as orientações marcadas pelo rigor e pelas indicações pertinentes que me espevitaram a reflexão para o conhecimento.

Ao Professor Américo Nunes Peres agradeço a sensibilidade com que apresentou, oportunamente, as suas considerações, pela empatia e apoio para ultrapassar os obstáculos, em particular os relacionados com a burocracia exigida.

Aos dois agradeço terem acedido entrar nesta aventura e a disponibilidade com que sempre me receberam em todos os momentos presenciais e à distância, preciosos neste percurso solidário e rico em diálogos que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente, quer como investigadora, quer como educadora.

Para esta etapa foi, também, importante a contribuição dos que, fazendo parte da minha vida, me apoiaram, como sempre têm feito.

À Maria Helena e ao Manuel José pela presença constante, apoio incondicional, dedicação e carinho que me permitiram seguir este caminho, na procura da igualdade, justiça e solidariedade com que sempre me educaram, agradeço-lhes por serem a mãe e o pai maravilhosos que são, um verdadeiro exemplo que me inspira na aventura da maternidade e da vida. Agradeço, em especial ao meu pai, as conversas enriquecedoras, que me permitiram olhar para a História marcada pelas pessoas e pelas leis que as regulam com uma visão mais real e abrangente, tão importantes como todo o apoio nas revisões e sugestões.

À Estela, pela motivação para prosseguir com este trabalho, pela ajuda na revisão, sugestões e disponibilidade, agradeço o carinho.

À minha amiga Delfina que esteve sempre pronta para me receber e ajudar, quando precisei de pesquisar outras obras na biblioteca que dirige.

A todos os que acederam solidariamente ao meu pedido, os quais sem eles não teria conseguido completar esta tarefa. Aos directores das escolas, juntamente com os professores, directores de turmas e funcionários que, rompendo a rotina do seu trabalho, se prontificaram a ajudar neste estudo, agradeço por se destacarem, participando. A abertura da escola para esta investigação, além de ser crucial para a realização deste trabalho, permitiu a participação dos seus alunos em actividades que fogem da rotina escolar e a comprometerem-se solidariamente.

Aos estudantes que participaram neste estudo, respondendo ao inquérito, muito obrigada, pois sem essa colaboração não seria possível chegar aos resultados alcançados e ao final desta etapa. Um agradecimento especial a todos aqueles que não se ficaram por esta contribuição e voluntariamente disponibilizaram o seu tempo de estudo para participar no *focus group*.

A toda a minha família, compreendendo os elementos que a foram integrando, indo além da genética, muito obrigada pela compreensão nos momentos em que estive forçosamente mais ausente.

Ao Marco, companheiro nesta viagem da vida, por toda a compreensão, apoio e pela aprendizagem em que acedeu participar comigo, em especial no Programa SPSS, estando sempre presente nos momentos de maior frustração e nos de "Eureka". A ele devo a implicação, inspiração, motivação e cumplicidade fundamentais para esta etapa.

Obrigada à Sofia e ao Manuel por serem a filha e o filho maravilhosos e me ajudarem nos momentos mais difíceis, tornando-os mais fáceis. Aos meus queridos aventureiros desejo que embarquem "na aventura que vale a pena"!

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares
BREXIT – *Britain Exit (of the European Union)*. (Programa de saída da Grã-Bretanha da União Europeia).
CE – Comissão Europeia
CNPD – Comissão Nacional de Protecção de Dados
DAESH – Sigla árabe. Designação dada ao grupo extremista, autoproclamado Estado Islâmico
DGE – Direcção-Geral de Educação
DGEEC – Direcção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência
DPS –Desenvolvimento Pessoal e Social
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECD – Educação para a Cidadania Democrática
EDH – Educação para os Direitos Humanos
EpC – Educação para a Cidadania
EUA – Estados Unidos da América
IAPMEI – Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação
IASE – Instituto de Acção Social Escolar
INE – Instituto Nacional de Estatística
IPCC – *Intergovernmental Panel on Climate Change* (Painel Intergovernamental para as Alterações Climáticas)
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
NOEI – Nova Ordem Económica Internacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECE – Organização Europeia de Cooperação Económica (anterior designação de OCDE)
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PISA – Acrónimo resultado da designação na língua inglesa do projecto da OCDE: Programme for International Student Assessment
PME – Pequenas e Médias Empresas
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pordata – Base de Dados de Portugal Contemporâneo
PREC – Período Revolucionário em Curso (que vigorou desde a Revolução do 25 de Abril de 1974 até à criação do Estado Democrático com a aprovação da Constituição da República Portuguesa de 1976)
SPSS – *Statistics Package for the Social Sciences* (P
UE – União Europeia
UF – União de Freguesias
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICEF - *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
VNG – Vila Nova de Gaia

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

Introdução 57

I – Referencial Teórico 67

1 A Cidadania como noção histórica e construção social 69

1.1 Evolução do Conceito de Cidadania 70

1.2 A Cidadania social emergente 90

1.3 Em direcção a uma Cidadania planetária 98

2 Educação para a Cidadania 113

2.1 Aprender a ser cidadão 114

2.2 A urgência de uma Educação para a Cidadania 129

II – Referencial político-normativo 157

3 As organizações internacionais na formulação de uma Educação para a Cidadania Democrática 159

3.1 O fim da 2ª Guerra Mundial e a emergência de organizações e legislação internacionais 159

3.2 As organizações internacionais e os novos desafios da educação face à globalização 166

3.3 As orientações internacionais rumo à educação para a cidadania democrática 173

4 A Iniciativa política e legislativa portuguesa para a construção de uma educação para a cidadania 193

4.1 Da Constituição de 1933 à Revolução de 25 de Abril de 1974 194

4.2 O pós-25 de Abril e consequentes alterações políticas 207
4.3 O conceito de cidadão e o direito à educação 212
4.4 A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 217
4.5 Os trinta anos decorridos desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986 - 2016) 221
III - Referencial metodológico e contextual 237
5 Metodologia 239
5.1 Desenho da investigação empírica: O estudo de caso . 241
5.1.1 Vila Nova de Gaia como estudo de caso 246
5.1.2 Objecto de estudo, tema e problema 250
5.1.3 Instrumentos de investigação 258
5.1.3.1 O inquérito por questionário 267
5.1.3.2 O *Focus Group* 270
6 Contextualização 273
6.1 Caracterização do Concelho de Vila Nova de Gaia 274
6.1.1 Caracterização demográfica 274
6.1.2 Caracterização socioeconómica 276
6.1.3 Participação eleitoral 280
6.1.4 Território 283
6.1.5 A Formação da População 287
IV – Referencial empírico 299
7 Os contributos da Educação para a Cidadania na formação dos adolescentes 301
7.1 Questionário a estudantes do ensino secundário 302
7.1.1 Caracterização da amostra 304

7.1.2 Tratamento dos dados 308
7.1.3 Análise dos dados 312
7.1.3.1 Análise Descritiva 312
7.1.3.2 Análise factorial 320
7.1.3.3 Testes das hipóteses 331
7.1.3.4 Análise de conteúdo 361
7.2 Dinâmica de *Focus Group* 367
7.3 Triangulação dos dados 378
Conclusões e prospectiva 389
Bibliografia 415
Apêndices 445
Lista de apêndices em suporte digital 493

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1. Localização das escolas que integram o estudo..... 248
Figura n.º 2. Mapa da reorganização de freguesias de Gaia..... 285

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1. Desempregados inscritos nos centros de emprego..... 277
Gráfico n.º 2. Habilitação da população empregada de Gaia em 2013 278
Gráfico n.º 3. Taxa de abstenção eleitoral em Gaia 281
Gráfico n.º 4. Taxa de retenção ou desistência no 2º ciclo em Gaia 293
Gráfico n.º 5. Taxa de retenção ou desistência no 10º ano em Gaia 294
Gráfico n.º 6. Taxa de retenção ou desistência no 12º ano em Gaia 295
Gráfico n.º 7. Composição da amostra de acordo com o sexo 305
Gráfico n.º 8. Composição da amostra segundo a idade 305
Gráfico n.º 9. Distribuição da amostra por ano de escolaridade 307
Gráfico n.º 10. Convivência com a diversidade cultural 318

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1. Direitos de Cidadania 77
Tabela n.º 2. Direitos em função das obrigações..... 79
Tabela n.º 3. Variáveis dependentes e indicadores..... 257
Tabela n.º 4. Alunos matriculados nas escolas secundárias de Gaia no ano lectivo de 2014-15 260
Tabela n.º 5. Idade média da população portuguesa, europeia e mundial .. 275
Tabela n.º 6. Partidos e coligações partidárias eleitos em Gaia 283
Tabela n.º 7. Rede escolar de Vila Nova de Gaia..... 288
Tabela n.º 8. Distribuição geográfica da rede escolar de Gaia..... 289
Tabela n.º 9. Distribuição dos estabelecimentos de ensino privado em Vila Nova de Gaia 290
Tabela n.º 10. Distribuição dos agrupamentos de escolas em Gaia 291
Tabela n.º 11. Alunos matriculados no ano de 2016 em Gaia..... 292
Tabela n.º 12. Taxa de retenção ou desistência no 1º ciclo em Gaia..... 292
Tabela n.º 13. Taxa de retenção ou desistência no 3º ciclo em Gaia..... 294
Tabela n.º 14. Taxa de retenção ou desistência no 11º ano em Gaia..... 295
Tabela n.º 15. Escolas que integram o estudo 304
Tabela n.º 16. Naturalidade dos participantes no estudo..... 306
Tabela n.º 17. Cursos científicos-humanísticos frequentados 308
Tabela n.º 18. Itens que reflectem atitudes com tendência diferente 311
Tabela n.º 19. Associação de actividades a direitos e deveres 314
Tabela n.º 20. Frequência das actividades praticadas..... 315
Tabela n.º 21. Frequência sobre os obstáculos à participação na escola 316
Tabela n.º 22. Reconhecimento do estatuto de cidadania 319
Tabela n.º 23. Frequência às disciplinas de EpC..... 320
Tabela n.º 24. Factor 1: A diferença cultural reconhecida como oportunidade 321
Tabela n.º 25. Factor 2: Interacção e participação na comunidade 322
Tabela n.º 26. Factor 3: Percepção do imigrante como (não) ameaça..... 323
Tabela n.º 27. Factor 4: Aplicação dos princípios democráticos..... 324
Tabela n.º 28. Factor 5: Confiança nas instituições democráticas..... 326

Tabela n.º 29. Factor 6: Utilidade dos órgãos e representantes da escola .. 326
Tabela n.º 30. Factor 7: Sentimentos de pertença..... 327
Tabela n.º 31. Factor 8: Aplicação das normas de convivência 328
Tabela n.º 32. Factor A: Domínios de cidadania abordados em EpC..... 329
Tabela n.º 33. Factor B: Resolução de conflitos e problemas em EpC 330
Tabela n.º 34. Teste *t* à participação e interacção na comunidade (factor 2) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC 334
Tabela n.º 35. Teste *t* ao factor 8 dos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC..... 335
Tabela n.º 36. Cruzamento dos resultados sobre a participação dos alunos nas actividades extra-escolares com a frequência de EpC 337
Tabela n.º 37. Cruzamento dos resultados sobre os obstáculos à participação dos alunos com a frequência de EpC 338
Tabela n.º 38. Teste *t* à diferença cultural reconhecida como oportunidade (factor 1) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC 341
Tabela n.º 39. Teste *t* à percepção do imigrante como (não) ameaça (factor 3) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC... 343
Tabela n.º 40. Teste *t* às diferenças na aplicação dos princípios democráticos (factor 4) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC 344
Tabela n.º 41. Teste *t* à confiança nas Instituições democráticas (factor 5) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC 345
Tabela n.º 42. Teste *t* à utilidade dos representantes da Escola (factor 6) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC 346
Tabela n.º 43. Teste *t* aos sentimentos de pertença (factor 7) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC..... 348
Tabela n.º 44. Cruzamento dos resultados sobre os direitos e deveres de participação nas assembleias da escola com a frequência de EpC..... 349
Tabela n.º 45. Cruzamento dos resultados sobre os direitos/deveres de aprender com a frequência de EpC 350
Tabela n.º 46. Cruzamento dos resultados das respostas sobre o direito/dever do trabalho com a frequência de EpC 352
Tabela n.º 47. Cruzamento dos resultados sobre os direitos/deveres de expressar as suas opiniões com a frequência de EpC 353

Tabela n.º 48. Cruzamento dos resultados sobre os direitos/deveres de votar com a frequência à disciplina de EpC 354
Tabela n.º 49. Cruzamento dos direitos/deveres de participação na vida social com a frequência à disciplina de EpC 356
Tabela n.º 50. Cruzamento dos resultados sobre a atitude perante a diversidade cultural dos alunos com a frequência à disciplina de EpC 358
Tabela n.º 51. Cruzamento do conceito de cidadania inclusiva/exclusiva com a frequência a EpC..... 360
Tabela n.º 52. Análise de conteúdo: "O que é para ti a cidadania"? 363
Tabela n.º 53. Análise de conteúdo a: "Que significado ou sentido tem para ti "educar para cidadania"? 365
Tabela n.º 54. O conceito de cidadania e o de EpC dos estudantes..... 367
Tabela n.º 55. *Focus Group*: categoria cidadania..... 368
Tabela n.º 56. *Focus group*: categoria condições necessárias para o exercício de cidadania 369
Tabela n.º 57. *Focus group*: categoria cidadania intercultural 370
Tabela n.º 58. *Focus group*: categoria sentimento de pertença a uma comunidade..... 371
Tabela n.º 59. *Focus group*: categoria construção da convivência cidadã . 372
Tabela n.º 60. *Focus group*: categoria participação cidadâ..... 374
Tabela n.º 61. *Focus group*: categoria papel da escola na comunidade 375
Tabela n.º 62. *Focus group*: categoria Educação para a Cidadania 377

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Introdução

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A diversidade de acontecimentos, com que nos temos deparado em distintos pontos do globo, evidencia algum alheamento sobre a actuação dos cidadãos e dos Estados. A evolução das sociedades exige uma maior participação de todos para a reconstrução de um ambiente mais humanizado. Entendemos que a educação tem um papel fundamental na formação de cidadãos e, por isso, queremos saber como é que os adolescentes estão a ser preparados para se tornarem actores conscientes, responsáveis, solidários e comprometidos com esta transformação social que ambicionamos.

Esta investigação é o resultado de um percurso que iniciamos na licenciatura de Serviço Social, centrando a nossa atenção na importância que as políticas sociais têm na promoção do desenvolvimento pessoal e da participação social, assim como, na necessidade que estas têm no combate à exclusão social. Posteriormente, o início da actividade de docente, no Ensino Secundário e no Ensino Superior leva-nos a reflectir sobre o papel da educação neste processo complexo que, por um lado deve contemplar a formação de todos os indivíduos e por outro tem de cumprir com as exigências educativas emanadas pelos respectivos governos. Assim, as razões que estão na base deste estudo prendem-se com o papel que o Estado português está a desempenhar na definição de políticas educativas que devem contemplar esse desenvolvimento pessoal e social, preparando os indivíduos para o exercício da cidadania democrática.

Definimos como objectivo para esta investigação conhecer como é que a educação para a cidadania está a ser concretizada no curriculum e nas práticas de ensino-aprendizagem em Portugal. Como estratégia, partimos de um estudo de caso que se caracteriza pela complexidade que a investigação social impõe (Yin, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2007), dos estudantes do Ensino Secundário de Vila Nova de

Gaia, tendo por base as políticas educativas. Apoiados neste estudo de caso, pretendemos contribuir para uma visão mais alargada da Educação *em* e para *a* Cidadania neste país. Neste percurso delineamos os seguintes objectivos específicos:

- Conhecer o conceito de cidadania que os alunos do Ensino Secundário construíram ao longo do seu percurso escolar;

- Analisar a aplicação prática das políticas educativas implementadas no âmbito de uma Educação para a Cidadania;

- Avaliar a forma como os adolescentes do Ensino Secundário exercem cidadania.

A partir destes objectivos, traçamos as hipóteses que nos permitem orientar na investigação, podendo ser refutadas ou confirmadas de acordo com as conclusões obtidas (Quivy & Campenhoudt, 2005):

- As disciplinas de Educação para a Cidadania são mais utilizadas para resolver conflitos na turma e problemas de comportamento dentro da sala de aula do que para desenvolver actividades relacionadas com os conteúdos desta área;

- A frequência das disciplinas de Educação para a Cidadania influencia a forma como os adolescentes exercem a Cidadania;

- A frequência das disciplinas de Educação para a Cidadania afecta a construção do conceito de cidadania dos adolescentes.

A primeira proposição tem por base a legislação portuguesa vigente que permite ao docente utilizar o tempo da disciplina de Educação para a Cidadania (EpC) para a regulação dos problemas de aprendizagem e da vida da turma (Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho, que formaliza o que está implícito na Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio). As outras duas fundamentam-se no possível contributo que essa disciplina tem dado para a construção do conceito e exercício da

cidadania dos adolescentes em estudo. De acordo com estas proposições, consideramos como variáveis independentes, os factores que podem influenciar o modo como os adolescentes concebem e exercem cidadania: a frequência às disciplinas de EpC (Formação Cívica e Cidadania); os anos escolares em que frequentam as disciplinas de Educação para a Cidadania. Estas são utilizadas na verificação de uma relação com as diversas dimensões do conceito de cidadania, como a atitude perante a diversidade cultural, o sentimento de pertença a uma comunidade, a construção de convivência democrática e a participação cidadã. Deste conjunto de variáveis dependentes fazem parte, do mesmo modo, os conceitos construídos de cidadania e de Educação para a Cidadania por estes alunos.

Procuramos conhecer, igualmente, como é que os adolescentes entendem o exercício da cidadania, através da relação que estabelecem com algumas actividades próprias da vida numa sociedade democrática, assumindo-as como um direito ou um dever, ou seja, uma percepção mais próxima de uma cidadania activa ou mais passiva. Entendemos importante saber se a prática corresponde à concepção que formulam, de acordo com o exercício que manifestam, revelando uma aproximação entre o dever ser e o que realmente fazem. Este desenho da investigação mostra, certamente, as nossas indagações sobre as contribuições da Educação para a Cidadania que se têm praticado em Portugal desde a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Reconhecemos que a implementação das disciplinas existentes não tem cumprido integralmente com o que se pretendia com a sua criação.

Centramo-nos no estudo da cidadania, procurando encontrar as raízes históricas que a vão construindo, desde o aparecimento dos direitos civis no séc. XVIII, dos direitos políticos no séc. XIX e dos direitos sociais no séc. XX (Marshall, 1950), até ao conceito que aqui reivindicamos como necessário para a vida num Estado de direito, para

o qual contribuiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos adoptada há 70 anos pelas Nações Unidas. Prosseguimos, fundamentando-nos nas teorias que nos orientam, para a elaboração de um quadro teórico-conceptual de uma educação realizada em cidadania, em que a escola deve assumir a tarefa primordial. Tal como Zabalza (2000) preconiza, a educação deve ter como um dos seus pilares a cidadania, dedicando-se à preparação de indivíduos que sejam agentes críticos e participativos na construção de uma sociedade que responda às necessidades colectivas. Embora, a escola tenha um papel determinante na formação dos sujeitos em cidadania, funciona num sistema integrado com a família e a comunidade.

A educação realizada, através de redes que a escola estabelece com a comunidade, favorece o envolvimento de todos numa interacção permanente (Caride, 2000). Nesta óptica defendemos que lhe compete promover a interculturalidade (Peres, 2011), a solidariedade (Cortina, 2011) e a igualdade de género centrando-se nos valores fundamentais (García, 2006; Martín, 2006) e nos Direitos Humanos (Gil, 1999). Assim, podemos afirmar que a educação se realiza em cidadania (Zabalza, 2000; Figueiredo, 2005; Matos, 2005; Menezes, 2005; Escudero, 2006; Bolívar, 2009; Cortina, 2011) aproximando-se dos fins que preconiza.

O presente trabalho contempla quatro partes. A primeira parte compreende o referencial teórico que suporta toda a investigação. O primeiro capítulo problematiza o conceito de cidadania, salientando o processo evolutivo que este tem vindo a sofrer, como produto da construção social a que tem sido submetido nos diferentes contextos históricos, até ao enquadramento teórico-conceptual que fundamenta esta tese, pondo em evidência as diferentes dimensões que o devem configurar.

O segundo capítulo apoia-se nesta concepção para apresentar a formulação de uma Educação para a Cidadania, começando pela importância da aprendizagem sobre o que significa ser cidadão na actualidade, até à reflexão sobre a urgência de uma educação que incida no papel que se é chamado a desempenhar numa sociedade, que se pretende aprendente e democrática.

A segunda parte dedica-se ao referencial político-normativo que sustenta a Educação para a Cidadania, destinando-lhe dois capítulos. No primeiro debruçamo-nos sobre o aparecimento de diferentes organizações internacionais, num contexto marcado pelo fim da 2ª Guerra Mundial e todo o seu trajecto norteado pelo objectivo de melhorar a convivência entre os países e povos. Neste caminho, verificamos a tomada de consciência do papel que a educação tem para a construção da paz quando os representantes destas organizações tentam-intervir na formação do indivíduo através de recomendações e normativas para os governos dos países que as integram. Este capítulo dedica-se à análise deste percurso da educação, com especial relevo para a que contempla o desenvolvimento da cidadania. Reforçamos o contributo dado pelos relatórios da UNESCO ao definirem os objectivos que a educação deve prosseguir na formação de crianças, jovens e adultos. O relatório Faure (1972) apresenta as linhas que a devem orientar: aprender a ser e a educação ao longo da vida e que são retomadas pelo relatório Delors (1996). Neste define-se o papel que a Educação deve ter, centrando-se em: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos, reforçando a importância do desenvolvimento do indivíduo marcado pela aprendizagem ao longo da vida e no aprender a ser, determinantes para o exercício da cidadania. O outro capítulo destaca as políticas educativas portuguesas dos 30 anos posteriores à LBSE, criada com a instauração da democracia no país, visando a formação de cidadãos, que actuem de acordo com o sistema vigente.

O referencial metodológico e contextual constitui a terceira parte deste trabalho, composto por dois capítulos. O primeiro aborda a metodologia, iniciando com as motivações que nos introduziram neste percurso, e nos fizeram ingressar no desenho desta investigação, que decorre da escolha do estudo de caso como estratégia, para nos ajudar a perceber como é que o Estado está a desempenhar o seu papel na formação dos jovens do Concelho de Vila Nova de Gaia para o exercício de uma cidadania activa. Este estudo privilegia o inquérito por questionário aplicado a uma amostra representativa da população. A dinâmica do *focus group* é também efectuada, com a intenção de recolher informação complementar numa entrevista conjunta (Silva, Veloso & Keating, 2014) a um grupo de alunos que integra a amostra e responde ao questionário. Os resultados a que chegamos com estes dois instrumentos são submetidos a uma triangulação que lhes sucede.

O capítulo seguinte dedica-se ao contexto onde este estudo se realiza, o concelho de Vila Nova de Gaia, caracterizado pela sua posição, extensão e especificidades territoriais e, obviamente, pela demografia e aspectos socioeconómicos que lhe imprimem a sua identidade. Analisamos, ainda, a evolução das eleições, que exprime, em parte, a participação da população, ao mesmo tempo que procuramos debruçar-nos sobre as características da formação da população residente, pois desta, depende em grande medida, toda a concepção e exercício da cidadania.

A quarta parte, destinada ao referencial empírico, integra apenas um capítulo que intitulamos: "os contributos da Educação para a Cidadania na formação dos adolescentes". Este inicia-se com a apresentação do questionário, a caracterização da amostra para prosseguir com a justificação do tratamento de dados efectuada. Os dados são submetidos a uma análise descritiva e uma análise factorial de componentes principais que são aqui expostas, juntamente com os

resultados a que chegamos. De seguida, centramo-nos nos testes de hipóteses que são realizados para nos ajudar a conhecer como é que a Educação para a Cidadania está a contribuir para a formação dos cidadãos e prosseguimos com uma análise de conteúdo das respostas às questões abertas que fazem parte do questionário. O mesmo tratamento é dado às respostas obtidas no âmbito da dinâmica do *focus group*, igualmente considerada neste capítulo, terminando com a triangulação dos dados recolhidos nos dois instrumentos utilizados.

Por fim, tendo como base o enquadramento teórico-conceptual, o enquadramento normativo e os resultados obtidos na aplicação dos dois instrumentos utilizados, terminamos este trabalho referindo algumas conclusões a que chegamos sobre a Educação *em* e *para* a Cidadania em Portugal. O contexto actual em que vivemos apela-nos para uma maior intervenção dos diferentes Estados e organizações internacionais no domínio de uma educação centrada nos princípios democráticos, focada na resolução dos problemas que afectam toda a humanidade e reclamam mais de todos nós. Prospectivamos, por isso, investigações sobre os novos caminhos que a Educação para a Cidadania está a iniciar, em Portugal, com a recente implementação da alteração legislativa, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Ministério da Educação, 2017c) e o "Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória" (Ministério da Educação, 2017b). Os estudos sobre as boas práticas devem igualmente ser promovidos pelas organizações internacionais e pelos diferentes Estados permitindo, através do testemunho, dar a conhecer os frutos que o desenvolvimento de uma melhor convivência pode trazer para o bem-estar da humanidade.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

I – Referencial Teórico

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

1 A CIDADANIA COMO NOÇÃO HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO SOCIAL

> "La ciudadania es el más firme capital de los pueblos" (Cortina, 2011, p. 97).

Abordar a Educação para a Cidadania implica, antes de mais, clarificar o conceito ou conceitos de cidadania, considerando que as sociedades sofreram e estão constantemente a sofrer, alterações nas diferentes áreas que as integram. O conceito, que aqui procuramos apresentar, parte das transformações que trazem grandes contributos na evolução ocorrida, tornando este tema central nos dias de hoje, tal como é entendido por Cortina (2011), na afirmação com que iniciamos este capítulo. Salientamos, por isso, alguns marcos históricos que têm influência na construção dos novos conceitos de cidadania. Procuramos não nos ficar por uma única abordagem, mas proseguimos questionando-nos sobre a orientação do que é a cidadania para as diferentes realidades pluriculturais.

De facto, sabemos que, ao trabalharmos o conceito de cidadania, vamos encontrar diversas perspectivas sobre o mesmo, que dependem de distintas vivências sociais, assim como de diferentes ideologias e, como tal, de múltiplas respostas às necessidades particulares. Procuramos que estas divergências não sejam um obstáculo à realização deste trabalho, mas pelo contrário um factor de enriquecimento.

A cidadania é produto de um passado histórico e, ao mesmo tempo, é considerada em função de um futuro que antevemos de acordo com as vivências do presente. Por isso mesmo o caminho que aqui nos propomos realizar tem como fim trilhar as diferentes dimensões que foram sendo construídas em direcção à cidadania planetária. Damos início com os contributos da realidade histórica da Antiguidade Grega.

1.1 Evolução do Conceito de Cidadania

Na Grécia Antiga o conceito de cidadania está ligado à condição do homem livre. As revoluções políticas, que ocorrem após o século VI a.C., definem o cidadão como aquele que tem um conjunto de direitos e deveres, pelo simples facto de ser originário de uma dada Cidade-Estado. Estes direitos são iguais para "todos" e estão consignados em leis escritas. A cidadania confunde-se, então, com a naturalidade e encontra a sua expressão na Lei. O direito mais reconhecido é o da participação dos cidadãos nas decisões da cidade, podendo um cidadão ser escolhido ou nomeado para qualquer cargo público (Lamas, 2006).

Não podemos, contudo, esquecer todos os demais habitantes da cidade excluídos desses direitos – as mulheres, os metecos (estrangeiros) e os escravos (*op. cit.*). A participação na vida política é central para o funcionamento da Cidade-Estado. Esta organização aproxima-se da actual instituição designada Estado, com uma estrutura política, administrativa e económica autónoma que assegura o governo de um país. A cidadania começa assim a estabelecer-se através da relação que deve existir entre os indivíduos e o Estado.

O Estado é uma sociedade criada com a finalidade do bem comum: "mas não é unicamente para viver em conjunto, mas sim para bem viver em conjunto, que os homens se constituíram em Estado" (Aristóteles,

2000, p. 41). A vida social implica um conjunto de indivíduos com necessidades e interesses diferentes, sendo necessária a sua organização, com uma grande implicação de todos em busca de soluções comuns para a harmonia do todo. E, ainda, uma entidade jurídica soberana que regule a vida em comum, com vista a uma maior igualdade e justiça social: "Entre semelhantes, a honestidade e a justiça é ter cada um a sua oportunidade. Só isto conserva a igualdade. A desigualdade entre iguais e as distinções entre semelhantes são contra a natureza e, por conseguinte, contra a honestidade" (*Ibid.*, p. 49). Este entendimento de Aristóteles, porém, não concebe a igualdade entre todos, fundamentando a existência de escravatura. Mas o que consideramos necessário aqui realçar é a existência de uma organização que trabalhe em prol do bem comum.

A *polis* corresponde a uma sociedade politizada, na qual a esfera pública abrange um espaço mais vasto nas vidas dos cidadãos, com uma relevância que se impõe à vida privada dos indivíduos. Como declara Aristóteles (2000, p. 45): "Não está dentro do plano da Política determinar o que pode convir a cada indivíduo, mas o que convém à pluralidade" e é nesse sentido que o autor considera que os fins últimos dos Estados são os mesmos dos indivíduos:

> Dos mesmos princípios depende a felicidade do Estado. É impossível que um Estado seja feliz se dele for banida a honestidade. Sem a virtude e a prudência nada de bom se pode esperar dele, da mesma forma que acontece com um particular; a coragem, a justiça e a prudência têm aí o mesmo carácter e a mesma influência que têm nos particulares; são os mesmos que nos merecem a reputação de corajosos, justos e prudentes (*Ibid*., pp. 44-45).

Na Roma Antiga a cidadania é atribuída a todos os que aceitam a soberania cultural e política romana; só assim podem os indivíduos gozar dos privilégios atribuídos por estatuto legal. Não se encontram nesta situação os escravos, existindo uma grande diferença entre estes e os homens livres. Neste caso consideramos que há limitações para que se goze dos privilégios de cidadão: aceitar a soberania de Roma e ser-se cidadão livre.

A necessidade de formular um conceito de cidadania, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres para os cidadãos, faz parte da História da Humanidade. Detemo-nos em alguns acontecimentos relevantes e, por isso, avançamos uns séculos até ao ano de 1748, em que foi publicado: "O Espírito das Leis". Nesta obra, Montesquieu defende a Teoria da Separação de Poderes, tendo dado um grande contributo para a reforma da organização do Estado que é ainda hoje considerada fundamental e está, por isso, patente nas constituições políticas de vários países. A independência dos órgãos que exercem os poderes legislativo, executivo e judicial é primordial para a existência de Justiça e Igualdade para toda a população.

Efectivamente, há uma outra concepção de cidadania, desenvolvida por Rousseau, anos mais tarde, originada na noção grega de *polis* (a cidade), à qual se liga um outro conceito, o de *politikos* (político como ser social). Nesta perspectiva, a cidadania deve ser encarada como um direito colectivo, o qual, se bem que favorecendo o desenvolvimento da individualidade, pressupõe a acção política e a sua socialização. Tendo como suporte uma legislação que reconhece os princípios de igualdade e de liberdade, a cidadania, assim concebida, implica não só os direitos do indivíduo, mas também os seus deveres na sociedade. Esta chamada dos cidadãos a assumirem um papel activo é mais consonante com a ideia de que todos podem e devem contribuir.

A Revolução Americana de 1776 contribui igualmente para a construção da cidadania, pois é a partir dela, e mais concretamente, com a declaração da independência dos Estados Unidos da América no Congresso de Filadélfia, que se institui a igualdade para todos os seres humanos, sendo estes detentores de direitos inalienáveis, como o direito à vida, à liberdade e à procura da felicidade:

> We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness. -That to secure these rights, Governments are instituted among Men, deriving their just powers from the consent of the governed (United States of America Congress, 1776, p. 1).

Mais um passo dado na construção de uma cidadania que coloca a tónica na igualdade, mas que não contempla todos os indivíduos. Lembramos as lutas pelos direitos civis dos cidadãos negros nos Estados Unidos da América no século XX, com Martin Luther King como activista determinante desse movimento e uma das figuras mais destacadas da História da Humanidade.

Com a Revolução Francesa (1789) altera-se a concepção de estatutos e privilégios divergentes dentro do mesmo espaço territorial para diferentes grupos humanos, sendo aqueles determinados pelas características sócio-económicas que apresentam (Lamas, 2006). A ideia então assumida é a de que todos os indivíduos devem ser considerados como iguais, negando a hipótese de que apenas um grupo detenha os privilégios e os restantes fiquem com os deveres. A cidadania deixa de ser entendida como exclusiva de certos grupos privilegiados com direitos inalienáveis e atribuída pela ordem divina, para passar a ser uma condição dos indivíduos, através da qual se

reconhece um estatuto jurídico de direitos e obrigações destes para com o Estado (*op. cit*.).

O Estado democrático, que se universaliza a partir da Revolução Francesa, concebe os indivíduos como iguais perante a lei, ou seja, como indivíduos que detêm os mesmos direitos e as mesmas responsabilidades; esse constitui o primeiro passo para a garantia e respeito de determinados direitos (Gimeno, 2003). A participação dos cidadãos volta ao debate da cidadania e os ideais da Revolução são hoje incontestavelmente considerados. No entanto, de acordo com o autor:

> A ciudadania es un concepto, un patrón de vida e de conducta, un conjunto de valores, un estatus de la dignidad humana, en suma, que se ha desarrollado históricamente en dos direcciones. Una, ganando en profundidad, adquiriendo cada vez más contenidos. La outra (sobre todo desde la Revolución Francesa), en extensión, admitiendo y reclamando que dichos contenidos dignificantes de las personas se extendiesen y alcanzasen a más individuos y grupos sociales, proponiéndolos como derechos individuales universales. Es decir, que la ciudadania lleva implícita moralmente la idea de igualdad y, por lo tanto, la reivindicación de justicia (*Ibid*., p. 22).

Por sua vez, a Revolução Industrial vem realçar a ideia de que, sendo todos os indivíduos de um Estado cidadãos de direitos, nem sempre estes direitos são realmente efectivados. Com a crescente industrialização, aumentam os problemas sociais e o fosso entre o grupo dominante e o dominado acentua-se bruscamente. A Revolução Industrial faz, assim, despoletar a questão social, que pôe em causa os direitos sociais (Lamas, 2006). Os empregados fabris trabalham horas a fio, podendo perder o emprego em caso de doença ou de acidente de

trabalho; as mulheres auferem um salário muito inferior ao dos homens, assim como as crianças que entram no mundo do trabalho junto dos adultos. Para agravar esta situação o rendimento obtido pelos vários membros da família não lhes permite ter uma vida digna, ao contrário do que acontece com os proprietários fabris, que vêem a sua riqueza aumentar consideravelmente. Os sindicatos surgem neste contexto, procurando proteger os direitos dos trabalhadores, exigindo condições de trabalho condignas, salários mais elevados e impondo limites ao horário de trabalho.

Mas a resposta não depende apenas dos sindicatos e as desigualdades sociais persistem. As duas Guerras Mundiais trazem uma grande crise económica e social à Europa e com ela a necessidade de maior protecção dos indivíduos. O Estado de Bem-Estar (ou Estado Providência) surge após a 2ª Guerra Mundial, da necessidade de efectivação dos direitos considerados primordiais. Na realidade, o Estado toma como sua a responsabilidade de garantir aos indivíduos os direitos fundamentais, o que constitui um grande avanço na constituição de uma cidadania democrática.

A 10 de Dezembro de 1948, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que apresenta um conjunto de regras importantes para que todos os indivíduos sejam admitidos como iguais, reforçando essa necessidade de os diferentes Estados trabalharem no sentido da eliminação das desigualdades, devendo todos ser entendidos como iguais em qualquer parte do mundo (Lamas, 2006). Esta declaração compromete todos os Estados signatários a promover e cooperar com as Nações Unidas para o respeito universal e efectivo dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, considerando que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos" (ONU, 1948). Os diferentes Estados devem promover, através da educação, a concretização destes direitos. Com este compromisso dos

Estados realiza-se mais um avanço neste conceito de cidadania que se vem idealizando.

Em 1989, surge a Convenção dos Direitos da Criança, "o primeiro instrumento de direito internacional a conceder força jurídica internacional aos Direitos da Criança" (Comité dos Direitos da Criança, 2001). A primeira referência aos direitos da criança aparece em 1924 num documento realizado por uma organização não-governamental, *Save the Children International Union*, e fica designada como Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança.

Em 1946 o Conselho Económico e Social das Nações Unidas recomenda a adopção da Declaração de Genebra, sendo na mesma altura criada a UNICEF (Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças). Mais tarde, em 1959, 11 anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, é proclamada pelas Nações Unidas a Declaração dos Direitos da Criança: "Considerando que a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma protecção e cuidados especiais, nomeadamente de protecção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento", citado por UNICEF (1990, p. 4). No entanto estas iniciativas, apesar de importantes na concretização dos direitos da Criança, não têm ainda carácter vinculativo dos Estados para garantirem esses direitos. A Convenção dos Direitos da Criança torna-se um marco na história dos Direitos da Criança, ao conceder-lhes força jurídica internacional. À luz destas medidas, a criança não deve constituir-se como mão-de-obra do mercado de trabalho, mas deve ser-lhe dada garantia de protecção para um desenvolvimento harmonioso e saudável.

O Estado concebido como o garante dos direitos fundamentais do indivíduo, promotor do bem-estar social, é analogamente trabalhado por Marshall (1950), com a apresentação do conceito de cidadania

social. A cidadania integra, pela primeira vez, o direito dos cidadãos a um nível mínimo de cobertura educativa e sanitária, ao trabalho, aos recursos económicos, aos direitos políticos, no sentido de que os direitos sociais sejam efectivamente ligados à cidadania. Após a criação do Estado de Bem-estar continuam a persistir as desigualdades sociais, que comprovam que os direitos sociais não estão efectivamente garantidos e é necessário, tal como Marshall preconiza, ultrapassar a existência de várias categorias de cidadania, com um desenvolvimento distinto para uma cidadania concebida como o garante dos direitos básicos de todos os indivíduos, entendidos do mesmo modo (Lamas, 2006).

Tabela n.º 1. Direitos de Cidadania

<table>
<tr><th>Elementos do Direito</th><th>Civil</th><th>Político</th><th>Social</th></tr>
<tr><td>Aparecimento (Séc.)</td><td>XVIII</td><td>XIX</td><td>XX</td></tr>
<tr><td>Características</td><td>Necessários à liberdade individual</td><td>Participação na vida política</td><td>Usufruto de um mínimo de bem-estar económico, de acordo com os níveis dominantes na sociedade</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Direitos</td><td>Liberdade da pessoa</td><td rowspan="2">Como membro de um órgão investido de autoridade política</td><td>Saúde</td></tr>
<tr><td>Liberdade de expressão</td><td rowspan="2">Educação</td></tr>
<tr><td>Direito à Justiça</td><td rowspan="3">Como eleitor dos membros desse órgão</td></tr>
<tr><td>Liberdade de pensamento e religião</td><td>Segurança Social</td></tr>
<tr><td>Direito de propriedade</td><td>Bem-estar Ambiental</td></tr>
</table>

Fonte: Marshall (1950). Adaptação própria

Na perspectiva de Marshall, a cidadania incorpora três elementos do direito: o civil, o político e o social. Marshall faz uma análise

histórica do conceito de cidadania, envolvendo o aparecimento destes três elementos (tabela n.º 1).

O elemento civil surge no Séc. XVIII e para este contribuem o aparecimento do *habeas corpus*, a lei da tolerância (que introduz a liberdade de culto) e a liberdade da imprensa (pela abolição da censura na imprensa). Estes direitos são garantidos pelo poder judicial:

> The civil element is composed of the rights necessary for individual freedom, liberty of the person, freedom of speech, though and faith, the right to own property arid to conclude valid contracts, and the right to justice. The last is of a diferent order from the others, because it is the right to defend and assert all one's right on terms of equality with others and by due process of law (Marshall, 1950, pp. 10-11).

No século XIX dão-se avanços que permitem o surgimento do elemento político. Ao contrário do elemento civil, estes direitos já existem, mas restringem-se a uma parte da população. Não são criados novos direitos, mas são alargados a outros sectores da população (*op.cit*.). Estes direitos que fazem parte do elemento político são reconhecidos através do parlamento e dos conselhos do governo local. Marshall (1950, p. 11) caracteriza-o assim: "By the political element I mean the right to participate in the exercise of politic power, as a member of a body invested with political authority or as an elector of the members of such a body".

O elemento social da cidadania surge no Séc. XX e os direitos a ele associados são afirmados pelos sistemas educativos e serviços sociais: "By the social element I mean the whole range from the right to a modicum of economic welfare and security to the right to share to the

full in the social heritage and to live the life of a civilised being according to the standards prevailing in the society" (*Ibidem*).

Espada (2004, pp. 28-29) propõe elucidar a expressão "ter um direito", uma vez que este conceito é dificilmente apreensível no seu sentido causal, devendo por isso ser esclarecido numa pretensão séria de uma discussão sobre o mesmo. Assim, Espada leva-nos a reflectir primeiramente sobre os direitos como reivindicações, meras liberdades e privilégios, considerando que aquelas exigências constituem obrigações dos outros para com o indivíduo: "essas distinções são feitas, geralmente entre direitos *in personam* e direitos *in rem*, entre direitos positivos e direitos negativos, e entre direitos activos e direitos passivos" (*Ibid*. p. 30). O autor considera que a distinção entre direitos *in personam* e direitos *in rem* deve ser feita em relação a quem se aplicam as obrigações (tabela n.º 2). Enquanto os direitos *in personam* obrigam determinados indivíduos, os direitos *in rem* incluem uma obrigação de todas as pessoas em relação ao indivíduo (como no caso do direito de propriedade privada).

Tabela n.º 2. Direitos em função das obrigações

Classificação dos Direitos	Detentores das obrigações
In personam	Obrigam determinados indivíduos
In rem	Obrigam todas as pessoas em relação ao indivíduo

Fonte: Feinberg (1973), citado por Espada (2004).

Continuando na linha de pensamento de Espada, os direitos sociais de cidadania incidem sobre as "reivindicações positivas *in rem*". Os direitos sociais surgem assim como fazendo parte de uma obrigação de terceiros de ver asseguradas garantias ao indivíduo (determinados bens e serviços), apresentando-se assim como "reivindicações positivas, *in rem*". Tal como temos vindo a expressar e, de acordo com a proposta de Espada, estas obrigações não pertencem a indivíduos específicos,

mas a todos os indivíduos em relação ao indivíduo a que se reportam, sendo, por isso, *in rem*.

Com o Estado Providência a cidadania social é concebida como o agente articulador da relação laboral. O direito ao trabalho deve permitir aos indivíduos contribuírem financeiramente para a segurança social, apresentando como principais objectivos zelar pela protecção dos trabalhadores e familiares das diversas contingências, como a doença, os acidentes de trabalho, a maternidade, a idade avançada (Lamas, 2006). Esta forma de organização política pretende, ainda, promover o acesso dos indivíduos à educação e à saúde. No entanto, tal como Rubio realça (2002, p. 30): "la posición subordinada de la mujer facilitaba este modelo de protección pública. Principalmente encargadas del cuidado de la familia, las esposas se "beneficiaban" del derecho derivado de la relación laboral del cabeza de familia".

Se por um lado, a cidadania pretende ser a chave para a inclusão e a integração social, procurando garantir os direitos económicos e sociais a todos os indivíduos, assim como um bem-estar mínimo assegurado, sentindo-se como cidadãos de um Estado de Direito, nem todos os indivíduos são visados: as mulheres, juntamente com outros grupos sociais, continuam a sofrer de exclusão social (Lamas, 2006).

Com a emancipação da mulher, dá-se um grande progresso para a cidadania actual podendo ela exercer o direito ao voto de igual forma, assim como assumir cargos políticos. O homem deixa de ser o único detentor de direitos e deveres para com o Estado. Apesar de ainda serem poucas a ocupar lugares políticos ou de poder, a verdade é que já muitas mulheres ao longo da história da humanidade mostram ter competência para ocupar um cargo político ou de chefia e comprovam querer exercer cidadania ao movimentarem-se a favor ou contra determinada ideia (*op.*

cit.). O esforço que têm de empreender em relação aos homens continua, no entanto, a ser muito superior. Na realidade:

> As duas Grandes Guerras mundiais garantiram, em parte, mais espaço às mulheres no mercado de trabalho. Nas décadas de 30 e 40 foram consolidadas importantes conquistas femininas como o direito ao voto. No Brasil, a participação feminina nas eleições foi permitida a partir de 1934, enquanto na França, Itália e Japão, só em 1945. Na Rússia, a Revolução de 1917 garantiu às mulheres o direito ao voto. Um ano mais tarde foram as alemãs e, no seguinte, as norte-americanas que ganharam o direito de ir às urnas. Simone de Beauvoir, em seu livro "O Segundo Sexo", acende o debate nos anos 40 sobre o "masculino e o feminino". Vinte anos depois o tema ganha novo impulso, com o lançamento do livro "A Mística Feminina", de Betty Friedan, que fundou em 1966 o NOW, National Organization of Women. Os anos 60 e 70 foram marcados por vários movimentos feministas, principalmente nos Estados Unidos e na Europa (Conselho Estadual dos Direitos da Mulher, CEDIM, 2015).

A crise do Estado Providência, que surge na década de 70 e que vai aumentando ao longo dos anos, contribui para um agravamento do conceito de cidadania. A crise dá-se em grande parte devido às características sociais, políticas e económicas das sociedades de hoje serem muito diferentes das que estiveram na sua criação. O mercado de trabalho sofre consequências com as inovações tecnológicas, que provocam grandes alterações na sua organização. Deixa de existir estabilidade no emprego devido à globalização económica, que promove um outro tipo de competitividade e origina um retrocesso na aquisição de direitos dos trabalhadores e um enfraquecimento do estatuto da cidadania (Lamas, 2006).

As mudanças demográficas constituem factores de crise do Estado Providência. Assim, a redução do indíce da natalidade provoca a diminuição da população contribuinte e o aumento da esperança média de vida das pessoas determina um acréscimo das despesas do Estado com as pensões de reforma e com a satisfação das necessidades educativas e sociais. Os novos modelos de família e a entrada da mulher no mercado laboral acentuam as necessidades existentes e originam novas e uma maior responsabilização do Estado pela cobertura destas mais recentes. Surge, assim, a urgência de responder à assistência às crianças, aos doentes e aos idosos, necessidades essas que outrora são cobertas pelas mulheres que se encontram em casa a tomar conta do lar (*op. cit*.).

Esta crise dá origem ao aparecimento de contestações ao Estado Providência. O aumento do desemprego leva a um crescimento de dependentes da Segurança Social, dando motivos aos contestatários para a sua insustentabilidade. Outro argumento que sustenta esta oposição é o de que este modelo de Estado Social promove a dependência dos indivíduos à Segurança Social. As políticas dos anos 80 visam o retrocesso do Estado Providência, nomeadamente os governos de Thatcher na Grã-Bretanha e de Ronald Reagan nos EUA (Giddens, 2004).

No entanto, de acordo com a análise que Giddens faz, apoiando-se na obra de Paul Pierson, "*Dismantling the Welfare State*?", as Administrações de Reagan e de Thatcher não conseguem causar grandes danos ao Estado Providência devido aos obstáculos com que se deparam na implantação das medidas que provocam o fim deste modelo. Na realidade, como já referido anteriormente, há vários factos que vão contribuindo para que o conceito de cidadania seja alterado, aumentando a abrangência da sua essência. O aparecimento do Estado Providência contribui em grande parte para que todos os indivíduos

tenham maior acesso aos bens essenciais, e igualmente à educação, à saúde, à justiça, e é nessa medida que os eleitorados específicos se opõem juntamente com os sindicatos dos trabalhadores e associações de reformados a essa vontade política, conseguindo assim travar esse retrocesso (*op. cit.*).

Barbalet (1989) defende que a cidadania contempla manifestamente uma dimensão política. A realidade prova que essa dimensão não é integralmente compreendida. Entendemos que a dificuldade reside em saber quem a pode exercer e como. O obstáculo incide na concepção da cidadania como direito de todos, quando na verdade nem todos têm a aptidão política, em função do desconhecimento dos recursos sociais e do acesso aos mesmos. Como já referimos acima, na ágora grega não participam escravos, mulheres e metecos. O exercício de cidadania está vedado a uma grande parte da população. A categoria de pessoas que beneficiam dessa possibilidade tem variado ao longo da história e também de acordo com o país ou da região.

O modelo de actuação experimentado até aqui não tem conseguido atingir os seus objectivos e tem levado a uma progressiva desresponsabilização do Estado. Os cidadãos com mais rendimentos, procuram formas alternativas de protecção social para lidar com as diferentes contingências, como as doenças, os acidentes e o desemprego para os quais têm que pagar (como os seguros). A população que não tem capacidade financeira para o fazer, fica por isso mesmo excluída de protecção social. Este grupo tem uma protecção mínima que não lhe permite participar de forma integrada na comunidade, pois não tem os seus direitos garantidos e é por isso excluída.

Ao longo dos tempos tem existido um esforço em alargar os direitos a toda a população por diferentes entidades e individualidades,

mas apesar de estarem formalizados, não estão garantidos. Passados 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, continuamos a assistir a graves violações da dignidade humana, realçamos o facto desta não ter sido, ainda, aprovada por muitos Estados.

O mesmo se pode verificar no Relatório do Desenvolvimento Humano realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento em 2014, que refere mais de 2,2 mil milhões de pessoas a viverem em situação de pobreza multidimensional, ou quase, isto é, uma grande percentagem da população mundial é vulnerável à pobreza: "Por outro lado, quase 80 por cento da população global não dispõe de proteção social alargada. Cerca de 12 por cento (842 milhões) padecem de fome crónica e quase metade dos trabalhadores -mais de 1,5 mil milhões- trabalham em regime de emprego precário ou informal" (PNUD, 2014, p. 3).

Assistimos ainda a grupos sociais a viverem em situação de vulnerabilidade, que os impede de terem uma participação mais consentânea com a vivência cidadã (Rubio, 2002). As mulheres continuam a ser afastadas da vida política, social e económica, com salários mais baixos que os dos homens, maior dificuldade em aceder a cargos de poder tanto na vida política como económica, em sociedades que se preconizam de democráticas. As crianças herdeiras de situações marginais são igualmente excluídas e necessitam de realizar um grande esforço para sair dessa condição. Os doentes crónicos e os portadores de uma deficiência são estigmatizados, pois não lhes são garantidas as condições para gozar dos direitos que lhe são reconhecidos como indivíduos. Os imigrantes são também marginalizados por não lhe serem reconhecidos os seus direitos fundamentais, nem tão pouco a sua identidade cultural.

A autora alerta para o facto de a exclusão começar na limitação dos indivíduos ao direito a participar activamente nas diferentes dinâmicas e processos sociais da sua comunidade, referindo que:

> es el resultado tanto del acceso, o el acceso recortado, a los derechos sociales que se derivan del derecho al trabajo, como de la vulneración del resto de los Derechos Humanos que garantizan a los individuos un lugar digno en la sociedad (Rubio, 2002, p. 33).

O novo contexto da globalização provoca o derrube da cidadania que integra os direitos sociais. A crise de trabalho e os fenómenos migratórios contribuem para esta situação, aumentando o número de dependentes. A crise económica coloca num plano inferior a concepção moderna de Estado Social. O Estado deixa de intervir como regulador, diminuindo as desigualdades económicas, e de cumprir o papel para o qual foi criado, o de promotor do bem-estar social.

Fazer parte de um Estado de Direito é também o reconhecimento, ao indivíduo, de um determinado estatuto, que, por um lado, o condiciona às regras e obrigações jurídicas para com o Estado e, por outro, lhe permite ser beneficiário de direitos que ele próprio tem a responsabilidade e o dever de garantir (Martinéz, 2003). Realçamos alguns desses direitos que a cidadania integra:

- a garantia de se ter protecção legal: na perspectiva da igualdade, como a de que todos são iguais perante a lei;
- o direito de se deslocar: ir de um lugar para o outro livremente;
- o direito à participação política: votar e ser votado, isto é, de interferir na vida política;
- o direito de expressão: manifestar a sua opinião, criticar, apoiar, defender, rejeitar.

A liberdade é posta em causa quando os Estados não deixam sair livremente, ou não atribuem a cidadania a indivíduos estrangeiros que a procuram (Benhabib, 1999). Deve existir liberdade para sair do país de onde se é originário e liberdade para entrar noutro, com os mesmos direitos de cidadania que os naturais desse país. A cidadania deve acompanhar a mudança das sociedades, tal como temos vindo a referir ao longo da exposição da evolução histórica do conceito.

Não permitir a saída de quem o quer fazer e bloquear a entrada no país de cidadãos estrangeiros é limitar o direito humano da liberdade. No entanto, a entrada num país estrangeiro é impedida a determinados indivíduos, considerados perigosos, que podem colocar a segurança nacional em causa, apenas por nasceram num determinado país. Essa ideia viola o direito humano da liberdade de movimentação, e é com base nisso que Benhabib (1999, p. 731) alerta para o facto, afirmando que: "Citizens are not prisoners of their respective states".

Benhabib (*op. cit.*) ilustra ainda a dualidade com que se tratam indivíduos que vivem no mesmo país, com as mesmas obrigações, mas que não detêm os mesmos direitos, pelo simples facto de terem nascido num país diferente, não podendo exercer o direito político de serem eleitos (em regimes democráticos). A autora refere-se aos "cidadãos" e "não cidadãos"; estes têm que cumprir as regras do país que escolheram para viver, mas não pertencem ao grupo dos cidadãos porque lhes é vedado o direito político. Menezes (2005) relaciona esta dicotomia entre o "Nós" Cidadãos e os "Outros" Não-cidadãos com a noção de inclusão e de exclusão, sendo a própria lei que permite esta distinção, a mesma que põe em causa os Direitos Humanos fundamentais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a matriz dos direitos inalienáveis dos indivíduos, contribui para a análise de situações que não se adequem com o que lá está estabelecido e para

garantir esses direitos a qualquer indivíduo. A evolução dos direitos de cidadania, civis (séc. XVIII), políticos (séc. XIX) e sociais (séc. XX), dá também um impulso para essa evolução, tal como outros acontecimentos determinantes para a cidadania. No entanto, o estrangeiro ainda não adquire o estatuto de cidadania, apesar de viver, trabalhar e cumprir os deveres de cidadão. Os "Outros" não-cidadãos, ainda não conhecem todos os direitos de cidadania, mas têm as mesmas responsabilidades que os "Nós" cidadãos. Consideramos que neste campo não há uma grande evolução desde a Grécia Antiga, como felizmente aconteceu noutros campos.

Apesar desta chamada de atenção de Benhabib em 1999, na actualidade vivemos exemplos muito mais limitativos, como a construção de muros entre países e a proibição de entrada nos Estados Unidos da América de cidadãos oriundos de determinados países. Este retrocesso nos Direitos Humanos, infelizmente tem-se verificado em várias regiões do mundo. A garantia do acesso aos direitos de todos os cidadãos deve ser a tarefa do Estado Democrático. Os governantes e detentores de cargos públicos, para além das competências políticas, devem ser submetidos a um maior escrutínio dos cidadãos e uma intervenção mais eficaz do poder judicial, que impeçam a propagação do clientelismo partidário.

A corrupção, no exercício de cargos públicos, tem existido em vários países e tem sido generalizada por muitos indivíduos no desempenho de diferentes funções, ou cargos de responsabilidade política, sendo, por isso, objecto de intervenção de diferentes programas governamentais que acabam, em grande parte, por ser infrutíferos. Também na vida política ou empresarial, a fuga aos impostos é hoje considerada como uma prática bastante generalizada, desde o conhecimento de uma lista de nomes de pessoas e empresas, "os Papéis

de Panamá", que se furtam ao seu pagamento, estando envolvidas em sociedades *offshores*.

É conhecida a intenção de "lavar dinheiro" muitas vezes associada à realização de negócios ilícitos através dessas sociedades *offshores*. Pode acontecer, porém, que políticos que investem nessas sociedades não o façam com essa motivação, agindo até ao abrigo da lei. Por outro lado, a denúncia maciça contra os negócios realizados por meio dessas sociedades abarca indivíduos dessa e de outras áreas -como o desporto, ou o cinema- para fugir ao pagamento de impostos.

Sendo esse comportamento não só ilícito, mas também imoral, independentemente da profissão ou do lugar que o seu agente ocupe na comunidade, é natural que o comum dos cidadãos mais se escandalize quando toma conhecimento de que assim procedem aqueles que foram escolhidos para exercer um cargo público. Nesse exercício tais agentes políticos exigem aos cidadãos em geral o cumprimento dos deveres cívicos, pelo que devem dar o exemplo de seriedade que se impõe a todos, sendo os primeiros a dever omitir os comportamentos suspeitos de ilegalidade. O exercício do direito político de "participar como membro de um órgão investido de autoridade política" tal como preconizado por Marshall (1950, p. 11): "participate in the exercise of politic power, as a member of a body invested with political authority", implica ser realizado para o bem de uma nação e dos cidadãos e ao serviço dos mesmos. O não pagamento de impostos é imoral, mesmo tratando-se de capital proveniente de negócios lícitos, pois em causa está o dever legal correspondente.

A denúncia maciça de nomes pertencentes a indivíduos com responsabilidade e poder político, como chefes de Estado, ou Ministros de um Governo de várias partes do mundo com capital em sociedades *offshores*, leva-nos a questionar sobre os representantes que

escolhemos. Aparentemente, alguns chefes de Estado, ou de Governo têm de conhecer melhor os seus direitos e deveres no exercício das suas funções, partindo do princípio que o fazem sem intenção de causar qualquer dano aos cidadãos. Mas, considerando que tanto os indivíduos com poder político como os indivíduos com poder económico facilmente conhecem os meandros da lei para poderem manobrar de acordo com os seus únicos interesses, apelamos para que a intervenção se faça de uma forma generalizada, na medida em que a educação deve preparar os indivíduos a tornarem-se bons cidadãos.

A separação dos poderes no Estado Democrático só funciona se existir um maior compromisso de todos os intervenientes. Para além do poder judicial já referido, o poder legislativo e o executivo têm que estar em sintonia. O poder judicial não existe por si só, a própria lei tem de estar comprometida com as necessidades de todos os cidadãos e, como é óbvio, tem de garantir Justiça.

Na realidade, o Estado Social continua em crise devido aos factores já enumerados que se podem sustentar resumidamente no aumento de beneficiários e na diminuição de contribuintes, directamente relacionados com o aumento da esperança média de vida, diminuição da taxa de natalidade e com a crise financeira que surge em 2008 nos EUA, expandindo-se posteriormente nos países da União Europeia, levando a uma grave crise económica e com ela ao aumento do desemprego.

Para além de todos estes factores que nos revelam a ineficiência do Estado Social, o Ambiente é um direito social que deve ser garantido. As catástrofes naturais são muitas vezes provocadas pela acção do Homem. As secas, inundações, os deslizamentos de terras e os incêndios constituem acções que facilmente atribuímos à Natureza, podendo ser também consequência das acções humanas. Nas últimas

décadas temos assistido a um aumento dos desastres ambientais que condicionam a sustentabilidade do Planeta, exigindo-se políticas mais eficazes dos Estados e das Organizações inter-governamentais.

O reconhecimento dos Direitos Humanos deve constituir o fundamento de toda a política. As políticas sociais públicas têm de ser concebidas para os garantir, só assim o Estado Democrático funciona, permitindo uma actuação em verdadeira liberdade, onde todos possam ter condições para exercer cidadania. Fernandes, (1998) considera que é necessária a reformulação do conceito de cidadania, incluindo o direito ao trabalho e colocando em primeiro plano o direito à inserção social. Deste modo, tende-se a eliminar a desigualdade entre aqueles que têm mais estabilidade no emprego e se cotizam para o pagamento de prestações privadas, definindo-os como cidadãos de primeira e, por outro lado, os que são considerados como cidadãos de segunda, trabalhadores precários e desempregados.

Entendemos que a cidadania tem vindo a conquistar algumas vitórias, mas exige, ainda, um grande esforço para a passagem da condição de súbdito a cidadão. A base incide no estatuto de cidadão que está condicionado pelos recursos e condições de participação desiguais. Esta é uma das suas bases, que consideramos primordial.

1.2 A CIDADANIA SOCIAL EMERGENTE

É no Estado Democrático que se cumpre a igualdade de todos os indivíduos perante a lei; todos têm os mesmos direitos e responsabilidades (Gimeno, 2003). Apesar do Estado Democrático conter muitas deficiências, na realidade este é o único que apresenta garantias para os cidadãos verem os seus direitos reconhecidos por todos, através da pertença a organizações inter-estatais que estabelecem

códigos de conduta para todos (*op. cit*.). O mesmo salienta Fernandes (1998), ao referir-se à impossibilidade de um número elevado de indivíduos exercerem cidadania no ano de 1998. Passados 20 anos continuamos a verificar essa exclusão:

> O exercício pleno da cidadania tem vindo a tornar-se um núcleo central da prática e da reflexão social e política. A emergência daquela é contemporânea da afirmação do Estado Democrático. Um processo de acelerada dualização põe fora da sociedade camadas crescentes da população. O mundo ocidental encontra-se em consequência disso, a braços com a extensão das áreas onde os direitos humanos são denegados (A. Fernandes, 1998, p. 8).

A decadência do Estado de Bem-Estar leva a que questionemos uma nova forma de intervenção, que conduz a uma nova definição da cidadania e a um novo contrato social. O conceito de cidadania tem de, forçosamente, incluir direitos, liberdades e garantias dos indivíduos e aproximá-los do nível de bem-estar social mínimo exigido. Para tal, é necessário que todo o indivíduo seja voz activa na tomada de decisões da comunidade onde está inserido. A exclusão pode começar na limitação do indivíduo ao direito a participar activamente nas diferentes dinâmicas e processos sociais da sua comunidade, tornando-se um objecto das decisões a que estará sujeito (Lamas, 2006).

A cidadania tem que estar em consonância com o princípio da universalidade dos direitos humanos. Estes exprimem-se como direitos inalienáveis, não sendo por isso, renunciáveis, mas absolutos. Na sequência destas ideias e no âmbito desta nova concepção, Rubio (2002, p. 34) afirma:

> La exclusión social, ya no es solo una cuestión de orden económico o psicosocial, ahora es una cuestión política y moral, directamente engarzada con la dignidad humana. La integración, por tanto, supone garantizar unas condiciones mínimas y dignas de existencia para todos y en todos los ámbitos, que incluye la participación y que tenga como último objetivo la cohesión social frente a la dualización y la segregación. En esa integración se sustenta la propia legitimidad de las democracias modernas, en pos de ella deberán estar dirigidas las políticas sociales públicas.

O Estado Social deve, assim, ser reformulado. Tal como Gorz (1995) considera, a sociedade precisa de criar condições para que as redes de solidariedade familiares e sociais surjam com outra expansão, tornando-se imprescindíveis em colaboração com o Estado na formação de uma sociedade mais justa. O Estado Social actual não contempla as diferentes formas de exclusão social. É preciso tornar real a participação dos indivíduos, tanto como intervenientes do processo político, como participantes nas redes de solidariedade, que os tornam mais implicados na comunidade (Lamas, 2006).

A constatação deste facto leva-nos a debruçar, deste modo, sobre os conceitos de exclusão apresentados por Rubio (2002) e Benhabib (1999), para podermos pensar numa forma de prevenir casos que os encerram. Se por um lado, o conceito de cidadania se vai transformando e adquirindo novos conteúdos, por outro lado é necessário que o mesmo seja extensível a todos os cidadãos. Apoiamo-nos em Jaume Martínez (2003) para reforçar a ideia de que o Estado deve ter essa tarefa de garantir a igualdade e a justiça no exercício da cidadania por todos os indivíduos e grupos. A democracia tem de ser renovada, como propõe Touraine (1996, p. 277):

> A cultura democratica, que está a igual distância de um diferencialismo comunitário agressivo e de um liberalismo apolítico indiferente às desigualdades e às exclusões, é o meio político de recompor o mundo e a personalidade de cada um, estimulando o encontro e a integração de culturas diferentes para permitir que cada um de nós viva a mais larga parte possível da experiência humana.

Salientamos algumas características que o conceito de cidadania deve integrar: a implicação do indivíduo na tomada de decisões da comunidade; a sua contribuição para a promoção da coesão social, participando nas redes de solidariedade e incentivando a interdependência. Neste conceito prevalece a procura de uma melhoria da qualidade de vida, contribuindo para um melhor ambiente, proporcionador de uma vida melhor. Pressupõe fazer parte de uma comunidade, com todas as implicações que daí decorrem: direitos, deveres e responsabilidades. Reforçamos esta noção de cidadania na modernidade, apoiando-nos em Cortina (2011, p. 97):

> La ciudadanía es el tipo de vínculo que une a quienes conviven en esa comunidad política, que es ahora el Estado de derecho, desde las diferencias de etnia, lengua, religión o estilo de vida. El vínculo que une a los ciudadanos es el del demos, el del pueblo, no el del ethnos, no el de la etnia; por eso el Estado y el pueblo permiten integrar las diferencias sin eliminarlas. Cultivar esa dimensión común, que no niega las diferencias legítimas, sino que se construye desde ellas, integrándolas, puede ser la clave para ir poniendo las bases de un mundo más justo y feliz.

Esta forma de conceber a cidadania, alvo da atenção de vários autores, tem por base a condição humana e exige a realização dos

direitos sociais. A cidadania social ao contemplar os valores fundamentais e ao considerar as atitudes a eles associadas, procura combater a intolerância, as atitudes anti-sociais, o consumismo, e incentivando a solidariedade, o respeito pelo outro e pelo meio ambiente.

A indicação de valores, ao contrário do que possa parecer, não tem como objectivo a criação de pessoas formatadas; antes, pelo contrário, os valores fundamentais apelam para a liberdade de escolha, para a capacidade de reflectir, são comummente aceites e estão plasmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento contribui para que a cidadania seja uma condição universal, na forma como deve ser percebida e vivida pelos cidadãos. A cidadania integra, assim, todos os cidadãos, com igual direito a participar e a tomar decisões e o mesmo grau de envolvimento, apesar das diferenças.

Esta acepção de cidadania deve, por isso mesmo, integrar todos os indivíduos, que padeçam de uma doença crónica ou incapacidade física, pelas diferentes razões atrás enunciadas e sintam os efeitos da exclusão. Nesse processo deve cada um assumir um papel activo, responsável e comprometido para haver mudança social. É importante que cada um tome vez e voz para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. O sentido da cidadania tem de, forçosamente, estar mais próximo das liberdades e garantias dos indivíduos e aproximá-los do nível de bem-estar mínimo exigido.

É neste sentido que Menezes (2005) faz referência aos direitos de participação que devem ser exercidos (cidadania activa), mas que por vezes não o são (cidadania passiva). A diferença entre estes dois tipos de participação deve incluir a capacidade de o fazer. A autora refere-se concretamente à falta de competência permanente ou temporária devido a uma deficiência mental profunda ou a um estado temporário

impeditivo (como o estado de coma). Nestes casos os direitos legais e sociais devem ser, igualmente, salvaguardados e garantidos.

O Estado Democrático tem de forçosamente contribuir para a igualdade, promovendo o exercício de cidadania por todos os indivíduos. Apesar dos Estados apresentarem diferentes conteúdos de cidadania, de acordo com as opções políticas que tomam, com a globalização tornam-se obrigados a assumir direitos fundamentais e normas de conduta que favorecem o exercício pleno da democracia. Esta tomada de posição é imposta pela força da sua vinculação a tratados e da sua pertença a organizações internacionais (Gimeno, 2003, p. 13):

> Hoy, gracias a la pertenencia a organizaciones interestatales que estabelecen códigos de conducta para todos, en tanto las normas protectoras de la ciudadania son ratificadas por cada Estado, el estatus del ciudadano en ese processo de globalización se vai convertendo en una realidad progresivamente universalizada desde la Revolución Francesa. Es en el Estado democrático en el que los ciudadanos formalmente se conciben como iguales ante la ley; es decir, que detenten los mismos derechos y tengan las mismas responsabilidades para poder exigirlos. La ciudadania es un derecho pleno en una determinada comunidad, cuando quienes la poseen quedan igualados en derechos y obligaciones. Esa garantia sólo puede ofrecerla la democracia.

A emergência das respostas de um Estado Social aos problemas ecológicos mundiais tem sido formulada por vários investigadores, organizações ambientais e mundiais. As acções dos Estados têm sido pontuais e as suas políticas não alteraram os comportamentos

perniciosos para a saúde dos ecossistemas e naturalmente, para a presença do ser humano na Terra.

O número de organizações internacionais inter-governamentais e não governamentais de protecção da natureza tem proliferado, como são os casos de World Wildlife Fund, International Union for Conservation of Nature e Greenpeace. As iniciativas destas têm contribuído para dar mais visibilidade sobre os acidentes e crimes ambientais. Os derrames de crude nos oceanos, os efeitos dos resíduos nucleares no ambiente (mesmo quando enterrado a grande profundidade), assim como as consequências para os seres vivos têm sido denunciados por estas organizações. Percebemos que as populações têm tido voz activa, alertando as instituições competentes para essas situações com que se deparam. Os sinais assustadores assim o exigem.

A par destas, têm surgido organizações humanitárias não governamentais, como a Human Rights Watch, a Amnistia Internacional, a Cruz Vermelha Internacional e a Assistência Médica Internacional, com o objectivo de dar a conhecer e trabalhar com as populações que sofrem de exclusão. O trabalho que têm desenvolvido é fundamental para as populações que vivem em situação de pobreza extrema, sem condições de salubridade e, naturalmente com graves problemas de saúde. Um grande mérito do trabalho que realizam tem sido a denúncia de casos de escravatura, de tráfico humano e outros que constituem um grave atentado aos Direitos Humanos. Há tambem organizações inter-governamentais e governamentais a realizar acções humanitárias de grande relevância.

Estas iniciativas da acção inter-governamental, governamental e da comunidade civil são muito importantes, mas não cobrem todos os problemas da actualidade. Alcançar a dignidade humana exige um

maior comprometimento e envolvência de todos. Um mundo que se torna mais próximo para a comercialização de bens e produtos, facilitador de maior mobilidade deve, no entanto, ter como prioridade a realização dos Direitos Humanos.

A globalização trouxe uma sociedade dividida entre a racionalização e a procura pela subjectivação e Touraine (1994) defende uma aproximação entre o sujeito e a razão. O conhecimento é fundamental para nos libertar da pobreza e da ignorância, mas só por si não é suficiente. Deve existir um diálogo entre a razão e o sujeito que nos torne mais próximos e ao mesmo tempo nos proteja contra as tentações totalitárias e o individualismo que nos destrói (*Ibid.*, p. 257):

> Dizer que as novas técnicas de comunicação nos aproximaram uns dos outros e que temos consciência de pertencer todos ao mesmo mundo corre o risco de parecer superficial e banal, se não se acrescentar de imediato que este mundo onde todas as mudanças se aceleraram e multiplicaram se assemelha cada vez mais a um caleidoscópio. Pertencemos todos ao mesmo mundo, mas trata-se de um mundo estilhaçado, fragmentado. Para que se possa voltar a falar de modernidade, é necessário reencontrar um princípio de integração deste mundo contraditório, "apanhar os cacos".

Neste período de enorme mobilidade de pessoas à escala mundial, caminhamos para um novo conceito de cidadania, identificado com uma visão cosmopolita que reclama mais de todos (Lamas, 2006). Giddens (2001, p. 29) apela para esse compromisso de todas as pessoas: "Porque a globalização não é um incidente passageiro nas nossas vidas. É uma mudança das próprias circunstâncias em que vivemos. É a nossa maneira de viver actual".

1.3 EM DIRECÇÃO A UMA CIDADANIA PLANETÁRIA

As transformações que alteram a vida e as relações humanas não são, no entanto, acompanhadas de mudanças que protejam os indivíduos.

> O que se designa por crise da cidadania traduz-se pois na ineficiência da sua faceta formal em mediar as novas exigências da relação entre o cidadão e o Estado e assim restabelecer a sua substancialidade, entretanto minada pelo capitalismo global e pelos imperativos excludentes e antidemocráticos do contratualismo neoliberal (Carvalhais, 2004, p. 16).

Com a globalização, surgem dois movimentos com repercussões para a cidadania. Os Estados-nação são influenciados pelas organizações supra-nacionais para garantirem os Direitos Humanos, em que os cidadãos se sentem mais protegidos com os seus direitos. Ao mesmo tempo, são pressionados para alargar os seus critérios de atribuição da cidadania a populações cada vez mais heterogéneas, tendo em vista permitir o acesso à riqueza produzida e acumulada a todos aqueles que os procuram para viver e trabalhar, como os imigrantes e os refugiados. Este mundo globalizado, que nos transforma o quotidiano, exige novas "formas de interdependência mundial e consciência planetária", para as quais nos remete Giddens (2005, p. 123):

> A globalização -que é um processo de desenvolvimento desigual que fragmenta à medida que coordena- introduz novas formas de interdependência mundial, nas quais, mais uma vez, não existem "outros". Estas dão origem a novas formas de risco e de perigo ao

> mesmo tempo que produzem amplas possibilidades de segurança global.

As transformações produzidas com a globalização, nomeadamente as migrações e as mudanças na família e no trabalho, alteram, do mesmo modo, as formas de conceber a desigualdade económica. Giddens (2004) alerta para que as desigualdades sejam reequacionadas. A sociedade é submetida a novas ameaças, a que tem de dar respostas, como a poluição, o aquecimento global e o crescimento desenfreado das zonas urbanas. A responsabilidade do Estado na garantia dos direitos dos cidadãos tem de ser redimensionada para cumprir com os objectivos de prosperidade material, mas acima de tudo implicado com o bem-estar geral da população que deve resultar de uma "política social preocupada com a promoção da coesão social, fomentando redes de interdependência e a maximização das capacidades das pessoas para se auto-ajudarem" (Giddens, 2004, p. 343).

Nesta perspectiva, a cidadania realiza-se com o comprometimento de todos na construção de uma sociedade mais inclusiva e mais consciente da sua intervenção no ambiente, permitindo que este se torne sustentável para as gerações futuras. No exercício de cidadania deve prevalecer o confronto de ideias, tornando mais rico o desenvolvimento que todos ambicionamos, para o qual "la interculturalidad logra en el interior de cada cultura relativizar dogmas y abrir perspectivas, a la vez que induce procesos semejantes en otras culturas y entre unas y otras" (Hoyos, 2011, p. 30).

Apoiamo-nos em Francisco Gutiérrez (2003) ao considerar que a globalização tem como consequência a intensificação da crise e como tal, impõem-se novas formas de pensar e de agir. De acordo com as estatísticas do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e do

Banco Interamericano de Desenvolvimento, a globalização traz um alarmante aumento da pobreza, da exclusão e da miséria.

> La globalización encierra muchas trampas que deben ser develadas. La primera es querer transformar la realidad desde la estaticidad. El nuevo paradigma científico o la nueva racionalidad debe hacer frente desde el planteamiento de la ecopedagogia, a dos aspectos básicos: la revisión en profundidad de la forma de hacer política en el siglo XXI y la revaloración -o reencantamiento- de la educación por la pedagogía como promoción del aprendizage. Esto nos obliga a cambiar la manera de razonar heredada del passado (Gutiérrez, 2003, p. 136).

O Relatório do Desenvolvimento Humano realizado pelo PNUD[1] em 2015, no vigésimo quinto ano da sua publicação, tem como tema central o trabalho como motor do desenvolvimento humano. Considera que a globalização traz vantagens para uns e desvantagens para outros. Durante estes 25 anos conseguem-se grandes progressos, mas há ainda muito trabalho a realizar:

> Subsistem desafios de monta, desde a pobreza persistente e as desigualdades opressivas às alterações climáticas e à sustentabilidade ambiental em geral, passando pelos conflitos e situações de instabilidade. Todas estas situações criam obstáculos à possibilidade de as pessoas participarem plenamente na realização de um trabalho digno, pelo que continua por explorar um enorme potencial humano. Esta realidade diz sobretudo respeito aos jovens, mulheres, pessoas com deficiência e

[1] PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

> outros passíveis de ser marginalizados (PNUD, 2015, p. pref. p. iii).

Um estudo mais recente, realizado por Hardoon, Fuentes-Nieves & Ayela (2016) para a Oxfam, dá-nos conta de que a riqueza mundial está muito mal distribuída, ao mesmo tempo que grande parte dela não está sujeita a impostos. O exercício pleno da cidadania implica a alteração de comportamentos, não só em relação ao meio ambiente, mas também e principalmente em relação ao outro. Este tem de ser considerado com os mesmos direitos e deveres, sem excepção.

> The global inequality crisis is reaching new extremes. The richest 1% now have more wealth than the rest of the world combined. Power and privilege is being used to skew the economic system to increase the gap between the richest and the rest. A global network of tax havens further enables the richest individuals to hide $7.6 trillion. The fight against poverty will not be won until the inequality crisis is tackled (Hardoon, Fuentes-Nieva & Ayele, 2016, p. 1).

Os impactos da globalização dão uma nova orientação ao Estado e aos interesses dos grupos dominantes, deixando "o nacional" de ser o centro, passando a ser ocupado pelo interesse transnacional (Vieira, 2001). O Estado orienta o seu papel em função da expansão do comércio mundial e da maior mobilidade internacional do capital, organizando também a segurança em termos da economia global, mais do que em função da defesa territorial (*op. cit*.). Este movimento de alargamento da intervenção da Economia no sector público e privado à escala global, tem contribuído para o crescimento de fenómenos de corrupção. Alguns Estados são coniventes, facilitando a criação e a utilização de *offshores.*

A maioria da população dos diferentes Estados, que sofre as consequências da globalização e se encontra social e economicamente marginalizada, deixa de ter interesse e energia para se mobilizar e participar nas lutas políticas internas que entendem ser secundárias, alienando-se e tornando-se passiva (Vieira, 2001). A par desse grupo, encontramos uma parte da população que aceita a globalização e a defende. Há ainda um grupo de idealistas que rejeitam esta forma assente na economia e se centram num projecto coeso de transformação, promovendo uma via alternativa, construindo uma sociedade civil baseada numa democracia cosmopolita, alterando assim o conceito de cidadania tradicional, que está limitado às fronteiras do Estado (*op. cit.*).

O direito à cidadania deve ser um direito de todos, como refere a Declaração Universal dos Direitos Humanos no artigo 1º: "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade" (ONU, 1948) e no artigo 6º, afirma também: "todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica". Embora a Declaração seja assinada em 1948 e no caso português subscrita em 1978 (data da sua publicação no Diário da República), a mesma tem de ser reavivada para a integração efectiva de todos os indivíduos como cidadãos, quer sejam imigrantes, refugiados, ou naturais de um país. Quer uns quer outros buscam direito ao reconhecimento da sua personalidade jurídica e, tal como refere Carneiro (2005, p. 13): "buscam as condições de sobrevivência e dignidade humana que nos seus países de origem infelizmente não logram alcançar".

Os Direitos Humanos são constantemente desrespeitados e é por isso mesmo que consideramos importante continuar a tarefa pedagógica e de divulgação, para que todos os respeitem. Nesta linha, este trabalho

exige, não só o respeito pelos Direitos Humanos e pelos Direitos da Criança, mas também a criação das condições necessárias para que esses mesmos direitos se tornem efectivos. Cumprir com os Direitos Humanos exige também o respeito pelo Ambiente. Só podemos garantir a dignidade da vida humana se tivermos um Ambiente proporcionador de condições favoráveis ao saudável desenvolvimento de ser humano.

Carvalhais (2004, p. 118) afirma que "a cidadania tem sido, tanto na prática como na teoria democráticas, um instrumento de construção e preservação da lógica protecionista do Estado-Nação exercida sobre o seu território e população". A autora chama a atenção para este tipo de cidadania que contraria os Direitos Humanos, uma vez que estes estão consagrados sem se aludir à pertença a qualquer tipo de comunidade e existem numa "lógica de dignificação de todo o ser humano". É neste seguimento que apresenta a proposta de uma cidadania pós-nacional que inclua todos os cidadãos, tanto os nacionais que são excluídos como os imigrantes:

> Os instrumentos de resgate dos imigrantes da sua situação periférica, no contexto das decisões colectivas dos Estados, poderão e deverão ser os mesmos necessários afinal à efectiva inclusão dos apenas formalmente cidadãos: solidariedade pós-nacional na base de uma consciência colectiva de partilha de riscos comuns e recriação das formas tradicionais da democracia representativa. Por outras palavras, na comunhão de problemas e de riscos também se pode encontrar a comunhão de estratégias solidárias de acção, rumo a uma maior capacitação democrática e inclusão social de todos os indivíduos e grupos de uma sociedade. Nisto consiste a essência de uma proposta de cidadania pós-nacional. Assim se compreende a necessidade de

> analisar tanto a situação dos cidadãos excluídos, como a situação de imigrantes (Carvalhais, 2004, p. 17).

Giddens (2004) mostra como o ser humano altera a sua forma de encarar o meio ambiente, ao tomar consciência que a partir de uma determinada altura não pode mais olhar para os riscos originados pelos fenómenos naturais (como as más colheitas, inundações e pragas), devendo olhar mais para o que ele próprio faz à natureza. O comportamento humano coloca a natureza em perigo. Os fenómenos como as cheias, inundações, "tsunamis", deixam de ser considerados exclusivamente naturais. Apesar de os seres humanos perceberem os riscos que provocam no Ambiente, não alteram significativamente o seu comportamento no sentido de inverter a situação.

O trabalho de investigação e análise dos "Papéis de Panamá" realizado pelo Consórcio Internacional de Jornalistas de Investigação (ICIJ) que nos leva ao conhecimento das empresas e das pessoas envolvidas em sociedades *offshores* é considerado meritório, uma vez que consegue, com grande coragem, deslindar este mundo emaranhado de teias de negócios e de capital, envolvendo pessoas e empresas com poder e dinheiro, mas sem respeito pela ética. Esta denúncia leva-nos a acreditar, mais uma vez, num mundo melhor, para o qual todos devem trabalhar, exercendo uma cidadania activa.

A concretização dos direitos que até aqui vimos salientando só faz sentido se considerarmos que há valores que têm de ser transmitidos e salvaguardados. O exercício da cidadania tem de ser realizado tendo como referência os valores e a ética, tal como refere Cortina (2011, p. 97):

> Por eso una fuente esencial de la riqueza de las naciones y de los pueblos, una baza indeclinable para asegurar el futuro en la medida de lo humanamente

> posible, es contar con buenos ciudadanos, con ciudadanos activos capaces de forjarse un bueno carácter, un buen instinto para lo justo y lo felicitante. Un instinto para elegir no tanto lo bueno, que tal vez nos sea inaccesibe, como lo mejor, que sempre es inteligente preferir.

O apelo para os valores que deve existir no exercício da cidadania é feito por vários autores. Gimeno (2003) realça a importância que estes têm para a vida em comum, renunciando a alguma liberdade, fundamental para que os outros a possam ter. Consciente de que a cidadania está em permanente construção e exige uma reflexão sobre o que é melhor para a humanidade:

> Si la condición jurídica del ciudadano es el resultado de un largo processo de luchas por el reconocimiento de los derechos, la dimensión social y cultural de la ciudadanía es una elaboración refinada de un modo de vida bueno com los demás, que obliga a los sujetos a interiorizar una serie de valores y pautas de comportamento: de cooperación, solidariedade, tolerância, resolución pacífica de conflictos, utilización del diálogo, etc., asi como a la renuncia a parte de sus libertades para que otros las puedan tener. Estamos hablando, pues, de un tipo humano y de un modelo de sociedade en la que pueda ser posible. Para conseguirlo hay que imbuir en los ciudadanos qué significa vivir esos valores en sociedad (*Ibid.*, p. 19).

Esta proposta de Gimeno, direccionada para os valores, contempla a igualdade de género, batalha que continua a ser travada nos dias de hoje. As mulheres muito contribuem para poderem usufruir da cidadania a par dos homens. Os movimentos feministas trabalham no sentido de atribuírem à mulher o direito a fazer parte da construção da

sociedade, movimentando-se nesse sentido para alcançar, com um esforço acrescido, a possibilidade de exercer cargos de chefia ou políticos (Lamas, 2006). No âmbito da igualdade de género há também que salientar as lutas realizadas para combater a discriminação da opção sexual e salvaguardar os direitos dos transgéneros.

Em Portugal, a lei da paridade na política, é criada em 2006, procurando assegurar maior igualdade na participação, impondo a percentagem mínima de 33% de cada um dos sexos nas listas candidatas a eleições dos diferentes órgãos políticos (Lei Orgânica n.º 3/2006 de 21 de Agosto). A promulgação desta lei mostra que ainda há muito trabalho a fazer. Mais recentemente, é também publicada a lei que estabelece um regime da representação equilibrada entre mulheres e homens nos órgãos de administração e de fiscalização das entidades do sector público empresarial e das empresas cotadas em bolsa (Lei nº 62/2017 de 01 de Agosto).

No início de 2018 é criada uma lei na Islândia que proíbe o pagamento de salários diferentes entre homens e mulheres que desempenhem a mesma função. Esta constitui um instrumento que permite controlar se a diferença salarial existe, uma vez que a legislação anterior que impõe essa igualdade salarial, não é efectivamente cumprida (Icelandic Women´s Rights Association, 2018). As entidades patronais na Islândia são assim obrigadas a comprovar que cumprem com essa regra. Apesar dos esforços de muitos, há ainda muito caminho a percorrer no sentido da igualdade.

A cidadania está directamente relacionada com a tomada de consciência de que há mudanças que ocorrem constantemente no nosso quotidiano e que dependem do funcionamento democrático do sistema político, para incluir novas categorias de pessoas no usufruto dos direitos de cidadania e para incluir outros direitos, de acordo com as

necessidades e exigências que vão surgindo. Apoiamo-nos em Mozzicafredo que nos alerta para esta situação:

> É, no entanto, importante assinalar que, independentemente da acção estratégica e da mobilização política, as oportunidades de participação e os direitos de cidadania remetem para o estabelecimento regular de procedimentos democráticos e de enquadramento jurídico e normativo dos direitos dos indivíduos. Processo institucional esse que, na sequência do funcionamento democrático do sistema político, possibilita quer a incorporação de novas categorias de pessoas no usufruto dos direitos existentes, quer o surgimento de novos direitos de cidadania (Mozzicafredo, 2002, p. 186).

Na mesma linha, o autor considera importante a participação dos cidadãos nesse processo, não podendo nunca ser descurado o papel que o Estado tem na acessibilidade aos direitos e na criação de novos direitos de cidadania: "queremos com isto salientar a importância que adquirem para as oportunidades de participação e de integração dos indivíduos, as bases institucionais de atribuição, acessibilidade e garantias de mecanismos processuais aplicáveis aos indivíduos por igual" (*Ibidem*).

Como temos vindo a referir, o exercício da cidadania implica direitos e obrigações e é por isso mesmo que, tal como Gimeno (2003) nos diz, devemos estar vigilantes para as diferentes transformações que podem concorrer com o exercício da cidadania e para os distintos problemas que podem pôr em causa o bem-estar comum, tais como as guerras, os desastres naturais e as violações dos Direitos Humanos. Consideramos que esta vigilância deve ser feita não só ao nível do desempenho do papel do Estado ou Estados, mas das diferentes

instituições onde este (ou estes) está (ou estão) representado(s), assim como às acções individuais e colectivas privadas, mas de domínio público.

Gutiérrez (2003) clarifica esta ideia de cidadania planetária que se impõe como alternativa à globalização. Esta última tem, como atrás referimos, consequências desastrosas na implantação de uma sociedade que não é sustentável e é promotora de uma maior desigualdade na distribuição de riqueza, de saber e de poder. A cidadania planetária implica que todos tenham consciência de que fazemos parte de um único grupo, o povo planetário e de que só podemos viver bem quando trabalhamos no mesmo sentido: o bem-estar de todo o planeta. Não vivemos isolados, o que se passa num ponto do planeta tem consequências em todo o lado:

> Los testimonios abrumadores en fuerza y frecuencia insisten machaconamente em que no podemos, ni debemos, aislarnos de esta dimensión de planetariedad. Vivir consciente, creativa y voluntariamente esa dimensión planetaria es la esencia misma de la nueva ciudadania que nos interesa promover (Gutiérrez, 2003, pp. 136-137).

Giddens (2004), que, tal como já referimos anteriormente, faz um alerta para a inevitabilidade da globalização, propõe igualmente uma alteração nos comportamentos para que os riscos que ela transporta sejam minimizados. Recorremos mais uma vez aos seus textos para reforçar a nova forma de cidadania -a planetária- que não descura os riscos da globalização: "não seria um mundo que se 'desintegra para o exterior' em organizações descentralizadas, mas, sem dúvida, entrelaçaria o local e o global de maneira complexa" (Giddens, 2004, p. 126).

A cidadania de hoje é fruto dos avanços já assinalados, para a qual a humanidade contribui, adoptando várias transformações essenciais, na atribuição e no alargamento de conteúdos à cidadania. É fruto de um processo que ainda está em curso. Há ainda muito trabalho a fazer no sentido de nos tornarmos mais e melhores cidadãos.

Apoiamo-nos em Vieira (2001) para nos aproximarmos do conceito de cidadania planetária que temos vindo a expor e para o qual julgamos ser a direcção a tomar. Esta noção deve assentar na sustentabilidade, baseada na solidariedade, na diversidade, na democracia e nos Direitos Humanos numa dimensão planetária. As organizações da sociedade civil com raízes locais e consciência global emergem no cenário internacional como novos actores políticos que actuam em nome do interesse público, construindo uma esfera pública internacional fundada nos valores da democracia cosmopolita.

A cidadania planetária que aqui apresentamos, contempla:

- Considerar a realidade local com as suas características e necessidades específicas na sua relação com a realidade global;
- Exigir o bem-estar social e a protecção do meio ambiente acima do crescimento económico;
- Favorecer a participação de toda a população na defesa e cumprimento das leis gerais e valores fundamentais;
- Definir um novo papel para o Estado na definição de políticas sociais que promovam a coesão social e interdependência no combate às desigualdades agravadas pela globalização;
- Reclamar novas formas de interdependência mundial e planetária;
- Conceber a realidade planetária como uma comunidade da qual todos fazemos parte.

Podemos indicar mais características da cidadania planetária que aqui nos propomos defender. Ficamo-nos por estes que reconhecemos serem mais gerais e por isso mais abrangentes. Não pretendemos ser utópicos, mas quando sonhamos com uma sociedade que idealizamos corremos esse risco. Com o esforço de todos sabemos que aos poucos podemos aproximar-nos desse ideal:

> Os desenvolvimentos científicos, técnicos, económicos, projectam um devir planetário comum a toda a humanidade. E, simultaneamente, ameaças de morte nuclear e ameaças de morte ecológica concedem uma comunidade de destino à humanidade planetária. Tornou-se vital conhecermos o destino planetário que vivemos, tentarmos perceber e conceber o caos dos acontecimentos, interacções e retroacções onde se misturam e interferem os processos económicos, políticos, sociais, nacionais, étnicos, religiosos, mitológicos, que tecem este destino; em suma, sabermos quem somos, o que se passa connosco, o que nos determina, o que nos ameaça, o que pode esclarecer-nos, prevenir-nos e, quiçá, salvar-nos (Morin, Motta & Ciurana, 2003, pp. 9-10).

A cidadania planetária implica a criação de redes de interdependência, onde a comunicação e a partilha se tornam fundamentais para atingirmos o bem comum da comunidade, que é simultaneamente local e global e, por isso, deve ser pensado de forma glocal (onde o global e local se interpenetram). A sobrevivência do ser humano depende desta forma de agir, que, para além de pensar nas condições ambientais favoráveis, tem também que considerar o bem-estar do outro, devendo por isso procurar eliminar as desigualdades sociais. Porque o homem "é um animal político", como nos diz Aristóteles, procura o melhor para a sua comunidade e o melhor só pode acontecer com todos os elementos integrados e a funcionar em pleno. E

é no futuro que se projecta a concretização de uma melhor comunidade e de um mundo melhor:

> Los ciudadanos del futuro deberán aprender que tienen un compromisso muy estrecho com su comunidad más próxima, pero que los problemas de todo el mundo son también sus problemas. Hay que conocer bien las proprias raices, pero hay que tener una clara conciencia de los problemas globales. No hay que perder la identidad, pero ha dejado de ser posible vivir en una isla (Majó, 2002, p. 45).

Reforçamos a ideia de que a educação para os valores é fundamental para que todos rejeitemos esses comportamentos perniciosos que estão ligados ao desrespeito pelos direitos e ao incumprimento dos deveres. Consequentemente deve haver mais respeito pela obrigação de pagar impostos, pelo cumprimento das regras rodoviárias, por exercer o direito de voto quando chamados para o fazer, mais respeito pelo meio ambiente e pela comunidade, procurando, no exercício de cargos públicos, dar prioridade ao interesse colectivo, visando mais solidariedade, em suma, melhor convivência.

Entendemos, assim, que a educação deve contribuir para a formação de cidadãos implicados e, consequentemente, activos, com um sentido planetário, promovendo o desenvolvimento sustentável. É nesse sentido que nos propomos desenvolver este trabalho, tendo em consideração as particularidades de cada realidade. Tal como propõem Morin, Motta & Ciurana (2003, p. 10): "daí a urgência vital de educar para a era planetária", o que pressupõe uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento, uma reforma do ensino, sendo estas três reformas interdependentes".

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

2 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A vida em sociedade exige que a cidadania se adapte ao contexto histórico e também que os cidadãos estejam preparados para a mudança. As transformações sociais determinam novos modelos de cidadania, como no capítulo anterior referimos.

Ser cidadão nesta nova era impõe novas formas de agir e de interagir com os outros e com o meio. Estar preparado para enfrentar as alterações constantes, lidar com as incertezas e viver numa aprendizagem constante são requisitos essenciais na construção de uma cidadania mais activa, capaz de responder às exigências da actualidade.

A relação entre os indivíduos e a comunidade deve ser promotora do bem geral, onde as diferenças não constituem requisitos para ser excluído do grupo, mas podem ser factores de enriquecimento nas respostas conjuntas aos problemas.

A Humanidade tem de encontrar o caminho de um planeta mais sustentável e cabe a todos os cidadãos contribuir para este desenvolvimento. Novas formas de vida que contemplam alterações no consumo exigem-se para podermos usufruir de qualidade de vida. O exercício da cidadania reclama um conhecimento prévio, e constantemente actualizado, dos direitos e deveres que lhe estão associados. À sociedade compete, pois, promover uma educação dos cidadãos que os prepare para esta emergência.

A Educação para a Cidadania é o desafio que nos propomos trabalhar neste capítulo, tentando conhecer os contextos onde é exercida, os conteúdos a abordar e as melhores fórmulas que permitam a sua realização.

2.1 APRENDER A SER CIDADÃO

> "Civil rights are designed for use by reasonable and intelligent persons, who have learned to read and write. Education is a necessary prerequisite of civil freedom" (Marshall, 1950, pp. 25-26).

Para o exercício dos direitos sociais de cidadania, é necessário que todos os indivíduos tenham um real conhecimento dos mesmos, assim como da constante (re)construção que estes experimentam, seja quando estes lhes são negados pelas instituições públicas, seja pelas novas normas que surgem no quadro legislativo. Exercer cidadania implica respeitar e exigir o cumprimento dos direitos associados a todos os cidadãos, mas para que tal aconteça é imprescindível conhecer esses mesmos direitos. Tal como Marshall (1950) defende, é necessário que a educação promova o exercício crítico dos direitos de cidadania.

A educação tem sempre como objectivo primordial a preparação dos indivíduos, para que no futuro possam desempenhar papéis e trabalhar na comunidade para o bem comum. Conforme temos vindo a sublinhar, a cidadania deve ser objecto da educação, fundamentalmente para que os indivíduos desempenhem uma cidadania activa e contribuam para o seu bem-estar e o da comunidade. O conhecimento dos direitos pressupõe a compreensão dos deveres que lhes estão associados. Os direitos envolvem responsabilidades e é necessário

tomar consciência que o exercício da cidadania está directamente ligado ao contributo de cada um para o bem da humanidade.

Toro (2011) ao realçar que a sociedade não é um dado adquirido, leva a questionarmo-nos sobre o desenvolvimento que faz dessa ideia. Uma vez que as normas sociais foram criadas pelos seres humanos para dar respostas às necessidades que a vida em sociedade impõe, elas podem e devem ser alteradas, sempre que não correspondam às necessidades sociais. É a reflexão crítica que se impõe nesse processo de legitimação ou reformulação do que está determinado. O autor apela à participação dos cidadãos, pois só assim se consegue transformar o que está estabelecido (Toro, 2011, p. 24):

> Ser ciudadano implica entender que el orden de la sociedad (las leyes, los costumbres, las instituciones, las tradiciones, etc.) no es natural. El orden social es un invento, una creación hecha por los hombres y las mujeres de la misma sociedad. Y entender que, si ese orden no produce dignidad, se puede transformar o crear uno nuevo, en cooperación con otros.

Para conhecer a participação dos cidadãos utilizamos os dados que se reportam à abstenção; embora seja muito limitativo, permite-nos uma leitura sobre a forma como exercem o dever de votar. Ao referirmo-nos à participação dos cidadãos como eleitores, no caso de Portugal, basta olharmos para a percentagem de abstenção, de 44,1% nas últimas eleições para a Assembleia da República, decorridas a 4 de Outubro de 2015 (Pordata, 2016b). Apesar de este fenómeno não ser exclusivo de Portugal, reportamo-nos a este por fazer parte do objecto de estudo da nossa investigação, notando que desde 1975 (ano das primeiras eleições livres) a abstenção tem aumentado, consideravelmente, ao longo dos anos, tendo sido nesse ano de 8,5% no caso das eleições legislativas.

As eleições para a Presidência da República, no dia 24 de Janeiro de 2016, registam uma menor afluência às urnas com uma percentagem ainda maior, de 51,3% de abstenção (Pordata, 2017a). No entanto, esta diferença no número de abstencionistas tem-se revelado superior comparativamente com as legislativas. O mesmo se verifica nas primeiras eleições democráticas para o mesmo órgão (em 1976) com uma percentagem superior, de 24,2% de abstencionistas (*op. cit.*). Os eleitores portugueses demonstram, assim, um interesse diferente pelos dois órgãos de soberania. O exercício da cidadania deve estender-se para além do exercício do direito de voto. No entanto não podemos deixar de considerar que este é, sem dúvida, um dos exercícios que tem sido analisado criticamente, uma vez que salta à vista nos resultados finais das eleições.

Não nos vamos reter muito sobre a abstenção, que poderá ter várias justificações possíveis, como o isolamento geográfico ou social, a ausência de interesse pela política, ou como forma de recusa da legitimidade do sistema político (A. Freire, 2000). Por outro lado, apenas nos referimos, neste caso, à participação eleitoral que, segundo o mesmo autor, não contempla o interesse pela política, mas sim o dever eleitoral. Nos países em que existe obrigatoriedade de voto, as menores taxas de abstenção não significam participação voluntária noutras formas de acção política. A obrigatoriedade do voto não torna os indivíduos mais conscientes e mais implicados na vida em comunidade, podendo o voto ser realizado sem um real interesse na tomada de decisão sobre os seus governantes (*op. cit*.), e mesmo induzir ao nulo ou branco, de acordo com Justel (1995), citado por André Freire (2000).

No entanto, uma das condições de cidadania é o empenho na escolha dos seus representantes através do exercício de voto. Fazemos uso das palavras de Touraine (1994, p. 390) que assim entende:

> Uma condição da democracia é que os governados queiram escolher os seus governantes, queiram participar na vida democrática, se sintam *cidadãos*. O que pressupõe uma consciência de pertença à sociedade política que depende, por seu turno, da integração política do país.

Mas o exercício de cidadania não se pode resumir ao exercício do voto, tal como é sublinhado por Cortina (2011, p. 98): "las verdaderas democracias tienem que serlo no solo de votantes sino sobre todo de ciudadanos, y además de ciudadanos activos". Reconhecemos que o mesmo acontece com outros direitos de cidadania; a par de um desconhecimento dos órgãos institucionais nacionais ou comunitários e de normas fundamentais para o exercício de uma cidadania plena, há também uma falta de participação dos cidadãos na vida comunitária.

A propósito dessa atitude de comprometimento, que tem de existir, Touraine (1994, p. 392) defende: "ser cidadão, é sentir-se responsável pelo bom funcionamento das instituições que respeitam os Direitos do Homem e permitem uma representação das ideias e dos interesses." Alerta, no entanto, para a separação que existe entre a vida privada e vida pública, que leva a uma maior indiferença e a uma menor participação política, principalmente nos países desenvolvidos (Touraine, 1996). Ao mesmo tempo que se verifica um esforço de outros países em chegar, ou voltar à democracia (*op. cit*.).

A pertença às organizações é fundamental porque é através delas que as pessoas defendem os seus direitos, como refere Toro (2011, p. 27): "Saber organizarse, saber asociarse es la ciencia maestra de una sociedad, porque la asociación organizada produce autorregulación en la sociedad y permite más fácilmente la protección de los derechos". No entanto, o autor critica a forma como as instituições estão organizadas em torno da burocracia. Esta surge quando o problema

social que dá origem à instituição se perde e a organização passa a dedicar-se a proteger a instituição pela instituição. Outro problema que Toro levanta (2011, p. 27) relaciona-se com a confusão que muitas vezes se faz entre bens públicos e bens estatais:

> Es frecuente confundir los bienes públicos con los bienes estatales o suponer que un bien es público porque es estatal. Un bien es público porque conviene a todos de la misma manera: si ese bien, que debiera ser igual para todos, provee a unos de una calidad y a otros de otra, no es público, provéalo quien lo provea.

A melhor forma de actuação do cidadão na democracia é precisamente na "creación y fortalecimiento de los bienes públicos, porque son ellos los que fundamentan la equidad en una sociedad" (*Ibidem*). Nesta ordem de ideias, é necessário aprender a conhecer e a construir bens públicos essenciais e só a sociedade civil organizada poderá melhorar a qualidade dos bens públicos, terminando com a existência das organizações obsoletas e criando novas para responder aos problemas que vão surgindo (*op. cit.*). A educação deve assim contribuir para desenvolver essa capacidade de intervir nas organizações que requer um maior conhecimento: "la creación y el desarrollo de las organizaciones son, al mismo tiempo, factor pedagógico para la formación de ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia, porque aumentan el tejido social" (Toro, 2011, p. 27).

