

QUE IDENTIDADE(S)?

Currículo, Práticas e Formação Docente

Livro de Atas

1.º Seminário - O 1.º Ciclo do Ensino Básico



P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

**1º
C
EB**

Livro de Atas:

**1.º Seminário – O 1.º Ciclo do Ensino Básico:
Que identidade(s)? Currículo, Práticas e Formação Docente**

Comissão Organizadora:

**Dárida Maria Fernandes; Deolinda Alice Ribeiro; Fernando Luís Diogo;
José António Costa; Manuel Bernardo Canha; Pedro Duarte Pereira; Ana Isabel Moreira**

Comissão Científica:

**Prudência Coimbra; Amândio Graça; Amélia Lopes; Fernando Ilídio; Glória Solé;
Gonçalo Maia Marques; Ilda Freire Ribeiro; João Pedro da Ponte; Teresa Bettencourt**

Título:

O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)?

Organizadores:

**Pedro Duarte; Ana Isabel Moreira; Fernando Luís Diogo; Dárida Maria Fernandes;
Deolinda Alice Ribeiro; José António Costa; Manuel Bernardo Canha**

Edição:

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Localidade:

Porto

ISBN:

978-989-8969-25-5

setembro | 2019

Formatação:

Rita Moreira

Revisão de textos:

Ana Isabel Moreira

O conteúdo dos artigos publicados é da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

O CURRÍCULO PRESCRITO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – CONTRIBUTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM CIDADANIA⁵

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | pedropereira@ese.ipp.pt

Carlos Rosales López

Universidade de Santiago de Compostela | carlos.rosales@usc.es

Fernando Diogo

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | fdiogo@ese.ipp.pt

Beatriz Cebreiro López

Universidade de Santiago de Compostela | beatriz.cebreiro@usc.es

RESUMO: Parafrazeando Pacheco (2012), o currículo está relacionado com a pergunta «que conhecimento é mais relevante que as crianças aprendam?». Mais concretamente, é pertinente reconhecer-se que o currículo prescrito, tal como referem diferentes autores (Diogo, 2010; Roldão, 2017), emerge como um elemento essencial para se refletir sobre a escola e os conhecimentos que esta organização educativa procura promover nas próximas gerações. Em consonância, o currículo prescrito encontra-se vinculado à assunção de sentidos sociais comuns (Torres Santomé, 2017), o que, por inerência, se associa a dinâmicas de formação para e em cidadania.

Assumindo a possibilidade de integração curricular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Alonso, 2000), as dinâmicas educativas no âmbito da cidadania apresentam-se com especial relevância (Ribeiro, 2010). Porém, como é mencionado por vários autores (Baraldi & Cockburn, 2018; Jans, 2004; Lister, 2007), este processo não se pode circunscrever a uma educação para a cidadania, antes precisa de se afirmar como um processo educativo que reconhece a cidadania da infância, promovendo-a e valorizando-a, como uma dimensão transversal à prática pedagógica (Rosales López, 2015).

Face ao exposto, com o presente texto pretende-se refletir, considerando uma análise documental dos documentos curriculares oficiais – Aprendizagens Essenciais –, sobre o modo como a educação em cidadania da infância é entendida no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para auxiliar a análise, recorreu-se ao software MaxQDA.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo oficial; educação em cidadania; cidadania da infância; transversalidade curricular

ABSTRACT: To paraphrase the author Pacheco (2012), the curriculum is related to the question «what is the most relevant knowledge for children to learn?». Concretely it is important to recognize that the prescribed curriculum, as many authors affirmate (Diogo, 2010; Roldão, 2017), emerges as an essential element for the reflexion about school and the knowledge it intends to promote in the next generations. Also, the prescribed curriculum is bound to the assumption of common social senses (Torres Santomé, 2017), which by inherence, is

⁵ Trabalho elaborado no âmbito do projeto de doutoramento do primeiro autor, que está a ser desenvolvido na Universidade de Santiago de Compostela, com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018)

associated to educational dynamics for and in citizenship.

Assuming the possibility of curricular integration, in the 1st cycle of Basic Education (Alonso, 2000), educational dynamics on citizenship are specially relevant (Ribeiro, 2010). However, as many authors mention (Baraldi & Cockburn, 2018; Jans, 2004; Lister, 2007), this process cannot be circumscribed to an education for citizenship, but rather it need to affirmate itself as an educational process that recognizes childhood citizenship, promoting and valuing it, as a dimension transverse to the pedagogical practice (Rosales López, 2015).

