

INTRODUÇÃO

Num tempo em que se anunciam novas e, quiçá, substanciais mudanças no sistema educativo português, os debates sobre a educação tendem a centrar-se na qualidade da gestão das escolas, no desempenho dos professores e na possibilidade de os tradicionais modelos de avaliação dos alunos – os exames – poderem generalizar-se no ensino básico. Assim, muito do debate ao redor das eventuais alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo tende a polarizar-se exacerbadamente sobre a questão da eficácia do sistema educativo, mais do ângulo do produto final do que dos princípios, finalidades e objectivos.

Nos últimos trinta anos, o desenvolvimento dos sistemas educativos parece ter flutuado ao redor de duas grandes tendências: a educação para o desenvolvimento económico e a educação para o desenvolvimento social.

A primeira, terá marcado sobretudo as décadas de setenta e oitenta do século passado – o “choque petrolífero” do começo dos anos setenta impunha uma recentragem dos objectivos dos sistemas educativos para ajudar a fazer face à crise do crescimento económico – foi um período de reformas dos programas escolares marcado pela tendência centralizadora, bem visível no facto de os organismos centrais da educação terem reservado para si a fatia maior de responsabilidade no desenho dos novos programas, colocados, em boa medida, ao serviço dos objectivos do crescimento económico.

A segunda metade da década de oitenta vai ficar marcada por uma nova fase de debate das questões educativas, então muito centrada ao redor das novas exigências da sociedade face à escola – o desenvolvimento económico continuava a ser importante, contudo, as transformações na sociedade requisitavam da escola novas funções, mais próximas da perspectiva do desenvolvimento social: promoção da igualdade de oportunidades, contributo para a coesão social, integração de grupos etnicamente diferenciados, atenção às diferenças culturais de origem, desenvolvimento da interculturalidade, individualização dos programas de ensino. Não surpreende, pois, que uma boa parte das reformas curriculares realizadas no final da década de oitenta e início da década de noventa tenha sido marcada pelas preocupações com a educação para a

cidadania: “A análise de documentos de reformas curriculares recentes, em países europeus e norte-americanos (Portugal, 1990; Espanha, 1989; Canadá, British Columbia, 1990; Bélgica, 1985; USA, Califórnia, 1988) revelam uma considerável preocupação com a introdução da dimensão de formação cívica e desenvolvimento pessoal e social ao nível dos objectivos das diferentes disciplinas do currículo”¹.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro, aprovada por amplo consenso parlamentar na Assembleia da República, em plenário realizado a 24 de Julho de 1986), constituiu o referente de uma reforma da educação que era reclamada desde há muito, num momento também em que a adesão de Portugal à Comunidade Europeia impunha novos desafios.

A aprovação de uma lei de bases da educação, no conteúdo e na forma como se concretizou, garantiu, desde logo, que os princípios democráticos informariam todo o sistema educativo e que fosse salvaguardada a dimensão da formação para a cidadania em todos os níveis de ensino, do que daremos conta mais adiante.

À aprovação da Lei de Bases seguiu-se a publicação do Decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto, estabelecendo-se a organização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, de acordo com o previsto no artigo quinquagésimo nono da Lei de Bases do Sistema Educativo. Ficava assim definido o quadro legal daquela que se entendia ser a vertente mais importante no processo de reforma do sistema educativo: a denominada *reforma curricular*. Com a publicação do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, é levada a cabo a chamada *reorganização curricular* do ensino básico cuja generalização se iniciou nas escolas a partir do ano lectivo de 2001/2002 e cujo quadro de referência permanece ainda em vigor. É, então, no horizonte temporal situado entre a reforma curricular (1989) e a reorganização curricular (2001) que iremos centrar essencialmente o nosso estudo.

Da reforma curricular iniciada com a publicação do Decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto, resultou, obviamente, a elaboração de novos programas para as várias disciplinas do ensino básico. Em consequência, surgem propostas de manuais escolares com base nos novos programas.

¹ ROLDÃO, Maria (1992). “A Educação Cívica nas Áreas Disciplinares do Currículo Formal: Uma Dimensão Esquecida?”. In FORMOSINHO, Júlia, et al. *Formação Pessoal e Social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 108.