A cidadania só se justifica quando exercida activamente. Neste caso, os indivíduos que actuam para o estabelecimento da ordem, através da denúncia, estão a colaborar para uma sociedade mais justa, fazendo com que os deveres sejam cumpridos. São os casos que atrás referimos como os "Papéis de Panamá" e das campanhas realizadas ou denúncias feitas pelas diferentes organizações ambientais e humanitárias. Essa é uma obrigação de qualquer cidadão em prol do

bem comum e esse deve ser o sentido da vida em comunidade. A justiça exige a sua reposição em todas as situações em que é violada. Tal pode relacionar-se com a intenção de prejudicar intencionalmente o outro, ou a falhas das instituições. Erros que podem ocorrer por não garantirem os direitos a toda a população, como a que se encontra em situação de sem-abrigo, não sendo conhecida porque está fora do sistema. A denúncia destes casos exige mais de cada um, reportá-los é uma responsabilidade de quem tem conhecimento dos mesmos.

Outros fenómenos têm contribuído para que a Educação para a Cidadania seja considerada uma necessidade premente. Desde o início do século, temos assistido a vários atentados terroristas que alteraram a vida das pessoas:

> En la loteria macabra del terrorismo todo aquel que es objeto de un atentado, directa ou indirectamente a través de un familiar, queda preso de un estado de shock emocional del que no es capaz de salir porque no es capaz de hacerse cargo de una tragedia tan terrible y tan inesperada. Nada más comprensible. Hemos pasado del atentado individual al atentado indiscriminado, massivo, aleatório. Siempre que observamos las imágenes de los atentados resuenam los gritos de las víctimas: ¿por qué a nosotros? ¿qué hemos hecho? ¿por qué nos odian tanto? (García, 2006, p. 64).

A estes atentados ‘sorteados’, referidos por García em 2006, juntam-se muitos mais nos anos que se seguem. Mais recentemente, em Paris, na noite de 13 de Novembro de 2015 e em Bruxelas, a 23 de Março 2016, os actos perpetrados contra a população que aí se encontra provocam muitas mortes e, consequentemente, o aumento do terror. A estes somam-se outros em diferentes partes do Globo: Barcelona, Estocolmo, Manchester, Londres, São Petersburgo, Berlim, Cabul,

Manila, Nova York, Bir al-Abed (Egipto), Cairo, vários na Nigéria e, infelizmente a lista continua. A União Europeia procura reforçar a segurança das pessoas, mas o terrorismo evolui e é complicado estabelecer uma protecção à altura das novas formas de ataque, assim como é difícil a análise dos perfis dos terroristas (que têm vindo a alterar-se). Ao mesmo tempo essa segurança impõe limitações à liberdade e condiciona o exercício de uma cidadania democrática.

O medo instala-se junto daqueles que vivem, presenciam, ou conhecem alguém que sofre um atentado e alastra-se, tomando conta de tudo o que é desconhecido e diferente. Com esse medo crescem significativamente os partidos nacionalistas, que transmitem a ilusória segurança que as pessoas necessitam. O estrangeiro traz a discórdia, a instabilidade e faz levantar os muros outrora derrubados, para que não coloque em causa a integridade física das pessoas e bens. Juntamente com os milhares de refugiados que fogem da guerra podem estar infiltrados terroristas, essa é uma razão, para além da crise económica, do aumento do desemprego e de que a vinda deles vai dificultar e condicionar o emprego e a sobrevivência dos naturais. O medo e a insegurança podem gerar novas formas de convivência que não se coadunam com a vida em sociedade.

A esfera de acção da educação tem de ser alargada, envolvendo formas de lidar com os novos fenómenos que têm vindo a modificar a vida dos cidadãos. O medo não deve impregnar o sentido de uma vida. Não são as barreiras que se criam que vão funcionar com uma redoma onde lá dentro reina a paz, a segurança e a felicidade. Fora dela não há nada que interesse, porque não interfere com a vida da comunidade "segura". A estas respostas fáceis, redutoras e individualistas é importante e necessário apresentar outras soluções, para uma melhor convivência, para a construção do bem comum:

> Es sumamente fácil defender la importancia de los valores cívicos, y su formación, con el fin de configurar un espacio de seguridad en un mundo donde la política y la vida social se enfrentan cada vez más a distintas amenazas (terroristas y de outra índole), es decir, desde un fondo de miedo, pánico y terror. Y sin embargo, sería una error que ese valor -la *seguridad*- monopolizase nuestro mapa axiológico y moral, com el objeto de construir la idea parcial de la justicia que acabaria anulando a los otros valores, entre ellos el más importante: el de la *libertad* (Bárcena, 2006, p. 78).

Não há Estados independentes dos outros Estados, ou completamente autónomos, como não há indivíduos totalmente independentes e autónomos (Menezes, 2005). O mesmo é reforçado por Cortina (2011, p. 98): "no existe el individuo independiente, eso es una abstracción: existem las personas interdependientes, los países interdependientes". Tal como precisamos do outro para viver, da mesma forma, os Estados necessitam dos outros Estados. Essa dependência existe não apenas ao nível económico e político, mas também ao nível social.

Vejamos os casos em que a ciência uniu investigadores de várias partes do mundo e que juntos conseguem atingir grandes progressos e avanços na ciência, contribuindo para a cura e prevenção de doenças. Santos (2002) propõe uma relação entre os Estados realizada através de uma troca recíproca e democrática, em que a perda de soberania dos Estados é compensada pelo trabalho de organizações internacionais e organizações não-governamentais que se dediquem à resolução de problemas que os Estados isoladamente, ou a nível inter-estatal não conseguem. Como refere Carmo (2014, p. 34) a coesão social é um dilema que o poder político enfrenta, já que "uma sociedade sem solidariedade não tem sustentabilidade".

A capacidade de lidar com o "outro" sem medos, tem de ser trabalhada e os direitos daquele devidamente salvaguardados. O perigo pode estar mais perto do que imaginamos e não, necessariamente, naquele que professa uma religião, ou tem uma cultura diferente. Como propõe Touraine (1996, p. 205): "é preciso dar à educação dois objectivos de igual importância: por um lado, a formação da razão e da capacidade de acção racional; por outro lado, o desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito". É urgente pensar numa educação que contribua para melhorar a convivência humana, combatendo a intolerância e as atitudes anti-sociais que se têm manifestado com grande frequência na actualidade.

O conhecimento da condição e dignidade humana assim como a capacidade de se colocar no lugar dos demais, entre vários aspectos, são fundamentais para que se desenvolvam atitudes contra a violência doméstica, ou qualquer tipo de agressão gerado pela incompreensão do outro que se apresenta com características diferentes. Tendo como princípio que todos fazemos parte da humanidade é sobre ela que devem ser criadas as diferentes normas, que instituem iguais direitos e deveres, independentemente do género, cultura ou religião. O desenvolvimento das crianças e jovens deve ser prioritário, e é através da educação que se contribui para a formação de atitudes que visam a igualdade de tratamento, apesar das diferenças de género ou culturais. A educação na interculturalidade, parte do reconhecimento das diferenças culturais para as compreender, mesmo não concordando com elas, tal como Hoyos (2011, p. 36) defende:

> Esto equivale a aceptar como imperativo, como reto y como tarea, la interculturalidad con todas sus consecuencias: reconocimiento de las diferencias de diversa índole (tradiciones, dioses y demonios, valores,

> formas de vida, condiciones sociales, etc.) en sus diferencias, inclusive en sus impertinencias, y a través de ellas respeto a las personas como iguales en cuanto personas morales y ciudadanos con los mismos derechos, incluyendo también aquellos mínimos económicos y sociales sin los que no es posible una vida digna.

Desde tenra idade que se deve pensar a educação cívica integrada numa Educação para a Cidadania, adaptando os conteúdos à capacidade de apreender certos valores e, consequentemente, desenvolvendo atitudes necessárias a um bom relacionamento com os outros e com o meio ambiente, contemplando, obrigatoriamente, o respeito pelos Direitos Humanos. Recorremos a Santos (1989) que reforça a importância da luta contra a alienação, contra a dominação e contra a exploração como determinantes na real efectivação dos direitos humanos:

> Não se desconhece que as declarações dos direitos humanos têm eficácia simbólica em si mesmas, mas exige-se que essa eficácia não se obtenha à custa da ocultação da discrepância entre tais declarações e a vida prática dos cidadãos, exige-se em suma que os direitos humanos sejam efectivamente aplicados. O projecto da modernidade sacralizou o direito e trivializou os direitos. Temos agora de fazer o trajecto inverso: trivializar o direito e sacralizar os direitos (Santos, 1989, p. 6).

Ao longo deste trabalho, temos vindo a referir-nos à necessidade de agir no meio ambiente de forma consciente, procurando o desenvolvimento sustentável. Actualmente, as consequências do comportamento humano na natureza têm sido muito debatidas e partilhada vasta informação sobre os efeitos da acção individual ou colectiva. No entanto, os indivíduos não têm conseguido reduzir a pegada ecológica, nem os próprios Estados têm reduzido a emissão de

gases de efeito de estufa para a atmosfera. Na realidade os Estados mostram-se mais preocupados com o crescimento económico do que com a sustentabilidade do planeta. Este é outro conteúdo que deve ser central na educação, promovendo atitudes mais benéficas para o relacionamento com o meio ambiente, não esquecendo que as acções individuais trazem consequências para a sustentabilidade do planeta.

Touraine (1996) valoriza o movimento ecologista, quando este não adopta posições extremistas e autoritárias. A mudança social deve acontecer num sentido de libertação e não por uma imposição fanática de dominação. Adverte para as campanhas ecologistas que são muitas vezes irracionais. Concordamos com o autor, na medida em que as posições extremistas não toleram o reconhecimento de alguns pontos de concordância. O caminho a tomar deve pautar-se na mudança de atitudes para com o ambiente, privilegiando aquele que fortalece a democracia:

> Se a democracia é, antes de mais, a defesa do sujeito e se este é o esforço da liberdade para unir razão e identidade, o fortalecimento da democracia caminha a par do orgulho conquistador de uma razão que quer impor a sua lei à natureza e explorar-lhes a riqueza (Touraine, 1996, p. 203).

A par desta estratégia, é necessário que os governos dos diferentes países cumpram os compromissos assumidos na Cimeira de Paris e realizem o seu trabalho estando mais activos na protecção e na preservação do ambiente. Pela primeira vez, representantes de 195 países chegam a um acordo que poderá dar origem a um novo tratado internacional com vista a conter a subida da temperatura do planeta nos 1,5º C. Para além disso, os países ricos comprometem-se a reforçar a ajuda aos países em desenvolvimento, atingindo a meta de 91 mil milhões de euros em 2025 (ONU, 2015). Com a criação de um Painel

Intergovernamental sobre Alterações Climáticas (IPCC) pela ONU em 1988, são abertas vias para que, desde 1998, com o protocolo de Kioto (ONU, 1998) se mostre alguma sensibilidade, para a redução dos gazes de efeito de estufa. A passagem para a acção é agora uma exigência que se impõe.

Se os compromissos assumidos em Dezembro de 2015, no Acordo de Paris (ONU, 2015), forem cumpridos o mundo acabará com o recurso a combustíveis fósseis antes do final deste século. Infelizmente, o actual presidente dos EUA tem revelado uma posição dúbia, ora manifestando a intenção de sair, ora a de manter o país dentro do Acordo, embora esta seja comunicada de forma evasiva. Essa tem sido a tónica da sua governação em relação a várias matérias, declarando-se bem firme na realização de algumas políticas e desdizendo-se algum tempo depois.

Apesar de parecer um pouco extemporânea esta atitude do Governo dos EUA, ela é acompanhada pela ideia de um conjunto de investigadores; assente na alegada falta de comprovação científica da existência de uma relação directa entre a acção humana e as alterações climáticas. De acordo com este grupo, as causas daquele são maioritariamente naturais, apenas uma pequena parte se deve aos comportamentos do ser humano e a defesa do contrário é movida por organizações que subsistem com o patrocínio dos dinheiros públicos. Os investigadores que se batem pela redução da emissão de gases de efeito estufa para a atmosfera acusam, por sua vez, os opositores de estarem ao serviço das indústrias petrolíferas.

O que sobressai desta controvérsia, em nosso entender, é que nenhum dos lados se opõe à contribuição dos recursos fósseis (carvão, petróleo e gaz natural) para o aquecimento global, divergindo apenas no grau de responsabilidade. Ao mesmo tempo, verificamos o não

cumprimento de vários tratados internacionais assinados. Parece-nos importante neste momento, passar à acção, pois além de conseguirmos mais contributos para a Ciência sobre a acção dos recursos fósseis no ambiente, podemos ter consequências positivas para o planeta. Além das consequências climáticas que podem surtir, o alcance do Acordo de Paris (ONU, 2015) é certamente relevante para as pessoas que vão beneficiar da ajuda aos países em desenvolvimento.

Touraine (1996, p. 203) adverte-nos para a tomada de consciência de que: "a democracia perde toda a vida se não acompanhar este movimento de defesa dos seres naturais, ao mesmo tempo que elabora uma concepção mais positiva da liberdade". Cidadãos conscientes e responsáveis podem ter uma participação activa na luta por um melhor ambiente e sabem exigir aos vários governos que se comprometam com acções com mais resultados. O mesmo acontece com outros direitos mais facilmente considerados pelos diferentes poderes, pois para além de estes serem exercidos em conformidade com os direitos enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e com a Lei constitucional do país, o legislador e os restantes órgãos de soberania estão cientes que a população está alerta e não permite abusos; têm assim mais atenção e cuidado no exercício de poder. Porque:

> A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (P. Freire, 1976, p. 80).

A chamada ao debate para participar, como Paulo Freire defende, só tem efeito quando são criadas as condições para os indivíduos o

fazerem. Para além das competências, recursos pessoais e outros, que devem existir para a realização de uma cidadania participativa é também necessário o domínio de conhecimentos e a disposição para agir (Menezes, 2005). A cidadania, resultado de uma educação de desenvolvimento pessoal, integra não só a capacidade de autonomia e solidariedade que o cidadão deve ter, mas também a capacidade de ser socialmente responsável (Carmo, 2014). Esta forma de ser implica saber lidar com a diversidade de género, cultural, geracional e com a mudança acelerada, de forma a controlá-la; e pressupõe saber "viver numa sociedade democrática com metas consensuais no quadro normativo dos direitos humanos e deveres cívicos universalmente aceites e com métodos eficazes para construir a democracia no quotidiano, em matéria de comunicação, participação e representação" (Carmo, 2014, p. 40).

A par de todas estas considerações que temos vindo a formular como importantes na educação da cidadania, está intrínseca a educação para os valores. García (2006) refere-se a valores que desaparecem e são substituídos por outros, mas estes valores não são adequados a uma vida em comunidade, a uma vida que busque a paz e a harmonia:

> La crisis remite a una situación de exclusíon social. Exclusión del empleo, de la vivenda, del acceso al consumo; una exclusión que remite a la marginalidad en la que se mezclan la estigmatización cultural y el fracasso escolar. Esa es la tesis que ha ido imponiéndose: jóvenes sin horizonte, sin perspectiva, sin expectativas de futuro, que encuentram en el fuego el mecanismo para poder haceres visibles en la sociedade y encontrar así el reconocimiento que les es negado cotidianamente (García, 2006, p. 70).

O autor alertava na altura para este problema que teria como consequência a opção por um de dois caminhos: a violência incontrolada ou a procura de uma nova identidade (*op. cit.*). Esta pode encontrar expressão nas fontes de islamismo mais radicais. A este respeito, infelizmente, podemos comprovar a previsão de García, dado o elevado número de jovens europeus que tem procurado junto do DAESH uma nova identidade. Neste caso concreto, as sociedades têm de resolver os seus problemas de exclusão social, não com o objectivo de se protegerem, mas para permitirem o desenvolvimento de melhores sociedades, com bons cidadãos, em que os valores da liberdade, igualdade e solidariedade prevaleçam.

A evolução das sociedades traz, conforme temos vindo a referir, novos problemas e consequentemente surgem diversos tipos de resposta na tentativa de os resolver. Através da discussão, da partilha de boas práticas chegamos a um consenso sobre a melhor forma de convivência que possa garantir os direitos de cidadania, cientes de que estes problemas surgidos mais recentemente não excluem os que perigosamente teimam em persistir, como a existência de escravatura, a ausência de direitos das mulheres, a violência doméstica, o trabalho infantil, em suma, a violação dos Direitos Humanos. A dificuldade em resolver as adversidades que se têm vindo a multiplicar e a diversificar é, assim, maior.

Esse trabalho de procura de soluções é visto por nós como urgente e tem de ser contemplado, necessariamente, na Educação para a Cidadania, na medida em que através da massa crítica que esta pode ajudar a criar, temos uma resposta consentânea com as necessidades de todos e as necessidades de cada um, na construção de uma sociedade mais justa, de uma sociedade melhor.

2.2 A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Ser cidadão em pleno é agir na comunidade para o bem comum, que só acontece quando há predisposição para o fazer e antes disso, tem de existir conhecimento de como o fazer. Consideramos fundamental desenvolver uma educação que contemple o conhecimento dos Direitos Humanos, as exigências da vida em comunidade, apelando para a responsabilidade e finalmente para a intervenção individual para o bem comum, a cidadania activa.

A falta de participação dos cidadãos na comunidade, o agravamento dos problemas causados pelo ser humano no meio ambiente, assim como a corrupção no exercício de cargos públicos, o terrorismo, o medo, o mal-estar social são alguns dos problemas causados pelo individualismo, pela falta de solidariedade e de sentido de comunidade que nos forçam a pensar que ou mudamos ou acabamos por ser engolidos num caos dominado pela desumanidade. Como atrás já referimos, faz parte da natureza do ser humano acreditar no melhor para a sua comunidade e num futuro melhor e é, por isso mesmo, urgente estruturar uma educação que envolva todos desde muito cedo para formar melhores cidadãos, criando assim um mundo melhor, de melhor convivência.

De acordo com Rubio Carracedo (2005), citado por Cortina (2011, p. 99): "El ciudadano no nace, sino que se hace". Apesar de nascer com direitos de cidadania (os direitos legais ou civis) legalmente instituídos pelo Estado onde nasce (cidadania passiva), o indivíduo só se realiza como cidadão quando exerce os direitos e obrigações (cidadania activa) com liberdade, autonomia, respeitando as ideias contrárias (Cortina, 2010; Menezes, 2005). A educação deve preparar para o exercício crítico da cidadania, em liberdade e igualdade. É urgente equacionar e,

mais do que isso, colocar em prática uma Educação para a Cidadania, havendo necessidade de saber "como" deve ser realizada? Que "contextos" devem ser privilegiados? E que "conteúdos" devem ser abordados?

A primeira questão que formulamos -como deve ser realizada a Educação para a Cidadania?- prende-se com a existência de uma disciplina com um currículo próprio de Educação para a Cidadania. A existência de uma disciplina prepara os indivíduos para serem bons cidadãos activos? Ou a realização da Educação na Cidadania sem um currículo próprio, mas trabalhada transversalmente, traz melhores resultados?

A Educação para a Cidadania trabalhada de forma transversal pressupõe que a prática educativa, em todas as disciplinas, se realize em cidadania. Esta proposta baseia-se na ideia de que só faz sentido a Educação para a Cidadania se ela é realizada na cidadania, considerando que se apreende melhor quando a prática na vida da escola tem por base o exercício de uma cidadania consciente e responsável. Nesta linha trazemos à colação Menezes (2005) que critica a existência de uma disciplina que ensine a "jogar de acordo com as regras", como a votar nas eleições ou a pagar impostos, no sentido de uma educação que prepare o indivíduo para ter uma participação passiva, ao contrário de uma educação que prepare o indivíduo para exercer uma cidadania activa.

Carla Figueiredo (2005) também é apologista de que se aprende mais "na Cidadania", do que quando se educa "para a Cidadania". Sendo neste caso a Educação para a Cidadania reduzida a um espaço de informação cívica, ou de educação moral, em vez de ser trabalhada a reflexão e a intervenção social. Posição semelhante é defendida por Matos (2005), reforçando que a Educação para a Cidadania deve

realizar-se numa Educação pela Cidadania e que este tipo de educação necessita de envolver práticas coerentes com os objectivos a que se propõe, sendo estes assegurados pela participação legítima dos seus membros, o que só pode acontecer depois de resolvidas as questões da inclusão:

> Esta acção política tem sempre o propósito da mudança no sentido de modificar e melhorar as condições das pessoas envolvidas e da sociedade em geral e, por isso mesmo, envolve a transformação das pessoas e das condições do seu acesso à participação nas comunidades. E essa participação passa necessariamente pelo desenvolvimento do diálogo social que dá o poder às pessoas para se envolverem em processos de enunciar problemas, de tomar decisões e de resolver esses problemas (Matos, 2005, p. 43).

Escudero (2006) encontra-se nesta linha que defende uma Educação na Cidadania realizada de forma transversal, para que não se excluam aspectos fundamentais na formação do indivíduo, embora considere difícil de executar, referindo que esta é a forma que melhor prepara cidadãos autónomos, livres e críticos. Seguindo esta formulação, Bolívar (2009) opõe-se à ideia de uma Educação para a Cidadania formulada como um conteúdo curricular, com o objectivo de educar os indivíduos como cidadãos, para que saibam conviver no espaço público. "No obstante es algo más que una asignatura, pues concierte a toda la escuela y a la comunidade" (Bolívar, 2009, p. 135). A educação tem sempre como objetivo a formação de cidadãos, mas deve prepará-los para agirem numa sociedade democrática e é nessa orientação que segue Ilda Figueiredo (2001, p. 88):

> Como já se referiu, a cidadania, tal como a liberdade, não se impõe, mas constrói-se, organizando-se como uma tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne

> da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade, e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis.

A criação de uma disciplina de Educação para a Cidadania tem a vantagem de se poder, através dela, fornecer conhecimentos sobre a cidadania, embora limite bastante a prática, pois é através desta que mais facilmente se adquire a capacidade para agir (Menezes, 2005).

Concordamos com estes autores, na medida em que o modelo apreendido na acção e em diferentes contextos que nos remetem para a cidadania é mais facilmente adquirido quando percebido nas atitudes dos diferentes agentes educativos de áreas científicas distintas. Ao contrário do que acontece quando os agentes apelam para um conjunto de atitudes que fazem parte de um conteúdo curricular de uma disciplina, mas que não é posto em prática pelos mesmos agentes num contexto extra-escolar.

Por outro lado, a disciplina de Educação para a Cidadania pode ajudar a cimentar conteúdos fundamentais para o exercício da cidadania activa, quando a mesma é realizada a par desta ideia de educação que atravessa os vários domínios do saber. É, no entanto, relevante para este modelo pensar-se numa formação de professores nesta área, uma vez que estes agentes educativos são importantes para que a Educação para a Cidadania seja realizada *na* e *pela* cidadania.

Corroboramos Zabalza (2000), pondo ênfase no papel que a escola deve ter na formação de atitudes e valores, nomeadamente na promoção de uma Educação *em* e *para* a Cidadania, funcionando, quer através de uma disciplina com um currículo próprio, quer através da formação transdisciplinar da cidadania, assumida transversalmente, em todas as áreas científicas, predispondo os indivíduos a agir como cidadãos,

conhecendo e envolvendo-se com a sua comunidade. Bárcena previne para os efeitos que se pretendem com a Educação para a Cidadania com um currículo próprio:

> Sin embargo, las instituciones de educación no podrán cumplir com sus responsabilidades si los alunos y las familias, en realidad la sociedad misma, no hace lo que tiene que hacer para que una educación para la ciudadanía sea algo más que dar clases de educación cívica en las aulas (Bárcena, 2006, p. 92).

Retomamos a segunda questão que acima formulámos: que "contextos" devem ser privilegiados na Educação para a Cidadania? Por outras palavras, onde deve ser realizada?

A escola tem a obrigação e a finalidade de preparar os indivíduos para exercerem cidadania, logo esse papel está-lhe naturalmente atribuído. A construção da cidadania decorre de uma multiplicidade de interacções e de espaços, por isso a escola não pode ser o local exclusivo da educação (Menezes, 2005). Apesar de cientes que a Educação para a Cidadania se deve realizar em diferentes ambientes e com múltiplos agentes, a escola tem de ser um espaço privilegiado para que a mesma se realize, sem esquecer que: "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio" (P. Freire, 1976, p. 35).

Por outro lado, a escola pode ser também o local onde se aprende a ser excluído e vulnerável, assim como a respeitar e a cumprir as normas sem as questionar e submeter a sua vontade à vontade do mais forte (M. Martínez, 2011). O autor atribui-lhe um papel fundamental porque: "la escuela es una pieza clave en la manera en cómo nos iniciamos en la vida ciudadana" (M. Martínez, 2011, p. 64), advertindo para as consequências negativas que pode trazer. Sendo toda a actividade educativa orientada pelos valores, é importante repensá-los,

tendo como foco a dignidade do ser humano e o seu futuro no planeta. A colaboração e a solidariedade devem prevalecer na procura de soluções colectivas, numa escola que tenha formas de organização e participação democráticas, como nos é transmitido por Solar & Gatica (2011, p. 152):

> No es posible pretender logros académicos equitativos y de calidad, ni mucho menos la formación de ciudadanos autónomos, en el seno de organizaciones educativas verticales, con relaciones de poder autoritarias y minimizadoras, desvalorizadoras de los actores, con estructuras de pensamiento y acción rígidas, rutinarias, etc.

A Cidadania deve ser um dos pilares em que sustentam toda a educação, uma vez que a escola, tal como Zabalza (2000) preconiza, deve preparar os indivíduos para serem agentes críticos e participativos na comunidade onde se integram, tornando a sociedade mais justa e mais próxima das necessidades individuais e essencialmente das necessidades colectivas.

> A capacidade de influência da escola é seguramente menor do que a dos outros grupos educativos (a família, o grupo de iguais, os grupos sociais de referência, os meios de comunicação social, etc.), mas tem relativamente a eles, a vantagem de um trabalho mais sistemático e continuado no domínio da formação. E a sua acção formativa apresenta, para além disso, características que a tornam diferente: pretende-se que a formação de atitudes seja consciente e crítica, procuram-se atitudes vinculadas a valores, pretende-se a participação explícita dos indivíduos na configuração de atitudes, etc. (Zabalza, 2000, p. 30).

Embora a escola tenha um papel importante na educação das crianças e jovens, esta tarefa não pode ser apenas confinada a este espaço. Por isso, consideramos que a comunidade deve aliar-se à escola na Educação para a Cidadania, participando no processo de formação de atitudes, pois é lá que o indivíduo pode reflectir criticamente e agir, sobre as diferentes situações com que diariamente tem e terá de lidar como cidadão, tal como sugere Caride (2000, pp. 174-175):

> Independentemente de outras considerações, a questão dos valores, das normas e das atitudes sociais num mundo em que é necessário ver com os olhos que permitem enfatizar a transcendência da diversidade, o desafio dos outros ou a generalização dos direitos individuais e colectivos…, adquirem um protagonismo substancial no diálogo escola-comunidade.

Nesta linha de orientação, as comunidades e as escolas devem constituir-se como pontes para se atingir um sentido comunitário mais elevado. O compromisso de toda a comunidade no processo educativo exige uma maior consciencialização do papel de cada um nessa tarefa. A escola não pode ser o "bode expiatório" das lacunas que se verificam no processo de desenvolvimento e construção da cidadania. Pensamos que a responsabilização de toda a comunidade e a acção colaborativa que daí advém, tenderá a um crescimento de iniciativas mais bem-sucedidas, enriquecedoras e criativas. Este é o propósito da educação, como defende Caride (2000, p. 200):

> Consideramos necessário que estas iniciativas sejam incitadas no contexto de projectos ou programas de acção educativa e social, aos quais é concedida a categoria de um contrato social a favor de uma formação integral da cidadania, que valorize o papel das escolas como instituições comunitárias e as comunidades como redes educativas nas quais, de um modo combinado, se

> fomentem e activem valores que contribuam para fazer da educação uma prática comprometida com a edificação de uma sociedade mais solidária e integradora.

Sendo a escola um espaço importante para o desenvolvimento dos indivíduos, isolada não consegue alcançar os seus objectivos. A sociedade democrática deve possibilitar a todos as mesmas oportunidades. E neste sentido, Escudero (2006) procura mostrar-nos o caminho que a educação deve seguir, sem nunca excluir os instrumentos, os meios e os organismos fundamentais para a inclusão, já que esta deve ser a base da democracia. O autor (*op. cit.*, p. 20) sublinha o papel que a escola deve ter na educação democrática da cidadania e na educação da cidadania democrática, justificando a importância de cada uma:

> La primera enunciación se refiere valores y compromisos democráticos con una buena educación como derecho essencial de todos los estudiantes, asi como a las garantias de su realización satisfactoria por parte da sociedade, los poderes públicos, las instituciones educativas y la educación. La segunda, a su vez, pone un acento particular en una concepción de esa buena educación, que ha de incluir e integrar en sus finalidades, contenidos y experiencias la formación de los estudiantes en y para una sociedad democrática.

Naval, Arbués & Repáraz (2012) propõem uma educação que se baseie no fortalecimento da sociabilidade, uma vez que esta permite desenvolver a capacidade de comunicação, a capacidade de interagir e conviver em grupo e ao mesmo tempo que permite desenvolver o interesse pelo outro. A família é o primeiro agente de sociabilidade, a escola é o agente responsável pela educação formal e a sociedade é responsável pela educação não formal. Esta educação propõe três fases simultâneas: a fase do conhecimento das imagens sociais, a fase da

geração das atitudes (sendo trabalhadas a dimensão afectiva e a disponibilidade para agir) e a fase da actuação, de ensinar-aprender a agir (promovendo-se a capacidade da comunicação e da cooperação).

As autoras propõem uma educação que incida na socialização que, por sua vez, facilita o desenvolvimento de outras capacidades, como a participação: "Em definitiva se trata de transmitir los conocimientos y de generar las actitudes y los procedimientos de actuación necessários para propiciar en los educandos la disposición a actuar, es decir, la participación y la acción social" (Naval, Arbués & Repáraz, 2012, p. 232).

Ao considerarem que a Educação para a Cidadania passa pela sociabilidade que se realiza em diferentes ambientes, as autoras apoiam-se numa educação que se realiza em vários contextos, onde a escola assume um papel determinante, mas não exclusivo, tendo a comunidade e a família igualmente lugares de destaque no desenvolvimento da sociabilidade, fundamental na Educação para a Cidadania.

Até aqui reportamo-nos à forma como a educação das crianças e jovens deve ser organizada para promover uma construção cidadã. Concebendo-a, deste modo, como transversal às diferentes áreas disciplinares e alargando o seu campo de actuação aos diferentes espaços. Onde somos todos convocados a participar, como sujeitos e também como agentes neste contínuo processo educativo. Procuramos de seguida responder à terceira questão que formulámos: Que conteúdos devem ser trabalhados na Educação para a Cidadania?

Na verdade, mais importante que elencar os conteúdos de uma Educação para a Cidadania será trabalhar formas de desenvolver competências e atitudes para que o seu exercício seja realizado através

da reflexão e consequente participação social. A Educação para a Cidadania deve promover o conhecimento da realidade e a participação de todos na comunidade. Não tendo a pretensão de apresentar todos os conteúdos, elencamos alguns que entendemos fundamentais para o conhecimento da realidade e para a reflexão crítica necessários na construção do bem comum.

Bárcena, Gil & Jover (1999a) consideram que a "ajuda pedagógica" (designação que dão à actividade educativa, centrada numa relação em que o educando assume um papel activo e não de mero receptor) deve centrar-se no desenvolvimento das competências do educando, nomeadamente, na tomada de decisão baseada numa orientação social e pessoal. O desenvolvimento dessa competência será o resultado de uma educação promotora de autonomia moral, em que o educando procurará tomar as suas decisões com base numa concepção humanizadora:

> Ayudar pedagógicamente a humanizar las decisiones adoptadas supone considerar al educando como agente de un proyecto de vida moralmente autónomo, no en el sentido de legitimar cualquier posición por ser personal, sino porque cualquier intervención sólo es pedagógicamente correcta si incrementa su soberanía personal frente a un contexto plural y tolerante. Así, desde el estudio de la dimensión ética de la educacción se justifica más, pedagógicamente, incrementar y consolidar la coherencia interna (racionalidad, hábitos y actitudes) de su proyecto de vida, que procurar debilitar dicha consistencia desde supuestos valores objetivamente deseables (Bárcena, Gil & Jover, 1999a, p. 38).

A ideia que os autores pretendem reforçar é a de que a estrutura moral do indivíduo tem de fazer parte de um processo de aprendizagem, centrado no desenvolvimento cognitivo e na capacitação moral, para que o indivíduo seja autónomo nas suas próprias escolhas com base na reflexão, mais importante do que centrar na educação para os valores objectivamente desejáveis. Estes estão, sem dúvida, subjacentes a qualquer tipo de educação, tal como Martín (2006, p. 102) afirma:

> Que se educa desde valores seguramente es cierto en todo tiempo y lugar. Es imposible imaginar una acción educativa fuera de unas coordenadas valorativas y, seguramente, quien suponha que su educación (como docente o como alumno) está exenta de valores debería empezar a buscarlos cuanto antes y sospechar de los motivos por los que se le presentam como ocultos, porque los valores son indisociables de la educación.

De forma a prevenir comportamentos anti-sociais e desviantes e na busca de um futuro comprometido e melhor, a Educação para a Cidadania exige a incidência na dignidade do ser humano, tendo como alicerces os Direitos Humanos. A educação tem de, forçosamente, dar a conhecer e promover os direitos humanos, tal como é preconizada por Gil (1999), para que os estudantes possam:

- Conhecer a Declaração dos Direitos Humanos;
- Conhecer o princípio da interdependência dos Direitos Humanos;
- Conhecer a Convenção Internacional dos Direitos da Criança;
- Conhecer os conceitos da condição humana e dignidade humana.

A educação, assim percepcionada, permite que os alunos pensem no valor do ser humano e se comprometam a humanizar os seus actos, reflectindo sobre as consequências das suas acções e desenvolvendo outras capacidades, tais como:

- O raciocínio crítico;
- A capacidade de valorizar o direito à autodeterminação dos sujeitos;
- A capacidade de se colocar no lugar do outro;
- A capacidade de respeitar outras culturas e costumes diferentes dos seus;
- A capacidade de perceber as consequências dos nossos comportamentos na comunidade (Gil, 1999).

Nesta lógica, apesar de privilegiarmos determinados valores, sabemos que estes são contextualizados e, por isso, são dependentes das relações que vamos estabelecendo nas diferentes interacções. No entanto, os direitos humanos, ao contrário de outros códigos de conduta, apresentam uma essência diferente, porque se destinam a todos, sem distinção particular. Concordamos com Bárcena, Gil & Jover (1999b, p. 66) ao referirem-se ao carácter universal e particular:

> Pero, a diferencia de otros códigos más restrictivos, los derechos humanos aportan un critério o expectativa de moralidad que es a un mismo tiempo universal y particular: el derecho a ser hombre. Es un criterio moral universal porque abarca a todos los hombres expresando lo que más tienen de común. La tarea irrenunciable que impone su inacabamiento; y es un critério moral particular porque el derecho a ser hombre (la tarea de hacernos) es una empresa en la que somos insustituibles: se concreta en voluntades individuales que expresan com mayor o menor empeño su capacidade de valorar, de reinterpretar la herencia recibida desde intereses y necessidades personales que hay que articular com otros intereses y necesidades. El sentido universalista y

> particular del derecho a ser hombre permite así un ideal del yo particular.

Efectivamente, Bárcena, Gil & Jover (1999b, p. 66) reforçam esta ideia ao considerarem que: "el sentido universalista y particular del derecho a ser hombre permite descubrir así un ideal común de humanidad en tensión dialéctica com un ideal del yo particular". Tudo isso permite que o indivíduo tome consciência de que o seu ideal não é igual aos outros e, por isso mesmo, é importante valorizá-los para a construção de um ideal comum. É nesta orientação, sem menosprezar a relatividade dos valores e a liberdade de escolha, que entendemos ser necessário identificar aqueles que são fundamentais para o bom exercício da cidadania.

A convivência em sociedade exige essa distinção que não é nova, pois está patente na Declaração dos Direitos Humanos e em muitos documentos de organizações inter-governamentais. Empregamos as palavras de Cortina para os enunciar: "Los valores nucleares de la ciudadanía son entonces la libertad y la igualdad vividas desde la solidaridad, puesto que solo el apoyo mutuo hace posibles las conquistas comunes" (Cortina, 2011, p. 98). Com base na ideia de uma comunidade política que se vai alargando, dada a necessidade de dar respostas conjuntas a problemas conjuntos, como atrás já oportunamente salientamos, é importante que os cidadãos ponham de lado as necessidades individuais e as necessidades particulares de cada Estado e trabalhem em sintonia:

> La idea de ciudadano lleva, pues, dos valores entretejidos en su seno, que son los de autonomia e igualdad. La libertad, entendida como autonomia, es una de las claves del mundo moderno; la igualdad, por su parte, es la virtud soberana. El ciudadano inteligente sabe que vale a pena conquistar la autonomia, pero que solo

> puede lograrlo junto con los que son sus iguales en el seno de una comunidade política, que cada vez más es universal (*Ibidem*).

A educação para os valores, dado o seu carácter abstracto, deve passar pela possibilidade de perceber o seu significado na realidade vivida. Reconhecer as situações justas das injustas, as solidárias das individualistas, assim como muitas outras que podem evidenciar os valores. Será mais fácil identificar os valores nas situações concretas, através do olhar crítico do sujeito. García (2006) propõe que a educação para os valores seja realizada através de uma perspectiva histórico-política, pois desta forma é mais fácil localizar os valores que reivindicamos na realidade que os desmente. O mesmo é defendido por Menezes & Ferreira (2012), que apelam ao verdadeiro debate sobre os passados totalitários nas sociedades em transição a realizar nas escolas para promover uma cultura democrática e participatória.

A escolha pela orientação da vida por determinados valores é feita pelo indivíduo de forma crítica, embora o processo de socialização pelo qual o indivíduo passa o leve a privilegiar alguns valores em detrimento de outros. A família, a escola e outros agentes de socialização, através da pressão social que exercem sobre o indivíduo influenciam-no a adoptar determinados valores (Cortina, 2011). Desde cedo o indivíduo começa a perceber que há comportamentos que condicionam a sua aceitação pelos diferentes grupos (estima social) e outros que o levam à sua rejeição. Sendo o comportamento orientado pelos valores, é através da análise destes que os indivíduos devem ser educados, para que desde cedo se preparem para o exercício de uma cidadania activa.

Hargreaves (2003) propõe um ensino para além da sociedade do conhecimento, que fomente os valores da comunidade, da democracia, do humanitarismo e da identidade cosmopolita. O referido autor exorta:

> Hoje, o ensino precisa de dedicar-se à construção do carácter, do sentido de comunidade, do humanitarismo e do espírito democrático dos jovens e de ajudá-los a pensar e a agir de uma forma que vá para além das seduções e das exigências da economia baseada no conhecimento (Hargreaves, 2003, p. 91).

Cortina (2011), ao considerar que na escola se deve educar na cidadania, apresenta um conjunto de valores que denomina de proactivos, a que se deve dar prioridade. O do médio e longo prazo é um deles que se opõe ao valor do curto prazo, pois este não é o tempo humano, na medida em que se disfruta melhor das actividades que são realizadas no presente e trazem o benefício que nos vão proporcionar a médio e longo prazo. Outro valor é o da liberdade positiva (a liberdade de participação na vida em comum, com autonomia, sem exercer dominação sobre o outro), assim como o de exigir aos outros o que se está disposto a exigir a si mesmo. Deste conjunto faz parte o valor do consumo livre, justo e responsável (colocando os produtos do mercado ao serviço do consumidor e não o contrário).

A autora acrescenta a estes valores, a interioridade, porquanto a auto-reflexão permite ao indivíduo orientar a sua vida para aquilo que pretende, para a felicidade, tal como para a autoestima. A sociabilidade (preservando a capacidade para decidir em grupo sobre o bem e o mal, o justo e o injusto) é outro valor que deve ser considerado; por último o valor de reforçar o que nos une, a intersubjectividade, a capacidade de nos relacionarmos com os outros. Partilhamos destes princípios enunciados por Cortina e usamos as suas palavras que exprimem muito bem o sentido a ser trabalhado na Educação para a Cidadania: “aprender a degustar los vínculos que nos unen, es entrar en el camino de una ciudadanía realista y proactiva, capaz de construir su autonomía en solidariedade con los que son sus iguales” (Cortina, 2011, p. 107).

De acordo com Naval, Arbués & Repáraz (2012), como já referimos, a Educação para a Cidadania necessita de incidir na educação da sociabilidade. Esse processo deve cultivar várias dimensões da pessoa: a imaginação, a afectividade, a memória, o interesse, a comunicação e a cooperação. A imaginação e a afectividade são duas dimensões que precisam de ser desenvolvidas porque delas depende a relação que se estabelece com o outro e a do futuro, assim como a memória, na medida em que esta trará ao indivíduo o uso da reflexão, tomando consciência do que quer para a sua vida, procurando agir nesse sentido. Do mesmo modo, a socialização pode despertar interesses que mais tarde se vão fortalecer de acordo com o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Todas as dimensões devem ser educadas através da comunicação e da cooperação e do desenvolvimento das virtudes sociais atrás enunciadas.

Bárcena, Gil & Jover (1999b, p. 68) defendem a ideia de que "es posible hacer de la socialización como algo más que una fase propedéutica de educación moral, para convertirse en una posibilidad moral común a todos los indivíduos". Através da socialização o indivíduo tem contacto com os direitos humanos utilizando-os como critérios que necessita de pôr em prática, na dialéctica entre os ideais universais e os ideais particulares do eu.

Na óptica de Gil (1999) o estudo da Declaração Universal dos Direitos Humanos permite reflectir sobre os valores humanistas e proporciona o desenvolvimento de uma cidadania vivida na interculturalidade. A Educação *em* e *para* a Cidadania deve promover o conhecimento do outro com as suas diferenças e realizar uma auto-reflexão, sendo a acção determinada pelo próprio. Neste sentido, a Educação Intercultural tem de fazer parte da educação, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes que vivem planetariamente. Nela deve ser contemplado o respeito pela identidade na diversidade,

considerando o diálogo entre culturas construtivo e promotor de direitos coletivos (Menchú, 2002). A educação não pode considerar a existência de culturas superiores e por isso subalternizar as restantes culturas. Pelo contrário, espera-se que ajude a promover este olhar atento para a diversidade individual e procurar uma visão pluralista (*op. cit*.).

A escola deve ser um espaço onde os direitos humanos são garantidos e é lá que se começa a trabalhar a interculturalidade, opondo-se ao medo, consequência dos tempos de terror que assolam o mundo. Tal como refere Peres (2011, p. 63) a propósito do papel da escola na educação da interculturalidade:

> A escola deve converter-se num lugar onde o sentir, o pensar e o agir permitam a construção de projectos de si e dos outros, em que a liberdade, a participação, o respeito mútuo, a justiça e a solidariedade sejam postos em prática e a heterogeneidade cultural não seja entendida como patologia, mas, ao contrário, parte integrante do humano, considerando cada indivíduo como um ser original e diferente do outro. Por outras palavras, a democracia na escola deve ser um garante dos direitos humanos - um espaço de consenso e de conflito, onde são criadas condições para a inclusão e participação de todos, permitindo a cada um o seu desenvolvimento pessoal e social.

A Educação Ambiental deve fazer parte, imperiosamente, da Educação para a Cidadania. Apoiamo-nos em Caride & Meira (2004) para reforçar a mudança global que tem de existir e que começa na mudança de comportamento das pessoas para se atingir um desenvolvimento sustentável. A mudança começa numa educação baseada na modificação dos estilos de vida com vista à transformação social. A principal dificuldade dos que têm a responsabilidade de educar

os futuros cidadãos é a de renunciar à ilusão de controlo e previsão, para assumirem o risco que as nossas acções ou omissões encerram (Mayer, 2002).

A Educação para a Cidadania exige que se inclua essa postura de que vivemos tempos incertos e que aquilo que é considerado, no passado, como certo é hoje contestado. A água considerada um recurso natural renovado, hoje é inquestionável que tem um fim e pode esgotar-se, só depende da mudança de comportamento. O uso de energias renováveis tem aumentado, mas não é suficiente para que o planeta possa sobreviver. A Educação Ambiental que se reclama contempla mudanças na maneira de pensar e agir, alterando a relação que estabelecemos com o planeta, para uma relação sábia em que a certeza dá lugar à incerteza, estando atentos às mudanças que o nosso comportamento proporciona na natureza (Mayer, 2002).

O relatório publicado pela UNICEF e pela OMS em 2015, sobre os progressos nos Objectivos do Milénio para a água e saneamento, alerta para o facto de apesar de se ter atingido um grande progresso no acesso à água potável no mundo, a falta de saneamento compromete a saúde dessas pessoas e crianças (Eliasson, 2015, preface):

> As the MDG era comes to a close, this report shows how far we have come. For example, in a major global achievement, the target for safe drinking water was met in 2010, well ahead of the MDG deadline of 2015. Over 90 per cent of the world's population now has access to improved sources of drinking water. At the same time, the report highlights how far we still have to go. The world has fallen short on the sanitation target, leaving 2.4 billion without access to improved sanitation facilities.

O consumo e o desperdício, em excesso, de bens por uma parte da comunidade mundial em oposição à falta desses mesmos bens e da água potável noutra parte do planeta exige um comportamento diferente. Viver planetariamente é uma proposta que se impõe como alternativa à globalização. Ao considerar que tudo o que se faz no planeta tem consequências, permite-nos pensar no problema da sustentabilidade do mesmo e alterar a forma como vivemos.

Concordamos com Mayor (2002, p. 23) quando refere que "la ciudadanía se vive y se experimenta también a la escala planetaria, sobre todo en la responsabilidade que todos asumimos respecto del medio ambiente y los derechos de las generaciones futuras". Alterar o comportamento face ao ambiente é imprescindível para garantir a sustentabilidade do planeta. O conhecimento de que o acesso à água potável não é igual em todo o planeta, permite uma maior consciencialização de que a mudança tem de se realizar, assim como o conhecimento da marca que deixamos no planeta, a nossa 'pegada ecológica'.

Viver planetariamente implica pensar o ambiente, com as características que desconhecemos e que precisamos de explorar que está em permanente mudança e implica esse olhar atento e aprender a seguir por um caminho ainda não experimentado. Implica aprender a ser cidadão (Gutiérrez, 2003). Esta nova forma de exercer cidadania obriga a adopção de novos comportamentos, como o desenvolvimento da capacidade de deslumbramento, que proporciona relações mais vibrantes, mais espontâneas, menos reducionistas e prosaicas. Implica desenvolver a capacidade de alerta, encontrando no quotidiano um processo de aprendizagem enriquecedor (*op. cit*.).

Desenvolver a capacidade de significação, ou seja, dar sentido ao que fazemos, tendo a educação uma tarefa importante, ao permitir que

o aluno encontre o seu sentido, que pode ser realizado mais facilmente quando há partilhas de sentido. Viver em atitude de aprendizagem constante deve ser, igualmente, promovido, tendo o professor um papel importante a desempenhar, uma vez que ele tem de estar aberto a essa constante aprendizagem. Outra proposta de Gutiérrez (2003) é viver em atitude matricial, centrada na harmonia, cooperação, na emoção em que não existe a dominação de um grupo, mas a promoção da participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e compromisso. Esta forma de vida não equaciona a existência de lutas, guerras, poder, controlo e dominação. Para viver planetariamente é necessário promover essa consciência planetária.

Uma vez que a Terra é a nossa casa, o lugar onde vivemos, temos que a preservar e, por isso mesmo, é importante que a educação se centre nas melhores formas de o fazer para podermos conviver nela. Gutiérrez (2003, p. 154) apela para a alteração da educação para o exercício da cidadania planetária: "el momento en que logremos hacer de los procesos educativos vivencias personales, integradoras estaremos educando. En consecuencia, sólo podremos ser buenos educadores en la medida en que tratemos de educarnos, en la acción de educar".

É importante, que a educação incida na solidariedade, na preparação dos indivíduos para a sensibilidade social (Majó, 2002). Esta sensibilidade pode ser percepcionada pela análise das situações actuais e pertencentes à história da humanidade onde os direitos humanos não são salvaguardados. A falta de condições dignas de sobrevivência de uma parte da população mundial deve ser entendida como responsabilidade de todos; só alterando o comportamento é que podemos atingir melhorias. A igualdade social, a justiça e a cultura da paz têm de ser consideradas num mundo que se pretende mais solidário e democrático (*op. cit*.).

A educação deve contribuir para o desenvolvimento de uma cultura paritária, eliminando os factores de exclusão, de fragmentação e de atomização social (Tedesco, 2002). A riqueza não pode ser tão desigualmente distribuída quando uma percentagem tão pequena da população (um por cento) detém, no ano de 2015, mais do que a restante população mundial (Hardoon, Fuentes-Nieva & Ayele, 2016).

A igualdade no acesso à educação e ao acesso aos bens e serviços são exigências desta sociedade da informação e do conhecimento. É através da educação que se poderá romper com esta tendência de desigualdade, promovendo o desenvolvimento de uma maior coesão social (Tedesco, 2002). O medo deve dar lugar à sensibilidade, para que se encontrem soluções conjuntas aos desafios constantes com que diariamente nos deparamos. A educação para a solidariedade surge no âmbito da vivência planetária que não coexiste com a indiferença, o individualismo:

> Los ciudadanos del futuro deberán aprender que tienen un compromiso muy estrecho con su comunidad más próxima, pero que los problemas de todo el mundo son también sus problemas. Hay que conocer bien las propias raíces, pero hay que tener una clara conciencia de los problemas globales. No hay que perder la identidade, pero ha dejado de ser posible vivir en una isla (Majó, 2002, p. 45).

Porque os desafios são grandes para esta vivência planetária, é importante que a educação contemple a Educação para a Cidadania democrática. O exercício da cidadania democrática implica uma maior participação de todos para o desenvolvimento e bem-estar da comunidade: “es fundamental que la democracia sea sólida, y para ello es absolutamente indispensable que sean la mayoría de los ciudadanos

los que ejerzan plenamente sus funciones y responsabilidades" (Mayor, 2002, p. 23). O exercício da cidadania implica o reinventar constante da democracia, com a envolvência e participação de todos.

O modelo clássico de cidadania, vinculado ao conceito de nacionalidade, tornou-se insuficiente para responder aos reptos democráticos e sociais que se devem afirmar na sociedade actual: o repto da globalização e do Estado-nação, o repto da pluralidade e da multiculturalidade, o repto da exclusão e o repto "da passividade ou apatia cívica" (Bartolomé *et al*., 2007, p. 19). O repto da globalização ultrapassa as fronteiras nacionais, põe em causa o Estado-nação, na medida em que surgem novas entidades políticas mais amplas, como a União Europeia e levanta questões sobre como se realiza o exercício de cidadania nesta comunidade mais alargada (que direitos e que deveres).

O repto da pluralidade e multiculturalidade põe em causa o modelo ocidental homogéneo de cidadania, permitindo valorizar a diversidade e desenvolver uma concepção não discriminatória de cidadania. O repto da exclusão social, resultado da crise do Estado de Bem-Estar impõe um conceito de cidadania social promotora de condições de igualdade de oportunidades e de equidade, no acesso e no tratamento no espaço público e nas instituições. Por fim, os autores apelam para uma nova forma de participação democrática, em que o compromisso e a responsabilidade cívica se impõem como alternativa à "passividade ou apatia cívica" (*Ibidem*).

Trilla & Novella (2001) propõem uma educação que desenvolva a participação desde a infância. Consideram que há quatro níveis de participação, que devem ser estimulados de acordo com o grau de desenvolvimento em que as crianças se encontrem. Ao primeiro nível designam de 'participação simples', aquele em que o indivíduo participa apenas como espectador. O segundo nível quando lhe é pedido

para o fazer, dando uma opinião, chamam de 'participação consultiva'. Nestes dois níveis propostos pelos autores, a participação é muito reduzida. O terceiro que denominam de 'participação projectiva', exige mais do indivíduo, pois ele é destinatário do projecto, e ao comprometer-se vai ter de o realizar. A 'metaparticipação' é o nível mais elevado que requer o desenvolvimento das competências de participação: implicação, consciência-informação, capacidade de decisão e compromisso-responsabilidade.

Para participar o indivíduo tem de estar implicado, exigindo estar em consonância com o que se pretende, para isso tem de se sentir efectivamente afectado, caso contrário não produz efeito, porque é algo que não sente como seu (Trilla & Novella, 2001). O projecto tem de ser percebido pelos indivíduos, de maneira a terem consciência ou informação sobre os resultados da acção que vão realizar. Quanto maior é a informação que possuem melhor é a qualidade da participação. A capacidade de decisão também é influenciada pela informação que têm da acção e por isso, depende do grau de desenvolvimento que o sujeito se encontra. A responsabilidade para se comprometer é um dever que exige ser trabalhado. Quanto mais baixo é o nível de participação, menor é o grau de comprometimento para o fazer (*op. cit*.).

Para além desse envolvimento na comunidade e conhecimento que favorece a participação, devemos "reconhecer que a participação não decorre num vácuo social, mas em contextos determinados por uma rede de influências institucionais e societais" (Menezes, Fernandes-Jesus, Ribeiro & Malafaia, 2012, p. 11) e a maior abertura à oportunidade em participar corresponde uma maior participação. A existência de uma visão generalizada, que assume a falta de competências, conhecimentos e responsabilidade, e considera os jovens cidadãos de "segunda" retira-lhes, de acordo com os autores, a oportunidade de se envolverem e participarem. Naturalmente que a

educação deve dar mais espaço e oportunidade para que o desenvolvimento dos cidadãos seja consonante com essa participação que se proclama. Só quando lhes for dado o reconhecimento devido é que jovens poderão assumir esse papel, aumentando o seu contributo na vida cívica e na política, tornando-se cidadãos activos.

Abordamos em traços gerais o que consideramos importante neste caminho que a cidadania tem percorrido até à actualidade. Têm sido alcançadas metas importantes, mas a evolução das sociedades impele-nos a mudanças mais rápidas que acompanhem as novas exigências. O Estado tem, neste processo, um papel relevante, traçando as linhas estratégicas que permitem satisfazer as nossas necessidades como cidadãos. Cabe também aos cidadãos exigir ao Estado o cumprimento desse dever e actuar em simultâneo, individualmente, em prol do mesmo objectivo. É essa exigência que Touraine (1994, p. 390) defende para a concretização da democracia, que impõe uma educação consentânea:

> A democracia, isto é, a livre escolha dos governantes pelos governados, só pode existir se a liberdade dispuser de um espaço indestrutível, se o campo do poder for mais limitado do que o da organização social e o das opções individuais. No entanto, esta condição, não é suficiente. Se o poder deve ser limitado, é também necessário que os agentes sociais se sintam responsáveis pela sua própria liberdade, reconheçam o valor e os direitos da pessoa humana, não definam os outros e a eles próprios pela comunidade onde nasceram ou pelos seus interesses. Não há democracia sólida sem esta responsabilidade que os meios educativos, em particular a família e a escola, mas também os *peer-group*, fazem nascer ou desaparecer.

A cidadania é construída por todos e é o fruto do que fazemos e continuamos a fazer em busca de uma sociedade melhor. A Educação *em* e *para* a Cidadania permite ao sujeito assumir um papel activo na procura de um conhecimento e de um caminho na construção da cidadania. O percurso é bastante grande e, talvez por isso mesmo, porque o exercício exige uma intervenção sistemática e coerente, deve ter um espaço próprio, sem descurar os outros, já que "la escuela sola, en la sociedad de la información, no puede satisfacer todas las necessidades de formación de los ciudadanos" (Bolívar, 2009, p. 139). A formação de professores constitui uma prioridade no desenvolvimento de atitudes de realização cidadã em todas as disciplinas.

Essa mudança exige a passagem para um currículo maís flexível, pois só assim se poderá trabalhar a reflexão crítica e dar espaço à criatividade (Martín, 2011). As exigências com o cumprimento dos programas e metas curriculares, centram a actividade educativa na gestão de conteúdos que não está em concordância com o papel da escola. Por isso, reclamam-se mudanças na gestão e organização, já que "difícilmente la escuela puede educar para la vida democrática si su organización interna no está pensada para favorecer la participación cotidiana de todos" (*Ibid*., p. 55).

A participação cidadã consciente, realista, consequente e solidária que corresponda às necessidades da comunidade deve ser trabalhada na escola, porque este é o espaço por excelência destinado à educação. Mas como a escola não está isolada, tem de criar uma rede com a comunidade, com características únicas. Esta relação proporciona práticas empenhadas com uma sociedade solidária integradora (Caride, 2000). Também Bolívar nos encaminha para o mesmo sentido:

> Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alunos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el professorado están llamados a estabelecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía (Bolívar, 2009, p. 140).

A educação para os valores requer o uso da reflexão em que o próprio indivíduo passa a adoptar os valores humanistas, mais do que considerados no abstracto, quando transmitidos como fundamentais. Os governantes e os responsáveis pelas diferentes instituições, incluindo os meios de comunicação social, têm de revelar comportamentos que se coadunem com a justiça e a igualdade (M. Martínez, 2011). Esta mudança que se exige à escola e a toda a comunidade só surtirá algum efeito quando todos, a começar pelos dirigentes de qualquer sector, estão empenhados. A participação do indivíduo no seu processo educativo precisa de começar desde cedo, para que aquele assuma uma posição crítica do que quer e como quer fazer.

O desenvolvimento da participação trabalhado desde cedo na Educação para a Cidadania permite que a actuação dos cidadãos seja responsável e consciente. Trilla & Novella (2001, p. 156) alertam para as condições necessárias ao: "la participación real y efectiva implica que se den, conjuntamente, al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar; disponer de las capacidades necesarias para ejercelo; y que existan los medios y los espacios adecuados para hacerlo posible".

A promoção de uma educação colaborativa permite que a cidadania se exerça com apoio mútuo (M. Martínez, 2011). O autor apoia-se nas ideias de Trilla & Novella (2001) que assentam num desenvolvimento da participação desde a infância. Nesta fase é importante trabalhar a participação a partir do nível menos exigente (a participação simples), que vai evoluindo com o desenvolvimento até à metaparticipação (mais implicada, consciente e responsável). Trabalhar a participação e conjugá-la com uma educação assente na colaboração permite aos cidadãos tornarem-se mais actores, do que espectadores, processo que tem de ser acompanhado da criação das condições necessárias para o seu exercício. Consideramos que há um consenso alargado sobre a importância da participação: "De ahí que se reconozca la necesidad de instituirla como estrategia de construcción de ciudadanía, mecanismo que asegura el ejercicio de la autonomía política y herramienta para superar situaciones de exclusión" (Oraisón, 2011, p. 94).

Para fomentar estas atitudes comprometidas com a comunidade que aqui propomos, a educação deve trabalhar os valores, os Direitos Humanos, a Educação Ambiental, a Educação Intercultural, permitindo ao indivíduo colocar-se no lugar do outro, perceber as diferenças, para que juntos possam construir colectivamente uma visão pluralista. Como declara Hoyos (2011, p. 36): "se trata de reconstruir la forma originaria de comunicación humana, consistente en el reconocimiento del otro y de otras culturas como diferentes en su diferencia, sin que comprenderlas signifique tener que estar de acuerdo con ellas".

É necessário que a educação seja realizada em democracia e tenha como fim o desenvolvimento da cidadania democrática. Entendida como um processo aberto e em construção (M. Martínez, 2011), pois depende das diferentes pessoas que fazem parte dessa sociedade plural e implica uma análise e reflexão sobre a democracia baseada na cultura da paz, na justiça social, no pluralismo e no contributo de cada um para

o progresso da humanidade. Deve proporcionar uma nova consciência social do outro, prevenindo e combatendo a exclusão social. Tal como Bárcena (1999, p. 167) advoga que "ser un ciudadano competente significa llegar a comprender que somos gobernantes y gobernados". Em conclusão, a Educação para a Cidadania tem por alvo contribuir para a formação de melhores cidadãos, empenhados na transformação social que deve ter lugar para a construção de um mundo melhor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

II – Referencial político-normativo

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

3 AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA FORMULAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA

A educação é um factor de progresso para os povos, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas que, por sua vez, trabalham em prol de uma melhor comunidade. Por isso mesmo, várias organizações internacionais contribuem para a criação de orientações e normativas visando uma melhor educação. Nos últimos anos, a Educação para a Cidadania tem sido objecto de actuação dessas mesmas organizações, com a apresentação de directrizes, por elas consideradas como as mais adequadas na promoção de uma cultura de cidadania.

O século XX fica marcado por duas grandes guerras, que, pelo envolvimento e abrangência territorial que têm, ficam conhecidas como a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais. O final da 2ª Guerra Mundial, se por um lado é de regozijo pelo seu término, por outro choca a humanidade com o conhecimento do holocausto. O mundo não pode ficar indiferente, exige tomar precauções para que os seres humanos não voltem a ser vítimas de horrores. A paz deve ser prosseguida e garantida.

3.1 O FIM DA 2ª GUERRA MUNDIAL E A EMERGÊNCIA DE ORGANIZAÇÕES E LEGISLAÇÃO INTERNACIONAIS

A Organização das Nações Unidas (ONU) é criada a seguir à segunda Guerra Mundial, em 1945, com o objectivo de manter a paz no mundo e promover a cooperação entre os povos. Pode-se perceber a

razão da sua constituição, na sua Carta fundamental, o texto que a formaliza (ONU, 1945):

> Nós, os povos das Nações Unidas, decididos:
>
> a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra que, por duas vezes, no espaço de uma vida humana, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade;
>
> a reafirmar a nossa fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações, grandes e pequenas;
>
> a estabelecer as condições necessárias à manutenção da justiça e do respeito das obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional;
>
> a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de um conceito mais amplo de liberdade.

Ainda no pós-guerra, em 1945, surge a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), sustentada na ideia de que é necessário muito mais do que acordos políticos e económicos para a construção de uma paz duradoura. A construção da paz tem de ser fundada numa base moral humanitária e numa solidariedade intelectual (UNESCO, 1945).

Esta organização é criada tendo por base a ideia de que a paz se conquista através da cooperação, da solidariedade entre os povos e, para isso, torna-se fundamental intervir na educação e na difusão da cultura. Pois o desconhecimento recíproco dos povos ao longo da história, factor de desconfiança entre as nações, dá origem a disputas internacionais que, na maior parte dos casos, terminam em guerra (*op. cit.*).

A dez de Dezembro de 1948, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos

Humanos, onde estão consagrados os direitos inalienáveis de qualquer ser humano, procurando que os mesmos sejam conhecidos, apreendidos e perseguidos por todos e, em qualquer parte do mundo:

> Como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob sua jurisdição (ONU, 1948).

Na mesma altura, em 1948, é criada a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), hoje Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com o objectivo inicial de executar o "Plano Marshal", promover o desenvolvimento económico dos países europeus devastados com a 2ª Guerra Mundial, objectivo que se estende mais tarde a todos os países. A OCDE tem actualmente a missão de promover políticas que promovam o bem-estar social e económico das pessoas em todo o mundo. Apresenta como objectivos colaborar com os diferentes países na análise do meio económico, social e ambiental para, com base nisso, apresentar propostas de promoção de desenvolvimento, que naturalmente passam pela educação (OCDE, 2016).

O pós-segunda Guerra Mundial é um tempo profícuo para o aparecimento de organizações internacionais vocacionadas para alcançar a paz e, neste contexto, em 1949, surge o Conselho da Europa com o propósito de defender os Direitos Humanos:

> O Conselho da Europa é uma organização internacional vocacionada para a defesa dos Direitos Humanos. Antecede a União Europeia na sua instituição e, com a evolução de ambas as organizações regionais europeias, completa-a no domínio dos Direitos Humanos, onde detém uma posição de vanguarda no elevado nível dos padrões de protecção destes direitos, incluindo o único Tribunal Europeu para a protecção das liberdades fundamentais e dos direitos do homem. Tomou parte activa nas modificações profundas ocorridas desde o imediato pós-guerra e desempenhou um papel importante após a queda do muro de Berlim, procurando fazer com que todos os Estados europeus (e são 41 os actuais membros desta Organização) adoptem padrões elevados de defesa dos Direitos Humanos (GDDC, 2016).

Com a finalidade de estabelecer uma aliança de países dentro da Europa promotora da cooperação económica entre os seus membros, forma-se, após a 2ª Guerra Mundial, a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, actualmente União Europeia. Inicia em 1958, com base num acordo económico que evolui para uma organização mais abrangente, propondo-se intervir em várias áreas, como o clima, o ambiente, a educação, a saúde, as relações externas e a segurança, a justiça e a migração. Começa com seis e até aos dias de hoje chega ao número de 28 Estados membros (União Europeia, 2016).

Num curto espaço de tempo, várias organizações constituem-se para alcançar o grande objectivo de estabelecer a paz e garantir os Direitos Humanos, mas com diferentes estratégias de actuação. É certo que as guerras têm continuado a provocar milhares de mortes e que os Direitos Humanos estão constantemente a ser violados. Apesar das muitas críticas que lhes possam ser apontadas, as diferentes

organizações têm cooperado na transformação e melhoria da convivência, agindo em defesa dos Direitos Humanos. Para isso, todas essas entidades apostam no papel determinante que a educação deve prosseguir neste longo processo de desenvolvimento da cidadania e, desde cedo, contribuem com estudos feitos por equipas de investigadores com orientações, normativas e recomendações para melhorar os diferentes sistemas educativos.

A par da Teoria do Capital Humano por Theodore Schultz, que marca os sistemas educativos dos anos sessenta e setenta, surge uma preocupação com a educação por parte da OCDE, considerando que aquela constitui um factor determinante para o aumento da produção, do desenvolvimento e do pleno emprego (Teodoro, 2003). A OCDE passa assim a actuar na educação da mesma forma que o vinha fazendo no plano económico, através da realização de uma avaliação da situação.

Em 1972, a UNESCO publica o relatório Faure -*Apprendre a être*- que constitui um marco na educação. Este relatório sobre o desenvolvimento da educação é efectuado por uma comissão internacional presidida por Edgar Faure. O trabalho realizado procura dar uma contribuição ao nível metodológico na elaboração das diferentes estratégias nacionais, com o objectivo comum: a formação do homem completo (Faure, 1972).

Este orienta-se em quatro postulados que são utilizados como referências nas teorias sobre a educação que lhe sucedem:

> a) O primeiro postulado assenta na existência de uma comunidade internacional de diferentes nações, que, apesar de apresentar grande diversidade cultural, política e diferentes níveis de

> desenvolvimento, exprime uma comunhão de interesses, problemas e, por isso mesmo, uma convergência no destino a seguir. O corolário deste postulado traduz-se na solidariedade dos governos e das pessoas.
> b) O segundo postulado concebe a democracia, como o direito de cada indivíduo de se realizar plenamente e de participar na educação do seu futuro. A chave para o crescimento da democracia está na educação pensada sobre o seu objecto, assim como no processo em si.
> c) O desenvolvimento tem de ser equacionado, tendo em vista o crescimento pessoal completo do indivíduo em toda a sua complexidade, manifestada nas suas diferentes expressões e dos seus compromissos: indivíduo membro de uma família e de uma colectividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos. Este constituiu o terceiro postulado.
> d) O quarto e último postulado é a exigência de uma educação global e permanente para formar o indivíduo completo. É esta noção de educação, que, de acordo com Edgar Faure e de toda a comissão, é necessário implementar: "Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d'apprendre à être" (Faure, 1972, p. XVI).

Estes postulados reforçam os ideais contemplados na criação da UNESCO, como o de que um maior conhecimento entre os povos permitirá melhores entendimentos e que estes devem ser realizados universalmente, tendo por base uma 'moral humanitária' e uma 'solidariedade intelectual'. A inovação deste relatório incide no

princípio da educação global e permanente, presente ao longo de toda a vida do indivíduo.

Em 1980, é criada a Rede Eurydice numa parceria entre a Comissão Europeia e os Estados membros, com o objectivo de trocar informação sobre os sistemas educativos nacionais. Actualmente é financiada pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida e é constituída por uma unidade europeia que coordena todo o trabalho e 42 unidades nacionais nos 38 países participantes neste Programa (Eurydice, 2016).

O Tratado de Maastricht, que altera a designação de CEE, instituindo a União Europeia, introduz o conceito de cidadania da União, é assinado em 1992 e entra em vigor em 1993. Nele fica estabelecida a cooperação entre os diferentes Estados membros e da Comunidade no seu todo, no desenvolvimento de uma educação de qualidade, respeitando a responsabilidade de cada Estado na organização do seu sistema educativo, bem como no conteúdo e na respectiva diversidade cultural e linguística (União Europeia, 1992).

Este Tratado lança a ideia de cidadania europeia, apresenta os objectivos que visam o desenvolvimento da dimensão europeia na educação: a mobilização dos estudantes e professores e a promoção e cooperação entre estabelecimentos de ensino, entre outros. Com este acordo os diferentes Estados da União comprometem-se a colaborar em conjunto para o progresso da educação e em favorecer as relações entre estudantes e professores dos restantes países da União. Ao estabelecer contacto com realidades educativas e culturais diferentes, os estudantes e professores ganham com a riqueza de conhecimento que lhes é proporcionada e com a experiência em relações interpessoais e culturais.

A política educacional é a forma encontrada pela União Europeia para lidar com a problemática do multiculturalismo, revelado por este tratado com o desafio da cidadania europeia (Stoer & Cortesão, 2004). O Estado-nação apesar de ser o espaço principal na educação, deixa de ser o único, como resultado da globalização. O problema que os autores colocam deve-se ao facto de existirem diferentes culturas que a União pretende unir sem atender à diversidade, ao mesmo tempo que se caracteriza por ser exclusiva acusando-a de não querer libertar-se da herança das cruzadas dos países que a formam. A dimensão da educação europeia tem de partir para uma verdadeira educação intercultural (*op. cit.*).

3.2 AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FACE À GLOBALIZAÇÃO

Em 1996, publica-se o relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors, como acontece com o coordenado por Edgar Faure em 1972, resultado do trabalho da equipa -Comissão Internacional para a Educação no Século XXI- composta por investigadores e pensadores de várias partes do mundo e promovida pelo Director-Geral da UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, em que se debate o futuro da educação (Delors, 1996).

A comissão Delors reúne um conjunto de desafios nesse relatório, contemplando os problemas experimentados em consequência da revolução tecnológica (a globalização e a falta de competências técnicas de uma grande maioria da população mundial para exercer a plena cidadania) e outros problemas que, apesar de não serem novos, continuam a persistir, como o crescimento económico desequilibrado. Os desafios apresentados pela Comissão constituem as bases para o projecto educativo do futuro e incidem na "ligação entre a globalização

e procura de raízes locais; a busca de coesão social, inclusão e democracia alargada; a passagem de um ciclo de crescimento económico desequilibrado a projectos de desenvolvimento humano sustentável" (Carneiro, 2001, p. 47).

Fundada na ideia de que os desafios da educação devem centrar-se no "Aprender a Ser" lançada no relatório Faure, a comissão Delors considera necessária uma visão ampla da educação, abrangendo diferentes níveis, que contemple as mudanças ocorridas na sociedade. O relatório Delors apela, igualmente, para que se ultrapasse a noção da educação como um instrumento de crescimento económico, mas para que esta se torne uma "poderosa alavanca de confiança social e de valores partilhados" (*Ibid.*, p. 48).

O relatório Delors estipula quatro pilares que devem estruturar toda a educação:

- Aprender a Ser, considerado como uma prioridade intemporal desde o relatório de Faure;
- Aprender a Conhecer, inserido no progresso científico e avanço tecnológico;
- Aprender a Fazer, dirigindo aqui o papel dos educadores "para a necessidade de mais experimentação com modelos alternativos que incluam tanto os períodos de ensino formal na aula, como a experiência profissional" (*Ibidem*), criando um "elo entre conhecimento e aptidões, aprendizagem e competências, conhecimento inerte e activo, conhecimento codificado e tácito, psicologia e sociologia da aprendizagem" (*Ibidem*).
- Aprender a viver juntos como uma necessidade básica para a vida das comunidades e para a realização de desenvolvimento. É o pilar que sustenta a condição para a cultura de paz, apelando

> para os processos de múltipla participação, fundados nos valores da cidadania e da construção da identidade.

Para além destes pilares, a comissão propôe também os meios para colocar em prática os princípios enunciados: por um lado, aprender ao longo da vida e, por outro, considerar a educação como uma solução para as incertezas que possam surgir. Aprender ao longo da vida é aqui entendido de uma forma abrangente, e que o mesmo só é realidade se for aplicado aos professores. Reforçando esta posição ao afirmar que: "aprender ao longo da vida é tanto mais uma forma de organizar a educação como uma filosofia da educação; não é uma preparação para a vida, mas é a própria vida, para seguir o conceito de J. Dewey" (Carneiro, 2001, p. 49).

A sociedade é caracterizada por uma grande incerteza. A educação permite ajudar a encontrar a solução no interior da sociedade, pois é através dela que os indivíduos se preparam para a mudança, contextualizando-a e encontrando o caminho a seguir dentro dela. Em 1997, os membros da OCDE lançam o programa internacional de avaliação de alunos - PISA (acrónimo resultado da designação na língua inglesa de: Programme for Internationl Student Assessment), com vista a avaliar as competências dos alunos de 15 anos na Leitura, Matemática, Ciências e na resolução de problemas da vida quotidiana (OCDE, 2001).

O resultado deste programa tende a fornecer dados concretos sobre as competências dos indivíduos nessa idade, assim como as maiores dificuldades no desenvolvimento de outras competências, através dos dados obtidos por comparação com indivíduos da mesma idade nos outros países que fazem parte do PISA. Essa informação serve, de acordo com o pretendido, para melhorar as políticas educativas nacionais com vista ao desenvolvimento dessas competências não

atingidas. A primeira avaliação é realizada em 2000 e os resultados são publicados em 2001.

No mesmo ano (1997), na 2ª Cimeira de Chefes de Estado e de Governo do Conselho da Europa (Estrasburgo, 10 e 11 de Outubro) surge a preocupação comum pela promoção de coesão social e cultural, que deve proteger os mais fracos. É criado um plano de acção com o fim de sensibilizar os cidadãos para assumirem as suas responsabilidades, reforçando, assim, a sociedade democrática e promovendo a participação activa de todos os indivíduos na vida cívica, social e cultural. Nesta cimeira, os 40 Chefes de Estado lançam um apelo para a abolição universal da pena de morte, ao mesmo tempo que alertam para as ameaças às democracias, relacionadas com a corrupção, o crime organizado e o tráfico de droga (GDDC, 2016).

Com a natural evolução das sociedades, a ONU também se reinventa para garantir os seus objectivos iniciais: de manutenção de um clima de paz, criando novos propósitos, entre os quais: "ajudar as pessoas a viverem melhor, eliminar a pobreza, a doença, o analfabetismo no mundo, acabar com a destruição do ambiente, incentivar o respeito pelos direitos e liberdades dos outros e ser um centro capaz de ajudar as nações a atingirem esses fins" (ONU, 2016).

No ano de 2000, depois de ouvidas as preocupações de 147 chefes de Estado, é assinado um documento pela Assembleia Geral das Nações Unidas com a designação "a Declaração do Milénio", onde são definidos os objectivos do milénio a atingir nos diferentes países com a colaboração de todos, chamando a cada um a responsabilidade de participar, não apenas na sua comunidade, mas também no mundo. A globalização exige respostas diferentes àquelas que o mundo no pós-guerra procura. Na Declaração do Milénio:

> Os líderes definiram alvos concretos, como reduzir para metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema, fornecer água potável e educação a todos, inverter a tendência de propagação do VIH/SIDA e alcançar outros objectivos no domínio do desenvolvimento. Pediram o reforço das operações de paz das Nações Unidas, para que as comunidades vulneráveis possam contar connosco nas horas difíceis. E pediram-nos também que combatêssemos a injustiça e a desigualdade, o terror e o crime, e que protegêssemos o nosso património comum, a Terra, em benefício das gerações futuras. Na Declaração, os dirigentes mundiais deram indicações claras sobre como adaptar a Organização ao novo século (Annan, 2000, prefácio).

Os impactos económicos, sociais e ambientais da globalização têm sido objecto de reflexão pela UNESCO (relatório Delors) e pela Organização das Nações Unidas (Declaração do Milénio) propondo soluções adequadas às novas ameaças. Também a União Europeia (Estratégia de Lisboa), em reunião do Conselho Europeu, reconhece que:

> A União Europeia está confrontada com uma enorme mutação resultante da globalização e dos desafios de uma nova economia baseada no conhecimento. Estas mudanças, que estão a afectar todos os aspectos da vida das pessoas, requerem uma transformação radical da economia europeia. A União terá de as moldar de uma forma consentânea com os seus valores e modelos de sociedade e igualmente com vista ao próximo alargamento (Conselho Europeu, 2000, ponto 1.1).

Estas alterações provocadas pela globalização, de acordo com as conclusões do Conselho de Lisboa, exigem que a União aposte mais nas

tecnologias de informação e assim consiga realizar com sucesso a transição para uma economia baseada no conhecimento. Esta instituição define um novo objectivo estratégico para a União, mais conhecido como a Estratégia de Lisboa: "tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social" (Conselho Europeu, 2000, ponto 5), o que só pode ser alcançado através de uma estratégia global que vise:

> - Preparar a transição para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento, através da aplicação de melhores políticas no domínio da sociedade da informação e da investigação e desenvolvimento, bem como da aceleração do processo de reforma estrutural para fomentar a competitividade e a inovação e da conclusão do mercado interno;
> - Modernizar o modelo europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social;
> - Sustentar as sãs perspectivas económicas e as favoráveis previsões de crescimento, aplicando uma adequada combinação de políticas macroeconómicas.

Baseando-se no objectivo e na estratégia global traçada, são definidas as competências a desenvolver pela educação ao longo da vida que o Conselho determina como fundamentais para que a Europa se torne mais competitiva:

> As novas competências básicas, que serão proporcionadas através da aprendizagem ao longo da vida, deverão ser definidas num quadro europeu: competências em tecnologias de informação, línguas

> estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais; deverá ser criado um diploma europeu de competências básicas em tecnologias de informação, com procedimentos descentralizados de certificação, a fim de promover a literacia digital em toda a União (Conselho Europeu, 2000, ponto 26).

O Parlamento Europeu, o Conselho e a Comissão Europeia por entenderem ser necessário conferir maior visibilidade aos valores comuns e ao reforço da protecção dos direitos fundamentais, partilhados pelos países da União Europeia, proclamam, no mesmo ano, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia:

> Consciente do seu património espiritual e moral, a União baseia-se nos valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade e assenta nos princípios da democracia e do Estado de Direito. Ao instituir a cidadania da União e ao criar um espaço de liberdade, de segurança e de justiça, coloca o ser humano no cerne da sua acção (União Europeia, 2000, Preâmbulo).

Nesta Carta são reafirmados os direitos das tradições constitucionais e obrigações internacionais comuns aos Estados-membros, do tratado da União Europeia e dos tratados comunitários, respeitando o princípio da subsidiariedade. Este documento formaliza o conjunto de direitos e de deveres que os cidadãos dos Estados membros têm no país onde residem, podendo este não ser o país da sua naturalidade. Promove-se assim, uma maior mobilidade no espaço da União.

3.3 AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS RUMO À EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA

No seguimento da 2ª Cimeira de Chefes de Estado e de Governo do Conselho da Europa, de 1997 (atrás referida) é elaborado um relatório em Setembro de 2000, com um projecto de directrizes para a Educação da Cidadania democrática, materializada em 2002, numa Recomendação (adiante designada por Rec. 2002) para que todos os Estados-membros sigam essas orientações[2]. Dentro do respeito das respectivas estruturas constitucionais, situações nacionais ou locais e sistema educativo:

- que façam da Educação para a Cidadania democrática um objectivo prioritário das políticas e reformas educativa;
- que encorajem e apoiem as iniciativas em curso que pretendam promover a Educação para a Cidadania democrática nos Estados-membros e entre os Estados-membros;
- que promovam uma participação activa na preparação e organização de um Ano Europeu da Cidadania através da Educação, enquanto importante veículo de desenvolvimento, de preservação e promoção da cultura democrática à escala pan-europeia;
- que se inspirem nos princípios enunciados no anexo à presente Recomendação, no âmbito das reformas educativas, em curso, ou futuras;
- que submetam esta Recomendação, de acordo com os procedimentos nacionais apropriados, e

[2] Conselho da Europa (2002). Recomendação Rec. (2002) 12 do Comité de Ministros aos Estados-membros do Conselho da Europa relativa à Educação para a Cidadania Democrática.

> igualmente os documentos de referência que estão na sua base, à atenção dos competentes organismos públicos e privados do seu país (Conselho da Europa, 2002, ponto 3).

Nela estão elencadas as orientações gerais das políticas educativas a adoptar para a Educação para a Cidadania democrática que se deve centrar na educação ao longo da vida e resultar de um trabalho conjunto de todos os agentes públicos e privados, oficiais e não governamentais, profissionais e voluntários. Nessa Recomendação apela-se à participação de cada Estado para a reflexão europeia e internacional sobre a Educação para a Cidadania democrática. As redes europeias de investigadores e de centros de recursos e documentação pedagógica contribuem, assim, para a criação de projectos ou campanhas europeias (*op. cit.*).

A Recomendação (Rec. 2002) contém objectivos gerais pedagógicos para a Educação para a Cidadania democrática que os diferentes Estados conciliam, de acordo com as respectivas tradições na matéria, ao nível de disciplinas específicas ou campos interdisciplinares. Sugere que se favoreçam perspectivas e acções pluridisciplinares no que concerne à educação cívica e política, ao ensino da História, da Filosofia, Línguas, Ciências Sociais e diferentes disciplinas que têm uma relação com os aspectos éticos, políticos, sociais, culturais ou filosóficos. Propõe ainda que se associem a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências e se dê prioridade aos que reflectem os valores fundamentais e, por último, aconselha que se contemple a aquisição de atitudes necessárias à vida nas sociedades multiculturais, como o respeito pela diferença e a sensibilização para o meio ambiente.

Esta Recomendação apoia igualmente o uso de métodos e pedagogias que favorecem o crescimento e desenvolvimento do indivíduo numa sociedade democrática, lutando contra o nacionalismo agressivo, o racismo e a intolerância. Neste sentido, aconselha a utilização de estratégias que assentam na aquisição de competências, tais como: resolver conflitos de forma pacífica, saber argumentar e defender a sua própria opinião, escutar, compreender e interpretar os argumentos dos outros, reconhecer e aceitar as diferenças, fazer opções, ponderar alternativas e submetê-las a uma análise ética. Acrescenta ainda outras competências importantes para o papel a desempenhar pelos cidadãos: assumir responsabilidades partilhadas, estabelecer relações construtivas e não agressivas, desenvolver o espírito crítico em relação à informação, modelos de pensamento, concepções filosóficas, religiosas, sociais, políticas e culturais, sabendo ser firme quanto aos valores e princípios fundamentais do Conselho da Europa.

Por último, o texto reforça a exigência de uma formação inicial e contínua de professores e formadores para a concretização da Educação para a Cidadania proposta, bem como a utilização dos meios de comunicação social e das tecnologias da informação, seguindo a mesma linha de orientação.

Dois mil e cinco é proclamado, pelo Conselho da Europa, o Ano Europeu da Cidadania pela Educação, com o objectivo de "consciencializar as pessoas para o facto de a cidadania ser não apenas um conceito jurídico e político, mas um conceito global" (Conselho da Europa, 2004, p. 1). Neste documento está explícita a preocupação com uma educação que desenvolva uma cidadania activa, comprometendo todos os indivíduos nas questões relacionadas com a vida em sociedade e que deste modo se promova uma cultura democrática.

O Ano Europeu da Cidadania pela Educação (2005) é organizado com os seguintes objectivos: a consciencialização para a educação formal e não formal como contributos para o desenvolvimento da cidadania e participação democrática; o reforço dos Estados membros para que a Educação para a Cidadania democrática (ECD) e a educação para os Direitos Humanos (EDH) sejam objectivos prioritários na criação de políticas educativas. Esta recomendação entende que os Estados membros devem ter um enquadramento e os instrumentos necessários para resolverem os problemas concretos da sociedade através da participação juvenil e a inclusão social; e para encorajar o desenvolvimento de iniciativas e de parcerias que promovam o acesso a boas práticas e à partilha de conhecimentos no que concerne à ECD e à EDH (Conselho da Europa, 2004). A medida visa que os Estados prossigam, depois de 2005, com uma Educação para a Cidadania democrática.

Com a implementação do Programa PISA, verifica-se que o sucesso dos alunos não depende unicamente das competências analisadas. A partir de 1997, no ano do lançamento deste programa, surge também na OCDE a concepção do Projecto *The Definition and Selection of Competences* (DeSeCo). Este contempla uma visão das competências mais abrangente, considerando que estas são as necessárias para as pessoas terem uma vida plena e também para um bom funcionamento social (OCDE, 2005). O projecto DeSeCo providencia um guia de competências muito mais alargado do que aquele que é utilizado até à data no programa. Parte da ideia de que o conjunto daquelas é muito vasto, com tendência para aumentar e formula as categorias que possibilitam o mapeamento das diferentes competências, facilitando assim o seu uso e classificação.

A primeira categoria identificada pelo DeSeCo agrupa as competências que permitem dominar os instrumentos socioculturais

necessários para interagir com o conhecimento (as linguagens, símbolos, números, informação e conhecimento prévio). A segunda categoria inclui as competências que permitam interagir com grupos heterogéneos (relacionar-se bem com outros, cooperar e trabalhar em equipa e gerir resolver conflitos. Na terceira categoria estão incorporadas as competências que permitem actuar autonomamente (compreender o contexto em que se actua e decide, criar e administrar e afirmar planos de vida e projectos pessoais, defender e afirmar os próprios direitos, interesses, necessidades e limites).

Bolívar (2009) considera que o projecto DeSeCo propõe uma visão holística das competências, ao contrário do que acontecera com as competências essenciais elencadas pela Comissão Europeia, que fazem parte de uma propaganda ao reduzirem a função da educação às exigências do mercado. Carneiro (2014) refere-se à preocupação excessiva com a definição e o desenvolvimento das competências pela OCDE com o Programa DeSeco e mais tarde pela Comissão Europeia (com a estratégia Europa 2020 e a agenda *New skills for new jobs*), visando a integração do cidadão no mercado de trabalho e a realização de uma cidadania plena. Considera que, apesar da importância que estas conferem, existem riscos em nome de um utilitarismo excessivo (Carneiro, 2014, p. 22):

> Todavia, importa alertar, nesta circunstância, para os riscos de estreitamento de conhecimentos e de aptidões gerais, apressadamente sacrificados no altar de oferendas em nome de um utilitarismo excessivo. Neste quadro acelerado de liberalização dos modelos social e económico, importa nunca deixar de fora a relevância das ferramentas básicas do pensamento crítico que devem ser cultivadas desde os primórdios da educação familiar e institucional, como alicerces da formação dum ser pensante e livre.

Às críticas de alguns teóricos sobre o desenvolvimento de competências ao serviço do capitalismo, Perrenoud (2003, p. 16) responde que o desenvolvimento de competências favorece a ideia dos que "desejam que a escola 'produza' indivíduos 'adaptados' ao mundo económico, enquanto consumidores, trabalhadores ou até desempregados" e igualmente dos que "querem uma escola 'libertadora', que desenvolva pessoas que produzam juízos e acções autónomas. As duas perspectivas requerem saberes e competências". O autor chama a atenção dos empresários para tomarem uma posição de apoio ao desenvolvimento de competências, pois permite que os indivíduos se adaptem facilmente. Deve também ser uma aposta destes porque valoriza a inteligência, dando ao trabalhador mais autonomia para decidir, tornando a actividade mais célere. No entanto, esta última não é seguida pelas empresas conservadoras, que não apostam na inteligência e na criatividade, não dando mais autonomia aos seus trabalhadores (*op. cit.*).

As competências propostas no projecto DeSeCo são mais abrangentes do ponto de vista da formação integral do indivíduo, do que as apresentadas anteriormente pela Comissão Europeia. É necessário que sejam asseguradas as condições necessárias de todos os alunos, como cidadãos, para receber e alcançar níveis de competências, para a vida, formalmente equitativos (Bolívar, 2009). Segundo este autor, a selecção de competências chave deve ser um trabalho conjunto de toda a população e um meio de reduzir o fosso entre as metas de equidade e oportunidades iguais e as práticas educativas que geralmente reproduzem as diferenças sociais e económicas. Além disso, Bolívar (2009) refere que paralelamente a uma política educativa que se baseia numa definição e selecção de competências básicas deve ser implicada uma mobilização de todos os recursos necessários para permitir que os cidadãos as possam receber em condições equitativas, uma vez que estas competências não são asseguradas exclusivamente pela escola.

Todo o sistema social está de certo modo entrelaçado com um sistema económico desigual e diferenciado que determina grande parte da vida do indivíduo. Ao ingressar no sistema de ensino, as crianças e jovens devem estar todos na mesma condição de aprendizagem, mas para que isso aconteça é necessária a realização de um trabalho conjunto de toda a população e necessariamente da escola nesse processo, que se requer mais igualitário e mais justo.

Como exemplo desse esforço que deve ser realizado com o objectivo de se chegar a uma educação verdadeiramente democrática, o autor defende a existência de políticas agressivas de discriminação positiva, processos sistemáticos de melhoria contínua da prática educativa, tendo como foco as aprendizagens dos alunos. Só assim todos os alunos serão incluídos na aprendizagem dirigida ao exercício activo da cidadania por todos, sem exclusão (Bolívar, 2009). A avaliação das competências propostas pelo projecto DeSeCo só tem sucesso se realizada conjuntamente com outras medidas, uma vez que a mesma tem a finalidade de contribuir para uma melhoria do sistema educativo, desenvolvendo processos promotores que respondam às competências estabelecidas, o que não tem acontecido. O autor salienta que qualquer política educativa só pode ser concebida quando se considerar que não há uniformidade nos alunos, impondo-se, portanto, ter sempre em atenção os percursos individuais que são naturalmente influenciados pelo sistema social e económico diferenciado e desigual (*op. cit.*). Entendemos que a aposta nas competências deve ser realizada com um acompanhamento estreito dos benefícios que se traduzem no exercício de uma cidadania efectiva, autónoma, responsável e solidária.

Por decisão do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Novembro de 2006, é estabelecido o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento da comunidade enquanto sociedade do conhecimento avançada,

caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social. O programa de acção abrange outros programas sectoriais, envolvendo a mobilidade, a língua e as novas tecnologias e agrega todos os anteriores a 2006, de modo a alcançar uma maior racionalidade, coerência e eficácia.

São alvo desta medida: o programa Comenius destinado ao Ensino Pré-escolar e ao Escolar, o programa Erasmus ao Superior formal, o programa Leonardo da Vinci que diz respeito à educação e à formação profissional, o programa Grundtvig para todas as variantes de educação de adultos. Fazem igualmente parte desta acção: o programa transversal que diz respeito a todas as actividades que ultrapassam os limites dos programas sectoriais e o programa Jean Monet com o objectivo específico do estudo das questões de integração europeia a nível académico e do apoio a instituições e associações que actuem no domínio da educação e da formação à escala europeia (Parlamento Europeu e do Conselho, 2006a).

Em Dezembro de 2006 é elaborada uma recomendação[3] pelos mesmos órgãos (Parlamento Europeu e do Conselho, 2006b) com o objectivo de propor uma ferramenta de referência para os países da União Europeia, destinada a assegurar que as competências adquiridas sejam integradas nas estratégias e infra-estruturas da aprendizagem ao longo da vida. Neste documento são elencadas as diferentes competências entendidas como essenciais que devem ser trabalhadas: a comunicação na língua materna, a comunicação em línguas estrangeiras, a competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia, a competência digital, aprender a aprender, o

[3] Recomendação 2006/962/CE, de 18 de Dezembro sobre as competências essenciais ao longo da vida

espírito de iniciativa e o espírito empresarial, a sensibilidade e expressão culturais e as competências sociais e cívicas (*op. cit.*).

Este último que pretendemos aqui realçar por ser aquele que, de alguma forma, expressa o que o Parlamento Europeu formula sobre o que pretende com a Educação para a Cidadania, referindo-se às competências pessoais, interpessoais e interculturais e a todos os tipos de comportamento que permitem ao indivíduo participar na construção de uma vida social e laboral ligada ao bem-estar pessoal e colectivo. O trabalho a realizar no desenvolvimento de competências, de acordo com esta recomendação (Parlamento Europeu e do Conselho, 2006b) serve de base para a aquisição de outras competências e também de conhecimentos mais específicos na realização de uma actividade social. De evidenciar aqui o apelo à sensibilização para os valores éticos e boa governação. É claro que todas as restantes competências identificadas são consideradas igualmente importantes para o desenvolvimento de uma cidadania activa, participativa, mas estas realçam o papel a ser assumido pelos diferentes cidadãos, contribuindo para uma governação baseada nos valores que devem sustentar os Estados democráticos. As competências são apresentadas num quadro de referência a ser utilizado, de acordo com a Recomendação (*op. cit.*) como um instrumento de uso nacional e europeu na prossecução dos objectivos traçados.

Em 2007 é assinado o Tratado de Lisboa, que altera a organização da União Europeia, com o objectivo de reforçar a legitimidade e eficiência da União e a coerência da sua actuação, centralizando os poderes da União em relação aos diferentes Estados. O artigo 6º do Tratado de Lisboa torna vinculativa a Carta dos Direitos Fundamentais, criada no ano de 2000 (União Europeia, 2007).

A primeira década do séc. XXI é marcada por um grande interesse da União Europeia no desenvolvimento de uma cidadania democrática. São diversas as recomendações e decisões criadas com este objectivo. A directriz emitida pelo Conselho da União Europeia sobre um quadro renovado para a cooperação europeia no domínio da juventude é disso exemplo (União Europeia, 2009). Nela é estipulado o ano de 2018 como o marco para cumprir os objectivos gerais que visam a criação de mais oportunidades para todos os jovens, em pé de igualdade na educação e no mercado de trabalho. Visa igualmente a promoção da cidadania activa, inclusão social e a solidariedade de todos. Estes objectivos devem ser atingidos através da cooperação europeia e da actuação nos seguintes domínios: educação e formação; emprego e empreendedorismo; saúde e bem-estar; participação dos jovens; actividades de voluntariado; inclusão social; juventude e o mundo; criatividade e cultura.

O Conselho da Europa, também destaca o papel da educação na promoção dos valores da democracia, dos Direitos Humanos e do Estado de direito. Declara que a educação constitui um meio de combater os extremismos, a violência, o racismo, a xenofobia, a discriminação e a intolerância. Com vista a levar a cabo um conjunto de boas práticas e de elevar os padrões de qualidade de educação, os 47 Estados membros adoptam, em 2010, a Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos:

> A educação para a cidadania democrática e a educação para os direitos humanos estão estritamente interligadas e reforçam-se mutuamente, diferenciando-se mais pelo tema e âmbito do que pelos objetivos e pelas práticas. A educação para a cidadania democrática centra-se, essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticos e na participação ativa

> nas esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural da sociedade, enquanto que a educação para os direitos humanos incide sobre o espectro mais alargado dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, em todos os aspetos da vida das pessoas (Conselho da Europa, 2010, Cap. I.3).

Este documento estipula os objectivos e princípios da Educação para a Cidadania a contemplar nas políticas de cada Estado membro. Cada individuo deve ter acesso à Educação para a Cidadania democrática e à educação para os Direitos Humanos. O processo desta aprendizagem é para toda a vida e envolve todos os contextos educativos (formal, não formal ou informal) e os diversos agentes, organizações não governamentais e organizações juvenis. As práticas de ensino e de aprendizagem exigem o respeito e a promoção dos valores, dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos e motivar a responsabilização e a participação activa dos estudantes, dos profissionais de educação e de todas as partes interessadas. A Educação para a Cidadania democrática e para os Direitos Humanos deve ter como pilar "a promoção da coesão social, do diálogo intercultural e a consciência do valor da diversidade e da igualdade, nomeadamente a igualdade entre os géneros" (Conselho da Europa, 2010, Cap. II, 5f).

A Carta é o resultado de um trabalho de anos, que envolve diversas consultas para que possa tornar-se um documento de referência de todos os que trabalham na Educação para a Cidadania. A aplicação dos princípios nela enunciados tem como preocupação os seguintes objectivos, que devem ser atingidos pelos estudantes:

> Adquirir conhecimentos, aptidões pessoais e sociais e a compreensão que permite reduzir conflitos, apreciar melhor as diferenças entre as confissões religiosas e os grupos étnicos, estabelecer uma atitude de respeito

> mútuo pela dignidade humana e pelos valores partilhados, encorajar o diálogo e promover a não-violência na resolução de problemas e conflitos (Conselho da Europa, 2010, Cap. II, 5f).

Esta Carta do Conselho da Europa chama a atenção para o objectivo fundamental da Educação para a Cidadania democrática e para os Direitos Humanos de reforçar a capacidade de acção dos indivíduos na sociedade, defendendo e promovendo os Direitos Humanos e o primado do direito. É neste sentido que apela para a formação e para o contínuo desenvolvimento dos profissionais de educação, assim como para um trabalho de cooperação e de diversas parcerias que envolvam a grande diversidade de agentes comprometidos na Educação para a Cidadania democrática e para os Direitos Humanos. Esta colaboração pressupõe que se estenda a nível internacional no sentido de uma identificação e partilha das boas práticas, e que todo o trabalho seja alvo de uma avaliação e revisão.

Em 2010 é publicado o 2º relatório RED Eurydice sobre a Educação para a Cidadania nos países membros da União Europeia que apresenta as seguintes conclusões (Eurydice, 2010):

> 1. Apesar de existir uma tendência entre os países europeus em estabelecerem objectivos semelhantes para a preparação dos futuros cidadãos da Europa, no caso da Educação para a Cidadania a abordagem é diversificada em relação à forma como é leccionada, como disciplina autónoma, ou integrada noutras disciplinas (História, Ciências sociais, Línguas, etc.) ou, ainda, como uma temática transversal, implicando todas as disciplinas escolares, sempre que se justifique. Há, no entanto, países que utilizam mais do que uma destas abordagens. Verifica-se que há países que introduzem a disciplina

autónoma, enquanto outros estão a abandonar esta forma de ensino da cidadania. A abordagem transcurricular pode ter sido generalizada devido à influência do quadro europeu para as competências de 2006 que inclui as competências sociais e cívicas.

2. Há também uma grande diferença em relação aos anos de escolaridade em que a disciplina é leccionada (nos casos em que é uma disciplina autónoma), havendo países que a contemplam nos 12 anos de escolaridade, outros em nove, seis, cinco, três, dois e finalmente há dois países em que a mesma aparece apenas num ano de escolaridade do currículo escolar.

3. A diferença também se verifica no tempo lectivo destinado à disciplina. O tempo ocupado é maior nos primeiros anos de ensino formal como acontece na França com o Ensino Básico, outros adoptam o Ensino Secundário como fase privilegiada para a Educação para a Cidadania (que é o caso de Espanha), dedicando-lhe um maior número de horas. Países, como a Bulgária, o Luxemburgo e a Hungria só contemplam uma disciplina dessa área no Ensino Secundário e outros, como a Áustria, Lituânia em que é ministrada apenas no Ensino Básico (designado no relatório como Ensino Secundário inferior). Apenas na Espanha, França, Grécia e na Estónia é que se destina tempo lectivo para os três níveis de ensino. Tal pode dever-se ao facto de existir uma educação que aborda transversalmente a formação para a cidadania.

4. A análise realizada pela RED Eurydice (2010) centra-se em quatro categorias de objectivos da Educação para a Cidadania: o desenvolvimento da literacia política, a aquisição de espírito crítico e de competências analíticas, o desenvolvimento de determinados valores, atitudes e comportamentos e o incentivo à participação activa e à intervenção a nível da escola e da comunidade. O "desenvolvimento de valores, atitudes e

comportamentos", que compreende a aprendizagem sobre o respeito e a compreensão mútuos, as responsabilidades sociais e morais e o desenvolvimento da solidariedade, é o objectivo mais recomendado nos diferentes países. Enquanto o "incentivo à participação activa e à intervenção a nível da escola e da comunidade" é o menos considerado pelos países membros.

5. O Relatório conclui que a participação dos estudantes em actividades fora da escola contribui para o desenvolvimento de competências de cidadania, verificando-se que há países em que os estudantes têm mais oportunidades de participar em actividades cívicas comunitárias do que noutros países. Nesta orientação, preconiza-se que a Educação para a Cidadania só é eficazmente ministrada se existir uma cultura de escola que incentive e valorize a participação democrática, proporcionando aos alunos oportunidades de se envolverem na tomada de decisões que os afectem.

6. Na maioria dos países analisados, a Educação para a Cidadania é alvo de uma avaliação, mas com um peso diferente das restantes disciplinas, não sendo alvo dos exames nacionais externos no fim de cada nível de ensino, ou sendo esta dependente da opção curricular dos estudantes. Esta falta de normalização não é bem entendida, em relação às outras disciplinas, correndo o risco de não ser considerada com a mesma importância que as restantes que são sujeitas a exame.

7. Recomenda-se que os directores e professores dos diferentes estabelecimentos de ensino tenham um papel preponderante na abertura ao meio, promovendo actividades cívicas na comunidade para dar aos estudantes a oportunidade de participarem na tomada de decisões. A formação inicial e a formação contínua de professores devem contemplar no seu currículo, a Educação para a Cidadania, favorecendo o seu

> conhecimento sobre o currículo de Cidadania e o desenvolvimento das suas competências na área.
> 8. Como conclusões gerais sobre a análise da Educação para a Cidadania nos países observados, o relatório considera de um modo geral que se tem progredido para atingir os objectivos apresentados, embora exista uma fraca participação dos alunos na gestão das escolas (quando existe, esta tem apenas um carácter consultivo), mas os diferentes países têm revelado uma tendência cada vez maior na participação democrática dos mesmos, assim como dos encarregados de educação.

Este Relatório apresenta diferenças na abordagem da Educação para a Cidadania, assim como, em relação ao ensino da cidadania nas diferentes idades escolares, revelando que ainda há um trabalho grande a realizar para cumprir com o objectivo de desenvolver uma maior participação cívica dos estudantes na comunidade.

Ainda nesse ano é lançado o relatório *New skills for new jobs* (União Europeia, 2010), produzido por uma equipa de especialistas com vista a criar pontes entre o mundo da educação, formação e o mundo do trabalho. Pretende-se com este relatório dar a conhecer as formas de promover mais e melhores competências, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Este relatório apresenta, assim, como grande preocupação os baixos índices de competências da população europeia, geradores de uma exclusão económica e social. Refere que a alteração desta situação torna a Europa mais competitiva, produtora de bens mais inovadores e com mais qualidade, propondo atingir no ano 2020 (União Europeia, 2010, p. 4):

> "We want to see a Europe where citizens have more and better skills. Where people as well as organizations are able to make better informed choices about which

> education or training to invest in, depending on which jobs they have, would like to develop in or apply for. Where education and training systems propose innovative and equitable approaches such as flexible learning pathways, and focus on developing essential skills as well as intellectual and job-specific skills."