Thus, this text intends, considering a documental analisys of the oficial curricular documents - Aprendizagens Essenciais [Essential Learnings] - to reflect on the way how education in childhood citizenship is understood in the 1st cycle of Basic Education. To help the analysis, the *MaxQDA* software was used.

KEYWORDS: Official curriculum; education in citizenship; childhood citizenship; curricular transversality

§

1. INTRODUÇÃO

Pensar sobre educação para a cidadania implica refletir, de modo entrecruzado, sobre dois elementos: educação e cidadania. Partindo destes dois elementos, de acordo com Carr (1991), é possível conceptualizar, ainda que se exprima uma dicotomia ligeiramente forçada, a educação para a cidadania de dois modos distintos. O primeiro assume que esta dinâmica pedagógica não é politicamente neutra, podendo, porque procura promover uma intervenção democrática com maior regularidade e qualidade, fazer ecos do conceito de *homo politicus*. O segundo, por sua vez, perspetiva uma educação para a cidadania de uma forma mais passiva, pela qual se valorizam processos que procuram informar os estudantes sobre as suas responsabilidades, compromissos sociais e legais e lealdade nacional, numa efetiva aproximação à ideia de *homo economicus*.

2. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL

Como perspetiva Rosales López (2010), a educação para a cidadania, nos últimos anos e no contexto europeu, tem firmado uma posição relevante nas dinâmicas educativas, reconhecendo-se a sua complexidade, mais ainda nas sociedades contemporâneas que são cada vez mais diversas e mais permeáveis a relações que ultrapassam as fronteiras de cada país. Todavia, como explicita Carr (1991, pp. 373-374),

Finding out what ‘citizenship’ actually means is now a pressing need of all those teachers and schools faced with the statutory requirement to incorporate ‘Education for Citizenship’ as a cross-curricular theme.

Na mesma linha de pensamento, Heater (2004) defende que a crescente complexidade associada ao conceito de cidadania tem, implícita e obrigatoriamente, influência no modo como a

educação para a cidadania é entendida e desenvolvida. Ainda a este propósito, e de acordo com o que é mencionado por diferentes autores (Banks, 2009; Biesta, 2011; Jans, 2004; Lister, 2007; Menezes & Ferreira, 2014; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014), atualmente, os entendimentos conceptuais relacionados com a educação para a cidadania não podem ignorar o efetivo reconhecimento da cidadania dos estudantes, ultrapassando, por isso, as conceções mais clássicas, como as de Marshall (1967) que os interpretam como ‘cidadãos em construção’. Como explicam Biesta, Lawy e Kelly (2009), esta conceção tem, de modo subjacente, um sentido exclusivista do conceito de ‘cidadania’, uma vez que parece pressupor que a cidadania dos estudantes «is a status that is only achieved *after* one has successfully traversed a specified trajectory» (p.7). Mas, por oposição, é possível interpretar a cidadania como algo integrador, ideia que, sumariamente, será desenvolvida de seguida.

2.1. CIDADANIA: UM CONCEITO MULTIDIMENSIONAL

Tendo como base um entendimento multidimensional do conceito de cidadania (Heater, 2004), e contemplando o que é defendido por Leydet (2014), pode considerar-se que o mesmo integra três elementos que, ao longo da história ocidental, influenciaram as práticas de cidadania: i) os direitos individuais e coletivos; ii) a pertença a e participação numa comunidade (localidade, região, estado,...); iii) a existência de identidade e estatuto específico dos cidadãos. Considerando, ainda, o trabalho de Román (2010), por exemplo, bem como os movimento sociais com especial impacto no século XX, é pertinente associar-se às dimensões referidas uma quarta: a autodeterminação (e/ou emancipação) individual e coletiva.

Assim, o supracitado conceito poderá ser ilustrado através da figura 1.