A centralidade e a actualidade das questões atinentes à educação para a cidadania e a sua relação com o currículo e as práticas educativas têm estado bem presentes nas preocupações da administração educativa e marcou certamente muito do debate e investigação desenvolvidos a partir da segunda metade da década de noventa do século. Globalmente, constituem um conjunto de temas e preocupações parcialmente centradas na relação entre os programas e os manuais escolares, por um lado, e aquilo que os alunos aprendem na escola em matéria de cidadania e temas afins, em consequência das formas de implementação do currículo, por outro². A motivação do nosso estudo foi parcialmente estimulada por este tipo de preocupações, tanto mais que, no caso português, após cerca de uma década de implementação da reforma curricular, se nos afigurava importante analisar mais circunstanciadamente em que medida as intenções expressas na Lei de Bases do Sistema Educativo teriam a sua expressão nos programas e manuais escolares das disciplinas de História e Geografia de Portugal (segundo ciclo) e História (terceiro ciclo) do ensino básico. Além de que tem sido esta a área disciplinar em que temos desenvolvido a nossa actividade docente.

² Daremos conta aqui de dois desses estudos, especialmente relevantes:

Um estudo internacional sobre educação cívica, que foi coordenado pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, no qual participaram inicialmente vinte países. Numa primeira fase do estudo, iniciada em 1993, a investigação centrou-se, em cada país, num “estudo de caso nacional” em que se procurava, entre outras questões, caracterizar o currículo enunciado no domínio da educação cívica, através de programas e manuais; numa segunda fase, realizada em 1999, procurava-se estudar junto dos jovens de 14 anos de 28 países (nestes incluídos os que haviam participado na primeira fase do estudo) quais as práticas e resultados obtidos em relação à forma como era desenvolvida a educação cívica na escola. Sobre este assunto, vejam-se as seguintes obras: para a primeira fase e em relação a Portugal: MENEZES, Isabel, XAVIER, Elisabete e CIBELE, Carla (1997). *Educação Cívica em Portugal nos Programas e Manuais do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; para a segunda fase do estudo internacional: PARKER, Walter (2002). *Education for Democracy*. United States of America: IAP – Information Age Publishing. (O autor desta obra refere uma outra em que, parece-nos, pela primeira vez terão sido divulgados os resultados deste estudo internacional, mas à qual não conseguimos ter acesso: TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H., & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.

Um outro estudo mais centrado no campo específico da História, realizado a nível europeu, envolveu jovens de cerca de trinta países em idade escolar correspondente aos nossos segundo e terceiro ciclos do ensino básico. O inquérito visou, entre outros, os seguintes aspectos: cotejar algumas representações dos jovens europeus (e em particular dos jovens portugueses) sobre o significado do ensino da História e seus objectos; quais as apresentações da História que mais agradam aos estudantes e em quais delas menos confiam; opiniões dos estudantes sobre práticas e objectivos pedagógicos no ensino da História; como se distribuem os principais interesses e preferências dos jovens em relação à História; estudo de atitudes e representações sociais que se reflectem na consciência histórica dos jovens. Sobre este estudo veja-se a obra: PAIS, José (1999). *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora.

Definimos, pois, como objecto do nosso estudo *a educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal (segundo ciclo) e História (terceiro ciclo) do ensino básico*. Com base nos programas e manuais destas duas disciplinas do ensino básico, procuraremos seguir um percurso investigativo que nos possa dar conta da amplitude e da forma como a perspectiva da educação para a cidadania terá sido consubstanciada nos novos programas, por um lado, e em que medida as intenções vertidas nos programas têm correspondência na textura discursiva dos manuais e nas recomendações para trabalho pedagógico³, por outro.

No conjunto das disciplinas do ensino básico, sem dúvida que a História é das que possui maior potencial formativo na perspectiva da abordagem de questões afins da cidadania. Embora a disciplina de História apareça no primeiro ciclo do ensino básico integrada na Área de Estudo do Meio, área esta que integra conteúdos respeitantes ao meio natural, social e cultural, só a partir do segundo ciclo nos aparece como disciplina autónoma, ainda que neste ciclo associada à Geografia. Por este motivo, o nosso horizonte de pesquisa ficará balizado no segundo e terceiro ciclos do ensino básico.