Este relatório apresenta os aspectos económicos como centrais para a recuperação da situação provocada pela crise vivida na Europa a partir de 2008. Tal como atrás é referido por Carneiro (2014) a educação neste relatório é idealizada com base no desenvolvimento de competências direccionadas para o mercado de trabalho. Notamos que há um recuo na Educação para a Cidadania, sendo menosprezada neste documento. Limita a educação às exigências do mundo laboral e relega para segundo plano o desenvolvimento do cidadão consciente e activo que se impõe à democracia e à sua constante manutenção e reinvenção.

A União Europeia institui o ano de 2013 como o Ano Europeu dos Cidadãos, com o objectivo de incentivar o debate sobre a cidadania da União, informar os cidadãos da União sobre os seus direitos e responsabilidades, nomeadamente no que concerne ao exercício de circulação e permanência dentro do espaço da União, como estudante, trabalhador, candidato a emprego, voluntário, consumidor, empresário, jovem ou reformado. O conhecimento dos direitos relacionados com a simples circulação implica que se conheçam os outros direitos, tornando os cidadãos mais implicados no reforço da União (Parlamento Europeu e do Conselho de 21 de Novembro, 2012).

O surgimento de várias organizações internacionais altera a forma dos diferentes países lidarem com os conflitos e necessidades, procurando, em conjunto, encontrar respostas. Por seu lado, as organizações alteram também a sua forma de actuação, para lidarem com as novas necessidades decorrentes do fenómeno de globalização.

A procura de entendimento, a busca pela paz e a garantia dos Direitos Humanos exige que se alargue o campo de actuação passando a integrar a Educação (à excepção da UNICEF, que a tem contemplado desde a sua criação, em 1945).

Embora a preocupação com a educação, desde o pós-guerra centrada no desenvolvimento da cidadania, esteja sempre presente, como podemos constatar na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no Relatório Faure, *Aprendre a Être* de 1972, no Tratado de Maastrich, de 1992, no Relatório Delors, de 1996, só no início deste século é que surge a formalização da Educação para a Cidadania democrática.

A Recomendação do Conselho da Europa, de 2002, destaca a importância da Educação para a Cidadania democrática, podendo existir como disciplina autónoma, ou integrada num campo interdisciplinar (Conselho da Europa, 2002). Mais tarde, esta organização proclama 2005 o ano europeu da cidadania pela Educação, com o objectivo de consciencializar e envolver as pessoas nas questões relacionadas com a vida em comunidade, agindo de acordo com o respeito mútuo, conhecendo os seus direitos e deveres como cidadãos mais activos e responsáveis.

A Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania democrática e a educação para os Direitos Humanos de 2010 é um documento importante no sentido de se reunirem diferentes esforços para promover uma educação guiada pelos Direitos Humanos e pela democracia, envolvendo os indivíduos na construção de uma sociedade mais justa, mais livre e democrática. O relatório RED Eurydice (2010), no mesmo ano vem revelar como está estruturada a Educação para a Cidadania realizada no espaço da União. Conclui-se que há alterações que devem ser contempladas para melhorar o exercício de cidadania

que depende, em grande parte, das actividades desenvolvidas pelas escolas, promovendo actividades extra-escolares e envolvendo os estudantes nas iniciativas da comunidade envolvente.

À Organização das Nações Unidas, à UNESCO, à OCDE, ao Conselho da Europa e à União Europeia cabe sempre um papel determinante na procura e manutenção da paz, na garantia dos Direitos Humanos, no desenvolvimento dos diferentes países e pessoas, mas que requer bastante trabalho para mudar a imagem das mesmas, que está muito distante da existente nas suas origens e trabalhar para uma verdadeira cidadania democrática, ficando mais próxima do humanismo presente na criação de qualquer uma delas. Passados mais de 70 anos, os ideais de paz e a defesa dos Direitos Humanos continuam a ser reclamados e exigidos, tal como a necessidade de responsabilização e do contributo de todas as pessoas:

> At a time when the world is looking for new ways to build peace and expand their horizons and sustain the hope of a new humanism. UNESCO exists to bring this creative intelligence to life; for it is in the minds of men and women that the defences of peace and the conditions for sustainable development must be built (UNESCO, 2016).

A Educação para a Cidadania democrática tem de ser um contributo para consolidar os valores de uma sociedade democrática, não podendo a escola estar isolada nessa tarefa, tal como evidenciamos no capítulo 2:

> La educación para una ciudadanía democrática es un conjunto de prácticas escolares y sociales que puedan contribuir a consolidar los valores que cementan una sociedad democrática. Por eso, formar ciudadanos, significa -entonces- no sólo enseñar un conjunto de

> valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en la aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas (Bolívar, 2009, p. 138).

De acordo com Ribeiro, Caetano & Menezes (2016), os últimos anos têm sido alvo de avanços e recuos nas políticas educativas de 30 países europeus, relativas à Educação para a Cidadania, sendo esta concebida ora como um eixo fundamental na educação, ora como delegada para segundo plano. Defendem uma visão coerente e consensual que permita constituir-se como um guia para as escolas e comunidade cooperarem na criação de experiências que promovam o exercício da cidadania nos diferentes contextos.

Neste capítulo procuramos conhecer as orientações e normativas que diferentes organizações internacionais apresentam e, no próximo, abordamos as iniciativas políticas que se desenvolvem em Portugal, do ano de 1974 a 2016.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

4 A INICIATIVA POLÍTICA E LEGISLATIVA PORTUGUESA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Indagar sobre as circunstâncias que concorrem na Educação para a Cidadania, em Portugal, implica conhecer o sistema de ensino, a legislação portuguesa e a lei fundamental que lhe dá forma. O estado actual da educação não pode ser analisado, no vazio, fazendo-se tábua rasa de tudo o que existe. É importante conhecer a viragem que se dá com o surgimento da democracia. Entendemos por isso que deve ser feito um reconhecimento do sistema de ensino que lhe antecede para que possamos compreender melhor os anos subsequentes, com as alterações e transformações que ocorrem, muito ligadas à mudança que naturalmente se exige num tempo em que a liberdade e a democracia são dois pilares fundamentais.

Começamos com uma apreciação da Constituição de 1933, que enquadra o sistema educativo e com uma rápida consideração da legislação que o regulamenta no período de ditadura (ou Estado Novo), centrando-nos nas "qualidades do cidadão português" (Constituição de 1933). Continuamos com a análise da Constituição de 1976, lei fundamental que regulamenta todas as instituições criadas pela democracia e as relações dos cidadãos entre si e com as instituições, para podermos perceber as diferentes orientações políticas e legislativas que se vão criando no sentido de uma Educação para a Cidadania até ao ano de 2016.

Sendo nosso propósito conhecer os 42 anos da Educação, visando sobretudo a importância dada à Educação para a Cidadania a partir da Revolução de 25 de Abril, fazemos uma breve menção de alguns documentos legais que entendemos determinantes na evolução da educação em Portugal.

4.1 DA CONSTITUIÇÃO DE 1933 À REVOLUÇÃO DE 25 DE ABRIL DE 1974

Portugal vive com a aprovação da Constituição de 1933 num regime autoritário, que se vai implantando desde a revolta de 28 de Maio de 1926, pondo fim à primeira República. A Constituição de 1933 institui a ditadura. Sendo a Constituição a lei fundamental de um país que determina a organização de todos os órgãos institucionais, assim como a regulamentação desses órgãos e de toda a legislação, consideramos pertinente recorrer à mesma para conhecer o funcionamento e os condicionalismos a que estão sujeitas as instituições educativas portuguesas e a população. Não sendo objectivo deste estudo uma análise profunda desta Constituição, incidimos nos artigos referentes ao exercício da cidadania e à organização da educação, que conferem pertinência à nossa investigação.

Começamos pelo artigo 5º, que se refere à igualdade perante a lei, em que a única ressalva está no acesso à igualdade de oportunidades da mulher justificada pelas diferenças resultantes da sua natureza e do bem da família:

> A igualdade perante a lei envolve o direito de ser provido nos cargos únicos, conforme a capacidade ou serviços prestados, e a negação de qualquer privilégio de nascimento, nobreza, título nobiliárquico, sexo, ou condição social, salvas quanto à mulher, as diferenças

> resultantes da sua natureza e do bem da família, e, quanto aos encargos ou vantagens dos cidadãos, as impostas pela diversidade das circunstâncias ou pela natureza das coisas (Constituição de 1933, art.5º).

O artigo 5º é reformulado mais tarde (revisão de 1971), retirando-se a expressão "bem da família", mas a família não deixa de ser um dos princípios unificadores do Estado Novo e de estar presente noutras normas jurídicas (Miranda, 1973). Nas suas aulas sobre a Lei fundamental, Jorge Miranda (*op. cit.*) destaca a utilização das expressões "bem da família" e "unidade da família" para excluir a mulher da assumpção de determinados cargos ou profissões e para a tornar dependente e subjugada ao homem.

O texto constitucional "parece apontar no sentido da igualdade plena" (Miranda, 1973, p. 280), a lei é igual para todos e os privilégios são proibidos, mas o autor chama a atenção para a referência à 'natureza da mulher', exemplificando com artigos de vários códigos que a discriminam. Estes não justificam com as diferenças biológicas para as quais remete, como acontece com artigos do Código Civil[4], que contrastam com a Lei fundamental, sendo por isso inconstitucionais. Neste Código, a família tem uma estrutura hierárquica em que o chefe é o marido com poder para decidir sobre tudo o que diz respeito a cada um dos seus membros, inclusivamente na determinação do domicílio da família, no contrato de trabalho e de qualquer outro contrato que a mulher realize com terceiros, podendo ser ouvida, mas não podendo decidir. A mulher casada assume, assim, uma posição inferior em relação à mulher solteira ou divorciada.

[4] O Código Civil de 1867 (Código Civil Portuguez de 1867), realizado no tempo da monarquia, vigora até 31 de Maio de 1967 (Código Civil de 1967). No entanto, o novo código que o substitui continua a manter a posição subalterna da mulher na sociedade.

A qualidade de cidadão português está consagrada no artigo 7º, assim como os direitos, liberdades e garantias dos estrangeiros residentes em Portugal, tendo estes últimos os mesmos direitos que os primeiros à excepção dos "direitos políticos e os direitos públicos que se traduzam num encargo para o Estado". Logo no artigo seguinte, art.º 8º, que se refere aos direitos e garantias individuais dos cidadãos portugueses, são apresentados vinte, entre os quais: "4º - A liberdade de expressão de pensamento sob qualquer forma; 5º - A liberdade de ensino; (…) 14º - A liberdade de reunião e associação", sendo os mesmos objectos de especial atenção no segundo parágrafo do mesmo artigo:

> Leis especiais regularão o exercício da liberdade de expressão do pensamento, de ensino, de reunião e de associação, devendo, quanto à primeira, impedir preventiva ou repressivamente a perversão da opinião pública na sua função de força social, e salvaguardar a integridade moral dos cidadãos, a quem ficará assegurado o direito de fazer inserir gratuitamente a rectificação ou defesa na publicação de qualquer outra responsabilidade ou procedimento determinado na lei (Constituição de 1933, art.º 8º, § 2º).

A liberdade garantida nos artigos referidos é uma liberdade condicionada para que o regime instituído não possa ser questionado ou colocado em causa. O mesmo se verifica no artigo 20º: "A opinião pública é um elemento fundamental da política e administração do País, incumbindo ao Estado defendê-la de todos os factores que a desorientem contra a verdade, a justiça, a boa administração e o bem comum". No mesmo ano desta Constituição é promulgado o Decreto-Lei nº 22469, de 11 de Abril, com o objectivo de regulamentar a censura, garantindo ao Estado o controlo sobre a opinião pública.

A Constituição dá um peso importante à família, tal como o lema do regime salazarista, difundido na Trilogia da Educação, um conjunto de sete cartazes que representam: "Deus, Pátria e Família", utilizado na formação das crianças. O artigo 11º dedica-se à família, instituindo que:

> O Estado assegura a constituição e defesa da família como fonte de conservação e desenvolvimento da raça, como base primária da educação, da disciplina e harmonia social, e como fundamento de toda a ordem política pela sua agregação e representação na freguesia e município (Constituição 1933, art.º 11º).

No ponto 1 do artigo 12 º é regulamentada a constituição da família, onde são excluídos os filhos ilegítimos -isto é, os nascidos fora do casamento- do direito de verem assegurada a sua sustentação e educação. Com o fim de 'adestrar e disciplinar' os jovens para que cumpram e façam valer os valores patrióticos, a Constituição faz saber no artigo 56º que: "o Estado promove, protege e auxilia as instituições civis que tenham por fim adestrar e disciplinar a mocidade em ordem a prepará-la para o cumprimento dos seus deveres militares e patrióticos". O Estado procura desta forma garantir que os jovens não questionem o sistema instituído, mas pelo contrário, sejam 'treinados' para que se tornem defensores patrióticos e lutem pelo regime.

A Constituição de 1933 dedica o art.º 42, Título IX Da Educação, Ensino e Cultura Nacional, ao papel da educação e da instrução, considerando que "são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela". Neste artigo e ao longo de todo o texto constitucional está bem patente que o principal agente de educação é a família, cabendo ao Estado através dos estabelecimentos oficiais e particulares cooperar na educação.

Ao atribuir a educação à família, mais concretamente, à mulher, o Estado Novo está a dar-lhe uma responsabilidade que só ela poderá ter, devido "às diferenças resultantes da sua natureza" (Constituição 1933, art.º 5º). Esta ideologia, já atrás mencionada, diminui a mulher conscientemente, na medida em que a condiciona às exigências do marido e ao espaço casa: "É pelo isolamento celular que a mulher vai escapar às más influências, regressar ao lar e aí redescobrir o 'caminho do bem'" (M. Martins, 1986, p. 79):

> A mística da intimidade do lar vai assim constituir a família como filtro (que disciplina e controla) e, nessa medida, como factor de normalização. Organizando a célula familiar, os lugares (do homem, da mulher e da criança) e as hierarquias que determinam a separação dos membros da família de acordo com as tarefas e os exercícios específicos, a disciplina ética fabrica um espaço complexo. Ela estabelece um espaço simultaneamente arquitectural (casa pequena e simples); funcional, pelo alinhamento obrigatório dos membros da família segundo o sexo; enfim, um espaço hierárquico, pela atribuição dos lugares de autoridade.

Centramos a nossa análise na Constituição de 1933, sem ter em grande consideração as alterações introduzidas com as várias revisões realizadas até 1971 (ano da última revisão), pois, tal como atrás verificamos, os princípios orientadores deste período da História portuguesa estão bem patentes nas leis que os sustentam, expressas na 1ª versão da Constituição de 1933 e nas seguintes. Podemos assim, facilmente, compreender a forma como o Estado Novo define os princípios e as normas a que os cidadãos portugueses estão sujeitos com base numa fundamentação religiosa, patriótica e familiar, que resumimos a seguir:

a) Os cidadãos portugueses distinguem-se em função do sexo;
b) As mulheres não têm direito a exercer uma actividade quando isso seja posto em causa pelo chefe de família;
c) A família é considerada a base de toda a organização política;
d) Os filhos ilegítimos não têm direitos iguais aos filhos legítimos;
e) A educação é da responsabilidade da família, mais especificamente da mãe;
f) A educação deve ter o fim de instruir os jovens para os valores do regime: "Deus, Pátria e Família", respondendo ao chamamento da Pátria, sempre que os seus valores estejam em causa;
g) A livre expressão de opinião, de associação e de reunião é regulada pelo Estado;
h) A censura é a forma de garantir o bem comum e a estabilidade do Estado Novo.

Qualquer política educativa é marcada por uma ideologia e esta é ainda mais acentuada no caso de regimes políticos ditatoriais, não deixando qualquer brecha a ideias diferentes. No Estado Novo de Salazar a educação é organizada em torno dos princípios do regime, funcionando como um instrumento político na formação de cidadãos apoiantes da ordem instituída. Para isso, em 1936, procede-se à remodelação do Ministério da Instrução Pública, que passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional (Lei n.º 1941 de 11 de Abril, 1936). O mesmo diploma institui a Mocidade Portuguesa:

> Será dada à mocidade portuguesa uma organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria e a coloque em condições de poder concorrer eficazmente para a sua defesa (Lei n.º 1941, 1936, Base XI).

No período salazarista a educação tem assim um papel importante na garantia do regime instituído, permitindo o controle político e a doutrina ideológica, tal como referimos na abordagem que fazemos sobre a Constituição de 1933 (mais concretamente nos art.º 42º e 56º).

Sendo o regime salazarista caracterizado como nacionalista, não favorece um entendimento com outros países que possam pôr em causa os valores da Nação e a sua autonomia e independência. É o que acontece, de acordo com Teodoro (2010). Portugal convidado pela França e pela Grã-Bretanha para participar na Conferência Económica para a Organização do Plano Marshall, realizada em Paris em 1947, como forma de reconhecimento pelo facto do país ter prestado auxílio durante a guerra e, mais especificamente, pela necessidade que a guerra fria impõe de estabelecer limites nos territórios entre o Leste e o Oeste. A URSS veta a entrada de Portugal nas Nações Unidas em 1946 e esta é a forma que os aliados encontram para contornar essa questão. O Governo português, por seu lado, encontra nesta participação a oportunidade de obter legitimidade internacional (Rollo, 1994; Stoer, 2008a; Teodoro, 2010), sem se comprometer:

> Todavia, a participação de Portugal no European Recovery Program, o conhecido Plano Marshall de ajuda norte-americana à Europa do pós-guerra, reflecte, nas suas hesitações e ambiguidades, as contradições da posição do Estado Novo e de Salazar face à nova ordem social internacional saída da Segunda Guerra Mundial (Teodoro, 2010, p.50).

O Governo de Salazar recusa o apoio financeiro, mas participa nas várias reuniões que culminam na constituição da OECE (Organização Europeia de Cooperação Económica), a actual OCDE, mostrando inicialmente um cepticismo e desinteresse na cooperação internacional e no eventual apoio financeiro decorrente do plano Marshall (Rollo,

1994). Esta actuação "aparentemente contraditória, de adesão condicional e condicionada, parece ser globalmente consistente com os princípios orientadores do pensamento e da prática da política externa portuguesa" (Rollo, 1994, p. 845), demonstrando "uma fortíssima oposição de Salazar a alguns dos pressupostos económicos e políticos do Plano Marshall: a liberalização do comércio mundial, a união política da Europa e a posição dos EUA face aos territórios coloniais das fragilizadas potências europeias" (Teodoro, 2010, p. 50).

Salazar explica nos seus discursos o que pretendia com essa recusa financeira: manter a identidade e a autonomia do país. A Nação é assim, nas palavras proferidas pelo governante, como um "núcleo primário, vivaz, irredutível e inassimilável, sem dúvida disposto a colaborar, mas pronto a autonomizar-se em caso de necessidade ou conflito" (Salazar, 1951, Discursos e notas políticas; citado por Teodoro, 2010, p. 50). Verifica-se, no entanto, uma mudança na posição tomada:

> No espaço de um ano, entre Setembro de 1948, assistiu-se à passagem de uma posição de rejeição a uma corrida ao auxílio financeiro americano, que veio a ser conseguido, num primeiro momento, após a apresentação, em Novembro de 1948, de um programa de financiamento estimado em 625 milhões de dólares, destinado a um plano de fomento de larga envergadura, e, num segundo momento, com a candidatura ao programa específico para 1949-1950, que colocava a ênfase na compra de equipamentos ao exterior em cinco grandes áreas, entre as quais figurava já a educação (Teodoro, 2010, p. 50).

A participação de Portugal nas reuniões do plano Marshall e posteriormente na OCDE constituem uma nova etapa na política educativa:

> Veio pôr fim ao isolamento a que o sistema educativo estivera votado nos anos trinta e grande parte dos anos quarenta, permitindo a responsáveis políticos e da administração o acesso a fóruns de debate e de intercâmbio de informação e de perspectivas, que se mostraram determinantes na evolução das concepções que marcaram as políticas de educação a partir dos anos cinquenta (Teodoro, 2003, p. 38).

O Ministro da Educação de Portugal, Leite Pinto, inclinado a realizar um Plano de Fomento Cultural (em 1959), pede ajuda técnica e financeira à OECE. Surge o Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM) como resposta a este pedido (entre 1959 e 1960) que integra, igualmente, a Espanha, a Grécia, a Itália, a Turquia e a Jugoslávia. Em Portugal são elaborados dois relatórios, o primeiro dos quais (em 1963) dá conta da situação em que se encontra a educação no país, com base numa análise quantitativa e o segundo alerta para os maiores problemas:

> a) limite demasiado baixo da escolaridade obrigatória,
> b) queda das taxas de escolaridade para além deste limite,
> c) fracas taxas de aproveitamento, tendo como consequências quantitativos insuficientes de pessoal qualificado em todos os escalões da população e deficiente nível de formação cultural da população, factos que condicionam e dificultam o desenvolvimento social do país (Projecto Regional do Mediterrâneo, 1964, p. 19; citado por Teodoro, 2010, p. 52).

O relatório, realizado em 1964, mais do que um simples plano, constitui uma visão do que se pretende realizar até ao ano de 1975. A ideia é fazer uma avaliação da evolução da sociedade portuguesa, tomando como referência os dados quantificados de cinco em cinco anos. Estes relatórios têm por base a previsão do crescimento económico desejável ou provável, a relação entre o crescimento dos

diversos sectores da economia e o número dos titulares com qualificações, assim como, a relação entre as qualificações escolares e profissionais (traduzido e adaptado de Papoudolos, 1994, p. 49; citado por Teodoro, 2010, p. 52). Ainda assim:

> Ao quebrar o isolamento de Portugal e ao obrigar à elaboração regular de relatórios detalhados sobre a situação económica e educativa, que mostravam, de forma brutal, a distância a que o país se encontrava de outros seus parceiros, essa participação activa nos trabalhos da OCDE permitiu a difusão de uma ideologia educativa, que Sacuntala de Miranda (1981) designou por ocedeísmo, e que vai representar a mais importante fonte de mandato e de legitimação para as posições e propostas desenvolvimentistas que, progressivamente, foram ganhando influência nos departamentos económicos e nos gabinetes de planeamento educativo e de formação de mão-de-obra (Teodoro, 2010, p. 54).

Este Projecto, conforme referimos anteriormente, é essencial para que se possa ter uma ideia de como se encontra o estado da educação em Portugal e também para que se comecem a equacionar soluções para o quadro apresentado, estipulando previsões para a implementação de melhorias a serem consideradas, nomeadamente no alargamento e cumprimento da escolaridade obrigatória, nas reformas das estruturas dos Ensino Secundário e Ensino Superior.

Por outro lado, é criticado por Stoer (2008) e também por Teodoro (2003 e 2010), apoiando-se os dois autores em Sacuntala Miranda (1981), que responsabiliza o Projecto Regional do Mediterrâneo pela introdução em Portugal de uma Economia de Educação, que surge estimulada graças a uma orientação dada do exterior. Esta ideologia educativa é difundida pela Teoria do Capital Humano, que domina na

OCDE, considerando que é necessário aumentar o número de trabalhadores na Indústria, o número de técnicos e pessoal qualificado, organizando o sistema de ensino em torno dessas necessidades. Os autores que, por um lado, criticam a orientação da educação tendo por base uma Economia de Educação, chamam, por outro lado, a atenção para esta aproximação à OCDE poder romper com a estrutura autoritária e libertar-se do regime (Stoer, 2008a; Teodoro, 2003 e 2010).

Alves Martins, coordenador da equipa de investigadores que integram o projecto em Portugal, considera que este é "um grande primeiro passo para ajudar a criar uma mentalidade renovadora no nosso ensino" (A. Martins, 1968, p. 58). O estudo dá um contributo para que se tenha uma melhor percepção de como se encontra o ensino em Portugal, uma vez que apresenta dados concretos sobre os alunos que frequentam os diferentes sistemas de ensino, assim como os docentes dos mesmos. O autor considera que, apesar dos esforços realizados, estes não são os suficientes para uma verdadeira reforma educativa.

Contrariamente ao diálogo que nos anos 60 se intensifica com a OCDE, Portugal durante o Estado Novo mantém uma relação muito fraca com a UNESCO, assim como com as várias posições que esta adopta, até acabarem por ser de ruptura com a organização (Teodoro, 2003). A UNESCO presta apoio material e político aos movimentos de libertação nacional que combatem o colonialismo e toma uma posição condenatória de Portugal pela sua recusa em alinhar no processo de descolonização.

A reforma do ensino de Veiga Simão surge no período do Estado Novo e contribui para a organização do sistema de ensino em Portugal. Esta reforma começa com medidas políticas que indiciam alterações substanciais no sistema de ensino e é materializada através da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

Stoer (1983) chama a atenção para o facto de esta Lei manter, igualmente, um carácter economicista da educação, muito de acordo com as propostas da OCDE na altura (com o Projecto Regional do Mediterrâneo), não deixando de lhe atribuir um carácter importante de "mobilização política e cultural". De acordo com o autor, há duas posições relacionadas com esta Reforma:

> 1) para uns, a Reforma Veiga Simão desempenhou, em primeiro lugar, um papel de controlo com o objectivo de neutralizar e/ou quebrar a unidade de oposição, ou ainda de legitimar ou fornecer um fluxo contínuo para o "Estado Social";
> 2) para outros, a Reforma Veiga Simão actuou, em primeiro lugar, como agente de democratização da sociedade portuguesa, ou seja, cumpriu, antes de mais, uma função de melhoramento social (*Ibid.*, p. 818)

Há nesta alteração uma tentativa de reformular de forma legítima o Estado, que se encontra em crise desde o final dos anos 60. Portugal está fechado sobre si próprio, é um país ruralizado e não se desenvolve. Esta Reforma, se por um lado pode travar as tensões da população que se sente em crise e pretende a mudança, por outro lado, representa o progresso, o desenvolvimento, "o acesso à cidadania em termos económicos, ou seja, através do planeamento do alargamento da educação com vista a servir o desenvolvimento económico" (Stoer, 1983, p. 818).

A Lei n.º 5/73 apresenta-se como inovadora na concepção de uma educação mais abrangente, na perspectiva da integração de mais cidadãos e também na formação completa do indivíduo:

> Pela primeira vez na produção legislativa portuguesa sobre educação aparecem conceitos inovadores: "formação integral", "direito à educação", os "méritos de cada um", "igualdade de oportunidades para todos", "liberdade de ensino em todas as modalidades", entre tantos outros que denunciam um quadro de princípios orientados para a democratização do ensino (Justino, 2014, p. 121).

Apesar das inovações introduzidas, a educação continua a pautar-se pelos valores do salazarismo, continuando a desempenhar o seu papel de formação de indivíduos que garantem a manutenção do regime. As finalidades do sistema educativo são referidas neste diploma legal, procurando assegurar "a formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas pelos princípios da moral e doutrina cristãs tradicionais no País" (Lei n.º 5 /73, Cap. I, Base III, art.º 2º, alínea a), assim como "Estimular o amor pela Pátria e de todos os seus valores" (*Ibid.*, alínea b).

No entanto, não podemos deixar de salientar os passos dados por esta Reforma em direcção à construção de um sistema de ensino mais próximo de todos os cidadãos. É neste sentido que surge a estipulação de oito anos de escolaridade obrigatória e o alargamento do ensino unificado até aos 14 anos de idade, permitindo assim que os alunos escolham o ramo vocacional dois anos mais tarde do que está anteriormente determinado (Lei n.º 5/73, Cap. II, secção 3, base VI).

Esta lei é considerada como progressista, tendo em atenção o período político em que se insere. Tem como princípio fundamental, a formação integral de todos os portugueses, que não deve ser exclusivo do meio escola, mas também do meio familiar e de outras sociedades primárias, assim como dos outros grupos sociais. Com a criação do Instituto de Acção Social Escolar (IASE) é dada a possibilidade aos

indivíduos sem capacidade financeira de prosseguirem os seus estudos, tornando o ensino acessível a todos: "a Reforma Veiga Simão coloca, no plano legal, o problema da democratização do acesso à escola (pelo menos ao nível da escolaridade básica)" (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990, p. 15).

A última iniciativa educativa do regime salazarista é a Reforma Veiga Simão, embora não tenha tempo para ser implementada. A ditadura instituída a partir do golpe de Estado de 28 de Maio de 1926 e consagrada na Constituição de 1933 tem o seu fim com a Revolução de 1974, que acaba com o Estado Novo e implanta a Democracia em Portugal:

> A Reforma Veiga Simão foi única, como ponto focal, para a preparação da constituição de uma nova organização política e económica das forças sociais. Organização que, embora temporariamente ameaçada, acabou por ser fortalecida pela revolução de Abril de 1974 (Stoer, 1983, p. 819).

4.2 O PÓS-25 DE ABRIL E CONSEQUENTES ALTERAÇÕES POLÍTICAS

Com a Revolução de Abril de 1974 tem início o Período Revolucionário em Curso (PREC), marcado por uma grande instabilidade política, que se verifica igualmente no ensino. As revoluções alteram a ordem instituída: embora se saiba o que não se quer para o país, as opiniões divergem sobre o que se quer e principalmente sobre como fazer. Diferentes forças entram no panorama político e as divergências intensificam-se até se chegar à criação do Estado Democrático com a Constituição de 1976.

A Revolução impõe grandes alterações políticas a todos os níveis. Essas forças, que emergem na sociedade portuguesa, exigem a mudança rápida e a educação é um dos alvos preferenciais, uma vez que é um sector bem representativo do regime de ditadura. De 25 de Abril até 16 de Maio de 1974, a Junta de Salvação Nacional detém a responsabilidade da Educação e das outras "atribuições dos órgãos fundamentais do Estado, entretanto destituídos" (Ministério da Educação, 2016).

O período que se seguiu até 1976 é muito conturbado, com seis governos provisórios. O primeiro-ministro da Educação do PREC é Eduardo Henrique da Silva Correia, a partir de 16 de Maio de 1974; seguido de Vitorino Magalhães Godinho, que inicia funções a 18 de Julho de 1974; de Vasco dos Santos Gonçalves a partir de 29 de Novembro de 1974; de Manuel Rodrigues de Carvalho a 4 de Dezembro de 1975; de José Emílio da Silva a 26 de Março de 1975 e, por fim, Vítor Manuel Rodrigues Alves, de 19 de Setembro de 1975 a 23 de Julho de 1976, que delega competências em Rui Grácio (Ministério da Educação, 2016).

Apesar da falta de estabilidade, determinante para a promoção de uma educação democrática, Stoer, Stoleroff & Correia (1990) salientam os objectivos estabelecidos para a educação na circular nº 3/75. Nesta circular:

> da Direcção Geral do Ensino Secundário que acompanha o lançamento do 7º ano de escolaridade, afirma-se, com efeito, que esta medida visa (entre outros objectivos): 1) 'a participação dos jovens, como elementos transformadores, na sociedade (esta participação [concretiza-se] pela análise das contradições sociais, pela crítica de situações que se pretende superar, pela denúncia da alienação, da

> ignorância, da fome, da exploração - pela prossecução, enfim, de nítidos objectivos revolucionários)"; e 2) 'formar, a partir do conhecimento da realidade concreta da vida regional e nacional, jovens interessados na resolução de problemas nacionais e, simultaneamente, desenvolver, numa perspectiva internacionalista, a solidariedade com a luta dos outros povos' (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990, p. 16).

Na realidade, este documento de 1975 aponta a importância que os jovens devem ter como agentes participativos na sociedade. Os jovens podem actuar no seu processo educativo e na sua comunidade, denunciando as situações de alienação, de ignorância, fome e exploração, tornando-se cidadãos de direito, na medida em que podem intervir na construção de uma sociedade fundada na solidariedade.

Neste Período Revolucionário em Curso, marcado pela recente revolução democrática, exige-se a democratização do ensino: "Com a democratização política, o sistema educativo em Portugal confrontou-se com o problema da democratização do sucesso, num contexto de ascensão do movimento operário e da desagregação do Estado, onde se assumia frontalmente o combate às desigualdades sociais" (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990, p. 15). De acordo com os autores, é visível uma preocupação política em alterar o papel da escola, procurando-se que deixe de ser reprodutora das desigualdades sociais e encontre o caminho da escola democrática:

> As medidas adoptadas no campo educativo no pós-25 de Abril, nomeadamente a extinção do Ensino Comercial e Industrial e a consequente unificação do ensino secundário, devem ser encaradas como tentativas de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais que se inscrevem no desenvolvimento de um modelo de "escola

> democrática", onde não está ausente a preocupação de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo de produção (na linha da chamada "escola socialista") como comprova nomeadamente a introdução da área de Educação Cívica e a Politécnica nos currículos escolares do unificado, a introdução das Actividades de Contacto no sector das Escolas do Magistério Primário e a criação do Serviço Cívico Estudantil (*Ibidem*).

No entanto, este clima de grande instabilidade política e de convulsão libertadora não permite que se verifiquem grandes reformas estruturais no sistema educativo. A falta de legislação sobre a avaliação dos alunos deixa os professores sem saber como fazer, uma vez que a única existente era a do Estado Novo, contrária aos valores do regime democrático que se pretende instituir (D. Fernandes, 2014, p. 245):

> Sem uma agenda política definida e com a acção governativa praticamente reduzida a "ir atrás" ou a "legalizar" os acontecimentos criados pelas dinâmicas sociais e políticas, as questões da avaliação, como as do currículo e de muitas outras áreas de intervenção da educação, não tinham propriamente um rumo definido: andavam à deriva e, por isso, as medidas surgiam de acordo com as circunstâncias do momento.

O ambiente político que se vive em Portugal influencia as políticas com os diferentes organismos internacionais. A Revolução de Abril modifica as relações do país com a UNESCO, com o reconhecimento pelo Estado Português do direito dos povos ultramarinos sob administração portuguesa à autodeterminação e independência (Teodoro, 2003). As políticas educativas da OCDE são vistas com o objectivo de desenvolver o capitalismo, enquanto a UNESCO constitui a organização que menos se aproxima dessa ideologia que beneficia os países capitalistas desenvolvidos (*Ibid.*, p. 42):

> A organização internacional que, nos meados dos anos setenta, se encontrava, nos planos da educação e da cultura, em melhores condições para responder aos anseios de procura de uma via (original, ou não) para o socialismo era, inequivocamente, a UNESCO, apostada, à época, em dar conteúdo, nos seus campos de intervenção, às deliberações no sentido da construção de uma nova ordem económica internacional (NOEI).

Uma comissão da UNESCO faz uma visita a Portugal, no âmbito das políticas educativas e da sua planificação, elaborando um relatório com base na análise feita que manifesta concordância com as alterações produzidas e com a linha política adoptada que é, mais tarde, materializada no texto constitucional de 1976, no sentido "de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista" (Constituição da República Portuguesa, 1976, preâmbulo). Este relatório sublinha a falta de um projecto global, integrado e coerente na política educativa e propõe uma estratégia que passa pela ideia de uma educação permanente (Teodoro, 2003), de forma a conseguir:

- Democratização real da escola, graças a medidas compensatórias tomadas em proveito de camadas desfavorecidas da população, à recuperação do potencial humano aniquilado pelo sistema elitista precedente e, também à intervenção de todos na elaboração da política educativa;
- Formação dos quadros técnicos e culturais de todos os níveis necessários ao desenvolvimento do país, formação estreitamente ligada às realidades nacionais e centrada sobre as necessidades económicas e sociais;

- Procura de uma maior eficácia, graças a um esforço de racionalização das actividades, a uma melhor organização administrativa e financeira e a uma descentralização efectiva" (UNESCO, 1975, p. 15; citado por Teodoro, 2003, p. 44).

Esta linha está em sintonia com o Relatório Faure da UNESCO (1972), de acordo com o que referimos atrás, imbuído dos princípios da democracia, do desenvolvimento da personalidade do indivíduo, da educação permanente e global. O PREC termina e, em 1976, é aprovada a nova Lei Fundamental, a Constituição da República Portuguesa, que, apesar de ter sofrido várias revisões, continua em vigor até hoje (Constituição da República Portuguesa, 1976).

4.3 O CONCEITO DE CIDADÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Com a queda do regime salazarista que vigora durante 41 anos em Portugal, surge a necessidade de uma Lei fundamental que dê corpo ao novo regime. No dia 25 de Abril de 1975 (um ano após a Revolução) dão-se as primeiras eleições, para formar a Assembleia Constituinte, com essa finalidade. A sessão inaugural da Assembleia, a 3 de Junho desse ano, é contemplada com o discurso do Chefe de Estado que apela assim aos deputados:

> É tarefa para génios gizar uma Constituição revolucionária, tão avançada que não seja ultrapassada, tão adequada que não seja flanqueada, tão inspirada que seja redentora, tão justa que seja digna dos trabalhadores de Portugal.
>
> Senhores Deputados: Em nome dos mais humildes, das classes mais desfavorecidas, que desejam, na luta do trabalho diário, o avanço da nossa revolução vos peço que minimizeis os vossos interesses partidários,

> subordinando-os à consciência afinada pelos interesses maiores da Pátria e do povo de Portugal (Assembleia Constituinte, 1975, p. 2).

Os trabalhos desta Assembleia resultam na Constituição de 1976, dando início ao desenvolvimento de um regime democrático:

> Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa (…)
>
> A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno (Constituição da República Portuguesa de 1976, preâmbulo).

Procuramos, tal como fizemos em relação à Constituição de 1933, abordar os princípios que orientam a Constituição da República Portuguesa de 1976 na formulação do conceito de cidadão, assim como no entendimento da Educação que deve atender aos desígnios dos cidadãos. Todo o texto constitucional procura demarcar-se da Constituição de 1933, assim acontece no preâmbulo, quando se refere a "libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo", ao "Estado de Direito Democrático," entrando "no caminho de uma sociedade socialista" (Constituição da República Portuguesa, 1976).

O artigo 4º refere-se aos detentores da cidadania portuguesa, assinalando que "são cidadãos portugueses todos aqueles que como tal

sejam considerados pela lei ou por convenção internacional". No art.º 9º encontramos as tarefas do Estado, entre as quais salientamos: "assegurar a participação organizada do povo na resolução dos problemas nacionais, defender a democracia política e fazer respeitar a legalidade democrática". A participação livre é uma condição exigida para a prática da Democracia, sendo o Estado responsável por garantir esse exercício, tornando-se ainda mais vincado no período que sucede a uma ditadura dominada pela censura.

O princípio da igualdade está consagrado no artigo 13º, alargando o espectro da sua incidência, na medida em que o mesmo não deve ter em consideração o sexo, a religião, as convicções políticas ou ideológicas, a instrução e o território de origem, previsto na Constituição de 1933 (cf. art.º 5º). Nesta lei são também integrados os direitos proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar de esta ser rectificada, apenas em 1978, em Portugal: "Os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem" (Constituição da República Portuguesa de 1976, art.º 16º ponto 2).

No Título II, no campo dos direitos, liberdades e garantias desta Constituição estão mencionados os direitos de educação, no art.º 43º, fazendo constar que é "garantida a liberdade de aprender e ensinar" sendo vedado ao Estado "o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas". No mesmo sentido, "o ensino público não será confessional". Faz-se uma separação entre os conteúdos educativos e as ideologias políticas e religiosas, ao mesmo tempo que o Estado deixa de estar ligado à Igreja Católica, sendo cada indivíduo livre de exercer a sua religião, fora do âmbito da escola.

À Educação são, mais especificamente, reservados os artigos considerados desde o 73º ao 77º desta Constituição, no Capítulo IV, destinado aos direitos e deveres culturais. O artigo 73º estabelece a universalidade no acesso à educação e remete para o Estado a responsabilidade de promover "a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento e para o progresso da sociedade democrática e socialista" (Constituição de 1976, art.º 73). Há neste artigo uma preocupação em tornar a educação universal e por isso acessível a todos os portugueses, tal como é reforçado no seguinte. O número dois do artigo 73º é alterado posteriormente, dando à educação um papel mais abrangente, como refere Leitão (2014, p. 93):

> A educação destina-se ao desenvolvimento da personalidade (Miranda e Medeiros, 2010, p. 1410), tendo, por isso, um conteúdo mais abrangente, que inclui não apenas a transmissão de conhecimentos científico e técnico, mas também de outros valores (Gomes, 2002, pp.99-100), tais como a tolerância, a compreensão mútua, a solidariedade, a responsabilidade e a participação democrática na vida colectiva (artigo 73º, nº 2).

No artigo 74º, a Constituição atribui ao Estado a responsabilidade de promover "a igualdade de oportunidades na formação escolar" e de realizar uma política de ensino que assegure "o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, que crie um "sistema público de educação pré-escolar", garanta "a educação permanente", elimine o "analfabetismo" e garanta a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino. Responsabilidade que se estende ao estabelecimento progressivo "da gratuitidade de todos os graus de ensino", da "ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais"

e da estimulação da "formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras".

A Constituição estabelece a responsabilidade do Estado em criar "uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades da população", assim como, na fiscalização do ensino particular supletivo do ensino público (Constituição de 1976, art.º 75º). O acesso à universidade está consagrado no artigo 76º, devendo ser estimulada a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras, assim como a satisfação das necessidades do país em quadros qualificados.

A primeira revisão da Constituição (1982) adita um novo artigo 77º que confere participação democrática dos professores e dos alunos:

> 1. Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.
> 2. A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.

Há neste texto constitucional uma preocupação evidente em fornecer as linhas orientadoras de políticas educativas que visem o fim do analfabetismo, assim como em criar as condições para a universalidade do ensino. Partimos, assim, para a Lei de Bases do Sistema Educativo, que, apoiando-se na Lei Fundamental, cria os meios e as condições para estabelecer uma política educativa com vista à democratização do ensino.

Na década de 80, a OCDE volta a ter um papel importante na definição das políticas educativas portuguesas. Portugal fez parte do

grupo de países que participam no programa do exame das políticas educativas nacionais, cujo objectivo é realizar uma análise crítica à situação da educação em Portugal, para que esta forneça mais contributos para a realização da Lei de Bases do Sistema Educativo (Teodoro, 2003).

Com a adesão à Comunidade Económica Europeia, a actual União Europeia, em 1986, Portugal participa nos diferentes projectos, reuniões e outros eventos sobre a educação, sendo esta considerada determinante para a integração do País na comunidade. Internamente, o país centra o seu discurso político na reforma educativa como factor de desenvolvimento do país, de acordo com Teodoro (2003, p.53):

> A reforma educacional assumiu então o estatuto de reforma estrutural, passando a ser apresentada como o meio por excelência que permitiria ao sistema de ensino responder aos desafios da integração europeia e da construção do mercado único, dando um contributo decisivo para a esfera económica através da rápida elevação da qualificação dos recursos humanos.

4.4 A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO DE 1986

Portugal passa de um regime ditatorial para um Estado democrático em 1974, sendo necessário alterar o sistema educativo que está em desacordo com o sistema democrático instituído há já 12 anos. Surge, assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, 1986), num contexto político de grandes transformações. Esta Lei considera princípios que já se encontram na Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73), como a escolaridade obrigatória alargada, o Ensino Básico unificado de 9 anos e o ensino vocacional a partir do Ensino Secundário e acrescenta outros, como a gestão descentralizada

das escolas e o estatuto profissional dos professores. Finalmente é criada a lei que:

> estabelece o quadro geral do sistema educativo (…), pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, 1986, art.º 1º, âmbito e definição).

Esta Lei surge como fundamental para a instituição de uma educação democrática, sem imposição de valores ideológicos, religiosos, ou outros, tal como se pode ver no artigo 2º que vê consagrados os princípios constitucionais referidos anteriormente, apresentando mais dois pontos importantes que dizem respeito ao papel da educação:

> 4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.
> 5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, art.º 2º).

Sendo assim, o novo marco legislativo procura favorecer a formação de cidadãos conscientes, críticos, solidários, responsáveis e participativos na procura de uma sociedade mais democrática e mais responsável.

As finalidades da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estão estruturadas em torno de três grandes valores: a pessoa, a democracia e a nacionalidade (Casulo, 1988). A pessoa articula-se com os valores corporais, estéticos, cívicos, espirituais, do trabalho e do lazer. Sendo este último uma novidade no campo dos valores a defender. O valor da democracia articula-se com os valores do respeito pela diferença, da igualdade e da descentralização e, por fim, o valor da nacionalidade que está articulado com os valores da europeização e da internacionalização. Tendo a Lei de Bases sido aprovada no ano da adesão de Portugal à União Europeia (1986), é natural que os valores da União estejam articulados neste documento com os valores nacionais.

No artigo 3º estão enunciados os princípios organizativos do sistema educativo, onde são defendidos os valores atrás referidos, como essenciais na formação do indivíduo, para que o mesmo se realize no campo pessoal e tenha uma formação adequada para o exercício da cidadania. Neste artigo procura-se assegurar a "igualdade de oportunidade para ambos os sexos através das práticas de coeducação", tendo como base a "adopção de estruturas e processos participativos (…) de todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, docentes e as famílias" (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, 1986)

Debruçamo-nos sobre alguns dos objectivos do Ensino Básico que estão identificados no artigo 7º da LBSE, como o desenvolvimento dos interesses e aptidões individuais: "promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social"; assegurando uma

formação equilibrada entre "o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano"; além de "valorizar e promover a educação artística"; sensibilizando "para as diversas formas de expressão estética"; proporcionando "aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante"; salientamos um último objectivo, "proporcionar em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral" (*Ibidem*).

Nos objectivos para o Ensino Secundário, aludem-se também aos princípios já atrás referidos: "formar, a partir da realidade da vida regional e nacional e no apreço pelos valores permanentes da sociedade (…) jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional" (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, 1986, art.º 9º). Estes objectivos, demonstram a preocupação em desenvolver nos indivíduos competências para se tornarem melhores cidadãos, envolvidos com os problemas da sua comunidade e com a intervenção de cada um de forma consciente e responsável na construção da democracia.

Há na Lei de Bases a preocupação em integrar todos os alunos, visando "a recuperação e integração dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais" (art.º 17º, subsecção IV, CAP. II). É também revelada uma preocupação em apoiar os alunos que por algum motivo apresentam "necessidades escolares específicas" (*Ibidem*), procurando assim que as diferenças individuais sejam superadas e que o desenvolvimento pessoal seja proporcionado a todos. O art.º 47º preconiza como devem ser estruturados os planos curriculares do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior. Destacamos o n.º 2 deste artigo que

inclui a área de formação pessoal e social nos planos curriculares do Ensino Básico, podendo agregar os seguintes componentes: a educação ecológica, do consumidor, educação familiar, sexual, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros. (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, 1986)

No nosso entender, a LBSE transmite uma vontade de formar indivíduos conscientes, responsáveis e participativos na sociedade onde se inserem tanto na família, na comunidade, região, nação e a nível internacional, preocupando-se assim com uma Educação *em* e *para* a Cidadania, de todos os indivíduos. Ainda hoje este documento continua a ser importante na formulação de uma legislação para o sistema de ensino português e é com base nele que as políticas de educação têm sido formuladas, desde 1986 até aos dias de hoje.

4.5 Os trinta anos decorridos desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986 - 2016)

Portugal mantém com as organizações europeias e internacionais um relacionamento mais estreito, participando nas diferentes avaliações do programa PISA da OCDE, nas tomadas de decisão do Conselho da Europa, da Comunidade Económica Europeia (actualmente União Europeia), da UNESCO, da ONU, entre outras.

A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo são criadas normas para a colocar em prática. O Decreto-Lei n.º 286/89 "estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59º da Lei de Bases do Sistema Educativo" (Cap. I, art.º 1). No capítulo II deste diploma, dedicado à organização curricular, é introduzida a Área Escola (art.º 6º), que surge como uma área curricular não disciplinar com os seguintes objectivos: concretizar

saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, articular entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos.

No art.º 7º dá destaque à "formação pessoal e social dos educandos, considerando que todas as componentes curriculares devem contribuir, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos" (Dec. Lei n.º 286/89, Cap. II, art.º 7º, ponto 1). Neste artigo é criada a disciplina de Formação Pessoal e Social para "todos os alunos dos Ensinos Básico e Secundário, onde se concretizam de modo especial as matérias enunciadas no n.º 2 do art.º 47 da Lei de Bases do Sistema Educativo" (*Ibid.*, ponto 2). "No 3º ciclo do ensino básico, a Área Escola inclui obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas (…), devendo a avaliação do aluno nesta matéria ser considerada para a atribuição do diploma da escolaridade básica" (Dec. Lei n.º 286/89, Cap. II, art.º 7º, ponto 3).

De notar que neste diploma legal existe uma preocupação não só com a formação transdisciplinar (visível na criação da área curricular não disciplinar de formação pessoal e social), mas também na criação de uma disciplina que visa a formação do indivíduo no âmbito pessoal e com a sua interacção na comunidade. Ainda no mesmo artigo deste Decreto-Lei é dada a opção de escolha da frequência na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, ou na de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões, sendo a frequência de uma das disciplinas obrigatória. Dão-se assim os primeiros passos para a Educação *em* e *para* a Cidadania. Realçamos o facto de a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social estar apenas prevista para os alunos que não frequentem a disciplina de Educação Moral e Religiosa e Católica ou de outras confissões, não se destinando a todos os alunos que frequentam os Ensinos Básico e Secundário. Desenvolvimento

Pessoal e Social é confundida com uma disciplina de carácter moral, excluindo-se aqui a religiosidade, ao que Carla Figueiredo (2005) denomina de "catecismo moral" onde a cidadania é comparada a civismo.

O Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro, aprova o modelo de apoio às actividades de enriquecimento curricular de carácter facultativo (art.º 1º, ponto 1). Para além de se indicar que "as actividades de complemento curricular têm uma natureza eminentemente lúdica, cultural e formativa" (*Ibid.*, art.º 2, ponto 1) com o objectivo de proporcionar a formação integral e a realização pessoal do educando, são contempladas as actividades de carácter desportivo, de carácter artístico, de carácter tecnológico, de formação pluridimensional, de solidariedade e voluntariado, de ligação da escola com o meio, de desenvolvimento da dimensão europeia na educação (Despacho 141/ME/90, art. º 2, ponto 2).

Com esta disposição normativa se demonstra a vontade de integrar alunos, professores, especialistas e outros membros da comunidade no grupo nuclear, revelando assim uma maior interacção com o meio, dando maior autonomia ao mesmo. "A organização das actividades de complemento curricular, apresenta como factor estruturante um grupo nuclear, de livre designação, que pode integrar alunos, especialistas e outros membros da comunidade" (*Ibid.*, art.º 3º, ponto 1). No entanto, de acordo com Carla Figueiredo (2005, p. 23), estudos publicados no final dos anos 90 concluem que a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social "não tenha constituído um êxito na vida das escolas e uma mais-valia fundamental na formação das crianças e dos jovens" A autora ressalva o facto de a disciplina funcionar num número reduzido de escolas.

A Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro altera a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986) no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior, que deve ser orientado pelos princípios: da democraticidade, equidade, igualdade, objectividade dos critérios, universalidade das regras e valorização do percurso educativo do estudante no Ensino Secundário. Esta lei introduz, igualmente, alterações no que respeita à formação inicial de educadores de infância e de professores dos Ensinos Básico e Secundário (Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro, 1997).

O Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio actualiza os princípios reguladores e orientadores dos projectos de gestão flexível do currículo do Ensino Básico já definidos no Despacho n.º 4848/97 de 30 de Julho. Atribui carga horária às áreas curriculares não disciplinares, onde se inclui o estudo acompanhado, com duas horas, o projecto interdisciplinar, com duas horas e finalmente a Educação para a Cidadania com a carga horária mais pequena, de uma hora (Despacho n.º 9590/99, anexo nº 4.1). Neste mesmo despacho (no anexo n.º 4.6) é atribuída a coordenação da área de Educação para a Cidadania ao Director de Turma, sendo-lhe afecta uma hora semanal, coincidente com o horário dos alunos.

Em 2001 é decretada uma reorganização curricular do Ensino Básico e Secundário. O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, dedicado ao Ensino Básico, revela a preocupação de garantir uma educação de base para todos. Um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo neste Decreto-Lei é a "integração, com carácter transversal da Educação para a Cidadania em todas as áreas curriculares" (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 3). A Educação para a Cidadania, juntamente com a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho, do uso das tecnologias de informação e comunicação constituem as formações transdisciplinares a valorizar

(*Ibid.*, art.º 6º), sendo também considerada neste conjunto, mas com carácter instrumental, a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Neste Diploma legal, a Educação para a Cidadania passa a ser uma componente transdisciplinar no Ensino Básico, abrangendo assim as diferentes disciplinas, mantendo a Formação Pessoal e Social como área curricular não disciplinar. Esta última inclui as áreas de projectos (que articulam várias áreas do saber), o estudo acompanhado (que visa a aquisição de competências através da aquisição de métodos de trabalho que favoreçam mais autonomia nas aprendizagens), a Formação Cívica com carácter obrigatório, a Educação Moral e as actividades de enriquecimento com carácter facultativo (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, Cap. II, art. 5º, ponto e, alínea c):

> 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 da vida da turma, da escola e da comunidade.

Pretende-se, com este Decreto-Lei instituir uma Educação para a Cidadania realizada transversalmente e por outro lado, incluir a disciplina de Formação Cívica. Esta designação pode, no entanto, ser bastante limitativa em termos de conteúdos e de abordagem. O Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do Ensino Secundário:

> O diploma consagra a educação para a cidadania, a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino secundário, e define um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo (Decreto-Lei 7/2001, preâmbulo).

Verificam-se neste Decreto os mesmos princípios orientadores do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001), como "o carácter transversal, da Educação para a Cidadania em todas as componentes curriculares" (art.º 3º, alínea e), institui a área de projecto tecnológico que envolve dois professores das disciplinas de formação específica para os cursos de carácter geral e de disciplinas de formação tecnológica para os cursos tecnológicos.

Apoiamo-nos em Carla Figueiredo (2005) que admite que a falta de um programa e a atribuição da disciplina ao Director de Turma podem ser as causas para que a aula de Formação Cívica se torne um momento para tentar resolver conflitos na turma e a indisciplina. A Formação Cívica acaba por não surtir os efeitos desejados com a sua criação:

> Referenciámos três tipos de concepções sobre Educação para a Cidadania no discurso construído dos professores quando se interrogava o sentido desta área e dos objectivos deste tipo de formação no currículo. A primeira, dominante, é a associação de cidadania a civismo, estruturando-se este numa espécie de 'catecismo moral' que as gerações mais velhas devem deixar às mais novas. A segunda, que nos parecia ocupar um segundo lugar, mas ainda assim com algum relevo, identificava a Educação para a Cidadania com a

> necessidade de informação sobre a sociedade em geral e sobre a história e organização social e administrativa do Estado Português e/ou com a aquisição de informação relevante sobre determinadas dimensões da Educação para a Cidadania, tais como a Educação Ambiental, Educação Sexual, etc. A terceira concepção, relativamente residual, identificava a Educação para a Cidadania com a participação no seio de uma ou mais comunidades (C. Figueiredo, 2005, pp. 26-27).

Em 2005 promulga-se a Lei n.º 49/2005, que modifica a Lei de Bases do Sistema Educativo. Analisamos a mesma para conhecer as mudanças substanciais no que concerne à concepção de cidadania e à concepção de Educação potenciadora de uma Educação para a Cidadania democrática. Não encontramos alterações à Lei quanto à forma, nem quanto ao conteúdo, mantendo-se inalterados os artigos respeitantes à educação nos Ensinos Básico e Secundário. A Lei de Bases do Ensino Superior foi alvo de transformações (instituindo-se o sistema europeu de créditos, entre outras) e a formação de educadores e professores (exigindo-se uma formação superior adequada, tendo em consideração as exigências de cada nível de ensino).

A dificuldade em colocar na prática o que tinha sido instituído no Decreto-Lei n.º 6/2001, nomeadamente as áreas curriculares não disciplinares (ACND), é abordada pelo Despacho n.º 19308/2008:

> Decorrentes da implementação da reorganização curricular e dos estudos sobre as ACND, emergem duas preocupações que se traduzem, por um lado, na excessiva disciplinarização da função docente no 2º ciclo e, por outro, na existência de alguns constrangimentos ao nível do cumprimento dos objectivos e das finalidades que presidiram à criação das ACND, designadamente no que diz respeito ao seu contributo efectivo para a melhorar e

> resolver problemas de aprendizagem (Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho, 2008).

Neste texto normativo considera-se que os constrangimentos apresentados se devem à "prevalência dos critérios de natureza administrativa em detrimento dos de natureza pedagógica na distribuição de serviço docente" (*Ibid.*, preâmbulo, alínea i), à "dificuldade na articulação do trabalho dos professores das várias áreas curriculares, no caso dos 2º e 3º ciclos, relativamente ao trabalho a desenvolver na área de projecto e no estudo acompanhado" (Despacho n.º 19308/2008, preâmbulo, alínea ii), e "à dificuldade em avaliar as competências desenvolvidas pelos alunos nas áreas curriculares não disciplinares" (*Ibid.*, alínea iii).

São deliberadas várias medidas com vista a implementar, efectivamente, a reorganização e gestão curricular, de que salientamos as que consideramos pertinentes para o estudo que estamos a realizar:

- A primeira determina que a distribuição de serviço docente no 2º ciclo deve garantir que cada docente leccione na mesma turma as diferentes disciplinas ou áreas disciplinares relativas ao seu grupo de recrutamento. Com esta medida visa-se uma maior articulação entre as diferentes disciplinas e entre estas e as três áreas curriculares não disciplinares, na medida em que há menos docentes para a mesma turma.
- A segunda, é a atribuição da área curricular não disciplinar de Formação Cívica ao Director de Turma e, sempre que possível, também as outras duas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto e Estudo Acompanhado).

- Uma outra medida é a apresentação dos domínios em que devem ser desenvolvidas as competências dos alunos em área de projecto e em Formação Cívica: "educação para a saúde e sexualidade de acordo com as orientações dos despachos n.º 25995/ 2005, de 28 de Novembro e o n.º 2506/2007, de 23 de Janeiro" (Despacho n.º 19308/2008, ponto 10, alínea a), educação ambiental, educação para o consumo, educação para a sustentabilidade, conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e educação para o empreendedorismo, educação para os direitos humanos, educação para a igualdade de oportunidades, educação para a solidariedade, educação rodoviária, educação para os media, dimensão europeia da educação.

Consideramos que, de certa forma, a medida apresentada no ponto 13 vem formalizar o que já estava a ser implementado, tal como atrás referimos, apoiando-nos em estudos realizados por Carla Figueiredo (2005):

> Nos 2º e 3º ciclos, a área disciplinar de formação cívica deve ser atribuída aos directores de turma e o seu tempo curricular utilizado para, através da participação dos alunos, regular os problemas de aprendizagem e da vida da turma bem como para desenvolver projectos no âmbito da cidadania e participação cívica, tendo em conta o referido no nº10 (Despacho n.º 19308/2008, ponto 13).

Em 2009, surge a alteração ao regime da escolaridade obrigatória da Lei de Bases do Sistema Educativo, passando o limite de idade dos 14 para os 18 anos (Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, 2009). A educação

passa a ser gratuíta para o Ensino Secundário, estipulando 12 anos para a escolaridade obrigatória. No ano de 2011, o Ministério da Educação estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Secundário, através do Decreto-Lei n.º 50/2011. Destacamos nesta norma a eliminação da Área de Projecto e a criação da disciplina de Formação Cívica para os alunos do 10º ano (cursos científico-humanísticos), com uma carga horária de 45 minutos e assegurada por um professor (Decreto-Lei n.º 50/2011). Esta disciplina tem como fim "reforçar a formação nas áreas da Educação para a Cidadania, para a saúde e para a sexualidade" (*Ibid.*, Preâmbulo), mas não é concretizada, com a mudança de Governo.[5]

A crise económica mundial manifesta-se em Portugal a partir de 2008 e em 2011 o país encontra-se numa grave situação económica, tendo, por isso, necessidade de procurar ajuda financeira externa e, em contrapartida, assinar um memorando de entendimento com a Comissão Europeia, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Central Europeu. Esse memorando obriga Portugal a cumprir um plano de austeridade que implica uma redução da despesa em educação, que incide no seguinte:

> Reduzir custos na área de educação, tendo em vista a poupança de 195 milhões de euros, através da racionalização da rede escolar criando agrupamentos escolares, diminuindo a necessidade de contratação de recursos humanos, centralizando os aprovisionamentos, e reduzindo e racionalizando as transferências para escolas privadas com contratos de associação (Memorando de Entendimento sobre as

[5] O Decreto-Lei n.º 50/2011 é publicado a dois de Março de 2011 e no final desse mês o XVIII Governo Constitucional de Portugal pede a demissão ao Presidente da República. O XIX Governo entra em funções a 20 de Junho do mesmo ano.

> Condicionalidades de Política Económica, 2011, ponto 1.8).

O XVIII Governo constitucional que assina este documento é formado por uma minoria do Partido Socialista e é substituído no mesmo ano pelo XIX Governo composto por uma coligação entre o Partido Social Democrata e o Partido do Centro Democrático Social – Partido Popular. Este pretende cumprir com o memorando e também impor mais medidas de austeridade, que naturalmente influenciam a Educação, pondo em causa os seus desígnios, assim como os de outras áreas fundamentais: a Saúde, a Segurança Social e a Justiça em Portugal. O ministro da Educação do Governo em exercício, alegando várias insuficiências, falta de clareza entre outros atributos na formulação das competências, põe fim à vigência do documento 'Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de 2001'. Através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro, institui as metas curriculares para o Ensino Básico que têm de ser cumpridas.

Em 2012 é aprovado, em Conselho de Ministros, o Decreto-Lei n.º 139/2012 que tem como objectivo a alteração da estrutura curricular, mudando as suas matrizes curriculares, com base em princípios que permitem uma maior flexibilidade na organização das actividades lectivas. A autonomia das escolas e dos agrupamentos de escolas é reforçada, segundo a ideia do legislador, com a gestão dos tempos lectivos (podendo cada estabelecimento de ensino decidir entre as aulas de 45 minutos, como estava definido anteriormente, ou de 50) e a oferta de disciplinas de escola, assim como com a criação de ofertas complementares (Decreto-Lei n.º 139/2012, preâmbulo). Apesar da autonomia a que o diploma se refere, há, no entanto, a exigência das metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação.

Neste diploma a área transversal é reforçada, de acordo com as palavras da lei, e passa a ser abordada em todas as áreas curriculares, não se impondo como disciplina isolada obrigatória, podendo ser, no entanto, criada a disciplina se a escola decidir por inclui-la como oferta (art.º 3º, alínea m). Para isso "as escolas dos 2º e 3º ciclos podem oferecer componentes curriculares complementares com carga horária flexível que contribuam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras" (Decreto-Lei n.º 139/2012, art.º 12º, ponto 1). O mesmo está previsto, no artigo 14º, para os alunos do 1º ciclo nas actividades de enriquecimento do currículo que incluem, para além das enumeradas, o desporto, a ligação da escola com o meio, a solidariedade e o voluntariado e a dimensão europeia na educação. Para prosseguir:

> As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa (Decreto-Lei n.º 139/2012, art.15º).

Em Dezembro de 2012, a Direcção Geral da Educação elabora o documento, "Educação para a Cidadania - linhas orientadoras" (actualizado em 2013), onde constam as diferentes dimensões a ser abordadas de forma transversal, e/ou como disciplina autónoma oferta de escola, nos casos em que esta assim o determine. A "Educação para a Cidadania pode ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objectivos definidos em cada projecto educativo de

agrupamento de escola ou escola não agrupada" (Direção Geral da Educação, 2013, p. 2).

As dimensões da Educação para a Cidadania aí contempladas são: educação para os Direitos Humanos; educação intercultural; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para a igualdade de género; educação para o empreendedorismo; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade.

O Decreto-Lei n.º 91/2013 apresenta ajustamentos aos Princípios orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos que já estão consagrados no Decreto-Lei n.º 139/2012. As alterações introduzidas que aqui pretendemos salientar estão na Oferta Complementar do 1º ciclo, que deve contemplar "actividades a desenvolver em articulação, integrando acções que promovam, de forma transversal a Educação para a Cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação" (Decreto-Lei n.º 91/2013, Anexo I, alínea a). É ainda alargado o tempo lectivo nas disciplinas de Português e de Matemática e retirada a expressão 'áreas disciplinares', passando a utilizar-se unicamente a designação 'disciplina'. No mesmo ano promulga-se o Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril, que aumentou o limite mínimo e máximo de alunos por turma, (artigos 17º, 18º, 19º, 20º e 21º), medida consequente da redução de custos na educação.

Desde 1990, que o desenvolvimento da Dimensão Europeia da Educação é referido na legislação como objectivo a atingir nos sistemas educativos dos Estados membros da União Europeia, envolvendo os indivíduos que pertencem a estes países, nomeadamente no Despacho n.º 141/ME/90, art.º 2º, ponto 2, no Despacho n.º 19308/2008, ponto 10

e no Decreto-Lei n.º 139/2012, art.14º. Há, nesta linha, outras propostas, como:

> A Dimensão Europeia da Educação, que contribui para formação e envolvimento dos alunos no projeto de construção europeia, incrementando a sua participação, reforçando a proteção dos seus direitos e deveres, fortalecendo assim a identidade e os valores europeus. Pretende-se promover um melhor conhecimento da Europa e das suas instituições, nomeadamente da União Europeia e do Conselho da Europa, do património cultural e natural da Europa e dos problemas com que se defronta a Europa contemporânea (Direção Geral da Educação, 2013, p. 4).

Em Março de 2016, é publicado o Referencial Dimensão Europeia da Educação pela Direcção Geral da Educação, para ser utilizado na abordagem transversal da cidadania como instrumento de referência no desenvolvimento da cidadania em meio escolar.

Consideramos que são dados passos importantes relativamente à Educação *em* e *para* a Cidadania, e esperamos que a escola seja um local de encontro com a comunidade, promotora de uma cidadania que valorize os direitos humanos, a solidariedade, a interculturalidade e os princípios que orientam um ensino que seja verdadeiramente democrático. A Educação tem de se guiar pelo "princípio de oportunidades educativas, sobretudo de acesso e muito menos de sucesso e concretizar uma 'política de diferença' capaz de restruturar esse espaço de cidadania, alargando-o horizontalmente (o princípio da igualdade de oportunidades assume-se como princípio da comunidade)" (Stoer, 2008b, p. 170).

Portugal, que vive durante 41 anos do século passado um período de ditadura, não integra logo as diferentes organizações internacionais, devido ao governo não o querer e por não concordar com as políticas económicas que estão a ser seguidas (receia perder a soberania nacional) e também devido à objecção dos outros países por não aceitarem as políticas seguidas no país (nomeadamente as que se orientam para a manutenção do colonialismo). Durante esse período, é aprovada a Lei n.º 5/73 (com Veiga Simão), determinante para a democratização do ensino, mas que não tem tempo para ser aplicada. No entanto, é mais tarde considerada na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No final do século XX, com a Revolução dos Cravos que termina com a ditadura e possibilita a instituição da democracia, Portugal procura desde logo alterar o sistema educativo orientado para a formação de seguidores do regime derrubado. Em 1986, ano em que Portugal passa a integrar a Comunidade Económica Europeia, é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, 1986), que tem nos seus propósitos a democratização da educação e a formação de cidadãos intervenientes na construção de uma verdadeira democracia.

Ao longo dos anos que se seguem Portugal integra várias organizações e faz parte dos grupos de trabalho das mesmas no que diz respeito à legislação comunitária, europeia e internacional que se vai produzindo em diferentes matérias e nomeadamente na educação, com vista a conhecer e partilhar as melhores práticas, promovendo o desenvolvimento do sistema educativo do país.

A Educação para a Cidadania tem sido, nos últimos anos, alvo de atenção da política educativa de vários governos em Portugal e alguma da legislação produzida decorre das necessidades sentidas e das

experiências vivenciadas pelos professores, assim como da aplicação das normativas das organizações internacionais. São publicados vários materiais de apoio para a abordagem das diferentes dimensões da Educação para a Cidadania, não só pelo Ministério da Educação como por editoras privadas.

Apesar dos esforços efectuados, notamos, pela leitura e análise da legislação que se produz, alguma dificuldade em encontrar o caminho da Educação *em* e *para* a Cidadania. Os problemas podem ser explicados pela falta de formação dos professores das diferentes áreas, pelas lacunas na legislação, que não tem em consideração a realidade da educação em Portugal e pelos cortes orçamentais em tempos de crise, a partir do ano de 2011, que a fazem retroceder nos progressos alcançados e, por último, pela grande dificuldade em promover uma maior e mais próxima relação entre a escola e a comunidade envolvente.

O estudo sobre o qual aqui nos debruçamos procura conhecer o actual estado da Educação para a Cidadania. Centramo-nos, assim, na legislação mais recente que contribui para a formação do sentido da cidadania existente nos nossos alunos, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo, na medida em que dela resultam as diferentes leis orientadoras do ensino. Partimos de seguida para a metodologia que o estudo exige e a caracterização da população alvo, considerando para tal, o contexto social, económico, demográfico, político e educativo.

III - Referencial metodológico e contextual

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

5 METODOLOGIA

Iniciamos este trabalho com uma abordagem do conceito de cidadania, partindo de uma análise histórica, fruto de uma construção sociopolítica e de uma fundamentação de uma educação (projectada) para a Cidadania. Prosseguimos o estudo reportando-nos aos contributos normativos das diferentes organizações internacionais com o fim de instituir os seus princípios e conteúdos de acção e, por último, centramo-nos na análise das políticas portuguesas de educação, dando especial relevância à formação do indivíduo com um papel e estatuto relevante, numa sociedade que se pretende democrática. Neste capítulo abordamos a metodologia utilizada e o contexto em que se insere a investigação que desenvolvemos.

Uma pesquisa surge como a procura de respostas a problemas que interessam à comunidade científica e, de forma mais abrangente, a toda a população. Ao mesmo tempo, há uma motivação intrínseca que a suscita com o intuito de conhecer mais sobre esse tema. Por este motivo indicamos o caminho que nos leva até aqui, marcado pelas experiências académicas e profissionais vivenciadas, enriquecido pelas reflexões conjuntas promovidas pelas orientações que foram posteriormente seguidas. O trabalho de investigação tutelado sobre o conceito de cidadania dos jovens cabo-verdianos dá-nos um impulso para conhecermos mais. Na altura, como docente universitária, estava integrada na realidade de Cabo Verde. O interesse pelo exercício da cidadania surge, previamente durante a licenciatura em Serviço Social, sendo a atenção centrada nas políticas sociais e no trabalho que deve

ser feito pelos assistentes sociais como promotores de desenvolvimento pessoal e de participação social.

Ao longo de nove anos, leccionamos no curso tecnológico de Animação Sociocultural do Ensino Secundário, numa escola da cidade do Porto, motivando-nos a partir de então para a área da educação. No período de permanência nessa escola, não é leccionada a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, de acordo com o n.º 7 do art.º 7º do Decreto-Lei n.º 286/89 que a cria, ela "será proporcionada pelas escolas à medida que o sistema dispuser de docentes para tal habilitados". Apenas funciona em algumas escolas, apesar de existir a obrigatoriedade de matrícula para os alunos não inscritos em Educação Moral e Religiosa e Católica ou de outras confissões. Nos últimos anos, em que exercemos o cargo de docente do Ensino Secundário, a 18 de Janeiro de 2001 é publicado o Decreto-Lei n.º 7/2001, que institui a Educação para a Cidadania como formação transversal para o Ensino Secundário; todavia, não sentimos grande diferença com a introdução dessa legislação.

Começamos a actividade de docente no Ensino Superior em Portugal, dando continuidade em Cabo Verde. De regresso, ao país de origem, voltamos a questionar-nos sobre a educação facultada à população mais nova. As interrogações sobre como é que o Estado português promove uma Educação para e na Cidadania e os resultados dessas políticas no desenvolvimento dos cidadãos são assim despoletadas e conduzem à realização deste trabalho, recorrendo à metodologia que a seguir apresentamos.

5.1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA: O ESTUDO DE CASO

A investigação que nos propomos realizar tem como objectivo conhecer a situação da Educação em Cidadania em Portugal, tendo como suporte a legislação criada nesse âmbito, assim como as oportunidades que possam habilitar para a democratização da vida quotidiana e o incremento da participação social. Por essa razão, para além da revisão da literatura, a análise das normas e recomendações internacionais, europeias e portuguesas constituem a sustentação teórico-contextual e facilitam o estudo da realidade educativa, tendo presente a lógica histórica e política vigente. Conhecer a realidade da Educação em Cidadania de todo o país é uma tarefa demorada e dispendiosa e, por isso, envolvemo-nos num estudo de caso no concelho de Vila Nova de Gaia. Com a escolha do estudo de caso como estratégia, pretendemos não só analisar um contexto determinado, mas também reflectir sobre a inovação no campo educativo, seguindo as ideias de Yin (1994), que perspectivam a generalização de experiências positivas. Pretendemos, então, obter contributos para uma visão mais alargada da situação da Educação *em* e *para* a Cidadania em Portugal.

Todavia, a utilização do estudo de caso como estratégia de investigação não é consensual, tal como podemos perceber nas palavras de Stake (2016, p. 23), ao considerar que: "o estudo de caso parece ter uma base pouco sólida para a generalização". Este argumento sustenta-se na ideia de que o seu objectivo é conhecer um acontecimento, um facto específico, uma vivência situada num tempo e num espaço determinados, no que o torna singular e não a sua generalização a outros casos. Complementarmente, Stake abre a possibilidade à generalização quando a mesma é utilizada para outros casos semelhantes, mas com particularidades diferentes, ao que designa de "generalização modificada" (*Ibidem*). Apoiamo-nos em Duarte (2008, p. 126) ao

considerar que "um estudo de caso feito em profundidade pode constituir um bom começo para uma investigação mais global a desenvolver depois com mais tempo e recursos". Ao utilizarmos esta estratégia temos consciência que o estudo está limitado a uma área geográfica distinta, com uma população única, mas que está sujeita às políticas e orientações educativas do mesmo Estado que toda a população do país, permitindo-nos conhecer o modo como a educação em Portugal está a preparar as crianças e jovens para o exercício da cidadania.

O estudo de caso, de acordo com autores como Yin (1994), Cohen, Manion & Morrison (2007), é uma estratégia utilizada na investigação social em toda a sua complexidade, e pode constituir a avaliação de um programa, o comportamento de um indivíduo, as dinâmicas comunitárias ou outras realidades, "uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento" (Stake, 2016, p. 18). Por seu lado, o prisma metodológico utilizado pode ser quantitativo ou qualitativo; mais recentemente, surge a tendência que acaba com a dicotomia entre os dois, interligando-os tendo em atenção a frequência das técnicas utilizadas ser mais de cada tipo (Coutinho, 2018). Portanto, recorremos à metodologia mista, por consideramos que é a que permite atingir os objectivos do estudo. Cientes de que o estudo de caso é uma estratégia difícil de realizar, tendo em consideração uma grande variedade de interpretações e perspectivas, recorremos a alguns autores, para nos ajudarem nesta reflexão e caminho a perseguir. Stake (2016, p. 11), por exemplo, ao questionar esta concepção, afirma:

> Estudamos um caso concreto quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes.

Nessa lógica o autor desenvolve uma "perspectiva do estudo de caso que deriva de métodos de investigação naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos e biográficos" (*Ibidem*). A formulação de um caso é determinada pela colocação de limites, consequentemente, o que constitui um caso pode ser o conjunto de vivências de um indivíduo, ou de vários indivíduos, ou mesmo um programa ou um acontecimento, desde que sejam bem definidas as fronteiras para o que está em causa no estudo, excluindo tudo o que não cabe no caso em si. Stake (2016) referencia a especificidade como regra para esta formulação, levando a identificar e a distinguir de outros estudos; como exemplo, o de um professor constituir um caso, exige que este apresente uma característica diferente que o torna único, tendo em conta a sua particularidade. De acordo com o autor deve ser entendido como um sistema integrado em que "as partes não têm de estar a funcionar bem, os objectivos podem ser irracionais, mas continua a ser um sistema" (*Ibid.*, p. 18).

Yin (1994), ao contrário de Stake, entende que o caso não tem os limites bem definidos com o contexto onde se insere; o investigador não possui controlo sobre os acontecimentos, considerando essa mesma interferência da realidade envolvente com o caso em si: "A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident" (Yin, 1994, p. 13). De qualquer forma, os dois autores remetem-nos para a necessidade de delimitar o estudo, situando o caso no tempo e num espaço definido, mas passível de ser alterado de acordo com o percurso da investigação que vamos avançando. A concepção do projecto apresenta algumas divergências; na visão de Yin (1994) aquele deve ser bem estruturado e voltar ao princípio sempre que as mudanças no estudo alterem essa definição inicial.

Na perspectiva de Stake (2016), o estudo pensado e concebido no início sofre alterações de acordo com os dados, que vão sendo conhecidos à medida que se vai progredindo, tendo, por isso mesmo, de ser flexível e não estático; as adaptações fazem parte do avanço conseguido e não alteram o princípio da investigação porque fazem parte dela. Se bem que concordemos com estas ideias, não seguimos o autor ao limitar o estudo à abordagem qualitativa, recorrendo apenas às técnicas que fazem parte desta metodologia, como as de observação, a entrevista e a análise de documentos.

Yin (1994) procura precisar diferentes tipologias: o tipo exploratório pode ser utilizado como um estudo piloto para investigações posteriores ou para a colocação de perguntas de pesquisa induzindo a geração de hipóteses; o descritivo permite obter mais valias na narração e o explanatório pode ser utilizado para comprovar teorias. Importa não limitar o estudo à fase exploratória da investigação, já que nessa fase não se pode descrever ou testar hipóteses. O autor propõe uma visão pluralista, independentemente da fase da investigação: "the more appropriate view of these different strategies is a pluralistic one. Each strategy can be used for all these purposes - exploratory, descriptive, or explanatory" (Yin, 1994, p. 3).

Este estudo de caso pode ajudar-nos a compreender como é que o Estado está a desempenhar o seu papel social na educação dos jovens do concelho de Vila Nova de Gaia, preparando-os para o exercício de uma cidadania activa. Esta estratégia permite-nos uma maior flexibilização do estudo, adaptando-o às alterações provocadas pelas condições em que ocorre, tal como defendido por Yin (*op. cit.*).

O inquérito por questionário é uma das técnicas que escolhemos neste estudo; tem como objectivos a validação das hipóteses levantadas no projecto de investigação, a análise das correlações sugeridas pelas

mesmas (Quivy & Campenhoudt, 2005) adequa-se a um conjunto de indivíduos que representam a população. Esta técnica de recolha de dados pode ser realizada pessoalmente (administrada pelo investigador), em que os objectivos são explicados ao conjunto de inquiridos, assim como é dada garantia de anonimato, promovendo uma maior honestidade nas respostas. Actualmente, a aplicação de questionários é feita com o recurso a plataformas na internet, tornando-se mais ecológicas, menos dispendiosas e mais rápidas. Não obstante, tem como desvantagens a ausência de resposta dos indivíduos, não viabiliza o esclarecimento de alguma dúvida que surja no preenchimento e é por esse esse motivo que optamos pelo uso do questionário em formato de papel.

Outra técnica de recolha de dados que empregamos, o *focus group* por nos permitir obter informação através de uma entrevista conjunta a um grupo de indivíduos sobre um determinado assunto, sendo por isso também designada de grupo de discussão (Silva, Veloso & Keating, 2014). Apoiamo-nos em Morgan (1996) ao considerar que esta técnica utiliza o grupo de discussão como fonte de informação e em que o investigador tem um papel activo na criação da dinâmica do grupo.

O *focus group* pode ser utilizado nas diferentes fases da investigação: na fase inicial servindo como gerador de questões para um questionário; na fase intermédia, ajudando a interpretar os resultados obtidos num questionário e, na última fase, viabilizando a discussão com os participantes sobre os resultados obtidos (Silva, Veloso & Keating, 2014), ou induzindo a uma nova análise sobre as informações recolhidas com os dois instrumentos. Qualquer que seja a fase ou o modo como é utilizada esta técnica, o seu crescente uso demonstra que pode trazer grandes contributos ao processo de investigação. Tem aumentado igualmente a sua combinação com outras, tais como questionários e entrevistas individuais. É com base

neste pressuposto que a utilizamos, conjuntamente com o inquérito por questionário, visando a complementaridade que nos permite compreender melhor a Educação para a Cidadania na perspectiva dos alunos do concelho seleccionado. Os dados obtidos através do uso destas técnicas são objecto de uma análise de conteúdo e as respostas ao inquérito por questionário integram uma análise estatística com o recurso ao *Statistics Package for the Social Science* (SPSS).

A utilização de uma metodologia mista, com o inquérito por questionário e com o *focus group*, permite-nos obter resultados diferentes que são, por isso mesmo, analisados distintamente e alvo de uma triangulação metodológica. Denzin (1978), citado por Flick (2004) recorre a outras estratégias de triangulação: a triangulação dos resultados (de diferentes fontes, momentos, ou lugares ou com outras pessoas), a triangulação do investigador (caracterizada por utilizar vários observadores ou entrevistadores, procurando maior objectividade na análise), a triangulação das teorias (visando uma reflexão feita sob o espectro de teorias e hipóteses diferentes). Seleccionamos a triangulação metodológica porque é a estratégia de validação dos dados que nos permite, nesta óptica, complementar, validar ou refutar as hipóteses que formulamos, de acordo com a complementaridade, convergência, ou divergência dos resultados obtidos com o recurso a uma metodologia mista (simultaneamente qualitativa e quantitativa). De seguida, focamo-nos nos contornos deste estudo, situando-o num espaço delimitado com características geográficas, sociais, económicas e políticas próprias que o definem.

5.1.1 VILA NOVA DE GAIA COMO ESTUDO DE CASO

A significativa representação deste concelho do ponto de vista demográfico, territorial e de estabelecimentos do Ensino Secundário

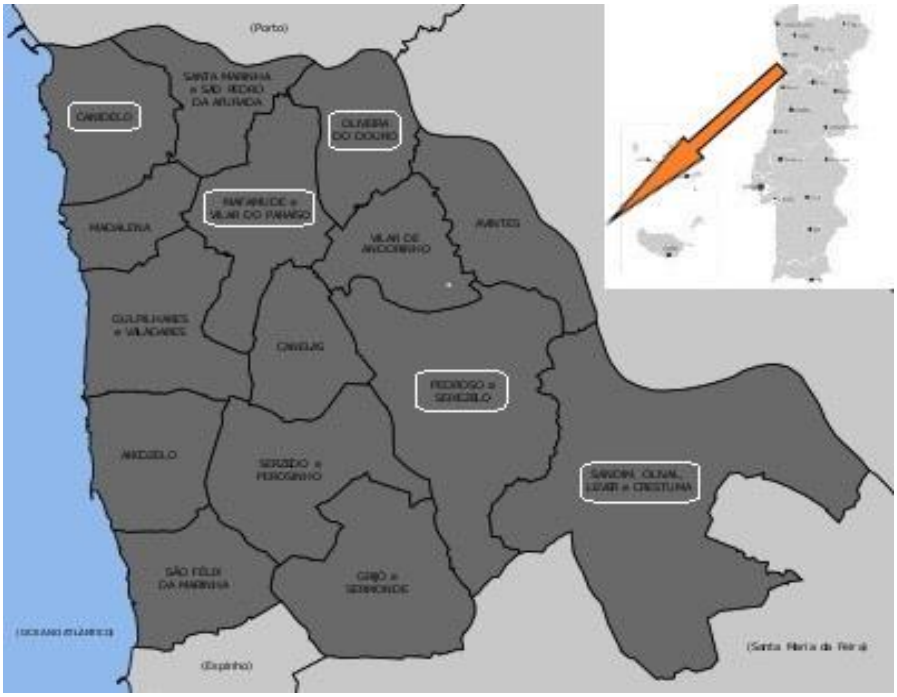
determina a opção que fazemos. Vila Nova de Gaia é o terceiro maior concelho do país, contando a população residente com 302.295 indivíduos (segundo os censos de 2011). Consideramos relevante para o nosso estudo a escolha deste município devido ao aumento populacional, nomeadamente da população activa mais jovem, facto proporcionado pelo desenvolvimento de Vila Nova de Gaia e pela proximidade ao concelho do Porto, fixando a população jovem que trabalha na cidade do Porto (Ramos & Martins, 2005).

O percurso histórico-político e toda a teia, que caracteriza a cultura de um grupo marcada pelo próprio espaço territorial e pelas condicionantes sociais e económicas, definem e assinalam uma identidade própria. É assim que Vila Nova de Gaia surge como alvo deste estudo delimitado pelo espaço físico, num período temporal marcado, e pela população estudada. As escolas contempladas fazem parte das cinco freguesias do concelho de Vila Nova de Gaia assinaladas na figura n.º 1. Canidelo é a única freguesia que se situa junto ao litoral, banhada pelo Oceano Atlântico a oeste e a Norte pelo rio Douro. Oliveira do Douro faz igualmente fronteira com o Rio Douro a Norte, tal como a freguesia de Sandim, Olival, Lever e Crestuma. A freguesia de Mafamude e Vilar de Andorinho integra o centro do Município juntamente com a freguesia da Afurada e de Santa Marinha. A freguesia de Pedroso e Seixezelo e a freguesia de Sandim, Olival e Lever são aquelas que integram escolas deste estudo situadas mais a sul e confinam com o concelho de Santa Maria da Feira.

Partindo da legislação em vigor, envolvemo-nos em conhecer como as escolas públicas, do concelho de Vila Nova de Gaia, implementam a Educação para a Cidadania. A selecção das escolas públicas deve-se ao facto de estas estarem dependentes, unicamente, do Ministério da Educação, sendo por isso mesmo, aquelas que representam, com mais propriedade, o papel que o Estado desempenha

como promotor de uma Educação para a Cidadania democrática. A opção por alunos que estão em diferentes níveis de ensino (10º, 11º e 12º ano), torna a amostra mais heterogénea, ao mesmo tempo que contempla os que estão próximos da idade (ou já a têm) de poder exercer cidadania como adultos, através do voto, de estarem mais comprometidos com a comunidade em geral e, por serem criminalmente imputáveis em Portugal[6].

Figura n.º 1. Localização das escolas que integram o estudo



Fonte: Adaptado do mapa de reorganização administrativa das freguesias do concelho de Vila Nova de Gaia de 2013 (Wikipedia, 2014).

6 Os maiores de 16 anos podem ser criminalmente julgados de acordo com o art.º 19º do Código Penal Português (2017).

As escolas privadas dependem do Ministério da Educação apenas em relação aos conteúdos curriculares obrigatórios e ao cumprimento do tempo lectivo mínimo atribuído a cada um. Cada escola privada pode introduzir diferentes disciplinas, desde que não violem os princípios democráticos, como por exemplo, as escolas que apresentam nos seus currículos a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica como obrigatória, mais línguas estrangeiras (uma terceira língua), entre outras. Note-se que a frequência à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica é facultativa no ensino público, desde a introdução da laicidade do ensino em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), expresso no número três do art.º 2º, permitindo o direito à criação de escolas privadas, não proibindo o seu carácter confessional, tal como podemos verificar na leitura do mesmo:

> a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
> b) O ensino público não será confessional;
> c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas (Lei n.º 46/86, 1986, art.º 2º, n.º 3).

As escolas particulares dependem financeiramente das propinas pagas pelos encarregados de educação e por isso oferecem a possibilidade de frequentar outras disciplinas (para além das impostas legalmente para aquele ano de escolaridade), um melhor acompanhamento individual (turmas mais pequenas) e um maior apoio extra-curricular que as escolas públicas, tornando-se assim mais competitivas e procuradas pelos encarregados de educação dos alunos com maior capacidade económica. O concelho seleccionado tem nove escolas secundárias, duas das quais situam-se no centro da cidade de Vila Nova de Gaia e as outras sete na periferia. O estudo contempla

cinco estabelecimentos, para que possam ser representativos do total das escolas secundárias públicas do município.

5.1.2 OBJECTO DE ESTUDO, TEMA E PROBLEMA

De acordo com Cardona Moltó (citada por Coutinho, 2018), a definição do problema deve ser bem explicitada e integrar o objecto de investigação, referindo os aspectos fundamentais do estudo, os sujeitos da investigação e a definição de variáveis que permitem perceber como se realiza. Este trabalho de investigação tem como objecto a realidade da Educação para a Cidadania e o seu impacto na formação dos jovens portugueses. Temos como intenção saber como está a ser implementada a educação orientada pelas políticas educativas do Estado democrático português e a sua concretização no curriculum e nas práticas de ensino-aprendizagem no âmbito da Cidadania. Procuramos perceber se essas práticas seguem igualmente a Carta do Conselho da Europa para a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (Conselho da Europa, 2010), assim como as recomendações da União Europeia no 2º relatório da Eurydice (2010).

A finalidade da educação é formar os indivíduos através das práticas que possibilitam o exercício de cidadania. Nesse sentido cabe à escola ser um espaço privilegiado para a educação democrática da cidadania, como defende Escudero (2006), pelo recurso a instrumentos e práticas que viabilizem a inclusão. A vivência democrática permite um melhor entendimento do papel que somos chamados a assumir na sociedade (*op. cit.*). Esta função, cabe à escola numa interacção pertinente e permanente, desenvolvendo um trabalho em rede com a comunidade (Caride, 2000), promovendo a interculturalidade (Peres, 2011), a solidariedade (Cortina, 2011), a igualdade de género, apoiando-se nos valores fundamentais (García, 2006; Martín, 2006) e

nos Direitos Humanos (Gil, 1999) realizando a democratização da escola. Desta forma caminhamos para uma Educação em Cidadania (Zabalza, 2000; C. Figueiredo, 2005; Matos, 2005; Menezes, 2005; Escudero, 2006; Bolívar, 2009; Cortina, 2011) num contexto caracterizado por práticas e modelos mais próximos dos objectivos da educação.

Reforçamos a posição que temos vindo a adoptar, considerando muito importante educar em cidadania, formando espíritos críticos e com autonomia em organizações e estruturas pautadas pelo exercício da cidadania livre e responsável. Reconhecemos que é mais necessária do que a formação de indivíduos que se preparam para agir como cidadãos quando deixam os bancos da escola. Não descuramos o papel que a Educação para a Cidadania pode ter, e é por esse motivo que nos propomos aqui saber como está a ser implementada e quais os resultados nos adolescentes e jovens que esta investigação contempla. A legislação portuguesa, que vigora para os alunos que fazem parte deste estudo, institui à área curricular não disciplinar da Educação para a Cidadania um carácter transversal e a obrigatoriedade da disciplina de Formação Cívica para os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, atribuindo a responsabilidade, de a disponibilizar no 2º e 3º ciclo como oferta, à escola. Conhecer o estado da Educação para a Cidadania nas políticas educativas portuguesas, com base nas propostas curriculares no Ensino Básico e o seu impacto na formação dos jovens do concelho de Vila Nova de Gaia, é o objectivo geral que definimos.

Este estudo, que aqui apresentamos, tem como população alvo os alunos do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos) das escolas deste concelho, com idades compreendidas entre os quinze e dezoito, ou mais anos de idade. Tendo em consideração que a política educativa é instituída através de legislação que orienta os seus propósitos, neste caso concreto de Educação para a Cidadania e destes alunos que

frequentam o Ensino Secundário no ano lectivo de 2016-17, atendemos ao Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio que atribui uma hora semanal ao director de turma coincidente com o horário dos alunos para coordenar a área. E mais tarde, o Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro que, determina o carácter transversal de Educação para a Cidadania, como área curricular não disciplinar para o Ensino Secundário e o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro que além desta área, cria para o Ensino Básico a disciplina obrigatória de Formação Cívica.

Tomamos ainda como referência o Despacho n.º 19308/2008 de 8 de Julho que atribui a disciplina de Formação Cívica ao director de turma, para que este disponibilize esse tempo para regular os problemas de aprendizagem, relacionados com o grupo turma e para desenvolver projectos de Educação para a Cidadania e de participação cívica, assim como para abordar os domínios a serem considerados na disciplina. Por último, é também alvo da nossa atenção o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho (com os ajustamentos do Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de Julho) que incide no "reforço do carácter transversal da Educação para a Cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória" (Decreto-Lei n.º 139/2012, art.º 3º, alínea m), alterando o que estava determinado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

No sentido de atingir este propósito traçamos os seguintes objectivos específicos:

- Conhecer o conceito de cidadania que os alunos do Ensino Secundário construíram ao longo do seu percurso escolar;
- Analisar a aplicação prática das políticas educativas implementadas no âmbito de uma Educação para a Cidadania;

- Avaliar a forma como os adolescentes do Ensino Secundário exercem cidadania.

Neste caminho visamos saber como são trabalhados os conteúdos na óptica dos alunos, tendo como foco as linhas políticas traçadas para a implementação desta área. Intentamos, igualmente, conhecer como os estudantes concebem a cidadania e a exercem para perceber se esta área disciplinar não curricular está a cumprir com o objectivo para a qual foi criada.

De acordo com (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 136): "a hipótese apresenta-se como a antecipação entre dois conceitos, o que equivale ao mesmo, entre dois tipos de fenómenos que designam". As disciplinas de Educação para a Cidadania são criadas com o objectivo de preparar os indivíduos para se integrarem e agirem democraticamente na comunidade em que estão integrados. Questionamo-nos sobre o currículo de Educação para a Cidadania, ao mesmo tempo que partimos da hipótese de as disciplinas desta área curricular permitirem que os indivíduos que as frequentam se expressem distintamente no que diz respeito aos valores, aos princípios democráticos e à forma como entendem a cidadania. Partindo dessas linhas orientadoras, formulamos as seguintes proposições:

- As disciplinas de Educação para a Cidadania são mais utilizadas para resolver conflitos na turma e problemas de comportamento dentro da sala de aula do que para desenvolver actividades relacionadas com os conteúdos desta área;

- A frequência das disciplinas de Educação para a Cidadania influencia a forma como os adolescentes exercem a Cidadania;

- A frequência das disciplinas de Educação para a Cidadania afecta a construção do conceito de cidadania dos adolescentes.

Estas hipóteses, que orientam o nosso estudo, permitem-nos chegar a conclusões que as podem refutar ou confirmar. As três formulações referem-se às "disciplinas de Educação para a Cidadania" devido às diferentes designações atribuídas pelas escolas no 2.º e 3.º ciclos a partir do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho que permite às escolas incluí-las ou não como oferta[7]. As escolas quando optam por integrá-la como oferta dão-lhe a designação que entendem, umas mantêm Formação Cívica, outras simplesmente Cidadania e outras o nome da área curricular. A primeira proposição incide na execução do Despacho n.º 19308/2008, de 8 de Julho ao atribuir a disciplina ao director de turma no seu número 4, alínea b, e ao considerar que o tempo lectivo previsto deve ser utilizado para resolver problemas de aprendizagem e da vida da turma, ao mesmo tempo que se desenvolvem projectos no âmbito da cidadania e participação cívica (*Ibid.*, n.º 13). A hipótese que formulamos questiona o papel atribuído às disciplinas desta área curricular não disciplinar, uma vez que aos professores é confiada a tarefa de trabalharem, se houver tempo, o desenvolvimento de competências neste domínio através da realização de trabalhos práticos. As outras duas proposições que formulamos partem do contributo das disciplinas da Educação para a Cidadania; procuramos então, perceber se estas têm influenciado a formação dos adolescentes, no modo como constroem o conceito de cidadania e também no seu exercício que dizem fazer na comunidade.

Para caracterizar a amostra utilizamos as variáveis: idade; sexo; naturalidade; ano de escolaridade e curso. Consideramos as seguintes variáveis que correspondem aos termos das hipóteses levantadas e nos

[7] O Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho termina com a obrigatoriedade da disciplina de Formação Cívica instituída com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro para o Ensino Básico.

permitem analisar as relações entre os conceitos implicados conforme expressam Quivy & Campenhoudt (2005).

Procuramos estabelecer uma relação entre a frequência às disciplinas da área curricular de Educação para a Cidadania e a participação dos estudantes na vida comunitária, como lidam com a diversidade cultural, como convivem com os outros e como constroem o conceito de cidadania. Orientamo-nos na formulação de Coutinho (2018, p. 73), em que a variável independente "é aquela em que os grupos em estudo diferem e cujo efeito o investigador vai determinar; pode ser uma situação, característica ou fenómeno que possa assumir pelo menos dois níveis por forma a comparar grupos." Para isso seleccionamos as seguintes variáveis independentes, os factores que podem influenciar o modo como exercem cidadania:

- A frequência às disciplinas de Educação para a Cidadania (Formação Cívica e Cidadania);
- Os anos escolares em que frequentam as disciplinas de Educação para a Cidadania.

Esta variável permite perceber se há diferenças entre os alunos que a frequentam e aqueles que não a frequentam nos anos escolares em que a disciplina passa a ser facultativa, a partir do 3º ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 139/2012, art.º 3º, alínea m).

De acordo com o que vimos afirmando, queremos conhecer os factores que podem depender da frequência às disciplinas de Educação para a Cidadania, que nos permitam aferir do papel que esta tem vindo a desempenhar na formação dos adolescentes. A variável dependente é, segundo Coutinho (2018, p. 73), aquela "que o investigador vai medir para avaliar diferenças nos sujeitos derivadas da exposição (ou não) ao tratamento (variável independente)". Ao longo da sua vida, os

adolescentes vão adquirindo um conhecimento do papel que desempenham na comunidade. Importa saber como é que os adolescentes concebem a cidadania, partindo do conceito a que chegamos no 1º capítulo, que integre os valores democráticos, os direitos associados ao cidadão, assim como os deveres com a comunidade. Esta 'noção de cidadania' que procuramos conhecer e que constituímos como variável dependente integra a aceitação de indivíduos de outras nacionalidades na comunidade. Desta depende 'a atitude perante a diversidade cultural', outra variável que procuramos analisar. Conceber todos os indivíduos como cidadãos, tal como preconiza, Benhabib (1999), independentemente da sua naturalidade.

O exercício da cidadania implica que os indivíduos se sintam parte integrante da comunidade e que tenham um conhecimento sobre a mesma, para poderem agir democraticamente na sociedade. Estabelecemos assim a variável 'sentimento de pertença a uma comunidade' com vista a conhecer esses pilares que determinam a forma de estar e agir, contemplando a importância que atribuem ao conhecimento das pessoas, das instituições, das normas e costumes do local, ao uso da língua oficial e à participação nas actividades que aí têm lugar. A 'construção da convivência democrática' é outra variável que procuramos conhecer, baseando-a na confiança que os inquiridos demonstram ter nas instituições, na aplicação que fazem dos princípios democráticos e pelo reconhecimento da utilidade dos órgãos que fazem parte da escola que frequentam.

A forma como actuam é um factor bastante importante que nos permite perceber como os adolescentes estão preparados para agir em comunidade, em prol do bem-estar social. Concebemos assim como outra variável a analisar neste estudo: a 'participação cidadã'. Visa perceber se o fazem nas actividades da escola e quais os obstáculos que o impedem de o fazer, assim como de que forma as regras de

convivência são seguidas e como entendem que deve ser a relação da escola com a comunidade.

A noção de Educação para a Cidadania é outra variável que utilizamos procurando conhecer o conceito construído dos alunos deste estudo, dando-nos contributos sobre a aproximação com aquela que está projectada pela legislação portuguesa, nos conteúdos abordados.

Tabela n.º 3. Variáveis dependentes e indicadores

Variáveis dependentes	Indicadores
Noção de Cidadania	Aceitação de indivíduos de diferentes nacionalidades no país
	Direitos e deveres associados à cidadania
Atitude perante a diversidade cultural	Aceitação no país de residência de indivíduos oriundos de outros países
	Diversidade cultural percepcionada como oportunidade
	Vantagens em estudar com alunos de diferentes culturas
Sentimento de pertença a uma comunidade	Importância do conhecimento das instituições, normas e costumes locais
	Importância dada ao conhecimento de muitas pessoas da comunidade
	Relevo dado à faculdade em falar as línguas oficiais do local
	Participação em actividades e integração em associações da comunidade
Construção de convivência democrática	Confiança nas instituições democráticas
	Aplicação dos princípios da democracia
	Reconhecimento da utilidade dos órgãos democráticos da escola
Participação Cidadã	Participação em actividades escolares e na comunidade
	Identificação de obstáculos à participação no ambiente escolar
	Abertura à participação da escola na comunidade
	Aplicação das normas de convivência
Noção de Educação para a Cidadania	Conteúdos abordados nas disciplinas de EpC de acordo com a legislação em vigor

Fonte: Adaptado de Cabrera, Marín, Luna & Rodriguez (2007). Adaptaçao própria.

Estabelecemos os indicadores descritos na tabela n.º 3 para nos permitir operacionalizar os conceitos definidos nas variáveis dependentes e aferir a relação destas com as variáveis independentes (Quivy & Campenhoudt, 2005). De acordo com o defendido por (Almeida & Pinto, 1987), ao considerarem que as atitudes não são directamente observáveis, sugerem a utilização de indicadores em testes, questionários e outras técnicas que nos permitem inferir a partir das mesmas, o que fazemos neste estudo com a aplicação do questionário e a realização do *focus group*.

5.1.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para efectuar este estudo, procedemos numa fase inicial à constituição da amostra (proposta N=348). Chegamos a este número de acordo com os últimos dados disponíveis sobre o conjunto de alunos que frequentam o 10º, 11º e 12º anos nas escolas secundárias públicas de Vila Nova de Gaia. No ano lectivo de 2014-15 são 3475 alunos que frequentam este ciclo nas 9 escolas secundárias deste concelho. O processo de selecção dos sujeitos que participam neste estudo é a amostragem por *clusters* (Coutinho, 2018) que implica a escolha aleatória dentro de grupos já formados, podendo ser turmas, esta é a forma que utilizamos. Seguidamente, reconhecendo a importância do pré-teste ao questionário aplicamo-lo a um pequeno grupo de alunos da amostra. Coutinho (2018, p. 321) refere-se à necessidade de realização de um pré-teste com uma versão quase definitiva do questionário:

> A implementação de um estudo piloto vai permitir ao investigador:
>
> - aferir da funcionalidade do questionário, permitindo a reformulação/eliminação de itens que foram mal interpretados, erroneamente

> respondidos ou mal compreendidos pelos destinatários;
> - como não há planos de investigação perfeitos, uma análise rigorosa de dados no estudo piloto pode alertar o investigador para erros de lógica e de raciocínio que poderão ser superados no estudo principal.

O teste piloto permite-nos avaliar os itens que tendem a ser mal interpretados e os erros de raciocínio que podem existir sendo reformulados ou eliminados no questionário principal. Após a análise dos resultados do pré-teste, damos seguimento ao inquérito com a versão definitiva do questionário e posteriormente ao *focus group*. Os dados recolhidos através deste último processo de investigação são úteis para recolher informação que pode convergir, divergir ou complementar a obtida através da aplicação do inquérito por questionário, permitindo-nos a triangulação dos resultados (Kelle & Erzberger, 2005). De seguida descrevemos as abordagens efectuadas, necessárias à concretização da investigação.