Figura 1 – Dimensões do conceito de cidadania



Nesse sentido, perspetiva-se a cidadania como uma construção social que integra quatro dimensões distintas:

- *Identidade e estatuto*: esta dimensão tem um elemento histórico relevante, uma vez que, em parte, remonta ao entendimento clássico, segundo o qual o cidadão era aquele que detinha um estatuto próprio, que, por exemplo, lhe possibilitava participar nas tomadas de decisões políticas e o

protegia socialmente perante a lei (Carr, 1991). Ainda hoje, com uma efetiva influência dessa história, se evidencia uma relação entre a cidadania e o estatuto, tendencialmente associada a lógicas de pertença a uma determinada sociedade (Bellamy, 2008), sobretudo o local de nascimento (Lister & Pia, 2008). Por exemplo, apenas os cidadãos portugueses (reconhecidos institucionalmente) têm possibilidade de votar em eleições nacionais, algo que está negado à restante população. Todavia, como aprofunda Róman (2010), ao longo da história aquele conceito foi integrando um número cada vez maior e mais diverso de indivíduos (mulheres, minorias étnicas, minorias religiosas, ...), pelo que é adequado associar a cidadania ao respeito e salvaguarda da identidade (individual e coletiva) de cada indivíduo, independentemente dos vínculos legais de cidadania (Gimeno Sacristán, 2003). Ainda a este propósito, e considerando a infância como uma categoria social que nega entendimentos homogeneizantes (Sarmiento, 2005) ou escolarizados (Prout, 2000) das crianças, é premente, como defendem, por exemplo, Jans (2004) e Lister (2007), que se reconheçam as crianças como cidadãs que são detentoras de uma determinada identidade e que, efetivamente, pertencem a uma comunidade em específico.

- *Direitos individuais e coletivos:* à semelhança da dimensão anterior, este aspeto tem, também ele, uma envolvência histórica que remonta à Antiguidade, veiculada ao reconhecimento de direitos específicos dos cidadãos e que não eram concedidos à restante população (Bellamy, 2008). Todavia, atualmente, esse entendimento exclusivista parece não ser o que melhor caracteriza a relação entre os direitos e a cidadania, uma vez que, como explica Moyn (2018), a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento estrutural no combate à desigualdade, à injustiça e à exclusão e na defesa de valores como a igualdade, a liberdade e a dignidade humana. Complementando o mencionado, os direitos humanos relacionam-se com um entendimento cosmopolita e integrador da humanidade, uma vez que podem ser assumidos como os direitos mínimos e inalienáveis, não limitados a fronteiras geográficas ou políticas (Bobbio, 2004) e assentes numa lógica de salvaguarda do «direito a ter direitos», o que, aliás, parece ser um elemento de suma importância no atual conceito de cidadania (Bellamy, 2008). É pertinente ter em consideração, ainda, que, no âmbito da infância, a Convenção sobre os Direitos das Crianças estrutura-se como uma segunda linha de proteção dos direitos humanos, sublinhando, de modo claro, que as crianças são agentes sociais que partilham, de modo não hierárquico, os mesmos direitos essenciais que os adultos (Baraldi & Cockburn, 2018).

- *Autodeterminação e emancipação:* partindo do entendimento de Touraine (2007), pode considerar-se que os direitos humanos são, ainda, um pilar na luta contra todas e quaisquer formas de dominação social. Esse sentido, que procura afastar a cidadania de lógicas de dominação, implica, por contraste, a valorização das dinâmicas de autodeterminação e emancipação, que, por exemplo, foram estruturantes nas já referidas lutas sociais do século XX (Lister & Pia, 2008). De facto, assim se pressupõe que os cidadãos não são, apenas, componentes passivos de uma macroestrutura social,

pelo que é indispensável considerar cada ser humano como um ser livre e responsável (Freire, 1970). Estas conceções têm especial relevância nos estados democráticos onde, efetivamente, todos os cidadãos são agentes políticos, que tomam decisões sobre si mesmos e sobre a sua comunidade (Bobbio, 2004; Carr, 1991). Na mesma linha de pensamento, surge como imprescindível que mesmo os mais jovens participem, democraticamente, nas tomadas de decisões que influenciam as suas vidas (Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Lister R., 2007; Monteiro & Araújo, 2019), de modo a valorizar-se, com mais evidência, a dimensão política da cidadania da infância (Baraldi & Cockburn, 2018).