As tendências mais recentes no campo da investigação em didáctica da História continuam a enfatizar uma perspectiva construtivista na construção da aprendizagem, em que sobressaem, entre outros, os seguintes tópicos relevantes: a exploração dos significados que os alunos adolescentes atribuem à *explicação provisória* em História; os alunos adolescentes tenderão a raciocinar em História sobretudo em *bases substantivas*, isto é, de acordo com os pressupostos do seu próprio quotidiano; uma abordagem da disciplina através do conceito de *educação histórica*, ou seja, através da aquisição de competências de análise, de crítica, de argumentação, a par da aquisição de informação. São tendências que se intersectam muito directamente com uma concepção da cidadania entendida sobretudo como uma *praxis*, na medida em que exige

³ Teremos oportunidade de explicitar melhor este conceito no capítulo IV do nosso estudo. Por agora, deixamos uma enunciação breve do mesmo: entenderemos por *recomendações para trabalho pedagógico* as propostas de actividades apresentadas no interior ou no final dos subtemas que constituem os programas das duas disciplinas em referência e que, articulando-se com os conteúdos/matérias em estudo, fornecem propostas/sugestões de actividades que o(s) aluno(s), individualmente, em grupo ou em colaboração com os professores ou outros membros da comunidade educativa, podem realizar e que possuem uma dimensão formativa na perspectiva da educação para a cidadania.

dos alunos o desenvolvimento de capacidades que ultrapassam a mera aquisição de conhecimentos. Evidentemente que estas tendências têm implicações de vária natureza, sobretudo levantam novas questões no plano da formação dos professores e da sua preparação para aplicar novas metodologias no ensino da História e têm implicações indirectas na forma como os manuais escolares desta disciplina se estruturam para concretizar a abordagem dos conteúdos/matérias.

O manual escolar continua a ser um dos principais instrumentos de trabalho de alunos e professores. Enquanto mediador entre o programa e os alunos, o manual conserva a sua centralidade nas práticas pedagógicas: basicamente, serve de referência ao professor como suporte na apresentação dos conteúdos de aprendizagem e de referência aos alunos que, através da sua leitura, se apropriam da informação nele veiculada, sistematizam e avaliam conhecimentos. No caso da aprendizagem da História, a centralidade do manual escolar parece-nos ser consensual. Por este motivo, o conjunto das reflexões que desenvolveremos no nosso estudo não poderão deixar de ter em conta a relevância do manual escolar enquanto recurso didáctico.

Portanto, o principal objectivo do nosso estudo é indagar de que forma e em que medida programas e manuais escolares das disciplinas de História e Geografia de Portugal e História (segundo e terceiro ciclos do ensino básico, respectivamente) possuem potencialidades formativas na perspectiva da educação para a cidadania, sendo certo que esta dimensão da educação constitui uma das tendências mais afirmativas da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Para o desenvolvimento do nosso estudo, seleccionámos como *corpus* de análise os programas elaborados e aprovados para as duas disciplinas do ensino básico em referência, cuja implementação, a título experimental, se iniciou no ano lectivo de 1990/1991, e os manuais escolares produzidos e adoptados desde então (num total de cerca de cem exemplares), numa amostra representativa do universo de exemplares postos em circulação pelas editoras a operar no mercado do manual escolar.

Numa primeira fase do nosso estudo, centraremos a atenção sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo para avaliarmos em que medida as preocupações com a educação para a cidadania estariam consagradas neste diploma legal, ao nível sobretudo dos *Objectivos do Ensino Básico*. Nesta fase da investigação procuraremos ainda

verificar o nível de concordância entre os *Objectivos do Ensino Básico*, consagrados na Lei de Bases, e a forma como se expressam nos *Objectivos Gerais de Ciclo* (terceiro ciclo, por ser este o ciclo terminal da educação básica), documento este produzido no âmbito da reforma curricular com o objectivo de ajudar a definir um conjunto de competências do aluno no final de cada ciclo do ensino básico.

Numa segunda fase, procuraremos avaliar o grau de explicitação da dimensão da cidadania expressa nas *Finalidades* do ensino da História no segundo e terceiro ciclos do ensino básico e em que medida os *Objectivos Gerais* definidos para cada uma daquelas disciplinas se articulam com os *Conteúdos* a tratar em cada um dos temas/subtemas constantes dos programas das referidas disciplinas, na perspectiva da educação para a cidadania.