A realização de estudos de investigação, no seio de uma comunidade escolar pública, de acordo com a legislação em vigor tem de ser escrutinada por organismos tutelados pelo Ministério da Educação. Todos os pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, ao abrigo do Despacho n.º 15847/2007 de 23 de Julho, têm de ser submetidos, para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de monitorização de inquéritos em meio escolar (MIME), concebido especificamente para esse fim. alojado na página da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Este departamento do Ministério da Educação tem a competência de analisar a qualidade dos instrumentos de investigação e o projecto de estudo pretendido (Direcção Geral de Educação, 2016b).

Após a apreciação e aprovação, o pedido, que se efectua numa plataforma electrónica, fica com a autorização em suspenso até ser analisado pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. A DGE verifica o público alvo do estudo, com o objectivo de saber se os indivíduos que fazem parte da amostra são submetidos a outros questionários, da área em causa, ou de outra, procurando evitar sobrecarregar os mesmos alunos com questionários, ou outro tipo de envolvimento que possa perturbar o normal funcionamento das aulas. Depois desta avaliação é enviado um email ao requerente com a aprovação ou rejeição do estudo. No caso de estudos que implicam a recolha de dados pessoais, como o nome, a voz ou qualquer tipo de dado que identifique o indivíduo participante, tem de se submeter um pedido à Comissão Nacional de Protecção de Dados, entidade reguladora da utilização de dados pessoais, adiante designada CNPD.

Tabela n.º 4. Alunos matriculados nas escolas secundárias de Gaia no ano lectivo de 2014-15

Escolas Secundárias	10º	11º	12º	Total por escola
Escola Secundária Arq. Oliveira Ferreira	63	70	48	181
Escola Secundária de Canelas	80	85	38	203
Escola Secundária Inês de Castro	134	125	112	371
Escola Secundária Almeida Garrett	275	309	276	860
Escola Secundária António Sérgio	233	165	142	540
Escola Secundária Diogo Macedo	75	84	61	220
Escola Secundária Gaia Nascente	65	47	45	157
Escola Secundária dos Carvalhos	81	80	80	241
Escola Secundária Dr. Joaq. Gomes F. Alves	288	220	194	702
Total	1294	1185	996	3475

Fonte: Ministério da Educação (2017).

Para este trabalho utilizamos, como requisitos de inclusão dos participantes, alunos que frequentam o Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos), em cinco escolas secundárias do concelho de Vila Nova de Gaia apresentadas na tabela n.º 4. A metodologia seleccionada inclui a

aplicação de questionários a três turmas (uma de cada ano) em cada uma das escolas, o que totaliza 375 alunos, correspondendo a mais de 10% do total de alunos do Ensino Secundário do concelho de Vila Nova de Gaia (VNG) (ver tabela nº 4). No caso do *focus group*, envolvemos sete alunos em duas das escolas. Seleccionamos cinco escolas do concelho de Vila Nova de Gaia para a aplicação do questionário e procuramos ter em consideração os seguintes procedimentos:

- Contacto prévio com as direcções dos estabelecimentos escolares, para autorizar o estudo em documento próprio, assinado pelos responsáveis, fazendo referência à aplicação do questionário e à realização do focus group, bem como às turmas que fazem parte do estudo;
- Entrega aos directores das turmas seleccionadas pela direcção, de um pedido de autorização aos encarregados de educação, visando obter o consentimento prévio exigido para realizar o inquérito;
- Marcação do dia e da hora com os directores de turma, depois deste acordar com os colegas que leccionam no tempo proposto para efectivar o inquérito;
- Aplicação do questionário a uma turma de cada ano do Ensino Secundário, em cada escola, perfazendo um total de 15, prevendo turmas com um número que varia entre 25 a 30 alunos, conseguindo obter 375 inquiridos, ultrapassando os dez por cento da população definida;
- Explicação prévia aos alunos dos objectivos do questionário, garantindo o anonimato dos dados obtidos e a importância do preenchimento de todas as perguntas para o estudo;

Após a aplicação do questionário, seguimos o seguinte processo:

- Esclarecimento e convite aos alunos de duas escolas a participar no *focus group*, explicando os objectivos e a forma de realização do mesmo;
- Preenchimento de um documento, por parte dos alunos interessados, com informação relativa aos seus dados: nome, contacto de email, turma e disponibilidade;
- Entrega, a esses alunos, de um documento de autorização dos encarregados de educação, sendo estes posteriormente recolhidos pelo director de turma;
- Solicitação, à escola, de uma sala para a realização da dinâmica, de acordo com a disponibilidade do grupo;
- Contacto com os alunos, dias antes do focus group, para garantir a sua presença.

A par dessas diligências nas escolas, procedemos de acordo com os requisitos legais impostos pelo Ministério de Educação, acima descritas. De acordo com essas orientações, apresentamos um pedido à Direcção Geral de Educação, anexando os documentos comprovativos da realização de um estudo no Departamento de Pedagogia e Didáctica da Universidade de Santiago de Compostela, assim como os objectivos do estudo, os instrumentos de investigação e o respectivo público alvo. Tendo em conta a legislação, exigindo a aprovação do estudo, na plataforma da Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD), o processo é prolongado, sendo necessário enviar, por correio electrónico, os instrumentos de investigação, os pormenores do estudo, como objectivos e a indicação da população alvo. A burocracia e a resposta demorada, leva-nos a novos contactos, para reformular o processo por qualquer falha ou a enviar documentação complementar ou mesmo para solicitar a urgência na resolução. Uma vez a informação necessária recebida e a análise realizada, a autorização é concedida, surgindo, no entanto, outros percalços. O alongar do tempo faz com que

a resposta aos inquéritos seja protelada levando a alterações, a adaptações, atrasando mais o processo que passamos a descrever.

No dia dois de Fevereiro de 2017 enviamos à DGE o pedido para aprovação do estudo, na plataforma destinada para esse efeito, com o n.º 0587200001. A par disso, inscrevemo-nos na plataforma da CNPD, para procedimento da análise do estudo requerido sobre a necessidade de autorização prévia, esperando maior celeridade do que no primeiro pedido. O que de facto não acontece e nos obriga a um novo pedido na DGE para a realização do *focus group*. A recepção dos dois documentos (a aprovação do primeiro estudo com o n.º 0587200001 da Direcção Geral de Estatísticas de Educação e a permissão da CNPD para recolha de dados pessoais) são necessárias para fazer subir, na plataforma, o novo pedido para que os *focus group* sejam postos em prática. Por esse motivo, o mesmo acontece a 24 de Abril (com o n.º 0587200002), incluindo a autorização da CNPD e mencionando o estudo já aprovado com o n.º 0587200001, do qual este instrumento faz parte. O último aval que precisamos para esta investigação chega a 29 de Maio de 2017.

Dados os vários constrangimentos, que a demora na recepção das autorizações pode trazer à concretização do trabalho, avançamos, junto das escolas. O estudo depende de outras autorizações, das direcções das escolas ou dos agrupamentos de escolas, dos professores e dos encarregados de educação. Consideramos importante estabelecer o contacto com as direcções das escolas logo que obtemos a autorização 'pendente' da DGE (meados de Abril), para que aquelas possam falar com os directores de turma e professores e marcar atempadamente a aplicação dos questionários, não perturbando, assim, o regular funcionamento das aulas. A aplicação dos questionários decorre no mês de Maio de 2017.

Inicialmente seleccionamos duas escolas, tal como já referimos, do centro da cidade de Vila Nova de Gaia e três da periferia. O director de uma das escolas do centro, a Escola Secundária de Almeida Garrett, acede prontamente ao nosso pedido e após ter acordado com as professoras das três turmas e de termos a autorização dos encarregados de educação, procedemos à realização do pré-teste. Com as outras escolas, tentamos o endereço de email de contacto que se encontra nas páginas da internet dos respectivos estabelecimentos escolares. Alguns dos sítios não apresentam o contacto directo, mas mesmo assim, enviamos uma mensagem para o endereço geral com uma breve exposição do pretendido, pedindo a marcação de uma reunião e a colaboração da direcção para a pesquisa. Na Escola Secundária Inês de Castro houve também receptividade da direcção para nos receber e agilizar o processo, marcando rapidamente com os professores a data para a aplicação dos questionários nas 3 turmas. Dada a dificuldade em obter resposta de algumas escolas, solicitamos a cooperação da directora de uma escola de Gaia e de outros professores e tentamos o contacto pessoalmente, nas próprias escolas. A justificação dada por duas escolas tem a ver com o facto de haver uma sobrecarga de estudos o que torna difícil, mas concordam analisar o caso e responder à mensagem.

Estabelecemos rapidamente contacto com as outras escolas da periferia. A direcção e os professores das turmas, que fazem parte da amostra, concordam em colaborar facilitando a rápida aplicação dos questionários, gerindo de forma a não perturbar o normal funcionamento das aulas. Todavia, nem todas as escolas respondem da mesma forma, apesar dos insistentes apelos, facto que nos leva a procurar entrar em contacto com mais duas escolas de Gaia que, à partida, não fazem parte do nosso projecto inicial. Conseguida a autorização do director da Escola Secundária dos Carvalhos, o estudo conta com a colaboração dos directores de turma e professores que

concordam em aplicar os questionários nas suas aulas. Há ainda mais uma escola que, apesar da demora da resposta do director (agrupamento de escolas de Diogo Macedo), acaba por permitir, determinando que os inquéritos sejam feitos pelos professores das turmas, gerindo assim melhor o tempo, tal como acontece nas escolas secundárias de Gaia Nascente e dos Carvalhos. A existência de muitos encarregados que não dão autorização para aplicar os questionários aos seus educandos, limitam o nosso estudo a trezentos e dois inquiridos (N=302), número inferior ao pretendido. Apesar dos obstáculos, entendemos que o total de resultados obtido é relevante para esta investigação, ao "estudar componentes não estritamente representativas, mas características da população" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 162), sendo, de acordo com os autores, a técnica de amostragem mais utilizada.

Com a permissão para a recolha de dados pessoais (a voz) no *focus group* concedida pela Comissão Nacional de Protecção de Dados, submetemos novo pedido de autorização (com o n.º 0587200002) na plataforma da DGE dentro do registo para este estudo. Logo que a autorização, pendente pela DGE (a 23 de Maio de 2017), é concedida, após novo contacto, reforçando o pedido urgente, dado o fim das aulas previsto para duas semanas depois, procuramos agendar a dinâmica para a última semana de aulas. A autorização da DGE para o *focus group* chega no final de Maio de 2017, depois da verificação da Direção Geral de Estatísticas de Educação (cinco dias depois da realizada pela DGE).

Aproveitamos a ocasião em que aplicamos os questionários, para dar a conhecer aos alunos os objectivos da realização do *focus group*, convidando-os a preencher uma folha com os seus dados, incluindo o endereço de email, facilitando o contacto no momento adequado. É também distribuído um documento para a obtenção do consentimento dos encarregados de educação, a ser entregue ao director de turma,

reunindo assim condições para dinamizar a actividade, que de acordo com as disponibilidades manifestadas fica, nessa altura, agendada para o dia sete de Junho na Escola Secundária Almeida Garrett e para o dia nove do mesmo mês na Escola Secundária Inês de Castro. Todavia, devido ao facto de os alunos estarem nessa altura a preparem-se para os exames, a data é adiada na Escola Secundária Almeida Garrett e não é efectivada a dinâmica porque, entretanto, chegam as férias e não se consegue reunir um número suficiente de elementos.

Na Escola Secundária de Inês de Castro, com o apoio dos directores de turma e um elemento da direcção, conseguimos obter as autorizações exigidas e, apesar de alguns percalços, como o esquecimento de alguns alunos, o *focus group* é efectuado. A direcção cede uma sala para o efeito e algum tempo depois da hora prevista damos início à dinâmica. Começamos por explicar aos alunos as regras de participação e solicitamos que assinem o documento a consentir a sua participação. Apesar de já termos a autorização dos encarregados de educação, a Comissão Nacional de Protecção de Dados exige que seja dada uma autorização do próprio, garantindo assim a vontade individual dos menores. Lembramos que a actividade deve durar entre 60 a 90 minutos, que é importante para a dinâmica o respeito da opinião de todos, permitindo que cada um manifeste a sua opinião livremente, não sendo esta sujeita a críticas ou juízos de valor.

Com a aplicação dos questionários e a realização do *focus group*, recolhemos informações sobre a realidade da implementação das políticas de Educação para a Cidadania e do impacto alcançado nas escolas em estudo, do concelho de Vila Nova de Gaia. Os dados obtidos são alvo de uma triangulação que nos permite uma compreensão mais completa da realidade (Coutinho, 2018). Procuramos analisar o que se tem vindo a fazer em Educação para a Cidadania em Portugal ao nível do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e sobre o que faltará realizar neste

campo, de forma a contribuir para o desenvolvimento de atitudes e competências de cidadania dos actores sociais para que estes sejam mais atentos, participativos, solidários e responsáveis.

A investigação centrada na Educação para a Cidadania que aqui nos debruçamos, realiza-se assim, em Vila Nova de Gaia, contexto onde se insere este estudo de caso recorrendo ao uso do inquérito por questionário e ao *focus group* como técnicas de recolha de dados. Estes materializam o que se está a ser implementado de acordo com a legislação portuguesa e com o que concebemos como quadro teórico. Procuramos, assim, a sustentação da ideia de uma formação que prepara para as novas exigências do mundo actual e impõem uma Educação para a Cidadania regida pelos princípios democráticos. Passamos a apresentar os instrumentos de investigação que utilizamos neste trabalho.

5.1.3.1 O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este instrumento, com as modificações que entendemos oportunas, é adaptado do trabalho realizado por Cabrera, Espín, Marín, Luna & Rodríguez (2007). Com a sua aplicação procuramos recolher informações acerca do que os estudantes do Ensino Secundário do concelho de Vila Nova de Gaia pensam sobre a cidadania, o seu exercício e a relação entre estes e a frequência das disciplinas de Educação para a Cidadania. O questionário é dividido em três partes. A primeira tem como objectivo caracterizar os indivíduos e permitir compreender os resultados, de acordo com a idade, o sexo, o ano e o curso que frequentam. O item que se refere à naturalidade pode ajudar a perceber se existem alunos que frequentam a escola oriundos de outros locais, inclusivamente de outros países, a par dos que são provenientes da comunidade envolvente. Este item foi alterado no

questionário para ‘natural de’ por ser confundido no pré-teste com ‘nacionalidade’. Pensamos que se deve ao facto de não constar no novo documento de identificação civil (cartão de cidadão) e a falta de uso na linguagem corrente levar ao desconhecimento da palavra.

A segunda parte tem duas questões abertas, procurando com a primeira saber qual é o conceito de cidadania construído pelos jovens que frequentam o Ensino Secundário e o que pensam sobre a Educação para a Cidadania, podendo dar-nos contributos para a sua percepção do ensino neste âmbito. A formulação destas duas questões no início deste instrumento tem como objectivo uma resposta de acordo com a ideia dos inquiridos sobre o tema, sem se influenciarem com nenhum dos temas abordados ao longo do questionário. As outras quinze questões apresentam vários itens cuja resposta depende do uso da escala de Lickert e integram a última parte. Este grupo é sub-dividido em seis temas: a noção de cidadania; a cidadania intercultural; o sentimento de pertença a uma comunidade; a construção de convivência democrática; a participação cidadã e a Educação para a Cidadania. A noção de cidadania, tema já focado na primeira questão aberta, surge igualmente na quinta, procurando que os inquiridos reconheçam os direitos e deveres dos cidadãos, associando-os a uma maior (cidadania activa) ou menor participação (cidadania passiva). A décima quinta questão aborda igualmente esse conceito associado à inclusão/exclusão do estatuto de cidadania a pessoas imigrantes.

Com as questões relacionadas com a cidadania intercultural pretendemos conhecer o grau de aceitação de indivíduos de culturas diferentes independentemente do seu país de origem, no meio onde residem (pergunta n.º 11), o reconhecimento dessa diferença como uma oportunidade ou ameaça (questão n.º 12) e, como encaram a convivência com imigrantes na comunidade escolar (pergunta n.º 14). Os conteúdos referentes aos aspectos que favorecem a pertença a uma

comunidade são apresentados na questão n.º 13, procurando contributos que permitam reconhecer os modelos com os quais os inquiridos se identificam. Considerando que o conceito de cidadania se constrói ao longo da vida do indivíduo e de uma forma mais estruturante na adolescência, estabelecemos três questões que se focam na edificação do modelo de convivência democrática; a questão n.º 3 foca a confiança que depositam nas instituições, a n.º 9 apresenta frases onde os princípios da democracia são aplicados a situações concretas da vida e a n.º 4 está relacionada com a utilidade dos órgãos eleitos da escola.

Através da participação cidadã, conseguimos perceber o grau de envolvimento com a comunidade e o conceito de cidadania assumido pelos inquiridos. A pergunta n.º 6 debruça-se sobre a participação efectiva, enquanto a n.º 7 relaciona as razões que levam a uma menor participação na comunidade escolar; a valorização de uma interacção da escola com o meio é referida nos itens da questão n.º 10 e o cumprimento das normas de convivência está patente na pergunta n.º 8. O final do questionário foca-se nas disciplinas da área curricular de Educação para a Cidadania, com uma questão que pede para os alunos identificarem aquelas que frequentaram no 2º e 3º ciclos. Uma vez que a disciplina passa a ser facultativa (Decreto-Lei n.º 139/2012, art.º 3º, alínea m), as escolas optam por continuar a utilizar a designação Formação Cívica (disciplina do primeiro ciclo) ou outras que utilizam o termo 'cidadania', por isso optamos por estas duas terminologias.

Do mesmo modo, o questionário integra os diferentes anos do segundo e do terceiro ciclo para que os alunos assinalem aqueles em que frequentam a/as disciplina/s. A mesma questão permite-nos saber se a opção das escolas é a determinada pela legislação, optando por atribuir a disciplina ao director de turma, ou a outro professor. Por último, os temas de Educação para a Cidadania integram uma tabela, de acordo com a legislação em vigor (Despacho n.º 19308/2008, n.º 10),

juntamente com a resolução de problemas de comportamento da turma e de conflitos na sala de aula. Esta última pergunta permite-nos aferir qual a importância dada pelos professores aos diferentes temas de Educação para a Cidadania ao mesmo tempo que nos dá informação sobre a atenção despendida na resolução de problemas na turma do ponto de vista dos alunos.

5.1.3.2 O *FOCUS GROUP*

Seleccionamos este instrumento de investigação que, de acordo com Yin (1994), pode ajudar a conhecer melhor os dados obtidos na aplicação dos questionários, com a informação recolhida. Através desta dinâmica, os intervenientes justificam a razão das atitudes manifestadas nas respostas dadas. Os objectivos na opção pelo *focus group* são os mesmos que os definidos na operacionalização do questionário, pretendendo-se respostas mais detalhadas para os conteúdos trabalhados nesse instrumento de investigação. Por isso mesmo, consideramos pertinente integrar as mesmas questões no guião da dinâmica, tal como acontece com as duas primeiras, ou semelhantes às plasmadas no questionário. No entanto, são introduzidas outras perguntas que orientam os alunos para a resposta que pretendemos conhecer, de acordo com os objectivos do nosso estudo. Como acontece logo na primeira questão "Que é para ti a 'cidadania'?", a qual integra 'as condições que um indivíduo deve ter para exercer cidadania' e 'os direitos e deveres do cidadão', remetendo-nos aqui para o papel do Estado e também para as obrigações dos indivíduos como cidadãos. O mesmo acontece na seguinte: "Que significado ou sentido tem para ti 'educar para cidadania'?", apesar de ser igual à questão que surge no questionário, procuramos orientar a resposta do aluno para os fins da Educação para a Cidadania, que entende serem necessários à sua

realização, para os conteúdos a trabalhar e, finalmente, para emitirem uma opinião, se as diferentes disciplinas cumprem esse objectivo.

O *focus group* dá-nos informação complementar à obtida com a aplicação de um questionário, permitindo menor dispêndio de tempo do que com as entrevistas individuais. Outra vantagem desta dinâmica consiste em permitir a justificação da posição do indivíduo na sua resposta, ao contrário do que sucede nas perguntas fechadas dos questionários. Como desvantagens, apontamos o facto de não permitir abarcar um número de participantes tão elevado no estudo, como acontece com o inquérito por questionário. Os indivíduos podem ser influenciados pelos outros elementos do grupo respondendo de acordo com a posição da maioria, não revelando uma posição contrária. Outra fraqueza é levantada por Morgan (1996), ao considerar que é, ao mesmo tempo, uma força que se relaciona com o processo de produção de interacções focadas, levantada pelo papel que o moderador tem na geração de dados e no impacto que os dados têm no grupo. Os indivíduos agem de um modo consentâneo por se encontrarem em grupo, por outro lado, a forma como o moderador interage, de modo mais ou menos directivo, influencia a dinâmica de grupo. A preocupação do moderador deve centrar-se mais na forma como o grupo interage do que na produção de dados, já que a postura menos dirigida permite uma discussão mais profícua, sem constrangimentos que conduzem a respostas mais racionalizadas (*op. cit.*).

Neste modelo, que construímos para orientar a dinâmica, utilizamos os diferentes temas trabalhados com o questionário, mas excluímos alguns conteúdos, para não cansar os inquiridos, assim o tema da participação não contempla a 'aplicação das normas da convivência'. Para efectuar este estudo, agimos de acordo com determinadas regras, impostas pelos diferentes órgãos institucionais das quais dependem as escolas, e com os objectivos que traçamos. O estudo

depende não só dos indivíduos que fazem parte da amostra, mas também dessas regras que o condicionam, assim como da vontade e da diligência dos responsáveis em permiti-lo.

Acabamos de apresentar, neste capítulo, a metodologia seguida nesta pesquisa efectuada num contexto que se apresenta com características próprias. O estudo centra-se assim na forma como o ensino promove o desenvolvimento de práticas e noções de cidadania. Contribuindo não só para o desenvolvimento de consciências críticas de actuação na comunidade, mas também exigindo o respeito pelos Direitos Humanos. Através do inquérito por questionário a alunos de cinco escolas do concelho de Gaia obtemos informação que nos permite conhecer a realidade. Esta é complementada com a realização do *focus group* direcionado a um grupo mais pequeno de alunos que responde ao questionário numa das escolas participantes. De seguida, centramos este trabalho na sua contextualização para melhor compreender a realidade social, económica, demográfica, política e mesmo educativa, essencial para explicar, compreender e interpretar os resultados.

6 CONTEXTUALIZAÇÃO

O estudo de investigação que nos propomos efectuar surge num espaço territorial com determinadas características que condicionam a ocupação humana, como a litoralidade, ou a integração num grande agrupamento urbano. O povoamento de um espaço é também influenciado pelos acontecimentos passados, frutos da Natureza, como o relevo, o clima, a qualidade do terreno e as intempéries das secas, ou inundações que podem levar à fixação ou ao abandono da população.

De realçar, ainda que a história das acções humanas revela-nos como esse espaço pode ser alvo de conquistas ou de abandono. A história de um agrupamento humano tem, assim, um papel relevante para as características que hoje apresenta. Não querendo alongar-nos no passado histórico que está repleto de factos importantes que nos remetem para datas anteriores à fundação da nacionalidade, no ano de 1143, centramo-nos nas características demográficas e socioeconómicas de Vila Nova de Gaia no presente, não descurando a importância que aquelas têm para a situação actual. Entendemos fundamental para este trabalho conhecer a participação eleitoral e a formação dos habitantes deste concelho. O modo como a população exerce cidadania, pode ser percebido pela participação na vida democrática, através do voto nos actos eleitorais. Por último, nesta contextualização, dedicamo-nos à formação que é a base estruturante deste estudo sobre a Educação para a Cidadania.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONCELHO DE VILA NOVA DE GAIA

Apesar de manter no nome a designação de vila, o crescimento devido à sua posição estratégica, à sua ligação com a produção e distribuição do vinho do Porto e a outros factores, possibilita a passagem de Vila Nova de Gaia à categoria de cidade no ano de 1984. Mais comummente, a cidade é referenciada apenas por Gaia. Situada na Região Norte de Portugal, este concelho pertence ao distrito e à área metropolitana do Porto. Para contextualizar o nosso estudo, centramo-nos no território, na demografia, na realidade socioeconómica, na participação eleitoral e na educação procurando caracterizar as diferentes dimensões da população e do concelho.

6.1.1 CARACTERIZAÇÃO DEMOGRÁFICA

O concelho de Vila Nova de Gaia caracteriza-se por ter uma densidade populacional de 1.794,4 por km2 no ano de 2011 (Pordata, 2017f) e um forte dinamismo, do ponto de vista social. É o terceiro maior do país em número de população, de acordo com os últimos censos (INE, 2013), tal como já referimos anteriormente, tendo vindo a aumentar desde 1960 (Pordata, 2017b). No entanto, os dados referentes à população residente em 2016, do Instituto Nacional de Estatística e da Pordata[8] revelam um decréscimo a partir do ano de 2013 até 2016 (Pordata, 2017c), ao analisarmos a distribuição etária da população residente do concelho de Vila Nova de Gaia, em 2016, constatamos que o grupo mais representativo é o dos 15 aos 64 anos com 204.332 indivíduos, seguido da faixa etária com mais de 65 anos com 53.785 e, por último, a população entre os zero e os 14 anos com 42.470 habitantes (Pordata, 2017c). Esta pirâmide etária acompanha a

[8] Entidades nacionais que tratam e publicam a base de dados referentes a Portugal.

tendência de envelhecimento da população que se verifica a nível nacional e europeu (United Nations, 2017).

Tabela n.º 5. Idade média da população portuguesa, europeia e mundial

Anos	Idade média da população		
	Europa	Portugal	Mundo
1950	28,9	26,1	23,6
2015	41,6	43,9	29,6
2100	47,8	52,5	41,6

Fonte: United Nations (2017).

De acordo com as estimativas há uma clara tendência para o envelhecimento da população portuguesa. Recorremos aos dados nacionais, europeus e mundiais para nos apoiar nesta afirmação (tabela n.º 5). Portugal, no ano de 2015, atinge uma média de idades superior à europeia e mundial, prevendo-se um aumento mais acelerado do que na Europa e mundo no ano de 2100 (United Nations, 2017).

O município de Vila Nova de Gaia segue esta tendência, verificando-se um decréscimo da taxa bruta de natalidade no ano de 2017 para 8,5% (em 1981 a taxa situa-se nos 15,9%) (Pordata, 2018c). O número de habitantes desta cidade, no ano de 2017 revela uma maior expressão de indivíduos do sexo feminino com 158.400 comparativamente aos do masculino com 141.511 indivíduos, à semelhança do panorama nacional com 5.425.226 residentes femininos e 4.875.074 masculinos (Pordata, 2018b). O concelho aparenta ser atractivo para a população portuguesa proveniente de outros municípios, tendo este movimento migratório aumentado desde o ano de 1960 com 4.253 residentes até o ano de 2011 (último ano com dados disponíveis), com mais 6.636 indivíduos (Pordata, 2015d). No ano de 2017 o total de população residente em Vila Nova de Gaia é de 299.911 indivíduos (Pordata, 2018b).

O mesmo parece ter acontecido com a população oriunda de outros países, em que o fluxo migratório aumenta desde 1960 (91 estrangeiros), até o ano de 2001 (para 1.713), registando-se no último censo (2011) uma ligeira redução desse número para 1.463 imigrantes. Igual fenómeno verificamos ao olharmos para todo país, provavelmente devido à crise económica que o país atravessa nesse período, tendo diminuído o número de estrangeiros a residir no país, passando de 105.705 indivíduos para 81.788 em 2011 (Pordata, 2015d). No entanto, nos últimos anos este decréscimo é revertido, o número de residentes imigrantes no país aumenta para 416.682 (Pordata, 2018a). Estes dados permitem-nos pensar que Vila Nova de Gaia é um dos concelhos em que esse crescimento de população imigrante residente se pode verificar[9].

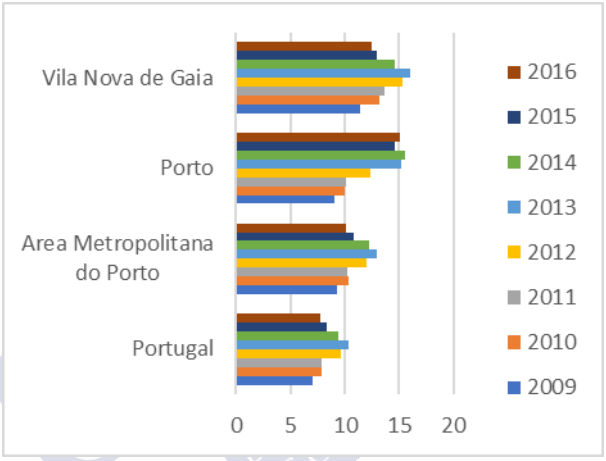
6.1.2 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA

É necessário saber como o Estado desempenha o seu papel neste município, na garantia dos direitos sociais, na promoção do acesso à saúde, à educação, à segurança social, dando atenção à população mais desfavorecida. Como a actividade económica constitui um factor de desenvolvimento consideramos importante recolher informações sobre as principais actividades dos habitantes e os sectores económicos a elas associados. No caso concreto do nosso estudo que se centra em Vila Nova de Gaia, procuramos saber como é que a autarquia e os seus organismos respondem às necessidades da população, permitindo um bem-estar mínimo, de acordo com os níveis de bem-estar da média da população, partindo para os equipamentos sociais que existem. No plano da saúde, os habitantes de Vila Nova de Gaia têm ao seu dispor o

[9] Os últimos dados disponibilizados sobre o número de residentes imigrantes a nível de concelho, são relativos ao ano de 2011. Os dados de 2017 que se encontram disponibilizados referem-se ao total de imigrantes que residem no país.

Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia/Espinho, e outras empresas ligadas ao sector da saúde. Verificamos a existência de outros sectores a funcionar no concelho no âmbito da protecção de crianças e jovens, no apoio à infância e à terceira idade. Aumentando este sector de intervenção devido à tendência de envelhecimento da população (Câmara Municipal de Gaia, 2017b).

Gráfico n.º 1. Desempregados inscritos nos centros de emprego

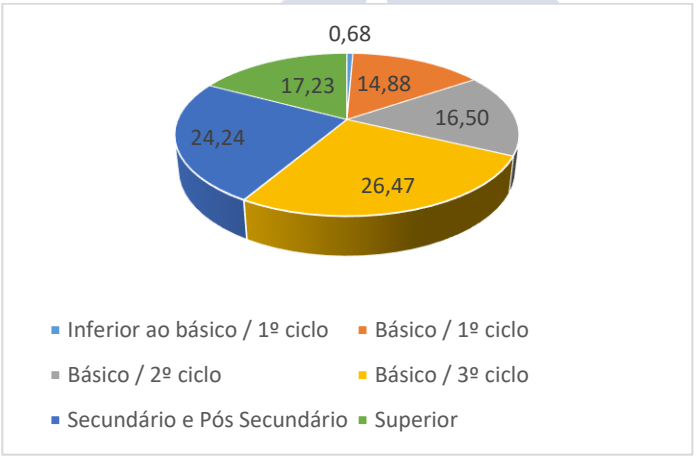


Fonte: Pordata (2017d)

O concelho tem várias instituições que se dedicam à reinserção social de toxicodepentes, ao apoio às famílias carenciadas e à comunidade residente (*op. cit.*). Sendo a actividade económica um outro factor que define a população, procuramos caracterizar esta dimensão com foco nas principais actividades desenvolvidas pelos habitantes e pelos sectores económicos associados. Vila Nova de Gaia, numa perspectiva comparativa, apresenta, de 2009 a 2014, uma taxa de desemprego (gráfico n.º 1) superior à taxa nacional e à média da área metropolitana do Porto, da qual faz parte, invertendo-se essa tendência a partir desse ano (Pordata, 2017d).

A população empregada, em Vila Nova de Gaia, apesar de estar representada em todos os sectores de actividade reflecte, nos dados do ano de 2015, uma concentração (63,27%) em apenas quatro sectores: indústrias transformadoras (26,39%), comércio por grosso e a retalho (20,65%), actividades administrativas e dos serviços de apoio (8,47%) e alojamento, restauração e similares (7,76%), estando os restantes dispersos (36,72%). Estes dados ilustram o peso do turismo no município, tendo aumentado a actividade do alojamento, restauração e similares desde 2009 e ainda a expressão do vinho do Porto, uma das principais actividades incluídas nas indústrias transformadoras.

Gráfico n.º 2. Habilitação da população empregada de Gaia em 2013



Fonte: Pordata (2017d).

Apesar desta polarização que inclui as indústrias transformadoras, o município tem a sua empregabilidade claramente terceirizada, representando este sector 64,20%, seguido do secundário com 34,29% e, por fim, o sector primário residualmente representado com 1,31% (Pordata, 2017d). Salientamos ainda, o facto de se constatar que existe um baixo nível de qualificação da população residente empregada (em

2013), como se pode verificar no gráfico n.º 2 em que 57,85% possui apenas o Ensino Básico, 24,24% completou o Ensino Secundário e apenas 17,23% concluiu o Ensino Superior (Pordata, 2017d).

O concelho de Vila Nova de Gaia, sendo o mais populoso da área metropolitana do Porto, é o segundo mais dinâmico do ponto de vista económico. Este município com uma percentagem de 96,5% de empresas deste tipo, uma concentração maior do que Portugal com 96,4% e do que a cidade do Porto com 95,9% (Pordata, 2017d). À semelhança do cenário nacional e, mesmo internacional a sua actividade empresarial está alicerçada em empresas com menos de dez trabalhadores. Apesar de se tratar de um tecido empresarial constituído quase só por micro-empresas, o município de Vila Nova de Gaia tem várias empresas representadas nas 1000 maiores do país e tem ainda quatro delas representadas nas dez maiores a nível nacional (top ten nacional) em alguns sectores (IAPMEI, 2017).

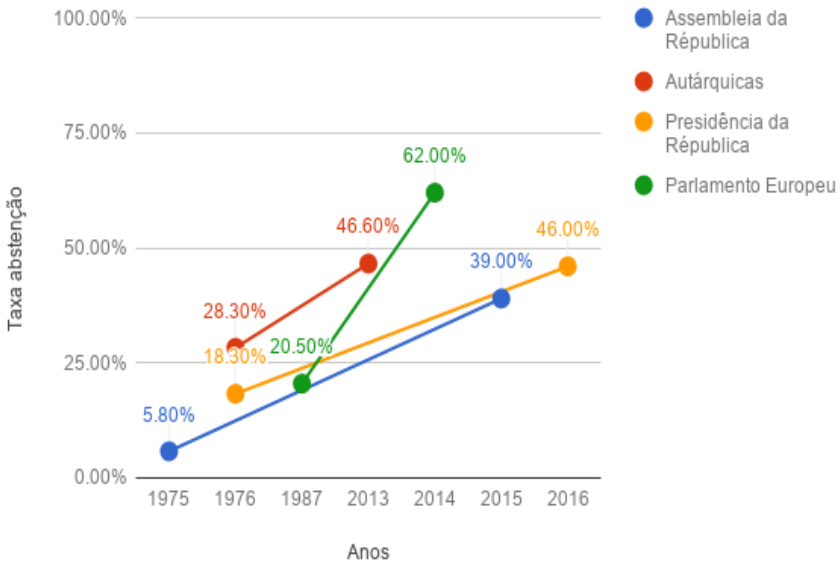
Destacamos, ainda, reforçando a dinamização empresarial do município, que o distrito do Porto está muito bem representado na lista das empresas que recebem o estatuto PME Excelência, promovido pela Agência para a Competitividade e Inovação (IAPMEI), sendo 44 de Vila Nova de Gaia (IAPMEI, 2017). Com vista a diminuir a taxa de desemprego e promover o desenvolvimento económico, de acordo com o exposto pela autarquia, este concelho tem vindo a promover vários programas, iniciativas de apoio à fixação de empresas e ao investimento empresarial, bem como ao fomento e promoção do contexto e cultura empreendedora (Câmara Municipal de Gaia, 2017c).

6.1.3 PARTICIPAÇÃO ELEITORAL

Sendo o nosso objecto a Educação para a Cidadania, questionamo-nos como é que a população eleitora do concelho de Vila Nova de Gaia tem participado nas eleições nos últimos anos, desde 1975, as primeiras eleições livres a seguir ao período de Ditadura. Podemos perceber que, apesar da população eleitora ter aumentado, a participação diminui com o voto e aumenta a abstenção. Os dados reflectem a imagem nacional e também a europeia, da confiança que a população deposita nos partidos políticos. Ao mesmo tempo, consideramos que a seguir a um período de ditadura é normal que a comunidade se interesse mais em participar; é isso que acontece com a população em geral e, em particular, com a feminina que apenas conquista o direito de voto após a Revolução de Abril, diminuindo esse interesse nos anos seguintes. Debruçamo-nos nos resultados das eleições autárquicas, assim como nos das direccionadas para a Assembleia da República, para a Presidência da República e para o Parlamento Europeu. Através destes dados conseguimos perceber o grau de importância que a população de Vila Nova de Gaia atribui aos diferentes órgãos de decisão política.

Nas últimas eleições para a Assembleia da República, no ano de 2015, há 160.018 votantes de um total de 263.258 eleitores no concelho, verificando-se uma abstenção de 102.640 recenseados (Pordata, 2015a). Comparando com os dados referentes a 1975, em que o número de participantes é de 125.526, contra 7.761 que não o fazem, num total de 133.287 de eleitores, a abstenção, durante esses 40 anos sobe de 5,8% para 39% (gráfico n.º 3). A Presidência da República é também alvo da nossa atenção, procurando conhecer como o concelho de Vila Nova de Gaia se envolve nas eleições para este órgão. Em 1976, há 139.722 eleitores e são 114.151 os que participam com o voto, registando-se uma abstenção de 18,3% (Pordata, 2016).

Gráfico n.º 3. Taxa de abstenção eleitoral em Gaia



Fonte: Pordata (2015a, 2015b, 2015c, 2016b). Adaptação própria.

No ano de 2016, o número de eleitores é de 263.521 e são 142.195 aqueles que votam nas eleições para Presidente da República, verificando-se uma abstenção de 46% e um aumento desta em relação ao ano de 1976. No caso das eleições para as Autarquias locais, no ano de 2013, o número de votantes é de 139.300 contra uma abstenção de 121.737, num total de 261.037 eleitores (2015b). Em 1976, há 140.119 eleitores, vão à urna 100.509 e abstêm-se de o fazer 39.610 indivíduos. A abstenção de 28,3%, em 1976, sobe no ano de 2013 para 46,6%.

Para conhecermos o grau de representação política que o Parlamento Europeu tem para a população de Vila Nova de Gaia, usamos os dados das últimas eleições comparando-os com os dados das

eleições de 1987, primeiro ano em que os portugueses votam para este órgão, depois da sua adesão em 1986. A participação dos eleitores deste concelho sofre um grande decréscimo, sendo 177.711 o número de eleitores no ano de 1987, foram às urnas 141.275 e a percentagem dos que não o fazem é de 20,5% (Pordata, 2015c). No ano de 2014, apesar de ter aumentado a população eleitora, passando para 261.855, diminui para 99.448 o número de pessoas que exerce o direito de voto, verificando-se uma abstenção de 62%.

Estes dados demonstram que a participação política, através do voto, tem vindo a diminuir consideravelmente no município de Vila Nova de Gaia. A maior subida da abstenção regista-se nas eleições para o Parlamento Europeu com uma percentagem de 42,5% desde as primeiras eleições (do ano de 1987 até 2014). A análise do gráfico n.º 3 mostra um aumento de 33,2% de eleitores não votantes para a Assembleia da República (desde 1975 até 2015) e de 27,7% para a Presidência da República (a partir de 1976 até 2016). Finalmente, a eleição que obtém menor aumento na falta de participação é para os órgãos do poder autárquico com uma percentagem de18,4 (desde o ano de 1976 até o de 2013). Quanto à evolução dos resultados para a eleição dos órgãos nacionais, esta revela um aumento generalizado da abstenção e uma tendência para que seja mais aproximada entre os vários órgãos.

Como o concelho de Vila Nova de Gaia apresenta dados muito elevados de abstenção, entendemos importante analisar o resto do país e verificamos que comparativamente, a população nacional tem uma participação menor do que a deste município nas eleições autárquicas e nas legislativas (Pordata, 2015a, 2015b).

O governo da Câmara Municipal de Gaia tem sido gerido pelo Partido Socialista e pelos partidos de Centro Direita: Partido Social

Democrata (PPD/PSD) e por uma coligação deste último com o Centro Democrático Social (CDS) e com o Partido Popular Monárquico (PPM). A Lei n.º 46 /2005 cria limites à renovação sucessiva de mandatos dos presidentes dos órgãos executivos das autarquias locais e tal é um impeditivo para vários presidentes da Câmara e das Juntas de Freguesia candidatarem-se a mais do que três mandatos, à excepção dos casos em que estejam a cumprir o terceiro mandato consecutivo à data da entrada em vigor da referida lei.

Tabela n.º 6. Partidos e coligações partidárias eleitos em Gaia

Anos de eleições autárquicas	Partidos e coligações partidárias eleitos
1976	Partido Socialista
1979	Aliança Democrata (PSD/CDS/PPM)
1982	Partido Socialista
1985	Partido Social Democrata
1989	Partido Socialista
1993	Partido Socialista
1997	Partido Social Democrata
2001	Partido Social Democrata
2005	Partido Social Democrata
2009	Partido Social Democrata
2013	Partido Socialista

Fonte: Pordata (2017e).

6.1.4 TERRITÓRIO

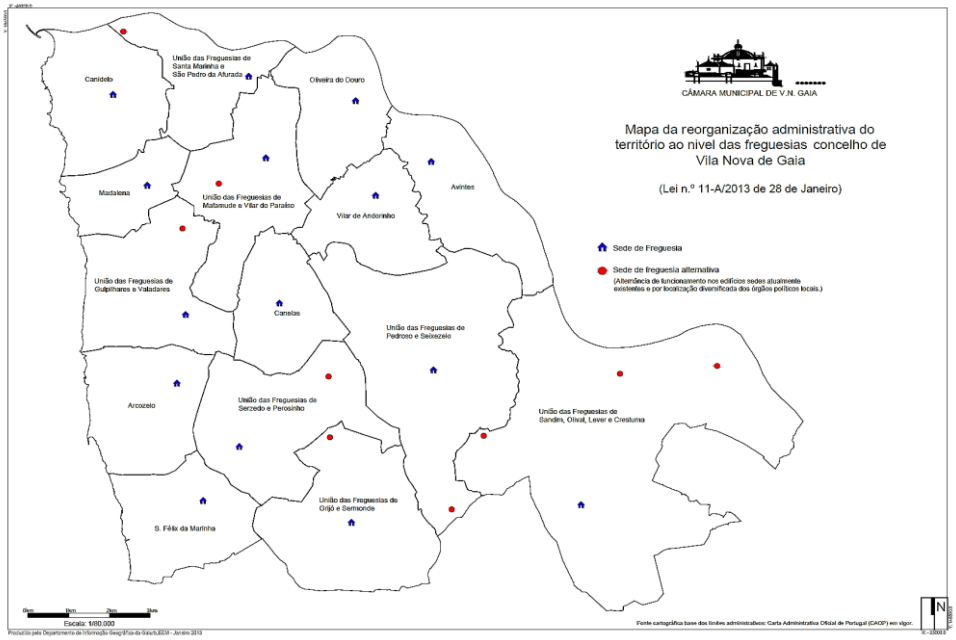
O município de Vila Nova de Gaia possui uma área de 168,5 Km2 e 302.295 habitantes, segundo o último censo (Pordata, 2017b). Está limitado a Norte e a Nordeste pelo Rio Douro que o liga aos concelhos do Porto e de Gondomar, tendo ligação a sul com os concelhos de Santa Maria da Feira e de Espinho. Vila Nova de Gaia situa-se no litoral norte de Portugal, sendo banhada a Oeste pelo Oceano Atlântico. Além de

possuir uma extensa faixa costeira, cerca de 17 Km (ver fig. 2), caracteriza-se por um terreno muito acidentado e desnivelado, constituindo o Monte da Virgem e a Serra de Canelas os seus pontos mais elevados, de acordo com o Geoportal (Câmara Municipal de Gaia, 2013a).

Trata-se de um concelho de grandes contrastes, entre as zonas interiores, as zonas fluviais e a orla marítima e entre as áreas urbanas, industriais e rurais. Este município tem uma grande importância na história do país e continua nos dias de hoje a ter um papel decisivo, devido aos constantes desenvolvimentos culturais, políticos e económicos.

Recentemente, com a Lei n.º 11-A/2013, de 28 de Janeiro, as vinte e quatro freguesias são agregadas, passando a quinze subdivisões autárquicas de acordo com os princípios e critérios definidos na Lei n.º 22/2012 de 30 de Maio que cria o regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica. As freguesias que não sofrem alteração são as de Arcozelo, Avintes, Canelas, Canidelo, Madalena, Oliveira do Douro, São Félix da Marinha e Vilar de Andorinho. As restantes unem-se, formando sete grupos com a designação de união de freguesias: Grijó e Sermonde; Gulpilhares e Valadares; Mafamude e Vilar do Paraíso; Pedroso e Seixezelo; Sandim, Olival, Lever e Crestuma; Santa Marinha e São Pedro da Afurada; Serzedo e Perosinho (Câmara Municipal de Gaia, 2013a).

Figura n.º 2. Mapa da reorganização de freguesias de Gaia



Fonte: Câmara Municipal de Gaia (2013b).

O crescimento de Vila Nova de Gaia está directamente relacionado com a cidade do Porto, tendo as construções das pontes sobre o rio Douro contribuído grandemente para esta ligação. Em 1843 surge a Ponte Pênsil que já não existe, mas com um papel determinante para os dois concelhos. Mais tarde é edificada a Ponte D.ª Maria Pia (em 1877), sendo a primeira travessia ferroviária para a margem norte. Em 1886 é a vez da Ponte Luís I, ainda hoje utilizada para o tráfico rodoviário no tabuleiro inferior, sendo o outro tabuleiro transformado, já neste milénio, como via do Metropolitano do Porto. No ano de 1963 é construída a Ponte rodoviária da Arrábida e em 1991 uma nova ponte ferroviária, a Ponte de S. João, para substituir a de D.ª Maria Pia, que presentemente se encontra desactivada. Em 1993 é erigida a Ponte do Freixo e por fim, em 2003, a Ponte do Infante (Câmara Municipal de

Gaia, 2013a). A construção de cada uma destas sete pontes é planeada para servir os dois concelhos e para dar resposta às necessidades crescentes de deslocação da população. Em Abril de 2018 foi anunciada mais uma construção sobre o rio Douro a ligar as duas cidades, prevendo-se a sua conclusão em 2022.

A melhoria das vias de comunicação entre o Porto e Vila Nova de Gaia permite um maior crescimento desta última, tornando-a numa cidade acolhedora da população que trabalha no Porto. Em consequência, Gaia é hoje uma cidade com uma tradição industrial marcante (na cerâmica, no sector têxtil, ferragens, construção civil, entre outras):

> "Continuando hoje o município a ser conhecido pelas suas empresas de vinhos do Porto e do Douro, indústria automóvel, vidreira e de componentes eletrónicos, pelos seus artistas músicos, pintores, escultores e arquitetos e pelas atividades turísticas que acolhem por ano milhares de visitantes, sendo um dos maiores municípios da região e do país, tem pela sua frente um enorme potencial de desenvolvimento em convergência com os restantes municípios da Frente Atlântica do Rio Douro" (Câmara Municipal de Gaia, s/d).

Gaia torna-se um centro atractivo de turismo, devido à localização das caves de vinho do Porto nesta cidade e aos barcos Rabelos (usados no transporte das pipas de vinho do Porto, destinado hoje a travessias turísticas) que encostam junto à margem sul do Rio Douro, embelezando a paisagem. Nas últimas décadas, o turismo ligado ao vinho do Porto tem crescido muito e, consequentemente, o mesmo tem acontecido com a cidade de Vila Nova de Gaia. A navegabilidade do Douro, contribui para esse desenvolvimento, viabilizando as viagens

turísticas pelo rio. Recentemente, é criado um porto na união das freguesias de Santa Marinha e de São Pedro da Afurada, que trás para a margem sul do Douro, mais dinamismo neste tipo de empresas turísticas, favorecendo com elas a restauração e as vias de comunicação.

6.1.5 A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO

No sentido de uma maior descentralização administrativa na área da educação, é publicado o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, que cria o Conselho Municipal de Educação, anteriormente designado por Conselho Geral de Educação e a Carta Educativa que substitui a Carta Escolar, procurando garantir uma maior proximidade aos cidadãos e uma maior autonomia aos municípios na coordenação da política educativa do ensino não superior:

> O conselho municipal de educação é uma instância de coordenação e consulta, que tem por objectivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as acções consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo (Decreto-Lei n.º 7/2003, sumário).

Tabela n.º 7. Rede escolar de Vila Nova de Gaia

Nível de ensino	Públicas	Privadas	Total
Pré-escolar	113	61	174
Escolas Básicas do 1º ciclo	95	12	107
Escolas Básicas do 2º ciclo	16	5	21
Escolas Básicas do 3º ciclo	23	6	29
Escolas Secundárias	9	5	14
Escolas Prof. e Artísticas	7	6	13
Ensino Superior	0	3	3
Total	263	98	361

Fonte: Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia (2017a).

A Carta Educativa surge com o objectivo de ultrapassar o simples ordenamento territorial dos espaços educativos, passando para uma linha de orientação estratégica da política educativa na sua globalidade (Município de Vila Nova de Gaia, 2017). A rede escolar de Vila Nova de Gaia está organizada de acordo com os diferentes níveis de ensino (tabela nº 7).

Este município é dotado de três estabelecimentos dedicados ao ensino da música e da dança: o Conservatório Regional de Gaia, a Academia de Música de Vilar do Paraíso e o Ginasiano (escola de dança), que funcionam em regime de autonomia e em articulação com o ensino público. A Academia Sénior de Gaia é um projecto social e educativo da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia que desenvolve actividades de enriquecimento nas áreas de cultura e desporto (Câmara Municipal de Gaia, 2017a). Apesar de existir uma maior concentração na área urbana, as escolas de ensino obrigatório estão distribuídas por todo o concelho, com estabelecimentos do Ensino Pré-Escolar e escolas básicas espalhadas em todas as freguesias, procurando servir a população de Vila Nova de Gaia, tal como podemos observar na tabela seguinte (tabela n.º 8).

Tabela n.º 8. Distribuição geográfica da rede escolar de Gaia

Freguesia/União de Freguesias	Jardins Infância	Escolas 1º ciclo	Escolas 2º ciclo	Escolas 3º ciclo	Escolas do secundário
Arcozelo	3	6	1	2	1
Avintes	4	3	1	1	0
Canelas	4	3	1	1	1
Canidelo	1	5	1	1	1
U. F. Sandim, Olival, Lever, Crestuma	5	12	1	1	1
U.de F. Grijó, Sermondes	1	5	1	1	0
U. F. Gulpilhares, Valadares	1	6	1	1	1
Madalena	0	3	1	1	0
Oliveira do Douro	3	5	1	1	1
U. F. Mafamude, Vilar do Paraíso	0	10	1	3	2
U. F. Predroso, Seixelo	2	5	1	2	1
U. F. Serzedo, Perozinho	0	3	2	3	0
U. F. Santa Marinha, São Pedro Afurada	4	8	2	2	0
Vilar de Andorinho	1	7	1	1	0

Fonte: Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia (2017a).

A análise dos dois tipos de oferta de Ensino Pré-Escolar permite-nos concluir que o Estado não cobre as necessidades da população, estando esta entregue ao sector privado ou às instituições particulares de solidariedade social (cf. tabela n.º 9). O Ensino Superior também está dependente da oferta da iniciativa privada, não existindo instituições públicas para este nível de ensino, talvez devido à proximidade com a Universidade do Porto; é disso exemplo a localização do Instituto Geofísico, integrante da Faculdade de Ciências – o Observatório Meteorológico da Serra do Pilar nesta cidade, desde 1885 (Universidade do Porto, 2017).

Tabela n.º 9. Distribuição dos estabelecimentos de ensino privado em Vila Nova de Gaia

Freguesia/União de Freguesia	Jardins Infância	Esc. 1º ciclo	Escolas 2º ciclo	Escolas 3º ciclo	Escolas sec.	Ens. Sup.
Arcozelo	4	1	0	0	0	0
Avintes	3	0	0	0	0	0
Canelas	5	0	0	0	0	0
Canidelo	4	0	0	0	0	0
U. F. Sandim, Olival, Lever, Crestuma	4	0	0	0	0	0
U. F. Grijó, Sermondes	2	0	0	0	0	0
U. F. Gulpilhares, Valadares	8	2	1	0	3	3
Madalena	6	0	0	0	0	0
Oliveira do Douro	8	1	1	1	0	0
U. F. Mafamude, Vilar do Paraíso	15	2	2	2	2	0
U. F. Predroso, Seixelo	2	1	1	1	1	
U. F. Serzedo, Perozinho	2	0	0	0	0	0
U. F. S.ta Marinha, S. Pedro Afurada	15	1	1	1	1	3
Vilar de Andorinho	3	0	0	0	0	0

Fonte: Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia (2017a).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 institui os agrupamentos de escolas, com o objectivo de uma melhor gestão dos recursos educativos, dando maior autonomia aos mesmos em articulação com o projecto educativo municipal:

> Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de

> descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 115-A/98).

No município de Gaia existem 14 agrupamentos que incluem algumas das escolas do primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, do Ensino Secundário e também do Ensino Pré-Escolar.

Tabela n.º 10. Distribuição dos agrupamentos de escolas em Gaia

Agrupamentos de Escolas	Freguesias e União de Freguesias			
António Sérgio	U. F. Mafamude e Vilar do Paraíso		U. F Stª Marinha e Afurada	F. Oliveira do Douro
Canelas	U. F. Mafamude e Vilar do Paraíso	U. F. Serzedo e Perosinho	F. Canelas	U. F. Gulpilhares e Valadares
Carvalhos	U. F. Pedroso e Seixezelo			
D.Pedro I	F. Canidelo		U.F. Stª Marinha e Afurada	
Diogo Macedo	U. F. Sandim, Olival, Lever e Crestuma			
Dr. Costa Matos	U. F. Mafamude, Vilar do Paraíso		U. F. Stª Marinha e Afurada	
Escultor António Fernandes de Sá	F. Oliveira do Douro			
Gaia Nascente	F. Oliveira do Douro		F. Avintes	F. Vilar do Andorinho
Júlio Dinis	U. F. Grijó e Sermonde		U. F. Pedroso e Seixezelo	
Madalena	F. Madalena			
Soares dos Reis	U. F. Mafamude e Vilar do Paraíso			
Sophia de Mello Breyner	F. Arcozelo	U. F. Serzedo e Perosinho	F. S. Féliz da Marinha	
Valadares	U. F. Gulpilhares e Valadares		F. Vilar do Andorinho	
Vila D' Este	F. Vilar do Andorinho			

Fonte: Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia (2017a).

Estes agrupamentos integram, por vezes, escolas de diferentes freguesias ou da União de Freguesias, mas geograficamente mais

próximas, estando nestes casos dependentes de dois ou mais órgãos autárquicos (ver tabela n.º 10).

No ano de 2016, há quarenta e três mil trezentos e trinta e quatro alunos matriculados nos Ensinos Pré-Escolar, Básico e Secundário, distribuídos conforme indicado na tabela n.º 11.

Tabela n.º 11. Alunos matriculados no ano de 2016 em Gaia

Educação pré-escolar	1º ciclo do Ensino Básico	2º ciclo do Ensino Básico	3º ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário
6897	11 256	6 106	10 066	9 009

Fonte: Ministério da Educação (2017a).

O desenvolvimento da população realiza-se, através da Educação; e a existência de estabelecimentos escolares de proximidade, bem apetrechados e com os recursos humanos indispensáveis é um factor determinante para que se concretize. Para saber como a educação de uma população se está a processar temos que utilizar indicadores, como a taxa de retenção dos alunos nos diferentes níveis de ensino.

Tabela n.º 12. Taxa de retenção ou desistência no 1º ciclo em Gaia

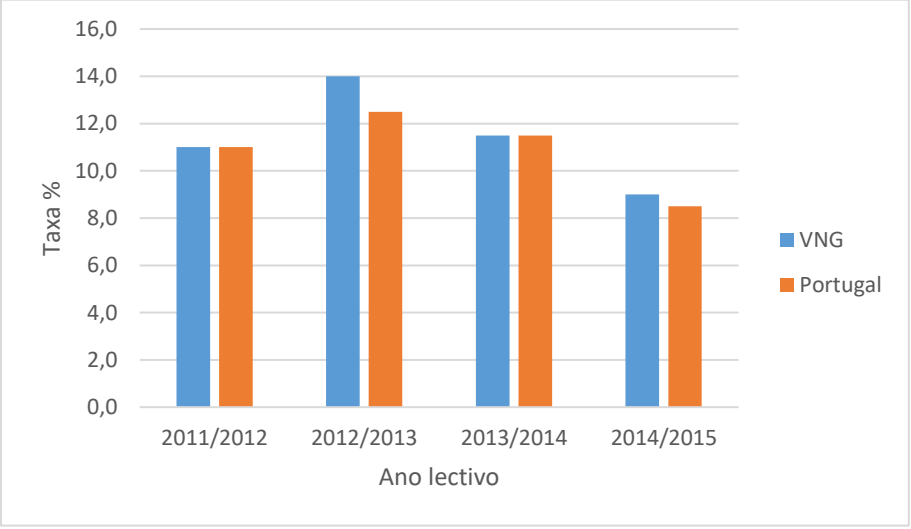
Anos lectivos	Vila Nova de Gaia	Portugal
2011-2012	4,7%	5,7%
2012-2013	5,7%	6,0%
2013-2014	5,3%	6,0%
2014-2015	5,7%	5,0%

Fonte: Ministério da Educação (2016a).

Através desta taxa, procuramos conhecer o estado da educação no ensino obrigatório no concelho de Vila Nova de Gaia. Os dados sobre a retenção dos alunos do 1º ciclo, em relação aos últimos anos, disponibilizados pelo Ministério da Educação (2016a), estão

equiparados à média nacional, embora no primeiro ano analisado, a média do concelho seja um por cento inferior e, no ano lectivo de 2014-2015, seja superior (tabela n.º 12). Os alunos entre os dez e os doze anos de idade do Município de Vila Nova de Gaia apresentam uma taxa de retenção ou desistência muito próxima ou igual à que acontece no país, à excepção do ano lectivo de 2012-2013 (superior em 1,5%) e do último ano para o qual há dados disponíveis (com meio ponto percentual acima da percentagem do país), tal como podemos verificar no gráfico n.º 4. No entanto, os valores são ainda elevados, é por isso importante considerá-los para que a educação cumpra com os seus objectivos, promovendo o desenvolvimento de todos os indivíduos.

Gráfico n.º 4. Taxa de retenção ou desistência no 2º ciclo em Gaia



Fonte: Ministério da Educação (2016a).

O terceiro ciclo, a fase da passagem para a adolescência, regista uma subida na taxa de retenção ou desistência. Nos dois primeiros anos analisados, os dados do Município de Vila Nova de Gaia são inferiores à média do país, mas nos últimos anos são iguais, verificando-se uma

descida de três pontos percentuais no último ano (cf. tabela n.º 13). Notamos que ao longo do percurso escolar, esta percentagem vai aumentando no país e o Concelho de Vila Nova de Gaia não foge à regra.

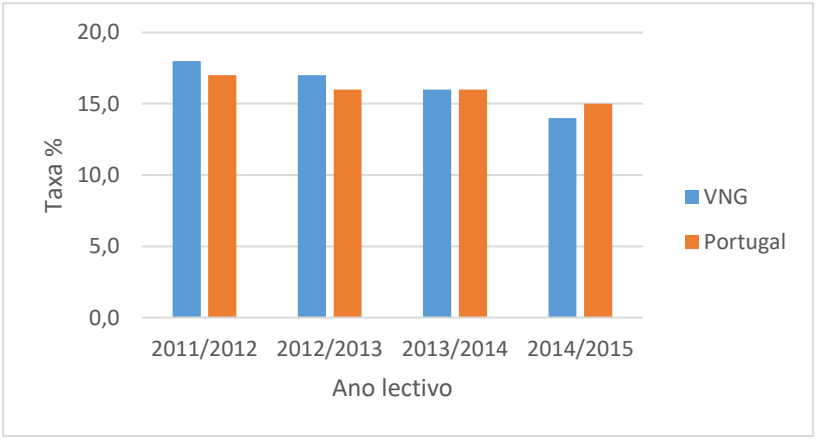
Tabela n.º 13. Taxa de retenção ou desistência no 3º ciclo em Gaia

Anos lectivos	Vila Nova de Gaia	Portugal
2011-2012	15,0%	15,3%
2012-2013	14,7%	15,3%
2013-2014	15,0%	15,0%
2014-2015	12,0%	12,0%

Fonte: Ministério da Educação (2016a).

O Ensino Secundário torna-se obrigatório até à idade de 18 anos em 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto) Importa-nos fazer uma análise mais detalhada em relação a cada um dos anos deste ciclo, uma vez que representa uma viragem no percurso do aluno, seleccionando a área de estudos que lhe permite prosseguir os seus estudos superiores no final do 12º ano.

Gráfico n.º 5. Taxa de retenção ou desistência no 10º ano em Gaia



Fonte: Ministério da Educação (2016a).

O primeiro ano deste ciclo de estudos tem uma percentagem de retidos ou desistentes superior à média nacional, mas foi aproximando-se daquela e no último ano lectivo, em que há registo, apresenta uma percentagem inferior (ver gráfico n.º 5).

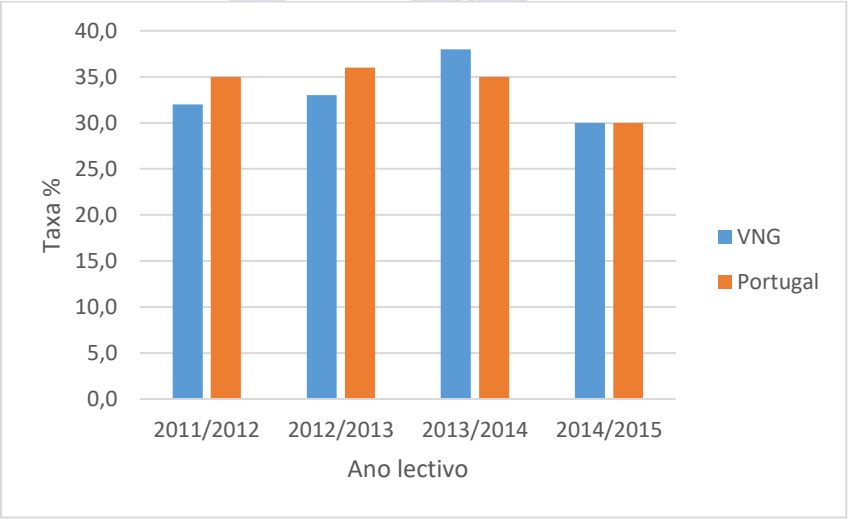
Tabela n.º 14. Taxa de retenção ou desistência no 11º ano em Gaia

Anos lectivos	Vila Nova de Gaia	Portugal
2011-2012	13,0%	14,0%
2012-2013	13,0%	14,0%
2013-2014	12,0%	13,0%
2014-2015	10,0%	11,0%

Fonte: Ministério da Educação (2016a).

Em relação ao ano intermédio deste ciclo de ensino, verificamos que a taxa de retenção dos alunos que frequentam as escolas no concelho de Vila Nova de Gaia é ligeiramente inferior à nacional, mas ao longo dos anos analisados verifica-se uma descida no país e no concelho (ver tabela n.º 14).

Gráfico n.º 6. Taxa de retenção ou desistência no 12º ano em Gaia



Fonte: Ministério da Educação (2016a).

O último ano do Ensino Secundário (cf. gráfico n.º 6) regista um valor mais baixo de alunos retidos no município de Vila Nova de Gaia, no primeiro ano lectivo em análise, tendo subido no ano de 2013/2014 e igualado os valores nacionais no ano seguinte, verificando-se uma descida acentuada.

A Educação é um sector que necessita de uma grande atenção do Governo. Ao longo do capítulo n.º 4 verificamos alterações constantes na legislação a partir da LBSE (Lei n.º 46/86). As orientações que os sucessivos governos têm dado à educação mudam com estes, não permitindo perceber se há linhas que se podem manter e contribuir para uma efectiva melhoria. Verificamos nesta análise que Vila Nova de Gaia representa um pouco do que se passa no país.

A contextualização que acabamos de realizar apresenta-nos um concelho com uma elevada densidade populacional, de 17.794,4 por km2 em 2011 e um forte dinamismo, do ponto de vista social. A história de Vila Nova de Gaia revela o papel determinante que teve para a evolução do país, não só do ponto vista estratégico, próxima da cidade do Porto e junto ao litoral, mas também pelas pessoas que aí residem. Apesar da população se caracterizar pelo aumento do envelhecimento, tem crescido o número de residentes nacionais e estrangeiros, o que contribui para rejuvenescer e dar um novo impulso à cidade. A existência de serviços públicos que providenciam um bem-estar à população contribui para esta procura e, apesar de não acompanharem as necessidades, tem revelado alguma evolução. Há escolas públicas distribuídas pelo território, para os diferentes níveis de ensino, à excepção do Ensino Pré-Escolar e do Ensino Superior (as necessidades destes são cobertas maioritariamente pela iniciativa privada). No entanto, a esta população (de Vila Nova de Gaia) está associado um maior índice de desemprego, essencialmente em períodos marcados por

uma conjuntura social, política e económica que o favorecem. A par disso, verificamos que a população eleitora apresenta índices de abstencionismo elevados.

Os dados demográficos, sociais, políticos e territoriais permitem-nos uma reflexão crítica suportada pelo quadro teórico e pela conjuntura da realidade em análise. Tendo como referência este contexto, onde se insere o nosso estudo de caso, segue-se o trabalho empírico relacionado com o tratamento dos dados obtidos na aplicação dos questionários e na realização do *focus group*, de forma a atingir os objectivos atrás definidos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

IV – Referencial empírico

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

7 OS CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA FORMAÇÃO DOS ADOLESCENTES

A Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos, recomenda a todos os estados-membros que a investigação sobre estes temas seja promovida, no sentido de se implementarem melhorias.

> Os estados-membros devem promover e encorajar as pesquisas sobre educação para a cidadania democrática e educação para os direitos humanos para fazer o ponto de situação neste domínio e para fornecer às partes interessadas, incluindo os responsáveis pela elaboração de políticas, as instituições de ensino e os seus dirigentes, os professores, os aprendentes, as organizações não governamentais e as organizações juvenis, dados comparativos destinados a ajudar a medir e aumentar a sua eficácia e a melhorar as suas práticas. Estas pesquisas podem, nomeadamente, incidir sobre os programas, as práticas inovadoras, os métodos de ensino e o estabelecimento de sistemas de avaliação, incluindo os critérios de avaliação e os indicadores. Os estados-membros devem, sempre que adequado, partilhar os resultados das suas pesquisas com outros estados-membros e partes interessadas (Conselho da Europa, 2010, n.º 11).

Este trabalho de investigação, conforme já referimos, tem o objectivo de conhecer a Educação para a Cidadania nas políticas educativas portuguesas e seu resultado na formação dos jovens. Pretendemos dar um contributo para este caminho, ambicionado não apenas pelo Conselho da Europa, mas por todos nós, no âmbito do respeito pelos Direitos Humanos e do bem comum assumido como prioridade. Onde a educação deve reclamar o seu lugar na realização de uma cidadania democrática. Sendo a sociedade um resultado das interacções humanas, é importante que a educação seja promotora de comportamentos dignos de indivíduos que conhecem a realidade e têm interesse em fazer parte dela, intervindo democraticamente nas instituições e sem receio de dar uma opinião contrária, sempre com o objectivo de melhorar a participação e a integração de toda a população.

Consideramos, por isso mesmo, importante aferir as diferentes dimensões do conceito e da participação de cidadania dos alunos que têm no seu percurso escolar as disciplinas que fazem parte da área curricular de Educação para a Cidadania. Neste sentido, abordamos a política educativa orientada para a implementação desta área que as contempla nos anos curriculares anteriores.

7.1 QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO

O estudo, que aqui apresentamos, tem como população alvo os alunos do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos), ou seja, os que têm entre quinze e dezoito ou mais anos de idade das escolas secundárias do Concelho de Vila Nova de Gaia. Levando em consideração que a política educativa é instituída através de legislação que orienta os seus propósitos, neste sentido os referentes à Educação para a Cidadania e destes alunos que frequentam o Ensino Secundário no ano lectivo de 2016-17, contemplamos os Decretos-Lei n.º 6/2001, para o Ensino

Básico e o n.º 7/2001, para o Ensino Secundário, que instituem o carácter transversal de Educação para a Cidadania e a disciplina de Formação Cívica para o Ensino Básico[10]. Tomamos ainda como referência o Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho que atribui esta disciplina ao Director de turma, para que este disponibilize esse tempo para regular os problemas de aprendizagem e da vida da turma. Contemplando, ainda, o desenvolvimento de projectos de Educação para a Cidadania e de participação, assim como a abordagem dos domínios a serem considerados na disciplina de Formação Cívica.

Por último, apreciamos o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho[11] que incide no "reforço do carácter transversal da Educação para a Cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória" (*op. cit*., art.º 3º, alínea m), podendo as escolas, autonomamente, optar por considerar a disciplina como oferta de escola. Os alunos implicados neste estudo estão abrangidos por esta alteração legislativa, a partir do 6º, 7º ou do 8º ano de escolaridade, de acordo com a idade e os seus percursos escolares.

O instrumento que concebemos para o nosso estudo apresenta um primeiro conjunto de questões sobre diferentes dimensões da cidadania adaptadas de um questionário de Cabrera, Espín, Marín, Luna & Rodriguez (2007) e outro grupo que se reporta à prática da Educação para a Cidadania, de acordo com o requerido na legislação introduzida. Deste último faz parte a pergunta n.º 16 que se relaciona com o docente que a leccionou (o director de turma ou outro professor) e os anos

[10] O Despacho n.º 99590/99, de 14 de Maio atribui a coordenação da área da Educação para a Cidadania ao Director de turma, afectando-lhe uma hora semanal coincidente com o horário dos alunos.

[11] O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, sofreu alterações no Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de Julho.

escolares do segundo e do terceiro ciclo em que foi ministrada. A questão n.º 17 elenca os domínios que devem ser trabalhados nas referidas disciplinas, de acordo com os apresentados no n.º 10 do Despacho n.º 19308/2008. A par destes conteúdos colocamos os problemas de comportamento da turma e a resolução de conflitos na sala de aula, para perceber como é que estes foram alvo da disciplina em contraste com os restantes domínios. Este questionário é aplicado ao conjunto de indivíduos que fazem parte da amostra que apresentamos de seguida.

7.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

As escolas envolvidas neste trabalho fazem parte de cinco freguesias do Concelho de Vila Nova de Gaia identificadas no capítulo da Metodologia.

Tabela n.º 15. Escolas que integram o estudo

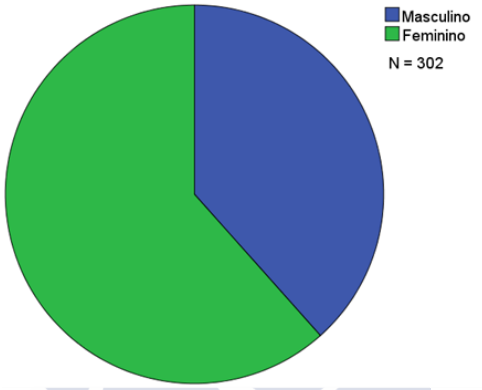
Escolas	Frequência de alunos	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Escola Secundária Inês de Castro	66	21,9	21,9	21,9
Escola Secundária Almeida Garrett	78	25,8	25,8	47,7
Escola Secundária dos Carvalhos	47	15,6	15,6	63,2
Escola Secundária Gaia Nascente	57	18,9	18,9	82,1
Escola Secundária Diogo de Macedo	54	17,9	17,9	100,0
Total	302	100,0	100,0	

Elaboração própria

A maior percentagem dos elementos da amostra (tabela n.º 15) frequenta a Escola Secundária Almeida Garrett (25,8%), seguida da

Escola Secundária Inês de Castro, da Escola Secundária Gaia Nascente, da Escola Secundária Diogo Nascente e, por último, da Escola Secundária dos Carvalhos com 15,6%.

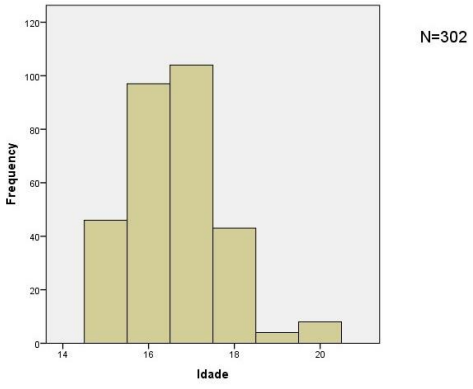
Gráfico n.º 7. Composição da amostra de acordo com o sexo



Elaboração própria

A amostra é constituída por 302 participantes, 116 (38,4%) do sexo masculino e 186 (61,6%) do sexo feminino (gráfico n.º 7). A idade dos mesmos varia entre os 15 e os 20 anos (gráfico n.º 8), tendo uma média de 16,62 (*DP*=1.107).

Gráfico n.º 8. Composição da amostra segundo a idade



Elaboração própria

Os inquiridos encontram-se, por essa razão, em fase de desenvolvimento e de construção de um conceito de cidadania, produto das interacções desenvolvidas durante o curto percurso de vida. A origem dos alunos que constituem a amostra é variada, em relação aos países ou aos concelhos portugueses de origem, prevalecendo o município onde se realiza o estudo. O número de alunos estrangeiros é residual, representando 1,6% do total (tabela n.º 16).

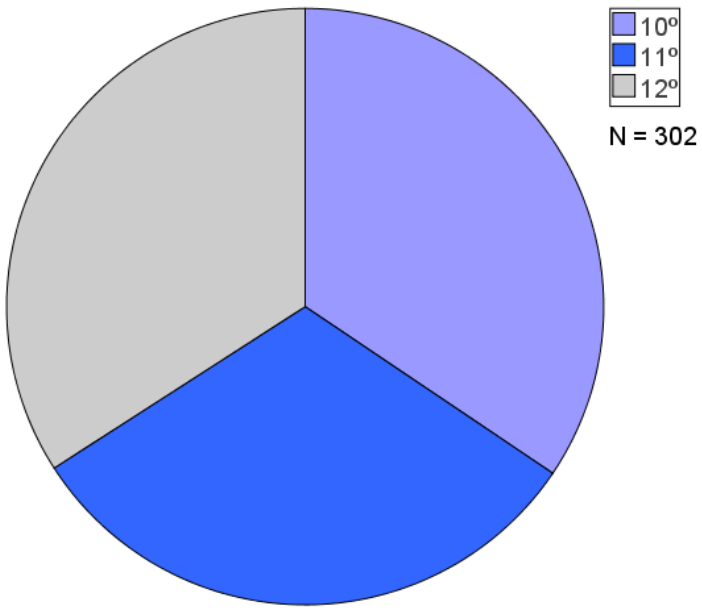
Tabela n.º 16. Naturalidade dos participantes no estudo

Naturalidade		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Outros países	Angola	2	0,7	0,7	0,7
	Brasil	1	0,3	0,3	1,0
	Suíça	1	0,3	0,3	1,3
	Ucrânia	1	0,3	0,3	1,6
	Total	5	1,6	1,6	
Cidades de Portugal	Aveiro	1	0,3	0,3	1,9
	Baião	1	0,3	0,3	2,2
	Gondomar	4	1,3	1,3	3,5
	Lamego	1	0,3	0,3	3,8
	Maia	1	0,3	0,3	4,1
	Matosinhos	3	1,0	1,0	5,1
	Paredes	1	0,3	0,3	5,4
	Porto	45	14,9	14,9	20,3
	P. Varzim	1	0,3	0,3	20,6
	S. M.ª Feira	4	1,3	1,3	21,9
	V. N. Gaia	233	77,2	77,2	99,1
	Vila Real	2	0,7	0,7	100,0
	Total	297	98,2	98,2	
Total		302	100,0	100,0	

Elaboração própria

A maior percentagem dos elementos é natural de Vila Nova de Gaia (77,2%), seguida da percentagem proveniente do Porto com 14,9 %. Apesar de não ser expressiva a percentagem de alunos provenientes de outros países, constatamos que há três alunos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Angola e Brasil) e dois do Continente europeu (Suíça e Ucrânia). A amostra é constituída por 104 alunos que frequentam o 10º ano (34,4%), 103 alunos o 12º ano (34,1%) e o 11º ano tem 95 representados (31,5%). Em relação ao ano de escolaridade dos seus elementos, podemos considerá-la heterogénea, uma vez que os vários anos são contemplados com uma diferença pouco significativa entre o mais e o menos representado (gráfico n.º 3).

Gráfico n.º 9. Distribuição da amostra por ano de escolaridade



Elaboração própria

O estudo é realizado com alunos que frequentam cursos científico-humanísticos (tabela n.º 17). As turmas que o integram são seleccionadas pela direcção da escola/ agrupamento e/ou respectivo director de turma. A maior percentagem dos elementos da amostra frequenta o Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias (60,5%), seguido do curso de Línguas e Humanidades (31,9%) e do de Artes Visuais (7,3%), sem expressão está o de Ciências Sócio-económicas (com apenas um elemento).

Tabela n.º 17. Cursos científicos-humanísticos frequentados

Cursos	Frequência	Percentagem	Percentagens Válidas	Percentagens Cumulativas
Ciências e Tecnologias	182	60,3	60,5	60,5
Ciências Sócio-económicas	1	0,3	0,3	60,8
Línguas e Humanidades	96	31,8	31,9	92,7
Artes Visuais	22	7,3	7,3	100,0
Total	301	99,7	100,0	
Missing System	1	0,3		
Total	302	100,0		

Elaboração própria

7.1.2 TRATAMENTO DOS DADOS

Os resultados da aplicação do questionário 'A Educação para a Cidadania no Ensino Secundário' são submetidos a uma análise de estatística descritiva, seguindo-se uma de tipo inferencial. Para a análise estatística dos dados utilizamos a ferramenta informática - *Statistics Package for the Social Science* (SPSS) que nos permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os resultados mais facilmente (Pereira, 2004). Esta "constitui um auxiliar excelente para um investigador em Ciências Sociais e Humanas que tenha procedido a uma recolha de dados quantitativos em que o objectivo de análise é descrever, relacionar ou mesmo contrastar hipóteses de investigação" (Coutinho, 2018, p. 180).

Numa primeira fase utilizamos a estatística descritiva que nos possibilita organizar e analisar os dados e transformá-los em informação para a descrição da amostra. Esta é facilmente observável através das tabelas de frequências que associam a cada grupo ou categoria o número de ocorrências. A representação gráfica, como o gráfico circular ou o gráfico de barras, é também utilizada neste trabalho para a descrição. Recorremos à estatística inferencial com vista à possibilidade de generalizar os dados, partindo da amostra, para a população do estudo. Esta fase exige tempo para seleccionar criticamente o tipo de testes a utilizar, dependendo das variáveis. A análise factorial de componentes principais parte de um conjunto de variáveis e tenta identificar um grupo menor, a que se dá o nome de factores, permitindo-nos reduzir a dimensão dos dados, sem perder informação (Pereira, 2004). Fazemos uso desta para proceder aos testes estatísticos com um menor número de variáveis.

Com o recurso ao SPSS podemos fazer testes às hipóteses de investigação formuladas, transformando-as em hipóteses estatísticas. Os dados obtidos, nas questões que fazem uso da escala de Lickert, são submetidos a um teste *t* que compara as médias de duas variáveis para amostras independentes. Para as questões de escolha múltipla e dicotómicas utilizamos o cruzamento de variáveis que nos permite testar as hipóteses.

As informações, relacionadas com o conceito de cidadania construído e com o exercício de cidadania, dos adolescentes inquiridos, são trabalhadas de acordo com o tipo de questão formulada. Agrupamos as perguntas elaboradas sobre o conceito construído e o exercício de Cidadania, em forma de proposição que pressupõem a utilização da escala de Lickert (com os números: 3, 4, 8, 9, 10, 12, 13 e 14). O outro grupo de perguntas (com os números: 5, 6, 7, 11 e 15) aborda esses temas, mas com uma formulação distinta, requerendo a escolha múltipla

ou dicotómica e, por isso, exigem um tratamento diferente. A pergunta n.º 17 permite-nos recolher informações sobre os conteúdos objectos dessas disciplinas, que foram submetidos a uma análise factorial, com rotação Varimax e normalização de Kaiser, com vista a identificar um conjunto menor de variáveis. O mesmo procedimento foi empreendido nas questões relacionadas com o conceito construído e com o exercício de cidadania. A questão n.º 16, refere-se à frequência dos alunos nas disciplinas de Educação para a Cidadania e ao professor que as lecciona; os dados são empregues como variáveis independentes.

Para casos de itens com um sentido conceptual, que se opõe ao dos outros itens, procedemos a uma inversão dos valores, necessária para a análise factorial. Essa recodificação permite que a direcção das opções seja considerada num único sentido (Patrício, 2013). De acordo com Weijters & Baumgartner (2012), o uso de itens invertidos contribui para uma melhor cobertura dos domínios dos conteúdos alvo do questionário. Salientam ainda como principais vantagens na sua utilização: implicar uma correcta concordância no caso da escala estar equilibrada, o número de itens invertido ser igual ao dos regulares e reduzir o número de respostas que seguem a mesma tendência, levando os respondentes a reflectir. O que se verifica em algumas proposições do questionário utilizado nesta investigação, razão pela qual recodificamos os valores atribuídos a esses itens.

Tomamos como exemplos duas afirmações da questão n.º 9 em que se pede aos estudantes para assinalarem, através do uso da escala de Lickert, se consideram ser bom para a democracia. A atribuição do valor mais alto (5) significa que o adolescente considera que é ‘muito bom para a democracia’ para a proposição: ‘poder eleger com liberdade os representantes políticos’, tal como acontece com a que declara ‘proibir as pessoas de criticar o governo em actos públicos’ (cf. tabela n.º 18), este revela um entendimento que contraria o significado de

democracia que é dado ao longo de toda esta investigação. Todas as proposições estão apresentadas pela positiva, mesmo aquelas que se opõem ao sentido que se defende neste regime. Essa formulação é assim apresentada, precisamente, para que os inquiridos dêem a resposta livremente, ou seja, para obtermos informação sobre o conceito de cidadania construído sem condicionar as respostas. As direcções das atitudes vão em sentido oposto e o programa estatístico não faz essa distinção, temos por isso de proceder à inversão dos valores dessas afirmações, para que a pontuação siga uma única tendência e, assim, viabilizar a análise factorial.[12]

Tabela n.º 18. Itens que reflectem atitudes com tendência diferente

Indica em que medida as seguintes afirmações são boas ou más para a democracia (coloca uma cruz de acordo com a tua opinião, sendo: 1 = Nada; 2 = Muito pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Muito).					
Questões	1	2	3	4	5
Proibir as pessoas de criticar o governo em atos públicos	x				
Poder eleger com liberdade os representantes políticos					x

Elaboração própria

As informações obtidas na dinâmica de grupo, tal como as respostas às questões abertas do questionário fazem parte de uma análise de conteúdo. Com esta técnica podemos desmontar um discurso e atribuir traços de significação ao discurso produzido (Vala, 1987). De acordo com o autor, a análise dos diversos conteúdos em estudo é importante para ser utilizada sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou expressões dos indivíduos e recorre a perguntas abertas. A informação trabalhada através destas questões pode, assim, enriquecer a investigação com novos dados nunca

[12] No exemplo apresentado (tabela n.º 18), as duas opções assinaladas reflectem o conhecimento do significado da democracia. Invertemos, por isso, os valores do primeiro item, para que as selecções da opção um (muito má) passem a ser consideradas como muito boas para a democracia.

antes pensados pelo investigador. Recorremos a Bardin (2016, p. 11) que define a análise de conteúdo como um:

> conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados decifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

7.1.3 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados submetidos a um tratamento de tipo descritivo são apresentados na caracterização da amostra, no início deste capítulo, e em questões formuladas sob a forma de escolha múltipla ou dicotómica. Estas são alvo da nossa atenção, seguidas da análise factorial de componentes principais, testes de hipóteses e análise de conteúdo, sendo apresentados por essa ordem.

7.1.3.1 ANÁLISE DESCRITIVA

Começamos pela análise dos dados referentes à questão n.º 5, pois as perguntas que a antecedem fazem parte de uma análise factorial e de conteúdo, posteriormente apresentadas. Pede-se ao inquirido para que, de acordo com a sua opinião, indique junto de cada uma das seis frases formuladas, relacionadas com actividades, para as caracterizar como um direito, um dever, ou um direito e um dever, seleccionando uma das três opções. Por essa razão, o total de casos tem uma frequência

absoluta de 1812 (superior ao número de inquiridos), pois é o resultado das indicações assinaladas por cada respondente ao conjunto de itens apresentados.

A visualização da tabela n.º 19 revela que o direito tem um peso mais elevado para todas as actividades enunciadas, 53,59% das respostas fazem essa associação. Realçamos nestes valores a ligação com os deveres, em que a maior percentagem cai no trabalho com 38,41% de respostas, distanciando-se pouco da atribuída por aqueles que lhe conferem um direito (36,75%). A participação nas assembleias da escola é a que tem maior expressão na ligação ao direito com 73,18%.

De acordo com o que vimos anteriormente, a crescente abstenção nas eleições para os diferentes órgãos políticos (Assembleia da República, Presidente da República, Autarquia e Parlamento Europeu) é uma prática considerada de modo semelhante por 122 dos inquiridos que atribuem ao voto apenas a qualidade de direito e, por isso, confere-lhe mais liberdade para não a realizar.

O mesmo podemos aferir em relação à participação nas acções 'da comunidade' e 'nas assembleias da escola' e em 'expressar as suas opiniões', uma vez que são qualificadas como um direito. Podem não ser exercidas por um grande número dos jovens deste estudo que não as integram nas obrigações, são por isso entendidas como acessórias.

O direito e o dever percebidos em simultâneo, para as actividades expostas no questionário, obtêm a menor percentagem das respostas, com 19,98% no total atribuído. Focando-nos nessa coluna, verificamos que 'aprender' é, entre todas, a acção considerada com maior percentagem como um direito e dever, com 27,81%. No entanto, a

leitura na linha que lhe corresponde, mostra uma incidência maior para os que a entendem apenas como um direito (50,0%).

Tabela n.º 19. Associação de actividades a direitos e deveres

Questão n.º 5 – Direitos, Deveres, Direitos/Deveres	Frequências absolutas e relativas	Direitos	Deveres	Direitos e Deveres	Total
Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da escola	Frequência absoluta	221	53	28	302
	Frequência relativa (%)	73,18%	17,55%	9,27%	100,0%
As pessoas têm o direito/dever de aprender	Frequência absoluta	151	67	84	302
	Frequência relativa (%)	50,0%	22,19%	27,81%	100,0%
As pessoas têm o direito/dever de trabalhar	Frequência absoluta	111	116	75	302
	Frequência relativa (%)	36,75%	38,41	24,83%	100,0%
As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	Frequência absoluta	212	37	53	302
	Frequência relativa (%)	70,20%	12,25%	17,55%	100,0%
As pessoas têm o direito/dever de votar	Frequência absoluta	122	102	78	302
	Frequência relativa (%)	40,40%	33,77%	25,83%	100,0%
As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	Frequência absoluta	154	104	44	302
	Frequência relativa (%)	50,99%	34,44%	14,57%	100,0%
Total de casos	Frequência absoluta	971	479	362	1812
	Frequência relativa (%)	53,59%	26,43%	19,98	100,0%

Elaboração própria

As respostas à questão n.º 5 permitem-nos concluir que o conceito construído dos inquiridos tende para uma cidadania mais passiva, uma vez que a maior parte das respostas associam as actividades a direitos, mais do que para uma cidadania activa, pois os deveres têm menor peso. Neste conjunto, há 362 respostas que atribuem deveres e direitos simultaneamente às diferentes acções aproximando-se de uma concepção de cidadania activa, com competências para exercer as obrigações e os direitos com liberdade, autonomia e respeito pelas opiniões contrárias (Menezes, 2005; Cortina, 2010), mas estas são as que têm menor ocorrência. A qualificação simultânea de direito e dever, sendo menos frequente no conjunto das respostas, leva-nos a considerar que nos inquiridos existe uma concepção dicotómica sobre direitos e deveres.

Tabela n.º 20. Frequência das actividades praticadas

Actividades	Respostas		Percentagem de Casos
	N	Percentagem	
Candidato a delegado de turma	62	15,3%	20,7%
Equipa desportiva	86	21,2%	28,8%
Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)	60	14,8%	20,1%
Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)	39	9,6%	13,0%
Candidato à Associação de Estudantes	29	7,1%	9,7%
Nenhuma	119	29,3%	39,8%
Outras	11	2,7%	3,7%
Total	406	100,0%	135,8%

Elaboração própria

No sentido de obter dados sobre o exercício de cidadania, procuramos saber como os adolescentes deste estudo ocupam o seu tempo em actividades extra-curriculares. De acordo com a tabela n.º 20, facilmente percebemos que a maior percentagem de alunos (29,3%) não participa em actividades extra-curriculares, reforçando a concepção que

têm de uma cidadania passiva. Fazer parte de uma 'equipa desportiva' é a que tem mais ocorrências no conjunto das actividades (21,2%) e a que revela uma menor percentagem de participantes é a 'candidatura à associação de estudantes', com 7,1%.

A questão n.º 6 permite seleccionar várias opções (tabela n.º 20), havendo indivíduos que assinalam a prática de mais do que uma actividade e por isso mesmo o número de respostas é superior (406) ao número total de inquiridos (302). As 'outras' actividades assinaladas são repartidas entre o desporto, o escutismo e a pertença a um grupo religioso. É importante destacar o número de estudantes (119) que não pratica qualquer actividade extra-escolar e que representa 29,3% do total, uma percentagem significativa, podendo significar que não o fazem por considerarem que não têm competências, ou porque não são estimulados para o fazerem, na escola e na comunidade.

Tabela n.º 21. Frequência sobre os obstáculos à participação na escola

O que dificulta a participação do aluno na melhoria da vida na escola?	Respostas		Percentagem de Casos
	N	Percentagem	
O desinteresse do aluno (cada um na sua)	246	36,9%	82,3%
O não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir	116	17,4%	38,8%
A falta de colaboração e apoio dos professores (não se interessam)	89	13,4%	29,8%
Pensamos que não serve de nada/não vale a pena	133	20,0%	44,5%
É mais cómodo não fazer nada	82	12,3%	27,4%
Total	666	100,0%	222,7%

Elaboração própria

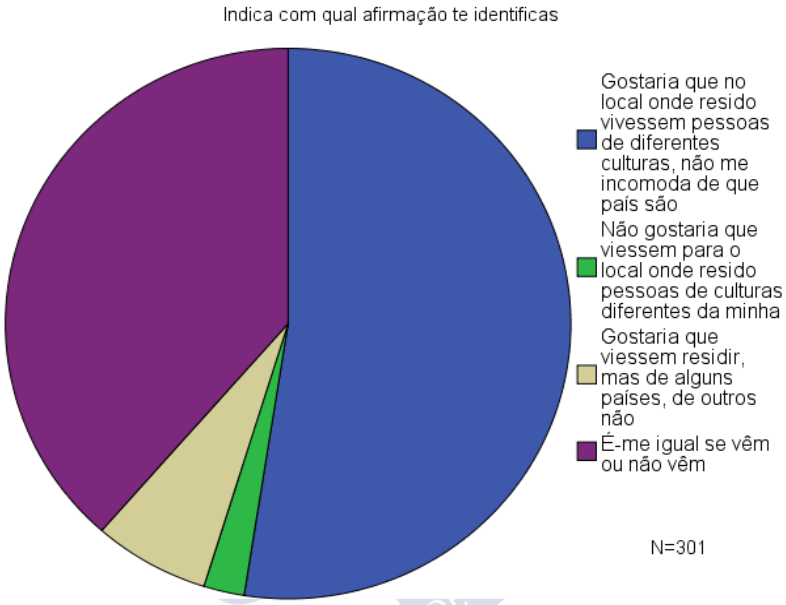
Procuramos saber com a questão n.º 7: 'o que dificulta a participação do aluno na melhoria da vida da escola?', tal como na anterior, os inquiridos podem seleccionar mais do que uma opção. Verificamos na tabela n.º 21 que o número de respostas é superior ao número de adolescentes que participa no questionário, o que significa

que uma grande parte refere mais do que um obstáculo, com um total de 666 respostas. O maior impedimento assinalado é 'o desinteresse dos alunos' em participar na escola, com uma percentagem significativa de 36,9%, seguida da posição de 'não servir para nada nem valer a pena' com 20%. Outro entrave, à participação, assinalado pelos alunos inquiridos é 'não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir' (17,4%), permitindo-nos aferir que esta posição revela que não foram preparados, não tendo conhecimento ou competências necessárias, de acordo com o que temos vindo a referir apoiando-nos em Menezes (2005) e Cortina (2011). Segue-se 'a falta de colaboração e apoio dos professores (não se interessam)' com um valor significativo (13,4%), podendo significar que apesar de terem a intenção de o fazer não se sentem apoiados, não havendo abertura à oportunidade em colaborar, logo há menor participação (Menezes, Fernandes-Jesus, Ribeiro & Malafaia, 2012). O item que obtém menor peso, de acordo com 12,35% das respostas a esta questão, manifesta a falta de interesse em participar, por mero comodismo.

A convivência com a diversidade é abordada na pergunta n.º 11. Pede-se aos inquiridos para seleccionarem, num conjunto de quatro afirmações que contemplam diferentes modos de encarar os estrangeiros, aquela com a qual se identificam (gráfico n.º 10). A maior percentagem dos inquiridos considera que 'gostaria de ter a residir na sua comunidade pessoas de diferentes culturas, de qualquer país' (52,5%), demonstrando grande abertura à integração de pessoas com modos de vida distintos. A afirmação com a segunda maior adesão (38,5%) revela ou indiferença, ou que os inquiridos não se importam com a vinda de imigrantes e/ou refugiados, quando seleccionam: 'é-me igual se vêm ou não vêm'. As frases, que demonstram falta de abertura para a aceitação de imigrantes/refugiados na comunidade onde residem, são assinaladas por uma percentagem menor, sendo que a mais restritiva

é a menos assinalada, com 2,3%, obtendo as duas um total de vinte e sete respostas (8,9%).

Gráfico n.º 10. Convivência com a diversidade cultural



Elaboração própria

O conceito de cidadania inclusiva/exclusiva é também analisado na questão n.º 15, com a seguinte formulação: 'Consideras que os imigrantes que vieram para trabalhar e viver, devem ter os mesmos direitos e deveres que as pessoas de cá' (tabela n.º 22). Os dados que conseguimos obter demonstram que mais de metade dos inquiridos (50,7%) considera que 'qualquer pessoa' deve ter os mesmos direitos e deveres, mas um grupo significativamente grande entende que a situação de imigrante regularizada é condição para esse entendimento (47%). Os resultados apontam, claramente, para uma atitude mais inclusiva do que exclusiva em relação aos imigrantes. Há, no entanto,

uma percentagem muito reduzida que exclui os que não pertencem a um país da União Europeia (1,7%) e só dois dos inquiridos acreditam numa cidadania apenas para os naturais ou com nacionalidade portuguesa.

Tabela n.º 22. Reconhecimento do estatuto de cidadania

Os imigrantes devem ter os mesmos direitos e deveres que os naturais	Frequência	Percentagem
Qualquer pessoa	153	50,7
Qualquer pessoa se tiver os documentos de imigração em ordem	142	47,0
Só quando a pessoa pertencer a um país da União Europeia	5	1,7
Não, porque a pessoa não nasceu cá	1	,3
Nenhuma, porque não tem nacionalidade de cá	1	,3
Total	302	100,0

Elaboração própria

A frequência de uma disciplina de Educação para a Cidadania (EpC) permite-nos perceber se existe uma relação com a construção de um conceito de cidadania intercultural e tendencialmente inclusivo, mas por outro lado mais passivo, de acordo com esta primeira análise às respostas a três perguntas. Este é um dos motivos porque a contemplamos na questão n.º 16 do questionário.

Os dados sobre os alunos que frequentam uma disciplina dessa área dão-nos a indicação que à medida que a escolaridade avança, diminui a percentagem da frequência no seu percurso (tabela n.º 23). Um grande número dos inquiridos frequenta uma disciplina de EpC no segundo ciclo do Ensino Básico (mais de 90%), no último ano do terceiro ciclo os estudantes que não a têm no curriculo (50,5%) ultrapassa o grupo que usufrui dela.

Tabela n.º 23. Frequência às disciplinas de EpC

Frequência às disciplinas de Cidadania e Formação Cívica		5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
N. º de alunos	Frequentaram	289	282	186	162	149
	Não frequentaram	12	19	115	139	152
	Total de alunos	301	301	301	301	301
Percentagens	Frequência	96%	93,7%	61,8%	53,8%	49,5%
	Não frequência	4%	6,3%	38,2%	46,2%	50,5%
	Total	100%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Elaboração própria

Estes dados resultam do facto de ser facultativo incluir a(s) disciplina(s) no currículo dos alunos, reflectindo a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 139/2012, art.º 3º, alínea m). Podemos aferir, de acordo com a informação obtida que há escolas, que optam não por a oferecer, especialmente, aos estudantes no último ano do Ensino Básico (tabela n.º 23).

7.1.3.2 ANÁLISE FACTORIAL

As questões constituídas por um grande número de itens, formuladas através da escala de Lickert, são submetidas a uma análise factorial de componentes principais que nos permite identificar um conjunto menor de variáveis, sem perder informação relevante (Pereira, 2004). Efectuamos duas análises factoriais devido à existência de conteúdos diferentes. A primeira é feita aos resultados das respostas às perguntas sobre o exercício e o conceito construído de cidadania pelos adolescentes. A segunda análise incide na questão n.º 17 sobre os conteúdos das disciplinas de Educação para a Cidadania que os alunos frequentaram. A análise factorial dos componentes principais, com rotação Varimax e normalização de Kaiser efectuada aos resultados das

questões números 3, 4, 8, 9, 10, 12, 13 e 14, permite-nos isolar oito factores. O resultado do teste de KMO é de 0,827, possibilitando-nos realizar a análise de componentes principais, já que o nível de significância, de acordo com o teste de esfericidade de Bartlett, é inferior a 0,05 (*Sig. =0,000*) (Pereira, 2004). As variáveis são, por isso, correlacionáveis.

Tabela n.º 24. Factor 1: A diferença cultural reconhecida como oportunidade

Número da questão	Itens	
14	Torna-nos pessoas mais compreensivas	,706
12	Seria mais divertido conviver com gente diferente	,701
14	Aprende-se mais	,694
14	Prepara-nos para o futuro	,662
12	Conheceríamos outras culturas	,636
14	Desperta o nosso interesse por conhecer culturas diferentes	,630
12	Teríamos uma visão mais ampla do mundo	,580
12	Seríamos mais compreensivos e tolerantes	,518
8	Ceder o lugar no autocarro ou metro a pessoas mais velhas	,344

Elaboração própria

A tabela n.º 24 contempla os itens que fazem parte do primeiro factor extraído. Os conteúdos estão ligados à relação com imigrantes e refugiados e ao comportamento com cidadãos mais velhos; foi por esse motivo que o designamos - 'a diferença cultural reconhecida como oportunidade'. Os alunos que fazem parte da amostra julgam mais importante ter uma atitude de abertura à diversidade cultural na escola e na comunidade, sendo esta sentida como uma oportunidade, com um grau de saturação elevado (entre 0,706 e 0,518); entendem também que se deve ter consideração pelos mais velhos, cedendo-lhe o lugar nos transportes públicos (0,344).

Ao segundo factor isolado damos o nome de 'interacção e participação na comunidade' (tabela n.º 25), uma vez que os itens nele contemplados se referem à importância que os adolescentes inquiridos dão a esta relação, com um grau de saturação mais elevado para a participação da escola nas actividades do meio (0,764) seguido da abertura que esta deve ter a essas iniciativas (0,748), assim como à recepção de pessoas que dêm a conhecer o que se faz na comunidade (0,722). Entendem que a escola deve participar com projectos para a melhorar (0,711), com actividades para conhecer o que pensam as pessoas (0,709) e trabalhar os problemas comunitários (0,679).

Tabela n.º 25. Factor 2: Interacção e participação na comunidade

Número da questão	Itens	
10	Que a escola participe em actividades da comunidade	,764
10	Deixando a escola aberta a actividades promovidas pela comunidade	,748
10	A vinda de pessoas à escola para dar a conhecer o que se faz na comunidade	,722
10	Colaborando em projectos para a melhoria da comunidade	,711
10	Com actividades para conhecer a comunidade, o que pensam as pessoas	,709
10	Trabalhar problemas da comunidade em algumas disciplinas	,679
9	Poder manifestar-se pacificamente	,425
8	Ajudar na rua as pessoas que necessitam	,409
8	Dialogar para resolver conflitos	,255

Elaboração própria

Os últimos itens deste factor relacionam-se com a manifestação livre e pacífica que deve existir (0,425) e os comportamentos que, de acordo com as respostas obtidas, os inquiridos têm na comunidade. Ajudar na rua as pessoas que necessitam (0,409), assim como o uso do diálogo para resolver os conflitos (tabela n.º 25) são os comportamentos

que os adolescentes revelam ter com menor frequência (0,255). Este factor é considerado pelos inquiridos depois da 'diferença cultural entendida como uma oportunidade', pois apresenta um grau de saturação mais baixo (entre 0,255 e 0,764).

Tabela n.º 26. Factor 3: Percepção do imigrante como (não) ameaça

Número da questão	Valores Invertidos a)	itens	
14	a)	Há mais problemas de disciplina	,755
14	a)	Há mais problemas do que benefícios	,753
14	a)	É mais difícil trabalhar em grupo	,661
14	a)	Aprende-se menos	,650
12	a)	Teríamos mais delinquência	,600
12	a)	Existiriam muitos conflitos de convivência	,595
12	a)	Teriamos muitos problemas para nos entendermos	,594
12	a)	Estariamos melhor se todas as pessoas tivessem a mesma cultura	,557
12	a)	Haveria problemas porque ocupariam os nossos postos de trabalho	,544

Elaboração própria

O terceiro factor, 'percepção do imigrante como uma (não) ameaça', é assim designado porque integra os itens com valores invertidos[13] e está relacionado com os problemas e obstáculos que os imigrantes e refugiados constituem para a comunidade e para a escola (tabela n.º 26). Os alunos assinalam que o convívio com imigrantes e refugiados não produz qualquer ameaça, como demonstra a pontuação obtida (entre 0,544 a 0,755). Esta posição revela, juntamente com os valores do primeiro factor, que os adolescentes inquiridos percebem que a vinda dos imigrantes e refugiados para a comunidade e para a

[13] Para a inversão de valores consultar o tratamento dos dados no sub-capítulo 7.1.2. (tabela n.º 18).

escola não constitui uma ameaça, mas uma oportunidade e reforça o conceito de cidadania intercultural e inclusiva destacado nas questões n.º 11 e n.º 15 (cf. gráfico n.º 10 e tabela n.º 22).