• *Compromisso e participação social:* ao contrário do que as dimensões anteriores possam transparecer, a cidadania não fica limitada ao reconhecimento da identidade, dos direitos e da possibilidade de autodeterminação dos cidadãos (enquanto agentes individuais ou coletivos), uma vez que implica, simultaneamente, a valorização da participação de cada pessoa, associada a uma ação socialmente comprometida (Bellamy, 2008). Não é, pois, possível pensar-se a ação cidadã de modo descontextualizado ou fora de qualquer comunidade social (Lister & Pia, 2008). Nesse sentido, e reconhecendo que os cidadãos são potenciais agentes transformadores (Freire, 1970; Touraine, 2007), fica patente que as dinâmicas de participação social são um elemento estrutural para a compreensão do conceito de cidadania, mais ainda no contexto das sociedades democráticas. No entanto, tal não pode restringir-se aos adultos, porque as crianças são, também elas, agentes sociais que devem ver os seus direitos de participação reconhecidos e garantidos (Baraldi & Cockburn, 2018; Jans, 2004), reconhecendo-as como, reais, agentes políticos (Monteiro & Araújo, 2019). Essa participação deve, então, estar subjacente a valores como a solidariedade, a reciprocidade e o bem comum, por exemplo (Bellamy, 2008; Lister & Pia, 2008), que implicam a tomada de decisões conscientes e assentes na ideia de compromisso.

As dimensões acima descritas são estruturais para a compreensão da cidadania e para o reconhecimento da cidadania da infância, mas, e não menos importante, são também basilares para a estruturação de um pensamento sustentado no âmbito da educação para a cidadania, que a seguir se apresenta.

2.2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: BREVES APONTAMENTOS

O reconhecimento da cidadania da infância não nega, desde logo, a necessidade de, formalmente, se desenvolverem dinâmicas pedagógicas no âmbito da educação para a cidadania. Todavia, constata-se que tal situação implica um entendimento particular sobre esses processos (Biesta, 2011; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009). Um aspeto que parece premente é a necessidade de a escola tomar os estudantes como efetivos cidadãos, e não como cidadãos do futuro, implicando essa condição de cidadania inerente a qualquer aprendiz (Menezes & Ferreira, 2014; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014) nas ações levadas a cabo. Deste modo, parece adequado assumir-se a proposta

de Ferrière (2015), de pensar os estudantes, nomeadamente os do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como «pequenos cidadãos» (p.16), sem que este conceito reduza ou minorize, de algum modo, a cidadania de cada um deles. Partindo, uma vez mais da perspetiva de Carr (1991), a educação para a cidadania tem como propósito

cultivating in pupils the knowledge, skills and attitudes necessary for this kind of public participation [porque] is the only way of providing an education which enables them to fulfill their status as citizens (p.381).

Pode, assim, pensar-se na educação para a cidadania como um elemento transversal a todo o currículo (Rosales López, 2010; 2015), também veiculada a dinâmicas de vivência democrática, sendo, na verdade, uma educação pela prática de cidadania (Biesta, 2011; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009). Um aspeto com especial relevância na vivência da cidadania relaciona-se com dinâmicas de aceitação da identidade de cada um dos estudantes, assim como de valorização da diferença e da convivência inclusiva no contexto escolar, por via, por exemplo, da igualdade entre géneros ou do respeito pela diversidade cultural (Diogo, 2006; Puig & Martínez, 1989; Rosales López, 2010; Stoer, 2008). Tal entrecruza-se, de modo claro, com uma educação associada aos direitos humanos.

Essa dinâmica pressupõe, então, uma ação pedagógica que, contínua e permanentemente, procura desenvolver e consolidar, nos estudantes, uma cultura de direitos humanos veiculada a valores como a democracia, a diversidade, a dignidade, a justiça e a paz (Jares, 1999). Reconhece-se, deste modo, a universalidade dos direitos humanos, num pensamento que possibilita uma reflexão mais profunda sobre a humanidade partilhada por todos (Osler & Solhaug, 2018). É importante ter em consideração que, em parte, essa humanidade emerge intimamente relacionada com a possibilidade de cada indivíduo se afirmar como um agente autónomo e socialmente consciente, pelo que é importante que as dinâmicas educativas sejam, também elas, promotoras da autodeterminação dos aprendentes (Freire, 1970).