A última parte do nosso estudo incidirá sobre os manuais escolares e pretende avaliar a amplitude e a forma como as intenções expressas nos documentos legais – Lei de Bases, Objectivos Gerais de Ciclo e Programas de História e Geografia de Portugal e História – se materializam nos manuais escolares das duas disciplinas em questão, sobretudo nos temas/subtemas que potencialmente evidenciem maior valor formativo do ângulo da educação para a cidadania.

Ao longo do nosso trabalho iremos socorrer-nos simultaneamente do método inquisitivo e do método de análise de conteúdo. Socorrer-nos-emos do método inquisitivo em particular nas fases de investigação em que a nossa análise incidir sobre os documentos legais atrás referidos que enformam a reforma curricular e os programas das duas disciplinas e também na avaliação qualitativa que fizemos dos temas/subtemas referentes aos conteúdos/matérias em estudo. Trata-se, obviamente, de conduzirmos o nosso estudo tendo em vista a identificação de princípios e qualidades comuns aos vários materiais em estudo através de uma interrogação permanente dos dados recolhidos. Recorreremos ao método de análise de conteúdo quando nos debruçarmos sobre a avaliação das potencialidades formativas de temas/subtemas inseridos nos programas e quando nos debruçarmos sobre os manuais escolares, em particular na avaliação das recomendações para trabalho pedagógico, também tendo em vista a avaliação das suas potencialidades formativas na perspectiva da educação para a cidadania.

Tendo em conta as observações atrás expostas, estruturamos o nosso estudo da seguinte forma:

No *Capítulo I*, começaremos por explicitar a génese e polissemia do conceito de cidadania. Conceito abstracto, a cidadania pode afirmar-se segundo diferentes perspectivas de análise: conjunto de direitos e obrigações, conjunto de qualidades morais, manifestação da identidade nacional, capacidade de juízo político. Mas a cidadania também subsume uma prática, intenção transformada em acção, exercida em contextos quotidianos diversos – na empresa, na escola, na colectividade ou associação local, no relacionamento social, sendo que a esfera política é aquela em que a dimensão da cidadania se revela na sua plenitude. Uma retrospectiva histórica da cidadania permitir-nos-á um olhar relanceado sobre alguns momentos decisivos da História social e política do Ocidente e sobre algumas figuras do pensamento que deram um contributo decisivo para a edificação de uma herança hoje comum a toda a humanidade – a afirmação dos valores da cidadania e dos direitos humanos fundamentais, apesar das sucessivas situações de violação que vão ocorrendo um pouco por toda a parte do mundo. Debruçar-nos-emos depois sobre a relação entre cidadania e educação. Finalmente, enunciaremos o nosso conceito de cidadania, estribando-o no princípio democrático e definindo os vectores que, a nosso ver, norteiam a sua afirmação: *educar para os valores e a ética da responsabilidade, educar para a autonomia, educar para a participação e a cooperação.*

O *Capítulo II* versa sobre cidadania e educação escolar em Portugal. Sentimo-nos seduzidos pela ideia de lançar um olhar próprio sobre o percurso adjacente da cidadania e da educação escolar em Portugal durante o século XX – desde a Primeira República, em que pela primeira vez a educação de cidadãos é assumida como um desiderato político, até à Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e aos efeitos desta sobre a reforma da educação dos anos noventa. Trata-se de um capítulo que acabou por se tornar de maior extensão do que o inicialmente previsto; contudo, um esforço de redução do texto representaria, do nosso ponto de vista, reduzir o campo de visão com algum prejuízo do conhecimento dessa história longa e fecunda que foi a relação entre a cidadania e a escola portuguesa durante o século XX.

O *Capítulo III* trata da cidadania nos programas das duas disciplinas do segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Começaremos por relacionar conceitos mais distintos

do que distantes (História, Currículo, Valores) e reconhecer o valor formativo da História na formação dos alunos. A concepção dos novos programas do ensino básico materializou-se num contexto institucional e político em que sobressai a aprovação da Lei de Bases e os desafios da modernização do país, a partir de meados da década de oitenta. Os novos programas das duas disciplinas surgem, assim, num contexto muito específico, marcado pelas mudanças que se tornavam inadiáveis – e que a modernização do país requeria – e pelas tensões que emergiam no campo educativo em que se reclamava uma reforma profunda da educação. Finalmente, partiremos na demanda da cidadania na textura discursiva dos programas, ao nível dos pressupostos, finalidades, objectivos e matérias em estudo em cada um dos anos de escolaridade dos dois ciclos da educação básica.