Tabela n.º 27. Factor 4: Aplicação dos princípios democráticos

Número da questão	Valores invertidos a)	Itens	
9	a)	Os políticos influenciam as decisões dos juízes	,742
9	a)	Os partidos políticos controlam a imprensa e a TV	,742
9	a)	Há leis que violam os direitos humanos	,654
9	a)	As diferencas entre pessoas ricas e pobres são muito grandes	,640
9	a)	Os políticos atribuem cargos a membros da sua família	,639
9		O número de homens e mulheres nas listas dos partidos políticos está equilibrado	,581
9		Poder eleger com liberdade os representantes políticos	,571
9	a)	Proibir as pessoas de criticar o governo em actos públicos	,485
9		As pessoas podem expressar as suas opiniões com liberdade	,447
9		Os adolescentes participam em actividades que ajudam a sua comunidade	,414
9		O Estado assegura a todas as pessoas um rendimento mínimo	,407

Elaboração própria

A ‘aplicação dos princípios democráticos’ é o nome que damos ao quarto factor isolado devido aos itens nele contemplados, de acordo com a pontuação obtida na extracção de componentes principais (com um grau de saturação entre 0,407 e 0,742). Os itens que apontam para uma direcção diferente estão invertidos e assinalados na tabela (n.º 27). As relações ‘de influência que os políticos possam exercer sobre os juízes’ são vistas pelos alunos inquiridos, como ‘más para a democracia’, com um elevado grau de saturação (0,742) tal como a

possibilidade de ‘influenciarem os meios de comunicação social’ (0,742).

Segundo os adolescentes, ‘a existência de leis, que violam os direitos humanos’ (0,654) e as ‘grandes diferenças entre ricos e pobres’ (0,640) causam danos à democracia. A ‘nomeação de familiares para cargos’ (0,639) é também percepcionada como negativa, mas com um peso inferior e é dada menor relevância à ‘proibição de criticar os representantes políticos em actos públicos’ (0,485). Os outros itens contemplados neste factor relacionam-se com os aspectos que facilitam a vida numa sociedade mais democrática, de acordo com a concepção que têm de cidadania.

Os valores mais elevados mostram que os adolescentes entendem ser ‘bom para a democracia’ a ‘existência de um equilíbrio entre o número de homens e mulheres nas listas dos partidos políticos’ (0,581), com um grau de saturação inferior para a ‘possibilidade de eleger com liberdade os representantes políticos’ (0,571), seguidos da ‘liberdade de expressão’ (0,447) e da ‘participação’ dos adolescentes em ‘acções que contribuem para a melhoria da comunidade’ (0,414). Os inquiridos deste estudo dão menor importância à ‘garantia de um rendimento mínimo pelo Estado a todas as pessoas’ (0,407), no conjunto dos componentes principais extraídos para o quarto factor.

O quinto factor ‘confiança nas instituições democráticas’, do qual fazem parte as afirmações que se relacionam precisamente com o grau de confiança que atribuem a diferentes instituições e seus representantes (tabela n.º 28). O maior valor deste factor é dado à confiança ‘na Assembleia da República’ (0,760), seguido ao atribuído aos ‘partidos políticos’ (0,741). Os ‘representantes da aplicação da justiça’ conseguem a terceira posição (com 0,706), a ‘polícia’ a quarta (0,670) e o ‘presidente da Câmara’ a quinta (0,650). A ‘ONU’ é a instituição

que obtém menor confiança dos adolescentes, com um grau de saturação mais baixo (0,498).

Tabela n.º 28. Factor 5: Confiança nas instituições democráticas

Número da Questão	Itens	
3	Na Assembleia da República para elaborar leis justas	,760
3	Nos partidos políticos para representar os interesses dos cidadãos	,741
3	Nos tribunais para aplicar justiça com imparcialidade	,706
3	Na polícia para manter a ordem pública	,670
3	No presidente da Câmara para resolver os problemas da cidade	,650
3	Na ONU para a manutenção da paz entre os países	,498

Elaboração própria

Atribuimos o nome de 'utilidade dos órgãos e representantes da escola' ao factor seis (tabela n.º 29), devido à integração de todos os itens da questão n.º 4 (entre 0,471 e 0,706), com a mesma designação.

Tabela n.º 29. Factor 6: Utilidade dos órgãos e representantes da escola

Número da Questão	Itens	
4	A associação de pais	,706
4	O conselho de turma	,705
4	Os delegados de turma	,646
4	A associação de estudantes	,550
4	A direcção da escola	,480
4	O director de turma	,471

Elaboração própria

Os alunos deste estudo consideram que a 'associação de pais' e o 'conselho de turma' têm mais utilidade entre todos os considerados na questão, surgindo apenas em terceiro e quarto lugares os seus representantes directos, a 'associação de estudantes' e os' delegados de

turma' (com 0,550 e 0,646 de grau de saturação). A menor pontuação deste factor é atribuída ao 'director de turma' (0,471).

O factor seguinte é aquele que os alunos colocam em sétimo lugar na concepção de cidadania que formulam, de acordo com a pontuação obtida na extracção dos componentes principais (com um grau de saturação que se situa entre 0,508 e 0,685). A este factor atribuimos a denominação 'Sentimento de pertença', pois integra o que consideram relevante para estar integrado e sentir que se pertence a um lugar (tabela n.º 30). Os adolescentes dão mais pontuação à 'implicação nas actividades que ajudam a solucionar os problemas do lugar' (0,685), seguida do 'conhecimento das normas e costumes' (0,662) e das 'diferentes instituições do lugar' (0,643). A 'participação em associações do lugar' obtém menor pontuação e aquele que se distancia mais no conjunto de itens é 'falar a mesma língua', com um grau de saturação mais baixo (0,508).

Tabela n.º 30. Factor 7: Sentimentos de pertença

Número da questão	Itens	
13	Implicar-se em actividades que ajudam a solucionar os problemas do lugar	,685
13	Conhecer as normas e os costumes desse lugar	,662
13	Conhecer as diferentes instituições (associações, junta de freguesia)	,643
13	Conhecer muita gente	,628
13	Participar em associações culturais, desportivas, de lazer,...desse lugar	,606
13	Falar as línguas oficiais do lugar	,508

Elaboração própria

O oitavo e último factor que isolamos da extracção de componentes principais (com um grau de saturação entre 0,375 e 0,783) designamos de 'aplicação das normas de convivência' (tabela n.º 31). É outro factor

em que os valores de cada item são submetidos a uma inversão para seguir a direcção que consideramos no nosso estudo. Assim, 'Fazer escândalo na rua' é uma acção que os inquiridos referem menos praticar (0,783) seguido de 'escrever ou pintar nos quartos de banho ou elevadores públicos' (0,779). Distanciam-se das acções que realizam com mais frequência, 'colocar a música no volume máximo' (0,375) e 'atirar papéis na rua' (0,434).

Tabela n.º 31. Factor 8: Aplicação das normas de convivência

Número da questão	Valores Invertidos a)	itens	
8	a)	Fazer escândalo na rua	,783
8	a)	Escrever ou pintar nos quartos de banho ou elevadores públicos	,779
8	a)	Atirar papéis na rua	,434
8	a)	Pôr música no volume máximo	,375

Elaboração própria

Os factores que acabamos de apresentar são trabalhados como variáveis dependentes, com o objectivo de percebermos se existe alguma relação entre o conceito construído e o exercício de cidadania destes alunos, com a frequência das disciplinas de Educação para a Cidadania no segundo e terceiro ciclo do Ensino Básico.

Resolvemos fazer uma análise factorial que contempla apenas as respostas à última questão sobre os temas leccionados, não se referindo à concepção de cidadania dos estudantes, mas sim à experiência que tiveram no seu percurso escolar, sendo, por isso realizada separadamente.

A última pergunta do questionário é composta por doze itens que são submetidos a uma redução das variáveis através da análise factorial, mantendo a informação relevante das variáveis originais. Os conteúdos

abordados nas disciplinas de Educação para a Cidadania (EpC) são, assim, submetidos a uma análise factorial dos componentes principais com rotação Varimax e normalização de Kaiser (efectuada aos resultados da questão número dezassete). O teste KMO obtém o resultado de 0,811 e o teste de esfericidade de Bartelett com um nível de significância inferior a 0,05 (*Sig. =0,000*) o que possibilita a análise de componentes principais.

Tabela n.º 32. Factor A: Domínios de cidadania abordados em EpC

Itens	
Consumo (que os comsumidores sejam mais críticos, exigentes e responsáveis)	0,753
Igualdade de oportunidades	0,745
Empreendedorismo	0,731
Funcionamento das Instituições europeias	0,719
Direitos Humanos	0,693
Ambiente e sustentabilidade (preservação do meio ambiente, reciclagem, etc,)	0,634
Educação rodoviária (comportamentos a ter na estrada)	0,608
Solidariedade	0,575
Educação para os media (uso responsável das TIC e dos meios de comunicação)	0,524
Saúde e sexualidade (alimentação, comportamentos saudáveis, etc.)	0,426

Elaboração própria

De acordo com os testes realizados, as variáveis são correlacionáveis. A pontuação obtida na extracção de componentes principais permite-nos isolar dois factores. Para distinguir dos factores extraídos na primeira análise factorial, utilizamos letras. O factor A tem a seguinte denominação: 'domínios de EpC abordados', por contemplar os temas que fazem parte das disciplinas, de acordo com a legislação em vigor (Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho). O consumo revelou um grau de saturação mais elevado (0,753) e o mais baixo foi atribuído à saúde e sexualidade (0,426).

O factor B inclui a resolução de conflitos na sala de aula e problemas de comportamento da turma e é por isso que tem essa designação. A 'resolução de conflitos na sala de aula' é o item que tem um grau de saturação mais elevado (0,862) em relação aos 'problemas de comportamento da turma' (0,821).

Esta análise factorial de componentes principais permite-nos realizar a verificação da hipótese que elaboramos: 'as disciplinas de Educação para a Cidadania são mais utilizadas para resolver conflitos na turma e problemas de comportamento dentro da sala de aula do que para desenvolver actividades relacionadas com os conteúdos de Educação para a Cidadania'. A mesma pode ser verificada através dos resultados da extracção de componentes principais com um grau de saturação mais elevado para o factor B, a 'resolução de conflitos e problemas em EpC' (entre 0,821 e 0,862) em oposição ao factor A, que inclui os 'domínios abordados em EpC' (entre 0,426 e 0,753).

Tabela n.º 33. Factor B: Resolução de conflitos e problemas em EpC

Itens	
Resolução de conflitos na sala de aula	0,862
Problemas de comportamento da turma	0,821

Elaboração própria

O isolamento dos conteúdos em dois factores comprova que há um distanciamento entre a resolução de conflitos e de problemas de disciplina e os domínios de EpC; esse isolamento permite-nos perceber que os professores usam o tempo lectivo com menor incidência para os conteúdos de Educação para a Cidadania, de acordo com o menor peso factorial que resultou da extracção de componentes principais.

7.1.3.3 TESTES DAS HIPÓTESES

O objectivo da Educação para a Cidadania, tanto na qualidade de disciplina autónoma como abordada transversalmente em todas as áreas curriculares do Ensino Básico e Secundário, é o de desenvolver a consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes (cf. Dec-Lei n.º 6/2001, Dec-Lei n.º 7/2001).

Consideramos as seguintes afirmações, para tentar perceber como é que a Educação para a Cidadania está a contribuir para a formação de cidadãos:

- As disciplinas de Educação para a Cidadania são mais utilizadas para resolver conflitos na turma e problemas de comportamento dentro da sala de aula do que para desenvolver actividades relacionadas com os conteúdos desta área;
- A frequência das disciplinas de Educação para a Cidadania influencia a forma como os adolescentes exercem a Cidadania;
- A frequência das disciplinas de Educação para a Cidadania afecta a construção do conceito de cidadania dos adolescentes.

A primeira hipótese é considerada na análise factorial dos conteúdos leccionados nas disciplinas de Educação para a Cidadania, permitindo-nos reconhecer uma diferença substancial entre o peso dado aos domínios propostos pela legislação e à resolução de problemas de comportamento e de conflitos na sala de aula. Tal possibilita-nos aferir que os docentes e/ou as direcções das escolas disponibilizam o tempo lectivo no horário para resolver os problemas de comportamento dos alunos, seguindo a sugestão do Despacho n.º 19308/2008. Todavia, nesta decisão, não há uma determinação do tempo que deve ser

dispendido para abordar os domínios de Educação para a Cidadania e para os outros assuntos que visam melhorar o comportamento e o relacionamento dos alunos, ficando, assim, ao critério de cada escola/professor.

Para testar a segunda hipótese realizamos o teste *t* para amostras independentes, com o intuito de saber se há diferenças entre os alunos que têm no currículo as disciplinas de Educação para a Cidadania e aqueles que não têm. A frequência às disciplinas de EpC no 2º e no 3º ciclo constituem a variável independente. Como variáveis dependentes, recorremos aos factores: 'interacção e participação na comunidade' e 'aplicação das normas de convivência'. A 'participação' é outra variável dependente utilizada, e que nos é dada pelas respostas à questão n.º 6 'em qual das seguintes actividades participas?' e à n.º 7 'o que dificulta a participação do aluno na melhoria da vida da escola?'.

O teste *t* para amostras independentes é aquele que reconhecemos como mais adequado, uma vez que a hipótese de investigação, que levantamos, aponta para a existência de diferenças entre os dois grupos. Este teste permite comparar dois grupos independentes: os alunos que frequentam as disciplinas de EpC e os que não as frequentam de acordo com Carla Martins (2011) e Coutinho (2018). A decisão por este teste está também relacionada com as variáveis dependentes serem intervalares com o recurso que fazemos da escala de Lickert com cinco possibilidades, 'de concordo plenamente' a 'discordo plenamente'. A realização do teste *t* implica a formulação de hipóteses estatísticas, que se referem à existência de diferenças entre os dois grupos (as amostras independentes). A hipótese nula enuncia uma igualdade ou a ausência de diferenças entre os grupos e é aquela que pretendemos confirmar, contestando-a a partir das hipóteses alternativas que enunciam diferenças entre os grupos (C. Martins, 2011; Laureano, 2013; Coutinho, 2018).

Há diferenças entre os alunos que frequentam a disciplina de Educação para a Cidadania (EpC) e os que não a tiveram na forma como exercem a cidadania?

É a pergunta levantada pela hipótese de investigação que nos sugere as seguintes hipóteses estatísticas:

- Hipótese nula (H_0) - Não há diferenças entre os alunos que frequentam a disciplina de EpC e aqueles que não assistem à disciplina ao nível do exercício de cidadania.
- Hipótese alternativa (H_1) - Há diferenças entre os alunos que frequentam a disciplina de EpC e aqueles que não assistem à disciplina ao nível do exercício de cidadania.

Partindo das respostas à questão n.º 16, em que os alunos assinalam os anos do segundo e do terceiro ciclo do Ensino Básico em que assistem à(s) disciplina(s) de EpC, optamos por realizar um teste *t* para cada ano em análise. Podemos observar, na tabela n.º 34, que a média de participação e interacção na comunidade dos alunos, que frequentam a disciplina no 5º ano de escolaridade, é de 0,023 e o desvio-padrão de 0,995.

A diferença entre as médias, verificada em relação à participação e interacção na comunidade, apresenta o valor de *t* igual a 1,774, com um grau de liberdade de 295 e com uma significação de 0,077. Este valor de *p* é considerado marginalmente significativo, de acordo com Carla Martins (2011, p. 140) por ser inferior a 0,10.

A diferença não é significativamente relevante nos restantes anos em relação aos dois grupos de alunos. Os valores de *p* dos anos analisados são: de 0,188 no sexto, no sétimo de 0,259, no oitavo de

0,564 e no nono ano de escolaridade de 0,863. O valor de *p* associado ao valor de *t* é superior a 0,1, o que não nos permite aceitar a Hipótese alternativa (H_1). Os resultados dos testes, que realizamos, apresentam valores de *p* superiores a 0,05, não sendo a diferença estatisticamente relevante; retemos, por isso, a H_0.

Tabela n.º 34. Teste *t* à participação e interacção na comunidade (factor 2) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC

Frequência da Disciplina EpC		*N*	*Média*	*Desvio Padrão*	*t*	*Grau de liberdade*	*Valor de p*
5º ano de escolaridade							
Participação e interacção na comunidade	Sim	285	,0231864	,99510668	1,774	295	,077
	Não	12	-,4981058	1,05503570			
6º ano de escolaridade							
Participação e interacção na comunidade	Sim	278	,0221499	1,00659230	1,320	295	,188
	Não	19	-,2908850	,88800027			
7º ano de escolaridade							
Participação e interacção na comunidade	Sim	183	,0539468	,99423731	1,131	295	,259
	Não	114	-,0810651	1,01061565			
8º ano de escolaridade							
Participação e interacção na comunidade	Sim	159	-,0291315	1,01295319	-,577	295	,564
	Não	138	,0381360	,98953162			
9º ano de escolaridade							
Participação e interacção na comunidade	Sim	146	-,0080817	1,02383739	-,172	295	,863
	Não	151	,0119919	,98175199			

Elaboração própria

H_0- Não há diferenças entre os alunos que frequentam a disciplina de EpC e os alunos que não assistem à disciplina, ao nível do exercício de cidadania.

Os alunos que frequentam as disciplinas de Educação para a Cidadania não apresentam diferenças significativas em relação aos

alunos que não as frequentam nos anos de escolaridade analisados, ao nível da participação e interacção na comunidade (tabela n.º 34).

Tabela n.º 35. Teste *t* ao factor 8 dos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC.

Frequência da Disciplina EpC		*N*	*Média*	*Desvio-padrão*	*t*	*Grau de liberdade*	*Valor de p*
5º ano de escolaridade							
Aplicação normas de convivência	Sim	285	,0058264	,964	,523	295	,601
	Não	12	-,1488053	1,73			
6º ano de escolaridade							
Aplicação normas de convivência	Sim	278	-,0172826	1,016	-1,11	295	,268
	Não	19	,2462850	,723			
7º ano de escolaridade							
Aplicação normas de convivência	Sim	183	-,0348635	1,09	-,750	295	,454
	Não	114	,0548673	,839			
8º ano de escolaridade							
Aplicação normas de convivência	Sim	159	,0559571	,884	1,04	295	,299
	Não	138	-,0653792	1,12			
9º ano de escolaridade							
Aplicação normas de convivência	Sim	146	0148484	1,01	,258	295	,797
	Não	151	-,0151856	,999			

Elaboração própria

O teste *t* para o factor oito (aplicação das normas de convivência) é igualmente realizado com a variável independente (frequência das disciplinas de Educação para a Cidadania) (tabela n.º 35).

Apesar de existir uma diferença entre os dois grupos de alunos nos anos escolares analisados (tabela n.º 35), a mesma não é estatisticamente significativa, uma vez que o valor de *p* é maior que

0,05 no quinto (0,601), no sexto (0,268), no sétimo (0,454), no oitavo (0,299) e também no nono ano de escolaridade (0,797).

A Hipótese nula (H_0) é por isso retida, uma vez que a frequência de disciplinas de Educação para a Cidadania não parece estar relacionada com a aplicação das normas de convivência.

H_0- Não há diferenças entre os alunos que frequentam a disciplina de EpC e os alunos que não assistem à disciplina, ao nível do exercício de cidadania.

A prática de actividades extra-curriculares é uma variável que cruzamos com a frequência de EpC, por apresentar dados de respostas múltiplas. A análise da tabela n.º 36 sobre as actividades praticadas pelos adolescentes permite-nos constatar que a resposta com maior incidência é a 'nenhuma' actividade, independentemente de frequentarem ou não as disciplinas em todos os anos. Há uma excepção que se verifica no grupo de alunos que não têm EpC no oitavo ano; neste caso, fazer parte de uma equipa desportiva tem maior adesão. O desporto surge como a actividade mais praticada pelos adolescentes, sendo a maior percentagem a seguir a "nenhuma".

Os alunos que frequentam as disciplinas de EpC no segundo ciclo (quinto e sexto ano) revelam ser mais participativos em relação ao outro grupo de alunos, verificando-se o oposto no terceiro ciclo. O grupo de adolescentes, que não têm EpC, no 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, apresenta valores mais elevados para o exercício de uma actividade desportiva.

Tabela n.º 36. Cruzamento dos resultados sobre a participação dos alunos nas actividades extra-escolares com a frequência de EpC

Frequência à disciplina de EpC			Participação em Actividades extra-curriculares							
			Cand. delegado de turma	Equipa desport.	Grupo cultural	Grupo solidário	Cand. Assoc. Estud.	Nenhuma	Outra	Total
5ºano disciplina	Sim	Count	60	83	58	37	29	113	11	286
		%	21,0%	29,0%	20,3%	12,9%	10,1%	39,5%	3,8%	
	Não	Count	2	3	2	2	0	5	0	12
		%	16,7%	25,0%	16,7%	16,7%	0,0%	41,7%	0,0%	
	Total		62	86	60	39	29	118	11	298
6ºano disciplina	Sim	Count	57	81	56	38	29	111	10	279
		%	20,4%	29,0%	20,1%	13,6%	10,4%	39,8%	3,6%	
	Não	Count	5	5	4	1	0	7	1	19
		%	26,3%	26,3%	21,1%	5,3%	0,0%	36,8%	5,3%	
	Total		62	86	60	39	29	118	11	298
7ºano disciplina	Sim	Count	36	49	32	26	16	78	9	183
		%	19,7%	26,8%	17,5%	14,2%	8,7%	42,6%	4,9%	
	Não	Count	26	37	28	13	13	40	2	115
		%	22,6%	32,2%	24,3%	11,3%	11,3%	34,8%	1,7%	
	Total		62	86	60	39	29	118	11	298
8ºano disciplina	Sim	Count	32	39	29	22	10	73	7	159
		%	20,1%	24,5%	18,2%	13,8%	6,3%	45,9%	4,4%	
	Não	Count	30	47	31	17	19	45	4	139
		%	21,6%	33,8%	22,3%	12,2%	13,7%	32,4%	2,9%	
	Total		62	86	60	39	29	118	11	298
9ºano disciplina	Sim	Count	29	37	27	21	10	65	7	146
		%	19,9%	25,3%	18,5	14,4%	6,8%	44,5%	4,8%	
	Não	Count	33	49	33	18	19	53	4	152
		%	21,7%	32,2%	21,7%	11,8%	12,5%	34,9%	2,6%	
	Total		62	86	60	39	29	118	11	298

Elaboração própria

Não encontramos grandes alterações entre os dois grupos na participação em actividades extra-curriculares, o que nos leva a considerar que as disciplinas de EpC não têm influência no exercício de uma cidadania activa dos adolescentes (cf. tabela n.º 36).

Tabela n.º 37. Cruzamento dos resultados sobre os obstáculos à participação dos alunos com a frequência de EpC

Frequência à disciplina de EpC			O desinteresse do aluno (cada um na sua)	Não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir	A falta de colaboração e apoio dos professores	Pensamos que não serve de nada/não vale a pena	É mais cómodo não fazer nada	Outras	Total
5ºano Disciplina	Sim	Count	239	111	86	130	78	13	288
		%	83,0%	38,5%	29,9%	45,1%	27,1%	4,5%	
	Não	Count	6	5	2	3	4	1	12
		%	50%	41,7%	16,7%	25%	33,3%	8,3%	
	Total		245	116	88	133	82	14	300
6ºano Disciplina	Sim	Count	232	107	86	127	77	13	281
		%	82,6%	38,1%	30,6%	45,2%	27,4%	4,6%	
	Não	Count	13	9	2	6	5	1	19
		%	68,4%	47,4%	10,5%	31,6%	26,3%	5,3%	
	Total		245	116	88	133	82	14	300
7ºano Disciplina	Sim	Count	156	66	54	87	48	11	185
		%	84,3%	35,7%	29,2%	47%	25,9%	5,9%	
	Não	Count	89	50	34	46	34	3	115
		%	77,4%	43,5%	29,6%	40%	29,6%	2,6%	
	Total		245	116	88	133	82	14	300
8ºano Disciplina	Sim	Count	136	58	43	75	44	9	161
		%	84,5%	36%	26,7%	46,6%	27,3%	3,6%	
	Não	Count	109	58	45	58	38	5	139
		%	78,4%	41,7%	32,4%	41,7%	27,3%	3,6%	
	Total		245	116	88	133	82	14	300
9ºano Disciplina	Sim	Count	124	56	40	67	38	9	148
		%	83,8%	37,8%	27%	45,3%	25,7%	6,1%	
	Não	Count	121	60	48	66	44	5	152
		%	79,6%	39,5%	31,6%	43,4%	28,9%	3,3%	
	Total		245	116	88	133	82	14	300

Elaboração própria

A participação na vida da escola é também influenciada pela existência de impedimentos à sua concretização. Cruzamos os dados sobre os obstáculos que os alunos identificam na participação na vida da escola com a frequência a disciplinas de EpC (tabela n.º 37).

Neste caso, percebemos que o desinteresse, 'cada um na sua', é o impedimento mais considerado pelo conjunto de alunos, conforme constatamos na tabela n.º 21, apresentada na análise descritiva. Com o cruzamento dos dados verificamos que a frequência das disciplinas de EpC não contribui para um menor desinteresse, bem pelo contrário (tabela n.º 37). A percentagem de alunos 'desinteressados' em participar é maior para os casos em que frequentam as disciplinas nos anos contemplados (que varia entre 83% e 84,5%).

O segundo maior obstáculo, referido pelos alunos que frequentam a disciplina em todos os anos, evidencia a falta de motivação ao considerarem que 'não serve de nada/ não vale a pena'. Este também é o segundo maior obstáculo indicado pelos alunos dos 8º e 9º anos que não frequentam EpC, para os alunos dos outros anos, o segundo entrave que indicam é 'não saber como fazê-lo/nem a quem se dirigir'.

As duas tabelas que cruzam os dados obtidos sobre a participação e obstáculos com a frequência de disciplinas de EpC contribuem para conhecer a forma como os estudantes se envolvem no exercício de cidadania. Estas análises levam-nos a considerar que essas disciplinas não promovem o desenvolvimento de uma cidadania activa nos adolescentes. De acordo com as informações tratadas até aqui, não encontramos grandes diferenças entre os dois grupos. Prosseguimos com o estudo, pondo a tónica no conceito construído pelos adolescentes, em que incide a terceira hipótese de investigação:

- A frequência das disciplinas de Educação para a Cidadania influencia a construção do conceito de cidadania dos adolescentes.

Para testar esta proposição, formulamos as seguintes hipóteses estatísticas:

- Hipótese nula (H_0) – Não há diferenças entre o conceito de cidadania construído pelos alunos que frequentam disciplinas de EpC em relação com os que não as frequentam.
- Hipótese alternativa (H_1) – Há diferenças entre o conceito de cidadania construído pelos alunos que frequentam disciplinas de EpC e o conceito construído pelos que as não frequentam.

A variável independente é a frequência às disciplinas de Educação para a Cidadania entre o quinto e o nono ano. Estabelecemos como variáveis dependentes os seguintes factores: a diferença cultural entendida como uma oportunidade (factor um); a percepção do imigrante como uma (não) ameaça (factor três); a aplicação dos princípios democráticos (factor quatro); a confiança nas instituições democráticas (factor cinco); a utilidade dos representantes da Escola (factor seis) e os sentimentos de pertença (factor sete). Utilizamos, de igual modo, as respostas às questões número cinco, onze e quinze, que são cruzadas com a variável independente.

Realizamos o teste *t* para amostras independentes para saber se há diferenças sobre o entendimento da diferença cultural como uma oportunidade entre os alunos que frequentam as disciplinas de EpC e os que não frequentam (tabela n.º 38).

Tabela n.º 38. Teste *t* à diferença cultural reconhecida como oportunidade (factor 1) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC

Frequência da Disciplina EpC		*N*	*Média*	*Desvio-padrão*	*t*	*Grau de liberdade*	*Valor de p*
5º ano de escolaridade							
Diferença cultural como oportunidade	Sim	285	,0271854	,99705454	2,073	295	,039
	Não	12	-,5807851	,94418135			
6º ano de escolaridade							
Diferença cultural como oportunidade	Sim	278	,0163004	,99875613	,901	295	,368
	Não	19	-,1975321	1,03461000			
7º ano de escolaridade							
Diferença cultural como oportunidade	Sim	183	,0617891	1,06067582	1,293	295	,197
	Não	114	-,0923596	,89228204			
8º ano de escolaridade							
Diferença cultural como oportunidade	Sim	159	,0577842	1,05475336	1,020	295	,309
	Não	138	-,0609368	,93424311			
9º ano de escolaridade							
Diferença cultural como oportunidade	Sim	146	,0474016	1,06155530	,758	295	,449
	Não	151	-,0406769	,93955920			

Elaboração própria

A média do grupo de alunos que frequenta disciplinas de EpC é superior à do outro grupo na percepção da diversidade cultural como uma oportunidade. Percebemos na análise da tabela n.º 38 que o valor maior incide nos alunos que a têm no quinto ano, com uma diferença estatisticamente significativa, dado o valor de *p* (=0,039). No entanto, essa diferença não apresenta uma probabilidade estatística com

significado relevante para os outros anos (em que $p > 0,05$). Retemos a hipótese nula (H_0).

As diferenças entre os alunos que frequentam as disciplinas de EpC e os que não as frequentam, na percepção que fazem do imigrante como uma ameaça, são verificadas no teste *t* efectuado (tabela n.º 39).

Os dados obtidos mostram alterações nos adolescentes que frequentam as disciplinas de Educação para a Cidadania. Na maioria dos anos, há uma diferença entre a média de inquiridos que têm a disciplina e consideram uma (não) ameaça contra os que não a têm durante o percurso no Ensino Básico. Continuamos a reter a hipótese nula, uma vez que os valores continuam a não ser estatisticamente significativos ($p<0,05$) em que $p=0,159$.

Hipótese nula (H_0) – Não há diferenças entre o conceito de cidadania construído pelos alunos que frequentam disciplinas de EpC em relação com os que não as frequentam

Tabela n.º 39. Teste *t* à percepção do imigrante como (não) ameaça (factor 3) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC

Frequência da Disciplina EpC		*N*	*Média*	*Desvio-padrão*	*t*	*Grau de liberdade*	*Valor de p*
5º ano de escolaridade							
Imigrante como uma (não) ameaça	Sim	285	,0148452	,97044802	1,412	295	,159
	Não	12	-,4010947	1,57263940			
6º ano de escolaridade							
Imigrante como uma (não) ameaça	Sim	278	,0045292	,99594371	,427	295	,670
	Não	19	-,0969147	1,09846962			
7º ano de escolaridade							
Imigrante como uma (não) ameaça	Sim	183	,0342720	,98335689	,790	295	,430
	Não	114	-,0601232	1,03068675			
8º ano de escolaridade							
Imigrante como uma (não) ameaça	Sim	159	,0533255	1,00005371	1,022	295	,308
	Não	138	-,0656595	1,00217619			
9º ano de escolaridade							
Imigrante como uma (não) ameaça	Sim	146	,0410001	1,06441905	,727	295	,468
	Não	151	-,0434985	,93753786			

Elaboração própria

A influencia das disciplinas de EpC na construção do conceito de cidadania, neste caso, no que concerne à 'aplicação dos princípios democráticos' é novamente analisada. Submetemos a um teste *t*, estes dados nos dois grupos de adolescentes (tabela n.º 40).

Tabela n.º 40. Teste *t* às diferenças na aplicação dos princípios democráticos (factor 4) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC

Frequência da Disciplina EpC		*N*	*Média*	*Desvio-padrão*	*t*	*Grau de liberdade*	*Valor de p*
5º ano de escolaridade							
Aplicação princípios democráticos	Sim	285	,0267792	,98707470	1,988	295	,048
	Não	12	-,5562000	1,18552983			
6º ano de escolaridade							
Aplicação princípios democráticos	Sim	278	,0241824	,98907991	1,384	295	,168
	Não	19	-,3034225	1,13499225			
7º ano de escolaridade							
Aplicação princípios democráticos	Sim	183	,0531810	,93784073	1,091	295	,276
	Não	114	-,0769688	1,09226036			
8º ano de escolaridade							
Aplicação princípios democráticos	Sim	159	,0477261	,95449008	,823	295	,411
	Não	138	-,0480490	1,05143618			
9º ano de escolaridade							
Aplicação princípios democráticos	Sim	146	,0290489	,97732759	,437	295	,662
	Não	151	-,0217447	1,02433299			

Elaboração própria

Os resultados mostram diferenças entre as médias dos dois grupos observados. Os alunos, que têm no seu percurso escolar disciplinas de EpC, têm médias mais elevadas na 'aplicação dos princípios democráticos', mas não são relevantes, pois o valor da probabilidade é maior que 0,05. Destacamos o grupo de alunos que, no quinto ano, frequenta EpC, em que a diferença entre os dois grupos é significativamente relevante (p=0,48).

Continuamos a reter a hipótese nula (H_0), pois não há diferenças significativamente relevantes dos jovens que atendem às disciplinas de Educação para a Cidadania, em relação aos outros nos princípios que devem estar subjacentes ao conceito construído de cidadania democrática.

Hipótese nula (H_0) – Não há diferenças entre o conceito de cidadania construído pelos alunos que frequentam disciplinas de EpC em relação com os que não as frequentam.

Tabela n.º 41. Teste *t* à confiança nas Instituições democráticas (factor 5) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC

Frequência da Disciplina EpC		*N*	*Média*	*Desvio-padrão*	*t*	*Grau de liberdade*	*Valor de p*
5º ano de escolaridade							
Confiança nas Instituições democráticas	Sim	285	-,0070666	1,01279441	-,384	295	,701
	Não	12	,1062987	,67360808			
6º ano de escolaridade							
Confiança nas Instituições democráticas	Sim	278	-,0204553	1,01583846	-1,184	295	,237
	Não	19	,2604305	,71514551			
7º ano de escolaridade							
Confiança nas Instituições democráticas	Sim	183	-,0314794	1,11873758	-,632	295	,528
	Não	114	,0440555	,77725255			
8º ano de escolaridade							
Confiança nas Instituições democráticas	Sim	159	,0008322	1,14435069	,061	295	,951
	Não	138	-,0063095	,80845026			
9º ano de escolaridade							
Confiança nas Instituições democráticas	Sim	146	,0421838	1,15650705	,756	295	,450
	Não	151	-,0456771	,82438331			

Elaboração própria

Efectuamos um teste *t* para saber se há diferenças, entre os alunos que assistem às disciplinas de EpC e os que não assistem, na 'confiança

que depositam nas instituições democráticas' (tabela n.º 41). Voltamos a encontrar diferenças entre os dois grupos de alunos, mas novamente elas não são significativamente relevantes (valor de p>0,05). A hipótese alternativa não é confirmada. Retemos, assim, a hipótese nula (H_0): 'Não há diferenças entre o conceito de cidadania construído pelos alunos que frequentam disciplinas de EpC em relação com os que não as frequentam'.

Tabela n.º 42. Teste *t* à utilidade dos representantes da Escola (factor 6) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC

Frequência da Disciplina EpC		*N*	*Média*	*Desvio-padrão*	*t*	*Grau de liberdade*	*Valor de p*
5º ano de escolaridade							
Utilidade dos representantes da escola	Sim	285	-,0033879	,98732696	-,393	295	,695
	Não	12	,1127810	1,34321093			
6º ano de escolaridade							
Utilidade dos representantes da escola	Sim	278	,0026058	,98892807	,085	295	,932
	Não	19	-,0177160	1,20050103			
7º ano de escolaridade							
Utilidade dos representantes da escola	Sim	183	,0458599	1,03296656	,971	295	,332
	Não	114	-,0702154	,94870692			
8º ano de escolaridade							
Utilidade dos representantes da escola	Sim	159	,0404436	1,04815607	,722	295	,471
	Não	138	-,0437879	,94653117			
9º ano de escolaridade							
Utilidade dos representantes da escola	Sim	146	,0848590	1,03594734	1,416	295	,158
	Não	151	-,0794808	,96343917			

Elaboração própria

O teste *t* é também realizado com o factor seis, para perceber se a concepção dos alunos, que frequentam as disciplinas de EpC, sobre a 'utilidade dos representantes da escola', é diferente dos alunos que não assistem às disciplinas (tabela n.º 42).

Os testes não encontram diferenças significativamente relevantes entre os dois grupos, sendo todos os valores de *p* superiores a 0,05. O valor mais próximo é de 0,158, superior ao valor considerado marginalmente significativo (*p* <0,10). Não há assim diferenças entre os alunos que têm no seu percurso escolar as disciplinas de EpC em relação aos outros alunos, levando-nos a reter a hipótese nula (H_0).

Hipótese nula (H_0) Não há diferenças entre o conceito de cidadania construído pelos alunos que frequentam disciplinas de EpC em relação com os que não as frequentam.

A tabela n.º 43 apresenta os resultados ao teste *t* nas diferenças existentes entre os 'sentimentos de pertença' dos alunos que frequentam aulas de EpC no segundo e terceiro ciclo do Ensino Básico em relação aos que não as frequentam. O valor de *p* mais próximo para se poder considerar as diferenças sgnificativamente relevantes é o do 9º ano de escolaridade (*p*=0,423), mas muito distante do valor de corte (*p*<0,05). Continuamos, assim, a reter a hipótese nula (H_0): 'não há diferenças entre o conceito de cidadania construído pelos alunos que frequentam disciplinas de EpC em relação com os que não as frequentam'. Os dois grupos de alunos revelam um entendimento semelhante dos sentimentos de pertença.

Tabela n.º 43. Teste *t* aos sentimentos de pertença (factor 7) nos dois grupos de acordo com a frequência de disciplinas de EpC

Frequência da Disciplina EpC		*N*	*Média*	*Desvio-padrão*	*t*	*Grau de liberdade*	*Valor de p*
5º ano de escolaridade							
Sentimentos de pertença	Sim	285	,0043205	1,01272405	,234	295	,815
	Não	12	-,0649688	,70496501			
6º ano de escolaridade							
Sentimentos de pertença	Sim	278	-,0092564	1,01991318	-,709	295	,479
	Não	19	,1592110	,67283683			
7º ano de escolaridade							
Sentimentos de pertença	Sim	183	-,0088557	1,03189791	-,226	295	,821
	Não	114	,0181781	,95448593			
8º ano de escolaridade							
Sentimentos de pertença	Sim	159	-,0447117	1,06061252	-,854	295	,394
	Não	138	,0547891	,92936600			
9º ano de escolaridade							
Sentimentos de pertença	Sim	146	-,0459258	1,07928952	-,802	295	,423
	Não	151	,0473966	,92102567			

Elaboração própria

Para saber se a frequência às disciplinas de EpC contribuem para a construção de uma cidadania activa cruzamos os dois dados.

As respostas à questão n.º 5 (tabela n.º 19), levam-nos a considerar que os inquiridos se aproximam de um conceito de cidadania passivo (330,3% de respostas associadas a direitos contra 228,1% a deveres e ainda 287,3% quando se contemplam os dois). Com base nesses dados, julgamos importante saber se há diferenças entre os estudantes que passam pelas aulas de EpC e aqueles que não têm essa oportunidade.

A tabela n.º 44 contempla os resultados sobre os direitos e deveres ligados à participação nas assembleias da escola cruzados com os que remetem para a frequência de EpC. Constatamos que não há diferenças na participação entre os dois grupos.

Tabela n.º 44. Cruzamento dos resultados sobre os direitos e deveres de participação nas assembleias da escola com a frequência de EpC

Frequência da Disciplina de EpC			Tenho Direito/dever de participar nas assembleias da Escola			
			Dirito	Dever	Direito e Dever	Total
5ºano_Disciplina	Sim	Count	210	51e	28	289
		%	72,7%	17,6%	9,7%	100,0%
	Não	Count	10	2	0	12
		%	83,3%	16,7%	0,0%	100,0%
	Total		220	53	28	301
6ºano_Disciplina	Sim	Count	205	50	27	282
		%	72,7%	17,7%	9,6%	100,0%
	Não	Count	15	3	1	19
		%	78,9%	15,8%	5,3%	100,0%
	Total		220	53	28	301
7ºano_Disciplina	Sim	Count	131	37	18	186
		%	70,4%	19,9%	9,7%	100,0%
	Não	Count	89	16	10	115
		%	220	53	28	301
	Total		73,1%	17,6%	9,3%	100,0%
8ºano_Disciplina	Sim	Count	115	33	14	162
		%	71,0%	20,4%	8,6%	100,0%
	Não	Count	105	20	14	139
		%	75,5%	14,4%	10,1%	100,0%
	Total		220	53	28	301
9ºano_Disciplina	Sim	Count	104	31	14	149
		%	69,8%	20,8%	9,4%	100,0%
	Não	Count	116	22	14	152
		%	76,3%	14,5%	9,2%	100,0%
	Total		220	53	28	301

Elaboração própria

Os dois grupos, analisados nos cinco anos de frequência de EpC, apresentam valores mais elevados para o direito de participação, que variam entre os 83,3% (5º ano sem EpC) e os 69,8% (9º ano com EpC).

Tabela n.º 45. Cruzamento dos resultados sobre os direitos/deveres de aprender com a frequência de EpC

Frequência da disciplina de EpC			Tenho Direito/dever de aprender			
			Direito	Dever	Direito e Dever	Total
5ºano_Disciplina	Sim	Count	144	64	81	289
		%	49,8%	22,1%	28,0%	100%
	Não	Count	6	3	3	12
		%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	Total		150	67	84	301
6ºano_Disciplina	Sim	Count	138	63	81	282
		%	48,9%	22,3%	28,7%	100,0%
	Não	Count	12	4	3	19
		%	63,2%	21,1%	15,8%	100,0%
	Total		150	67	84	301
7ºano_Disciplina	Sim	Count	94	37	55	186
		%	50,5%	19,9%	29,6%	100,0%
	Não	Count	56	30	29	115
		%	48,7%	26,1%	25,2%	100,0%
	Total		150	67	84	301
8ºano_Disciplina	Sim	Count	83	31	48	162
		%	51,2%	19,1%	29,6%	100,0%
	Não	Count	67	36	36	139
		%	48,2%	25,9%	25,9%	100,0%
	Total		150	67	84	301
9ºano_Disciplina	Sim	Count	75	31	43	149
		%	50,3%	20,8%	28,9%	100,0%
	Não	Count	75	36	41	152
		%	49,3%	23,7%	27,0%	100,0%
	Total		150	67	84	301

Elaboração própria

A percentagem mais baixa de alunos (dos dois grupos) considera a participação nas assembleias da escola, simultaneamente como um direito e um dever (entre 0,0% e 10,1%). Verificamos, assim, a falta de correspondência entre a frequência da disciplina de EpC e o conceito de cidadania activo.

Aprender é uma actividade considerada pela grande maioria dos alunos como um direito (com valores que vão desde 48,2% a 63,2%) independentemente de frequentarem disciplinas de EpC (tabela n.º 45). No entanto, a frequência de EpC revela diferenças nas outras duas concepções do acto de aprender. Em todos os anos analisados, há uma maior percentagem de alunos com a disciplina de Educação para a Cidadania, que considera aprender como um direito e um dever, enquanto a maior percentagem de alunos, que não assistiu à disciplina atribui-lhe um dever. (cf. tabela n.º 45). Os estudantes que não a frequentam no 9º ano fogem a essa categorização, ao associarem o acto de 'aprender 'a um direito.

Apesar da existência de diferenças sobre o acto de aprender, relacionadas com a frequência à disciplina de EpC, estas não são grandes. Não sustentam a existência de diferenças na construção do conceito de cidadania entre os dois grupos de alunos, os que frequentam e aqueles que não têm a possibilidade de o fazer. O maior número de adolescentes, que não frequentam EpC no 6º, 7º, 8º e 9º anos, atribui ao trabalho uma obrigação (tabela n.º 46).

Em relação aos alunos que assistem a essas disciplinas, a percentagem que considera o trabalho como um direito é igual à percentagem que o liga a um dever nos 6º e 8º anos. A análise dos resultados da tabela n.º 46 não nos permite encontrar grandes diferenças entre a concepção que os dois grupos de alunos fazem do direito ou dever de trabalhar.

Tabela n.º 46. Cruzamento dos resultados das respostas sobre o direito/dever do trabalho com a frequência de EpC

Frequência da disciplina de EpC			Direito/dever de trabalhar			
			Direito	Dever	Direito e Dever	Total
5ºano_Disciplina	Sim	Count	106	112	71	289
		%	36,7%	38,8%	24,6%	100,0%
	Não	Count	5	4	3	12
		%	41,7%	33,3%	25,0%	100,0%
	Total		111	116	74	301
6ºano_Disciplina	Sim	Count	106	106	70	282
		%	37,6%	37,6%	24,8%	100,0%
	Não	Count	5	10	4	282
		%	26,3%	52,6%	21,1%	100,0%
	Total		111	116	74	301
7ºano_Disciplina	Sim	Count	66	73	47	186
		%	35,5%	39,2%	25,3%	100,0%
	Não	Count	45	43	27	115
		%	36,9%	38,5%	24,6%	100,0%
	Total		111	116	74	301
8ºano_Disciplina	Sim	Count	61	61	40	162
		%	37,7%	37,7%	24,7%	100,0%
	Não	Count	50	55	34	139
		%	36,0%	39,6%	24,5%	100,0%
	Total		111	116	74	301
9ºano_Disciplina	Sim	Count	58	56	35	149
		%	38,9%	37,6%	25,3%	100,0%
	Não	Count	53	60	39	152
		%	34,9%	39,5%	25,7%	100,0%
	Total		111	116	74	301

Elaboração própria

A menor percentagem (verificada simultaneamente nas respostas dos que frequentam disciplinas de EpC e dos que não o fazem) é atribuída à concepção do trabalho como um direito e um dever (entre

25,7% e 21,1%). Nota-se aqui uma concepção dicotómica de direitos e deveres associado ao trabalho.

Tabela n.º 47. Cruzamento dos resultados sobre os direitos/deveres de expressar as suas opiniões com a frequência de EpC

Frequência de disciplina de EpC			Direito/dever de expressar as suas opiniões			
			Direito	Dever	Direito e Dever	Total
5ºano_Disciplina	Sim	Count	204	33	52	289
		%	70,6%	11,4%	18,0%	100,0%
	Não	Count	7	4	1	12
		%	58,3%	33,3%	8,3%	100,0%
	Total		211	37	53	301
6ºano_Disciplina	Sim	Count	197	33	52	282
		%	69,9%	11,7%	18,4%	100,0%
	Não	Count	14	4	1	19
		%	73,7%	21,1%	10,5%	100,0%
	Total		122	102	77	301
7ºano_Disciplina	Sim	Count	130	17	38	186
		%	69,9%	9,1%	21,0%	100,0%
	Não	Count	81	20	14	115
		%	70,4%	17,4%	12,2%	100,0%
	Total		211	37	53	301
8ºano_Disciplina	Sim	Count	113	17	32	162
		%	69,8%	10,5%	19,8%	100,0%
	Não	Count	98	20	21	139
		%	70,5%	14,4%	15,1%	100,0%
	Total		211	37	53	301
9ºano_Disciplina	Sim	Count	104	18	27	149
		%	69,8%	12,1%	18,1%	100,0%
	Não	Count	107	19	26	152
		%	70,4%	12,5%	17,1%	100,0%
	Total		211	37	53	301

Elaboração própria

'Expressar as suas opiniões' é entendido como um direito pela maioria dos adolescentes (tabela n.º 47), quer frequentem ou não uma disciplina de EpC (com valores entre 58,3% e 73,7%). Segue-se a percentagem de alunos com EpC que consideram "expressar as suas opiniões" como um direito e um dever (entre 18% e 21%).

Tabela n.º 48. Cruzamento dos resultados sobre os direitos/deveres de votar com a frequência à disciplina de EpC

Frequência da disciplina de EpC			Direito/dever de votar			
			Direito	Dever	Direito e Dever	Total
5ºano_Disciplina	Sim	Count	115	98	76	289
		%	39,8%	33,9%	26,3%	100,0%
	Não	Count	7	4	1	12
		%	58,3%	33,3%	8,3%	100,0%
	Total		122	102	77	301
6ºano_Disciplina	Sim	Count	111	96	75	282
		%	39,4%	34,0%	26,6%	100,00%
	Não	Count	11	6	2	19
		%	57,8%	31,6%	10,5%	100,00%
	Total		122	102	77	301
7ºano_Disciplina	Sim	Count	66	71	49	186
		%	35,5%	38,2%	26,3%	100,0%
	Não	Count	56	31	28	115
		%	48,7%	27,0%	24,3%	100,0%
	Total		122	102	77	301
8ºano_Disciplina	Sim	Count	58	62	42	162
		%	35,8%	38,3%	25,9%	100,0%
	Não	Count	64	40	35	139
		%	46,0%	28,8%	25,2%	100,0%
	Total		122	102	77	301
9ºano_Disciplina	Sim	Count	54	59	36	149
		%	36,2%	39,6%	24,2%	100,0%
	Não	Count	68	43	41	152
		%	44,7%	28,3%	27,0%	100,0%
	Total		122	102	77	301

Elaboração própria

O mesmo se verifica para o grupo, que não tem EpC no 8º e 9º anos, ao caracterizar esta actividade simultaneamente como direito e dever (entre 15,1% e 17,1%), ao contrário dos alunos do mesmo grupo dos 5º, 6º e 7º que lhe atribuem dever (com valores que vão desde 17,4% a 33,3%).

Mais uma vez, os dados reflectem que as disciplinas de EpC não têm contribuído para a construção de um conceito de cidadania democrática que subtentende a maior participação associada, não apenas a direitos, mas igualmente a deveres.

Votar é outra actividade que os inquiridos relacionam com o conceito de cidadania activo e passivo. O cruzamento com a frequência da disciplina no segundo ciclo do Ensino Básico não nos permite encontrar diferenças entre os dois grupos de alunos (tabela n.º 48).

Verificamos desigualdades a partir do terceiro ciclo do Ensino Básico, os alunos que frequentam EpC nos 7º, 8º e 9º anos consideram que votar é uma obrigação e o outro grupo de alunos concebe-o como um direito, assim como os alunos que têm EpC nos 5º e 6º anos. A percentagem de adolescentes, que associa o voto simultaneamente a um direito e a um dever, é menor nos dois grupos de alunos.

Concluimos, novamente, de acordo com estes dados que não há um grande contributo das disciplinas de EpC na construção de um conceito de cidadania activo. O cruzamento da variável dependente, frequência de disciplinas de EpC com o direito/dever de participar na vida social revela que não há diferenças entre os dois grupos de alunos. A maioria dos alunos independentemente de ter tido EpC em algum dos anos considerados, relaciona a participação na vida social da comunidade como um direito (tabela n.º 49).

Tabela n.º 49. Cruzamento dos direitos/deveres de participação na vida social com a frequência à disciplina de EpC

Frequência da disciplina de EpC			Tenho Direito/dever de participar na vida social da minha comunidade			
			Direito	Dever	Direito e Dever	Total
5ºano_Disciplina	Sim	Count	147	101	41	289
		%	50,9%	34,9%	14,2%	100,0%
	Não	Count	6	3	3	12
		%	50,0%	25,0%	14,2%	100,0%
	Total		153	104	44	301
6ºano_Disciplina	Sim	Count	146	97	39	282
		%	51,8%	34,4%	13,8%	100%
	Não	Count	7	7	5	19
		%	36,8%	36,8%	26,3%	100%
	Total		153	104	44	301
7ºano_Disciplina	Sim	Count	89	65	32	186
		%	47,8%	34,9%	17,2%	100,0%
	Não	Count	64	39	12	115
		%	55,7%	33,9%	10,4%	100,0%
	Total		153	104	44	301
8ºano_Disciplina	Sim	Count	72	60	30	162
		%	44,4%	37,0%	18,5%	100,0%
	Não	Count	81	44	14	139
		%	58,3%	31,7%	10,1%	100,0%
	Total		153	104	44	301
9ºano_Disciplina	Sim	Count	69	57	23	149
		%	46,3%	38,3%	15,4%	100,0%
	Não	Count	84	47	21	152
		%	55,3%	30,9%	13,8%	100,0%
	Total		153	104	44	301

Elaboração própria

Os valores atribuídos a esta concepção vão de 36,8% a 58,3%. O valor mais baixo é atribuído pelos alunos que não frequentam EpC no

sexto ano. Realçamos que a mesma percentagem é atribuída pelo mesmo grupo de alunos ao dever (cf. tabela n.º 49).

A menor percentagem de alunos de todos os grupos entende a participação simultaneamente como um direito e um dever. Não nos deparamos com diferenças substanciais entre a frequência de disciplinas de EpC na construção do conceito de cidadania pelos alunos do Ensino Secundário.

A questão n.º 11 do questionário relaciona-se com a atitude dos adolescentes perante a existência de diversidade cultural na comunidade onde residem. A maioria das respostas, na análise descritiva dos resultados, demonstra abertura, com valores mais elevados para a selecção da resposta: 'gostaria que no local onde resido vivessem pessoas de diferentes culturas, não me incomoda de que país são' (52,5%) (cf. gráfico n.º 10).

Procuramos verificar se a ausência de disciplinas de EpC em algum ano do percurso escolar dos adolescentes altera o conceito de cidadania formulado. Cruzamos os dados das respostas à questão n.º 11 com a variável frequência e verificamos que não há diferenças entre os alunos que têm disciplinas de EpC e os que não as têm (em todos os anos analisados).

A percentagem de alunos que selecciona o item com maior abertura para aceitar a diversidade cultural é ligeiramente maior no grupo que não frequenta EpC em todos os anos (entre 50,7% a 58,3%). Tal como podemos comprovar na tabela n.º 50, veja-se o exemplo do quinto ano (com uma diferença de seis pontos percentuais).

Tabela n.º 50. Cruzamento dos resultados sobre a atitude perante a diversidade cultural dos alunos com a frequência à disciplina de EpC

Frequência à disciplina de EpC			Gostaria que no local onde resido vivessem pessoas de diferentes culturas	Não gostaria que viessem para o local onde resido pessoas de culturas diferentes	Gostaria que viessem residir, de alguns países, de outros não	É-me igual se vêm ou não vêm	Total
5ºano Disciplina	Sim	Count	150	6	20	112	288
		%	52,1%	2,1%	6,9%	38,9%	100,0%
	Não	Count	7	1	0	4	12
		%	58,3%	8,3%	0,0%	33,3%	100,0%
	Total		157	7	20	116	300
6ºano Disciplina	Sim	Count	147	7	19	108	281
		%	52,3%	2,5%	6,8%	38,4%	100,0%
	Não	Count	10	0	1	8	19
		%	52,6%	0,0%	5,3%	42,1%	100,0%
	Total		157	7	20	116	300
7ºano Disciplina	Sim	Count	95	3	10	77	185
		%	51,4%	1,6%	5,4%	41,6%	100,0%
	Não	Count	62	4	10	39	115
		%	53,9%	3,5%	8,7%	33,9%	100,0%
	Total		157	7	20	116	300
8ºano Disciplina	Sim	Count	84	3	7	67	161
		%	52,2%	1,9%	4,3%	41,6%	100,0%
	Não	Count	73	4	13	49	139
		%	52,5%	2,9%	9,4%	35,3%	100,0%
	Total		157	7	20	116	300
9ºano Disciplina	Sim	Count	75	4	6	63	148
		%	50,7%	2,7%	4,1%	42,6%	100,0%
	Não	Count	82	3	14	53	152
		%	53,9%	2,0%	9,2%	34,9%	100,0%
	Total		157	7	20	116	300

Elaboração própria

Os restantes itens apresentam a mesma ordem de selecção para os dois grupos, mas com um valor pouco significativo, com excepção dos

alunos que não frequentam EpC no quinto ano. A afirmação menos seleccionada pelos adolescentes é a que se opõe à vinda de pessoas com uma cultura diferente para a comunidade 'não gostaria que viessem para o local onde resido pessoas de culturas diferentes da minha' (entre 0% e 8,3%). Voltamos a não encontrar grandes alterações nos resultados sobre o conceito de cidadania construído pelos alunos que frequentam uma disciplina de EpC.

Com a questão n.º 15 procuramos saber se os adolescentes entendem que os imigrantes que vivem no seu país devem ter os mesmos direitos e deveres que os naturais. Os dados globais revelam que a maior percentagem de inquiridos aceita a vinda de qualquer pessoa. Cruzamos esses dados com a frequência de disciplinas de EpC (tabela n.º 51) e verificamos que não há diferenças entre os dois grupos de alunos em todos os anos, à excepção do quinto ano. Neste caso, a maior percentagem de alunos que não frequentam EpC considera que os direitos e deveres têm de ser os mesmos, apenas para as pessoas que tiverem os documentos de imigração em ordem.

A maioria dos alunos demonstra ter um conceito de cidadania inclusiva. As respostas mais exclusivas são, maioritariamente, as menos seleccionada pelos adolescentes, à excepção dos alunos que não tiveram EpC no 5º ano.

De acordo com o que temos vindo a constatar, a frequência às disciplinas de Educação para a Cidadania não tem revelado grandes resultados na construção de um conceito de cidadania democrático e activo pelos adolescentes. Notamos, inclusivamente, que há casos em que a diferença, sem grande significado, ocorre em sentido inverso.

Tabela n.º 51. Cruzamento do conceito de cidadania inclusiva/exclusiva com a frequência a EpC

Frequência da disciplina de EpC			Qualquer pessoa	Qualquer pessoa se tiver os documentos de imigração em ordem	Só quando a pessoa pertencer a um país da União Europeia	Não, porque a pessoa não nasceu cá	Nenhuma, porque não tem nacionalidade de cá	Total
5ºano Disciplina	Sim	Count	147	136	5	1	0	289
		%	50,9%	47,1%	1,7%	0,3%	0,0%	100,0%
	Não	Count	5	6	0	0	1	12
		%	41,7%	50,0%	0,0%	0,0%	8,3%	100,0%
	Total		152	142	5	1	1	301
6ºano Disciplina	Sim	Count	140	135	5	1	1	282
		%	49,6%	47,9%	1,8%	0,4%	0,4%	100,0%
	Não	Count	12	7	0	0	0	19
		%	63,2%	36,8%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Total		152	142	5	1	1	301
7ºano Disciplina	Sim	Count	94	90	2	0	0	186
		%	50,5%	48,4%	1,1%	0,0%	0,0%	100,0%
	Não	Count	58	52	3	1	1	115
		%	50,4%	45,2%	2,6%	0,9%	0,9%	100,0%
	Total		152	142	5	1	1	301
8ºano Disciplina	Sim	Count	81	79	2	0	0	162
		%	50,0%	48,8%	1,2%	0,0%	0,0%	100,0%
	Não	Count	71	63	3	1	1	139
		%	51,1%	45,3%	2,2%	0,7%	0,7%	100,0%
	Total		152	142	5	1	1	301
9ºano Disciplina	Sim	Count	77	69	2	0	1	149
		%	51,7%	46,3%	1,3%	0,0%	0,7%	100,0%
	Não	Count	75	73	3	1	0	152
		%	49,3%	48,0%	2,0%	0,7%	0,0%	100,0%
	Total		152	142	5	1	1	301

Elaboração própria

Pendemos para não atribuir grande relevância às disciplinas desta área, uma vez que os conteúdos não têm sido abordados com grande frequência e consistência, conforme verificado na primeira hipótese de investigação que formulamos.

Procuramos, no questionário, dar espaço à livre expressão dos inquiridos sobre esses temas, que nos pode fornecer mais informação e chegar a conclusões mais consolidadas. Damos continuidade ao trabalho desenvolvido procedendo, de seguida, ao estudo das respostas a essas perguntas.

7.1.3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

As questões abertas permitem que os inquiridos respondam livremente sobre o tema, fornecendo informações sobre aspectos que podem não ter sido contemplados neste instrumento de investigação. No nosso estudo, estas possibilitam-nos ter um leque de dados mais abrangente das atitudes e dos conceitos de cidadania construídos pelos estudantes que fazem parte da amostra. Para trabalhar a informação obtida recorremos à análise de conteúdo.

A primeira pergunta, sujeita a esta análise, permite-nos conhecer o significado que os alunos do nosso estudo atribuem à cidadania. Com o recurso à inferência e à descrição das palavras utilizadas nas respostas a esta questão, definimos 13 categorias. De acordo com Vala (1987, p. 110), "a classificação, a categorização, é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido".

As noções de cidadania dos adolescentes inquiridos, apesar de manifestarem aspectos comuns, são diversificadas (tabela n.º 52). A

categoria com maior percentagem associa a cidadania a ‘saber viver em sociedade’ respeitando as regras de convivência (18,45%). A associação deste conceito a ‘direitos e deveres’ obtém a segunda maior ocorrência (17,19%), seguida do respeito pelo outro (12,37%) e do conjunto de normas sociais (11,95%). Os comportamentos em sociedade são considerados por 10,06% dos inquiridos.

Definimos categorias que, apesar de terem baixa frequência, algumas com valores muito reduzidos, fazem parte do sentido dado à palavra e sem elas não conseguimos obter o verdadeiro conceito construído. As noções dadas remetem-nos para a associação com ‘participação na sociedade’ (6,71%), para a ‘qualidade de ser cidadão’ (5,24%), para os ‘valores’ (4,40%), para a ‘entreajuda’ (4,19%), e com um significado menor para ‘ser bem-educado’ (2,10%), para o ‘conjunto dos cidadãos’ (1,26%) e para ‘o comportamento numa cidade’, (0,42%). Há nestas respostas um sentido que aponta para a associação de cidadania a civismo (ser bem-educado), uma ligação que a restringe ao conceito de cidade, decorrendo talvez da origem etimológica ser a mesma, *civitas*, que significa cidade (Garcia, 2011). Outras apresentam um significado amplo, a ‘qualidade de ser cidadão’. Há ainda respostas que a caracterizam como um valor. Também manifestam a associação com o conceito de cidadania activa as que remetem para a participação e para a relação a ter com o ambiente (tabela n.º 52).

Tabela n.º 52. Análise de conteúdo: "O que é para ti a cidadania"?

Categorias associadas	Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
regras de convivência	"Cidadania para mim é tentar viver harmoniosamente em sociedade".	88	18,45%
direitos e deveres	"conjunto de direitos e deveres e a sua respectiva utilização". "Para mim cidadania são os direitos e deveres civis, políticos e sociais".	82	17,19%
Respeito pelo outro	"é respeitar todos os seres humanos". "é tratar de igual maneira qualquer cidadão, independentemente da sua origem ou estatuto social".	59	12,37%
Conjunto de normas sociais para se viver em sociedade	"É um conjunto de regras que devem ser respeitadas e cumpridas pelos cidadãos de forma a se conseguir viver em sociedade". "São as regras que se devem cumprir para poder viver em sociedade".	57	11,95%
comportamentos em sociedade	"Cidadania é a maneira de como nos comportamos perante os outros e perante a sociedade". "é a forma como nos comportamos em sociedade".	48	10,06%
participação na sociedade	"Cidadania é pertencer, é poder participar". "Fazer parte de uma sociedade através da participação na vida pública e política".	32	6,71%
Qualidade	"Qualidade de ser cidadão".	25	5,24%
Valores	"Para mim a cidadania é um valor que devia estar implementado na educação de todos os seres humanos".	21	4,40%
Entreajuda	"entreajuda perante os que nos rodeiam". "ser uns para os outros".	20	4,19%
Preservação do ambiente	"preservar o ambiente". "preservar a nossa sociedade e o meio onde vivemos". "é ser alguém que protege a Terra, que protege a Natureza.".	15	3,14%
ser bem educado	"A Cidadania é ser bem-educado". "É ser bem-educado e agir bem".	10	2,10%
conjunto dos cidadãos	"É o conjunto das pessoas e das suas acções numa sociedade".	6	1,26%
comportamento na cidade	"A Cidadania é o comportamento entre os cidadãos de uma cidade".	2	0,42%
não sabe/ não responde	"A cidadania é algo que não sei responder".	12	2,52%
Total		477	100%

Elaboração própria

A percentagem de adolescentes (2,52%), que não responde ao questionário (não sabe/não responde), divide-se entre os que querem manifestar esse desconhecimento e os que deixam o espaço de resposta em branco.

Ao longo deste trabalho temos vindo a procurar respostas sobre a Educação para a Cidadania em Portugal; a forma como as orientações europeias e nacionais, e mais concretamente, como as diferentes disciplinas e os professores estão a contribuir para a formação dos pequenos cidadãos em desenvolvimento. Queremos saber o que pensam os estudantes do Ensino Secundário sobre 'o significado/o sentido de educar para a Cidadania' na pergunta n.º 2 do questionário, ou seja, como é que eles, os destinatários das reformas dadas a esta área de ensino, vêm a EpC (tabela n.º 53).

Os adolescentes consideram que o propósito desta área é 'ensinar normas sociais para se viver melhor em sociedade', obtendo esta categoria a maior frequência atribuída (23,87%), seguida de 'educar para uma melhor convivência' (18,93%), de 'educar para os valores' (12,35%), de 'ensinar a ser cidadão' (11,11%), de 'ensinar a respeitar o outro' (10,70%), de 'ensinar direitos e deveres' (9,47%), de 'educar para formar cidadãos activos' (6,38%), de 'educar para a preservação do ambiente' (2,26%) e, finalmente, para 'tornar a sociedade mais segura' (0,62%). A EpC é assim entendida como uma disciplina que dá a conhecer as regras da sociedade e por outro lado para a tornar mais segura. Há entre estas respostas algumas que remetem para um conceito de cidadania associado aos valores, ao respeito pelo outro, ao cuidado com o ambiente e à participação, próximo do que está previsto na EpC formulada pelo Despacho n.º 19308/2008 de 21 de Julho.

Tabela n.º 53. Análise de conteúdo a: "Que significado ou sentido tem para ti "educar para cidadania"?

Categorias associadas	Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Ensinar normas sociais para se viver melhor	"Ensinar as regras a seguir para um melhor equílibrio social". "transmitir um conjunto de normas aceites pela sociedade".	116	23,87%
educar para uma melhor convivência	"Aprender a conviver com os outros". "Ensinar as pessoas a conviverem umas com as outras de forma correcta".	92	18,93%
educar para os valores	"Significa a aprendizagem de valores como a igualdade, respeito entre outros". "Transmitir valores e normas que servirão para fazer a sociedade melhor".	60	12,35%
ensinar a ser cidadão	"Ter uma educação para sermos bons cidadãos".	54	11,11%
ensinar a respeitar o outro	"Contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias que respeitem os outros".	52	10,70%
ensinar direitos e deveres	"Significa tornar-nos pessoas com direitos (conhecer os nossos direitos/deveres)". "Ensinar e informar sobre os direitos e deveres de cada um".	46	9,47%
educar para formar cidadãos activos	"Formar indivíduos para conseguirem da melhor forma contribuir para a sociedade de forma a melhorá-la". "Ensinar sobre como participar activamente na sociedade".	31	6,38%
educar para a preservação do ambiente	"Ensinar a respeitar o ambiente e a população de modo a preservá-los". "Aprender a respeitar o ambiente".	11	2,26%
tornar a sociedade mais segura	"Penso ser algo importante de modo a tornar a vida em sociedade mais segura para todos".	3	0,62%
não sabe/ não responde	"Não sei".	21	4,32%
Total		486	100%

Elaboração própria

Um conjunto de alunos não responde à questão simplesmente porque não quer, ou porque entende que não conhece o significado ou sentido de ‘educar para a cidadania’ (4,32%).

Ao realizarmos a categorização dos dados das duas primeiras perguntas do questionário, verificamos que existem categorias relacionadas. Pensamos que é importante perceber essa relação e, por isso, elaboramos a tabela n.º 54, com os respectivos resultados. Saber viver em sociedade, isto é, respeitar as regras de convivência é um elemento importante do conceito de ‘cidadania’ (18,45%) e é igualmente considerado na ‘Educação para a Cidadania’ (18,93%). O respeito pelo outro surge com um peso semelhante para os dois conceitos (12,37% e 10,70%). Realçamos, neste conjunto, os direitos e deveres, que são menos considerados no total das categorias da Educação para a Cidadania (9,47%), do que para o conceito de cidadania (17,19%). Ao contrário do que se passa com as ‘normas sociais’, os ‘valores’ e ‘ser cidadão’ que surgem com maior peso para o sentido de educar para a cidadania (com 23,87%, 12,35% e 11,11% respectivamente) do que para o conceito de cidadania (11,95%, 4,40% e 5,24%). A participação é considerada de modo similar nas duas questões e a preservação do ambiente tem uma maior frequência no conceito de cidadania do que no sentido da Educação para a Cidadania, embora com uma ocorrência fraca nas duas perguntas (3,14% e 2,26%).

Com a realização da análise das categorias aos dois conceitos dados pelos alunos, detectamos que algumas que surgem no conceito de cidadania não são referidas no de Educação para a Cidadania. A ‘entreajuda’, ‘os comportamentos em sociedade’, ‘conjunto dos cidadãos’, ‘comportamento numa cidade’ e ‘ser bem-educado’ são as categorias que apenas surgem no conceito de cidadania, embora a última possa ser considerada na convivência. Educar para a cidadania é percebido, por alguns estudantes, como a forma de ‘tornar a sociedade

mais segura'; no entanto, a segurança não surge no conceito que dão de cidadania. Podemos interpretar esta formulação, considerando que o objectivo da educação deva visar maior segurança na sociedade.

Tabela n.º 54. O conceito de cidadania e o de EpC dos estudantes

	Categorias							
Questões	Convivência	Direitos e deveres	Respeito pelo outro	Normas sociais	Participação na sociedade	Qualidade de ser cidadão	valores	Preservação do ambiente
Cidadania	18,45%	17,19%	12,37%	11,95%	6,71%	5,24%	4,40%	3,14%
Educar para a cidadania	18,93%	9,47%	10,70%	23,87%	6,38%	11,11%	12,35%	2,26%

Elaboração própria

A aplicação do questionário, a uma amostra de estudantes do Ensino Secundário de Vila Nova de Gaia, permite-nos chegar a alguns resultados que contribuem para o conhecimento do estado da arte da Educação *em* e *para* a Cidadania. Utilizamos o *focus group*, outra técnica que nos permite recolher mais contributos para realizar uma leitura mais próxima da realidade sobre o conceito de cidadania construído pelos alunos e o significado que estes atribuem às disciplinas de EpC. As informações obtidas com este instrumento de investigação fazem parte da análise que a seguir apresentamos.

7.2 DINÂMICA DE *FOCUS GROUP*

Esta técnica permite, por um lado, maior liberdade de exposição, não limitando a intervenção dos participantes às opções dadas, por outro lado, pode condicionar os intervenientes, uma vez que estes dão as suas respostas em grupo, composto por outras pessoas que podem divergir

em opinião. Mesmo levando em consideração as desvantagens que esta técnica apresenta, optamos por contemplá-la, uma vez que julgamos superiores as suas vantagens, nomeadamente quanto aos novos dados que dela podem surgir.

Neste instrumento utilizamos algumas perguntas iguais às que integram o questionário e outras semelhantes. Os alunos, que fazem parte desta dinâmica, frequentam, na altura, o Ensino Secundário na Escola Secundária Inês de Castro e constituem parte da amostra que responde ao questionário.

O conceito de cidadania formulado ao longo da dinâmica incide essencialmente nas regras de convivência, tendo sido realçado o respeito pelo outro, 'eu acho que é respeitar o outro' e pelo ambiente, 'respeito pelo ambiente, pelos animais e, acho que é o respeito, mesmo por tudo'. A cidadania é considerada como sendo o conjunto de normas sociais (ver tabela n.º 55). Destacamos a associação feita à democracia: 'até foi preciso haver uma revolução para que houvesse cidadania'.

Tabela n.º 55. *Focus Group*: categoria cidadania

Sub-Categorias associadas	Unidades de sentido
Respeito pelo outro	"Eu acho que é respeitar os outros".
Respeito pelo ambiente	"Respeito pelas construções, pelo ambiente, pelos animais e, acho que é o respeito, mesmo por tudo".
Convivência	"Seguir as regras para a boa convivência".
Normas sociais	"São as regras que nos permitem, tipo conviver com os outros, se não seguirmos a cidadania, basicamente vivemos sozinhos, porque não seguimos esses preceitos da sociedade."
Democracia	"Até foi preciso haver uma revolução para que houvesse Cidadania."

Elaboração própria

Aliadas à questão de cidadania, são abordadas as condições que um indivíduo deve ter para a exercer. Os requisitos mencionados na dinâmica contemplam os valores, direitos e deveres como importantes para a actuação do indivíduo, do mesmo modo, que deve existir 'uma boa educação', destacando-se o papel da família e da escola para que o indivíduo aprenda a 'ser cidadão' (tabela n.º 56).

Tabela n.º 56. *Focus group*: categoria condições necessárias para o exercício de cidadania

Categorias	Unidades de sentido
Valores	"Igualdade". "Igualdade, liberdade". "Solidariedade".
Direitos e deveres	"Direitos". "e Deveres". "Sem direitos não pode haver deveres".
Educação	"Uma boa educação". "Desde os pais, a escola, ensinarem-lhe a ser cidadão".

Elaboração própria

A ideia de uma cidadania intercultural é referida na discussão, partindo da questão formulada: 'O que pensas sobre o acolhimento de cidadãos estrangeiros (emigrantes, refugiados na tua comunidade?'. O grupo sustenta a ideia de que os refugiados devem ser recebidos na comunidade da qual fazem parte, com base na necessidade de fugirem da zona de conflito armado. Entendem que há por vezes a ideia de que os emigrantes e refugiados ficam com os empregos dos nacionais, com a qual o grupo não concorda. O aumento de população gera mais emprego, tal como é dito por uma participante: 'eles nunca iam roubar trabalho porque como há mais pessoas, há mais necessidades, há mais compras, há mais tudo, é preciso mais pessoas a trabalhar'. A mesma considera, mais à frente, que estes não necessitam de apoio económico, 'porque eles para virem têm de pagar', manifestando a ideia que os refugiados não necessitam de apoio, mas que parece mudar de opinião quando os colegas contrariam a tese, afirmando que nem todos têm dinheiro e precisam de ajuda para iniciar uma nova vida.

Realçamos a posição dada por um elemento, considerando que a vinda de cidadãos estrangeiros é favorável para o país, na medida em que estes podem ter profissões que os nacionais não querem. Apesar de mostrar aqui uma posição mais economicista e com uma visão que subalternaliza os emigrantes, reitera a posição de que estes devem ter os mesmos direitos que os cidadãos nacionais (tabela n.º 57).

Tabela n.º 57. *Focus group*: categoria cidadania intercultural

Sub-Categorias	Unidades de sentido
A diferença cultural reconhecida como oportunidade	"Eu acho que não temos nada a perder, temos é a ganhar. Temos as pessoas que podem ensinar outros valores e outras coisas, porque são de países diferentes, têm culturas diferentes". "Eu também acho que é bom porque estamos em contacto com realidades diferentes com culturas diferentes". "Eles nunca iam roubar trabalho porque como há mais pessoas, há mais necessidades, há mais compras, há mais tudo, é preciso mais pessoas a trabalhar".
Oportunidade económica	"Há muitas profissões que os portugueses não querem exercer e muitos trabalhos que nós não queremos e alguém precisa de o fazer.
Reconhecimento da existência de posições que a consideram uma ameaça	"Não sei se calhar há pessoas que não gostam que alguma coisa interfira na zona de conforto delas". "Também não estão bem informadas porque acham que os refugiados vêm para aqui fazer terrorismo". "Os atentados que há, de Londres, Paris e noutras cidades europeias e eles (referindo-se aos terroristas) não são da Síria, do Iraque, são as próprias pessoas, mesmo, de cá que fazem isso."

Elaboração própria

No grupo de discussão, os elementos referem-se à participação na vida da comunidade, ao conhecimento dos espaços físicos e das pessoas como aspectos que integram o 'Sentimento de pertença a uma comunidade' (tabela n.º 58). Dão grande ênfase à participação individual, como condição importante de integração na comunidade.

Tabela n.º 58. *Focus group*: categoria sentimento de pertença a uma comunidade

Sub-categorias	Unidades de sentido
Participar	"Ser participativo nas iniciativas dessa comunidade". "É participar e dar o nosso ponto de vista". "Para mim também é importante participar se não, não me sinto integrado".
Conhecer as pessoas e o espaço físico	"Primeiro conhecer muitas pessoas nessa comunidade, acho eu, e também conhecer os espaços físicos, também ajuda, ter crescido e ter uma história associada a essa comunidade e sentir-me bem comigo próprio nessa comunidade".

Elaboração própria

Sobre o significado de democracia referem-se ao direito ao voto, liberdade de expressão, à igualdade como direitos que fazem parte deste sistema político. Talvez por isso, associam o aparecimento da cidadania com a Revolução dos Cravos, revelando um conceito próximo da cidadania democrática (tabela n.º 55). Em relação ao voto, um interveniente refere que se tivesse idade, nas próximas eleições votaria em branco, manifestando a falta de credibilidade dos partidos políticos e dos órgãos políticos eleitos. Opinião apoiada pelo grupo, mas contestada por um elemento, dizendo: 'ao votares em branco estás a deixar que os outros tomem uma decisão por ti, não acho muito correcto'.

Consideram igualmente que o voto que depositam quando chamados a fazê-lo, é de acordo com a satisfação das necessidades da população, manifestadas na propaganda eleitoral. As instituições são consideradas importantes, embora tenham presente a ideia de que a corrupção está presente no funcionamento de muitos órgãos públicos.

Tabela n.º 59. *Focus group*: categoria construção da convivência cidadã

Categorias	Unidades de sentido
Aplicação dos Princípios democráticos	"Temos votos, por exemplo". "Liberdade de expressão". "Poder ter voto na matéria". "Votos e assistir a palestras que existem nas Câmaras, dão-nos sempre a possibilidade, quando estão a criar uma lei, de dar a nossa opinião se formos participativos". "Eu votava em branco, como forma de manifestação". "Ao votares em branco estás a deixar que os outros tomem uma decisão por ti, não acho muito correcto". "Se calhar, se houvesse partidos para a juventude e outro para idosos, votaria num para a juventude". "Imagine na altura, quando eu for votar, a taxa de mortalidade é muito maior porque a saúde está uma porcaria, e tem um partido que possa ajudar e esteja mais apoiado em ajudar na saúde. Eu provavelmente vou votar nesse. Se tiver outro que diz: 'Ah! Não sei quê, vamos aumentar os salários e nanana' …e não faz nada quanto aos outros,…". "Manifestarmo-nos quando não concordamos com alguma coisa…". "Não cedermos quando achamos que estão a ir contra o que nós consideramos moralmente… incorrecto". "Entre ricos e pobres não tem de haver igualdade para os dois, temos que ajudar os pobres porque os ricos não precisam". "Tem de haver equilíbrio, discriminação positiva". "Os ricos são ricos porque trabalharam para isso…Os ricos chegaram a esse patamar porque trabalharam e conseguiram e há pobres que é porque não querem trabalhar". "A meu ver (o Rendimento Social de Inserção) é para pessoas que têm muitos filhos e não conseguem sustentá-los, é uma ajuda do Estado para essas pessoas, mas há uma diferença daquela pessoa que anda à procura de trabalho e não tem trabalho, essas coisas..., não faz por isso…, pronto. Isso é que eu não acho correcto, se a pessoa não se esforça…, para trabalhar…". "Não é muito comum (reclamar), mas nós devemos fazer isso". "Sinceramente, acho que os partidos políticos que há…, não há nenhum que me pareça suficientemente capaz de governar um país".
Funcionamento das instituições	"(As instituições) são importantes para manter um bom relacionamento social". "As Câmaras são muito incorrectas no processo, mas são importantes". "Nós não reclamamos, porque muitos órgãos públicos, como as Câmaras e as Freguesias são corruptos, então nós já não reclamamos porque achamos que não vale a pena".
Utilidade dos órgãos democráticos da escola	"Permite também que os alunos dêm a sua opinião na escola." "Sim porque a associação de estudantes é que vai falar com quem está na associação de estudantes, e toda a gente tem o direito em ir para a associação de estudantes".

Elaboração própria

A igualdade económica, de acordo com o que referem, não deve existir, uma vez que os mais abonados conseguem atingir esse rendimento, através do trabalho. Esta ideia é reforçada com algumas opiniões manifestadas sobre o Rendimento Social de Inserção, que é atribuído indevidamente a pessoas que querem ser subsídiodependentes. O grupo refere-se à democracia como sistema político, que permite a livre manifestação de opinião, que deve ser utilizada pelos indivíduos que não concordam com alguma medida legislada; todavia reconhecem que não costumam reclamar (tabela n.º 46).

No *focus group* surge a oportunidade para discutirem sobre o papel que o aluno deve ter na escola, participando na associação de estudantes e através de iniciativas próprias. O grupo refere, ainda, a necessidade de as pessoas terem um papel activo, dando o seu contributo para a formulação de leis, uma vez que toda a população está sujeita à legislação (tabela n.º 60).

No entanto, há obstáculos que dificultam essa participação, como a comunicação deficiente e a falta de professores motivados. No grupo de discussão, verificamos a existência de duas posições, uma de elementos mais implicados e outra de indivíduos menos participativos em actividades extra-curriculares; um dos elementos mais participantes integra na altura a Associação de estudantes; outros participam em actividades dinamizadas na escola, como debates, palestras e também no parlamento jovem, uma iniciativa da Assembleia da República para dar a conhecer, através da participação, o funcionamento deste órgão.

Esses elementos participam também em acções de voluntariado e o outro grupo considera que participa na comunidade, realizando actividades desportivas e culturais como o taekwondo, o surf e o teatro (tabela n.º 60).

Tabela n.º 60. *Focus group*: categoria participação cidadã

Categorias	Unidades de sentido
Valorização da utilidade da participação	"Acho que o dever do aluno também é intervir na escola, não é simplesmente vir às aulas e ir embora". "Há muitos que reclamam, reclamam, mas depois não dizem nada, não fazem nada para mudar". "Quando achamos que alguma coisa não está bem, não devemos só reclamar, mas apresentar uma solução". "Nós podiamos fazer tipo Orçamento participativo". "Poderiamos dar ideias para o dinheiro a ser usado na escola". "Uma pessoa também tem de ser activa na sociedade". "Participar por exemplo, na Câmara há sessões que nós podemos assistir, sim…é um direito, mas também é um dever". "Por exemplo, quando se está a discutir uma lei, só os deputados é que a discutem, mas na realidade todos nós é que vamos sofrer as consequências dessa lei e todos nós podemos, deveriamos dar a nossa opinião".
Obstáculos à participação cidadã	"Não acho que a comunicação seja a melhor". "Há projectos em que as pessoas querem participar e não sabem". "Muitas vezes estamos preocupados com os estudos e acabamos por não participar". "Eu acho que há professores que não gostam de trabalhar, simplesmente não gostam do que fazem". "Até podem ser bons na teoria" (referindo-se aos professores). "Lá está há professores que fazem parte do quadro e não são bons professores e não saem por causa disso".
Participação efectiva	"Takendo (actividades desportivas)." "Surf" "Eu integrei uma vez um projecto que era para dar mais voz à juventude que era da Câmara de Gaia, mesmo com o intuito de os jovens participarem na comunidade". "Parlamento Jovem". "Sim, sim. Também participo no teatro". "Ela é (da Associação de Estudantes)". "O barómetro".

Elaboração própria

No entender do grupo de discussão, a escola deve preparar os indivíduos para integrarem e interagirem com a comunidade; essa interacção é muito importante, servindo para ensinar aos indivíduos atitudes e comportamentos positivos, que se mantêm ao longo da sua vida, como o exercício de voluntariado (tabela n.º 61).

Tabela n.º 61. *Focus group*: categoria papel da escola na comunidade

Sub-categorias	Unidades de sentido
Preparar para a integração na sociedade	"Educar é muito mais do que…não é só matemática ou português, é também educar a nossa personalidade e como somos." "Para mim isso é essencial, que a escola não nos ensine só matéria, mas também…a estarmos inseridos numa comunidade que nos ensine coisas úteis". "Uma coisa que eu constatei este ano no banco alimentar e na recolha de sangue, é que a maioria das pessoas que são levadas pela Escola a vir pela primeira vez, já passados 10 anos de não andarem na Escola, continuam a ir…"
Interacção com a comunidade	"Deve abrir-se à comunidade". "Eu acho que a nossa Escola...nesse sentido, nós aderimos a todos os projectos que nos permitam interagir com a comunidade e a comunidade a interagir com o meio". "Sim, ainda agora a escola organizou o banco alimentar. Nós fomos ao banco alimentar com a Escola e tivemos uma recolha de sangue na escola, e isso também é importante porque há falta de sangue, também há falta de comida, a nível nacional e local e a Escola a interagir no meio também está a contribuir".

Elaboração própria

De acordo com o que é discutido pelo grupo, nas disciplinas de Educação para a Cidadania aprendem "as normas sociais para se viver em sociedade", tratam de assuntos relacionados com conflitos na sala de aula e problemas de comportamento da turma. O comportamento cívico é outro conteúdo tratado nessas aulas, de acordo com o testemunho dado pelos alunos, através do recurso à limpeza da escola.

Neste grupo temos a oportunidade de contar com dois elementos que, por iniciativa própria, com o apoio do psicólogo da escola e o envolvimento dos professores, desenvolvem um projecto para realizarem actividades nas aulas de Educação para a Cidadania dos colegas mais novos. De acordo com a perspectiva que dão sobre o projecto, esse tem obtido bons resultados na redução de problemas de

indisciplina na sala de aula. Os alunos do 12º ano trabalham temas como o "respeito pelo outro e a educação para a sexualidade" com alunos do 7º ano e dão a ideia de que estes melhoram o comportamento, são mais disciplinados e gostam desta estratégia que envolve a participação dos mais velhos, tratando temas com os seus pares (tabela n.º 62).

Na opinião dos participantes, as disciplinas de Educação para a Cidadania devem ter um carácter mais prático, em que os alunos possam transmitir a sua opinião, tornando as actividades mais reflexivas, favorecendo o desenvolvimento de um espírito crítico. É essa a mensagem que o grupo transmite (tabela n.º 62).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela n.º 62. *Focus group*: categoria Educação para a Cidadania

Sub-Categorias	Sub-sub-categorias	Unidades de sentido
"Como é"	Ensinar normas sociais para se viver melhor em sociedade	"Educar para a Cidadania, para mim é uma disciplina que nos ensinam também as regras".
	Resolução de conflitos na sala de aula e problemas de comportamento da turma	"Nas minhas aulas de cidadania, a única coisa que tratávamos era de assuntos relacionados com a turma, ou problemas com professores". "A nossa aula de cidadania era os professores darem-nos sermões".
	Comportamentos cívicos	"A única coisa que fazíamos era limpar a escola, para nos ensinarem o respeito pelo meio ambiente".
Como deveria ser	Ensinar regras de convivência e de participação na sociedade	"Não nos ensinavam como é que nos deviamos relacionar com as outras pessoas".
		"Nunca nos fazia reflectir ou mostrar como nós deviamos agir em sociedade".
		"Educar é muito mais do que…não é só matemática ou português, é também educar a nossa personalidade e como somos." "Para mim isso é essencial, que a escola não nos ensine só matéria, mas também…a estarmos inseridos numa comunidade que nos ensine coisas úteis".
	Metodologia participative	"Não deve ser só falada, mas requer actividades práticas". "Nunca vão criar uma opinião deles a não ser que participem, não vão fazer uma pequena ideia". "Não é só na disciplina de cidadania, devemos praticar em todas".
Boas práticas	Projectos de Educação para a Cidadania promovidos por alunos e apoiados pela Escola	"Eu e a Maria tivemos ultimamente um projecto onde um dos temas que temos abordado nas aulas de cidadania desde o 7º ano é a sexualidade." "Vários colegas da nossa turma estiveram envolvidos e desenvolvemos isso e conseguimos por exemplo, reduzir a indisciplina numa das turmas e mudar as aulas de cidadania, metemos temas do dia-a-dia, como o respeito pelo outro, a educação para a responsabilidade". "E também tivemos um bom *feed-back* deles, eles gostaram muito mais das aulas de cidadania do que as que tinham antes."

Elaboração própria

7.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A utilização do inquérito por questionário, num primeiro momento, e do *focus group* num segundo, permite-nos obter dados sobre a concepção de cidadania dos alunos do Ensino Secundário e sobre o papel desempenhado pelas disciplinas da área de Educação para a Cidadania. O trabalho de pesquisa envolve nesta fase uma reflexão sobre as informações recolhidas, sendo essa a tarefa que nos propomos realizar. Apoiamo-nos na concepção de Stake, ao considerar que "a triangulação das fontes de dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes" (Skate, 2016, p. 126). A triangulação alarga as perspectivas e permite um maior tratamento e explanação do caso sujeito (Kelle & Erzberger, 2004). De acordo com os autores, os resultados das pesquisas qualitativas e quantitativas podem convergir, complementarem-se, ou divergir entre eles. Procuramos compreender, na óptica da complementaridade, os resultados recolhidos através das duas técnicas, com abertura para a verificação de aspectos que podem apontar em sentidos contrários.

Começamos pelos resultados referentes à noção de cidadania, alcançados através da aplicação do questionário, registando-se valores mais elevados para o respeito pelas regras de convivência, associando-se em menor percentagem aos direitos e deveres, ao respeito pelo outro e ao conjunto de normas sociais (cf. Tabela n.º 52). Os resultados do *focus group* revelam uma posição semelhante por parte dos alunos envolvidos, valorizando, no entanto, o respeito pelo outro e pelo ambiente, os direitos e deveres associados e a participação.

As respostas obtidas na aplicação dos questionários revelam que uma grande percentagem dos alunos entende que deve existir uma

abertura à diversidade cultural na escola e na comunidade, com valores elevados e grau de saturação entre 0,518 e 0,706, após a realização da análise factorial (cf. tabela n.º 24). A ideia de que o imigrante não constitui uma ameaça pode ser verificada nos dados apresentados na tabela nº 26, de acordo com os valores alcançados na análise factorial (entre 0,544 e 0,755). A diferença cultural é igualmente reconhecida como uma oportunidade pelos alunos que constituem o grupo de discussão referindo que "eu acho que não temos nada a perder, temos é a ganhar". Nas respostas ao questionário registados na tabela nº 22, transparece uma concepção de cidadania inclusiva pois 50,7% admite que "qualquer pessoa" (imigrante) pode ter o reconhecimento do estatuto de cidadania, apesar de 47% só inclui os que tiverem os "documentos de imigração em ordem".

Há, no entanto, algumas considerações não percebidas nas questões abertas, que referem a existência de "profissões que os portugueses não querem exercer e muitos trabalhos que nós não queremos e alguém precisa de o fazer" (tabela n.º 57) revelando, no *focus group,* a vantagem económica em acolher imigrantes, embora, não seja descurada a solidariedade que deve existir: "Sim, ok, talvez aqui não tenham as melhores condições do mundo, mas ao menos não vão passar o quarteirão e ter uma bomba a explodir à porta".[14]

As respostas dos adolescentes ao questionário indicam elementos que consideram mais importantes para alguém sentir que pertence a um local. Neste instrumento colhemos a maior pontuação para a implicação nas actividades que ajudam a solucionar os problemas do lugar (0,685), seguido do conhecimento das normas e costumes (0,662), das instituições do lugar (0,643) e 0,508 é o valor atribuído pela amostra ao factor linguístico (ver tabela nº 30). Os participantes no *focus group*

[14] Transcrição do *focus group*, ver apêndice C.

revelam ser importante conhecer as pessoas, os espaços físicos, mas atribuem grande importância à participação "nas iniciativas da comunidade" (tabela nº 58) para se sentirem integrados.

Ao factor que designamos de "aplicação dos princípios democráticos" após a análise factorial aos resultados do questionário, deparamos com algumas diferenças nas respostas obtidas na entrevista de grupo. O que se verifica, na resposta sobre a existência de diferencas entre pessoas ricas e pobres, é um valor elevado, que atinge o quarto lugar com 0,640 (cf. tabela nº 27), e denota ser prejudicial para a democracia; e no caso do *focus group* há quem refira que essa diferença se deve ao facto de "os ricos são ricos porque trabalharam para isso…Os ricos chegaram a esse patamar porque trabalharam e conseguiram e há pobres que é porque não querem trabalhar" (cf. tabela nº 59).

A atribuição de um rendimento mínimo é um item com menor resultado para a importância que tem na democracia, obtendo a o grau de saturação mais baixa (0,407) nos resultados do questionário (ver tabela n.º 27), verificando-se uma posição semelhante no *focus group*. A posição de alguns elementos, no sentido de que há algumas pessoas que não querem trabalhar, evidencia que "isso é que eu não acho correcto, se a pessoa não se esforça…, para trabalhar…" (tabela n.º 59). Notamos a mesma tendência para considerar o rendimento mínimo como prejudicial para a democracia, revelando que este esquema é aproveitado pelas pessoas que não querem trabalhar, apesar de haver dentro do grupo quem faça a referência à "discriminação positiva", mostrando compreender as razões na atribuição desse subsídio. Ao mesmo tempo, como atrás referimos, a desigualdade social é considerada prejudicial, apesar de ser compreendida, por alguns elementos do *focus group*. A sua existência deve-se aos membros na comunidade que trabalham muito ao contrário dos que não o fazem, e

por isso os seus rendimentos devem ser superiores. Não demonstram uma indagação sobre os objectivos deste instrumento utilizado pelo Estado para regular as desigualdades sociais nem as discrepâncias salariais resultantes do trabalho que impedem o exercício de cidadania da população mais vulnerável.

A escolha de membros das famílias dos políticos para o exercício de cargos públicos é considerada como prejudicial para a democracia, com 0,639, obtendo a quinta maior pontuação (tabela n.º 27). A usurpação dos cargos políticos para obtenção de vantagens particulares é referida pelos participantes no grupo de discussão, "as Câmaras e as Freguesias são corruptos" (tabela n.º 59). Apesar de não existir a mesma abordagem, está latente que percebem que o bom funcionamento da democracia depende se o comportamento dos políticos se centre mais nos interesses do bem comum.

O exercício do voto é um direito cuja aplicação apresenta diferenças nos resultados dos dois instrumentos. Nas respostas ao questionário, verificamos que as respostas dos alunos inquiridos atribuem a sétima pontuação em relação à aplicação dos princípios de democracia (ver tabela n.º 27). Este é concebido maioritariamente como um direito, com 40,40% das respostas dadas no questionário (tabela n.º 19). Quando indagados sobre o que entendem por democracia na entrevista de grupo, a primeira resposta dada é precisamente o direito ao voto, considerando, assim, que este é uma exigência na vivência em democracia (ver tabela n.º 59). O mesmo acontece com a liberdade de expressão, mais valorizada no *focus group* do que nos resultados do questionário (cf. tabelas n.º 27 e n.º 59).

A importância das instituições, para o funcionamento da democracia, é outra questão apresentada aos alunos na entrevista de grupo. "Os tribunais, o Parlamento, o Presidente da República" são as

instituições nomeadas pelo grupo de discussão, como importantes na entrevista, embora salientem que "muitos órgãos públicos, como as Câmaras e as Freguesias são corruptos". Verificamos que a valorização destes organismos é semelhante à dada nas respostas aos questionários, em que o Presidente da Câmara obtém a penúltima classificação (0, 650) em relação à confiança que nele manifestam. Os partidos políticos, pelo contrário, obtêm uma classificação superior (0,741) no conjunto das respostas dos questionários (tabela n.º 28). A confiança que o grupo, que faz parte da dinâmica, deposita nos partidos políticos é muito fraca, ou inexistente: "Sinceramente, acho que os partidos políticos que há…, não nenhum que me pareça suficientemente capaz de governar um país" (tabela n.º 59).

Os órgãos da escola são percepcionados pelos alunos nos dois instrumentos de investigação utilizados. Os resultados obtidos na aplicação do questionário apresentam a Associação de Estudantes em terceiro lugar, de acordo com a utilidade que a mesma tem para o funcionamento da escola, sendo as primeiras posições destinadas à Associação de Pais e ao Conselho de Turma (ver tabela nº 29). No *focus group* referem-se à importância que têm os seguintes órgãos: "A Direcção, a Associação de Estudantes, a Associação de Pais, todos têm o direito de falar com o Conselho Executivo, têm direito a uma palavra". Dedicam mais tempo à importância da Associação de Estudantes, por lhe concederem essa primazia, por sentirem que é o órgão que efectivamente os representa, ou, porque a presença de um elemento da Associação de Estudantes neste grupo lhes condiciona a resposta (tabela n.º 59), ao contrário da posição que lhe é destinada (0,550) no questionário (tabela n.º 29).

No grupo de discussão é valorizada a participação individual na comunidade, "uma pessoa também tem de ser activa na sociedade", e na escola, "acho que o dever do aluno também é intervir na escola, não

é simplesmente vir às aulas e ir embora" (tabela n.º 60). Os resultados obtidos com os questionários, sobre a valorização da participação demonstram que os alunos consideram a participação nas assembleias da escola como um direito, havendo uma percentagem muito pequena que a vê como obrigação (cf. tabela n.º 19). No entanto, não deixam de atribuir grande importância à participação que a escola deve ter nas actividades do meio (tabela n.º 25) com um elevado grau de saturação, (0, 764), à abertura que deve ter a essas iniciativas (0,748) e à participação da escola em projectos para melhorar a comunidade (0,711), assim como trabalhar problemas comunitários na escola (0,679).

A participação na comunidade e na escola é igualmente percebida pelo conjunto de alunos que faz parte do *focus grup* como um direito, mas atribuem-lhe igualmente o dever, "acho que o dever do aluno também é intervir na escola, não e simplesmente vir às aulas e ir embora"; sobre a acção na comunidade, afirmam: "participar, por exemplo, na Câmara há sessões que nós podemos assistir" e "quando se está a discutir uma lei, só os deputados é que a discutem, mas na realidade todos nós é que vamos sofrer as consequências dessa lei e todos nós podemos, deveríamos dar a nossa opinião" (tabela n.º 60).

Através dos dois instrumentos utilizados, podemos aferir que os adolescentes que fazem parte do estudo valorizam o direito de participação dos indivíduos; no entanto, referem-se à existência de obstáculos que dificultam que a mesma se concretize. As respostas ao questionário (tabela n.º 21) consideram que "o desinteresse dos alunos" é o maior obstáculo para a participação na escola (36,9%). "A falta de colaboração e apoio dos professores (não se interessam)" com um valor considerável (13,4%), mas menor do que o atingido com as opiniões expressas: "pensamos que não serve para nada/ não vale a pena" (20%) e "não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir" (17,4%).

No grupo de discussão, os elementos consideram a falta de comunicação como um grande obstáculo, ao afirmar que "há projectos em que as pessoas querem participar e não sabem" (ver tabela n.º 60). Do mesmo modo entendem a falta de colaboração e motivação de alguns professores: "eu acho que há professores que não gostam de trabalhar, simplesmente não gostam do que fazem". Em relação a estes destacam a existência de iniciativas apenas para alguns alunos: "só as turmas que têm aqueles professores é que podem participar". Os alunos que fazem parte de turmas onde esses professores não leccionam são assim excluídos da participação. No grupo é também mencionada a falta de tempo para participar, dada a exigência do estudo autónomo que têm que fazer: "Muitas vezes estamos preocupados com os estudos e acabamos por não participar". Realçamos que este grupo frequenta o Ensino Secundário, para os quais a classificação às diferentes disciplinas tem grande peso para a entrada no Ensino Superior.

A maior percentagem de alunos (29,3%), no questionário, seleciona o item que não pratica qualquer actividade, seguida das actividades desportivas com maior percentagem (21,2%) no conjunto das actividades praticadas. A integração de um grupo cultural surge com a percentagem de 14,8% e em grupos solidários de 9,6%. A actividade com menor expressão é aquela que está ligada à vontade de colaborar no espaço escola como um todo, com 7,1% dos inquiridos a candidarem-se à Associação de Estudantes (tabela n.º 20). Ora, a participação é também mencionada pelo grupo de discussão, não esquecendo que esta actividade requer voluntários e realiza-se, felizmente, por existirem dentro do conjunto dos elementos da amostra, os mais implicados e com vontade em fazê-lo. Consideramos que este é o motivo, pelo qual encontramos, dentro deste grupo, elementos que praticam várias actividades, integrando grupos de escutismo, culturais, solidários, desportivos, um deles envolvido na Associação de

Estudantes e um outro que refere dedicar-se apenas à actividade desportiva (ver tabela n.º 60).

O papel da escola na comunidade é considerado pelos alunos que respondem ao questionário como muito importante (tabela n.º 25); com valores elevados para a participação desta nas actividades do meio (0,764) assim como na abertura que deve ter às iniciativas da comunidade (0,748). A interacção da escola com o meio é muito valorizada de acordo com as respostas dadas ao questionário. O grupo de discussão considera, igualmente, que a escola "deve abrir-se à comunidade" (tabela n.º 61) e que a escola a que pertencem tem realizado várias iniciativas que mostram essa abertura. Realçam a importância que essas práticas têm, pois permitem o desenvolvimento dos indivíduos, tornando-se estes mais participantes na vida adulta: "Uma coisa que eu constatei este ano no Banco Alimentar e na recolha de sangue é que a maioria das pessoas que são levadas pela escola a primeira vez, já passados 10 anos de andarem na escola, continuam a ir…" (tabela n.º 61). Esta discussão permitiu-nos perceber como os alunos percebem o papel da escola na educação e formação do indivíduo e, de acordo com o que já afirmamos, a escola e a comunidade devem favorecer um ambiente de participação (Menezes, Fernandes-Jesus, Ribeiro & Malafaia, 2012).

A aplicação do *focus group* dá-nos informações mais precisas sobre as disciplinas da área de Educação para a Cidadania. Os conteúdos mais seleccionados no questionário, "a resolução de problemas de comportamento da turma" (0,821) e de "conflitos na sala de aula" (0,862) (cf. tabela n.º 33) são igualmente abordados, como os mais trabalhados nas aulas e, neste caso, os alunos têm a possibilidade de darem a sua opinião. Sobre as disciplinas em causa (tabela n.º 62), transmitem: "eu acho que nós nunca fomos bem-ensinados, pelo menos nas minhas aulas não fazíamos nada", havendo ainda a concepção de

que as aulas servem para "dar sermões" e ensinar comportamentos cívicos. A este propósito referimo-nos à legislação, nomeadamente no n.º 10 do despacho n.º 19308/ 2008, de 18 de Janeiro, que atribui a disciplina de formação cívica "aos directores de turma e o seu tempo curricular utilizado para, através da participação dos alunos, regular os problemas de aprendizagem e da vida da turma bem como para desenvolver projectos no âmbito da cidadania e participação cívica"

Os outros conteúdos, contemplados na legislação sobre o que deve ser leccionado nas disciplinas de Educação para a Cidadania não são referidos no grupo de discussão. A aplicação dos questionários obtém maiores resultados para o Consumo (0,753) e menores para a Saúde e a Sexualidade (0,426) (tabela n.º 32). Este último conteúdo, de acordo com um elemento do *focus group,* no âmbito das disciplinas em causa, faz parte de um tema trabalhado por um grupo de alunos do 12º ano: "tivemos um projecto onde um dos temas que temos abordado nas aulas de cidadania desde o 7º ano é a sexualidade"; acrescentam: "tivemos um bom *feedback* deles, eles gostaram muito mais das aulas de cidadania do que as que tinham antes" (tabela n.º 62).