Desse modo, e retomando uma vez mais a ideia de educação como prática de cidadania, é essencial que a escola se afirme como uma organização de cariz democrático, que privilegia dinâmicas de participação democrática pelos estudantes, para a tomada de decisões sobre diferentes aspetos relacionados com essa sua experiência escolar (Biesta, 2011; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009). Apropriando o pensamento de Ferrière (2015), pode considerar-se, então, que cidadania «deve ser exercida não de fora para dentro por autoridade imposta, mas de dentro para fora pela experiência e a prática gradual do sentido crítico e da liberdade» (p.15).

Deste modo, e sumariando o referido, a educação para a cidadania não se limita a uma informação passiva de cidadania, mas estrutura-se como uma educação pela prática contextualizada, na qual se valorizam dinâmicas associadas ao respeito pela identidade individual e coletiva dos

diferentes agentes educativos, à salvaguarda dos direitos humanos, à participação comprometida (na escola, na comunidade, em territórios mais alargados) e à vivência democrática e de autodeterminação em contexto escolar.

3. O CURRÍCULO: BREVÍSSIMAS NOTAS

Partindo do entendimento de Diogo (2006), é possível considerar-se que, de acordo com a sua história, o currículo está associado à uniformidade e homogeneidade. Essa relação é ainda mais evidente no contexto português, onde, mesmo com o término do regime ditatorial, se continua a denotar um currículo altamente centralizado (Roldão & Almeida, 2018; Pacheco, 2008). Pese embora se reconheça que as dinâmicas de desenvolvimento curricular têm uma dimensão nacional, estas devem ser, de modo implícito, dinâmicas que preveem decisões contextualizadas, relacionadas com aquilo que é desenvolvido e decidido pelos diferentes profissionais educativos (Alonso, 2000). Deste modo, não se pode negar que o currículo prescrito é, hoje, um elemento central na orientação das atividades pedagógicas (Pacheco, 2008; Diogo, 2010; Roldão, 2017). Mais ainda, e como perspetiva Torres Santomé (2017), o currículo nacional é um elemento estrutural para a compreensão dos processos associados à construção de sentidos comuns, partilhados socialmente, pelo que, como afirma o autor, assume especial relevância no âmbito da educação para a cidadania.

A par do mencionado, e como explica Pacheco (2012), o currículo, de um modo ou de outro, encontra-se intimamente relacionado com a tomada de decisões sobre aquilo que os estudantes (à partida) aprenderão, sendo influenciado por contextos locais, nacionais e internacionais. Deste modo, ao conceptualizar-se o currículo como uma construção social, quase automaticamente se percebe que este não é impermeável a influências políticas e sociais, pelo que a sua análise poderá auxiliar na compreensão das dinâmicas educativas e dos conhecimentos (aqui entendidos em sentido lato, integrando saberes de diferentes áreas, capacidades, valores éticos, entre outros) que, num dado momento, são mais valorizados por determinada comunidade ou realidade social (Roldão, 2017). Esses conhecimentos deverão, pois, integrar uma dimensão conceptual (ou intelectual) mas, e não menos relevante, revelar preocupações sociais associadas, por exemplo, à relação e à convivência (Alonso, 2000), que, como já foi mencionado, são essenciais no âmbito dos processos de educação para a cidadania (Puig & Martínez, 1989; Rosales López, 2010).

Nesse sentido, e ainda que para o presente trabalho sejam consideradas, em exclusivo, as influências nacionais – nomeadamente o currículo prescrito –, é importante não esquecer que, de modo tácito às indicações curriculares, surgem associados determinados elementos que condicionam o processo de aprendizagem, e as próprias aprendizagens dos estudantes, o que, segundo Diogo (2010) e Torres Santomé (1998), pode ser denominado como ‘currículo oculto’. Nesse sentido, e como perspetivam Roldão e Almeida (2018), a «natureza do que está contido no currículo (o conteúdo)

merece assim ser analisada de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos atuais» (p.19).

Para terminar a presente secção, é pertinente não esquecer algumas daquelas que são as especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Reconhecendo-se que, de modo geral, este nível de ensino é estruturado em torno de lógicas de integração curricular (Alonso, 2000), as diferentes componentes curriculares deverão desenvolver-se de modo articulado (Pacheco, 2008), para além de deterem especial relevância as dinâmicas educativas no âmbito da educação para a cidadania (Ribeiro, 2010). De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no presente momento, «as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante» (artigo 13.º), de cariz obrigatório e nacional são: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Apoio ao Estudo, Inglês (nos 3.º e 4.º anos), Tecnologias de Informação e Comunicação (de modo transversal) e Cidadania e Desenvolvimento (de modo transversal)».