No *Capítulo IV*, abordaremos a problemática da cidadania nos manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História, incidindo sobretudo nos temas/subtemas que eram apresentados nos programas como enunciando maiores possibilidades formativas na perspectiva da educação para a cidadania. Antes, porém, analisaremos o manual escolar como recurso didáctico e a relação deste com o ensino da História. No tratamento das questões da cidadania nos manuais escolares, ensaiaremos também alguma investigação sobre a forma como se organizam e estruturam os manuais escolares das duas disciplinas, já que organização e estrutura produzirão efeitos colaterais sobre uma aprendizagem melhor ou pior conseguida, porque também aprendizagem da cidadania – daí igualmente uma direcção de análise neste capítulo dirigida a “manuais escolares e questões de linguagem”.

Enquanto instrumentos de recontextualização do saber, programas e manuais escolares constituem dois elementos orientadores da forma como o currículo prescrito será implementado na escola. Contudo, a elaboração de uns e outros nem sempre se conduz pela mesma lógica referencial, ou seja, enquanto os programas de uma determinada disciplina mantêm uma fidelidade forte aos princípios e finalidades definidos para um plano de formação ou proposta de educação, o mesmo não pode ser dito dos manuais escolares: estes, muitas vezes, não são concebidos no compromisso estrito com as orientações constantes dos programas – a lógica prevalecente no manual é, então, a das concepções do(s) autor(es) em relação ao seu entendimento do que deve ser o currículo e as linhas metodológicas adequadas à sua implementação. Significa isto

que, ao confrontarmos programas e manuais escolares, deveremos manter as necessárias reservas e cuidados de análise.

Ao centrarmos o nosso estudo em programas e manuais escolares, debruçamo-nos sobre instrumentos fundamentais na concretização do currículo, cuja centralidade no processo educativo é evidente. Por sua vez, os manuais escolares representam ainda a convergência de um conjunto de determinantes subjacentes ao modo de produção dos mesmos: “O manual escolar contém uma informação e uma interpretação da cultura e do imaginário, suas dimensões escolarizáveis e processo de escolarização, bem como das metas e das práticas educativas e culturais”⁴. Dito de outro modo, para lá do currículo formatado no manual escolar, sobrevive neste um “mundo” em que o conhecimento científico e técnico convive com outras dimensões – a da cultura, a dos modos de entender a escola, a das concepções dos autores, entre outras. Daí também a relevância do nosso estudo.

Não podemos, contudo, perder de vista que os manuais são apenas um entre outros recursos disponíveis para a aprendizagem e que o mundo dos manuais se vem confrontando progressivamente com um universo em que tem de conviver (e também competir) com outros meios de aprendizagem, concorrentes na eficácia e de superior atracção e motivação para os alunos, nomeadamente os que pertencem ao mundo da informática e da comunicação multimédia. São novos modos e linguagens de comunicação e aprendizagem que limitam o horizonte do poder (in)formativo dos manuais escolares.

Há um discurso sobre o saber, veiculado pelo manual, que é apropriado pelo aluno sob a mediatização do professor, numa “lógica triangulada” subjacente ao processo de ensino – aprendizagem; neste sentido, o discurso sobre o saber, presente no manual, será sempre confrontado com os distintos modos como o professor utiliza este recurso educativo. Por isso, uma avaliação dos manuais com os sentidos que vão nortear o nosso estudo ficará sempre refém de uma avaliação das práticas docentes. Por outras palavras, poderíamos afirmar que as potencialidades formativas dos manuais escolares das duas disciplinas em referência na perspectiva da educação para a

⁴ MAGALHÃES, Justino (1999). “Um Apontamento Para a História do Manual Escolar”. In CASTRO, Rui et al (Org). *I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, p. 282.

Introdução

cidadania ficarão sempre limitadas pelas distintas formas e usos que o professor entender realizar com e sobre os manuais escolares.

Apesar das limitações que fomos avançando, esperamos com o nosso estudo poder dar um pequeno contributo para um melhor conhecimento duma temática tão actual e relevante como é aquela sobre que nos iremos debruçar.