Como deve ser trabalhada a Educação para a Cidadania é um assunto que tem a contribuição dos vários participantes no grupo de discussão; para além de manifestarem que se deve trabalhar a atitude crítica, acrescentam que "nunca nos fazia reflectir ou mostrar como devíamos agir em sociedade" e defendem que deve ser utilizada uma metodologia mais participativa, "não deve ser só falada, mas requer actividades práticas" (tabela n.º 62). Mais uma vez apelam para a oportunidade que a escola deve dar, tornando-se um espaço privilegiado da participação reflectida dos alunos e alterada a metodologia utilizada nas aulas de Educação para a Cidadania.

Realçamos o projecto mencionado pelos alunos como uma boa prática pois aposta na interacção entre alunos de diferentes anos, contribuindo para o desenvolvimento dos elementos dos dois grupos, o que dinamiza actividades e o dos mais novos. Neste caso concreto, podemos deduzir que há oportunidade e espaço para que os alunos participem na escola, promovendo iniciativas que são apoiadas por uma equipa que envolve não só os professores, como a psicóloga e a direcção da escola. Comprovando-se o que atrás referimos, apoiando-nos nos estudos realizados por Menezes, Fernandes-Jesus, Ribeiro & Malafaia (2012), em que a participação depende da oportunidade que é dada no contexto, neste caso na escola.

Neste capítulo, procuramos apresentar os resultados de todo o trabalho empírico, com a aplicação do questionário e com a dinamização do *focus group* e a ainda a reflexão sobre os mesmos. Pensamos que conseguimos obter algumas respostas fundamentais para as conclusões que desenvolvemos de seguida.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Conclusões e prospectiva

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Nesta fase final debruçamo-nos sobre as reflexões que foram percorrendo a realização de todo este trabalho, desde as oportunidades para o exercício de cidadania, passando obrigatoriamente pela Educação para a Cidadania. Os resultados deste estudo de caso constituem o centro da nossa análise, enquadrados pelos referenciais teórico, político-normativo, contextual-metodológico e empírico. Por último, reflectimos sobre o futuro da educação em Portugal, de acordo com a legislação que se tem vindo a produzir, reconhecendo a necessidade de uma visão prospectiva.

Foi possível constatar que o exercício da cidadania sofreu grandes alterações ao longo do tempo. Aos poucos, os direitos de cidadania vão contemplando novas dimensões – os direitos civis que surgem no séc. XVIII, os direitos políticos (séc. XIX) e os direitos sociais no séc. XX (Marshall, 1950) –, abrangendo progressivamente mais dimensões da vida como o ambiente e estendendo-se a indivíduos que não usufruíam deles. No entanto, ainda hoje, se reclama pela oportunidade que não é dada a vários grupos de indivíduos de exercer esses direitos. A constante violação dos Direitos Humanos em todo o mundo é prova disso. Em consequência concluímos que o percurso da humanidade tem de ser o de garantir o seu cumprimento a todos os indivíduos. A diversidade humana não pode, no modelo de cidadania que aqui defendemos, ser objecto de discriminação. Apenas se deve contemplar uma actuação que favoreça a criação de recursos e condições para que todos tenham a possibilidade de agir em igualdade de circunstâncias. Daí podemos deduzir que o conceito de cidadania planetária implica igual participação, uma visão global das acções locais e a constituição de redes de interdependência para alcançar o bem da comunidade local e global.

O Estado Social tem, nesta lógica, um papel preponderante. É através dele que se procura uma melhor distribuição dos recursos

económicos e um menor desequilíbrio social. Apesar de ter sido alvo de várias contestações, verificámos que continua a ser a forma de organização política que favorece a participação de todos os indivíduos na construção da cidadania democrática. O exercício reclama a sua constante reinvenção, fruto das mudanças que atravessamos e daquelas que, invariavelmente, o futuro nos reserva. Na investigação realizada, considerámos que a aposta na Educação *em* e *para* a Cidadania deve ser uma das maiores preocupações das políticas dos diferentes Estados, na procura de um conhecimento mais sólido e um envolvimento activo no papel que nos é exigido desempenhar. Se, por um lado, tomámos consciência que devemos reclamar a garantia dos direitos fundamentais a todas as franjas da população, por outro percebemos que temos de estar mais atentos à constante violação das normas sociais e jurídicas e aos atentados a esses direitos quer pelas entidades, quer pelos indivíduos. O direito ao ambiente é um deles. A sobrevivência da humanidade depende da mudança de comportamentos, hábitos e modos de vida. O consumo excessivo dos recursos naturais deve ser substituído pela partilha e pelo trabalho colectivo de protecção e defesa do nosso Planeta, exigindo mais dos nossos representantes e governantes. Nesta medida, o estudo efectuado indica-nos que temos de inverter a tendência de colocar os interesses económicos à frente da protecção da Natureza, do Bem-estar ambiental, da sustentabilidade e, evidentemente, da humanidade.

Na verdade, as memórias da humanidade estão povoadas de múltiplas barreiras, para encontrar um sentido colectivo e reconhecemos que o Planeta não pode continuar a ser equacionado nessa dualidade entre o "nós" cidadãos e os outros "não cidadãos" (Benhabib, 1999). Como referimos ao longo desta investigação, os emigrantes e refugiados fazem parte do único grupo, o dos cidadãos. Verificámos que esta visão exige um maior envolvimento e valentia cívica para incluir todos, sem excluir ninguém. Esta forma de pensar

dentro da comunidade permitiu-nos, igualmente, perceber a diferença entre a concepção dos dois mundos criados pela industrialização, o "nosso" mundo e o "outro" mundo. O país e mesmo o continente onde vivemos já não determinam o espaço a ser protegido dos resíduos tóxicos, da poluição do ar, da água e da terra. Hoje, como se tornou evidente, a concepção é outra: a poluição de um país não fica confinada aos limites fronteiriços, nem mesmo continentais. Constatámos que ao garantirmos um melhor ambiente a todos os países e continentes, estamos a garantir um melhor ambiente para a nossa comunidade. Neste trabalho, demo-nos conta da existência de um pequeno grupo de pessoas que negam a intervenção, maioritariamente, humana nas alterações climáticas, reforçando a teoria de que a Terra está a sofrer com um novo ciclo de vida, tal como aconteceu no passado. No entanto, percebemos que, da parte desses indivíduos, não há uma negação total da intervenção humana; por isso inferimos que não há tempo para entrar nessa discussão, o tempo agora é o de colocar em prática o que foi acordado na Cimeira de Paris, no ano de 2015.

Outros problemas afectam os nossos modos de vida, reconhecendo que precisamos de estar abertos à mudança de atitudes e de comportamentos, reivindicando projectos de intervenção socioeducativa. A falta de segurança, percepcionada pelos diversos ataques terroristas em diferentes partes do globo, tem dificultado a construção dos caminhos que se requerem para a cidadania planetária e, por conseguinte, temos de ser resilientes para alcançar estas metas. A via que defendemos toma como referência o desenvolvimento pessoal para a inclusão do outro, com as suas diferenças. Reafirmamos, nestas conclusões, o trabalho em colaboração de entidades e cidadãos, já que é através da partilha de visões que poderemos encontrar soluções globais. Concluímos, portanto, que a Educação *em* e *para* a Cidadania impõe-se como um desígnio se queremos viver em harmonia na comunidade, no país, região, continente e neste planeta.

Outra questão abordada e que mereceu a nossa atenção foi o percurso educativo. Reiteramos o que tivemos oportunidade de afirmar. É imprescindível que seja mais orientado na promoção de um sentido de cidadania necessário à participação e vida democrática do que se concentrando na preparação do exercício de uma actividade profissional. Acreditamos que essa realização da cidadania dará a cada um a possibilidade de seguir um caminho que não depende das exigências económicas, mas da reflexão individual e da consciência e responsabilização colectiva.

Seguindo esta linha de pensamento são claras as evidências que a educação necessita de orientar e preparar os indivíduos a viverem em consonância com os Direitos Humanos, instituídos na Declaração Universal de 1948. Da investigação realizada ficámos a conhecer e compreender que a interculturalidade (Peres, 2011), o ambiente, a solidariedade (Cortina, 2011), a igualdade de género e todos os valores pelas quais se pauta a DUDH (Gil, 1999) devem estar no centro da educação que acreditamos ser a que propicia a realização de uma cidadania verdadeiramente democrática. Neste sentido, há que ter em consideração que à escola e à comunidade pede-se um trabalho mais integrado, inclusivo e colaborativo. A orientar-nos, tivemos em mente o objectivo que se impõe de concretizar uma Educação para a Cidadania que reivindique este comprometimento de todos numa sociedade solidária e integradora (Caride, 2000; Bolívar, 2009). Para isso, será necessário tornar os currículos mais flexíveis, dando assim espaço à criatividade e reflexão crítica necessárias à participação cidadã (Martín, 2011). A actividade educativa terá, então, de voltar-se para os objectivos primordiais que incidem na formação dos indivíduos em cidadania. Defendemos que desenvolver a participação desde cedo favorece a construção de uma cidadania mais responsável e consciente, e implica que todas as condições sejam garantidas, com os meios e espaços adequados para essa realização e uma maior abertura da escola

e da comunidade (Trilla & Novella, 2011; Menezes, Fernandes-Jesus, Ribeiro & Malafaia, 2012).

O processo educativo, já que depende dos indivíduos que fazem parte da sociedade onde é exercido (Martinez, 2011), tem de estar aberto ao contexto social que o define. Sustentamo-nos em Martinez (*op. cit*.), que defende uma discussão sobre a democracia no seio da comunidade, procurando o contributo de cada um na cultura da paz, na justiça social, no pluralismo, com vista ao progresso da humanidade. Vimos que estas atitudes favorecem o compromisso com a comunidade, onde há lugar para a educação em contextos escolares e sociais e a possibilidade de centrar esta actividade nos valores, nos Direitos Humanos, na Educação Ambiental e na cultura da sustentabilidade, assim como na Interculturalidade, proporcionando conhecimento e consciência do outro em que todos têm um papel importante e contribuem para a transformação e melhoria das comunidades locais e a nível global.

A cidadania planetária, que atrás sublinhámos, requer um trabalho conjunto dos educadores, das escolas, das famílias, das comunidades locais, dos agentes políticos e dos responsáveis das organizações internacionais. Acreditamos que este envolvimento, despido de interesses económicos e políticos, quer pessoais quer nacionais, constitui a condição mais relevante para prosseguirmos neste caminho da Educação *em* e *para* a Cidadania.

Constatámos que o final do século XX é marcado por uma atenção redobrada em prol e defesa da paz no mundo, tendo surgido várias organizações internacionais com esse objectivo primordial. Pouco tempo depois, as diferentes organizações perceberam que a manutenção da paz terá de ser cultivada, canalizando esforços para cooperarem na educação, procurando encontrar estratégias e meios para que os

indivíduos se desenvolvam física, cultural, social e economicamente, buscando o bem comum. Mais tarde, a globalização, pela força das circunstâncias, passou a ser considerada pelas diferentes organizações internacionais, na medida em que faz parte do nosso quotidiano e coloca-lhe novos desafios. Por outro lado, este fenómeno provoca um aumento das desigualdades. Daí que tenha surgido uma preocupação generalizada no ensino das novas tecnologias e na formação de cidadãos capazes de responder às exigências da globalização, para as quais, em alguns casos pela rapidez da mudança, não há ainda nem pessoas nem instituições devidamente preparadas. Há, no entanto, na cidadania planetária a ideia de interdependência, necessária para uma actuação em defesa do bem comum, que se impõe como glocal. As acções deixam de ser consideradas como exclusivamente locais, mas percebidas nas consequências que trazem para o planeta, pensado globalmente.

Os relatórios da UNESCO contribuíram para esta tomada de consciência ao definirem o objectivo do trabalho que a educação tem de desenvolver na formação das crianças, jovens e adultos. O relatório Faure (1972) dá orientações que devem ter por base: aprender a ser e a educação ao longo da vida. Certificámo-nos que as linhas que devem guiar a educação são as que têm por base um conhecimento do indivíduo, com as suas capacidades relevantes para o papel que este tem na sua comunidade, ao mesmo tempo que naquele se proclama uma aprendizagem contínua que não tem como limite a entrada na idade adulta, mas continua pela sua vida fora. Mais tarde, como tivemos a oportunidade de realçar, o relatório Delors (1996) retoma as ideias do anterior e contraria a tendência instalada da educação como instrumento da economia. Em consequência, constatámos que à educação cabe, pelo contrário, permitir ao indivíduo aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver com os outros, investindo na

aprendizagem ao longo da vida, fundamental para o exercício de cidadania.

No início deste século surge a preocupação do Conselho da Europa em formalizar o campo disciplinar ou disciplina de Educação para a Cidadania Democrática. Como tivemos ocasião de referir, são várias as recomendações e normativas internacionais que surgem com o objectivo de tornar os cidadãos mais próximos dos Direitos Humanos e do exercício da cidadania democrática. Apesar dos esforços realizados, foi possível verificar que a paz não está de modo algum garantida, temendo-se hoje, como no passado, pela guerra iminente. As organizações internacionais têm também de exigir uma maior transparência nas suas actuações e promover um combate à corrupção e às más práticas, quer interna, quer externamente, que destroem a crença nos valores fundamentais que tanto apregoam e que constituem o pilar da Educação para a Cidadania Democrática. Verificámos, também, que as normativas internacionais não têm surtido grandes efeitos nas políticas educativas. Estas continuam a definir metas que delimitam o fim de um ciclo de aprendizagem, marcadas pelos limites que impõem aos estudantes, forçando-os a enveredarem para o exercício de uma profissão, mais do que para o exercício de uma cidadania activa.

Podemos, então, dizer que o ambiente passou a ser objecto de actuação das diferentes organizações e tem havido uma preocupação generalizada em tratar o Planeta de forma consentânea, procurando envolver todos os países, tal como no Acordo assumido em Paris em 2015. No entanto, os compromissos nesses encontros não se têm traduzido em medidas políticas com resultados efectivos na mudança de comportamento. A divulgação, em 2018, do relatório produzido pelo IPCC (2018) revelou consequências assustadoras para o futuro do Planeta. Estamos conscientes que este documento alerta para os efeitos

que tem para a humanidade –marcada pela fome, doenças e mortes –, caso não se verifiquem mudanças imediatas nos comportamentos. Concluímos, assim, que a Economia tem de se transformar e implicar-se na substituição dos combustíveis fósseis pelas energias alternativas.

Por outro lado, considerámos que este quadro da globalização e as consequências das alterações climáticas devem fazer parte dos currículos dos estudantes, promovendo mudanças comportamentais que exigem uma maior implicação para a realização de uma cidadania democrática. Ao pesquisar as recomendações das organizações internacionais tivemos a possibilidade de constatar que é preciso que substituam a ideia de preparar os indivíduos em formação para exercerem uma profissão que é economicamente mais promissora, impelindo os diferentes países a apostarem em determinadas áreas necessárias para o tecido empresarial. A aposta, do nosso ponto de vista, terá de ser na formação de cidadãos bem preparados para se integrarem e participarem no Estado democrático. Será necessário que o papel das organizações internacionais, que assumem destaque nas orientações da educação, se volte para esse prisma. Concluímos que um cidadão conhecedor e activo encontra o seu lugar no mundo de trabalho mais facilmente e tem mais probabilidade para construir uma sociedade mais democrática. Apesar de reconhecermos que existe uma preocupação das diferentes organizações com a Educação para a Cidadania democrática, constatámos que elas têm vindo a assumir-se como o arauto dos investimentos que definem as linhas educativas.

Para podermos conhecer o caminho que o Estado português tem percorrido na formação de cidadãos conscientes e activos, recorremos à pesquisa e análise documental da legislação portuguesa ao longo dos 30 anos, desde a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Com a certeza de que, após a Revolução de Abril, em 1974, Portugal procurou instaurar um regime democrático que começou com a criação

de uma Lei fundamental (Constituição da República Portuguesa, 1976) que garantisse os princípios da Democracia. A LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) surgiu 12 anos mais tarde com o objectivo de democratizar o ensino e de tornar os estudantes agentes participativos, com a preocupação de desenvolver as competências para se tornarem cidadãos activos, dentro e fora da escola. Vimos que o PREC, período que sucede à Revolução e que prevalece até à proclamação da Constituição da República Portuguesa de 1976, foi marcado por grande instabilidade, com 6 governos provisórios nesse curto período de tempo, embora, tenhamos verificado que se caracteriza por uma inquietação em transformar a escola num espaço democrático.

A partir da LBSE, constatámos que os Ministérios, que têm a seu cargo a pasta da Educação, tentam apagar a marca deixada pelo anterior, não permitindo avaliar as medidas que se encontram ainda em fase de execução. No entanto, verificámos também várias tentativas políticas de implementar uma educação com o fim de desenvolver competências próprias da vivência cidadã. Para isso contribuiu o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, no qual, a Área Escola e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) foram introduzidas com a intenção de operacionalizar o estabelecido pela LBSE, na reorganização curricular e na promoção da interacção entre escola, meio e o desenvolvimento pessoal e social. Com este diploma verificámos que o legislador, ao criar a área curricular não disciplinar de formação pessoal e social, teve presente uma intenção em promover uma formação transdisciplinar e com um currículo próprio (na disciplina de DPS). Esta não foi oferecida em todas as escolas e acabou por sair do currículo (C. Figueiredo, 2015), não permitindo grandes conclusões. O mesmo diploma introduziu as actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e de natureza lúdica, cultural e formativa, que funcionam fora dos tempos lectivos (Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de

Setembro)[15]. Notámos que houve uma preocupação com o desenvolvimento da dimensão europeia da educação (Despacho n.º 141/90, art.º 2.º, n.º 2), consequência da adesão de Portugal à Comunidade Europeia em 1986. O Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio, atribuiu a coordenação da área de EpC ao director de turma, afectando-lhe uma hora semanal coincidente com o horário dos alunos. Desta forma, abriu caminho para que essa hora se tornasse o espaço privilegiado para a resolução de problemas disciplinares e outros, naturalmente importantes para o bom funcionamento da turma, embora tenha passado para segundo plano a EpC.

Verificámos que foram criadas medidas políticas para o estabelecimento de uma educação centrada no desenvolvimento de cidadãos responsáveis e activos. Salientamos aqui, a partir das constatações feitas, que apenas algumas constituíram elementos importantes, como o caso da Lei n.º 6/2001 para o Ensino Básico e a Lei n.º 7/2001 para o Ensino Secundário. Vimos que ambas foram feitas, com a preocupação de promover uma educação transversal para todos os níveis de ensino e a Lei n.º 6/2001 teve também por objectivo estabelecer a disciplina de Formação Cívica para o Ensino Básico. Retomamos o Despacho n.º 19308/2008 de 21 de Julho, que veio formalizar o que estava, de certa forma, instituído pelas escolas e permitido pelo Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio, atribuindo ao director de turma a disciplina de Formação Cívica, com o objectivo de resolver problemas de aprendizagem e da vida da turma.

Com a mudança de governo, interrompeu-se a disciplina nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, passando a oferta de escola, por decisão

[15] O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto cria o modelo de actividades de complemento curricular que é aprovado mais tarde pelo Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro.

desta. O Governo anterior instituiu a disciplina (com o Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de Abril) para o Ensino Secundário, mas esta não chegou a entrar em vigor. O regresso de uma disciplina de Educação para a Cidadania aconteceu passados sete anos, mas não contemplava os alunos deste estudo. Esta é a razão pela qual regressaremos a esta nova legislação, mais à frente.

Tivemos a oportunidade de verificar que, durante esse período (do fim da Formação Cívica até ao regresso de uma disciplina de Cidadania, em 2018) a EpC estava contemplada na legislação, devendo ser abordada transversalmente em todos os anos de escolaridade obrigatória (no Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de Julho). Em 2016 é publicado o Referencial da Dimensão Europeia da Educação pela Direcção-Geral da Educação, com o fim de ser utilizado como instrumento de referência na abordagem transversal da cidadania em meio escolar. As políticas educativas no Portugal democrático foram marcadas por um período de preocupação pela formação de cidadãos responsáveis e activos, seguido de outro que relegou para segundo plano a EpC com o objectivo fundamental do cumprimento de metas curriculares e também o da redução de custos. As práticas educativas passaram a centrar-se na gestão de conteúdos, não estando em concordância com o seu verdadeiro papel, o de formar indivíduos com sentido crítico, responsáveis e activos. Apesar de alguma vontade, durante os 30 anos que se seguiram à LBSE, não encontrámos uma política devidamente estruturada para cumprir com uma Educação *em* e *para* a Cidadania.

A componente empírica foi marcada pelas medidas políticas que abordámos e pelo contexto de Vila Nova de Gaia, assim como, pela metodologia utilizada, de acordo com as normas que regulam a realização de estudos em ambiente escolar. Foi escolhido este concelho que em termos demográficos é representativo da população portuguesa,

na medida em que é dos maiores concelhos do país e por se caracterizar pelo dinamismo na evolução que tem tido económica e socialmente. Analisar criticamente este trabalho permitiu-nos perceber que a escolha inicial das escolas a fazerem parte dele não foi a melhor opção. Não contemplámos a possibilidade da ausência de resposta das escolas ao nosso pedido de realização do estudo, que veio a influenciar todo o percurso realizado. Por outro lado, o trabalho burocrático de formalização da investigação com as entidades competentes – CNPD e Direcção-Geral de Educação – foi também descurado. Concluímos com as abordagens que fizemos, que os estudos, a realizar no futuro, terão de abarcar um espaço temporal mais alargado, antecipando os diferentes percalços que possam surgir. Apesar de termos o cuidado de antever o período mais favorável à aplicação dos questionários, à posterior realização das dinâmicas de grupo, e aos pedidos com antecedência, para proceder a esta investigação, aos diferentes organismos, responsáveis e participantes, entendemos que estes devem ser feitos com, pelo menos, seis meses de antecedência. Assim, conseguiremos gerir melhor os contratempos que possam surgir com esses eventuais atrasos.

Concluímos que, apesar de só termos realizado uma dinâmica, esta foi bem conseguida, o tempo que lhe dedicámos foi o indicado; através desta, obtivemos informação relevante para complementar a investigação. A escolha de um questionário previamente elaborado e aplicado foi feita por abarcar as dimensões do conceito de cidadania e o seu exercício, considerados neste estudo, e tendo em atenção a experiência dos seus autores na área. Não obstante, a realização do pré-teste deste instrumento que nos permitiu verificar a sua aplicação na amostra e ajustar alguns itens, verificámos algumas dificuldades no tratamento de dados. A falta de experiência no uso do programa SPSS não nos permitiu, com facilidade, prever os obstáculos que decorreram da forma como os itens estão apresentados. O tempo que despendemos

na selecção dos testes a aplicar aos itens de escolha múltipla ou dicotómicos foi, por isso mesmo, na nossa conclusão, de enriquecimento, pois permitiu-nos uma aprendizagem nos critérios a ter com o tipo de perguntas. A escolha das questões deve, futuramente, ser feita, pensando nas diferentes possibilidades que os vários testes nos oferecem.

Prosseguimos, com a análise dos dados recolhidos no estudo de caso – A Educação para a Cidadania e o seu impacto na formação dos adolescentes do Ensino Secundário no Concelho de Vila Nova de Gaia – remetendo-nos às conclusões que o mesmo nos sugeriu.

Não esquecemos que esta investigação foi realizada com uma amostra de estudantes que frequentavam o Ensino Secundário no ano lectivo de 2016/17, tendo por base o referencial teórico que a fundamenta e as políticas internacionais e nacionais que orientam as linhas para uma Educação para a Cidadania em Portugal. Como já foi referido, estes estudantes estão abrangidos pela legislação reflectida nos currículos, como a possibilidade de frequentarem uma disciplina de EpC se a escola tivesse optado por fazê-lo nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no "reforço do carácter transversal da Educação para a Cidadania" (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, art.º 3º, alínea m) em todos os anos de escolaridade obrigatória. Tivemos em atenção a atribuição da disciplina ao director de turma, para que este pudesse regular os problemas de aprendizagem e da vida da turma (Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho) e os domínios de EpC mais abordados, partindo dos que estão instituídos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho.

Confirmámos que o conceito de cidadania, enunciado abertamente pelos estudantes no questionário, é associado com maior peso para o respeito pelas regras de convivência (18,45%), com menor incidência é

relacionado com direitos e deveres (17, 19%), com o respeito pelo outro (12,37%) e com o conjunto de normas sociais (11,95%) (ver tabela n.º 52). No entanto, verificámos que nos itens apresentados, tanto para escolha múltipla, dicotómica ou para utilização da escala de Lickert, os alunos demonstraram ter uma posição de abertura à diversidade cultural na escola e na comunidade (tabela n.º 24).

O imigrante não constitui, de um modo geral, uma ameaça (tabela n.º 26), mas este ainda não é verdadeiramente percepcionado como um de "nós" (de acordo com a formulação de Benhabib, 1999 e Menezes, 2005), pois pode desempenhar 'as profissões que os portugueses não querem exercer' (tabela n.º 57), revelando uma atitude de superioridade que não se coaduna com a igualdade de direitos. Salientámos que 50,7% dos inquiridos demonstrou ter uma atitude mais inclusiva, assinalando que a 'qualquer pessoa' pode ser reconhecido o estatuto de cidadania nacional, independentemente do local de origem (tabela n.º 22)

No que diz respeito à aplicação dos princípios democráticos, concluímos que a concepção do papel do Estado Social, no que diz respeito à atribuição de um rendimento social de inserção às populações mais carenciadas, como instrumento para garantir condições de subsistência e de minimizar as disparidades entre os rendimentos dos mais ricos e dos mais pobres, não é compreendido com a importância que tem para o garante da democracia. Nos resultados obtidos pelo inquérito, a atribuição deste subsídio é pouco reconhecida pelos estudantes (tabela n.º 27) e o mesmo é referido no *focus group*. A diferença de rendimento foi considerada, durante a dinâmica, proporcional ao trabalho realizado pelos indivíduos e a atribuição de rendimento mínimo foi vista como um aproveitamento de um grupo de pessoas que não quer trabalhar (tabela n.º 59). Verificámos que os alunos não questionaram a forma como este é atribuído, nem a função social, que este tem para com a população economicamente excluída,

seja por estar fora do mercado de trabalho, seja por qualquer outro factor que a impede de usufruir de um rendimento condigno.

Os participantes na dinâmica demonstraram indignação pela fraude da parte dos cidadãos que requerem o rendimento social de inserção, e mantiveram essa revolta em relação aos políticos, que retiram vantagens particulares no exercício das suas funções, denominando os seus representantes mais próximos de 'corruptos' (tabela n.º 59). No entanto, também tivemos a oportunidade de confirmar que não consideram como prejudicial para a democracia a escolha de familiares dos políticos para o exercício de cargos públicos (tabela n.º 27). Constatámos, assim, alguma confusão que remete para um plano menos fraudulento quando se refere ao benefício de familiares em detrimento de outras pessoas, que não são consideradas para contribuírem para o desenvolvimento da comunidade. Percebemos que a ideia de 'pertencer' ao grupo familiar dos políticos não é visto, pelos inquiridos, como um factor que exclui os restantes, do mesmo modo que não é entendido como anti-democrático. No entanto, demo-nos conta da concepção de que os partidos políticos são importantes para o funcionamento da democracia, para o conjunto de alunos que respondeu ao questionário (tabela n.º 28), mas com um entendimento diferente para os do *focus group*, ao referirem que não há um partido 'que nos pareça suficientemente capaz de governar um país' (tabela n.º 59). A Assembleia da República foi percebida como importante 'para elaborar leis justas', enquanto que a tarefa da ONU na manutenção da paz foi a que obteve menor significado no conjunto das diferentes funções das várias instituições expostas (tabela n.º 28).

Chegámos à conclusão que o director de turma tem pouca utilidade segundo as respostas ao questionário, enquanto a associação de pais assume maior relevância (tabela n.º 29). Percebemos que, para este grupo de alunos, a associação de estudantes não representa, em grande

medida, os seus interesses, pois atribuíram-lhe fraca utilidade. Como as afirmações no *focus group* podem ser condicionadas pela presença de um membro desta associação na dinâmica, não valorizámos as respostas que lhe deram mais importância (tabela n.º 59).

A atribuição da qualidade de direito ao conjunto de actividades identificadas permitiu-nos perceber que a concepção dada, pelos estudantes deste estudo revelou uma cidadania mais passiva. O direito foi associado com maior frequência (53,59%), seguido da ligação dessas actividades ao dever (26,43%) e, por último, da simultânea percepção de um direito e dever (com 19,98%) que nos viabilizou chegar à conclusão de que persistiu uma ideia bipartida (tabela n.º 19), - de direito e dever.

Considerámos importante perceber a noção que este grupo de alunos mostrou ter do exercício de cidadania, para saber como é que este se realiza. A ligação que fizeram ao direito (tabela n.º 30) da participação nas assembleias da escola (73,18%), nas acções 'da comunidade' (50,99%), em 'expressar as suas opiniões' (70,20%) e do voto (40,40%), permitiu-nos concluir que as actividades assinaladas foram tidas como menos relevantes, pois podem exercê-las, apenas, se tiverem vontade de o fazer. Uma vez que não lhes atribuíram grande significado de 'direito e dever' ou de 'dever'. Percebemos durante a dinâmica de grupo que os estudantes atribuíram importância à participação nas iniciativas da comunidade (tabela n.º 58), pois é através desta actuação que se consegue uma maior integração na comunidade. Os dados do questionário revelaram também que a 'implicação nas actividades que ajudam a solucionar os problemas do lugar' é importante para sentirem que fazem parte, apesar da 'participação nas actividades da comunidade' não ter sido contemplada de igual forma (tabela n.º 30).

O exercício do voto foi referido como um direito na sétima posição dentro do factor designado de 'aplicação dos princípios democráticos' (tabela n.º 27) e com uma grande percentagem associado a um direito (40,40%), no conjunto de direitos e deveres.

Percebemos que, nesta investigação, a participação foi mais valorizada nas intervenções do *focus group*, entendida como um dever do aluno em participar nas actividades extra-curriculares da escola (tabela n.º 60), e dos indivíduos nas discussões legislativas da comunidade.

Constatámos que a cidadania passiva está visível nos resultados obtidos por esta investigação (tabela n.º 20). Os alunos que não praticam qualquer actividade extra-curricular, são os que tiveram maior representação (29,3%), seguidos dos que praticam desporto numa equipa (21,2%). Apesar destes resultados, a participação da escola e da comunidade em projectos comuns foi valorizada (tabela n.º 25), mas 'o desinteresse do aluno' (36,9%) foi o obstáculo mais seleccionado nas respostas ao questionário (tabela n.º 21), enquanto a falta de comunicação e o tempo dado aos estudos dificultam a sua realização para os participantes na dinâmica de grupo (tabela n.º 60). Na análise, salientámos a formação dos indivíduos no sentido da participação, associada a uma consciencialização da importância que cada um tem nesta actuação e a um ambiente propício que a favoreça (Menezes, Fernandes-Jesus, Ribeiro & Malafaia, 2012). Os estudantes revelaram atribuir significado à participação, mas mostraram não a exercer com o mesmo interesse.

Nesta perspectiva, procurámos perceber qual é a contribuição que as disciplinas de Educação para a Cidadania têm para o exercício de cidadania destes alunos do Ensino Secundário. Começámos logo com a verificação da hipótese que formulámos sobre os conteúdos trabalhados

em EpC, em que a resolução dos conflitos na turma e os problemas de disciplina são privilegiados em detrimento dos domínios considerados mais relevantes na formação dos indivíduos em cidadania. Salientámos que a legislação, que define os domínios de EpC, é a mesma que dá liberdade ao director de turma para gerir o tempo desta na resolução de conflitos e problemas de disciplina (Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho). A análise que fizemos levou-nos a concluir que, juntamente com a falta de um programa para EpC e esta legislação que a regulou, não foram tidos em grande conta, os conteúdos relevantes para a formação das crianças e adolescentes em cidadania.

Concluímos que apesar de existirem algumas diferenças entre o grupo que tem a disciplina nos diferentes anos do 2º e 3º ciclos, estas não mostraram ser significativamente relevantes para a estatística. Em alguns casos, verificámos o contrário: os adolescentes que a não tiveram em determinados anos mostraram ter maior participação do que os que a tiveram, mas não assumiram a importância significativa que aparentaram ter. O mesmo foi visível no papel das disciplinas de EpC para a construção do conceito de cidadania dos adolescentes. Estes não demonstraram diferenças relevantes em relação ao grupo dos colegas que não a tiveram no seu percurso escolar.

Verificámos, assim, que estas disciplinas não cumprem com os objectivos para os quais foram criadas, nem seguem as linhas orientadoras da LBSE e das normativas internacionais. Concluímos, igualmente que há um trabalho a realizar, abrindo as portas da escola à comunidade, em que prevalece uma ideia colaborativa e em rede, de acordo com as propostas de Caride (2000), promovendo a participação de toda a comunidade. Este começa no ambiente a ser criado, onde a educação se realiza e permite que seja em cidadania. Mais relevante, como temos afirmado, até aqui, do que a preparação para o futuro é que se faça no presente.

Como afirmámos no referencial teórico, apoiando-nos em Aristóteles (2000), o Estado é uma sociedade criada com a finalidade do bem comum. Do mesmo modo, entendemos que as organizações internacionais vão ter de se esforçar mais para atingir o bem comum. Defendemos, por conseguinte, o papel que a educação tem neste processo da procura, solidária de respostas aos problemas que são igualmente comuns. Necessitam por isso de mais partilha e interacção do que de isolamento no "quintal" de cada um.

Vivemos um período de grande instabilidade social. Os ataques terroristas continuam a ocorrer com grande frequência em diferentes partes do globo. Os grupos de pessoas que fogem do seu país de origem, por motivos de ordem económica, de insegurança provocada pelas guerras e contínuos ataques a pessoas e bens, à falta de bens alimentares e recursos de saúde, têm dificuldade em encontrar um espaço de acolhimento para viver e são milhares as que perdem a vida neste percurso. Na Europa e na América assistimos ao regresso de partidos extremistas e xenófobos, que veiculam mensagens populistas, provocando o medo pelo estrangeiro, que condiciona a paz e a segurança, e têm, por isso, atingido grande popularidade e alcançado lugares de governo.

As organizações internacionais vivem, por isso mesmo, momentos de grande instabilidade. Os caminhos da paz são mais prementes do que no final da 2ª Guerra Mundial. A União Europeia depara-se com as consequências de uma eventual saída de um dos seus países fundadores, o Reino Unido. A existência do *Brexit* e o acordo para esta saída ou possível retrocesso tem marcado a agenda da UE. O mesmo tem acontecido com o incumprimento de princípios democráticos por países liderados por governos que não os seguem. Os mesmos princípios que estão na base da constituição desta organização.

O retrocesso nas decisões por uns e o não cumprimento do Acordo de Paris (ONU, 2015) por outros têm dificultado a acção da ONU na conciliação de esforços para a redução das emissões de carbono para níveis mínimos. Os interesses económicos continuam a vingar sobre os do Ambiente. Assistimos, igualmente, a outros interesses políticos que põem em causa os direitos dos povos e que se manifestam em acções simbólicas de governantes que procuram seguidores. A falta de água potável para sobreviver em várias regiões do planeta, associada ao fosso entre os mais ricos e os mais pobres que, segundo o último relatório da Oxfam (Lawson, M. et al., 2019) continua a aumentar, são outros problemas mundiais que teimam em persistir na actualidade. A ONU vive num impasse, pois a sua resolução depende do esforço e entendimento dos representantes dos países que fazem parte do Conselho de Segurança desta organização internacional e com poder para tomar decisões. Tal como acontece com outras organizações, a ONU está também a atravessar um período crítico, fruto das mudanças mundiais e do recuo no seu financiamento. Vivemos, assim, um período de maior isolamento dos países, centrados sobre si mesmos, mas que pode e deve ser alterado.

A Educação para a Cidadania tem sido alvo da atenção de vários governos, procurando o desenvolvimento, com a formação de cidadãos autónomos, responsáveis, que façam uso de valores humanistas em toda a sua actuação. A análise das políticas educativas permite-nos concluir que há alguma dificuldade em encontrar o caminho da Educação para a Cidadania, desde a criação de uma disciplina que não cumpre os seus requisitos até à transversalidade com que deve ser abordada.

Após a realização do trabalho empírico foi criada legislação no sentido de prosseguir com algumas mudanças que nos permitem prever melhorias consistentes. A Direcção Geral da Educação (2016a) publica o Referencial da Dimensão Europeia da Educação que constitui um

instrumento a utilizar numa abordagem transversal para o desenvolvimento da cidadania em meio escolar. O Despacho n.º 6478/2017, de 26 de Julho, homologou o documento que indica o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória que resultou de um debate e discussão pública, com vista ao seu enriquecimento. Este documento fundamenta-se na LBSE com o objectivo da progressiva democratização do ensino e da garantia da qualidade com que este é realizado, permitindo mais oportunidades educativas a todos. Os objectivos do "Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória" vão no sentido de que os estudantes ao terminarem o ensino obrigatório, no final do 12º ano de escolaridade, estejam aptos para "investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual" (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de Julho).

As intenções deste documento não são novas, mas realçamos a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de Maio), que ao fazer parte de uma ideia integrada, pode alcançar resultados há muito pretendidos. O Governo iniciou um regime de experiência pedagógica no ano lectivo de 2017/2018 para as escolas que queiram participar voluntariamente na implementação do projecto de autonomia e flexibilidade curricular, definindo "os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória" (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho). O artigo 10.º dos princípios orientadores desta experiência (*op.cit.*) dedica-se às componentes da Cidadania e Desenvolvimento e das Tecnologias de Informação e Comunicação, estipulando para o 1º ciclo a abordagem transversal. Para o 2º e 3º ciclos sugere-se que estas componentes funcionem como disciplina que pode ser semestral, anual ou com outro formato. Nos

cursos de educação e formação de jovens de nível Básico e no Ensino Secundário, a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento tem o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação que constam nas matrizes curriculares-base (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Maio, art.º 10º, n.º 13).

A OCDE realizou um relatório (2018) sobre a análise que faz ao projecto de autonomia e flexibilidade curricular, considerando que a medida entra em choque com o sistema de ensino português, que é demasiado centralizado. Referiu-se ao facto do projecto não contemplar o fim dos exames nacionais de acesso ao Ensino Superior. Concordamos com a análise deste organismo (OCDE, 2018) ao entender que os exames são um entrave ao desenvolvimento, condicionando o trabalho dos professores, gerando ansiedade nos alunos e respectivas famílias nos momentos de preparação e realização. Por sua vez, a OCDE (2018) realçou os aspectos positivos que a autonomia e flexibilidade podem gerar na promoção da iniciativa e inovação, e recomenda que o Ministério da Educação alargue o projecto às escolas que voluntariamente o queiram fazer, pois é através da adesão livre que mais facilmente se pode partir para a sua implementação.

Consideramos estas medidas políticas promissoras na implementação de uma educação que visa o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos indivíduos, permitindo-lhe o exercício de uma cidadania consciente. No entanto, não temos informação que nos permita obter conclusões válidas sobre a forma como decorre a sua implementação e sobre os seus resultados. Salientamos que a aposta na formação de professores continua a ser primordial para a realização de uma Educação *em* e *para* a Cidadania.

Conscientes das limitações que este estudo oferece, pensamos que podem ser potencializadas novas linhas de investigação, que se dediquem à concretização dos objectivos pretendidos com a Estratégia que está a ser implementada. Com uma visão prospectiva, tendo no horizonte a criação de políticas educativas que se traduzam nesta prática, pensamos importante investigar sobre a abertura da escola à participação. Esta depende das condições e oportunidades para o fazer. Entendemos necessário, para a realização de uma Educação *em* e *para* a Cidadania que aqui defendemos, saber como estão as escolas a interagir com a comunidade. De que forma é que, de acordo com as linhas da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Ministério da Educação, 2017c), que estabelecem a articulação das escolas com *stakeholders*, através do desenvolvimento de parcerias, estas estão a contribuir para a participação das crianças e adolescentes no seu processo formativo. Conhecer, por um lado, o envolvimento das associações, instituições, representantes da política local e empresas da comunidade com a escola, por outro lado, como é que a escola interage com a comunidade e se abre às necessidades e propostas de actuação desta. Nestas futuras investigações, serão privilegiadas para este estudo o que está definido neste documento.

Nesta linha da criação de condições de participação e da sua realização, pensamos que devem, igualmente, ser efectuados estudos sobre o exercício de cidadania dentro da escola, procurando inteirar-se de como é que a direcção da escola interage com os diferentes órgãos e representantes que fazendo parte da escola, não detêm um papel tão frequente no quotidiano da escola e, por isso, podem não ter acesso à informação e às condições que lhes permitam participar. Como exercem o seu papel na qualidade que têm os representantes dos encarregados de educação junto do conselho de turma e do director de turma. Nestes caminhos que traçamos para investigações futuras, será igualmente importante questionar a visão que os encarregados de

educação têm da associação de pais e encarregados de educação e se a mesma representa os interesses dos seus associados, envolvendo-os. Outras perguntas se levantam, relacionadas com a interacção entre os diferentes órgãos e representantes da escola que determinam a maior abertura à participação numa investigação posterior, na medida em que ficaremos a conhecer o que pode ser melhorado para realizarmos uma Educação *em* e *para* a Cidadania.

As reflexões aqui produzidas levantam-nos ainda mais questões, considerando ainda a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Para não nos alongarmos muito referimo-nos a mais uma que nos suscita grande preocupação, que se relaciona com o desenvolvimento sustentável. Procuraremos saber como é que a escola está a preparar as crianças e os adolescentes para um futuro, menos orientado para o consumo de bens manufacturados e de água e mais conscientes sobre a pegada ecológica. A nossa visão não será muito diferente da de muitos de nós que procuram melhorar a convivência humana.

Pensamos que o contexto em que vivemos exige mais de todos nós, conhecer como é que as políticas dos vários países que integram a UE, o Conselho da Europa e a ONU promovem a Educação *em* e *para* a Cidadania é tarefa que se impõe. Os responsáveis dos países que compõem estas organizações devem ser chamados a intervir, na valorização de modelos interculturais. A consciencialização da necessidade desta educação que aqui elegemos pode partir de estudos que revelem as boas práticas e os bons resultados de uma convivência intercultural.

É, pois, com base neste conjunto de questões, quanto a nós, relevantes que abordamos esta prospectiva, que poderá contribuir para uma Educação *em* Cidadania verdadeiramente democrática.

Bibliografia

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Almeida, J. & Pinto, J. (1987). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. Em A. Silva & M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (2ª ed., pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.

Aristóteles. (2000). *Tratado da política* (2ª ed.). Mem-Martins: Publicações Europa-América.

Barbalet, J. M. (1989). *A cidadania.* Lisboa: Editorial Estampa.

Bárcena, F. (1999). La educación de la ciudadanía. Em F. Bárcena, F. Gil & G. Jover, *La escuela de la ciudadanía: Educación, ética y política* (pp. 157-181). Bilbau: Editorial Desclée de Brouwer.

Bárcena, F. (2006). La re-politización del discurso cívico. Una mirada filosófica. Em F. Revilla (coord.), *Educación y ciudadanía: Valores para una sociedad democrática* (pp. 75-95). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Bárcena, F., Gil, F. & Jover, G. (1999a). La dimensión ética de la educación. Em F. Bárcena, F. Gil & G. Jover, *La escuela de la ciudadanía: Educación, ética y política* (pp. 19-42). Bilbau: Editorial Desclée de Brouwer.

Bárcena, F., Gil, F. & Jover, G. (1999b). La socialización como forma de educación moral. Em F. Bárcena, F. Gil & G. Jover, *La escuela de la ciudadanía: Educación, ética y política* (pp. 43-70). Bilbau: Editorial Desclée de Brouwer.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bartolomé, M., Cabrera, F., Del Campo, J., Marín, M., Sabariego, M. & Vilà, R. (2007). Educación para una ciudadanía crítica y intercultural. Em M. Bartolomé & F. Cabrera, *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable: Guía para el profesorado de secundaria* (pp. 17-36). Madrid: MEC e Narcea Ediciones.

Benhabib, S. (1999). Citizens residents and aliens in a changing world. Political membership in the global era. *Social Research, 66, n. º 3 (Fall)*, pp. 710-744. Obtido em 16 de Julho de 2016, de

https://campuspress.yale.edu/seylabenhabib/files/2016/05/Citizens-Residents-and-Aliens-in-a-Changing-World.-Political-Membership-in-the-Global-Era-2fi6pby.pdf

Bolívar, A. (Jul/Dez de 2009). Educación para la ciudadanía, competências básicas y equidad. REP - Revista Espaço Pedagógico, 16, n.º 2, Passo Fundo, pp. 135-154. Obtido em 15 de Julho de 2016, de http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/ viewFile/2221/1436

Cabrera, F., Espín, J., Luna, E. & Rodriguez, M. (2007). Exploración de la ciudadania intercultural en los jóvenes. Em M. Bartolomé & F. Cabrera, *Construcción de una ciudadania intercultural y responsable: Guía para el professorado de Secundaria* (pp. 141-186). Madrid: Narcea.

Caride, J.A. (2000). Escolas e comunidades na construção de uma sociedade pluralista. Em F. Trillo, *Atitudes e valores no ensino* (pp. 171-274). Lisboa: Intituto Piaget.

Caride, J. A. & Meira, P. (2004). *Educação ambiental e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.

Carmo, H. (2014). *A educação para a cidadania no séc. XXI: Trilhos de intervenção*. Lisboa: Escolar Editora.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carneiro, R. (2005). Nota do coordenador do observatório da imigração do ACIME. Em *ACIME, Direitos de cidadania e direito à cidadania* (pp. 11-14). Porto: ACIME. Obtido em 14 de Março de 2016, de https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/estudo+OI+Cidadania.pdf/2866b250-b174-4e7d-8d78-22049ef7f6c4.

Carneiro, R. (2014). Prefácio. Em A. Marques & D. Vieira, *Preparados para trabalhar?* Porto: Forum estudante consórcio maior empregabilidade. Obtido em 13 de Março de 2018, de

http://files.isec.pt/DOCUMENTOS/SERVICOS/BIBLIO/Documentos%20de%20acesso%20remoto/Preparados-para-trabalhar _Vieira.pdf.

Carvalhais, I. (2004). *Os desafios da cidadania pós-nacional*. Porto: Edições Afrontamento.

Casulo, J. (1988). As Leis de Bases da Educação Nacional: Percurso Histórico e Condições de Aplicabilidade. Em *Revista Portuguesa de Educação.* 1:3, pp. 21-28. Obtido em 9 de Junho de 2016, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle /1822 /443.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª ed.). New York: Routledge. Obtido em 19 de Junho de 2017, de https://islmblogblog.files.wordpress.com/ 2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf.

Conselho Estadual dos Direitos da Mulher, CEDIM. (2015). A construção da cidadania feminina. Rio de Janeiro. Obtido em 26 de Fevereiro de 2015, de http://www.cedim.rj.gov.br/boletim _bvm_02_06.pdf.

Cortina, A. (2011). Los valores de una ciudadania activa. Em B. Toro, & Tallone, *Educación, valores y ciudadanía: Metas educativas 2021: La educacíon que queremos para la generación de los bicentenários* (pp. 95-107). Madrid: OEI e Fundación SM Joaquín Turina. Obtido em 25 de Outubro de 2016, de http:/ /www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php? id=7.

Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* Coimbra: Edições Almedina.

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação, 11*, 113-132. Obtido em 21 de Junho de 2017, de http://revistas .ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575.

Escudero, J. (2006). Educación para la ciudadanía democrática. Currículo, organización de centros y profesorado. Em F. Revillha, *Educación e ciudadanía: Valores para una sociedad democrática* (pp. 19-52). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Espada, J. C. (2004). *Direitos sociais e cidadania.* Lisboa: Casa da Moeda.

Faure, E. (1972). *Apprendre à être.* UNESCO. Obtido em 27 de Junho de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132982f.pdf

Fernandes, A. (1998). *O Estado democrático e a cidadania.* Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. Em M. Rodrigues, *40 anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino* (Vol. I, pp. 231-268). Coimbra: Almedina.

Figueiredo, C. (2005). Formação cívica: E agora, um tempo para reflectir? Em C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo, *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 23-35). Porto: Porto Editora.

Figueiredo, I. (2001). *Educar para a cidadania.* Porto: Asa Editores.

Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. Em U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Edits.), *A companion to qualitative research* (B. Janner, Trad., pp. 178-183). Londres: Sage Publications. Obtido em 17 de Janeiro de 2018, de: https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=562e1f9e6143258b328b45a3&assetKey=AS:288785876176897@1445863326533.

Freire, A. (2000). Participação e abstenção nas eleições legislativas portuguesas, 1975-1995. Em *Análise Social XXXV*, 154-155 (pp. 115-145). Obtido a 2 de Agosto de 2016 de

http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218810209V8fJM3lx2Tt44TQ0.pdf.

Freire, P. (1976). *Educação como prática da liberdade* (5ª ed.). Lisboa: Dinalivro.

García, A. (2006). ¿Qué podemos aprender del siglo XX? Em F. Revilla, *Educación y ciudadanía: Valores para una sociedad democratica* (pp. 55-73). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Garcia, M. G. (2011). A tripla cidadania: a Nação, a Europa e o Mundo. *Comunicação apresentada no Instituto de Estudos Académicos para Séniores* (p. 12). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa. Obtido em 18 de Novembro de 2018, de http://www.acad-ciencias.pt/document-uploads/7713084_garcia,-maria-da-gloria---a-tripla-cidadania.pdf

Giddens, A. (2001). *Modernidade e identidade pessoal.* Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, A. (2005). *As consequências da modernidade.* Oeiras: Celta Editora.

Gil, F. (1999). La enseñanza de los derechos humanos. Em F. Bárcena, F. Gil & G. Jover, *La escuela de la ciudadanía: Educación, ética y política* (pp. 71-103). Bilbau: Editorial Desclée de Brouwer.

Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. Em J. Martinez, M. Josefa, J. Gimeno, F. Gutiérrez, M. Elena & J. Torres, *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Barcelona: Editorial Graó.

Gorz, A. (1995). *Metamorfosis del trabajo.* Madrid: Editorial Sistema.

Gutiérrez, F. P. (2003). Ciudadanía Planetaria. Em J. Martinez, M. Josefa, J. Gimeno, F. Gutiérrez, M. Elena & J. Torres, *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 133-155). Barcelona: Editorial Graó.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era do conhecimento.* Porto : Porto Editora.

Hoyos, G. (2011). Ética, interculturalidad y pluralismo. Em B. Toro & A. Tallone, *Educación, valores y ciudadania* (pp. 29-40). Madrid: Fundación SM. Obtido em 20 de Julho de 2017, de; https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=7.

Icelandic Women´s Rights Association. (06 de Fevereiro de 2018). *Looking for information about equal pay in Iceland? All about the equal pay standard.* Obtido de Icelandic Women´s Rights Association:http://kvenrettindafelag.is/2018/looking-for-information-about-equal-pay-in-iceland-all-about-the-equal-pay-standard/.

Justino, D. (2014). Escolaridade obrigatória: Entre a construção retórica e a concretização política. Em M. Rodrigues, *40 anos de políticas de educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino* (Vol. I, pp. 109-148). Coimbra: Almedina.

Kelle, U., & Erzberger, C. (2004). Qualitative and Quantitative Methods: not in opposition. Em U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Edits.), *A companion to qualitative research* (B. Janner, Trad., pp. 172-177). Londres: Sage Publications. Obtido em 17 de 1 de 2018, de https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=562e1f9e6143258b328b45a3&assetKey=AS:288785876176897@1445863326533

Lamas, M. L. (08 de Março de 2006). Trabalho de investigação tutelado. *O sentido da cidadania para o jovem Cabo-verdiano*. Espanha: Universidad de Valência: Departamento de Psicologia Evolutiva e de Educação.

Laureano, R. M. (2013). *Testes de Hipóteses com o SPSS: O meu* manual de consulta rápida (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Leitão, A. (2014). Enquadramento jurídico-Constitucional da política pública de educação. Em M. Rodrigues, *40 anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino* (Vol. I, pp. 91-68). Coimbra: Almedina.

Majó, F. (2002). Ciudadanía social. Em F. Imbernón, *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 29-45). Barcelona: Editorial Graó.

Marshall, T. (1950). Citizenship and social class and other essays. Cambridge: University Press. Obtido em 12 de Janeiro de 2016, de http://www.jura.uni-bielefeld.de/lehrstuehle/davy/wustldata/1950_Marshall_Citzenship_and_Social_Class_OCR.pdf.

Martín, M. (2006). Educar para valorar, educar para participar. Nuevos fines y nuevos medios para el progreso educativo. Em F. Revilla, *Educación y ciudadanía: Valores para una sociedad democrática* (pp. 97-134). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Martín, M. (2011). Ciencia, tecnologia y participación ciudadana. Em B. Toro & A. Tallone, *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 41-58). Madrid: OEI - Fundación SM. Obtido em 20 de Julho de 2017, de: https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_ publicacion.php?id=7.

Martínez, J. (2003). Introducción: Escuela pública, democracia y poder. Em J. Martínez, M. Josefa, J. Gimeno, F. Gutiérrez, M. Elena & J. Torres, *Ciudadanía, poder e educación* (pp. 7-10). Barcelona: Editorial Graó.

Martínez, M. (2011). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: Hacia una ciudadanía colaborativa. Em B. Toro & A. Tallone, *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 59-72). Madrid: OEI - Fundación SM. Obtido em 20 de Julho de 2017, de; https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=7.

Martins, A. (1968). Alguns aspectos do ensino em Portugal. *Revista Análise Social, VI, nº 20-21*, pp. 57-80. Obtido em 14 de Junho

de 2016, de http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224252 0 34T4rXV1uq3Ws84DD7.pdf.

Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir.* Braga: Psiquilíbrios Edições.

Martins, M. (1986). Uma solidão necessária à odem sazalarista: a família como terapêutica nacional. *Cadernos de ciências sociais, Nº 4*, pp. 77-83.

Matos, J. (2005). Educar para a cidadania hoje? Em C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo, *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 37-46). Porto: Porto Editora.

Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. Em F. Imbérnon, *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 83-102). Barcelona: Editorial Graó.

Mayor, F. (2002). Ciudadanía democrática, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. Em F. Imbérnon, *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 15-27). Barcelona: Editorial Graó.

Menchú, R. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. Em F. Imbérnon, *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 63-84). Barcelona: Editorial Graó.

Menezes, I. (2005). A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar. Em C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo, *De que falamos quando falamos de cidadania?* (pp. 13-19). Porto: Porto Editora.

Menezes, I. & Ferreira, P. D. (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. (I. Menezes & P. D. Ferreira, Edits.) Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. FPCE.

Menezes, I., Fernandes-Jesus, M., Ribeiro, N. & Malafaia, C. (2012). Agência e participação cívica e política de jovens. Em I. Menezes, N. Ribeiro, M. Fernandes-Jesus, C. Malafaia & P. D. Ferreira (Edits.), *Agência e participação cívica e política: jovens e imigrantes na construção da democracia* (pp. 9-21). Porto: Livpsic/Legis Editora.

Miranda, J. (1973). Direitos fundamentais e ordem social (Na Constituição de 1933). Em J. Miranda, *Título V da parte II (Direito Constitucional Actual) de ciência política e direito constitucional. (sumários policopiados)* (p. 181 e seguintes). Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Obtido em 10 de Setembro de 2016, de https://pt.scribd.com/document/166663961/Miranda-1933.

Morgan, D. (1996). Focus Group. *Annual Review of Sociology, 22*, 129-152. Obtido em 14 de Julho de 2017, de https://www.researchgate.net/publication/261773532_Focus_Groups.

Morin, E., Motta, R. & Ciurana, E. (2003). *Educar para a era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos.* Lisboa: Instituto Piaget.

Mozzicafredo, J. (2002). *Estado-Providência e cidadania em Portugal* (2ª ed.). Oeiras: Celta.

Naval, C., Arbués, E., & Repáraz, C. (2012). Sobre la enseñanza de la competencia cívica. Em F. Gil & D. Reyero, *Libro homenaje al profesor José Antonio Ibáñez-Martín Mellado* (pp. 224-239). Madrid: Biblioteca online. Obtido em 20 de Outubro de 2016, de http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36653/1/Sobre%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20competencia%20c% C3%ADvica.pdf.

Oraisón, M. (2011). Individuación y participación: Tensiones en la construcción de ciudadanía. Em B. Toro & A. Tallone,

Educación, valores y ciudadanía (pp. 75-94). Madrid: OEI - Fundación SM. Obtido em 20 de Julho de 2017, de; https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=7.

Patrício, T. (2013). Recodificação de variáveis – inversão de itens. Site: *Dicas SPSS*. Acedido em 10 de Outubro de 2018 em: http://www.dicas-spss.com/?p=121.

Pereira, A. (2004). *SPSS: guia prático de utilização. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia.* Lisboa: Sílabo.

Peres, A. (2011). *Educação intercultural e cidadania*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades* (2ª ed.). Porto: Asa Editores.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Ramos, P. & Martins, S. (2005). *Evolução Demográfica e Base Socio-económica.* Vila Nova de Gaia: Gaiurb e Município de Vila Nova de Gaia. Obtido em 14 de Junho de 2017, de em http://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/pdm/parte_05_elementos_plano/01_1.pdf.

Ribeiro, A. B., Caetano, A. & Menezes, I. (2016). Citizenship education, educational policies and NGOs. *British Educational Research Journal*, *42*, 646-664. Doi:10.1002/berj. 3228.

Rollo, M. F. (1994). Portugal e o plano Marshall: história de uma adesão a contragosto (1947-1952). *Análise Social*, *XXIX*(128), 841-869. Obtido de http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/122 3377809U6sZF1oa6Pr69UQ4.pdf.

Rubio, M. J. (2002). La exclusión social. Em M. Rubio, & S. Monteros, *La exclusión social: Teoria y practica de la intervención* (pp. 21-45). Madrid: Editorial CCS.

Santos, B. (1989). Os direitos humanos na pós-modernidade. *Oficina n.º 10*, pp. 1-13.

Santos, B. (2002). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (8ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Savater, F. (2018). *Ética para um jovem*. Alfragide: Dom Quixote.

Silva, L., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação, 26*, 175-190. Obtido em 14 de Maio de 2017, de http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703.

Solar, S. & Gatica, N. (2011). Autonomía, heteronomía y eduación. Em B. Toro & A. Tallone, *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 135-153). Madrid: OEI - Fundación SM. Obtido em 20 de Julho de 2017, de; https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publica cion.php?id=7.

Stake, R. (2016). *A Arte da Educação com os estudos de caso* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projecto de desenvolvimento social ou "disfarce humanista". *Análise Social, XIX, (3º, 4º, 5º) - (nº 77-78-79)*, pp. 793-822. Obtido em 18 de Dezembro de 2016, de http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf.

Stoer, S. (2008a). Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal. *Educação, sociedade & culturas, Nº 26*, pp. 113-132. Obtido em 10 de Outubro de 2016, de http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Notas.pdf

Stoer, S. (2008b). O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrátca. *Revista educação, sociedade & culturas, Nº 26*, pp. 149-173. Obtido em 12 de Outubro de 2016, de http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-OEstado.pdf.

Stoer, S. & Cortesão, L. (2004). Multiculturalismo e política educacional em um contexto global (Perspectivas europeias). Em N. Burbules & C. Torres, *Globalização e educação: perspectivas críticas* (pp. 169-180). Porto Alegre: Artmed.

Stoer, S., Stoleroff, A. & Correia, J. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 11-53. Obtido em 17 de Novembro de 2016, de http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer_et_al._pp.11-53.pdf.

Tedesco, J. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. Em F. Imbérnón, *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 47-60). Barcelona: Editorial Graó.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: Políticas educativas e novos modos de governação.* Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2010). O fim do isolacionismo da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Nº 3*. Obtido em 18 de Dezembro de 2016, de http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1330.

Toro, B. (2011). Participacíon y valores ciudadanos. Em B. Toro & A. Tallone, *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 23-28). Madrid: OEI - Fundación SM. Obtido em 20 de Julho de 2017, de; https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=7.

Touraine, A. (1994). *Crítica da modernidade.* Lisboa: Instituto Piaget.

Touraine, A. (1996). *O que é a democracia?* Lisboa: Instituto Piaget.

Trilla, J., & Novella, A. (Maio-Agosto de 2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de*

educación, 26, pp. 137-164. Obtido de https://rieoei.org/historico/documentos/rie26f.htm.

Vala, J. (1987). Análise de Conteúdo. Em A. S. Silva & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (2ª ed., pp. 101-126). Porto: Afrontamento.

Vieira, L. (2001). *Os argonautas da cidadania. A sociedade civil na globalização.* Rio de Janeiro: Record.

Weijters , B. & Baumgartner , H. (Outubro de 2012). Misresponse to Reversed and Negated Items in Surveys: A Review. *Journal of Marketing Research, 49*(5), pp. 737-747. doi:10.1509/jmr.11 .0 368

Wikipedia. (2014). *Vila Nova de Gaia*. Obtido em 12 de Novembro de 2018, de Wikipedia: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Nova_ de_Gaia.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods.* (2ª ed.). London: Sage Publications. Obtido em 20 de Maio de 2017, de http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Fgm4GJ WVTRs%3D&tabid=3004.

Zabalza, M. (2000). O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino. Em F. Trillo, *Atitudes e valores no ensino* (pp. 19-97). Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação e outros documentos normativos ou institucionais

Annan, K. (2000). Declaração do Milénio (Prefácio). Obtido em 27 de Setembro de 2016, de https://www.unric.org/html/ portuguese/ uninfo/DecdoMil.pdf.

Assembleia Constituinte. (2 de Junho de 1975). Sessão Inaugural da Assembleia Constituinte. *Diário da Assembleia Constituinte*.

Obtido em 05 de Março de 2018, de http://debates.parlamento.pt/ catalogo/r3/dac/01/01/01/001/1975-06-02/1.

Câmara Municipal de Gaia. (2013a). *Caracterização do Município [em linha]*. Obtido em 15 de Maio de 2017, de Gaiurb: http://www.gaiurb.pt/geoportal/AtlasDigital/caraterizacao_municipio.htm.

Câmara Municipal de Gaia. (2013b). *Mapa de reorganização administrativa do território ao nível das freguesias do concelho de Vila Nova de Gaia*. Obtido em 9 de Agosto de 2017, de Gaiurb: http://www.gaiurb.pt/noticias/2013/Limites%20da%20reorganiza %C3%A7%C3%A3o%20freguesias%20VNG.png.

Câmara Municipal de Gaia. (2017a). *Rede escolar [em linha]*. Obtido em 5 de Agosto de 2017, de Gaiaedu: http://gaiaedu.cm-gaia.pt/.

Câmara Municipal de Gaia. (2017b). *Acção Social [em linha]*. Obtido em 20 de Agosto de 2017, de Gaiaedu: http://www.cm-gaia.pt/pt/cidade/acao-social/.

Câmara Municipal de Gaia. (2017c). *Negócios [em linha]*. Obtido em 2017 de Agosto de 2017, de: http://www.cm-gaia.pt/pt/ negocios /gaialink/gaia-e-investimento/.

Câmara Municipal de Gaia. (s/d). *Breve Síntese Histórica do Município de Gaia [em linha]*. Obtido em 26 de Março de 2016, de Câmara Municipal de Gaia: http://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/historia _vngaia.pdf.

Código Civil de 1967. (1967). Diário do Governo de 25 de Novembro de 1966. Obtido em 23 de Fevereiro de 2018, de https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/477358/details/normal?_search_WAR_drefrontofficeportlet_print_preview=print-preview.

Código Civil Portuguez. (1867). Código Civil Portuguez de 1867. *Carta de Lei*. Obtido em 23 de Fevereiro de 2018, de http://www.fd.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2014/12/Codigo-Civil-Portugues-de-1867.pdf.

Código Penal Português. (2017). Actualizado de acordo com a Lei n.º 30/2017, de 30 de Maio. Obtido em 24 de Julho de 2017, de http://www.codigopenal.pt/.

Comité dos Direitos da Criança. (2001). Os Direitos da Criança: As Nações Unidas, a Convenção e o Comité. Obtido em 04 de Janeiro de 2016, de http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html.

Conselho da Europa. (2002). *Recomendação Rec. (2002) 12 do Comité de Ministros aos Estados-membros relativa à Educação para a Cidadania Democrática (Adoptada pelo Comité de Ministros a 16 de Outubro de 2002, durante a 812ª reunião dos delegados dos Ministros).* Obtido em 8 de Junho de 2016, de https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000034001-000035000/000034745.pdf.

Conselho da Europa. (2004). *Comité ad hoc de peritos para o ano Europeu da cidadana pela educação.* Estrasburgo. Obtido em 8 de Junho de 2016, de https://infoeuropa.Eurocid.pt/files/database/000034001-000035000/000034747.pdf.

Conselho da Europa. (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a educação para a cidadania democrática e a educação para os dreitos humanos.* Obtido em 8 de Junho de 2016, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf.

Conselho Europeu. (2000). *Conselho Europeu de Lisboa 23 e 24 de Março: conclusões da Presidência.* Obtido em 7 de Setembro de 2016, de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm ?textMode=on.

Constituição da República Portuguesa. (1976). Coimbra: Atlântida Editora.

Constituição da República Portuguesa. (30 de 9 de 1982). *Lei Constitucional N.º 1/82: Primeira revisão da Constituição.* Porto: Porto Editora.

Constituição de 1933. (1933). *Diário do Governo de 22 de Fevereiro de 1933*. Obtido em 14 de Junho de 2016, de http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1933.pdf.

Decreto-Lei n.º 22469 de 11 de Abril. (1933). *Diário do Governo, nº 89 (Regulamentação da censura)*. Obtido em 12 de Junho de 2016, de https://dre.tretas.org/dre/293449 /decreto-lei-22469-de-11-de-abril.

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto. (1989). Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário. *Diário da República, I Série nº 198*. Obtido em 6 de Julho de 2016, de https://dre.pt/pesquisa/-/search/618310/details/normal?q=Decreto+Lei+n.%C2%BA286%2F89%2C%20de+29+de+agosto/en.

Decreto-Lei n.º 115-A/1998 de 4 de Maio. (1998). Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República, I-A Série n.º 102*. Obtido em 7 de Agosto de 2017, dehttp://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A 3o/Dec_Lei _115-A_98.pdf.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. (2001). Reorganização do curriculo do ensino básico. *Diário da República, série I-A n.º 15*. Obtido em 22 de Setembro de 2016, de https://dre.pt/pesquisa/-/search/338986/details/maximized.

Decreto-Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro. (2001). Princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário. *Diário da República, I série A, nº 15*. Obtido em 22 de Setembro de 2016, de https://dre.pt/pesquisa/-/search/338987/details/normal ?p_p_auth=4ylJvU1H/en/en.

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro. (2003). Conselhos Municipais de Educação e Carta Educativa. *Diário da República, I-A Série*

n.º 12. Obtido em 5 de Agosto de 2017, de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1620&tabela=leis&so_miolo=.

Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de Fevereiro. (2011). Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino secundário. *Diário da República, Iª Série, nº 70*. Obtido em 22 de Setembro de 2016, de https://dre.pt/application/conteudo/276832.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho. (2012). Revisão da estrutura curricular: princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos. *Diário da República, I Série A nº 129*. Obtido em 11 de Outubro de 2016, de http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=5533.

Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de Julho. (2013). Princípios orientadores da organização e da gestão de currículos. *Diário da República, I série, nº 131*. Obtido em 24 de Novembro de 2016, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf.

Dellors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within, the Report to unesco of the international commission on education for the twenty-first century*. UNESCO. Obtido em 27 de Junho de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf.

Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro. (1990). *Diário da República, II série*. Obtido em 20 de Julho de 2016, de https://dre.tretas.org/dre/22605/despacho-141-ME-90-de-1-de-setembro.

Despacho n. º 4848/97, de 30 de Julho. (1997). Cria o conselho de acompanhamento do desenvolvimento dos projectos de gestão curricular flexível. *Diário da República, II série, nº 174*. Obtido em 22 de Setembro de 2016, de https://dre.pt/web/guest/analisejuridica/-/aj/30690644/dadosGeraisDetails/maximized.

Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio. (1999). Actualiza os princípios reguladores e orientadores dos projectos de gestão flexível dos currículos dos estabelecimentos do ensino básico. *Diário da República, II série, nº 112*. Obtido em 22 de Setembro de 2016, de https://dre.tretas.org/dre/102481/despacho-9590-99-de-14-de-maio.

Despacho n.º 15847/2007 de 23 de Julho. (2007). *Diário da República, II Série n.º 140*. Obtido em 29 de Setembro de2016, de https://dre.tretas.org/dre/216375/despacho-15847-2007-de-23-de-julho.

Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho. (2008). *Diário da República II série, nº 139*. Obtido em 24 de Setembro de 2016, de https://dre.tretas.org/dre/285759/despacho-19308-2008-de-21-de-julho.

Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro. (2011). *Diário da República, IIª série, nº 245*. Obtido em 22 de Setembro de 2016, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao /despacho_17169_2011.pdf.

Despacho nº 5048-B/2013 de 12 de Abril. (2013). *Diário da República, II série nº 72*. Obtido em 24 de Novembro de 2016, de https://www.portaldasescolas.pt/imageserver/plumtree/portal/matnet/Despacho_5048B_2013.pdf.

Despacho n.º 6173/2016 de 4 de Maio. (2016). Criação de grupo de trabalho de educação para a cidadania. *Diário da República, IIª série, nº 90*. Obtido em 14 de Janeiro de 2017, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho_6171-2016_grupo_trabalho_educacao_cidadania.pdf.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho. (2017). *Implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular* . Diário da República, IIª série, nº 128. Obtido em 3 de Abril de 2018, de https://dre.pt/application/conteudo/107636120.

Despacho n.º 6478/2017, de 9 de Julho. (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.* Diário da República, IIª Série, nº 143. Obtido em 25 de Junho de 2018, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf.

Direção Geral da Educação. (2013). *Educação para a cidadania: linhas orientadoras.* Lisboa: Direção Geral da Educação. Obtido em 24 de Novembro de 2016, de https://www.dge.mec .pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf.

Direção Geral da Educação. (2016a). *Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário.* Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação. Obtido em 14 de Janeiro de 2017, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Dimensao_Europeia_Educacao/referencial_dimensao_europeia.pdf.

Direcção Geral de Educação. (2016b). *Monitorização de Inquéritos em Meio escolar [em linha]*. Obtido em 20 de Dezembro de 2016, de Direcção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência: http://mime.gep.mine-edu.pt.

Eliasson, J. (2015). *Progress on sanitation and drinking water 2015: Update and MDG Assessment.* UNICEF & World Health Organization. Obtido em 30 de Abril de 2016, de http://www.unicef.org/publications/files/Progress_on_Sanitation_and_Drinking_Water _2015_Update_.pdf.

Eurydice. (2010). *Relatório Eurydice 2010 sobre a educação para a cidadania na Europa.* Comissão Europeia. Obtido em 21 de Junho de 2016, de http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf.

Eurydice. (2016). Obtido em 10 de Novembro de 2016, de Webgate.ec.europa.eu.Em https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwiki s/eurydice/index.php/About_us.

GDDC, Gabinete de documentação e direito comparado. (2016). *Conselho da Europa: 50 anos de história.* Obtido em 2016 de Junho de 21, de http://direitoshumanos.gddc.pt/2_2/IIPAG2_2_1_1.htm.

Hardoon, D., Fuentes-Nieva, R., & Ayele, S. (18 de Janeiro de 2016). *An economy for the 1% how previlege and power in the economy drive extreme inequality and how this can be stopped.* Obtido de Oxfam International: https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en_0.pdf.

IAPMEI. (2017). *1000 maiores empresas 2014 [em linha]*. Obtido em 18 de Agosto de 2017, de IAPMEI: https://www.iapmei.pt/PRODUTOS-E-SERVICOS/Qualificacao-Certificacao/PME-Lider/PME-Excelencia/Historico-de-edi coes-anteriores.aspx.

Instituto Nacional de Estatística. (2013). *Censos 2011.* Obtido em 10 de Agosto de 2017, de https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554.

IPCC (2018). *Global warming of 1.5°C*. Obtido em 18 de Dezembro de 2018, de https://www.ipcc.ch/sr15/.

Lawson, M. et al. (2019). (Janeiro de 2019). *Public good or private wealth?* Obtido em 22 de janeiro de 2019, de Oxfam International: https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620599/bp-public-good-or-private-wealth-210119-en.pdf.

Lei Orgânica n.º 3/2006 de 21 de Agosto. (2006). Lei orgânica n.º 3/2006 de 21 de Agosto da Assembleia da República. *Diário da República: I série nº160*. Obtido em 10 de Janeiro de 2018, de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2156&tabela=lei_velhas&nversao=1&so_miolo=.

Lei n.º 5/73 de 25 de Julho. (1973). *Diário do Governo, I série nº 173*. Obtido em 15 de Julho de 2016, de https://dre.pt/application/file/412280

Lei n.º 1941 de 11 de Abril. (1936). *Diário de Governo, I série*. Obtido em 19 de Março de 2018, de https://dre.pt/application/file/690288.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República I série nº 237*. Obtido em 15 de Julho de 2016, de https://dre.pt/application/file/a/222361.

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro. (1997). Alteração à Lei de Bases do sistema Educativo. *Diário da República n.º 217/1997, Série I-A*. Obtido em 20 de Julho de 2016, de https://dre.pt/pesquisa/-/search/653145/details/maximized.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. (2005). Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República, I série A, nº 166*. Obtido em 22 de Setembro de 2016, de https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized.

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. (2009). Regime de escolaridade obrigatória. *Diário da República, I Série n.º 166*. Obtido em 24 de Setembro de 2016, de https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/488826/details/normal?p_p_auth=46MbmA4Q.

Lei n.º 22/2012 de 30 de Maio. (2012). Regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica. *Diário da República, I Série n.º 105*. Obtido em 12 de Julho de 2017, de http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/lei_22_2012_regime-reorganizacao-administrativa-autarquica.pdf.

Lei n.º 11-A/2013. (2013). Reorganização administrativa do território das freguesias. *Diário da República, I Série n.º 19*. Obtido em 12 de Julho de 2017, de http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/lei_11_a_2013_reorganizacao-administrativa-freguesias.pdf.

Lei n.º 62/2017 de 01 de Agosto. (2017). *Diário da República: I série, No 147*. Obtido em 10 de Janeiro de 2018, de http://www.Pgd

lisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2730&tabela=leis&so_miolo=.

Memorando de entendimento. (2011). *Memorando de entendimento sobre as condicionalidades de política económica (tradução de conteúdo).* Governo de Portugal. Obtido em 14 de Outubro de 2016, de http://www.portugal.gov.pt/media/371372/mou_pt_2011 0517.pdf.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais.* Obtido em 22 de 05 de 2018, de http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf.

Ministério da Educação. (2016a). *Estatísticas do Ensino Básico e Secundário [em linha]*. Obtido em 3 de Fevereiro de 2017, de Info Escolas: http://infoescolas.mec.pt.

Ministério da Educação. (2016b). *Repositório digital da história da educação*. Obtido em 19 de Outubro de 2016, de http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/repositorio-digital -da-historia-da-educacao.

Ministério da Educação. (2017a). *Estatísticas do Ensino Básico e Secundário [em linha]*. Obtido em 3 de Fevereiro de 2017, de Info Escolas: http://infoescolas.mec.pt

Ministério da Educação. (2017b). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Obtido em 18 de Janeiro de 2019, de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Ministério da Educação. (2017c). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* Obtido em 25 de Junho de 2018, de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf.

Município de Vila Nova de Gaia. (2017). *Carta Educativa.* Obtido em 5 de Agosto de 2017, de Câmara Municipal de Gaia: http://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/cartaeducativa.pdf.

OCDE. (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000.* Obtido em 21 de Julho de 2016, de https://www.oecd.org/education/33685403.pdf

OCDE. (2005). *The Definition and Selection of Competences (DeSeCo).* Obtido em 20 de Julho de 2016, de https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.

OCDE. (2016). *History*. Obtido em 19 de Maio de 2016, de OECD.org: http://www.oecd.org/about/.

OCDE. (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: - an OECD review.* OCDE. Obtido em 14 de Janeiro de 2019, de https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf.

ONU. (1945). *Carta das Nações Unidas.* Obtido em 18 de Maio de 2016, de https://www.unric.org/pt/informacao-sobre-a-onu/12.

ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de Dezembro de 1948, nº 57/78 de 9 de Março. *Diário da República: I série, Nº 57 (1978)*. Obtido em 18 de Maio de 2016 de https://dre.pt/application/conteudo/446107.

ONU. (1989) Centro Regional de Informação das Nações Unidas. Obtido em 7 de Novembro de 2018, de unric. org: https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pd.

ONU. (1998). Kyoto Protocol. Em *United Nations Framework Convention on Climate Change.* Kyoto. Obtido em 15 de Maio de 2018, de https://unfccc.int/sites/default/files/kpeng.pdf

ONU. (2015). Paris Agreement. Em *United Nations Climate Change* (Ed.). Paris. Obtido em 25 de Março de 2018, de http://unfccc.int/files/essential_background/convention/application/pdf/english_paris_agreement.pd.

ONU. (2016). Obtido em 18 de Maio de 2016, de Centro regional de informação das Nações Unidas: https://www.unric.org/pt/informacao-sobre-a-onu/26499

Parlamento Europeu e do Conselho. (2006a). Decisão n.º 1720/2006/CE, de 15 de Novembro que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*. Obtido em 8 de Agosto de 2016, de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=PT.

Parlamento Europeu e do Conselho. (2006b). Recomendação 2006/962/CE, de 18 de Dezembro sobre as competências essenciais ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*. Obtido em 8 de Agosto de 2006, de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:32006H 0962.

Parlamento Europeu e do Conselho. (2012). Decisão nº 1093/2012 EU, de 21 de Novembro relativa ao Ano Europeu dos Cidadãos. *Jornal Oficial da União Europeia*. Obtido em 19 de Agosto de 2016, de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF /?uri=CELEX:32012 D1093&from=PT.

PNUD. (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano.* Organização das Nações Unidas. Obtido em 20 de Janeiro de 2018, de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf.

PNUD. (2015). *Relatório do Desenvolvimento Humano.* Organização das Nações Unidas. Obtido em 20 de Janeiro de 2018, de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf.

Pordata. (2015a). *Eleitores nas eleições para a Assembleia da República: total, votantes e abstenção [em linha]*. Obtido em 2 de Agosto de 2017, de Pordata: http://www.pordata.pt/Municipios/Eleitores+nas+elei%C3%A7%C3%B5es+para+a+Assembleia+da+Rep%C3%BAblica+total++votantes+e+absten%C3%A7%C3%A3o-622.

Pordata. (2015b). *Eleitores nas eleições para as Autarquias Locais: total, votantes e abstenção [em linha]*. (2015b). Obtido em 2 de Agosto de 2017, de Pordata: http://www.pordata.pt/Municipios/Eleitores+nas el ei%C3%A7%C3%B5es+para+as+Autarquias+Locais+total++ votantes+e+absten%C3%A7%C3%A3o-631.

Pordata. (2015c). *Eleitores nas eleições para o Parlamento Europeu: total, votantes e abstenção [em linha]*. Obtido em 2 de Agosto de 2017, de Pordata: http://www.pordata.pt/Municipios/Eleitores+nas+elei%C3%A7%C3%B5es+para+o+Parlamento+Europeu+total++votantes+e+absten%C3%A7%C3%A3o-625.

Pordata. (2015d). *População residente por migrações segundo os Censos - Municípios [em linha]*. Obtido em 10 de Agosto de 2017, de Pordata: http://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+por+migra%C3%A7%C3%B5es+segundo+os+Censos-48.

Pordata. (2016a). *Eleitores nas eleições para a Presidência da República: total, votantes e abstenção [em linha]*. Obtido em 2 de Agosto de 2017, dehttp://www.pordata.pt/Municipios/Eleitores+nas+elei%C3%A7%C3%B5es+para+a+Presid%C3%AAncia+da+Rep%C3%BAblica+total++votantes+e+absten%C3%A7%C3%A3o-619.

Pordata. (2016b). *Taxa de abstenção nas eleições para a Assembleia da República: Total, residentes em Portugal e residentes no estrangeiro. pordata.pt.* Obtido em 2 de Agosto de 2017 de Pordata: http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+absten%C3%A7%C3%A3o+nas+elei%C3%A7%C3%B5es+para+a+Assembleia+da+Rep%C3%BAblica+total++residentes+em+Portugal+e+residentes+no+estrangeiro-2208.

Pordata. (2017a). *Taxa de abstenção nas eleições para a Presidência da República: Total, residentes em Portugal e residentes no estrangeiro. pordata.pt.* Obtido em 2 de Agosto de 2017 de

Pordata: http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+absten%C3% A 7%C3%A3o+nas+elei%C3%A7%C3%B5es+para+a+Presid%C3%AAncia+da+Rep%C3%BAblica+total++residentes +em+Portugal+e+residentes+no+estrangeiro-2207.

Pordata. (2017b). *População residente segundo os Censos: Total e por grupos etários - Municípios [em linha]*. Obtido em 20 de Julho de 2017, de Pordata: http://www.pordata.pt/Municipios/Popula% C3%A7%C3%A3o+residente+segundo+os+Censos+total +e+por+grandes+grupos+et%C3%A1rios-22.

Pordata. (2017c). *População residente: Total e por grandes grupos etários [em linha]*. Obtido em 10 de Agosto de 2017, de Pordata: http://www.pordata.pt/Municipios/Popula% C3%A7% C3%A3o+residente+total+e+por+grandes+grupos+et%C3%A 1rios-390.

Pordata. (2017d). *Empresas e pessoal - Municípios [em linha]*. Obtido em 10 de Agosto de 2017, de Pordata: http://www.pordata.pt/ Tema/ Municipios/Empresas+e+Pessoal-55.

Pordata. (2017e). *Participação eleitoral - Municípios [em linha]*. Obtido em 11 de Agosto de 2017, de Pordata: https://www.pordata.pt/Subtema/Municipios/Autarquias+Locais-257.

Pordata. (2017f). *Densidade populacional segundo os Censos de 2011 [em linha]*. Obtido em Agosto de 3 de 2017, de Pordata: https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela.

Pordata. (2018a). *População estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades.* Obtido em 29 de 10 de 2018, de Pordata: https://www.pordata.pt/Portugal /Popula%C3%A7%C3%A3o+estrangeira+com+estatuto+legal +de+residente+total+e+por+algumas+nacionalidades-24.

Pordata. (2018b). *População residente: total e por sexo - Municípios [em linha]*. Obtido em 10 de Dezembro de 2018, de Pordata:

http://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+total+e+por+sexo-357.

Pordata. (2018c). *Taxa bruta de natalidade - Municípios [em linha]*. Obtido em 10 de Dezembro de 2018, de Pordata: http://www.pordata.pt/Municipios/Taxa+bruta+de+natalidade-366.

UNESCO. (1945). *Constitution of the United Educational, Scientific, and Cultural Organizations.* Obtido em 15 de Setembro de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117626Eb.pdf.

UNESCO. (2016). Obtido em 19 de Maio de 2016, de en.unesco.org: http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco

União Europeia. (1992). Tratado de Maastricht. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*.Obtido em 8 de Junho de 2016, de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:191:FULL&from=PT.

União Europeia. (2000). Carta dos direitos fundamentais da União Europeia. *Jornal oficial das Comunidades Europeias, 2000/C 364/01*. Obtido em 8 de Setembro de 2016, de http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf.

União Europeia. (2007). Tratado de Lisboa. *Jornal Oficial da União Europeia*. Obtido em 8 de Setembro de 2016, de https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/pt_lisbon_treaty.pdf.

União Europeia. (2009). *Resolução do Conselho de 27 de Novembro de 2009 sobre um quadro renovado para a cooperação europeia no domínio da juventude (2010/2018).* Obtido em 8 de Setembro de 2016, de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV%3Aef0022).

União Europeia. (2010). *New skills for new jobs: a report by the expert group on new skills for new jobs prepared for the European Commission.* União Europeia. Obtido em 20 de Fevereiro de

2018, de ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4508&langId=en.

União Europeia. (2016). Obtido em 19 de Maio de 2016, de europa.eu: http://europa.eu/about-eu/basic-information/about/index_pt.htm.

UNICEF. (1990). *A Convenção dos Direitos da Criança.* Obtido em 7 de 11 de 2018, de Unicef: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf.

United Nations. (2017). *World Population Prospects: Median age of population [em linha]*. Obtido em 10 de Agosto de 2017, de United Nations: https://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/.

United States of America Congress. (1776). Declaration of independence. In Congress, July 4, 1776. doi: https://www.constitution.org/us _doi .pdf

Universidade do Porto. (2017). *Instituto Geofísico (Observatório Meteorológico da Serra do Pilar [em linha]*. Obtido em 11 de Agosto de 2017, de Universidade do Porto: https: //sigarra.up.pt/fcup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=*instituto%20geof%C3%ADsico.

Apêndices

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Apêndice A – Questionário

INQUÉRITO

A Educação para a Cidadania no Ensino Secundário

Tese de Doutoramento

Este questionário tem como objetivo conhecer a situação da educação para a cidadania, para uma posterior reflexão no âmbito de uma investigação de doutoramento, intitulada, *A Educação para a Cidadania em Portugal - Incidência das políticas educativas nas práticas escolares do Concelho de Vila Nova de Gaia,* que tem como orientadores os professores doutores José Antonio Caride (USC) e Américo Peres (UTAD), no marco do programa de doutoramento em Educação na Universidade de Santiago de Compostela. O teu contributo é importante para a realização deste trabalho. Este inquérito é anónimo e os dados serão apenas utilizados para a realização deste estudo.

O questionário, com as modificações oportunas, foi adaptado do trabalho realizado por Cabrera, Espín, Marín, Luna e Rodríguez (2007).

Obrigada pela tua colaboração

Contacto: luisabravolamas@gmail.com

Dados de identificação

Escola:_____

Sexo: F☐ M☐ Idade_____ Naturalidade _____

Ano de escolaridade: 10º☐ 11º ☐ 12º ☐ Curso: _____

Começaremos por **duas questõe**s para as quais gostaríamos de ter a tua resposta breve ou opinião:

1. Que é para ti a "*cidadania*":

2. Que significado ou sentido tem para ti "educar para a cidadania"?

1

3. Confias nas seguintes instituições e nos seus representantes? (coloca uma cruz de acordo com a tua opinião, sendo: 1 = Nada; 2 = Muito pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Muito).

Questões	1	2	3	4	5
Nos partidos políticos para representar os interesses dos cidadãos					
No presidente da Câmara para resolver os problemas da cidade					
Na Assembleia da República para elaborar leis justas					
Na polícia para manter a ordem pública					
Nos tribunais para aplicar justiça com imparcialidade					
Na ONU para a manutenção da paz entre os países					

4. Acreditas que os seguintes órgãos são úteis para o bom funcionamento de uma escola? (coloca uma cruz de acordo com a tua opinião, sendo: 1 = Nada; 2 = Muito pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Muito).

Questões	1	2	3	4	5
A Associação de Pais					
A Direção da Escola					
O Conselho de Turma					
Os Delegados de Turma					
A Associação de Estudantes					
O Diretor de Turma					

5. As seguintes frases enunciam direitos e/ou deveres que as pessoas têm. Coloca uma cruz na resposta que consideras mais apropriada segundo a tua opinião (podes marcar nas duas colunas).

Questões	DIREITO	DEVER
Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da escola		
As pessoas têm o direito/dever de aprender		
As pessoas têm o direito/dever de trabalhar		
As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões		
As pessoas têm o direito/dever de votar		
As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade		

6. Em qual ou quais das seguintes atividades participas? (Coloca uma cruz na quadrícula ou quadrículas que selecionares).

Candidato a delegado de turma	
Equipa desportiva	
Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)	
Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)	
Candidato à Associação de Estudantes	
Nenhuma	
Outra(s). Refere qual ou quais:	

7. O que dificulta a participação do aluno na melhoria da vida da escola? (Coloca uma cruz na quadrícula ou quadrículas, de acordo com a tua opinião).

O desinteresse do aluno (cada um na sua)	
O não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir	
A falta de colaboração e apoio dos professores (não se interessam)	
Pensamos que não serve de nada/ não vale a pena	
É mais cómodo não fazer nada	
Outras. Refere qual ou quais:	

8. Com que frequência realizas as seguintes ações? (coloca uma cruz, sendo: 1 = Nada; 2 = Muito pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Muito).

Questões	1	2	3	4	5
Atirar papéis na rua					
Dialogar para resolver conflitos					
Pôr música no volume máximo					
Ceder o lugar no autocarro ou metro a pessoas mais velhas					
Escrever ou pintar nos quartos de banho ou elevadores públicos					
Fazer escândalo na rua					
Ajudar na rua as pessoas que necessitam					

9. Indica em que medida as seguintes afirmações são boas ou más para a democracia (coloca uma cruz de acordo com a tua opinião, sendo: 1 = Muito má; 2 = Má; 3 = Nem boa nem má; 4 = Boa; 5 = Muito Boa).

Questões	1	2	3	4	5
As pessoas podem expressar as suas opiniões com liberdade					
As diferenças entre pessoas ricas e pobres são muito grandes					
Os políticos atribuem cargos a membros da sua família					
Os partidos políticos controlam a imprensa e a TV					
O número de homens e mulheres nas listas dos partidos políticos está equilibrado					
Proibir as pessoas de criticar o governo em atos públicos					
Poder eleger com liberdade os representantes políticos					
Os políticos influenciam as decisões dos juízes					
Os jovens participam em atividades que ajudam a sua comunidade					
O Estado assegura a todas as pessoas um rendimento mínimo					
Há leis que violam os direitos humanos					
Poder manifestar-se pacificamente					

10. Consideras importante que a tua escola participe na vida da comunidade? (coloca uma cruz de acordo com a tua opinião, sendo: 1 = Nada; 2 = Muito pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Muito).

Questões	1	2	3	4	5
Com atividades para conhecer a comunidade, o que pensam as pessoas					
Trabalhar problemas da comunidade em algumas disciplinas					
A vinda de pessoas à escola para dar a conhecer o que se faz na comunidade					
Que a escola participe em atividades da comunidade					
Colaborando em projetos para a melhoria da comunidade					
Deixando a escola aberta a atividades promovidas pela comunidade					

11. Indica com qual das afirmações te identificas? (Só podes selecionar uma quadrícula)

Gostaria que no local onde resido vivessem pessoas de diferentes culturas, não me incomoda de que país são	
Não gostaria que viessem para o local onde resido pessoas de culturas diferentes da minha	
Gostaria que viessem residir, mas de alguns países, de outros não	
É-me igual se vêm ou não vêm.	

12. Nos últimos anos têm chegado muitos imigrantes e refugiados de diferentes países. Coloca uma cruz de acordo com a tua opinião, sendo: 1 = Nada; 2 = Muito pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Muito)

Questões	1	2	3	4	5
Seria mais divertido conviver com gente diferente					
Teríamos muitos problemas para nos entendermos					
Conheceríamos outras culturas					
Existiriam muitos conflitos de convivência					
Estaríamos melhor se todas as pessoas tivessem a mesma cultura					
Seríamos mais compreensivos e tolerantes					
Haveria problemas porque ocupariam os nossos postos de trabalho					
Teríamos uma visão mais ampla do mundo					
Teríamos mais delinquência					
Outra. Refere qual.					

13. Em que medida consideras que são importantes os seguintes aspetos para sentir que pertences a um lugar (coloca uma cruz de acordo com a tua opinião, sendo: 1 = Nada; 2 = Muito pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Muito)

Questões	1	2	3	4	5
Falar as línguas oficiais do lugar					
Conhecer as diferentes instituições (associações, junta de freguesia)					
Conhecer muita gente					
Conhecer as normas e os costumes desse lugar					
Participar em associações culturais, desportivas, de lazer,... desse lugar					
Implicar-se em atividades que ajudam a solucionar os problemas do lugar					
Outra. Refere qual.					

14. Que pensas da existência de alunos de diferentes países na tua escola? (coloca uma cruz de acordo com a tua opinião, sendo: 1 = Nada; 2 = Muito pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Muito)

Questões	1	2	3	4	5
Desperta o nosso interesse por conhecer culturas diferentes					
É mais difícil trabalhar em grupo					
Aprende-se mais					
Há mais problemas do que benefícios					
Prepara-nos para o futuro					
Torna-nos pessoas mais compreensivas					
Há mais problemas de disciplina					
Aprende-se menos					

15. Consideras que os imigrantes que vieram para trabalhar e viver, devem ter os mesmos direitos e deveres que as pessoas de cá? (só podes selecionar uma quadricula)

Qualquer pessoa	
Qualquer pessoa se tiver os documentos de imigração em ordem	
Só quando a pessoa pertencer a um país da União Europeia	
Não, porque a pessoa não nasceu cá	
Nenhuma, porque não tem nacionalidade de cá	

As seguintes questões relacionam-se com as disciplinas de **Cidadania e Formação Cívica**.

16. Nesta questão deves colocar uma cruz de acordo com a disciplina que frequentaste em cada ano de escolaridade (cidadania ou formação cívica) e se o professor da disciplina era o teu diretor de turma ou outro professor.

	Anos de escolaridade				
Disciplinas	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Cidadania					
Formação cívica					
Professor					
Diretor de turma					
Outro Professor					

17. Dos temas a seguir assinalados, indica em que medida os trabalhaste na(s) disciplina(s) anteriormente referida(s). Coloca uma cruz de acordo com a tua seleção, sendo: 1 = Nada; 2 = Muito pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Muito)

Questões	1	2	3	4	5
Saúde e sexualidade (alimentação, comportamentos saudáveis, etc.)					
Problemas de comportamento da turma					
Ambiente e sustentabilidade (preservação do meio ambiente, reciclagem, etc.)					
Consumo (que os consumidores sejam mais críticos, exigentes e responsáveis)					
Empreendedorismo					
Direitos Humanos					
Igualdade de oportunidades					
Solidariedade					
Educação rodoviária (comportamentos a ter na estrada)					
Educação para os media (uso responsável das TICs e dos meios de comunicação)					
Funcionamento das Instituições europeias					
Resolução de conflitos na sala de aula					
Outros:					

Obrigada pela tua colaboração!

5

Apêndice B– Guião Focus Group

Guião

A Educação para a Cidadania no Ensino Secundário

Tese de Doutoramento

Este grupo de discussão tem como objetivo conhecer a situação da educação para a cidadania, para uma posterior reflexão no âmbito de uma investigação de doutoramento, intitulada, *A Educação para a Cidadania em Portugal - Incidência das políticas educativas nas práticas escolares do Concelho de Vila Nova de Gaia,* que tem como orientadores os professores doutores José Antonio Caride (USC) e Américo Peres (UTAD), no marco do programa de doutoramento em Educação na Universidade de Santiago de Compostela. O teu contributo é importante para a realização deste trabalho, os dados serão apenas utilizados para a realização deste estudo.

Obrigada pela tua colaboração

Contacto: luisabravolamas@gmail.com

A dinâmica deve durar entre 60 a 90 minutos.

Regras para a dinamização do Grupo de Discussão:

1 – A opinião de cada participante é importante para a dinâmica.

2 – Todos devem dar a sua opinião.

3 – A intervenção de cada participante deve ser respeitada, deixando que cada um manifeste até ao seu final a sua opinião.

4 – As opiniões não serão alvo de críticas ou juízos de valor.

Guião da dinâmica

1. Que é para ti a "*cidadania*"?
    a. O que é, para ti, o mais importante para definir um cidadão?
    b. Quais são para ti as condições que um individuo deve ter para exercer cidadania?
    c. Que direitos e deveres deve ter um indivíduo?

2. Que significado ou sentido tem para ti "educar para cidadania?
    a. Qual a finalidade da educação para a cidadania?
    b. Como deve ser realizada a educação?
    c. Que conteúdos devem ser trabalhados?
    d. As diferentes disciplinas cumprem esse objectivo?

3. O que pensas sobre o acolhimento de estrangeiros (emigrantes, refugiados) na tua comunidade?
    a. Em que condições devem ser aceites os emigrantes ou refugiados num país?
    b. Deve haver limites ao acolhimento? Quais?

4. Sentes que fazes parte da tua comunidade?
    a. Porquê?
    b. O que consideras importante para pertencer a uma comunidade?
    c. Ter a mesma cultura, partilhar os mesmos interesses?
    d. Pertencer a associações, equipas desportivas, grupos culturais'

5. Qual o papel que a escola deve ter na comunidade?
    a. O papel deve limitar-se à educação dos indivíduos?
    b. Como pode a escola contribuir para melhorar a vida da comunidade?

6. O que entendes por democracia?
    a. Qual é o papel do povo nesta forma de organização política?
    b. Que valores devem orientar esta organização política?
    c. Acreditas que as instituições são importantes para a democracia?

7. E na escola? Que órgãos consideras importantes para o bom funcionamento da escola?
    a. Direcção, Conselho de turma, Delegados de Turma, Director de turma, Associação de pais, Associação de estudantes?

8. Qual deve ser, para ti, o papel do aluno?
    a. Que direitos deve ter?
    b. E deveres?
    c. O que dificulta para ti a participação dos estudantes na melhoria da escola?

Apêndice C – Transcrição do focus group

Transcrição *Focus group*

Antes de se dar início à dinâmica, pedimos aos participantes para assinarem uma autorização de participação exigida pela Comissão de Protecção de dados. Foi, novamente, referido, que seria feita uma gravação do *focus group*, para facilitar o tratamento de dados.

Moderadora: Antes de darmos inicio à sessão, quero agradecer-vos por estarem aqui a dar o vosso contributo para este estudo. A dinâmica do grupo de discussão obedece às seguintes regras que devemos tentar seguir:

– A opinião de cada participante é importante para a dinâmica;
– Todos devem dar a sua opinião;
– A intervenção de cada participante deve ser respeitada, deixando que cada um manifeste até ao seu final a sua opinião;
– As opiniões não serão alvo de críticas ou juízos de valor.

Moderadora: Vamos então começar com a seguinte questão: O que é para ti a "*cidadania*"?
Participante 1: Eu acho que é difícil de responder…. Eu acho que é o respeito pelas pessoas à nossa volta e mesmo pelas construções, pelo ambiente, pelos animais e…, acho que é o respeito, mesmo por tudo.
Participante 2: É o bem-estar das pessoas, seguir as regras para a boa convivência. Se existir uma boa convivência e seguirmos as regras todas, estamos a exercer cidadania.
Participante 3: Eu penso que é mesmo o respeito pelo outro, para que haja boa convivência.
Participante 4: Na minha forma de pensar, a cidadania é, basicamente, a forma como nós nos relacionamos em sociedade e como disseram, em termos ambientais, culturais, pronto mais ou menos isso…
(Pausa)
Moderadora: Qualquer um.
Participante 5: Eu acho que a cidadania para mim é o…, são as regras e os pensamentos da sociedade, que a sociedade tem, que nos permite…, tipo conviver com os outros diariamente, porque se nós não seguirmos a cidadania, basicamente, vivemos sozinhos porque não seguimos esses preceitos da sociedade.
Moderadora: E o que é que consideras mais importante para definir um cidadão?
Participante 5: Para definir um cidadão? Eu acho que é respeitar os outros, e…, e…, cumprir as regras.
Participante 1: Mas, há coisas que não são regras, é senso comum, por exemplo, não é nenhuma regra dizer-se bom dia, mas eu acho que ao dizer bom dia aos funcionários é uma questão de ser um bom cidadão, não é preciso haver regras…
Moderadora: E o que é ser um bom cidadão?
Participante 4: Aquele que respeita as regras e as normas do sítio onde está e que consegue viver em sociedade.
Participante 6: Bom cidadão é aquele que…, portanto, segue as regras definidas …, e que é sociável…
(Pausa)
Moderadora: É sociável?
Participante 6: Sim. Tem boas relações com os outros cidadãos e com o meio onde está.

Moderadora: E quais são as condições que um cidadão deve ter para exercer cidadania?
Participante 1: Uma boa educação. Como condições?... Quando eles aprendem cidadania na escola? Ter uma boa educação ajuda.
Participante 5: Desde os pais, como na escola, ensinarem-lhes a ser cidadão.
(Pausa)
Moderadora: A cidadania depende só de ti ou também depende das condições que a sociedade te dá?
Participante 1: Depende das duas coisas. Sei lá na escola, as condições que nos proporcionam, sei lá..., como as outras pessoas são para nós, também é importante saber isso, não é?
Participante 4: Eu acho que para podermos exercer cidadania temos que respeitar o outro, e..., e..., mesmo que nós temos que cumprir, pronto as regras da sociedade porque se não vivemos sozinhos e..., pronto.
Participante 6: Um bom cidadão teria que ter as condições ...
Participante 2: ... que são exigíveis (conclui).
Participante 6: Que são exigíveis, exactamente!
Moderadora: Teria que ter as condições que são exigíveis. Quais são essas condições?
Participante 4: Igualdade...
Participante 6: A palavra que aqui dissemos muitas vezes, respeito .... Respeito por tudo.
Participante 1: Respeito pelo meio onde estamos.
Moderadora: Vocês consideram que em Portugal tivemos sempre as mesmas condições para exercer Cidadania?
Todos: Não.
Participante 1: Antes do 25 de Abril não tínhamos as condições...
Participante 6: ... até foi preciso haver uma revolução para que houvesse cidadania.
Moderadora: Então que condições vocês acham que são necessárias?
Participante 2: Igualdade, liberdade, ...
Participante 5: Solidariedade
Participante 1: Direitos
Participante 5: e deveres.
Participante 1: Eu...
Moderadora: Podes dizer.
Participante 1: Sem direitos não pode haver deveres!
Moderadora: Sim, e quais são os direitos e deveres do cidadão?
Participante 4: O cidadão tem o dever de cuidar do meio onde vive, por exemplo, tem a ver até com as regras. Se eu vou passear e estou a comer alguma coisa e deito para o chão não estou a cumprir com o meu dever que é preservar o ambiente.
(Pausa)
Moderadora: Querem acrescentar mais alguma coisa?
Participante 2: Uma pessoa também tem de ser activa na sociedade.
Participante 1: Participar. Por exemplo, na Câmara há sessões que nós podemos assistir, sim, é um direito, mas também é um dever. Temos o direito de partilhar a nossa opinião, mas também temos o dever para com a sociedade.
(Pausa)
Participante 5: Por exemplo quando se está a discutir uma lei, só os deputados é que a discutem, mas na realidade todos nós é que vamos sofrer as consequências dessa lei e

todos nós podemos, deveríamos dar a nossa opinião, porque quanto maior é a amostra, a probabilidade da lei ser melhor escolhida é maior.