4. DIMENSÃO EMPÍRICA

4.1. BREVE ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Tendo como objetivo «compreender de que modo a educação para a cidadania, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é perspectivada no currículo prescrito», desenvolveu-se um breve estudo, centrado na análise documental do currículo prescrito – *Aprendizagens Essenciais* –, considerando-se, em exclusivo, *os conhecimentos, capacidades e atitudes* das componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física⁶ e, ainda, Inglês. Deste modo, foram analisadas, no total, 501 indicações curriculares, distribuídas de acordo com o indicado na seguinte tabela:

Tabela 1 - Distribuição das indicações curriculares por componente curricular

	165	116	118	72	30	501
Componente de currículo	Português	Matemática	Estudo do Meio	Educação Artística e Física	Inglês	Total

É ainda pertinente salientar que, como refere Creswell (2012), a análise de documentos, na investigação educacional, tem sido reconhecida como uma técnica importante, pois possibilita o desenvolvimento de investigações de natureza qualitativa. De modo complementar, e partindo das conceções de Bryant (2017), ressalva-se que o presente estudo integra, também, uma dimensão quantitativa, pelo que se pode considerar que é um estudo de natureza mista. Para auxiliar o processo

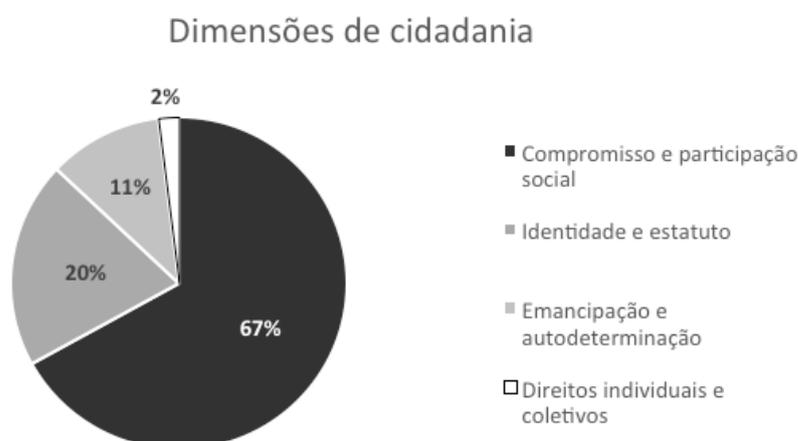
⁶ Com o DL n.º 55/2018, verifica-se a existência de duas componentes de currículo distintas: 'Educação Física' e 'Educação Artística', no entanto, considerando a dimensão do texto de cada um dos documentos, optou-se por, aqui, analisar estas duas componentes de modo integrado.

de análise, fez-se uso do software *MaxQDA 2018*, que possibilitou considerar os diferentes códigos, de cada uma das indicações curriculares.

4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Iniciando a análise por uma apresentação, transversal, de alguns dados gerais, parece ser relevante indicar que, ao longo das 501 indicações curriculares, específicas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, não foi possível encontrar qualquer referência explícita às palavras “cidadania” ou “democracia”, nem qualquer menção a dinâmicas de participação escolar ou comunitária. A ausência de menções inequívocas aos conceitos apontados acima não pressupõe, por si só, que o currículo prescrito não integra orientações que vão ao encontro das concepções pedagógicas que, como foi explorado nos parágrafos anteriores, têm especial relevância no âmbito da educação para a cidadania. Todavia, os dados coligidos parecem indiciar que as orientações curriculares nacionais, para os primeiros anos de escolaridade, não privilegiam, efetivamente, dinâmicas pedagógicas que, de modo expresso e específico, têm como elemento central a ‘cidadania’ e/ou a ‘democracia’. Mais se nota que, face à análise concretizada, o currículo nacional tende a não considerar a participação dos estudantes (no contexto escolar e comunitário) como um elemento premente na sua aprendizagem.