(Pausa)

Moderadora: Mais nada a acrescentar?

Participante 4: Acho que não.

Moderadora: Qual é o significado que tem para vocês educar para a cidadania?

Participante 6: É aquilo que nós falamos, que os factores externos também têm um bocado influência na nossa cidadania. Eu não sou especialista, mas penso que é a forma como nós somos instruídos. Educação para a cidadania, para mim, é uma disciplina onde nos ensinam também as regras.

Participante 1: Mas eu acho que nós nunca fomos bem ensinados, pelo menos nas minhas aulas não fazíamos nada. A única coisa que me lembro de nós fazermos era limpar a escola, para nos ensinarem o respeito pelo meio ambiente e não atirarmos nada para o chão. Mas de resto, não nos ensinavam como é que nos devíamos relacionar com as outras pessoas, como é que devemos conversar…

Participante 6: Exacto!

Participante 5: Nas minhas aulas de cidadania a única coisa que tratávamos era de assuntos relacionados com a turma ou problemas com professores ou assim, mas …

Participante 6: Eu também andei em turmas problemáticas, portanto a nossa aula de cidadania era os professores darem-nos sermões ou aproveitar o tema que estávamos a falar para dar o sermão, não é que seja mau, não é? …, mas nunca nos fazia reflectir ou mostrar como é que nós devíamos agir em sociedade.

Participante 5: Eu e a Maria* tivemos ultimamente um projecto onde um dos temas que temos abordado nas aulas de cidadania, com miúdos do 7º ano é, precisamente, a sexualidade. Porque também interfere na forma como nós nos relacionamos com os outros, e a sexualidade não é só as relações sexuais que muita gente pensa, mas sim todo um conjunto de sentimentos e factores emocionais…

Participante 2: …e é uma experiência nova para eles, logo, isto é que podia ser abordado nas aulas de cidadania, educar para a cidadania.

(Pausa)

Moderadora: É um projecto da escola?

Participante 2: É da escola, foi criado por ele (dirigindo-se ao participante 5)

Participante 5: …, mas está aprovado a nível de pedagógico,

Moderadora: Foste tu que lançaste, mas há professores envolvidos?

Participante 2: Fomos basicamente nós, os alunos do 12º ano.

Participante 5: E, por exemplo, as actividades que nós desenvolvemos são controladas pelo psicólogo da escola e as abordagens que fazemos.

Moderadora: Mas, esse projecto surgiu no âmbito da disciplina? … Como surgiu esse projecto?

Participante 2: Um bocado. Ele foi assistir a uma aula e os alunos eram um bocado irrequietos e isso era mau para a Cidadania e para o bom funcionamento da aula, porque também temos que ter respeito pelo professor e vice-versa. Então decidiu criar o projecto.

(Pausa)

Participante 5: E prontos…, e vários colegas da nossa turma estiveram envolvidos e desenvolvemos isso e conseguimos, por exemplo, reduzir a indisciplina numa das turmas e

conseguimos mudar as aulas de cidadania, metemos a falar de temas do dia-a-dia, como o respeito pelo outro, a educação para a sexualidade…

Participante 2: E também tivemos um bom feed-back deles, eles gostaram muito mais das aulas de cidadania do que as que tinham antes.

(Pausa)

Moderadora: Então que temas devem ser trabalhados na disciplina? Como é que a disciplina deve ser trabalhada?

Participante 5: Deve ser prática.

Participante 2: Exacto. Não deve ser só falada, mas também requer actividades práticas.

Moderadora: Consideram que deve existir uma disciplina?

Participante 1: Sim. Desde que seja bem usada, não é uma disciplina para depois ir falar dos conflitos da turma como muitas vezes fazem.

Moderadora: Com actividades práticas?

Participante 3: Seria mais interessante, com actividades práticas.

Participante 4: Sim, tambem concordo, seria mais interessante…

Participante 1: … e participativo. Não se fica só a ouvir, também tem que dar complementos e praticar.

Participante 5: Se ficarem só a ouvir …, nunca vão criar uma opinião deles a não ser que participem, não vão fazer uma pequena ideia.

Moderadora: E nas aulas das outras disciplinas, o que acham?

Participante 1: Não é só uma questão da disciplina de cidadania, devemos praticar em todas… Os professores chamam-nos a atenção quando estamos a ser incorrectos, por isso, em certa parte, educam-nos é a mesma coisa…

Moderadora: É ser correcto?

Participante 5: Não. Nós vamos falar dos problemas da sociedade ao longo da vida.

(Pausa)

Moderadora: O que pensam do acolhimento de imigrantes ou refugiados no nosso país?

Participante 6: Acho óptimo! Porque se acontecesse comigo também gostava que um país me acolhesse. Estás a olhar para mim? (dirigindo-se ao participante 3), mas é assim mesmo que eu penso.

Participante 3: Acho bem.

Participante 4: Mas

Moderadora: Mas?

Participante 4: Não é muito fácil! Primeiro uma pessoa não pode ir para uma família que não tenha dinheiro, tem de ser uma família que tenha condições para acolher, que tenha dinheiro para ter condições, porque se ele vem de um local onde há guerra, por exemplo, no caso dos refugiados, as pessoas vêm para cá e também não vão ter que comer e não vai ter como se instruir não vai adiantar de muito. Acho que devia de, … para que possa ser acolhido tem de ter uma casa em que tenha possibilidades para que a pessoa possa se desenvolver …

Moderadora: Alguém quer acrescentar alguma coisa?

Participante 2: Tem de ser a favor dele?

Moderadora: Não, claro que não, é a tua opinião.

Participante 2: Não é bem ter condições, é obvio que não é bem o problema. Não deixam de ser pessoas e muitas vezes …, e…. Sim, ok, talvez aqui não tenham as melhores condições

do mundo, mas ao menos não vão passar o quarteirão e ter uma bomba a explodir à porta. Acho que é mais o sentido de segurança quando elas saem do país delas e vêm para aqui. Só que para mim é um bocado isso, o cidadão..., o que é rejeitar alguém porque: "Ah vão nos roubar trabalho, vão-nos roubar imensas coisas". Nós temos trabalho hoje em dia e vamos ter que trabalhar por ele e não é por outras pessoas virem que vamos deixar de ter, se trabalharmos por ele.

Participante 1: Eu acho que não temos nada a perder, temos é a ganhar. Temos as pessoas que nos podem ensinar outros valores e outras coisas, porque são de países diferentes, têm culturas diferentes que até nos podem ensinar algo que nós não temos. Não temos nada a perder, nunca.

Participante 5: Eu também acho que é bom, porque estamos em contacto com realidades diferentes, com culturas diferentes e depois também há muitas funções que os portugueses não querem exercer e muitos trabalhos que nós não queremos e pensamos que alguém precisa de o fazer, mas os portugueses nisso acabam por ser um bocado arrogantes, então prontos, se calhar...Por isso os refugiados não nos roubam trabalho, como algumas pessoas dizem.

(Pausa)

Participante 1: Nunca podia ser roubar trabalho, porque como há mais pessoas há mais necessidades, há mais compras, há mais tudo, é preciso mais pessoas a trabalhar. Roubar não. Não é preciso ter trabalhos que nós não queremos fazer, mesmo trabalhos importantes. Todos os trabalhos são importantes, não é! Mas há trabalho que vai ser necessário ter mais pessoas a fazer isso, porque vai haver mais emprego.

Participante 2: Também pensei nisso por acaso, por isso é que falei...

Moderadora: Porque achas que as pessoas pensam assim?

Participante 2: Pensam assim porque é um bocado o egoísmo próprio, não pensam como se fossem elas.

Participante 3: Eu também penso que as pessoas são egoístas, se fosse com elas não pensavam assim.

Participante 4: Muitas vezes são também xenofóbicas.

Participante 2: É um bocado o que lhes vai faltar...

Moderadora: Mas pensas que é uma questão de xenofobia?

Participante 4: Não sei, se calhar há pessoas que não gostam que alguma coisa interfira na zona de conforto delas.

Participante 1: Há pessoas que também não estão bem informadas porque acham que os refugiados vêm para aqui fazer terrorismo, quando eles estão a fugir disso mesmo, por isso não faz sentido ficarem com medo que aconteça alguma coisa, porque eles estão a fugir disso, também estão com medo!

Participante 3: Fogem do terrorismo.

Participante 5: E se formos a ver os atentados que há em Londres, Paris e nas diversas cidades europeias e não são as pessoas que vêm por exemplo, da Síria, do Iraque, são as próprias pessoas, mesmo de cá, que fazem isso.

Participante 6: Pois são.

Participante 1: Nem se sabe de onde elas são.

Participante 2: Isso é que é um bocado estranho...

(Pausa)

Moderadora: Não será também influência da crise? Como há muito desemprego?
Participante 6: Há pessoas desempregadas porque querem estar desempregadas.
Participante 1: Mas elas não têm culpa. As outras pessoas não têm culpa.
Participante 2: Exacto e também arranjam emprego porque as pessoas estiveram anos a estudar…
Participante 1: …criaram as suas condições.
Participante 2: Exacto. Não é outra pessoa que lhe vai tirar o emprego, é o facto de ela ter estudado ou não.
Participante 5: E muitas pessoas até podem arranjar emprego, mas muitas pessoas, como não é na área em que querem, acabam por não trabalhar, muitas vezes. Eu acho que devemos trabalhar de qualquer forma, por isso se começarmos do zero depois podemos avançar.
Moderadora: Então, em que condições devem ser aceites os refugiados? Falaram em ter uma casa …
Participante 1: Não é em casa é as condições no país, mesmo. Para acolhermos tanta gente ou, … porque quando os refugiados vêm precisam de ajuda, e nós temos que ter condições para ajudar um certo número de pessoas. Não vem para aqui um país inteiro que nós não temos condições para isso.
Participante 4: Se toda a gente doasse o que conseguisse, por exemplo, para um fundo e depois a partir desse dinheiro podiam …, podiam pagar uma casa para que as pessoas começassem de novo a sua vida, podiam …, as crianças iam para a escola como nós, têm os mesmos direitos.
Moderadora: Então, não há limites, quer dizer só há limites se for um grande número de pessoas?
Participante 2: Acho que sim.
Moderadora: Concordam?
Participante 6: He…quanto a isso de criar um fundo e…, não sei quê…. É assim, eu só me lembro da minha mãe, porque a minha mãe, pronto …, não é…? Quando ouve uma situação qualquer de aumentar o salário mínimo e as únicas coisas que ouvi da boca da minha mãe foi: "Nós vamos ter que dar dinheiro do nosso salário para ir para o Estado", pronto coisas assim. Acho que muitos portugueses não querem. Com pessoas a chegar vão dizer: "Ah vão nos roubar o trabalho!", se o Estado disser: "Vocês vão ter que dar um bocado do vosso dinheiro para dar a outros, para ajudar outro". E essas pessoas que são egoístas, provavelmente vão dizer: "não, não dou dinheiro e vocês que são o Estado que se arranjem". Hum…, acho que é preciso muita coisa para se fazer…
Participante 3: Há muitas pessoas que não querem ajudar.
Moderadora: Vocês falam em ter casa, frequentarem a escola….
Participante 1: Todas as pessoas devem ter direito à educação.
Moderadora: E o que acham de terem colegas na vossa escola, que sejam estrangeiros?
Participante 5: Eu não me importava.
Participante 1: Já tivemos. Aquilo do Erasmus para conhecer outras culturas. É bom.
Moderadora: E que tal?
Participante 1: É bom ter contacto com outras culturas e …
Participante 3: É mas enriquecedor.
Participante 4: Sim, são novas culturas e como já dissemos podemos aprender com eles também. É bom, mais enriquecedor e podemos trabalhar com eles o multiculturalismo.

Participante 2: Nós também falamos sobre multiculturalismo nas aulas, nem que seja de português, ou inglês, ou mesmo de cidadania...
Participante 5: ... e acabamos por estar em contacto com culturas diferentes...
Participante 2: ...é a tal parte teórica e prática.
Participante 5: ... e tem de ser às vezes até em pequenas coisas do dia-a-dia que fazem de forma diferente, por exemplo, como quando tiveram cá os alunos do 12º, antes de irem para a faculdade ...
Participante 1: Do Erasmus?
Participante 2: Não, do GAP Year!
Participante 5: Do GAP Year, exacto. E eles foram para outros países, onde tiveram tipo, acho que em...
Participante 2: ...na Guatemala.
Participante 5: Exacto. E eles viam a forma como eles lavavam a roupa e cozinhavam e acabavam por..., e eles depois viam a forma como aquelas pessoas valorizavam as coisas mínimas que nós no dia-a-dia desprezamos e acabavam por valorizar muito mais o que têm e não querer ter sempre mais, como nós estamos habituados na nossa sociedade. Então acho que também...
Moderadora: Acabavam por mudar de atitude?
Participante 5: Exacto!
Moderadora: E vocês? Sentem que fazem parte da vossa comunidade?
Todos: Sim!
Moderadora: O que é que consideram importante para pertencer a uma comunidade?
Participante 5: Primeiro conhecer muitas pessoas, dentro dessa comunidade, acho eu, e também conhecer os espaços físicos, também ajuda, ter crescido e ter uma história associada a essa comunidade e sentir-me bem, comigo próprio, nessa comunidade.
Participante 2: Ser participativo, não? Nas iniciativas da comunidade.
Moderadora: E vocês sentem isso? que fazem parte da comunidade, das iniciativas da comunidade?
Participante 6: Eu não!
Moderadora: Tu não?
Participante 6: Um exemplo?
Participante 1: Aquilo que há bocado estávamos a falar, que íamos passar as férias no surf da praia do Canidelo.
Participante 6: Ah! Prontos. Isso pronto, são iniciativas que uma pessoa tem, que uma pessoa participa.
Participante 1: No teatro que é uma actividade da comunidade, nós podemos conhecer pessoas do pais inteiro e até das ilhas, por isso... é da comunidade.
Participante 6: Sim, sim. Também participo no teatro.
Moderadora: E tu António*?
Participante 4: É assim não tenho nenhuma actividade na escola, mas por exemplo, pratico taekendo e conheço pessoas do país e não só, mesmo de outros países.
Moderadora: E para além da actividade desportiva?
Participante 4: He..., não.
Moderadora: Não pensam que é importante participar nas actividades da comunidade?

Participante 1: Eu integrei uma vez um projecto que era para dar mais voz à juventude que era da Câmara de Gaia, mesmo com o intuito de os jovens participarem na comunidade. O que é que nós podíamos fazer?
Participante 5: Para mim também é importante participar se não, não me sinto integrado.
Participante 1: Eu acho que os refugiados quando vêm para cá têm de ser integrados e participar também nas actividades da comunidade…
Moderadora: E o que é que podemos fazer para os ajudar a integrar?
Participante 1: Serem participativos, como há estes projectos todos, têm de participar e dar o seu contributo.
Moderadora: Eles têm de participar, mas nós não temos um papel?
Participante 1: Temos de deixar participar
Participante 5: …e chamá-los também…
Participante 1: Respeitar e incentivar.
Participante 5: É normal que fiquem intimidados em participar, por isso temos que incentivar…
Participante 3: Precisamos de lhes dar apoio, para os incentivar.
(Pausa)
Moderadora: Qual é o papel que a escola deve ter na comunidade?
(Pausa)
Moderadora: O papel deve limitar-se à educação dos indivíduos?
Participante 1: Educar é muito mais do que…,não é só matemática, ou português, é também educar a nossa personalidade e como somos…
Participante 3: Educar não é só dar matéria.
Participante 5: Sim! Eu acho que isso é fundamental numa escola e também foi por isso que eu mudei de escola, para mim isso é essencial que a escola não nos ensine só matéria, mas também a saber agir com os outros e a estarmos inseridos numa comunidade que nos ensine coisas uteis e não só …, as mesmas coisas.
Participante 1: Quando os professores só vêm para as aulas e só falam da matéria e não dão exemplos concretos e assim, quando é tudo muito seguidinho e não tem tanto interesse e os alunos não estão tão aplicados e concentrados, mas tem de haver algo humano em que nos contam histórias da vida deles, onde se aplique a matéria, não é? Coisas assim.
Moderadora: Consideram que a comunidade escola deve abrir-se à comunidade?
Participante 1: Deve abrir-se à comunidade. Como agora houve a feira medieval e nós temos os…. Como é que se chama aquilo que …, é uma oportunidade das outras pessoas em participar nos nossos eventos, como aconteceu no dia 2…
Participante 5: …dia 8. O Qualifica?
Participante 1: Também o Qualifica, mas houve uma palestra sobre sinais e equivalências, aquilo tudo…
Participante 5: O barómetro?
Participante 1: Sim e para as pessoas verem o que andamos a fazer aqui e não é só um meio fechado.
Participante 6: Sim. As actividades que eles fazem nas escolas.
Moderadora: E as actividades que a escola realiza no meio?
Participante 2: Nós fizemos uma actividade que acho que era também um debate, que também participámos…

Participante 5: Ah! O Parlamento Jovem?
Participante 2: O Parlamento Jovem também era para abrir os alunos à comunidade.
Participante 5: Eu acho que a nossa escola..., nesse sentido nós aderimos a todos os projectos que nos permitam interagir com a comunidade e a comunidade a interagir com o meio.
Moderadora: Mas o parlamento jovem realiza-se a nível nacional...
Participante 2: Sim, é a nível nacional.
Moderadora: Como pode a escola contribuir para melhorar a comunidade?
Participante 5: Sim, por exemplo, ainda agora a escola organizou o banco alimentar. Nós fomos ao banco alimentar com a escola, e tivemos uma recolha de sangue na escola e eu acho que isso também é importante porque há falta de sangue e depois também há falta de comida, a nível nacional e não só..., e local e a escola ao interagir no meio também está a contribuir...
Participante 2: ...e está-nos a obrigar a contribuir.
Participante 5: Exacto...
Participante 1: ... está a dar-nos a oportunidade de integrar esses projectos.
Participante 5: Uma coisa que eu constatei este ano no banco alimentar e na recolha de sangue, é que a maioria das pessoas que são levadas pela escola a vir pela primeira vez, já passados 10 anos de não andarem na escola, continuam a ir.
Participante 2: Sim...
Participante 5: ...e isso acho que é importante.
(pausa)
Moderadora: O que entendem por democracia?
Participante 1: Temos votos por exemplo.
Participante 6: Liberdade de expressão.
Participante 1: Sim. Isso é liberdade
Participante 6: É, é Liberdade!
Participante 5: Eu acho que é a liberdade, mas de forma a não colidir com a liberdade do outro que nós temos...
Participante 1: ... cada um tem a sua opinião...
Participante 2: ...cada um poder ter voto na matéria.
Participante 5: Se nós tivermos liberdade a mais também se calhar fazemos coisas que vão interferir com o outro e que condiciona a liberdade do outro.
Moderadora: Por exemplo?
Participante 5: Por exemplo..., sei lá chatear-me com a Maria* e matá-la...
Participante 1: Tinhas a liberdade de fazer isso, mas estavas a afectar a liberdade dela
Moderadora: isso é muito drástico..., não?
Participante 2: Afectar os outros de forma negativa.
Participante 5: Ultrapassar uma fila, por exemplo, no supermercado.
Participante 3: Sim. Estamos a ultrapassar os outros, porque temos pressa e não pensamos nos outros...
(Pausa)
Moderadora: Qual o papel que o povo deve ter nesta forma de organização política, na democracia?

Participante 1: Voz, e assistir a palestras que existem nas Câmaras, dão-nos sempre a possibilidade, quando estão a criar uma lei, ou assim, dão-nos sempre a oportunidade de dar a nossa opinião, se formos participativos.
Participante 5: Manifestarmo-nos quando não concordamos com alguma coisa. Não cedermos quando achamos que estão a ir contra o que nós consideramos moralmente…
Participante 2: …incorrecto (conclui).
Moderadora: Esta, é para vocês uma boa forma de organização política?
Participante 6: Claro! A voz importante é a do povo e não de alguma pessoa ou grupo de pessoas que …
Participante 2: …exactamente!
Moderadora: Que valores devem orientar esta forma de organização política?
Participante 2: Igualdade.
Participante 1: A igualdade é relativa porque nós não temos todos as mesmas necessidades. Por exemplo entre ricos e pobres, não tem de haver igualdade para os dois. Temos que ajudar os pobres porque os ricos não precisam.
Participante 4: Tem de haver equilíbrio, discriminação positiva…
Moderadora: De que forma podemos chegar a um equilíbrio?
Participante 6: Não é tirar dinheiro aos ricos e dar aos pobres…
Participante 1: Eu não considero isso correcto, porque os ricos são ricos porque trabalharam para isso, e os pobres…. Os ricos chegaram a esse patamar porque trabalharam e conseguiram e há pobres que é porque não querem trabalhar. Há uma grande parte que está desempregado porque não quer encontrar trabalho, por exemplo. Não devemos valorizar essas pessoas.
Moderadora: O que pensam do Rendimento Social de Inserção?
Participante 6: A meu ver é para pessoas que têm muitos filhos e não conseguem sustentá-los, é uma ajuda do Estado para essas pessoas, mas há uma diferença daquela pessoa que anda à procura de trabalho e não tem trabalho, essas coisas…, e não faz por isso…, pronto. Isso é que eu já não acho correcto, se a pessoa não se esforça para…, trabalhar….
Moderadora: Consideras que uma pessoa que recebe o rendimento social de inserção não devia receber, porque ela não quer trabalhar?
Participante 2: Não.
Participante 4: Não.
(Pausa)
Participante 4: Eu sei que é difícil, mas tentar ver se precisam, porque há pessoas que precisam mesmo dele.
Moderadora: Então concordam com esse subsídio?
Todos: Sim, hum hum.
Participante 5: Há pessoas que precisam mesmo dele…. Lembrei-me agora dos refugiados, eles vêm para cá sem nada, por isso se calhar…
Participante 1: Nem todos, porque eles para virem têm de pagar…
Participante 5: Nem todos!
Participante 1: Mas depois não têm casa, nem nada…
Participante 3: Precisam de ajuda, de trabalho.
Participante 2: Claro que têm de ser ajudados!
(Pausa)

Moderadora: Acreditam que para a democracia funcionar são necessárias instituições?
Participante 1: Sim
Moderadora: Quais são?
Participante 5: Tribunais, parlamento, o presidente da república…
Moderadora: Essas instituições são importantes para o funcionamento da democracia?
Participante 1: São para manter uma …, como dissemos, para manter um bom relacionamento social,
Moderadora: Todas?
Participante 6: Sim.
Participante 2: Sim, nem sempre. As Câmaras são muito incorrectas no processo, mas são importantes.
Moderadora: E em relação à escola, quais são os órgãos fundamentais para que a escola funcione?
Participante 2: A direcção, a associação de estudantes, a associação de pais, todos têm o direito a falar com o conselho executivo, têm direito a uma palavra…
Participante 5: …permite também que os alunos dêem a sua opinião na escola.
Participante 1: Sim porque a associação de estudantes é que vai falar e toda a gente vai falar com quem está na associação de estudantes, e toda a gente tem o direito em ir para a associação de estudantes.
Moderadora: Sentem-se representados pela associação de estudantes?
Participante 1: Sim. O objectivo é esse.
Moderadora: Eu estou a falar no vosso caso concreto, ela representa os vossos interesses?
Participante 2: Sim.
(Pausa)
Moderadora: Qual deve ser o papel do aluno? Quais são os direitos e deveres do aluno?
Participante 5: Acho que o dever do aluno também é intervir na escola, não é só simplesmente vir às aulas e ir embora e reclamar porque…
Participante 1: … há muitos alunos que reclamam, reclamam, mas depois não dizem nada, não fazem nada para mudar…
Participante 5: Exacto. Se nós achamos que alguma coisa não está bem não devemos só reclamar, mas devemos apresentar uma solução.
Participante 2: … e não ficar calados, devemos ir…, junto a um órgão competente.
Moderadora: E na cidade?
Participante 1: Sim.
Moderadora: Na vossa comunidade?
Participante 1: Não é muito comum, mas nós devemos fazer isso.
Participante 5: Nós não reclamamos porque muitos órgãos públicos, como as Câmaras e Freguesias são corruptos, então nós já não reclamamos porque achamos que não vale a pena.
Participante 1: Não vale a pena? Mas se são corruptos temos que fazer alguma coisa para mudar isso, não podemos ficar quietos.
Participante 5: Pois é…
Moderadora: Sabemos que são corruptos?
Participante 5: Às vezes, sim.
Moderadora: Mas se são corruptos não os devíamos denunciar?

Participante 2: Sim.
Participante 5: Sim, mas muitas vezes não temos provas suficientes, é isso...
Moderadora: Quais são os direitos que o aluno deve ter?
Participante 2: O aluno? Deve ter variadas opções diferentes..., a oportunidade de escolher e ter uma opção de estudar.
Participante 1: Deve ter professores bem instruídos.
Participante 5: O melhor professor não quer dizer que é o que sabe mais, mas sim o que transmite a matéria da melhor forma e muitas vezes há professores que até passam a dar informações e não fazem nada e acaba por...
Participante 1: ...nos prejudicar (conclui).
Participante 5: Exactamente. Acabam por não ser, realmente, professores. São pessoas que estão tipo a ler um livro ou a ler um *power point* e nós não aprendemos nada com eles..., porque o que fazemos na aula podemos fazer em casa.
Moderadora: E, em relação à vossa participação na escola? Como é que podem contribuir para melhorar a escola, de acordo com a vossa participação?
Participante 1: Nós podíamos..., ainda este ano houve aquela coisa tipo..., O.P.
Participante 5: Orçamento Participativo.
Participante 1: Exactamente. Poderíamos dar ideias para o dinheiro a ser usado na escola, porque era um projecto de interacção dos alunos. Houve grafitis e tudo.
Moderadora: Houve muitos alunos a participar?
Participante 2: Houve os que quiseram, houve uns no debate e outros a fazer grafitis, houve um projecto de aproveitamento do espaço...
Moderadora: Mais alguma opinião?
Participante 6: Não sei.... É assim, eu não acho que a comunicação seja a melhor, portanto... Por exemplo, isto do orçamento (participativo) só soube depois.
Participante 1: Mas isso está afixado e o delegado de turma foi à reunião, portanto se não estavas informada foi porque o teu delegado de turma não te informou.
Participante 6: Não, mas por exemplo, isso era para nós alunos darmos ideias, correcto?
Participante 1: Sim.
Participante 6: Pronto. Eu quando fui informada pelo delegado, quando fui informada já estava tudo planeado, entendes?
Participante 1: Não. O que a directora disse foi que já tinham ideias para um projecto que era o do grafiti, mas todos os alunos podiam dar mais ideias.
Participante 5: Eu também estava na reunião, nós já tínhamos a ideia do grafiti, ...
Participante 1: Mas podia haver mais.
Participante 5: ... mas demos outro que foi o das artes...
Participante 1: Porque já havia, mas podia haver mais projectos.
Participante 6: Mesmo assim...há muitos projectos que existem cá na escola, ...
Participante 2: ... sim que nós não temos a informação. Por exemplo o do jornal ...
Participante 6: Sim, o do jornal, eu queria participar e...
Participante 5: Foi afixado. Esteve afixado pela escola toda.
Participante 6: Entendes? (dirigindo-se à participante 2)
Participante 2: Há projectos que as pessoas querem participar e não sabem...
Moderadora: Algum de vocês faz parte da Associação de Estudantes?
Participante 2: Sim, ela (dirigindo o olhar para a participante 1).

Moderadora: Isso era algo que deviam falar com a Associação de Estudantes, não era?
Participante 2: Nem a presidente da associação de estudantes sabia, porque é assim o projecto Erasmus, o projecto do jornal, são projectos que só quem tem esses professores é que pode participar. O que é uma injustiça para os outros alunos, porque nós não temos todos os mesmos professores…
Participante 6: Mesmo assim, está afixado. Muitas das vezes, tu se calhar não, mas eu passo por lá e eu não vou a olhar para as paredes, vou olhando para a minha vida…
Participante 1: Não reparas.
Participante 2: É uma injustiça porque muita gente queria participar e, por exemplo, o jornal é só para alunos do secundário e porque é que no jornal não podiam participar os alunos do 7º, …
Participante 6: … exactamente, Maria*!
Participante 2: Podiam ter algo interessante a dizer, não é? Não tem nada a ver…
Participante 5: É só para alunos do secundário.
Participante 2: Ok, mas mesmo assim…
Participante 5: Aí a culpa não foi da escola.
Participante 2: Mas mesmo assim, só as turmas que têm aqueles professores é que podiam participar.
Participante 5: Por exemplo, eu sim. Queria ficar e participei.
Participante 6: Lá está. Eles vão às nossas salas fazer comunicados de coisas que estão na internet, porque é que não podem falar do jornal nas salas? Quem quiser oferecer-se, que se ofereça, ou do Orçamento…
Participante 2: Outra coisa são os clubes. Não é a melhor a divulgação porque muita gente não sabe da existência de muitos clubes cá na escola.
Participante 6: Exactamente.
Participante 2: Porque eles põem no placard, mas nem toda a gente vai ver o placard.
Moderadora: Continuam a dizer que a comunicação
Participante 2: não é a melhor…
Moderadora: Não é a melhor, e em relação ao *site*, vocês utilizam o *site* da Escola?
Participante 2: Normalmente não.
Participante 6: Às vezes que eu vou lá é para …
Participante 1: Por acaso o *site* da escola tem lá as notas e não está muito actualizado.
Participante 2: Antes estava, mas agora não.
Participante 3: Eu não vou.
Moderadora: Há pouco estavam a falar na importância das instituições para a democracia e falaram na câmara e outras instituições? E os partidos políticos?…
Participante 5: Desviam muito dinheiro.
Moderadora: Falavam em corrupção. Então estão a dizer que as instituições e os partidos políticos não são credíveis?
Todos: Sim.
Moderadora: E o que devemos fazer em relação a isso?
Participante 5: Ir para lá!
Participante 2: Ias para lá e fazias pior… (provoca o riso de todos os participantes).
Moderadora: Achas que são todos os partidos políticos? Por exemplo, aqui ninguém vai votar, só se for a Mónica*?

Participante 1: Ainda não.
Moderadora: Mas se tivessem idade para votar? Têm alguma ideia do partido político em que votariam?
Participante 5: Sinceramente, acho que os partidos políticos que há ..., nenhum que me pareça suficientemente capaz de governar um país. É a minha opinião!
Participante 6: Eu provavelmente se fosse votar, votaria naquele que satisfaz as minhas necessidades.
Participante 1: Não é só as nossas, mas as necessidades do país.
Participante 6: Sim, sim.
Moderadora: Como? Quais são essas necessidades?
Participante 1: Se calhar se houvesse partidos para a juventude e outro para idosos, votaria num para a juventude.
Participante 6: Imagine na altura, quando eu for votar, a taxa da mortalidade é muito maior porque a saúde está uma porcaria, e tem um partido que possa ajudar e esteja mais apoiado em ajudar na saúde. Eu provavelmente vou votar nesse. Se tiver outro que diz: "Ah! Não sei quê, vamos aumentar os salários e nanana"..., e não faz nada quanto aos outros ...
Moderadora: Vocês acham que se deve ir votar?
Participante 6: Claro!
Participante 3: Sim.
Participante 1: Votar é um dever, não é só um direito.
Participante 5: Eu votava em branco, como forma de manifestação.
Participante 4: Ao votares em branco estás a dar, ... estás a deixar que os outros tomem uma decisão por ti... Não acho muito correcto.
Participante 1: Mas se nenhum deles é bom, ele não pode votar num que não considere correcto.
(Pausa)
Moderadora: Mais alguma coisa que queiram dizer, sobre este assunto?
(Pausa)
Moderadora: Passamos então para outra questão: O que dificulta a participação dos estudantes na escola? Vocês já falaram ...
Participante 2: A falta de comunicação.
Participante 1: A comunicação.
Participante 6: Porque há muitos alunos que gostariam de fazer e não fizeram
Participante 1: Às vezes há falta de comunicação, mas também há falta de procura.
Participante 4: Sim, sim..., por aí.
Moderadora: Falta de interesse da parte dos alunos em...
Participante 5: sim, nós muitas vezes estamos preocupados com os estudos e acabamos por não participar...
Moderadora: O que é que fariam para mudar a escola?
Participante 5: Para os professores ou para os alunos?
Moderadora: Para os professores e para os alunos.
Participante 6: Fazer o mesmo o que disse agora.
Participante 1: Eu acho que nós temos as condições para as coisas funcionarem correctamente.

Participante 6: Sim
Participante 4: Eu acho que há professores que simplesmente não gostam de trabalhar, não gostam do que fazem e daí...
Participante 2: No início trabalham, mas agora já estão cansados e depois...
Participante 4: Exacto e depois, o exemplo que dei há bocado. Um professor que gostava muito de matemática e tirava a licenciatura em matemática, mas depois não tinha trabalho em mais nada e vinha dar aulas e é isso, muitos professores fazem isso não gostam do que fazem, não gostam de ensinar gostam do que ensinam e são maus professores. Até podem ser bons na teoria...
Participante 6: Não só..
Participante 1: Eles podem ter o curso de educação, mas eles só aprendem matérias e não têm cadeiras como ensinar...
Moderadora: Têm cadeiras de pedagogia e fazem estágio.
Participante 6: Não, mas por exemplo também há professores que ao longo dos anos perdem a prática e o gosto.
Participante 1: Perdem o interesse.
Participante 6: Lá está. Eu também, não adorava físico-química, mas era uma aula que eu gostava de estar, não é? E eu repeti o 10º ano outra vez porque tive uma professora de físico-química que escrevia as coisas (eu não estou a exagerar estou a falar mesmo a sério, às vezes os miúdos exageram) mas, é assim, ela escrevia uma coisa no quadro, eu estava a fazer o meu raciocínio e ela apagava o quadro e dizia: "Ah, não é assim!" Então quem é a professora aqui? Sou eu, ou é a professora?
Participante 1: Também tinha uma de matemática que estava sempre a enganar-se.
Participante 2: Nós também saímos da outra escola, por causa de uma professora de físico-química ...
Participante 6: Era sempre a mesma coisa com essa professora!
Participante 5: Exacto! Nós tínhamos uma professora de físico-química que, por exemplo, para nós não fazermos as coisas como .... Ela não nos ensinava, ela partia do pressuposto que nós já sabíamos fazer as coisas.
Participante 2: Só para ter a noção, ela era muito má a dar notas, eu sai de lá com um 10 muito arredondado e cheguei aqui acabei com 16.
Participante 5: E não era isso.... Eu por exemplo, sempre fui bom aluno e tirava boas notas nos testes e a nossa professora lembrava-se, e às vezes ficava chateada e dava zero a todos na parte laboratorial que vale trinta por cento, ou seja, a minha nota descia mais do que realmente valia. E ela faz parte da direcção.
Participante 6: Lá está, há professores que fazem parte do quadro e provavelmente não são bons professores e não saem por causa disso. Lá está, devia haver pessoas que investigassem. Não é? Porque também houve os testes que os professores fizeram, essa professora fez? provavelmente não.
Participante 5: Mas também há professores que são excelentes e...
Participante 6: Sim. Mas são excelentes, mas mesmo assim deviam fazer exames.
Participante 5: Eu também acho que deviam fazer exames.
(Pausa)
Moderadora: Querem acrescentar mais alguma coisa?
(silêncio)

Moderadora: Muito obrigada a todos pela colaboração! Gostei muito de estar convosco e espero que também tenham gostado da experiência.
Todos: Sim.
Moderadora: Muitas felicidades para todos!
Todos: Obrigado, obrigada!

Nota: * Os nomes próprios mencionados são todos fictícios para manter o anonimato dos participantes.

Apêndice D – Análise factorial conceito e exercício de cidadania

```
GET
  FILE='C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_13_09_2017_8F.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
FACTOR
  /VARIABLES P3_1 P3_2 P3_3 P3_4 P3_5 P3_6 P4_1 P4_2 P4_3 P4_4 P4_5 P4_6 P8_1_New
P8_2 P8_3_New P8_4 P8_5_New P8_6_New P8_7 P9_1 P9_2_New P9_3_New P9_4_New P9_5
P9_6_New P9_7 P9_8_New P9_9 P9_10 P9_11_New P9_12 P10_1 P10_2 P10_3 P10_4 P10_5
P10_6 P12_1 P12_2_New P12_3 P12_4_New P12_5_New P12_6 P12_7_New P12_8 P12_9_New
P13_1 P13_2 P13_3 P13_4 P13_5 P13_6 P14_1 P14_2_New P14_3 P14_4_New P14_5 P14_6
P14_7_New P14_8_New
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS P3_1 P3_2 P3_3 P3_4 P3_5 P3_6 P4_1 P4_2 P4_3 P4_4 P4_5 P4_6 P8_1_New
P8_2 P8_3_New P8_4 P8_5_New P8_6_New P8_7 P9_1 P9_2_New P9_3_New P9_4_New P9_5
P9_6_New P9_7 P9_8_New P9_9 P9_10 P9_11_New P9_12 P10_1 P10_2 P10_3 P10_4 P10_5
P10_6 P12_1 P12_2_New P12_3 P12_4_New P12_5_New P12_6 P12_7_New P12_8 P12_9_New
P13_1 P13_2 P13_3 P13_4 P13_5 P13_6 P14_1 P14_2_New P14_3 P14_4_New P14_5 P14_6
P14_7_New P14_8_New
  /PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION
  /CRITERIA FACTORS(8) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /SAVE REG(ALL)
  /METHOD=CORRELATION.
```

Factor Analysis

Notes

Output Created		13-SEP-2017 22:01:26
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_13_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	MISSING=EXCLUDE: User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	LISTWISE: Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.

Syntax	FACTOR /VARIABLES P3_1 P3_2 P3_3 P3_4 P3_5 P3_6 P4_1 P4_2 P4_3 P4_4 P4_5 P4_6 P8_1_New P8_2 P8_3_New P8_4 P8_5_New P8_6_New P8_7 P9_1 P9_2_New P9_3_New P9_4_New P9_5 P9_6_New P9_7 P9_8_New P9_9 P9_10 P9_11_New P9_12 P10_1 P10_2 P10_3 P10_4 P10_5 P10_6 P12_1 P12_2_New P12_3 P12_4_New P12_5_New P12_6 P12_7_New P12_8 P12_9_New P13_1 P13_2 P13_3 P13_4 P13_5 P13_6 P14_1 P14_2_New P14_3 P14_4_New P14_5 P14_6 P14_7_New P14_8_New /MISSING LISTWISE /ANALYSIS P3_1 P3_2 P3_3 P3_4 P3_5 P3_6 P4_1 P4_2 P4_3 P4_4 P4_5 P4_6 P8_1_New P8_2 P8_3_New P8_4 P8_5_New P8_6_New P8_7 P9_1 P9_2_New P9_3_New P9_4_New P9_5 P9_6_New P9_7 P9_8_New P9_9 P9_10 P9_11_New P9_12 P10_1 P10_2 P10_3 P10_4 P10_5 P10_6 P12_1 P12_2_New P12_3 P12_4_New P12_5_New P12_6 P12_7_New P12_8 P12_9_New P13_1 P13_2 P13_3 P13_4 P13_5 P13_6 P14_1 P14_2_New P14_3 P14_4_New P14_5 P14_6 P14_7_New P14_8_New /PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION /CRITERIA FACTORS(8) ITERATE(25) /EXTRACTION PC /CRITERIA ITERATE(25) /ROTATION VARIMAX /SAVE REG(ALL) /METHOD=CORRELATION.

Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,03
	Maximum Memory Required	433176 (423,023K) bytes
Variables Created	FAC1_1	Component score 1
	FAC2_1	Component score 2
	FAC3_1	Component score 3
	FAC4_1	Component score 4
	FAC5_1	Component score 5
	FAC6_1	Component score 6
	FAC7_1	Component score 7
	FAC8_1	Component score 8

[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_13_09_2017_8F.sav

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,827
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	7634,452
	df	1770
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Nos partidos políticos para representar os interesses dos cidadãos	1,000	,572
No presidente da Câmara para resolver os problemas da cidade	1,000	,506
Na Assembleia da República para elaborar leis justas	1,000	,605
Na policía para manter a ordem pública	1,000	,544
Nos tribunais para aplicar justiça com imparcialidade	1,000	,537
Na ONU para a manutenção da paz entre os países	1,000	,368
A Associação de Pais	1,000	,587
A Direção da Escola	1,000	,397
O Conselho de Turma	1,000	,583
Os Delegados de Turma	1,000	,538
A Associação de Estudantes	1,000	,474
O Diretor de Turma	1,000	,253
Atirar papeis na rua	1,000	,243

Dialogar para resolver conflitos	1,000	,191
Por musica no volume maximo	1,000	,282
Ceder o lugar no autocarro ou metro a pessoas mais velhas	1,000	,220
Escrever ou pintar nos quartos de banho ou elevadores públicos	1,000	,655
Fazer escandalo na rua	1,000	,643
Ajudar na rua as pessoas que necessitam	1,000	,360
As pessoas podem expressar as suas opiniões com liberdade	1,000	,319
As diferencas entre pessoas ricas e pobres são muito grandes	1,000	,473
Os politicos atribuem cargos a membros da sua família	1,000	,484
Os partidos politicos controlam a imprensa e a TV	1,000	,598
O número de homens e mulheres nas listas dos partidos políticos está equilibrado	1,000	,446
Proibir as pessoas de criticar o governo em actos públicos	1,000	,319
Poder eleger com liberdade os representantes políticos	1,000	,421
Os politicos influenciam as decisões dos juízes	1,000	,568
Os jovens participam em atividades que ajudam a sua comunidade	1,000	,449
O Estado assegura a todas as pessoas um rendimento mínimo	1,000	,352
Ha leis que violam os direitos humanos	1,000	,485
Poder manifestar-se pacificamente	1,000	,445

Com atividades para conhecer a comunidade, o que pensam as pessoas	1,000	,570
Trabalhar problemas da comunidade em algumas disciplinas	1,000	,564
A vinda de pessoas à escola para dar a conhecer o que se faz na comunidade	1,000	,636
Que a escola participe em atividades da comunidade	1,000	,658
Colaborando em projetos para a melhoria da comunidade	1,000	,629
Deixando a escola aberta a atividades promovidas pela comunidade	1,000	,657
Seria mais divertido conviver com gente diferente	1,000	,629
Teriamos muitos problemas para nos entendermos	1,000	,518
Conheceríamos outras culturas	1,000	,510
Existiriam muitos conflitos de convivência	1,000	,557
Estariamos melhor se todas as pessoas tivessem a mesma cultura	1,000	,437
Seríamos mais compreensivos e tolerantes	1,000	,449
Haveria problemas porque ocupariam os nossos postos de trabalho	1,000	,399
Teríamos uma visão mais ampla do mundo	1,000	,474
Teriamos mais delinquencia	1,000	,517
Falar as línguas oficias do lugar	1,000	,340
Conhecer as diferentes instituições (associações, junta de freguesia)	1,000	,497
Conhecer muita gente	1,000	,465

Conhecer as normas e os costumes desse lugar	1,000	,496
Participar em associações culturais, desportivas, de lazer,...desse lugar	1,000	,547
Implicar-se em atividades que ajudam a solucionar os problemas do lugar	1,000	,565
Desperta o nosso interesse por conhecer culturas diferentes	1,000	,551
E mais dificil trabalhar em grupo	1,000	,524
Aprende-se mais	1,000	,618
Ha mais problemas do que benefícios	1,000	,625
Prepara-nos para o futuro	1,000	,534
Torna-nos pessoas mais compreensivas	1,000	,574
Ha mais problemas de disciplina	1,000	,674
Aprende-se menos	1,000	,484

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,374	17,290	17,290	10,374	17,290	17,290	4,865	8,108	8,108
2	4,323	7,205	24,495	4,323	7,205	24,495	4,587	7,646	15,754
3	3,744	6,240	30,735	3,744	6,240	30,735	4,514	7,523	23,277
4	3,436	5,727	36,462	3,436	5,727	36,462	4,485	7,475	30,752
5	2,121	3,536	39,998	2,121	3,536	39,998	3,322	5,536	36,288
6	2,093	3,488	43,486	2,093	3,488	43,486	2,996	4,993	41,281
7	1,844	3,073	46,559	1,844	3,073	46,559	2,723	4,539	45,820
8	1,679	2,798	49,357	1,679	2,798	49,357	2,123	3,538	49,357
9	1,361	2,268	51,625						
10	1,331	2,218	53,843						
11	1,281	2,135	55,978						
12	1,186	1,977	57,955						
13	1,108	1,846	59,802						

14	1,075	1,791	61,593
15	1,000	1,667	63,260
16	,951	1,585	64,845
17	,927	1,545	66,390
18	,923	1,539	67,929
19	,870	1,450	69,379
20	,842	1,404	70,783
21	,816	1,360	72,143
22	,798	1,330	73,473
23	,763	1,271	74,744
24	,752	1,253	75,997
25	,738	1,231	77,228
26	,687	1,145	78,372
27	,664	1,107	79,479
28	,643	1,072	80,551
29	,612	1,020	81,571
30	,603	1,004	82,575
31	,586	,977	83,553
32	,572	,953	84,505
33	,540	,901	85,406
34	,522	,870	86,276
35	,517	,861	87,137
36	,485	,809	87,947
37	,458	,763	88,710
38	,456	,760	89,470
39	,420	,700	90,170
40	,404	,673	90,843
41	,401	,668	91,511
42	,394	,657	92,168
43	,376	,627	92,795
44	,352	,586	93,381
45	,347	,578	93,959
46	,333	,555	94,515
47	,330	,550	95,064
48	,312	,520	95,584
49	,291	,485	96,069
50	,281	,469	96,538
51	,272	,453	96,991
52	,257	,429	97,420
53	,235	,392	97,813
54	,228	,380	98,192
55	,220	,367	98,559
56	,192	,321	98,880

57	,188	,313	99,193						
58	,176	,294	99,487						
59	,157	,262	99,749						
60	,151	,251	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix[a]

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Nos partidos políticos para representar os interesses dos cidadãos	,125	-,089	,569	,309	,015	,081	-,324	-,136
No presidente da Câmara para resolver os problemas da cidade	,322	-,050	,531	,222	,028	,104	-,176	-,163
Na Assembleia da República para elaborar leis justas	,244	-,048	,528	,312	,011	,086	-,400	-,004
Na policía para manter a ordem pública	,321	-,034	,527	,243	-,033	,099	-,283	,110
Nos tribunais para aplicar justiça com imparcialidade	,194	-,049	,601	,124	,103	,107	-,285	-,128
Na ONU para a manutenção da paz entre os países	,349	-,150	,354	,020	,162	,015	-,216	-,155
A Associação de Pais	,423	-,297	,283	,105	,134	-,199	,399	-,112
A Direção da Escola	,223	-,054	,227	,456	,130	-,091	,235	-,067
O Conselho de Turma	,380	-,282	,321	,214	,150	-,159	,394	-,078
Os Delegados de Turma	,405	-,302	,279	-,046	,113	-,214	,338	-,172
A Associação de Estudantes	,386	-,287	,253	-,010	-,112	-,107	,254	-,300
O Diretor de Turma	,243	-,240	,115	,105	,135	-,053	,265	-,145
Atirar papeis na rua	,162	,186	,213	-,013	,224	,036	,096	,275
Dialogar para resolver conflitos	,405	,041	-,007	,094	-,043	-,078	-,093	,012
Por musica no volume maximo	,033	,188	,245	,174	,240	,098	,276	,106
Ceder o lugar no autocarro ou metro a pessoas mais velhas	,280	-,160	-,091	-,172	-,033	-,102	-,182	,185

Escrever ou pintar nos quartos de banho ou elevadores públicos	,260	,233	,209	,053	,179	,221	,220	,598
Fazer escandalo na rua	,213	,229	,229	,096	,141	,168	,183	,634
Ajudar na rua as pessoas que necessitam	,283	-,261	-,214	-,173	-,105	-,097	-,288	,182
As pessoas podem expressar as suas opiniões com liberdade	,434	,178	-,181	,168	,050	,144	,063	-,104
As diferencas entre pessoas ricas e pobres são muito grandes	,348	,398	-,312	,241	,061	-,139	,048	-,109
Os politicos atribuem cargos a membros da sua família	,214	,385	-,378	,202	,197	,193	,006	-,173
Os partidos politicos controlam a imprensa e a TV	,213	,508	-,319	,289	,144	,092	,030	-,281
O número de homens e mulheres nas listas dos partidos políticos está equilibrado	,404	,362	-,114	,311	,033	-,164	-,115	-,036
Proibir as pessoas de criticar o governo em actos públicos	,263	,312	-,286	,112	,147	,190	-,016	-,009
Poder eleger com liberdade os representantes políticos	,385	,356	-,147	,334	,057	-,043	-,019	,086
Os politicos influenciam as decisões dos juízes	,274	,467	-,328	,360	,174	-,054	-,025	-,058
Os jovens participam em atividades que ajudam a sua comunidade	,585	,055	-,228	,175	-,062	-,118	,007	-,056
O Estado assegura a todas as pessoas um rendimento mínimo	,383	,185	,041	,285	,192	-,128	-,146	,116
Ha leis que violam os direitos humanos	,345	,395	-,074	,385	,186	-,042	-,106	-,090
Poder manifestar-se pacificamente	,494	,112	-,031	,383	-,184	-,013	-,079	-,005

Com atividades para conhecer a comunidade, o que pensam as pessoas	,496	-,375	-,170	,229	-,189	-,088	,006	,242
Trabalhar problemas da comunidade em algumas disciplinas	,553	-,327	-,229	,201	-,212	-,058	,020	,100
A vinda de pessoas à escola para dar a conhecer o que se faz na comunidade	,529	-,371	-,160	,319	-,221	-,067	,116	,157
Que a escola participe em atividades da comunidade	,559	-,350	-,236	,213	-,314	-,053	-,101	,104
Colaborando em projetos para a melhoria da comunidade	,579	-,350	-,207	,214	-,210	,015	-,169	,103
Deixando a escola aberta a atividades promovidas pela comunidade	,601	-,329	-,197	,250	-,250	-,062	-,079	,118
Seria mais divertido conviver com gente diferente	,639	,018	-,050	-,403	,114	-,138	-,149	,029
Teríamos muitos problemas para nos entendermos	,391	,357	,247	-,378	-,143	,008	-,097	,061
Conheceríamos outras culturas	,570	-,101	-,165	-,318	,119	-,135	-,118	,003
Existiriam muitos conflitos de convivência	,465	,305	,297	-,360	-,032	,159	-,016	,060
Estaríamos melhor se todas as pessoas tivessem a mesma cultura	,478	,295	,075	-,281	-,135	-,070	,066	-,098
Seríamos mais compreensivos e tolerantes	,562	,193	-,056	-,238	,073	-,142	-,101	,008
Haveria problemas porque ocupariam os nossos postos de trabalho	,421	,317	,205	-,255	-,103	,020	-,007	-,056

Teríamos uma visão mais ampla do mundo	,547	-,024	-,130	-,338	,039	-,197	-,009	,048
Teriamos mais delinquencia	,427	,408	,137	-,331	-,144	,076	-,085	,084
Falar as línguas oficias do lugar	,149	-,201	-,095	,118	,021	,458	,188	,099
Conhecer as diferentes instituições (associações, junta de freguesia)	,327	-,357	-,079	,040	,037	,494	,033	-,091
Conhecer muita gente	,041	-,381	-,120	-,016	,162	,518	-,063	,068
Conhecer as normas e os costumes desse lugar	,319	-,178	-,197	-,050	,189	,523	,111	-,003
Participar em associações culturais, desportivas, de lazer,...desse lugar	,343	-,318	-,188	-,244	,123	,387	-,114	-,235
Implicar-se em atividades que ajudam a solucionar os problemas do lugar	,459	-,214	-,253	-,150	,188	,354	-,115	-,219
Desperta o nosso interesse por conhecer culturas diferentes	,573	-,216	-,172	-,232	,256	-,153	,059	-,017
E mais dificil trabalhar em grupo	,493	,185	,225	-,094	-,367	,092	,205	-,049
Aprende-se mais	,596	-,131	,008	-,278	,378	-,124	,048	,087
Ha mais problemas do que benefícios	,525	,364	,110	-,173	-,360	,148	,137	-,070
Prepara-nos para o futuro	,531	-,154	,013	-,243	,396	-,104	-,039	,009
Torna-nos pessoas mais compreensivas	,592	-,044	-,029	-,287	,321	-,164	-,094	-,013
Ha mais problemas de disciplina	,518	,282	,087	-,161	-,428	,218	,238	-,072
Aprende-se menos	,454	,217	,112	-,128	-,330	,186	,170	-,174

Extraction Method: Principal Component Analysis.[a]

a. 8 components extracted.

Rotated Component Matrix[a]

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Nos partidos políticos para representar os interesses dos cidadãos	-,106	,019	,000	-,021	,741	,107	-,017	-,010
No presidente da Câmara para resolver os problemas da cidade	,007	,039	,161	,044	,650	,226	,057	,027
Na Assembleia da República para elaborar leis justas	-,022	,124	,032	,036	,760	,017	-,018	,088
Na policía para manter a ordem pública	,009	,177	,134	-,004	,670	,051	-,007	,208
Nos tribunais para aplicar justiça com imparcialidade	,049	-,088	,092	-,061	,706	,117	,028	,041
Na ONU para a manutenção da paz entre os países	,267	,029	,064	-,005	,498	,184	,092	-,042
A Associação de Pais	,187	,161	,069	-,036	,116	,706	,012	,086
A Direção da Escola	-,128	,119	-,079	,233	,228	,480	-,039	,149
O Conselho de Turma	,096	,159	,018	-,004	,172	,705	,018	,144
Os Delegados de Turma	,269	,103	,120	-,112	,102	,646	,006	-,008
A Associação de Estudantes	,114	,171	,243	-,108	,148	,550	,058	-,183
O Diretor de Turma	,091	,081	-,022	,011	,055	,471	,115	-,003
Atirar papeis na rua	,134	-,102	,081	,071	,100	,059	-,028	,434
Dialogar para resolver conflitos	,185	,255	,152	,209	,143	,059	-,023	,018
Por musica no volume maximo	-,108	-,205	,019	,144	,084	,243	,020	,375
Ceder o lugar no autocarro ou metro a pessoas mais velhas	,344	,283	,040	-,088	,014	-,107	,006	,027
Escrever ou pintar nos quartos de banho ou elevadores públicos	,054	,037	,164	,082	,040	,012	,089	,779
Fazer escandalo na rua	,013	,070	,127	,061	,064	-,015	,015	,783
Ajudar na rua as pessoas que necessitam	,362	,409	-,013	-,113	-,010	-,199	,050	-,078

As pessoas podem expressar as suas opiniões com liberdade	,093	,147	,192	,447	,005	,097	,205	,025
As diferencas entre pessoas ricas e pobres são muito grandes	,093	,108	,124	,640	-,123	,042	-,103	-,015
Os politicos atribuem cargos a membros da sua família	,021	-,076	,048	,639	-,123	-,082	,211	-,024
Os partidos politicos controlam a imprensa e a TV	-,055	-,115	,110	,742	-,079	-,018	,070	-,086
O número de homens e mulheres nas listas dos partidos políticos está equilibrado	,105	,181	,124	,581	,129	,009	-,174	,045
Proibir as pessoas de criticar o governo em actos públicos	,087	,006	,098	,485	-,085	-,115	,194	,094
Poder eleger com liberdade os representantes políticos	,044	,192	,110	,571	,055	,003	-,070	,190
Os politicos influenciam as decisões dos juízes	,030	,047	,005	,742	-,062	-,045	-,059	,068
Os jovens participam em atividades que ajudam a sua comunidade	,235	,403	,184	,414	-,004	,152	,027	-,050
O Estado assegura a todas as pessoas um rendimento mínimo	,191	,167	-,020	,407	,253	,051	-,108	,208
Ha leis que violam os direitos humanos	,053	,040	,043	,654	,197	,034	-,066	,085
Poder manifestar-se pacificamente	-,024	,425	,201	,406	,221	,090	-,010	,029
Com atividades para conhecer a comunidade, o que pensam as pessoas	,148	,709	-,014	,038	,017	,163	,100	,082
Trabalhar problemas da comunidade em algumas disciplinas	,163	,679	,069	,118	-,011	,184	,150	-,034

A vinda de pessoas à escola para dar a conhecer o que se faz na comunidade	,060	,722	,025	,100	,009	,286	,129	,054
Que a escola participe em atividades da comunidade	,143	,764	,088	,094	,050	,087	,134	-,098
Colaborando em projetos para a melhoria da comunidade	,195	,711	,047	,120	,131	,058	,207	-,067
Deixando a escola aberta a atividades promovidas pela comunidade	,167	,748	,077	,138	,086	,137	,130	-,041
Seria mais divertido conviver com gente diferente	,701	,161	,319	,079	,044	,009	,040	,007
Teríamos muitos problemas para nos entendermos	,305	-,065	,594	,012	,148	-,129	-,114	,130
Conheceríamos outras culturas	,636	,225	,181	,079	-,029	,042	,096	-,059
Existiriam muitos conflitos de convivência	,320	-,102	,595	,023	,191	-,031	,065	,219
Estaríamos melhor se todas as pessoas tivessem a mesma cultura	,302	,017	,557	,153	-,001	,069	-,079	-,006
Seríamos mais compreensivos e tolerantes	,518	,115	,328	,234	,035	,001	-,047	,037
Haveria problemas porque ocupariam os nossos postos de trabalho	,248	-,053	,544	,111	,136	,011	-,053	,069
Teríamos uma visão mais ampla do mundo	,580	,215	,268	,057	-,103	,077	-,009	-,003
Teríamos mais delinquencia	,281	-,027	,600	,115	,087	-,174	-,046	,154
Falar as línguas oficias do lugar	-,126	,158	,016	,006	-,046	,092	,508	,175

Conhecer as diferentes instituições (associações, junta de freguesia)	,051	,220	,054	-,017	,108	,126	,643	-,033
Conhecer muita gente	,024	,088	-,177	-,143	,051	-,070	,628	,058
Conhecer as normas e os costumes desse lugar	,139	,082	,062	,102	-,055	,061	,662	,107
Participar em associações culturais, desportivas, de lazer,...desse lugar	,327	,085	,083	-,031	,041	,011	,606	-,235
Implicar-se em atividades que ajudam a solucionar os problemas do lugar	,374	,124	,085	,157	,041	,025	,585	-,181
Desperta o nosso interesse por conhecer culturas diferentes	,630	,214	,056	,092	-,086	,255	,158	-,009
E mais dificil trabalhar em grupo	,010	,185	,661	,055	,089	,192	,014	,072
Aprende-se mais	,694	,094	,089	,067	,032	,254	,135	,175
Ha mais problemas do que benefícios	,065	,117	,753	,183	,026	,039	,037	,052
Prepara-nos para o futuro	,662	,056	,024	,071	,098	,216	,151	,089
Torna-nos pessoas mais compreensivas	,706	,079	,128	,139	,080	,145	,070	,039
Ha mais problemas de disciplina	-,011	,171	,775	,126	-,036	,099	,121	,048
Aprende-se menos	,008	,103	,650	,123	,040	,129	,124	-,045

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.[a]
a. Rotation converged in 7 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7
1	,529	,471	,453	,355	,209	,275	,192
2	-,115	-,431	,438	,587	-,068	-,314	-,336
3	-,114	-,278	,245	-,386	,702	,306	-,214
4	-,556	,342	-,387	,514	,312	,219	-,054

5	,473	-,497	-,546	,260	,089	,192	,204
6	-,311	-,144	,201	-,004	,125	-,243	,860
7	-,247	-,122	,195	-,043	-,565	,694	,068
8	,059	,340	-,127	-,218	-,135	-,326	-,128

Component Transformation Matrix

Component	8
1	,105
2	,221
3	,262
4	,104
5	,278
6	,169
7	,279
8	,823

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Apêndice E – Análise factorial aos conteúdos de EpC

```
FACTOR
  /VARIABLES P17_1 P17_2 P17_3 P17_4 P17_5 P17_6 P17_7 P17_8 P17_9 P17_10 P17_11
P17_12
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS P17_1 P17_2 P17_3 P17_4 P17_5 P17_6 P17_7 P17_8 P17_9 P17_10 P17_11
P17_12
  /PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION
  /CRITERIA FACTORS(2) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION.
```

Factor Analysis

Notes

Output Created		08-OCT-2017 17:03:09
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	MISSING=EXCLUDE: User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	LISTWISE: Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax		FACTOR /VARIABLES P17_1 P17_2 P17_3 P17_4 P17_5 P17_6 P17_7 P17_8 P17_9 P17_10 P17_11 P17_12 /MISSING LISTWISE /ANALYSIS P17_1 P17_2 P17_3 P17_4 P17_5 P17_6 P17_7 P17_8 P17_9 P17_10 P17_11 P17_12 /PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION /CRITERIA FACTORS(2) ITERATE(25) /EXTRACTION PC /CRITERIA ITERATE(25) /ROTATION VARIMAX /METHOD=CORRELATION.

```
FACTOR
  /VARIABLES P17_1 P17_2 P17_3 P17_4 P17_5 P17_6 P17_7 P17_8 P17_9 P17_10 P17_11
P17_12
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS P17_1 P17_2 P17_3 P17_4 P17_5 P17_6 P17_7 P17_8 P17_9 P17_10 P17_11
P17_12
  /PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION
  /CRITERIA FACTORS(2) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION.
```

Factor Analysis

Notes

Output Created		08-OCT-2017 17:03:09
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	MISSING=EXCLUDE: User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	LISTWISE: Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax		FACTOR /VARIABLES P17_1 P17_2 P17_3 P17_4 P17_5 P17_6 P17_7 P17_8 P17_9 P17_10 P17_11 P17_12 /MISSING LISTWISE /ANALYSIS P17_1 P17_2 P17_3 P17_4 P17_5 P17_6 P17_7 P17_8 P17_9 P17_10 P17_11 P17_12 /PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION /CRITERIA FACTORS(2) ITERATE(25) /EXTRACTION PC /CRITERIA ITERATE(25) /ROTATION VARIMAX /METHOD=CORRELATION.

	Processor Time	00:00:00,00
Resources	Elapsed Time	00:00:00,01
	Maximum Memory Required	18744 (18,305K) bytes

[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,811
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1371,816
	df	66
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Saúde e sexualidade (alimentação, comportamentos saudáveis, etc.)	1,000	,233
Problemas de comportamento da turma	1,000	,674
Ambiente e sustentabilidade (preservação do meio ambiente, reciclagem, etc.)	1,000	,412
Consumo (que os consumidores sejam mais críticos, exigentes e responsáveis)	1,000	,569
Empreendedorismo	1,000	,536
Direitos Humanos	1,000	,580
Igualdade de oportunidades	1,000	,605
Solidariedade	1,000	,560
Educação rodoviária (comportamentos a ter na estrada)	1,000	,372
Educação para os medida (uso responsável das TIC´s e dos meios de comunicação)	1,000	,290
Funcionamento das Instituições europeias	1,000	,560
Resolução de conflitos na sala de aula	1,000	,748

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	4,443	37,026	37,026	4,443	37,026
2	1,695	14,128	51,155	1,695	14,128
3	1,266	10,548	61,702		
4	,941	7,841	69,543		
5	,777	6,473	76,017		
6	,653	5,438	81,454		
7	,530	4,418	85,873		
8	,458	3,814	89,687		
9	,409	3,406	93,093		
10	,325	2,707	95,800		
11	,263	2,195	97,995		
12	,241	2,005	100,000		

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	37,026	4,218	35,152	35,152
2	51,155	1,920	16,002	51,155
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix[a]

	Component	
	1	2
Saúde e sexualidade (alimentação, comportamentos saudáveis, etc.)	,473	,095
Problemas de comportamento da turma	,217	,792
Ambiente e sustentabilidade (preservação do meio ambiente, reciclagem, etc.)	,636	-,088
Consumo (que os consumidores sejam mais críticos, exigentes e responsáveis)	,708	-,261
Empreendedorismo	,693	-,234
Direitos Humanos	,755	,104
Igualdade de oportunidades	,778	,001
Solidariedade	,688	,294
Educação rodoviária (comportamentos a ter na estrada)	,596	-,129
Educação para os medida (uso responsável das TIC´s e dos meios de comunicação)	,538	-,031
Funcionamento das Instituições europeias	,629	-,405
Resolução de conflitos na sala de aula	,313	,806

Extraction Method: Principal Component Analysis.[a]

a. 2 components extracted.

Rotated Component Matrix[a]

	Component	
	1	2
Saúde e sexualidade (alimentação, comportamentos saudáveis, etc.)	,426	,226
Problemas de comportamento da turma	-,018	,821
Ambiente e sustentabilidade (preservação do meio ambiente, reciclagem, etc.)	,634	,098
Consumo (que os consumidores sejam mais críticos, exigentes e responsáveis)	,753	-,047
Empreendedorismo	,731	-,026
Direitos Humanos	,693	,315
Igualdade de oportunidades	,745	,224
Solidariedade	,575	,479
Educação rodoviária (comportamentos a ter na estrada)	,608	,047
Educação para os medida (uso responsável das TIC´s e dos meios de comunicação)	,524	,124
Funcionamento das Instituições europeias	,719	-,208
Resolução de conflitos na sala de aula	,069	,862

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.[a]
a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,958	,286
2	-,286	,958

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

LISTA DE APÊNDICES EM SUPORTE DIGITAL

Apêndice A – Pré-teste
Apêndice B – Pedido de autorização do estudo à DGE
Apêndice C - Pedido de autorização do estudo à CNPD
Apêndice D - Pedido de autorização do estudo às Escolas
Apêndice E - Pedido autorização enc. de educação – questionário
Apêndice F - Pedido autorização enc. de educação – *focus group*
Apêndice G - Declaração consentimento informado - *focus group*
Apêndice H - Análise descritiva das escolas do estudo
Apêndice I - Análise descritiva do sexo dos participantes
Apêndice J - Análise descritiva da idade dos participantes
Apêndice K - Análise descritiva da naturalidade dos participantes
Apêndice L - Análise descritiva dos anos de escolaridade dos participantes
Apêndice M - Análise descritiva do curso dos participantes
Apêndice N - Análise descritiva da particip. activ. extra-curriculares
Apêndice O - Análise descritiva dos obstáculos à participação
Apêndice P - Análise descritiva dos direitos e deveres
Apêndice Q - Análise descritiva do reconhecimento do estatuto de cidadania
Apêndice R - Análise descritiva da convivência com a diversidade cultural
Apêndice S - Análise descritiva da confiança nas instituições democráticas
Apêndice T - Análise descritiva da frequência em EpC
Apêndice U - Análise descritiva dos conteúdos de EpC
Apêndice V - Teste T (participação na comunidade com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice W - Teste T (participação na comunidade com a frequência EpC no 3º ciclo)

Apêndice X - Teste T (interculturalidade com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice Y - Teste T (interculturalidade com a frequência EpC no 3º ciclo)
Apêndice Z - Teste T (percepção do imigrante com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice AA - Teste T (percepção do imigrante com a frequência EpC no 3º ciclo)
Apêndice BB - Teste T (princípios democráticos com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice CC - Teste T (princípios democráticos com a frequência EpC no 3º ciclo)
Apêndice DD - Teste T (confiança nas instituições democráticas com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice EE - Teste T (confiança nas instituições democráticas com a frequência EpC no 3º ciclo)
Apêndice FF - Teste T (utilidade dos representantes da escola com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice GG - Teste T (utilidade dos representantes da escola com a frequência EpC no 3º ciclo)
Apêndice HH - Teste T (sentimento de pertença com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice II - Teste T (sentimento de pertença com a frequência EpC no 3º ciclo)
Apêndice JJ - Teste T (aplicação das normas de convivência com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice KK - Teste T (aplicação das normas de convivência com a frequência EpC no 3º ciclo)
Apêndice LL - Cruzamento (participação com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice MM - Cruzamento (participação com a frequência EpC no 3º ciclo)

Apêndice NN - Cruzamento (obstáculos à participação com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice OO - Cruzamento (obstáculos à participação com a frequência EpC no 3º ciclo)
Apêndice PP - Cruzamento (direitos e deveres com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice QQ - Cruzamento (direitos e deveres com a frequência EpC no 3º ciclo)
Apêndice RR - Cruzamento (diversidade cultural com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice SS - Cruzamento (diversidade cultural com a frequência EpC no 3º ciclo)
Apêndice TT - Cruzamento (cidadania inclusiva com a frequência EpC no 2º ciclo)
Apêndice UU - Cruzamento (cidadania inclusiva com a frequência EpC no 3º ciclo)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Apêndice A – Pré-teste

Estudo Empírico

1.1 Objecto de estudo

A educação para a cidadania nas políticas educativas do Estado democrático português e a sua concretização no curriculum e nas práticas de ensino-aprendizagem.

1.2 Objectivos

1.2.1 Objectivo Geral

Conhecer o estado de questão da Educação para a Cidadania nas políticas educativas portuguesas, com base nas propostas curriculares no Ensino Básico e o seu impacto na formação dos adolescentes do Concelho de Vila Nova de Gaia.

1.2.2 Objectivos Específicos

- Conhecer o conceito de cidadania que os alunos do ensino secundário construíram ao longo do seu percurso escolar

- Analisar a aplicação prática das políticas educativas implementadas no âmbito de uma Educação para a Cidadania.

1.2.3 Metodologia Utilizada

O estudo que pretendemos realizar tem como finalidade conhecer e interpretar os programas de Educação para a Cidadania e a sua implementação em Portugal, recorrendo ao método do Estudo de Caso.

Utilizaremos inquéritos por questionários a uma amostra representativa de alunos do Ensino Secundário pertencentes a escolas do Concelho de Vila Nova de Gaia. Complementaremos a recolha de dados com a realização de focus group que para realizar a triangulação.

- Hipóteses

- A frequência das disciplinas de Educação para a Cidadania influencia a forma como os adolescentes exercem a cidadania.

- A disciplina de Educação para a Cidadania quando leccionada pelo director de turma é utilizada para resolver problemas de disciplina e conflitos na turma.

- Os conteúdos abordados nas disciplinas de Educação para a Cidadania influenciam a construção do conceito de cidadania dos adolescentes.

- Variáveis

Para o nosso estudo, considerámos as seguintes variáveis que pretendemos analisar:

Variáveis independentes:
- A idade;
- O género;
- A naturalidade;
- O ano de escolaridade;
- O curso;
- A frequência da disciplina de formação cívica;
- A frequência da disciplina de cidadania;
- Os anos escolares em que frequentaram as disciplinas de Educação para a Cidadania;
- Conteúdos abordados nas disciplinas de Educação para a Cidadania;

Variáveis dependentes:
- O conceito construído de cidadania;
- A concepção de Educação para a Cidadania;
- A atitude perante a diversidade cultural;
- O sentimento de pertença a uma comunidade;
- A construção da convivência cidadã;
- A participação cidadã;
- Professor de Educação para a Cidadania.

Entendemos ser relevante conhecer o que os estudantes concebem como **cidadania** activa se inclusiva ou exclusiva. Para alcançar esse objectivo utilizamos os seguintes indicadores:
- grau de aceitação de indivíduos de diferentes nacionalidades;
- direitos associados à cidadania;
- deveres associados à cidadania.

Para percebermos qual **a atitude dos adolescentes perante a diversidade cultural** utilizamos como indicadores:
- Aceitar pessoas de diferentes culturas no local de residência, independentemente do país de origem;
- Recear problemas decorrentes do convívio com pessoas imigrantes e refugiados de diferentes países;
- Interesse em estudar com alunos de diferentes culturas.

O **sentimento de pertença a uma comunidade** dos adolescentes, será conhecido através dos seguintes indicadores:
- Grau de importância atribuída ao conhecimento das instituições, das normas e dos costumes do local;
- Importância dada ao conhecimento de muitas pessoas da comunidade;
- Relevo dado à faculdade em falar as línguas oficiais do local;
- Grau de importância dada à participação em actividades e à integração em associações da comunidade.

A **construção da convivência cidadã** dos adolescentes do Concelho de Vila Nova de Gaia, está enquadrada nos seguintes indicadores:
- Grau de confiança nas instituições democráticas;
- Aplicação dos princípios da democracia;
- Reconhecimento da utilidade dos órgãos democráticos da escola;
- Aplicação das normas de convivência.

Utilizamos os indicadores que se seguem para analisar a **Participação Cidadã** dos adolescentes do Concelho de Vila Nova de Gaia:
- Grau de envolvimento em actividades desportivas, culturais;
- Integração nos órgãos escolares;
- Presença em actividades solidárias;
- Identificação de obstáculos à participação no ambiente escolar;
- Grau de abertura à interacção da escola na comunidade;

Para efectuar este estudo, decidimos numa fase inicial proceder à:
- constituição da amostra do nosso estudo (proposta N=375);
- aplicação de um questionário a um grupo de alunos para realizar o pré-teste, para conhecermos o seu sentido de cidadania, assim como a relação entre a frequência de uma disciplina de Educação para a Cidadania nos 2º e 3º ciclos do Ensino básico e esse sentido.

Numa fase posterior:
- análise dos resultados do pré-teste e realização de ajustamentos ao questionário;
- aplicação dos questionários;
- realização de *Focus Group* a um sub-grupo pertencente ao conjunto de alunos aos quais foi aplicado o questionário;

Pré-teste

Para determinar se as perguntas estão bem formuladas e daí conseguirmos retirar dados válidos para o nosso estudo, realizamos um pré-teste a um conjunto de alunos da Escola Secundária Almeida Garrett.

Solicitámos à Direcção da escola autorização para proceder à aplicação do inquérito por questionário a 3 turmas do ensino secundário, uma turma por cada ano. Foi estipulado pelos docentes e direcção que a mesma seria realizada no início da aula.

A aplicação correu bem, conseguimos acompanhar se o preenchimento às questões estava a ser realizado e respondemos às dúvidas que iam surgindo.

Durante a aplicação constatámos que na caracterização dos inquiridos existia um dado que devia sofrer uma alteração. Houve vários alunos que confundiram naturalidade com nacionalidade e que corrigiram a sua resposta na altura do preenchimento. Esta confusão, pensamos que se deve ao facto de no Cartão de Cidadão, documento de identificação que veio substituir o Bilhete de Identidade, não contemplar a Naturalidade, ou seja, a freguesia de onde se é originário. Devido às várias dúvidas existentes entendemos substituir "Naturalidade" por "Natural de". Esta alteração acaba por ser mais

abrangente, podendo ser colocada a cidade de origem, ou no caso dos estrangeiros, o país de origem.

A questão número oito, apesar de não induzir em erro os inquiridos, consideramos que devia ser reformulada. Ao ser questionado sobre a frequência com que realizam as acções apresentadas os inquiridos podem seleccionar entre: 1 = Nada 2 = Muito pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Muitas vezes). Na análise dos dados detectámos que as opções devem ser alteradas para 1= Nunca; 2=Poucas vezes; 3=Algumas vezes; 4= Bastantes vezes; 5= Muitas vezes; sendo mais correcta esta formulação, uma vez que se trata de frequências.

Caracterização dos Inquiridos

Os questionários foram aplicados a uma amostra de 78 alunos, constituída por uma maior percentagem de indivíduos do sexo feminino, 67,95%, as idades dos inquiridos variam entre os 15 e 19 anos, sendo a idade 16 a que apresenta um valor mais elevado.



Gráfico 1: distribuição dos inquiridos por sexo

Idade	Valores absolutos	Percentagens
15	13	16,67
16	31	39,74
17	22	28,21
18	11	14,10
19	1	1,28
Total	78	100,00

Tabela 1: idade dos inquiridos

A distribuição dos alunos por ano apresenta uma percentagem maior de alunos que frequentam o 12º ano, como podemos constatar no gráfico nº 2.



Gráfico 2: distribuição dos inquiridos por ano de escolaridade

Quanto à Naturalidade dos inquiridos, dada a confusão gerada, apesar de alterarmos o item no questionário, decidimos manter o mesmo item no tratamento de dados. Tendo em consideração que a naturalidade, de acordo com o dicionário Priberam significa a "terra em que se nasceu". Assim, verificámos que a maioria dos inquiridos é natural de Vila Nova de Gaia, com a percentagem de 69,23%, logo seguida da população natural do Porto. No conjunto dos inquiridos encontramos 3 estrangeiros (provenientes de Angola, do Brasil e da Ucrânia) e os restantes cinco inquiridos pertencem a diversos Concelhos de Portugal, como se pode ver na tabela nº2.

Naturalidade	Valores absolutos	Percentagens
Vila Nova de Gaia	54	69,23
Porto	16	20,51
Aveiro	1	1,28
Lamego	1	1,28
Matosinhos	1	1,28
Santa Maria da Feira	1	1,28
Maia	1	1,28
Angola	1	1,28
Brasil	1	1,28
Ucrânia	1	1,28
Total	78	100,00

Tabela 2: distribuição dos inquiridos por Naturalidade

Para a realização do Pré-teste não houve uma grande preocupação em integrar indivíduos dos diferentes cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior. O grupo de alunos do ensino secundário que constitui a amostra deste teste, descrito na tabela nº3, apresenta uma maior frequência do curso de Línguas e Humanidades, seguido do curso de Artes Visuais e, por último, os Cursos de Ciências Socioeconómicas e do Ensino articulado de Música com apenas um aluno.

Cursos	Valores absolutos	Percentagens
Línguas e Humanidades	54	69,23
Ciências Socioeconómicas	1	1,28
Artes Visuais	22	28,21
Ensino articulado - Música	1	1,28
Total	78	100,00

Tabela 3: distribuição dos inquiridos por curso do ensino secundário

Questionário

Em relação às duas primeiras questões, que são abertas, verificámos o seguinte:

A primeira questão foi respondida por todos os inquiridos. A análise de conteúdo que realizámos permite-nos identificar as ideias mais generalizadas sobre os elementos que os adolescentes associam ao conceito de "cidadania". Uma grande maioria, 18,57% associou "Saber viver em sociedade", seguido de 15,71% que entendeu como "o respeito pelas normas sociais para se viver em sociedade". As outras ideias que apresentam uma percentagem elevada também consideram a harmonia social e o respeito pelas normas como determinantes para a formulação do conceito, com uma percentagem de 15% para "comportamentos a ter para o bem estar da sociedade" e com 13, 57% para o "respeito pelo outro". Com percentagens mais pequenas, 5% dos inquiridos associam ao conceito os comportamentos que se devem ter na "preservação do ambiente"; 5% a "direitos e deveres", 4,29% dos inquiridos, 3,57% fazem-no em relação aos valores, 2,86% ligam à "solidariedade",

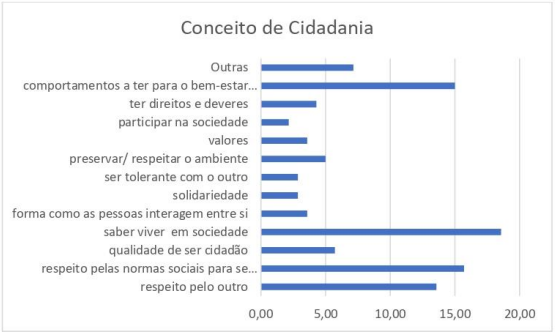


Gráfico 3: conceito de cidadania

2ª questão – Que significado ou sentido tem para ti "educar para a cidadania".

A segunda questão não obteve resposta de três inquiridos. A grande maioria dos alunos, 50,42% associou Educar para a Cidadania ao ensino de regras sociais para uma melhor convivência, estando na linha do que consideram ser cidadania. Evidenciamos também outras ideias com percentagens menos significativas para o que alguns dos adolescentes consideram estar relacionados com esse conceito de educação. como o respeito pelo o outro, o conhecimento dos direitos e deveres, a transmissão de valores, a preservação do ambiente e ser cidadão activo.



Gráfico 4: significado de Educar para a Cidadania

A terceira questão tem como objectivo saber qual o grau de confiança que os inquiridos têm nas instituições e nos seus representantes. Verificámos que os inquiridos confiam "bastante" na ONU para a manutenção da paz entre os países, com uma percentagem de 55,13% e "muito" com 17,95%. Sendo esta instituição, a única do conjunto de itens que tem um carácter internacional, a que apresenta um valor de confiança mais elevado.

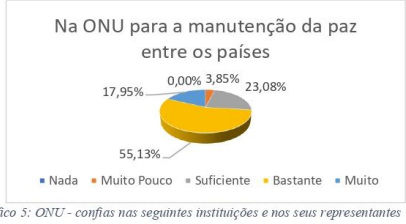


Gráfico 5: ONU - confias nas seguintes instituições e nos seus representantes

A segunda questão não obteve resposta de três inquiridos. A grande maioria dos alunos, 50,42% associou Educar para a Cidadania ao ensino de regras sociais para uma melhor convivência, estando na linha do que consideram ser cidadania. Evidenciamos também outras ideias com percentagens menos significativas para o que alguns dos adolescentes consideram estar relacionados com esse conceito de educação. como o respeito pelo o outro, o conhecimento dos direitos e deveres, a transmissão de valores, a preservação do ambiente e ser cidadão activo.

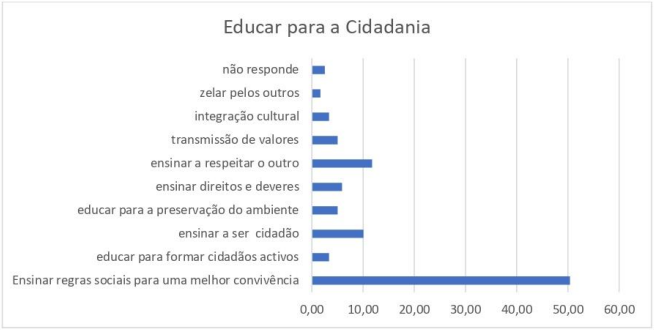


Gráfico 4: significado de Educar para a Cidadania

A terceira questão tem como objectivo saber qual o grau de confiança que os inquiridos têm nas instituições e nos seus representantes. Verificámos que os inquiridos confiam "bastante" na ONU para a manutenção da paz entre os países, com uma percentagem de 55,13% e "muito" com 17,95%. Sendo esta instituição, a única do conjunto de itens que tem um carácter internacional, a que apresenta um valor de confiança mais elevado.

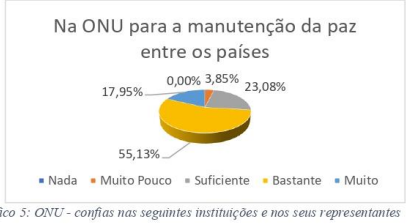


Gráfico 5: ONU - confias nas seguintes instituições e nos seus representantes

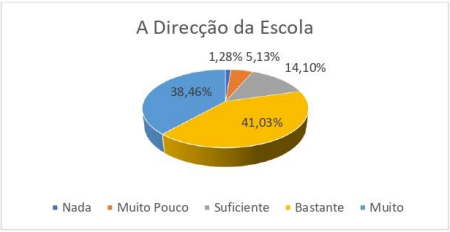


Gráfico 8: Direcção da Escola – Grau de utilidade dos órgãos para o bom funcionamento de uma Escola

A noção de cidadania activa ou passiva é analisada na pergunta nº 5, associando a esta noção os direitos e os deveres dos cidadãos. Como podemos perceber na análise da tabela nº 4, há uma maior percentagem de indivíduos que considera que participar nas assembleias da escola, na vida social e da comunidade, aprender, expressar as suas opiniões e votar é um direito. No entanto, há alunos que consideram essas actividades como um direito e um dever, com uma percentagem um pouco mais elevada do que aquela que considera ser unicamente um dever. O trabalho surge como um direito para a mesma percentagem de alunos que aquela que considera como um dever, de 35,9%. É de notar que há uma percentagem de 28,21% dos inquiridos que considera o trabalho, simultaneamente como um dever e um direito.

Direitos e deveres das pessoas	Direito	Dever	Direito/dever
Participar nas Assembleias da Escola	73,08%	12,82%	14,10%
Aprender	46,15%	17,95%	35,90%
Trabalhar	35,90%	35,90%	28,21%
Expressar as suas opiniões	57,69%	11,54%	30,77%
Votar	38,46%	29,49%	32,05%
Participar na vida social da sua comunidade	56,41%	20,51%	23,08%

Tabela 4: Direitos e deveres dos cidadãos

A participação cidadã é um dos indicadores que pretendemos avaliar na questão nº 6. O gráfico nº 9 mostra que uma percentagem elevada, 29,29 % dos inquiridos não pratica qualquer actividade. Houve 5 alunos que colocaram outras actividades, como o escutismo (2), natação (1), jornal da escola (1) e jiu-jitsu (1). A actividade que apresenta maior participação relaciona-se com a prática de desporto quer fazendo parte de uma equipa desportiva, quer individualmente, nos casos em que responderam "outra" e incluiram a natação e a arte marcial japonesa, "jiu-jitsu".



Gráfico 9: participação nas actividades

Os inquiridos consideram que o desinteresse do aluno (cada um na sua) é o maior obstáculo à participação na escola (questão nº 7), seguido da falta de colaboração dos professores, como é visível no gráfico nº 10.

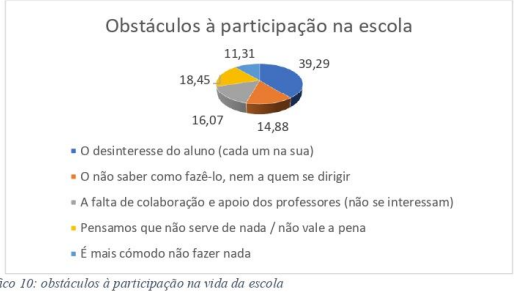


Gráfico 10: obstáculos à participação na vida da escola

A observância às regras de convivência foi alvo da questão nº 8, descrita na tabela nº5. Nas acções consideradas prejudiciais para uma boa convivência, responderam com "nunca" às actividades, "escrever ou pintar nos quartos de banho ou elevadores públicos" 73 inquiridos, seguida do número de 68 que nunca "faz escândalos na rua", de 36 que refere a mesma frequência em "atirar papéis para a rua" e de 37 que atiram poucas vezes. Por outro lado, as acções consideradas mais benéficas para uma boa convivência, que reflectem a cidadania activa, não apresentam valores muito elevados para o número de indivíduos que as praticam com grande frequência, 33 alunos responderam que muitas vezes "cedem o lugar no autocarro ou metro a pessoas mais velhas" e desce para 15 o total de indivíduos que "ajudam as pessoas que necessitam", muitas vezes.

Com que frequência realizas as seguintes acções						
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Muitas vezes	Total
Atirar papéis na rua	36	37	5	0	0	78
Dialogar para resolver conflitos	2	7	11	30	28	78
Pôr música no volume máximo	8	12	16	15	27	78
Ceder o lugar no autocarro ou metro a pessoas mais velhas	0	4	17	24	33	78
Escrever ou pintar nos quartos de banho ou elevadores públicos	73	0	3	2	0	78
Fazer escândalos na rua	68	7	0	2	1	78
Ajudar na rua as pessoas que necessitam	1	11	29	22	15	78

Tabela 5: acções ligadas às regras de convivência

Na questão número nove é solicitado aos alunos que classifiquem um conjunto de afirmações, desde "muito má" a "muito boa" para a democracia (tabela nº6). "Poder manifestar-se pacificamente" foi considerada por 74,36% dos inquiridos como "muito boa" para a democracia, seguida da possibilidade de eleger com liberdade os representantes políticos com 69,23%, da participação dos jovens em actividades que ajudam a comunidade com 58,97% e o número de homens e mulheres nas listas dos partidos políticos com 55,13%. Das afirmações contempladas realçamos as que foram avaliadas como "muito más" para a democracia, como a existência de leis que violam os direitos humanos com 71,79%, a ingerência dos políticos na actividade judicial com 62,82%, o controlo da imprensa e da televisão pelos políticos com 53,85% e a proibição de criticar o governo em actos públicos com 52,56%. Verificámos que 33,33% considera ser "muito bom" que o Estado assegure um rendimento mínimo a toda a população.

As seguintes afirmações são boas ou más para a democracia						
	Nada	Muito Pouco	Suficiente	Bastante	Muito	Total
As pessoas podem expressar as suas opiniões com liberdade	0,00%	1,28%	6,41%	28,21%	64,10%	100,00%
As diferenças entre pessoas ricas e pobres são muito grandes	47,44%	30,77%	16,67%	3,85%	1,28%	100,00%
Os políticos atribuem cargos a membros da sua família	34,62%	43,59%	17,95%	2,56%	1,28%	100,00%
Os partidos políticos controlam a imprensa e a TV	53,85%	32,05%	10,26%	1,28%	2,56%	100,00%
O número de homens e mulheres nas listas dos partidos políticos está equilibrado	5,13%	3,85%	17,95%	17,95%	55,13%	100,00%
Proibir as pessoas de criticar o governo em locais públicos	52,56%	33,33%	14,10%	0,00%	0,00%	100,00%
Poder eleger com liberdade os representantes políticos	1,28%	1,28%	8,97%	19,23%	69,23%	100,00%
Os políticos influenciam as decisões dos juízes	62,82%	24,36%	10,26%	1,28%	1,28%	100,00%
Os jovens participam em actividades que ajudam a sua comunidade	0,00%	0,00%	12,82%	28,21%	58,97%	100,00%
O Estado assegura a todas as pessoas um rendimento mínimo	3,85%	3,85%	23,08%	35,90%	33,33%	100,00%
Há leis que violam os direitos humanos	71,79%	17,95%	3,85%	2,56%	3,85%	100,00%
Poder manifestar-se pacificamente	2,56%	0,00%	6,41%	16,67%	74,36%	100,00%

Tabela 6: afirmações que são consideradas boas ou más para a democracia

Conhecer o que pensam os alunos sobre a possibilidade de participarem mais activamente na vida da comunidade foi o que se pretendeu com a questão nº 10. Constatámos pela análise da tabela nº7 que os alunos aceitam bem uma maior participação da escola na vida comunidade.

Participação da escola na vida da comunidade						
	Nada	Muito Pouco	Suficiente	Bastante	Muito	Total
Com actividades para conhecer a comunidade, o que pensam as pessoas	0,00%	1,28%	28,21%	37,18%	33,33%	100,00%
Trabalhar problemas da comunidade em algumas disciplinas	1,28%	2,56%	14,10%	42,31%	39,74%	100,00%
A vinda de pessoas à escola para dar a conhecer o que se faz na comunidade	0,00%	2,56%	11,54%	53,85%	32,05%	100,00%
Que a escola participe em actividades da comunidade	0,00%	1,28%	12,82%	51,28%	34,62%	100,00%
Colaborando em projectos para a melhoria da comunidade	0,00%	0,00%	7,69%	47,44%	44,87%	100,00%
Deixando a escola aberta a actividades promovidas pela comunidade	0,00%	0,00%	16,67%	44,87%	38,46%	100,00%

Tabela 7: participação da escola na vida da comunidade

Em relação à diversidade cultural, ficámos a perceber com a resposta dada à questão nº 11 que 60,25% dos alunos questionados aceitam viver com pessoas de origem cultural diferente e apenas 1,28% dos inquiridos não gostaria que no local de residência vivessem pessoas com culturas diferentes da sua (ver gráfico nº 11).



Gráfico 11: diversidade cultural na comunidade

No entanto, ao serem questionados sobre a presença de imigrantes e refugiados no país (tabela nº 8), os alunos consideraram como sendo "muito" potenciador de delinquência (48,72% dos inquiridos), contribuiria em "nada" para nos tornar mais compreensivos e tolerantes (de acordo com 76,92%), além da existência de problemas provocadas "porque ocupariam os nossos postos de trabalho" e contribuiria muito pouco

"para ampliar a nossa visão do mundo" (34,62%). Apesar de demonstrarem essas atitudes, pensam que seria mais divertido conviver com gente diferente 74,36% e que a vinda dos imigrantes e refugiados aumenta a possibilidade de conhecer outras culturas.

Atitude perante imigrantes e refugiados						
	Nada	Muito Pouco	Suficiente	Bastante	Muito	Total
Seria mais divertido conviver com gente diferente	1,28%	2,56%	21,79%	**41,03%**	33,33%	100,00%
Teríamos muitos problemas para nos entendermos	26,92%	**32,05%**	25,64%	12,82%	2,56%	100,00%
Conheceríamos outras culturas	1,28%	0,00%	2,56%	34,62%	**61,54%**	100,00%
Existiriam muitos conflitos de convivência	17,95%	**37,18%**	26,92%	12,82%	5,13%	100,00%
Seríamos mais compreensivos e tolerantes	**76,92%**	15,38%	3,85%	2,56%	1,28%	100,00%
Haveria problemas porque ocupariam os nossos postos de trabalho	1,28%	3,85%	30,77%	**42,31%**	21,79%	100,00%
Teríamos uma visão mais ampla do mundo	25,64%	**34,62%**	26,92%	7,69%	5,13%	100,00%
Teríamos mais delinquência	2,56%	2,56%	10,26%	35,90%	**48,72%**	100,00%

Tabela 8: atitude perante imigrantes e refugiados

Ao serem confrontados, na questão nº 14, com a existência de colegas de países diferentes na escola, os alunos revelam uma maior aceitação e receptividade. Uma grande percentagem dos inquiridos atribui "muito" e "bastante" ao interesse que desperta em conhecer culturas diferentes (50%), em tornar-nos mais compreensivos e em aprender mais com alunos de diferentes culturas. Verificámos que o grupo não encara o convívio com alunos de diferentes países como potenciador de problemas de disciplina e de aprendizagem de acordo com os dados da tabela nº9.

Convivência com alunos de diferentes países na escola						
	Nada	Muito Pouco	Suficiente	Bastante	Muito	Total
Desperta o nosso interesse por conhecer culturas diferentes	0,00%	1,28%	14,10%	34,62%	50,00%	100,00%
É mais difícil trabalhar em grupo	47,44%	32,05%	14,10%	3,85%	2,56%	100,00%
Aprende-se mais	0,00%	5,13%	17,95%	46,15%	30,77%	100,00%
Há mais problemas do que benefícios	62,82%	32,05%	3,85%	1,28%	0,00%	100,00%
Prepara-nos para o futuro	0,00%	7,69%	30,77%	30,77%	30,77%	100,00%
Torna-nos pessoas mais compreensivas	1,28%	2,56%	11,54%	47,44%	37,18%	100,00%
Há mais problemas de disciplina	65,38%	24,36%	7,69%	2,56%	0,00%	100,00%
Aprende-se menos	78,21%	12,82%	6,41%	0,00%	0,00%	97,44%

Tabela 9: convivência com alunos de diferentes países na escola

Pretende-se com a questão nº15 que os alunos escolham dentro de um conjunto de afirmações aquela com que concordam. A percentagem mais elevada de estudantes (45%) optou por seleccionar que qualquer pessoa, sem imposição de qualquer condição, poderia trabalhar e viver com os mesmos direitos que um natural de Portugal, manifestando uma concepção de cidadania mais inclusiva. Logo a seguir encontra-se a percentagem de inquiridos que apresentou como condição, "ter os documentos de imigração em ordem" com 31%, dando importância aos aspectos legais e jurídicos da cidadania.

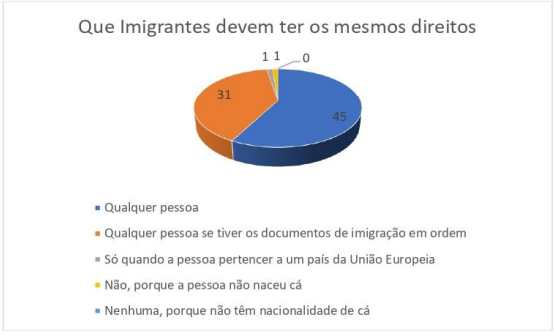


Gráfico 12: que imigrantes que devem ter os mesmos direitos

O sentimento de pertença a um lugar foi abordado na questão nº13 (Tabela nº 10). Os alunos consideraram que falar as línguas e conhecer as normas e os costumes do lugar constituem os factores mais importantes para sentir que se pertence a um lugar. O conhecimento de muita gente, das instituições, a participação em associações e a implicação na solução de problemas do lugar foram considerados como medianamente importantes para uma grande percentagem dos alunos.

Sentimento de pertença						
	Nada	Muito Pouco	Suficiente	Bastante	Muito	Total
Falar as línguas oficiais do lugar	0,00%	7,69%	25,64%	42,31%	24,36%	100,00%
Conhecer as diferentes instituições	0,00%	12,82%	43,59%	32,05%	11,54%	100,00%
Conhecer muita gente	1,28%	15,38%	50,00%	26,92%	6,41%	100,00%
Conhecer as normas e os costumes desse lugar	0,00%	1,28%	12,82%	53,85%	32,05%	100,00%
Participar em associações culturais, desportivas, de lazer,...desse lugar	1,28%	5,13%	44,87%	25,64%	23,08%	100,00%
Implicar-se em actividades que ajudam a solucionar os problemas do lugar	0,00%	3,85%	46,15%	32,05%	17,95%	100,00%

Tabela 10: sentimento de pertença

A frequência às disciplinas de Educação para a Cidadania foi contemplada na questão número 15, na qual uma das respostas foi considerada nula. De acordo com a legislação em vigor, que determina como obrigatória a frequência de uma disciplina de Educação para a Cidadania no 2º ciclo, foram, naturalmente, estes anos que obtiveram valores percentuais mais elevados da frequência à disciplina, enquanto no 3º ciclo (7º, 8º e 9ºs anos) constata-se um decréscimo acentuado, com 67,53 por cento de alunos que não as frequentaram. A análise dos dados permite-nos concluir que as disciplinas de Educação para a Cidadania são na grande maioria das vezes leccionadas pelo director de turma.

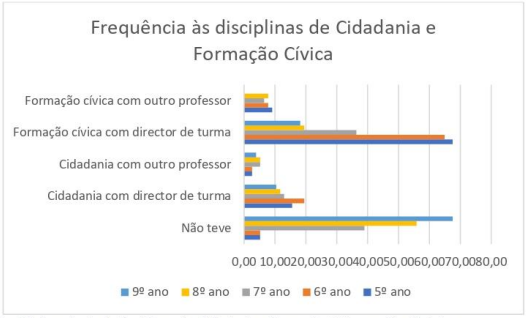


Gráfico 13: frequência às disciplinas de Cidadania e Formação Cívica no 2° e 3° ciclos

A última questão está dependente da questão anterior. Uma vez que houve três alunos que não responderam à questão anterior, porque não frequentaram nenhuma disciplina de Educação para a Cidadania, também não responderam a esta última.

A análise da tabela nº 12, permite-nos perceber que os problemas de comportamento da turma e a resolução de conflitos na sala de aulas são os temas mais abordados nas disciplinas de Educação para a Cidadania, com 56,41% e 48,72% respectivamente. A escolha dos conteúdos que fazem parte desta questão foi determinada pelo despacho nº19308/2008, que os definiu como competências a trabalhar nas disciplinas de Educação para a Cidadania. Os adolescentes consideraram que o Funcionamento das Instituições Europeias, o Empreendedorismo e a Educação Rodoviária foram dos menos trabalhados.

Conteúdos abordados nas disciplinas de Educação para a Cidadania							
	Nada	Muito Pouco	Suficiente	Bastante	Muito	Sem resposta	Total
Saúde e sexualidade	2,56%	3,85%	28,21%	37,18%	24,36%	3,85%	100,00%
Problemas de comportamento da turma	0,00%	3,85%	16,67%	19,23%	56,41%	3,85%	100,00%
Ambiente e sustentabilidade	8,97%	19,23%	41,03%	15,38%	11,54%	3,85%	100,00%
Consumo	15,38%	24,36%	38,46%	14,10%	3,85%	3,85%	100,00%
Empreendedorismo	28,21%	30,77%	25,64%	8,97%	2,56%	3,85%	100,00%
Direitos Humanos	10,26%	14,10%	35,90%	20,51%	15,38%	3,85%	100,00%
Igualdade de oportunidades	16,67%	15,38%	35,90%	19,23%	8,97%	3,85%	100,00%
Solidariedade	10,26%	10,26%	28,21%	33,33%	14,10%	3,85%	100,00%
Educação Rodoviária	25,64%	30,77%	20,51%	15,38%	3,85%	3,85%	100,00%
Educação para os Media	8,97%	30,77%	32,05%	20,51%	3,85%	3,85%	100,00%
Funcionamento das Instituições Europeias	30,77%	35,90%	20,51%	7,69%	1,28%	3,85%	100,00%
Resolução de conflitos na sala de aula	0,00%	3,85%	16,67%	26,92%	48,72%	3,85%	100,00%

Tabela 11: conteúdos abordados nas disciplinas de Educação para a Cidadania

Conclusão

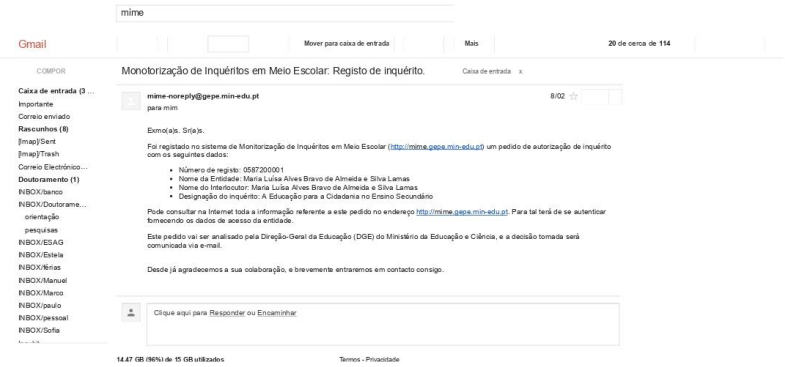
O pré-teste que realizámos permitiu-nos concluir que o questionário é válido. Durante a aplicação, verificámos que os alunos não tiveram dificuldade em responder às questões, à excepção da interpretação que fizeram sobre a naturalidade. Os alunos responderam a todas as questões, com a ressalva das perguntas 16 e 17 porque os alunos não frequentaram as disciplinas de Educação para a Cidadania. A falta de resposta a estas questões deve-se ao facto de 2 dos 3 alunos que o fizeram serem estrangeiros e outro poderá não ter frequentado a disciplina.

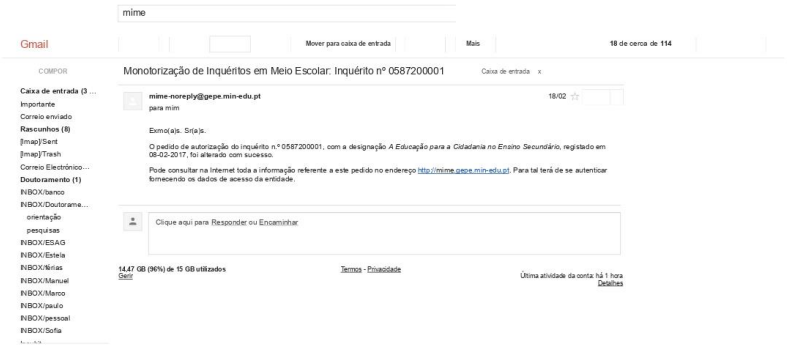
A análise da correlação entre variáveis será feita depois de aplicados todos os questionários e do seu tratamento com o programa SPSS. Só então, poderemos saber se a frequência às disciplinas de Educação para a Cidadania poderá ter contribuído para a construção de um modelo de cidadania diferente daqueles que não frequentaram a disciplina. Com base nessa análise teremos dados que nos permitam perceber a relação que poderá existir entre o conceito construído dos alunos e os comportamentos, ou atitudes que manifestam.

Este estudo será realizado em mais quatro escolas do Concelho de Vila Nova de Gaia, trazendo novos dados, que poderão ser dignos de outro tipo de reflexão, ajudando-nos a conhecer melhor a prática da Educação para a Cidadania, os conceitos construídos dos alunos e as diferenças que possam ocorrer entre alunos de escolas diferentes.

Entendemos substituir "Naturalidade" por "Natural de" na primeira parte do questionário que se relaciona com a caracterização da amostra e os itens utilizados para a questão número oito, mantendo as restantes outras questões.

Apêndice B – Pedidos de autorização do estudo à DGE




mime
Gmail
Mover para caixa de entrada
Mais
18 de cerca de 114
COMPOR
Caixa de entrada (3 ...
Importante
Correio enviado
Rascunhos (8)
[Imap]/Sent
[Imap]/Trash
Correio Electrónico...
Doutoramento (1)
INBOX/banco
INBOX/Doutorame...
orientação
pesquisas
INBOX/ESAG
INBOX/Estela
INBOX/férias
INBOX/Manuel
INBOX/Marco
INBOX/paulo
INBOX/pessoal
INBOX/Sofia
Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0587200001
Caixa de entrada x
mime-noreply@gepe.min-edu.pt
18/02
para mim
Exmo(a)s. Sr(a)s.
O pedido de autorização do inquérito n.º 0587200001, com a designação A Educação para a Cidadania no Ensino Secundário, registado em 08-02-2017, foi aferido com sucesso.
Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço http://mime.gepe.min-edu.pt. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.
Clique aqui para Responder ou Encaminhar
14,47 GB (96%) de 15 GB utilizados
Gerir
Termos - Privacidade
Última atividade da conta: há 1 hora
Detalhes

Gmail Luisa Bravo <luisabravolamas@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0587200001
1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt> 24 de abril de 2017 às 10:42
Para: luisabravolamas@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0587200001, com a designação *A Educação para a Cidadania no Ensino Secundário*, registado em 04-04-2017, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

> Exmo.(a) Senhor(a) Maria Luísa Alves Bravo de Almeida e Silva Lamas
> Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
> Com os melhores cumprimentos
> José Vítor Pedroso
> Diretor-Geral
> DGE

Observações:

> a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
> b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir de acordo com determinação legal. Destas deve dar conhecimento a todos os que intervenham na recolha e tratamento de dados pessoais. No caso presente de recolha de dados junto de alunos menores (menos de 18 anos), as autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
> c) Informa-se, ainda, que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço http://mime.gepe.min-edu.pt. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Maria Luísa Alves Bravo de Almeida e Silva Lamas

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:
Maria Luísa Alves Bravo de Almeida e Silva Lamas

Nome do Interlocutor:
Maria Luísa Alves Bravo de Almeida e Silva Lamas

E-mail do interlocutor:
luisabravolamas@gmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:
0587200002

Designação:
A Educação para a Cidadania no Ensino Secundário

Descrição:
Os Focus Groups fazem parte de um estudo com o nº de registo 0587200001, que já obteve aprovação para a realização dos questionários. Estes instrumentos têm como finalidade avaliar o conceito que os alunos do ensino secundário têm sobre a cidadania e sobre as suas dimensões, assim como as políticas educativas orientadas para a educação para a cidadania.

Objectivos:
- Conhecer o conceito de cidadania que os alunos do ensino secundário construiram ao longo do seu percurso escolar;
- Analisar a aplicação prática das políticas educativas implementadas no âmbito de uma educação para a cidadania.

Periodicidade:
Pontual

Data do início do período de recolha de dados:
02-05-2017

Data do fim do período de recolha de dados:
30-06-2017

Universo:
Alunos de ensino secundário do Concelho de Vila Nova de Gaia

Unidade de observação:
Escola Secundária Inês de Castro, Escola Secundária Almeida Garrett, Escola Secundária António Sérgio, Escola Secundária de Oliveira do Douro, Escola

Método de recolha de dados:
Inquèrito por questionário (aprovado com o registo nº 0587200001) e focus group

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:
Não

Inquérito aplicado pela entidade:
Sim

Instrumento de inquirição:
05872_201704241538_Documento1.pdf (PDF - 422,77 KB)

Nota metodológica:
05872_201704241538_Documento2.pdf (PDF - 564,12 KB)

Outros documentos:
05872_201704241538_Documento3.zip (ZIP - 1,30 MB)

Data de registo:
24-04-2017

Versão:

1 (1)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Maria Luísa Alves Bravo de Almeida e Silva Lamas
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque sensíveis e onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
"b) Devem ser cumpridas as disposições da Autorização da CNPD nº 4305/2017 de 18 de Abril nos termos e condições fixados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais."
c) Informa-se, ainda, que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Outras observações:

Sem observações.

| Voltar | Versão 1 |

Apêndice C – Pedido de autorização do estudo à CNPD

Sinopse da Investigação

A investigação a realizar recorre ao método do estudo de caso, tendo como alvo os alunos que frequentam o ensino secundário no Concelho de Vila Nova de Gaia. Durante os meses de Abril, Maio e Junho do ano letivo de 2016-17 será feita uma recolha de dados (parte empírica) no âmbito da tese de doutoramento intitulada: *A Educação para a Cidadania em Portugal - Incidência das políticas educativas nas práticas escolares do Concelho de Vila Nova de Gaia.*

A metodologia deste trabalho, no âmbito da investigação no meio escolar, recorrerá ao inquérito por questionário e ao *focus group* aos alunos do ensino secundário (com a devida autorização dos encarregados de educação) e do Concelho de Vila Nova de Gaia:

- O questionário será aplicado a um conjunto de 375 alunos, das seguintes escolas secundárias (três turmas por escola, abrangendo os três anos do ensino secundário): Escola Secundária Inês de Castro, Escola Secundária Almeida Garrett, Escola Secundária António Sérgio, Escola Secundária Oliveira do Douro e Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves que correspondem a escolas do centro e a escolas situadas em freguesias limítrofes do Concelho.
- O Focus Group será realizado nas escolas acima referidas em grupos de cerca de 7 elementos, a seleccionar das turmas onde foi aplicado o questionário.

A utilização destes instrumentos – o inquérito por questionário e o focus group – têm como objetivos:

- Conhecer o conceito de cidadania que os alunos do ensino secundário, construíram ao longo do seu percurso escolar;

- Analisar a aplicação prática das políticas educativas implementadas no âmbito de uma educação para a cidadania.

Este estudo tem como finalidade contribuir para repensar a situação da educação para a cidadania no contexto português.

O processo de investigação utilizará como:

- Modo de recrutamento dos participantes: Consultada a direcção da escola, esta indicará turmas a integrar o estudo. No caso dos focus group, serão seleccionados alunos que se voluntariem a participar, após a participação no inquérito.
- Obtenção de consentimento: Depois de selecionadas as turmas, será entregue ao Director de turma um pedido de autorização para realização do questionário aos encarregados de educação. As autorizações serão entregues e recolhidas pelos directores de turma, das turmas que integrarem o estudo. Será igualmente entregue aos encarregados de educação um pedido de autorização para que o seu educando faça parte do *Focus group* pelo director de turma.
- Critérios de inclusão dos participantes: Alunos que frequentam o ensino secundário (10º, 11º e 12º) em escolas secundárias do Concelho de Vila Nova de Gaia em baixo descriminadas. Serão aplicados questionários a três turmas (uma de cada um dos anos indicados) de cada uma das escolas acima identificadas, o que totalizará cerca de 375 alunos, que corresponde a cerca de 10% do total de alunos do ensino secundário do Concelho de Vila Nova de Gaia. No caso dos focus group, serão realizados apenas em duas escolas, um em cada escola, com a participação de um grupo de 7 alunos.
- Forma de obtenção dos dados: Os dados serão obtidos de forma direta através da aplicação de questionários e da realização do focus group pela investigadora.

A Investigadora:

Maria Luísa Alves Bravo de Almeida e Silva Lamas

Gmail — Luisa Bravo <luisabravolamas@gmail.com>

Re: CNPD receção de formulário ref: 71.629.886

1 mensagem

Luisa Bravo <luisabravolamas@gmail.com> 28 de março de 2017 às 15:27
Para: pagamentos <pagamentos@cnpd.pt>, geral@cnpd.pt

Proc. nº 5303/2017
Data: 28-03-2017

Boa tarde,
De acordo com o solicitado, envio em anexo a sinopse da investigação, o inquérito por questionário, o guião do Focus Group e os pedidos de autorização para a realização do questionário e do Focus Group.
Aguardo deferimento.
Cumprimentos,
Luísa Bravo Lamas

No dia 28 de março de 2017 às 13:46, pagamentos <pagamentos@cnpd.pt> escreveu:

> Proc. nº 5303/2017
> Data: 28-03-2017
> O formulário submetido foi aceite e o respetivo recibo encontra-se em anexo.
> Na sequência da notificação que efetuaram, para a análise do pedido, importa que juntem aos autos sinopse do estudo, cópia do caderno de recolha de dados bem como cópia do documento de consentimento informado.
>
> Com os melhores cumprimentos.
>
> A Secretária da CNPD
>
> Isabel Cristina Cruz

5 anexos

- **Sinopse da Investigação.pdf** 185K
- **pedido de autorização Focus group.pdf** 567K
- **questionário Educação Cidadania.pdf** 549K
- **Guião Focus group.pdf** 423K
- **pedido autorização encarregados educação.pdf** 484K

Gmail Luisa Bravo <luisabravolamas@gmail.com>

autorização prévia
1 mensagem

Luisa Bravo <luisabravolamas@gmail.com> 28 de março de 2017 às 11:04
Para: geral@cnpd.pt

Bom dia,
No passado dia 15 enviei um pedido para a realização de um trabalho de investigação, no âmbito de um doutoramento em Educação. O trabalho envolve a aplicação de um questionárioe e um grupo de discussão a 5 escolas secundárias do Concelho de Vila Nova de Gaia.

Uma vez que a realização do meu trabalho depende do calendário escolar e do regular funcionamento das escolas (as aulas terminam no dia 6 de junho) e da aprovação da Direcção Geral da Educação, agradeço que me deem resposta ao meu pedido o mais breve possível, para que seja possível realizar o trabalho.

Em anexo envio comprovativo do pagamento exigido. A referência associada ao meu processo é: 71629886.

Cumprimentos,
Maria Luísa Bravo Lamas

Comprovativo_Transferência_CPND_71.629.886_Luisa_Bravo.pdf
81K

COMISSÃO NACIONAL
DE PROTECÇÃO DE DADOS

AUTORIZAÇÃO N.º 4305 /2017

I. Pedido

Maria Luísa Alves Bravo de Almeida e Silva Lamas, no âmbito de Doutoramento em Educação pela faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, notificou à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) um tratamento de dados pessoais com a finalidade de realização de um estudo subordinado ao tema "A Educação para a Cidadania em Portugal - Incidência das Políticas Educativas nas Práticas Escolares do concelho de Vila Nova de Gaia".

Trata-se de estudo que tem como finalidade contribuir para repensar a situação da educação para a cidadania no contexto português, tendo como objetivos conhecer o conceito de cidadania que os alunos do ensino secundário, construíram ao longo do seu percurso escolar e analisar a aplicação prática das políticas educativas implementadas no âmbito de uma educação para a cidadania.

O estudo terá como participantes 375 alunos (3 turmas por escola) de escolas do Concelho de Vila Nova de Gaia (Escola Secundária Inês de Castro, Escola Secundária Almeida Garrett, Escola Secundária António Sérgio, Escola Secundária Oliveira do Douro e Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves), aos quais será aplicado um questionário. Serão ainda realizados 2 *focus groups*, com 7 alunos cada um, voluntários de entre os alunos que tenham respondido ao inquérito.

A investigadora pretende recolher dados quanto à idade, sexo, naturalidade, ano de escolaridade, escola e curso frequentado, bem como perceções sobre a escola e cidadania.

Os questionários serão anónimos, não sendo recolhidos dados que possam identificar os participantes, nem sendo aposto qualquer código de participação. Dos alunos que participem nos *focus groups* a responsável pretende recolher ainda a voz.

Será pedida autorização prévia às Direções das Escolas, que indicarão as turmas a participar. Será solicitado consentimento informado a todos os participantes e aos seus encarregados de educação, sendo pedido especificamente para o registo áudio dos *focus groups*.

Serão asseguradas a natureza facultativa da participação e garantia de confidencialidade no tratamento.

Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832
www.cnpd.pt

21 393 00 39
LINHA PRIVACIDADE
Dias úteis das 10 às 13 h
duvidas@cnpd.pt

II. Análise

Estando em causa a gravação de som das entrevistas, ou seja da voz dos participantes, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º da Lei n.º 67/98, de 26 de outubro, alterada pela Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto - Lei de Proteção de Dados Pessoais (LPDP), o tratamento de dados notificado, por ser suscetível de revelar opiniões ou aspetos da vida privada, corresponde a um tratamento de dados pessoais sensíveis.

Em regra, o tratamento de dados sensíveis é proibido, de acordo com o disposto no n.º 1 do artigo 7.º da LPDP. Todavia, nos termos do n.º 2 do mesmo artigo, o tratamento de dados da vida privada é permitido, quando haja uma disposição legal que consagre esse tratamento de dados ou mediante autorização da CNPD, e sempre quando por motivos de interesse público importante o tratamento for indispensável ao exercício das atribuições legais ou estatutárias do seu responsável ou quando o titular dos dados tiver prestado o seu consentimento.

Não estando preenchida a primeira condição de legitimidade, o fundamento de legitimidade só pode basear-se na autorização da CNPD. Uma vez que o tratamento notificado não é indispensável ao exercício das atribuições legais ou estatutárias do seu responsável, aquela autorização apenas poderá ser concedida no pressuposto de que haja consentimento dos titulares dos dados ou dos representantes legais, quando os titulares dos dados sejam incapazes.

Assim, é necessário o «consentimento expresso do titular», entendendo-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objeto de tratamento (cf. artigo 3.º, alínea *h*), da LPDP), o qual deve ser obtido através de uma "declaração de consentimento informado" onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.

Nos termos do artigo 10.º da LPDP, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular.

Porque haverá recolha de dados de menores, terá de haver consentimento a prestar pelos representantes legais. Impõe-se, ainda, que os menores sejam ouvidos e em função da idade,

COMISSÃO NACIONAL
DE PROTECÇÃO DE DADOS

nos termos da lei, eles próprios prestem a sua anuência à recolha de dados pessoais para participação no estudo. O estudo deve ter em conta o superior interesse dos menores.

Todos os potenciais participantes devem ser previamente informados da intenção de gravação dos *focus groups*, devendo ser solicitado a todos assinatura de declaração de consentimento informado específico para o efeito. Os titulares dos dados, de acordo com a declaração de consentimento informado junta aos autos, apõem as suas assinaturas na mesma, deste modo satisfazendo as exigências legais.

A investigadora deve contar com a colaboração das escolas para intermediarem o primeiro contacto com os potenciais participantes e seus encarregados de educação, obtendo o seu consentimento prévio.

A informação tratada é recolhida de forma lícita (cf. alínea *a*) do n.º 1 do artigo 5.º da LPDP), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cf. alínea *b*) do mesmo artigo).

III. Conclusão

Em face do exposto, a CNPD autoriza o tratamento de dados pessoais *supra* apreciado, nos termos do n.º 2 do artigo 7.º, da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 28.º e do n.º 1 do artigo 30.º da LPDP, e ainda da condição acima referida, consignando-se o seguinte:

Responsável pelo tratamento: Maria Luísa Alves Bravo de Almeida e Silva Lamas;

Finalidade: estudo subordinado ao tema "A Educação para a Cidadania em Portugal - Incidência das Políticas Educativas nas Práticas Escolares do concelho de Vila Nova de Gaia";

Categoria de Dados pessoais tratados: voz; questões para aferição das perceções sobre cidadania, escola, democracia.

Entidades a quem podem ser comunicados: Não há.

Formas de exercício do direito de acesso e retificação: Junto da responsável pelo tratamento dos dados.

Interconexões de tratamentos: Não há.

Transferência de dados para países terceiros: Não há.

Prazo de conservação dos dados: as gravações devem ser eliminadas no prazo de um mês após o fim do estudo.

Dos termos e condições fixados na presente Autorização decorrem obrigações que o responsável deve cumprir. Deve igualmente dar conhecimento dessas condições a todos os intervenientes no circuito de informação.

Lisboa, 18 de abril de 2017

Filipa Calvão (Presidente)

Apêndice D– Pedido de autorização do estudo às Escolas

Autorização de Estudo

Ex.mo Sr. Director do Agrupamento de Escolas _____

Solicitamos a sua autorização para a realização de um estudo na Escola Secundária _____ que se integra numa investigação no âmbito de Doutoramento em Educação na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, subordinada ao tema: "A Educação para a Cidadania em Portugal – Incidência das Políticas Educativas na Práticas Escolares do Concelho de Vila Nova de Gaia".

Trata-se de um estudo que tem como finalidade contribuir para repensar a situação da Educação para a Cidadania em contexto português, tendo como objectivos conhecer o conceito de Cidadania que os alunos do ensino secundário construíram ao longo do seu percurso escolar e analisar a aplicação prática das políticas educativas implementadas no âmbito de uma Educação para a Cidadania.

O estudo terá como participantes alunos de Escolas Secundárias do Concelho de Vila Nova de Gaia aos quais será aplicado um questionário. Será ainda realizado um focus group em duas dessas escolas, a alunos voluntários que queiram participar.

Autorizo a realização do estudo, a utilização e divulgação dos dados recolhidos desde que salvaguardados a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Data _____/_____/_____

_____

(Director_____)

Apêndice E – Pedido autorização enc. de educação - questionário

Pedido de autorização para aplicação de um inquérito aos alunos

Exmo(a).
Encarregado(a) de Educação,

Solicitamos a sua autorização para que o(a) seu/ sua educando(a) possa responder a um inquérito que se integra numa investigação em curso, no âmbito do doutoramento em Educação, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, subordinada ao tema: *A Educação para a Cidadania em Portugal - Incidência das políticas educativas nas práticas escolares do Concelho de Vila Nova de Gaia*.

O objectivo deste trabalho de investigação é conhecer a situação da educação para a cidadania, para uma posterior reflexão no âmbito de uma investigação de Doutoramento.

O contributo do seu educando é importante para a realização deste trabalho. Este inquérito é anónimo e os dados serão apenas utilizados para a realização deste estudo.

_____Encarregado de Educação

do(a) aluno(a)_____Nº___ da

turma _____do ____ano

Autorizo (coloque uma cruz na opção)

Sim____

Não____

_____
(Assinatura do encarregado de educação)

Vila Nova de Gaia, _____ de _____2017

OBRIGADA PELO SEU CONTRIBUTO!
Luísa Bravo

Apêndice F– Pedido autorização enc. de educação - focus group

Pedido de autorização para participação num Focus Group

Exmo(a)
Encarregado(a) de Educação

Solicitamos a sua autorização para que o(a) seu/sua educando(a) possa fazer parte de um *Focus Group* (grupo de discussão) que se integra numa investigação em curso, no âmbito do doutoramento em Educação, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, subordinada ao tema: *A Educação para a Cidadania em Portugal - Incidência das políticas educativas nas práticas escolares do Concelho de Vila Nova de Gaia*.

O objectivo deste trabalho de investigação é conhecer a situação da educação para a cidadania, para uma posterior reflexão no âmbito de uma investigação em curso.

O contributo do seu educando é fundamental para a realização deste trabalho. A informação recolhida em registo áudio será apenas utilizada para a realização deste estudo e a identidade dos participantes permanecerá anónima. Poderão, se assim o entenderem, ter acesso aos dados e mesmo rectificá-los, se for o caso, entrando em contacto com a investigadora, Maria Luísa Alves Bravo de Almeida e Silva Lamas, através do correio electrónico, luisabravolamas@gmail.com.

_____ Encarregado de Educação

do(a) aluno(a)_____Nº___ da

turma _____do ____ano

Autorizo (coloque uma cruz na opção)

Sim____

Não____

_____
Assinatura do encarregado de educação

Vila Nova de Gaia, _____ de _____2017

OBRIGADA PELO SEU CONTRIBUTO!
Luísa Bravo

Apêndice G – Declaração consentimento informado focus group

Declaração de consentimento informado

Eu, _____aluno(a) com o nº ___ do _____ano, da turma____, da Escola _____ declaro que tenho interesse em participar no *Focus Group* sobre Educação para a Cidadania dinamizado no âmbito de uma investigação de doutoramento com o tema: *A Educação para a Cidadania em Portugal - Incidência das políticas educativas nas práticas escolares do Concelho de Vila Nova de Gaia*.

Declaro, ainda, que tenho pleno conhecimento do seu funcionamento, aceitando que o registo da minha participação seja objecto de tratamento no âmbito da referida investigação.

Este *Focus Group* tem como principal objectivo a partilha de ideias e opiniões sobre temas ligados à Cidadania. A voz dos participantes no *Focus Group* será gravada para posterior utilização e tratamento pela investigadora, Maria Luísa Alves Bravo de Almeida e Silva Lamas, apenas no curso da investigação em curso. Os participantes poderão ter acesso aos dados e à sua rectificação, contactando para o efeito a investigadora, através do correio electrónico: luisabravolamas@gmail.com.

_____
(Data)

_____
(Assinatura)

Apêndice H – Análise descritiva das escolas do estudo

```
FREQUENCIES VARIABLES=escola
  /STATISTICS=MODE
  /PIECHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		20-JUL-2017 16:04:19
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=escola /STATISTICS=MODE /PIECHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,14
	Elapsed Time	00:00:01,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
```

Statistics

Escola

N	Valid	302
	Missing	0
Mode		2

Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Escola Secundária Inês de Castro	66	21,9	21,9	21,9
	Escola Secundária Almeida Garrett	78	25,8	25,8	47,7
	Escola Secundária dos Carvalhos	47	15,6	15,6	63,2
	Escola secundária Oliveira do Douro	57	18,9	18,9	82,1
	Escola Secundária Diogo de Macedo	54	17,9	17,9	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Apêndice I – Análise descritiva do sexo dos participantes

```
FREQUENCIES VARIABLES=genero
  /STATISTICS=MODE
  /PIECHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		20-JUL-2017 16:05:06
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=genero /STATISTICS=MODE /PIECHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,14
	Elapsed Time	00:00:00,14

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
```

Statistics

Género

N	Valid	302
	Missing	0
Mode		2

Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	116	38,4	38,4	38,4
	Feminino	186	61,6	61,6	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Apêndice J – Análise descritiva da idade dos participantes

```
FREQUENCIES VARIABLES=idade
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /HISTOGRAM
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		20-JUL-2017 16:08:07
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=idade /STATISTICS=STDDEV MEAN /HISTOGRAM /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,16
	Elapsed Time	00:00:00,34

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
```

Statistics

Idade

N	Valid	302
	Missing	0
Mean		16,62
Std. Deviation		1,107

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15	46	15,2	15,2	15,2
	16	97	32,1	32,1	47,4
	17	104	34,4	34,4	81,8
	18	43	14,2	14,2	96,0
	19	4	1,3	1,3	97,4
	20	8	2,6	2,6	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Apêndice K – Análise descritiva da naturalidade participantes

```
FREQUENCIES VARIABLES=naturalidade
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		20-JUL-2017 16:09:11
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=naturalidade /STATISTICS=MODE /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,13
	Elapsed Time	00:00:00,14

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
```

Statistics

Naturalidade

N	Valid	302
	Missing	0

Naturalidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Angola	2	,7	,7	,7
	Aveiro	1	,3	,3	1,0
	Baião	1	,3	,3	1,3
	Brasil	1	,3	,3	1,7
	Gondomar	4	1,3	1,3	3,0
	Lamego	1	,3	,3	3,3
	Maia	1	,3	,3	3,6
	Matosinhos	3	1,0	1,0	4,6
	Paredes	1	,3	,3	5,0
	Porto	45	14,9	14,9	19,9
	Póvoa de Varzim	1	,3	,3	20,2
	Santa Maria da Feira	4	1,3	1,3	21,5
	Suiça	1	,3	,3	21,9
	Ucrânia	1	,3	,3	22,2
	Vila Nova de Gaia	233	77,2	77,2	99,3
	Vila Real	2	,7	,7	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Apêndice L – Análise descritiva dos anos de escolaridade

```
FREQUENCIES VARIABLES=ano
  /STATISTICS=RANGE MEDIAN
  /PIECHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		20-JUL-2017 16:10:30
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=ano /STATISTICS=RANGE MEDIAN /PIECHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,13
	Elapsed Time	00:00:00,13

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
```

Statistics

Ano escolaridade

N	Valid	302
	Missing	0
Median		2,00
Range		2

Ano escolaridade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10º	104	34,4	34,4	34,4
	11º	95	31,5	31,5	65,9
	12º	103	34,1	34,1	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Apêndice M – Análise descritiva do curso dos participantes

```
FREQUENCIES VARIABLES=curso
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		20-JUL-2017 16:11:20
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=curso /STATISTICS=MODE /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,14
	Elapsed Time	00:00:00,15

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
```

Statistics

Curso

N	Valid	301
	Missing	1
Mode		1

Curso

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ciências e Tecnologias	182	60,3	60,5	60,5
	Ciências Sócio-económicas	1	,3	,3	60,8
	Línguas e Humanidades	96	31,8	31,9	92,7
	Artes Visuais	22	7,3	7,3	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		302	100,0		

Apêndice N – An. descritiva da particip. activ. extra-curriculares

```
GET
  FILE='C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
FREQUENCIES VARIABLES=P6_1 P6_2 P6_3 P6_4 P6_5 P6_6
  /BARCHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		12-OCT-2017 20:19:16
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=P6_1 P6_2 P6_3 P6_4 P6_5 P6_6 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:01,80
	Elapsed Time	00:00:01,66

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Statistics

		Candidato a delegado de turma	Equipa desportiva	Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)	Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)	Candidato à Associação de Estudantes
N	Valid	302	302	302	302	301
	Missing	0	0	0	0	1

Statistics

		Nenhuma
N	Valid	302
	Missing	0

Frequency Table

Candidato a delegado de turma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	240	79,5	79,5	79,5
	Sim	62	20,5	20,5	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Equipa desportiva

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	216	71,5	71,5	71,5
	Sim	86	28,5	28,5	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	242	80,1	80,1	80,1
	Sim	60	19,9	19,9	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	263	87,1	87,1	87,1
	Sim	39	12,9	12,9	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Candidato à Associação de Estudantes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	272	90,1	90,4	90,4
	Sim	29	9,6	9,6	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		302	100,0		

Nenhuma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	183	60,6	60,6	60,6
	Sim	119	39,4	39,4	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Apêndice O – Análise descritiva dos obstáculos à participação

```
MULT RESPONSE GROUPS=$Obstaculos_partipação 'P7_Obstaculos_partipação' (p7_1
p7_2 p7_3 p7_4 p7_5 (1))
  /FREQUENCIES=$Obstaculos_partipação.
```

Multiple Response

Notes

Output Created		12-OCT-2017 20:50:10
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		MULT RESPONSE GROUPS=$Obstaculos_partipação 'P7_Obstaculos_partipação' (p7_1 p7_2 p7_3 p7_4 p7_5 (1)) /FREQUENCIES=$Obstaculos_partipação.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
$Obstaculos_partipação[a]	299	99,0%	3	1,0%	302	100,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

$Obstaculos_partipação Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
P7_Obstaculos_partipação[a]	O desinteresse do aluno (cada um na sua)	246	36,9%	82,3%
	O não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir	116	17,4%	38,8%
	A falta de colaboração e apoio dos professores (não se interessam)	89	13,4%	29,8%
	Pensamos que não serve de nada/não vale a pena	133	20,0%	44,5%
	É mais cómodo não fazer nada	82	12,3%	27,4%
Total		666	100,0%	222,7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Apêndice P – Análise descritiva dos direitos e deveres

```
FREQUENCIES VARIABLES=P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6
  /PIECHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		12-OCT-2017 20:30:00
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6 /PIECHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,78
	Elapsed Time	00:00:00,77

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Statistics

		Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	As pessoas têm o direito/dever de aprender	As pessoas têm o direito/dever de trabalhar	As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	As pessoas têm o direito/dever de votar
N	Valid	302	302	302	302	302
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade
N	Valid	302
	Missing	0

Frequency Table

Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Direito	221	73,2	73,2	73,2
	Dever	53	17,5	17,5	90,7
	Direito e Dever	28	9,3	9,3	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

As pessoas têm o direito/dever de aprender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Direito	151	50,0	50,0	50,0
	Dever	67	22,2	22,2	72,2
	Direito e dever	84	27,8	27,8	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

As pessoas têm o direito/dever de trabalhar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Direito	111	36,8	36,8	36,8
	Dever	116	38,4	38,4	75,2
	Direito e devver	75	24,8	24,8	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Direito	212	70,2	70,2	70,2
	Dever	37	12,3	12,3	82,5
	Direito e dever	53	17,5	17,5	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

As pessoas têm o direito/dever de votar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Direito	122	40,4	40,4	40,4
	Dever	102	33,8	33,8	74,2
	Direito e dever	78	25,8	25,8	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Direito	154	51,0	51,0	51,0
	Dever	104	34,4	34,4	85,4
	Direito e dever	44	14,6	14,6	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Apêndice O – An. descritiva do reconhec. estatuto de cidadania

```
FREQUENCIES VARIABLES=P11
  /HISTOGRAM
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		12-OCT-2017 20:33:35
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=P11 /HISTOGRAM /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,14
	Elapsed Time	00:00:00,15

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Statistics

Atitude perante a diversidade cultural

N	Valid	301
	Missing	1

Atitude perante a diversidade cultural

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Gostaria que no local onde resido vivessem pessoas de diferentes culturas, não me incomoda de que país são	158	52,3	52,5	52,5
	Não gostaria que viessem para o local onde resido pessoas de culturas diferentes da minha	7	2,3	2,3	54,8
	Gostaria que viessem residir, mas de alguns países, de outros não	20	6,6	6,6	61,5
	É-me igual se vêm ou não vêm	116	38,4	38,5	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		302	100,0		

Apêndice R – An. descritiva da convivên. c. a diversidade cultural

```
FREQUENCIES VARIABLES=P15
  /HISTOGRAM
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		12-OCT-2017 20:36:16
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=P15 /HISTOGRAM /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,13
	Elapsed Time	00:00:00,12

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

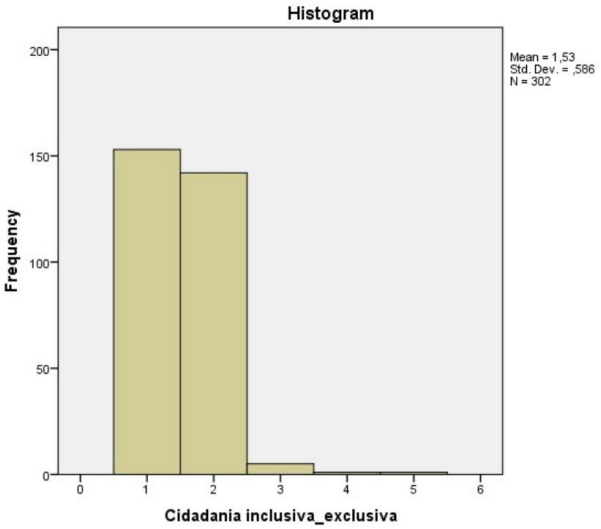
Statistics

Cidadania inclusiva_exclusiva

N	Valid	302
	Missing	0

Cidadania inclusiva_exclusiva

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Qualquer pessoa	153	50,7	50,7	50,7
	Qualquer pessoa se tiver os documentos de imigração em ordem	142	47,0	47,0	97,7
	Só quando a pessoa pertencer a um país da União Europeia	5	1,7	1,7	99,3
	Não, porque a pessoa não nasceu cá	1	,3	,3	99,7
	Nenhuma, porque não tem nacionalidade de cá	1	,3	,3	100,0
	Total	302	100,0	100,0	



Apêndice S – An. descritiva da confiança nas inst. democráticas

```
FREQUENCIES VARIABLES=P3_1 P3_2 P3_3 P3_4 P3_5 P3_6
  /STATISTICS=RANGE MEDIAN
  /BARCHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		20-JUL-2017 16:12:37
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=P3_1 P3_2 P3_3 P3_4 P3_5 P3_6 /STATISTICS=RANGE MEDIAN /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,75
	Elapsed Time	00:00:00,78

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
```

Statistics

		Nos partidos políticos para representar os direitos dos cidadãos	No presidente da Câmara para resolver os problemas da cidade	Na Assembleia da República para elaborar leis justas	Na policía para manter a ordem pública	Nos tribunais para aplicar justiça com imparcialidade
N	Valid	302	302	302	302	302
	Missing	0	0	0	0	0
Median		3,00	3,00	3,00	4,00	3,00
Range		4	4	4	4	4

Statistics

		Na ONU para a manutenção da paz entre os países
N	Valid	302
	Missing	0
Median		4,00
Range		4

Frequency Table

Nos partidos políticos para representar os direitos dos cidadãos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	15	5,0	5,0	5,0
	Muito pouco	82	27,2	27,2	32,1
	Suficiente	158	52,3	52,3	84,4
	Bastante	45	14,9	14,9	99,3
	Muito	2	,7	,7	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

No presidente da Câmara para resolver os problemas da cidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	7	2,3	2,3	2,3
	Muito pouco	34	11,3	11,3	13,6
	Suficiente	161	53,3	53,3	66,9
	Bastante	94	31,1	31,1	98,0
	Muito	6	2,0	2,0	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Na Assembleia da República para elaborar leis justas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	11	3,6	3,6	3,6
	Muito pouco	37	12,3	12,3	15,9
	Suficiente	153	50,7	50,7	66,6
	Bastante	85	28,1	28,1	94,7
	Muito	16	5,3	5,3	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Na polícia para manter a ordem pública

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	8	2,6	2,6	2,6
	Muito pouco	23	7,6	7,6	10,3
	Suficiente	115	38,1	38,1	48,3
	Bastante	122	40,4	40,4	88,7
	Muito	34	11,3	11,3	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Nos tribunais para aplicar justiça com imparcialidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	15	5,0	5,0	5,0
	Muito pouco	43	14,2	14,2	19,2
	Suficiente	135	44,7	44,7	63,9
	Bastante	96	31,8	31,8	95,7
	Muito	13	4,3	4,3	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Na ONU para a manutenção da paz entre os países

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	7	2,3	2,3	2,3
	Muito pouco	17	5,6	5,6	7,9
	Suficiente	68	22,5	22,5	30,5
	Bastante	136	45,0	45,0	75,5
	Muito	74	24,5	24,5	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Apêndice T – Análise descritiva da frequência em EpC

```
GET
  FILE='C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\Educacao_Cidadania_Teste_11_09_2017.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
FREQUENCIES VARIABLES=P16_5_New P16_6_New P16_7_New P16_8_New P16_9_New
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		13-SEP-2017 11:45:47
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\Educacao_Cidadania_Teste_11_09_2017.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=P16_5_New P16_6_New P16_7_New P16_8_New P16_9_New /STATISTICS=MODE /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,69
	Elapsed Time	00:00:00,65

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\Educacao_Cidadania_Teste_11_09_2017.sav
```

Statistics

		5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
N	Valid	301	301	301	301	301
	Missing	1	1	1	1	1
Mode		1,00	1,00	1,00	1,00	,00

Frequency Table

5º ano

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não teve	12	4,0	4,0	4,0
	Disciplinas Educação para a Cidadania com Director de turma	259	85,8	86,0	90,0
	Disciplinas Educação para a Cidadania com outro professor	30	9,9	10,0	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		302	100,0		

6º ano

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não teve	19	6,3	6,3	6,3
	Disciplinas Educação para a Cidadania com Director de turma	248	82,1	82,4	88,7
	Disciplinas Educação para a Cidadania com outro professor	34	11,3	11,3	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		302	100,0		

7º ano

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não teve	115	38,1	38,2	38,2
	Disciplinas Educação para a Cidadania com Director de turma	165	54,6	54,8	93,0
	Disciplinas Educação para a Cidadania com outro professor	21	7,0	7,0	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		302	100,0		

8º ano

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não teve	139	46,0	46,2	46,2
	Disciplinas Educação para a Cidadania com Director de turma	140	46,4	46,5	92,7
	Disciplinas Educação para a Cidadania com outro professor	22	7,3	7,3	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		302	100,0		

9º ano

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não teve	152	50,3	50,5	50,5
	Disciplinas Educação para a Cidadania com Director de turma	134	44,4	44,5	95,0
	Disciplinas Educação para a Cidadania com outro professor	15	5,0	5,0	100,0
	Total	301	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		302	100,0		

Apêndice V – Análise descritiva dos conteúdos de EpC

```
FREQUENCIES VARIABLES=P17_1 P17_2 P17_3 P17_4 P17_5 P17_6 P17_7 P17_8 P17_9
P17_10 P17_11 P17_12
  /STATISTICS=RANGE MEDIAN
  /BARCHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		20-JUL-2017 16:25:08
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=P17_1 P17_2 P17_3 P17_4 P17_5 P17_6 P17_7 P17_8 P17_9 P17_10 P17_11 P17_12 /STATISTICS=RANGE MEDIAN /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:01,44
	Elapsed Time	00:00:01,44

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\Educacao_Cidadania_ES_1.sav
```

Statistics

		Saúde e sexualidade (alimentação, comportamentos saudáveis, etc.)	Problemas de comportamento da turma	Ambiente e sustentabilidade (preservação do meio ambiente, reciclagem, etc.)	Consumo (que os consumidores sejam mais críticos, exigentes e responsáveis)	Empreendedorismo
N	Valid	299	299	299	299	299
	Missing	3	3	3	3	3
Median		4,00	4,00	3,00	3,00	2,00
Range		4	4	4	4	4

Statistics

		Direitos Humanos	Igualdade de oportunidades	Solidariedade	Educação rodoviária (comportamentos a ter na estrada)	Educação para os medida (uso responsável das TIC´s e dos meios de comunicação)
N	Valid	299	299	299	299	299
	Missing	3	3	3	3	3
Median		4,00	3,00	4,00	2,00	3,00
Range		4	4	4	4	4

Statistics

		Funcionamento das Instituições europeias	Resolução de conflitos na sala de aula
N	Valid	299	299
	Missing	3	3
Median		2,00	4,00
Range		4	4

Frequency Table

Saúde e sexualidade (alimentação, comportamentos saudáveis, etc.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	14	4,6	4,7	4,7

	Muito pouco	21	7,0	7,0	11,7
	Suficiente	84	27,8	28,1	39,8
	Bastante	117	38,7	39,1	78,9
	Muito	63	20,9	21,1	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Problemas de comportamento da turma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	8	2,6	2,7	2,7
	Muito pouco	18	6,0	6,0	8,7
	Suficiente	58	19,2	19,4	28,1
	Bastante	81	26,8	27,1	55,2
	Muito	134	44,4	44,8	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Ambiente e sustentabilidade (preservação do meio ambiente, reciclagem, etc.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	19	6,3	6,4	6,4
	Muito pouco	42	13,9	14,0	20,4
	Suficiente	100	33,1	33,4	53,8
	Bastante	100	33,1	33,4	87,3
	Muito	38	12,6	12,7	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Consumo (que os consumidores sejam mais críticos, exigentes e responsáveis)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	42	13,9	14,0	14,0

	Muito pouco	67	22,2	22,4	36,5
	Suficiente	103	34,1	34,4	70,9
	Bastante	69	22,8	23,1	94,0
	Muito	18	6,0	6,0	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Empreendedorismo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	73	24,2	24,4	24,4
	Muito pouco	85	28,1	28,4	52,8
	Suficiente	85	28,1	28,4	81,3
	Bastante	46	15,2	15,4	96,7
	Muito	10	3,3	3,3	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Direitos Humanos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	28	9,3	9,4	9,4
	Muito pouco	21	7,0	7,0	16,4
	Suficiente	96	31,8	32,1	48,5
	Bastante	88	29,1	29,4	77,9
	Muito	66	21,9	22,1	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Igualdade de oportunidades

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	31	10,3	10,4	10,4

	Muito pouco	36	11,9	12,0	22,4
	Suficiente	101	33,4	33,8	56,2
	Bastante	85	28,1	28,4	84,6
	Muito	46	15,2	15,4	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Solidariedade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	23	7,6	7,7	7,7
	Muito pouco	16	5,3	5,4	13,0
	Suficiente	78	25,8	26,1	39,1
	Bastante	108	35,8	36,1	75,3
	Muito	74	24,5	24,7	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Educação rodoviária (comportamentos a ter na estrada)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	88	29,1	29,4	29,4
	Muito pouco	76	25,2	25,4	54,8
	Suficiente	73	24,2	24,4	79,3
	Bastante	46	15,2	15,4	94,6
	Muito	16	5,3	5,4	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Educação para os medida (uso responsável das TIC´s e dos meios de comunicação)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Nada	36	11,9	12,0	12,0
	Muito pouco	63	20,9	21,1	33,1
	Suficiente	97	32,1	32,4	65,6
	Bastante	76	25,2	25,4	91,0
	Muito	27	8,9	9,0	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Funcionamento das Instituições europeias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	88	29,1	29,4	29,4
	Muito pouco	85	28,1	28,4	57,9
	Suficiente	89	29,5	29,8	87,6
	Bastante	31	10,3	10,4	98,0
	Muito	6	2,0	2,0	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Resolução de conflitos na sala de aula

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	12	4,0	4,0	4,0
	Muito pouco	14	4,6	4,7	8,7
	Suficiente	56	18,5	18,7	27,4
	Bastante	98	32,5	32,8	60,2
	Muito	119	39,4	39,8	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		302	100,0		

Bar Chart

Apêndice U – Teste T (partici. comum. / frequênc. EpC 2º ciclo

```
T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_2
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:04:49
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_2 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Participação e interacção na comunidade	Sim	287	,0105458	1,00307618
	Não	10	-,2395792	,95648952

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Participação e interacção na comunidade	Sim	,05920971
	Não	,30246855

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Participação e interacção na comunidade	Equal variances assumed	,013	,911	,776
	Equal variances not assumed			,812

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Participação e interacção na comunidade	Equal variances assumed	295	,438	,25012497
	Equal variances not assumed	9,703	,437	,25012497

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Participação e interacção na comunidade	Equal variances assumed	,32223246	-,38404079
	Equal variances not assumed	,30820936	-,43947295

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Participação e interacção na comunidade	Equal variances assumed	,88429073
	Equal variances not assumed	,93972289

Apêndice W – Teste T (partic. comun. /frequência EpC 3º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_2
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:09:08
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_2 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Participação e interacção na comunidade	Sim	188	,0496048	1,01245728
	Não	109	-,0797694	,98016347

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Participação e interacção na comunidade	Sim	,07384104
	Não	,09388263

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Participação e interacção na comunidade	Equal variances assumed	,142	,706	1,074
	Equal variances not assumed			1,083

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Participação e interacção na comunidade	Equal variances assumed	295	,284	,12937419
	Equal variances not assumed	231,735	,280	,12937419

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Participação e interacção na comunidade	Equal variances assumed	,12047973	-,10773451
	Equal variances not assumed	,11944223	-,10595732

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Participação e interacção na comunidade	Equal variances assumed	,36648289
	Equal variances not assumed	,36470570

Apêndice X – Teste T (interculturalid. / frequência EpC 2º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_1
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:21:27
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_1 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Cidadania intercultural e intergeracional	Sim	287	,0201470	1,00245272
	Não	10	-,5003773	,84123759

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Cidadania intercultural e intergeracional	Sim	,05917291
	Não	,26602268

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Cidadania intercultural e intergeracional	Equal variances assumed	,427	,514	1,621
	Equal variances not assumed			1,910

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Cidadania intercultural e intergeracional	Equal variances assumed	295	,106	,52052425
	Equal variances not assumed	9,912	,085	,52052425

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Cidadania intercultural e intergeracional	Equal variances assumed	,32102052	-,11125638
	Equal variances not assumed	,27252432	-,08743043

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Cidadania intercultural e intergeracional	Equal variances assumed	1,15230488
	Equal variances not assumed	1,12847893

Apêndice Y – Teste T (intercultural. / frequência EpC 3º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_1
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:22:53
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_1 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Cidadania intercultural e intergeracional	Sim	188	,0351146	1,07204201
	Não	109	-,0534233	,86568810

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Cidadania intercultural e intergeracional	Sim	,07818670
	Não	,08291788

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Cidadania intercultural e intergeracional	Equal variances assumed	2,181	,141	,734
	Equal variances not assumed			,777

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Cidadania intercultural e intergeracional	Equal variances assumed	295	,463	,08853793
	Equal variances not assumed	264,616	,438	,08853793

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Cidadania intercultural e intergeracional	Equal variances assumed	,12056235	-,14873336
	Equal variances not assumed	,11396725	-,13586010

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Cidadania intercultural e intergeracional	Equal variances assumed	,32580922
	Equal variances not assumed	,31293597

Apêndice Z – Teste T (percepção imigr./frequênc. EpC 2º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_3
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:24:10
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_3 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Percepção do imigrante como uma ameaça	Sim	287	,0003200	1,00257417
	Não	10	-,0674088	1,00781282

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Percepção do imigrante como uma ameaça	Sim	,05918008
	Não	,31869840

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Percepção do imigrante como uma ameaça	Equal variances assumed	,033	,855	,210
	Equal variances not assumed			,209

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Percepção do imigrante como uma ameaça	Equal variances assumed	295	,834	,06772873
	Equal variances not assumed	9,631	,839	,06772873

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Percepção do imigrante como uma ameaça	Equal variances assumed	,32256942	-,56710018
	Equal variances not assumed	,32414650	-,65828302

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Percepção do imigrante como uma ameaça	Equal variances assumed	,70255764
	Equal variances not assumed	,79374048

Apêndice AA – Teste T (percepção imigr./frequênc. EpC 3º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_3
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:25:26
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_3 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Percepção do imigrante como uma ameaça	Sim	188	,0239032	1,03721420
	Não	109	-,0465694	,93857694

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Percepção do imigrante como uma ameaça	Sim	,07564662
	Não	,08989937

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Percepção do imigrante como uma ameaça	Equal variances assumed	,036	,850	,584
	Equal variances not assumed			,600

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Percepção do imigrante como uma ameaça	Equal variances assumed	295	,560	,07047263
	Equal variances not assumed	244,338	,549	,07047263

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Percepção do imigrante como uma ameaça	Equal variances assumed	,12065726	-,16698545
	Equal variances not assumed	,11749173	-,16095323

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Percepção do imigrante como uma ameaça	Equal variances assumed	,30793071
	Equal variances not assumed	,30189849

Apêndice BB – Teste T (princ. democr./frequência EpC 2º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_4
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:26:41
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_4 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,13

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Aplicação dos princípios democráticos	Sim	287	,0170297	,99411157
	Não	10	-,3929856	1,14569260

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Aplicação dos princípios democráticos	Sim	,05868055
	Não	,36229981

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Aplicação dos princípios democráticos	Equal variances assumed	,066	,798	1,276
	Equal variances not assumed			1,117

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Aplicação dos princípios democráticos	Equal variances assumed	295	,203	,41001538
	Equal variances not assumed	9,478	,291	,41001538

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Aplicação dos princípios democráticos	Equal variances assumed	,32139263	-,22249756
	Equal variances not assumed	,36702120	-,41390274

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Aplicação dos princípios democráticos	Equal variances assumed	1,04252832
	Equal variances not assumed	1,23393349

Apêndice CC – Teste T (princ. democr./frequência EpC 3º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_4
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:27:33
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_4 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Aplicação dos princípios democráticos	Sim	188	,0542881	,93382593
	Não	109	-,0848484	1,10417678

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Aplicação dos princípios democráticos	Sim	,06810626
	Não	,10576095

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Aplicação dos princípios democráticos	Equal variances assumed	2,469	,117	1,156
	Equal variances not assumed			1,106

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Aplicação dos princípios democráticos	Equal variances assumed	295	,249	,13913643
	Equal variances not assumed	196,618	,270	,13913643

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Aplicação dos princípios democráticos	Equal variances assumed	,12033655	-,09769050
	Equal variances not assumed	,12579285	-,10894000

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Aplicação dos princípios democráticos	Equal variances assumed	,37596335
	Equal variances not assumed	,38721285

Apêndice DD – Teste T (confiança insti./frequênc. EpC 2º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_5
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:28:35
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_5 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,08

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Confiança nas instituições democráticas	Sim	287	-,0054796	1,01041932
	Não	10	,0834244	,69806470

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Confiança nas instituições democráticas	Sim	,05964317
	Não	,22074744

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Confiança nas instituições democráticas	Equal variances assumed	1,088	,298	-,276
	Equal variances not assumed			-,389

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Confiança nas instituições democráticas	Equal variances assumed	295	,783	-,08890397
	Equal variances not assumed	10,360	,705	-,08890397

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Confiança nas instituições democráticas	Equal variances assumed	,32243946	-,72347712
	Equal variances not assumed	,22866294	-,59600554

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Confiança nas instituições democráticas	Equal variances assumed	,54566918
	Equal variances not assumed	,41819760

Apêndice EE – Teste T (confiança instit./frequência EpC 3º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_5
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:29:44
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_5 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Confiança nas instituições democráticas	Sim	188	-,0091322	1,11334659
	Não	109	,0089766	,77361708

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Confiança nas instituições democráticas	Sim	,08119915
	Não	,07409908

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Confiança nas instituições democráticas	Equal variances assumed	11,328	,001	-,150
	Equal variances not assumed			-,165

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Confiança nas instituições democráticas	Equal variances assumed	295	,881	-,01810875
	Equal variances not assumed	285,416	,869	-,01810875

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Confiança nas instituições democráticas	Equal variances assumed	,12068029	-,25561216
	Equal variances not assumed	,10992713	-,23447946

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Confiança nas instituições democráticas	Equal variances assumed	,21939466
	Equal variances not assumed	,19826196

Apêndice FF – Teste T (utili. repr. escola/frequênc. EpC 2º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_6
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:30:58
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_6 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Utilidade dos representantes da escola	Sim	287	-,0001771	,98489280
	Não	10	,0438621	1,46842334

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Utilidade dos representantes da escola	Sim	,05813638
	Não	,46435623

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Utilidade dos representantes da escola	Equal variances assumed	1,493	,223	-,136
	Equal variances not assumed			-,094

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Utilidade dos representantes da escola	Equal variances assumed	295	,892	-,04403918
	Equal variances not assumed	9,284	,927	-,04403918

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Utilidade dos representantes da escola	Equal variances assumed	,32268622	-,67909796
	Equal variances not assumed	,46798136	-1,09776585

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Utilidade dos representantes da escola	Equal variances assumed	,59101961
	Equal variances not assumed	1,00968750

Apêndice GG – Teste T (utili. repr. escola/frequên. EpC 3º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_6
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:31:46
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_6 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Utilidade dos representantes da escola	Sim	188	,0261859	1,06023145
	Não	109	-,0416069	,89404943

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Utilidade dos representantes da escola	Sim	,07732533
	Não	,08563440

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Utilidade dos representantes da escola	Equal variances assumed	3,405	,066	,562
	Equal variances not assumed			,588

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Utilidade dos representantes da escola	Equal variances assumed	295	,575	,06779283
	Equal variances not assumed	257,174	,557	,06779283

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Utilidade dos representantes da escola	Equal variances assumed	,12070099	-,16975131
	Equal variances not assumed	,11537962	-,15941632

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Utilidade dos representantes da escola	Equal variances assumed	,30533698
	Equal variances not assumed	,29500199

Apêndice HH – Teste T (sent. pertença/frequência EpC 2º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_7
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:33:14
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_7 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Sentimentos de pertença	Sim	287	,0017304	1,00969332
	Não	10	-,0044914	,76182754

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Sentimentos de pertença	Sim	,05960031
	Não	,24091102

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Sentimentos de pertença	Equal variances assumed	,888	,347	,019
	Equal variances not assumed			,025

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Sentimentos de pertença	Equal variances assumed	295	,985	,00622183
	Equal variances not assumed	10,134	,980	,00622183

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Sentimentos de pertença	Equal variances assumed	,32266694	-,62879901
	Equal variances not assumed	,24817396	-,54575326

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Sentimentos de pertença	Equal variances assumed	,64124267
	Equal variances not assumed	,55819692

Apêndice II – Teste T (sent. pertença/frequência EpC 3º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_7
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:34:04
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_7 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Sentimentos de pertença	Sim	188	-,0281062	1,02496166
	Não	109	,0526211	,96173760

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Sentimentos de pertença	Sim	,07475301
	Não	,09211776

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Sentimentos de pertença	Equal variances assumed	2,210	,138	-,669
	Equal variances not assumed			-,680

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Sentimentos de pertença	Equal variances assumed	295	,504	-,08072734
	Equal variances not assumed	237,574	,497	-,08072734

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Sentimentos de pertença	Equal variances assumed	,12066305	-,31819682
	Equal variances not assumed	,11863260	-,31443351

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Sentimentos de pertença	Equal variances assumed	,15674214
	Equal variances not assumed	,15297883

Apêndice JJ – Teste T (apl. norm conv. /frequência EpC 2º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_8
  /CRITERIA=CI(.95)
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:10:43
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_5_6_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_8 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,03

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Aplicação das normas de convivência	Sim	287	-,0144447	1,01165297
	Não	10	,4020486	,53786505

Group Statistics

	5º e 6_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Aplicação das normas de convivência	Sim	,05971599
	Não	,17008786

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Aplicação das normas de convivência	Equal variances assumed	,399	,528	-1,294
	Equal variances not assumed			-2,310

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Aplicação das normas de convivência	Equal variances assumed	295	,197	-,41649329
	Equal variances not assumed	11,350	,041	-,41649329

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Aplicação das normas de convivência	Equal variances assumed	,32185769	-1,04992150
	Equal variances not assumed	,18026614	-,81176848

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Aplicação das normas de convivência	Equal variances assumed	,21693491
	Equal variances not assumed	-,02121810

Apêndice KK – Teste T (apl. norm conv. /frequência EpC 3º ciclo)

```
T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Factor_8
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		23-SEP-2017 12:11:45
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=P16_7_8_9_Dis(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Factor_8 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,01

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	N	Mean	Std. Deviation
Aplicação das normas de convivência	Sim	188	-,0537808	1,14867294
	Não	109	,0916114	,67212151

Group Statistics

	7º, 8º e 9_ ano_Disciplina	Std. Error Mean
Aplicação das normas de convivência	Sim	,08377558
	Não	,06437756

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Aplicação das normas de convivência	Equal variances assumed	4,382	,037	-1,207
	Equal variances not assumed			-1,376

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Aplicação das normas de convivência	Equal variances assumed	295	,229	-,14539218
	Equal variances not assumed	294,966	,170	-,14539218

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
Aplicação das normas de convivência	Equal variances assumed	,12049603	-,38253295
	Equal variances not assumed	,10565424	-,35332386

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Aplicação das normas de convivência	Equal variances assumed	,09174859
	Equal variances not assumed	,06253950

Apêndice LL – Cruzamento (particip. /frequênc. EpC 2º ciclo)

6º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P6_Actividades 'Actividades' (P6_1 P6_2 P6_3 P6_4 P6_5 P6_6 P6_7_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_6_Dis(1 2)
  /TABLES=P16_6_Dis BY $P6_Actividades
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_6_Dis*$P6_Actividades	298	98,7%	4	1,3%	302	100,0%

P16_6_Dis*$P6_Actividades Crosstabulation

			Actividades[a]							Total
			Candidato a delegado de turma	Equipa desportiva	Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)	Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)	Candidato à Associação de Estudantes	Nenhuma	Outras	
6ºano_Disciplina	Sim	Count	57	81	56	38	29	111	10	279
		% within P16_6_Dis	20,4%	29,0%	20,1%	13,6%	10,4%	39,8%	3,6%	
	Não	Count	5	5	4	1	0	7	1	19
		% within P16_6_Dis	26,3%	26,3%	21,1%	5,3%	0,0%	36,8%	5,3%	
Total		Count	62	86	60	39	29	118	11	298

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

7º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P6_Actividades 'Actividades' (P6_1 P6_2 P6_3 P6_4 P6_5 P6_6 P6_7_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_7_Dis(1 2)
  /TABLES=P16_7_Dis BY $P6_Actividades
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_7_Dis*$P6_Actividades	298	98,7%	4	1,3%	302	100,0%

P16_7_Dis*$P6_Actividades Crosstabulation

			Actividades[a]							Total
			Candidato a delegado de turma	Equipa desportiva	Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)	Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)	Candidato à Associação de Estudantes	Nenhuma	Outras	
7ºano_Disciplina	Sim	Count	36	49	32	26	16	78	9	183
		% within P16_7_Dis	19,7%	26,8%	17,5%	14,2%	8,7%	42,6%	4,9%	
	Não	Count	26	37	28	13	13	40	2	115
		% within P16_7_Dis	22,6%	32,2%	24,3%	11,3%	11,3%	34,8%	1,7%	
Total		Count	62	86	60	39	29	118	11	298

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

8º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P6_Actividades 'Actividades' (P6_1 P6_2 P6_3 P6_4 P6_5 P6_6 P6_7_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_8_Dis(1 2)
  /TABLES=P16_8_Dis BY $P6_Actividades
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_8_Dis*$P6_Actividades	298	98,7%	4	1,3%	302	100,0%

P16_8_Dis*$P6_Actividades Crosstabulation

			Actividades*							Total
			Candidato a delegado de turma	Equipa desportiva	Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)	Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)	Candidato à Associação de Estudantes	Nenhuma	Outras	
8ºano_Disciplina	Sim	Count	32	39	29	22	10	73	7	159
		% within P16_8_Dis	20,1%	24,5%	18,2%	13,8%	6,3%	45,9%	4,4%	
	Não	Count	30	47	31	17	19	45	4	139
		% within P16_8_Dis	21,6%	33,8%	22,3%	12,2%	13,7%	32,4%	2,9%	
Total		Count	62	86	60	39	29	118	11	298

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

9º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P6_Actividades 'Actividades' (P6_1 P6_2 P6_3 P6_4 P6_5 P6_6 P6_7_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_9_Dis(1 2)
  /TABLES=P16_9_Dis BY $P6_Actividades
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_9_Dis*$P6_Actividades	298	98,7%	4	1,3%	302	100,0%

P16_9_Dis*$P6_Actividades Crosstabulation

			Actividades[a]							Total
			Candidato a delegado de turma	Equipa desportiva	Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)	Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)	Candidato à Associação de Estudantes	Nenhuma	Outras	
9ºano_Disciplina	Sim	Count	29	37	27	21	10	65	7	146
		% within P16_9_Dis	19,9%	25,3%	18,5%	14,4%	6,8%	44,5%	4,8%	
	Não	Count	33	49	33	18	19	53	4	152
		% within P16_9_Dis	21,7%	32,2%	21,7%	11,8%	12,5%	34,9%	2,6%	
Total		Count	62	86	60	39	29	118	11	298

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Apêndice MM – Cruzamento (particip. /frequência EpC 3º ciclo)

6º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P6_Actividades 'Actividades' (P6_1 P6_2 P6_3 P6_4 P6_5 P6_6 P6_7_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_6_Dis(1 2)
  /TABLES=P16_6_Dis BY $P6_Actividades
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_6_Dis*$P6_Actividades	298	98,7%	4	1,3%	302	100,0%

P16_6_Dis*$P6_Actividades Crosstabulation

			Actividades[a]							Total
			Candidato a delegado de turma	Equipa desportiva	Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)	Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)	Candidato à Associação de Estudantes	Nenhuma	Outras	
6ºano_Disciplina	Sim	Count	57	81	56	38	29	111	10	279
		% within P16_6_Dis	20,4%	29,0%	20,1%	13,6%	10,4%	39,8%	3,6%	
	Não	Count	5	5	4	1	0	7	1	19
		% within P16_6_Dis	26,3%	26,3%	21,1%	5,3%	0,0%	36,8%	5,3%	
Total		Count	62	86	60	39	29	118	11	298

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

7º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P6_Actividades 'Actividades' (P6_1 P6_2 P6_3 P6_4 P6_5 P6_6 P6_7_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_7_Dis(1 2)
  /TABLES=P16_7_Dis BY $P6_Actividades
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_7_Dis*$P6_Actividades	298	98,7%	4	1,3%	302	100,0%

P16_7_Dis*$P6_Actividades Crosstabulation

			Actividades[a]							Total
			Candidato a delegado de turma	Equipa desportiva	Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)	Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)	Candidato à Associação de Estudantes	Nenhuma	Outras	
7ºano_Disciplina	Sim	Count	36	49	32	26	16	78	9	183
		% within P16_7_Dis	19,7%	26,8%	17,5%	14,2%	8,7%	42,6%	4,9%	
	Não	Count	26	37	28	13	13	40	2	115
		% within P16_7_Dis	22,6%	32,2%	24,3%	11,3%	11,3%	34,8%	1,7%	
Total		Count	62	86	60	39	29	118	11	298

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

8º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P6_Actividades 'Actividades' (P6_1 P6_2 P6_3 P6_4 P6_5 P6_6 P6_7_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_8_Dis(1 2)
  /TABLES=P16_8_Dis BY $P6_Actividades
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_8_Dis*$P6_Actividades	298	98,7%	4	1,3%	302	100,0%

P16_8_Dis*$P6_Actividades Crosstabulation

			Actividades^a							Total
			Candidato a delegado de turma	Equipa desportiva	Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)	Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)	Candidato à Associação de Estudantes	Nenhuma	Outras	
8ºano_Disciplina	Sim	Count	32	39	29	22	10	73	7	159
		% within P16_8_Dis	20,1%	24,5%	18,2%	13,8%	6,3%	45,9%	4,4%	
	Não	Count	30	47	31	17	19	45	4	139
		% within P16_8_Dis	21,6%	33,8%	22,3%	12,2%	13,7%	32,4%	2,9%	
Total		Count	62	86	60	39	29	118	11	298

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

9º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P6_Actividades 'Actividades' (P6_1 P6_2 P6_3 P6_4 P6_5 P6_6 P6_7_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_9_Dis(1 2)
  /TABLES=P16_9_Dis BY $P6_Actividades
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_9_Dis*$P6_Actividades	298	98,7%	4	1,3%	302	100,0%

P16_9_Dis*$P6_Actividades Crosstabulation

			Actividades[a]							Total
			Candidato a delegado de turma	Equipa desportiva	Grupo cultural (coral, teatro, dança, música)	Grupo solidário (que realiza recolha de alimentos, roupa, etc.)	Candidato à Associação de Estudantes	Nenhuma	Outras	
9ºano_Disciplina	Sim	Count	29	37	27	21	10	65	7	146
		% within P16_9_Dis	19,9%	25,3%	18,5%	14,4%	6,8%	44,5%	4,8%	
	Não	Count	33	49	33	18	19	53	4	152
		% within P16_9_Dis	21,7%	32,2%	21,7%	11,8%	12,5%	34,9%	2,6%	
Total		Count	62	86	60	39	29	118	11	298

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Apêndice NN – Cruzamento (obst. parti. /frequência EpC 2º ciclo)

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P7_Obstáculos_par 'Obstáculos à participação' (p7_1 p7_2 p7_3 p7_4 p7_5 p7_6_outras (1))
  /FREQUENCIES=$P7_Obstáculos_par.
```

Multiple Response

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_BF.sav
```

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
$P7_Obstáculos_par[a]	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

$P7_Obstáculos_par Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Obstáculos à participação[a]	O desinteresse do aluno (cada um na sua)	246	36,2%	81,7%
	O não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir	116	17,1%	38,5%
	A falta de colaboração e apoio dos professores (não se interessam)	89	13,1%	29,6%
	Pensamos que não serve de nada/não vale a pena	133	19,6%	44,2%
	É mais cómodo não fazer nada	82	12,1%	27,2%
	Outras	14	2,1%	4,7%
Total		680	100,0%	225,9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

```
5º ano

MULT RESPONSE GROUPS=$P7_Obstáculos_par 'Obstáculos à participação' (P7_1 P7_2 P7_3 P7_4 P7_5 P7_6_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_5_Dis(1 2)
  /TABLES=P16_5_Dis BY $P7_Obstáculos_par
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_5_Dis*$P7_Obstáculos_par	300	99,3%	2	0,7%	302	100,0%

P16_5_Dis*$P7_Obstáculos_par Crosstabulation

			Obstáculos à participação[a]						Total
			O desinteresse do aluno (cada um na sua)	O não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir	A falta de colaboração e apoio dos professores (não se interessam)	Pensamos que não serve de nada/não vale a pena	É mais cómodo não fazer nada	Outras	
5ºano_Disciplina	Sim	Count	239	111	86	130	78	13	288
		% within P16_5_Dis	83,0%	38,5%	29,9%	45,1%	27,1%	4,5%	
	Não	Count	6	5	2	3	4	1	12
		% within P16_5_Dis	50,0%	41,7%	16,7%	25,0%	33,3%	8,3%	
Total		Count	245	116	88	133	82	14	300

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

6º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P7_Obstáculos_par 'Obstáculos à participação' (P7_1 P7_2 P7_3 P7_4 P7_5 P7_6_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_6_Dis(1,2)
  /TABLES=P16_6_Dis BY $P7_Obstáculos_par
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8Y.sav
```

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_6_Dis*$P7_Obstáculos_par	300	99,3%	2	0,7%	302	100,0%

P16_6_Dis*$P7_Obstáculos_par Crosstabulation

			Obstáculos à participação^a						Total
			O desinteresse do aluno (cada um na sua)	O não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir	A falta de colaboração e apoio dos professores (não se interessam)	Pensamos que não serve de nada/não vale a pena	É mais cómodo não fazer nada	Outras	
6ºano_Disciplina	Sim	Count	232	107	86	127	77	13	281
		% within P16_6_Dis	82,6%	38,1%	30,6%	45,2%	27,4%	4,6%	
	Não	Count	13	9	2	6	5	1	19
		% within P16_6_Dis	68,4%	47,4%	10,5%	31,6%	26,3%	5,3%	
Total		Count	245	116	88	133	82	14	300

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Apêndice OO – Cruzamento (obst. part. /frequê. EpC 3º ciclo)

7º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P7_Obstáculos_par 'Obstáculos à participação' (P7_1 P7_2 P7_3 P7_4 P7_5 P7_6_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_7_Dis(1 2)
  /TABLES=P16_7_Dis BY $P7_Obstáculos_par
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_7_Dis*$P7_Obstáculos_par	300	99,3%	2	0,7%	302	100,0%

P16_7_Dis*$P7_Obstáculos_par Crosstabulation

			Obstáculos à participação[a]						Total
			O desinteresse do aluno (cada um na sua)	O não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir	A falta de colaboração e apoio dos professores (não se interessam)	Pensamos que não serve de nada/não vale a pena	É mais cómodo não fazer nada	Outras	
7ºano_Disciplina	Sim	Count	156	66	54	87	48	11	185
		% within P16_7_Dis	84,3%	35,7%	29,2%	47,0%	25,9%	5,9%	
	Não	Count	89	50	34	46	34	3	115
		% within P16_7_Dis	77,4%	43,5%	29,6%	40,0%	29,6%	2,6%	
Total		Count	245	116	88	133	82	14	300

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

8º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P7_Obstáculos_par 'Obstáculos à participação' (P7_1 P7_2 P7_3 P7_4 P7_5 P7_6_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_8_Dis(1,2)
  /TABLES=P16_8_Dis BY $P7_Obstáculos_par
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8Y.sav
```

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_8_Dis*$P7_Obstáculos_par	300	99,3%	2	0,7%	302	100,0%

P16_8_Dis*$P7_Obstáculos_par Crosstabulation

			Obstáculos à participação^a						Total
			O desinteresse do aluno (cada um na sua)	O não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir	A falta de colaboração e apoio dos professores (não se interessam)	Pensamos que não serve de nada/não vale a pena	É mais cómodo não fazer nada	Outras	
8ºano_Disciplina	Sim	Count	136	58	43	75	44	9	161
		% within P16_8_Dis	84,5%	36,0%	26,7%	46,6%	27,3%	5,6%	
	Não	Count	109	58	45	58	38	5	139
		% within P16_8_Dis	78,4%	41,7%	32,4%	41,7%	27,3%	3,6%	
Total		Count	245	116	88	133	82	14	300

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

9º ano

```
MULT RESPONSE GROUPS=$P7_Obstáculos_par 'Obstáculos à participação' (P7_1 P7_2 P7_3 P7_4 P7_5 P7_6_Outras (1))
  /VARIABLES=P16_9_Dis(1 2)
  /TABLES=P16_9_Dis BY $P7_Obstáculos_par
  /CELLS=ROW
  /BASE=CASES.
```

Multiple Response

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
P16_9_Dis*$P7_Obstáculos_par	300	99,3%	2	0,7%	302	100,0%

P16_9_Dis*$P7_Obstáculos_par Crosstabulation

			Obstáculos à participação^a						Total
			O desinteresse do aluno (cada um na sua)	O não saber como fazê-lo, nem a quem se dirigir	A falta de colaboração e apoio dos professores (não se interessam)	Pensamos que não serve de nada/não vale a pena	É mais cómodo não fazer nada	Outras	
9ºano_Disciplina	Sim	Count	124	56	40	67	38	9	148
		% within P16_9_Dis	83,8%	37,8%	27,0%	45,3%	25,7%	6,1%	
	Não	Count	121	60	48	66	44	5	152
		% within P16_9_Dis	79,6%	39,5%	31,6%	43,4%	28,9%	3,3%	
Total		Count	245	116	88	133	82	14	300

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Apêndice PP – Cruzamento (direito e dever /frequê. EpC 2º ciclo)

```
GET
  FILE='C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
CROSSTABS
  /TABLES=P16_5_Dis BY P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:17:41
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_5_Dis BY P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,03
	Elapsed Time	00:00:00,03
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
5ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

5ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola Crosstabulation

			Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	
			Direito	Dever
5ºano_Disciplina	Sim	Count	210	51
		% within 5ºano_Disciplina	72,7%	17,6%
	Não	Count	10	2
		% within 5ºano_Disciplina	83,3%	16,7%
Total		Count	220	53
		% within 5ºano_Disciplina	73,1%	17,6%

5ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola Crosstabulation

	Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	Total

			Direito e Dever	
5ºano_Disciplina	Sim	Count	28	289
		% within 5ºano_Disciplina	9,7%	100,0%
	Não	Count	0	12
		% within 5ºano_Disciplina	0,0%	100,0%
Total		Count	28	301
		% within 5ºano_Disciplina	9,3%	100,0%

5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de aprender		
			Direito	Dever	Direito e dever
5ºano_Disciplina	Sim	Count	144	64	81
		% within 5ºano_Disciplina	49,8%	22,1%	28,0%
	Não	Count	6	3	3
		% within 5ºano_Disciplina	50,0%	25,0%	25,0%
Total		Count	150	67	84
		% within 5ºano_Disciplina	49,8%	22,3%	27,9%

5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender Crosstabulation

			Total
5ºano_Disciplina	Sim	Count	289
		% within 5ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	12
		% within 5ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 5ºano_Disciplina	100,0%

5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de trabalhar		
			Direito	Dever	Direito e devver
5ºano_Disciplina	Sim	Count	106	112	71
		% within 5ºano_Disciplina	36,7%	38,8%	24,6%
	Não	Count	5	4	3
		% within 5ºano_Disciplina	41,7%	33,3%	25,0%
Total		Count	111	116	74
		% within 5ºano_Disciplina	36,9%	38,5%	24,6%

5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar Crosstabulation

			Total
5ºano_Disciplina	Sim	Count	289
		% within 5ºano_Disciplina	100,0%

	Não	Count	12
		% within 5ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 5ºano_Disciplina	100,0%

5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	
			Direito	Dever
5ºano_Disciplina	Sim	Count	204	33
		% within 5ºano_Disciplina	70,6%	11,4%
	Não	Count	7	4
		% within 5ºano_Disciplina	58,3%	33,3%
Total		Count	211	37
		% within 5ºano_Disciplina	70,1%	12,3%

5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	Total
			Direito e dever	
5ºano_Disciplina	Sim	Count	52	289
		% within 5ºano_Disciplina	18,0%	100,0%
	Não	Count	1	12
		% within 5ºano_Disciplina	8,3%	100,0%
Total		Count	53	301
		% within 5ºano_Disciplina	17,6%	100,0%

5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de votar		
			Direito	Dever	Direito e dever
5ºano_Disciplina	Sim	Count	115	98	76
		% within 5ºano_Disciplina	39,8%	33,9%	26,3%
	Não	Count	7	4	1
		% within 5ºano_Disciplina	58,3%	33,3%	8,3%
Total		Count	122	102	77
		% within 5ºano_Disciplina	40,5%	33,9%	25,6%

5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar Crosstabulation

			Total

5ºano_Disciplina	Sim	Count	289
		% within 5ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	12
		% within 5ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 5ºano_Disciplina	100,0%

5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	
			Direito	Dever
5ºano_Disciplina	Sim	Count	147	101
		% within 5ºano_Disciplina	50,9%	34,9%
	Não	Count	6	3
		% within 5ºano_Disciplina	50,0%	25,0%
Total		Count	153	104
		% within 5ºano_Disciplina	50,8%	34,6%

5ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	Total
			Direito e dever	
5ºano_Disciplina	Sim	Count	41	289
		% within 5ºano_Disciplina	14,2%	100,0%
	Não	Count	3	12
		% within 5ºano_Disciplina	25,0%	100,0%
Total		Count	44	301
		% within 5ºano_Disciplina	14,6%	100,0%

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_6_Dis BY P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:20:14
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_6_Dis BY P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
6ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

6ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola Crosstabulation

			Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	
			Direito	Dever
6ºano_Disciplina	Sim	Count	205	50
		% within 6ºano_Disciplina	72,7%	17,7%
	Não	Count	15	3
		% within 6ºano_Disciplina	78,9%	15,8%
Total		Count	220	53
		% within 6ºano_Disciplina	73,1%	17,6%

6ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola Crosstabulation

			Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	Total
			Direito e Dever	
6ºano_Disciplina	Sim	Count	27	282
		% within 6ºano_Disciplina	9,6%	100,0%
	Não	Count	1	19
		% within 6ºano_Disciplina	5,3%	100,0%
Total		Count	28	301
		% within 6ºano_Disciplina	9,3%	100,0%

6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de aprender		
			Direito	Dever	Direito e dever
6ºano_Disciplina	Sim	Count	138	63	81
		% within 6ºano_Disciplina	48,9%	22,3%	28,7%
	Não	Count	12	4	3
		% within 6ºano_Disciplina	63,2%	21,1%	15,8%
Total		Count	150	67	84
		% within 6ºano_Disciplina	49,8%	22,3%	27,9%

6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender Crosstabulation

			Total
6ºano_Disciplina	Sim	Count	282
		% within 6ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	19
		% within 6ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 6ºano_Disciplina	100,0%

6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de trabalhar		
			Direito	Dever	Direito e devver
6ºano_Disciplina	Sim	Count	106	106	70
		% within 6ºano_Disciplina	37,6%	37,6%	24,8%
	Não	Count	5	10	4
		% within 6ºano_Disciplina	26,3%	52,6%	21,1%
Total		Count	111	116	74
		% within 6ºano_Disciplina	36,9%	38,5%	24,6%

6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar Crosstabulation

			Total
6ºano_Disciplina	Sim	Count	282
		% within 6ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	19
		% within 6ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 6ºano_Disciplina	100,0%

6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	
			Direito	Dever
6ºano_Disciplina	Sim	Count	197	33
		% within 6ºano_Disciplina	69,9%	11,7%
	Não	Count	14	4
		% within 6ºano_Disciplina	73,7%	21,1%
Total		Count	211	37
		% within 6ºano_Disciplina	70,1%	12,3%

6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	Total
			Direito e dever	
6ºano_Disciplina	Sim	Count	52	282
		% within 6ºano_Disciplina	18,4%	100,0%
	Não	Count	1	19
		% within 6ºano_Disciplina	5,3%	100,0%
Total		Count	53	301
		% within 6ºano_Disciplina	17,6%	100,0%

6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de votar		
			Direito	Dever	Direito e dever
6ºano_Disciplina	Sim	Count	111	96	75
		% within 6ºano_Disciplina	39,4%	34,0%	26,6%
	Não	Count	11	6	2
		% within 6ºano_Disciplina	57,9%	31,6%	10,5%
Total		Count	122	102	77
		% within 6ºano_Disciplina	40,5%	33,9%	25,6%

6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar Crosstabulation

			Total
6ºano_Disciplina	Sim	Count	282
		% within 6ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	19
		% within 6ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 6ºano_Disciplina	100,0%

6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	
			Direito	Dever
6ºano_Disciplina	Sim	Count	146	97
		% within 6ºano_Disciplina	51,8%	34,4%
	Não	Count	7	7
		% within 6ºano_Disciplina	36,8%	36,8%
Total		Count	153	104
		% within 6ºano_Disciplina	50,8%	34,6%

6ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	Total
			Direito e dever	
6ºano_Disciplina	Sim	Count	39	282
		% within 6ºano_Disciplina	13,8%	100,0%
	Não	Count	5	19
		% within 6ºano_Disciplina	26,3%	100,0%
Total		Count	44	301
		% within 6ºano_Disciplina	14,6%	100,0%

Apêndice QQ – Cruzamento (direito e dever /freq. EpC 3º ciclo)

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_7_Dis BY P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:21:15
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_7_Dis BY P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
7ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

7ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola Crosstabulation

			Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	
			Direito	Dever
7ºano_Disciplina	Sim	Count	131	37
		% within 7ºano_Disciplina	70,4%	19,9%
	Não	Count	89	16
		% within 7ºano_Disciplina	77,4%	13,9%
Total		Count	220	53
		% within 7ºano_Disciplina	73,1%	17,6%

7ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola Crosstabulation

			Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	Total
			Direito e Dever	
7ºano_Disciplina	Sim	Count	18	186
		% within 7ºano_Disciplina	9,7%	100,0%
	Não	Count	10	115
		% within 7ºano_Disciplina	8,7%	100,0%
Total		Count	28	301
		% within 7ºano_Disciplina	9,3%	100,0%

7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de aprender		
			Direito	Dever	Direito e dever
7ºano_Disciplina	Sim	Count	94	37	55
		% within 7ºano_Disciplina	50,5%	19,9%	29,6%
	Não	Count	56	30	29
		% within 7ºano_Disciplina	48,7%	26,1%	25,2%
Total		Count	150	67	84
		% within 7ºano_Disciplina	49,8%	22,3%	27,9%

7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender Crosstabulation

			Total
7ºano_Disciplina	Sim	Count	186
		% within 7ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	115
		% within 7ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 7ºano_Disciplina	100,0%

7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de trabalhar		
			Direito	Dever	Direito e devver
7ºano_Disciplina	Sim	Count	66	73	47
		% within 7ºano_Disciplina	35,5%	39,2%	25,3%
	Não	Count	45	43	27
		% within 7ºano_Disciplina	39,1%	37,4%	23,5%

Total		Count	111	116	74
		% within 7ºano_Disciplina	36,9%	38,5%	24,6%

7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar Crosstabulation

			Total
7ºano_Disciplina	Sim	Count	186
		% within 7ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	115
		% within 7ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 7ºano_Disciplina	100,0%

7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	
			Direito	Dever
7ºano_Disciplina	Sim	Count	130	17
		% within 7ºano_Disciplina	69,9%	9,1%
	Não	Count	81	20
		% within 7ºano_Disciplina	70,4%	17,4%
Total		Count	211	37
		% within 7ºano_Disciplina	70,1%	12,3%

7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	Total
			Direito e dever	
7ºano_Disciplina	Sim	Count	39	186
		% within 7ºano_Disciplina	21,0%	100,0%
	Não	Count	14	115
		% within 7ºano_Disciplina	12,2%	100,0%
Total		Count	53	301
		% within 7ºano_Disciplina	17,6%	100,0%

7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de votar		
			Direito	Dever	Direito e dever
7ºano_Disciplina	Sim	Count	66	71	49
		% within 7ºano_Disciplina	35,5%	38,2%	26,3%
	Não	Count	56	31	28
		% within 7ºano_Disciplina	48,7%	27,0%	24,3%

Total	Count	122	102	77
	% within 7ºano_Disciplina	40,5%	33,9%	25,6%

7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar Crosstabulation

			Total
7ºano_Disciplina	Sim	Count	186
		% within 7ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	115
		% within 7ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 7ºano_Disciplina	100,0%

7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	
			Direito	Dever
7ºano_Disciplina	Sim	Count	89	65
		% within 7ºano_Disciplina	47,8%	34,9%
	Não	Count	64	39
		% within 7ºano_Disciplina	55,7%	33,9%
Total		Count	153	104
		% within 7ºano_Disciplina	50,8%	34,6%

7ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	Total
			Direito e dever	
7ºano_Disciplina	Sim	Count	32	186
		% within 7ºano_Disciplina	17,2%	100,0%
	Não	Count	12	115
		% within 7ºano_Disciplina	10,4%	100,0%
Total		Count	44	301
		% within 7ºano_Disciplina	14,6%	100,0%

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_8_Dis BY P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:22:01
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_8_Dis BY P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
8ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

8ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola Crosstabulation

			Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	
			Direito	Dever
8ºano_Disciplina	Sim	Count	115	33
		% within 8ºano_Disciplina	71,0%	20,4%
	Não	Count	105	20
		% within 8ºano_Disciplina	75,5%	14,4%
Total		Count	220	53
		% within 8ºano_Disciplina	73,1%	17,6%

8ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola Crosstabulation

			Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	Total
			Direito e Dever	
8ºano_Disciplina	Sim	Count	14	162
		% within 8ºano_Disciplina	8,6%	100,0%
	Não	Count	14	139
		% within 8ºano_Disciplina	10,1%	100,0%
Total		Count	28	301
		% within 8ºano_Disciplina	9,3%	100,0%

8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de aprender		
			Direito	Dever	Direito e dever
8ºano_Disciplina	Sim	Count	83	31	48
		% within 8ºano_Disciplina	51,2%	19,1%	29,6%
	Não	Count	67	36	36
		% within 8ºano_Disciplina	48,2%	25,9%	25,9%
Total		Count	150	67	84
		% within 8ºano_Disciplina	49,8%	22,3%	27,9%

8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender Crosstabulation

			Total
8ºano_Disciplina	Sim	Count	162
		% within 8ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	139
		% within 8ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 8ºano_Disciplina	100,0%

8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de trabalhar		
			Direito	Dever	Direito e devver
8ºano_Disciplina	Sim	Count	61	61	40
		% within 8ºano_Disciplina	37,7%	37,7%	24,7%
	Não	Count	50	55	34
		% within 8ºano_Disciplina	36,0%	39,6%	24,5%
Total		Count	111	116	74
		% within 8ºano_Disciplina	36,9%	38,5%	24,6%

8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar Crosstabulation

			Total
8ºano_Disciplina	Sim	Count	162
		% within 8ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	139
		% within 8ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 8ºano_Disciplina	100,0%

8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	
			Direito	Dever
8ºano_Disciplina	Sim	Count	113	17
		% within 8ºano_Disciplina	69,8%	10,5%
	Não	Count	98	20
		% within 8ºano_Disciplina	70,5%	14,4%
Total		Count	211	37
		% within 8ºano_Disciplina	70,1%	12,3%

8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	Total
			Direito e dever	
8ºano_Disciplina	Sim	Count	32	162
		% within 8ºano_Disciplina	19,8%	100,0%
	Não	Count	21	139
		% within 8ºano_Disciplina	15,1%	100,0%
Total		Count	53	301
		% within 8ºano_Disciplina	17,6%	100,0%

8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de votar		
			Direito	Dever	Direito e dever
8ºano_Disciplina	Sim	Count	58	62	42
		% within 8ºano_Disciplina	35,8%	38,3%	25,9%
	Não	Count	64	40	35
		% within 8ºano_Disciplina	46,0%	28,8%	25,2%
Total		Count	122	102	77
		% within 8ºano_Disciplina	40,5%	33,9%	25,6%

8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar Crosstabulation

			Total
8ºano_Disciplina	Sim	Count	162
		% within 8ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	139
		% within 8ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 8ºano_Disciplina	100,0%

8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	
			Direito	Dever
8ºano_Disciplina	Sim	Count	72	60
		% within 8ºano_Disciplina	44,4%	37,0%
	Não	Count	81	44
		% within 8ºano_Disciplina	58,3%	31,7%
Total		Count	153	104
		% within 8ºano_Disciplina	50,8%	34,6%

8ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	Total
			Direito e dever	
8ºano_Disciplina	Sim	Count	30	162
		% within 8ºano_Disciplina	18,5%	100,0%
	Não	Count	14	139
		% within 8ºano_Disciplina	10,1%	100,0%
Total		Count	44	301
		% within 8ºano_Disciplina	14,6%	100,0%

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_9_Dis BY P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:22:45
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_9_Dis BY P5_1 P5_2 P5_3 P5_4 P5_5 P5_6 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
9ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%
9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

9ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola Crosstabulation

			Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	
			Direito	Dever
9ºano_Disciplina	Sim	Count	104	31
		% within 9ºano_Disciplina	69,8%	20,8%
	Não	Count	116	22
		% within 9ºano_Disciplina	76,3%	14,5%
Total		Count	220	53
		% within 9ºano_Disciplina	73,1%	17,6%

9ºano_Disciplina * Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola Crosstabulation

			Tenho o direito/dever de participar nas assembleias da Escola	Total
			Direito e Dever	
9ºano_Disciplina	Sim	Count	14	149
		% within 9ºano_Disciplina	9,4%	100,0%
	Não	Count	14	152
		% within 9ºano_Disciplina	9,2%	100,0%
Total		Count	28	301
		% within 9ºano_Disciplina	9,3%	100,0%

9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de aprender		
			Direito	Dever	Direito e dever
9ºano_Disciplina	Sim	Count	75	31	43
		% within 9ºano_Disciplina	50,3%	20,8%	28,9%
	Não	Count	75	36	41
		% within 9ºano_Disciplina	49,3%	23,7%	27,0%
Total		Count	150	67	84
		% within 9ºano_Disciplina	49,8%	22,3%	27,9%

9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de aprender Crosstabulation

			Total
9ºano_Disciplina	Sim	Count	149
		% within 9ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	152
		% within 9ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 9ºano_Disciplina	100,0%

9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de trabalhar		
			Direito	Dever	Direito e devver
9ºano_Disciplina	Sim	Count	58	56	35
		% within 9ºano_Disciplina	38,9%	37,6%	23,5%
	Não	Count	53	60	39
		% within 9ºano_Disciplina	34,9%	39,5%	25,7%
Total		Count	111	116	74
		% within 9ºano_Disciplina	36,9%	38,5%	24,6%

9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de trabalhar Crosstabulation

			Total
9ºano_Disciplina	Sim	Count	149
		% within 9ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	152
		% within 9ºano_Disciplina	100,0%
Total		Count	301
		% within 9ºano_Disciplina	100,0%

9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	
			Direito	Dever
9ºano_Disciplina	Sim	Count	104	18
		% within 9ºano_Disciplina	69,8%	12,1%
	Não	Count	107	19
		% within 9ºano_Disciplina	70,4%	12,5%
Total		Count	211	37
		% within 9ºano_Disciplina	70,1%	12,3%

9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de expressar as suas opiniões	Total
			Direito e dever	
9ºano_Disciplina	Sim	Count	27	149
		% within 9ºano_Disciplina	18,1%	100,0%
	Não	Count	26	152
		% within 9ºano_Disciplina	17,1%	100,0%
Total		Count	53	301
		% within 9ºano_Disciplina	17,6%	100,0%

9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de votar		
			Direito	Dever	Direito e dever
9ºano_Disciplina	Sim	Count	54	59	36
		% within 9ºano_Disciplina	36,2%	39,6%	24,2%
	Não	Count	68	43	41
		% within 9ºano_Disciplina	44,7%	28,3%	27,0%
Total		Count	122	102	77
		% within 9ºano_Disciplina	40,5%	33,9%	25,6%

9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de votar Crosstabulation

			Total
9ºano_Disciplina	Sim	Count	149
		% within 9ºano_Disciplina	100,0%
	Não	Count	152
		% within 9ºano_Disciplina	100,0%

Total	Count	301
	% within 9ºano_Disciplina	100,0%

9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	
			Direito	Dever
9ºano_Disciplina	Sim	Count	69	57
		% within 9ºano_Disciplina	46,3%	38,3%
	Não	Count	84	47
		% within 9ºano_Disciplina	55,3%	30,9%
Total		Count	153	104
		% within 9ºano_Disciplina	50,8%	34,6%

9ºano_Disciplina * As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade Crosstabulation

			As pessoas têm o direito/dever de participar na vida social da sua comunidade	Total
			Direito e dever	
9ºano_Disciplina	Sim	Count	23	149
		% within 9ºano_Disciplina	15,4%	100,0%
	Não	Count	21	152
		% within 9ºano_Disciplina	13,8%	100,0%
Total		Count	44	301
		% within 9ºano_Disciplina	14,6%	100,0%

Apêndice RR – Cruzamento (div. cultural /frequên. EpC 2º ciclo)

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_5_Dis BY P11
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:34:15
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_5_Dis BY P11 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
5ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural	300	99,3%	2	0,7%	302	100,0%

5ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural Crosstabulation

			Atitude perante a diversidade cultural	
			Gostaria que no local onde resido vivessem pessoas de diferentes culturas, não me incomoda de que país são	Não gostaria que viessem para o local onde resido pessoas de culturas diferentes da minha
5ºano_Disciplina	Sim	Count	150	6
		% within 5ºano_Disciplina	52,1%	2,1%
	Não	Count	7	1
		% within 5ºano_Disciplina	58,3%	8,3%
Total		Count	157	7
		% within 5ºano_Disciplina	52,3%	2,3%

5ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural Crosstabulation

			Atitude perante a diversidade cultural		Total
			Gostaria que viessem residir, mas de alguns países, de outros não	É-me igual se vêm ou não vêm	
5ºano_Disciplina	Sim	Count	20	112	288
		% within 5ºano_Disciplina	6,9%	38,9%	100,0%
	Não	Count	0	4	12
		% within 5ºano_Disciplina	0,0%	33,3%	100,0%

Total	Count	20	116	300
	% within 5ºano_Disciplina	6,7%	38,7%	100,0%

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_6_Dis BY P11
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:26:41
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_6_Dis BY P11 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,02
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
6ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural	300	99,3%	2	0,7%	302	100,0%

6ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural Crosstabulation

			Atitude perante a diversidade cultural	
			Gostaria que no local onde residisse vivessem pessoas de diferentes culturas, não me incomoda de que país são	Não gostaria que viessem para o local onde residisse pessoas de culturas diferentes da minha
6ºano_Disciplina	Sim	Count	147	7
		% within 6ºano_Disciplina	52,3%	2,5%
	Não	Count	10	0
		% within 6ºano_Disciplina	52,6%	0,0%
Total		Count	157	7
		% within 6ºano_Disciplina	52,3%	2,3%

6ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural Crosstabulation

			Atitude perante a diversidade cultural		Total
			Gostaria que viessem residir, mas de alguns países, de outros não	É-me igual se vêm ou não vêm	
6ºano_Disciplina	Sim	Count	19	108	281
		% within 6ºano_Disciplina	6,8%	38,4%	100,0%
	Não	Count	1	8	19
		% within 6ºano_Disciplina	5,3%	42,1%	100,0%

Total	Count	20	116	300
	% within 6ºano_Disciplina	6,7%	38,7%	100,0%

Apêndice SS – Cruzamento (div. cultural /frequênc. EpC 3º ciclo)

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_7_Dis BY P11
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:26:06
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_7_Dis BY P11 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
7ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural	300	99,3%	2	0,7%	302	100,0%

7ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural Crosstabulation

			Atitude perante a diversidade cultural	
			Gostaria que no local onde resido vivessem pessoas de diferentes culturas, não me incomoda de que país são	Não gostaria que viessem para o local onde resido pessoas de culturas diferentes da minha
7ºano_Disciplina	Sim	Count	95	3
		% within 7ºano_Disciplina	51,4%	1,6%
	Não	Count	62	4
		% within 7ºano_Disciplina	53,9%	3,5%
Total		Count	157	7
		% within 7ºano_Disciplina	52,3%	2,3%

7ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural Crosstabulation

			Atitude perante a diversidade cultural		Total
			Gostaria que viessem residir, mas de alguns países, de outros não	É-me igual se vêm ou não vêm	
7ºano_Disciplina	Sim	Count	10	77	185
		% within 7ºano_Disciplina	5,4%	41,6%	100,0%
	Não	Count	10	39	115
		% within 7ºano_Disciplina	8,7%	33,9%	100,0%

Total	Count	20	116	300
	% within 7ºano_Disciplina	6,7%	38,7%	100,0%

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_8_Dis BY P11
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:25:29
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_8_Dis BY P11 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
8ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural	300	99,3%	2	0,7%	302	100,0%

8ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural Crosstabulation

			Atitude perante a diversidade cultural	
			Gostaria que no local onde resido vivessem pessoas de diferentes culturas, não me incomoda de que país são	Não gostaria que viessem para o local onde resido pessoas de culturas diferentes da minha
8ºano_Disciplina	Sim	Count	84	3
		% within 8ºano_Disciplina	52,2%	1,9%
	Não	Count	73	4
		% within 8ºano_Disciplina	52,5%	2,9%
Total		Count	157	7
		% within 8ºano_Disciplina	52,3%	2,3%

8ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural Crosstabulation

			Atitude perante a diversidade cultural		Total
			Gostaria que viessem residir, mas de alguns países, de outros não	É-me igual se vêm ou não vêm	
8ºano_Disciplina	Sim	Count	7	67	161
		% within 8ºano_Disciplina	4,3%	41,6%	100,0%
	Não	Count	13	49	139
		% within 8ºano_Disciplina	9,4%	35,3%	100,0%

Total	Count	20	116	300
	% within 8ºano_Disciplina	6,7%	38,7%	100,0%

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_9_Dis BY P11
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:24:28
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_9_Dis BY P11 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
9ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural	300	99,3%	2	0,7%	302	100,0%

9ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural Crosstabulation

			Atitude perante a diversidade cultural	
			Gostaria que no local onde resido vivessem pessoas de diferentes culturas, não me incomoda de que país são	Não gostaria que viessem para o local onde resido pessoas de culturas diferentes da minha
9ºano_Disciplina	Sim	Count	75	4
		% within 9ºano_Disciplina	50,7%	2,7%
	Não	Count	82	3
		% within 9ºano_Disciplina	53,9%	2,0%
Total		Count	157	7
		% within 9ºano_Disciplina	52,3%	2,3%

9ºano_Disciplina * Atitude perante a diversidade cultural Crosstabulation

			Atitude perante a diversidade cultural		Total
			Gostaria que viessem residir, mas de alguns países, de outros não	É-me igual se vêm ou não vêm	
9ºano_Disciplina	Sim	Count	6	63	148
		% within 9ºano_Disciplina	4,1%	42,6%	100,0%
	Não	Count	14	53	152
		% within 9ºano_Disciplina	9,2%	34,9%	100,0%

Total	Count	20	116	300
	% within 9ºano_Disciplina	6,7%	38,7%	100,0%

Apêndice TT – Cruz. (cid. inclusiva /frequên. EpC 2º ciclo)

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_5_Dis BY P15
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:28:07
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_5_Dis BY P15 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
5ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

5ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

			Cidadania inclusiva_exclusiva	
			Qualquer pessoa	Qualquer pessoa se tiver os documentos de imigração em ordem
5ºano_Disciplina	Sim	Count	147	136
		% within 5ºano_Disciplina	50,9%	47,1%
	Não	Count	5	6
		% within 5ºano_Disciplina	41,7%	50,0%
Total		Count	152	142
		% within 5ºano_Disciplina	50,5%	47,2%

5ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

			Cidadania inclusiva_exclusiva	
			Só quando a pessoa pertencer a um país da União Europeia	Não, porque a pessoa não nasceu cá
5ºano_Disciplina	Sim	Count	5	1
		% within 5ºano_Disciplina	1,7%	0,3%
	Não	Count	0	0
		% within 5ºano_Disciplina	0,0%	0,0%
Total		Count	5	1
		% within 5ºano_Disciplina	1,7%	0,3%

5ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

	Cidadania inclusiva_exclusiva	Total

			Nenhuma, porque não tem nacionalidade de cá	
5ºano_Disciplina	Sim	Count	0	289
		% within 5ºano_Disciplina	0,0%	100,0%
	Não	Count	1	12
		% within 5ºano_Disciplina	8,3%	100,0%
Total		Count	1	301
		% within 5ºano_Disciplina	0,3%	100,0%

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_6_Dis BY P15
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:29:01
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_6_Dis BY P15 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
6ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

6ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

			Cidadania inclusiva_exclusiva	
			Qualquer pessoa	Qualquer pessoa se tiver os documentos de imigração em ordem
6ºano_Disciplina	Sim	Count	140	135
		% within 6ºano_Disciplina	49,6%	47,9%
	Não	Count	12	7
		% within 6ºano_Disciplina	63,2%	36,8%
Total		Count	152	142
		% within 6ºano_Disciplina	50,5%	47,2%

6ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

			Cidadania inclusiva_exclusiva	
			Só quando a pessoa pertencer a um país da União Europeia	Não, porque a pessoa não nasceu cá
6ºano_Disciplina	Sim	Count	5	1
		% within 6ºano_Disciplina	1,8%	0,4%
	Não	Count	0	0
		% within 6ºano_Disciplina	0,0%	0,0%
Total		Count	5	1
		% within 6ºano_Disciplina	1,7%	0,3%

6ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

	Cidadania inclusiva_exclusiva	Total

			Nenhuma, porque não tem nacionalidade de cá	
6ºano_Disciplina	Sim	Count	1	282
		% within 6ºano_Disciplina	0,4%	100,0%
	Não	Count	0	19
		% within 6ºano_Disciplina	0,0%	100,0%
Total		Count	1	301
		% within 6ºano_Disciplina	0,3%	100,0%

Apêndice UU – Cruzamento (cid. inclusiva /frequ. EpC 3º ciclo)

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_7_Dis BY P15
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:30:31
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_7_Dis BY P15 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
7ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

7ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

			Cidadania inclusiva_exclusiva	
			Qualquer pessoa	Qualquer pessoa se tiver os documentos de imigração em ordem
7ºano_Disciplina	Sim	Count	94	90
		% within 7ºano_Disciplina	50,5%	48,4%
	Não	Count	58	52
		% within 7ºano_Disciplina	50,4%	45,2%
Total		Count	152	142
		% within 7ºano_Disciplina	50,5%	47,2%

7ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

			Cidadania inclusiva_exclusiva	
			Só quando a pessoa pertencer a um país da União Europeia	Não, porque a pessoa não nasceu cá
7ºano_Disciplina	Sim	Count	2	0
		% within 7ºano_Disciplina	1,1%	0,0%
	Não	Count	3	1
		% within 7ºano_Disciplina	2,6%	0,9%
Total		Count	5	1
		% within 7ºano_Disciplina	1,7%	0,3%

7ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

	Cidadania inclusiva_exclusiva	Total

			Nenhuma, porque não tem nacionalidade de cá	
7ºano_Disciplina	Sim	Count	0	186
		% within 7ºano_Disciplina	0,0%	100,0%
	Não	Count	1	115
		% within 7ºano_Disciplina	0,9%	100,0%
Total		Count	1	301
		% within 7ºano_Disciplina	0,3%	100,0%

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_8_Dis BY P15
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:31:09
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_8_Dis BY P15 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
8ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

8ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

			Cidadania inclusiva_exclusiva	
			Qualquer pessoa	Qualquer pessoa se tiver os documentos de imigração em ordem
8ºano_Disciplina	Sim	Count	81	79
		% within 8ºano_Disciplina	50,0%	48,8%
	Não	Count	71	63
		% within 8ºano_Disciplina	51,1%	45,3%
Total		Count	152	142
		% within 8ºano_Disciplina	50,5%	47,2%

8ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

			Cidadania inclusiva_exclusiva	
			Só quando a pessoa pertencer a um país da União Europeia	Não, porque a pessoa não nasceu cá
8ºano_Disciplina	Sim	Count	2	0
		% within 8ºano_Disciplina	1,2%	0,0%
	Não	Count	3	1
		% within 8ºano_Disciplina	2,2%	0,7%
Total		Count	5	1
		% within 8ºano_Disciplina	1,7%	0,3%

8ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

	Cidadania inclusiva_exclusiva	Total

			Nenhuma, porque não tem nacionalidade de cá	
8ºano_Disciplina	Sim	Count	0	162
		% within 8ºano_Disciplina	0,0%	100,0%
	Não	Count	1	139
		% within 8ºano_Disciplina	0,7%	100,0%
Total		Count	1	301
		% within 8ºano_Disciplina	0,3%	100,0%

```
CROSSTABS
  /TABLES=P16_9_Dis BY P15
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		25-NOV-2017 20:31:43
Comments		
Input	Data	C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	302
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=P16_9_Dis BY P15 /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	174734

```
[DataSet1] C:\Users\Utilizador\Desktop\L\IBM
SPSS\testes\Educacao_Cidadania_Teste_18_09_2017_8F.sav
```

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
9ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva	301	99,7%	1	0,3%	302	100,0%

9ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

			Cidadania inclusiva_exclusiva	
			Qualquer pessoa	Qualquer pessoa se tiver os documentos de imigração em ordem
9ºano_Disciplina	Sim	Count	77	69
		% within 9ºano_Disciplina	51,7%	46,3%
	Não	Count	75	73
		% within 9ºano_Disciplina	49,3%	48,0%
Total		Count	152	142
		% within 9ºano_Disciplina	50,5%	47,2%

9ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

			Cidadania inclusiva_exclusiva	
			Só quando a pessoa pertencer a um país da União Europeia	Não, porque a pessoa não nasceu cá
9ºano_Disciplina	Sim	Count	2	0
		% within 9ºano_Disciplina	1,3%	0,0%
	Não	Count	3	1
		% within 9ºano_Disciplina	2,0%	0,7%
Total		Count	5	1
		% within 9ºano_Disciplina	1,7%	0,3%

9ºano_Disciplina * Cidadania inclusiva_exclusiva Crosstabulation

	Cidadania inclusiva_exclusiva	Total

			Nenhuma, porque não tem nacionalidade de cá	
9ºano_Disciplina	Sim	Count	1	149
		% within 9ºano_Disciplina	0,7%	100,0%
	Não	Count	0	152
		% within 9ºano_Disciplina	0,0%	100,0%
Total		Count	1	301
		% within 9ºano_Disciplina	0,3%	100,0%