Porém, para uma análise mais cuidada, é necessário, de igual modo, procurar compreender as relações mais diretas entre o currículo prescrito e a educação para a cidadania, no 1.º Ciclo. Deste modo, constatou-se que, nas 501 indicações curriculares relativas aos *conhecimentos, capacidades e atitudes*, surgem referências (implícitas) à educação para a cidadania em 206 (≈41%), distribuídas de acordo com o indicado pelo gráfico abaixo (considerando o arredondamento das percentagens, à unidade).



Como se nota, o domínio com menor representatividade (≈2%) no currículo formal é aquele que concerne aos direitos individuais e coletivos, em exclusivo referidos na componente curricular de Estudo do Meio, na dupla aceção direitos humanos e direitos das crianças, como é evidenciado pelos

seguintes excertos:

Valorizar a aplicação dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (Estudo do Meio, 2.º ano).

Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa (Estudo do Meio, 4.º ano).

Como é perspectivado por diferentes autores (Jares, 1999; Osler & Solhaug, 2018), a educação no âmbito dos direitos humanos deverá ter em consideração uma dimensão dupla: por um lado, a aprendizagem sobre os direitos humanos; por outro lado, e com especial relevância, uma aprendizagem que se desenvolva através dos direitos humanos, numa experiência que possibilite vivenciá-los, valorizá-los e salvaguardá-los. Nesse sentido, os verbos mobilizados nas orientações curriculares — «reconhecer», «relacionar» e «valorizar» — não permitem explicitar aquelas dimensões de experiência vivência e promoção dos direitos humanos, parecendo, no essencial, circunscreverem-se ao conhecimento sobre (a importância e o desrespeito, por exemplo, dos) direitos humanos. De alguma forma, remetem-se para segundo plano os processos de discussão e vivência dos mesmos, uma vez que não foram identificadas quaisquer referências (implícitas ou explícitas) à aprendizagem e reflexão sobre os direitos humanos e das crianças. Em consonância com o apresentado, a ideia da escola ser um espaço de consciencialização dos direitos pertencentes aos estudantes (Freire, 1970), que possibilite a afirmação «do direito a ter direitos» de cada um deles (Bellamy, 2008), emerge com pouca expressão no que diz respeito às primeiras idades do ensino formal, em Portugal.

Com uma representação cerca de seis vezes superior (≈11%), foi possível identificarem-se indícios de que o currículo oficial integra, nas diferentes componentes curriculares, a dimensão de emancipação e autodeterminação. Tendo em atenção a sua próxima relação com as dinâmicas democráticas (Biesta, 2011; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Menezes & Ferreira, 2014; Stoer, 2008), tal tem especial relevância nos processos de educação. Antes de aprofundar um pouco mais a análise destes dados, é pertinente sublinhar que a presença mais significativa desta dimensão, em relação à anterior, é substancialmente influenciada pela existência de uma indicação curricular que surge, (quase) sem alterações, 9 vezes, na área curricular de Matemática («Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade» [1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos]). Além do desenvolvimento da autonomia, foram identificadas outras indicações curriculares que valorizam, ainda que parcialmente, o desenvolvimento do pensamento crítico associado às capacidades de ‘apreciação’ [Educação Artística – Dança], ‘argumentação’ [Educação Artística – Artes Visuais], ‘expressão de opiniões pessoais’ [Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro] e ‘reflexão’ [Inglês, 3.º e 4.º anos], elementos fundamentais para que os estudantes sejam agentes autodeterminados, capazes de se posicionar perante os outros

e perante cada realidade social em específico (Freire, 1970). Contudo, é relevante indicar que, embora seja importante promover dinâmicas, em contexto escolar, que permitam a tomada de decisões pelos estudantes, enquanto processo essencial para a afirmação da sua agência (Prout, 2000), apenas nas áreas curriculares de Português e Inglês se refere, ainda que de forma residual, a possibilidade dos estudantes selecionarem, autonomamente, algum aspeto das dinâmicas pedagógicas:

Desenvolver um projeto de leitura que implique seleção de obras, a partir de preferências do aluno previamente discutidas em aula. [Português, 3.º ano]

Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, (...). [Inglês, 3.º ano]

Fica patente, portanto, que pese embora os processos de autodeterminação – de acordo com as conceções de Ferrière (2015), associados a dinâmicas pedagógicas que permitam a tomada de decisão dos estudantes ou o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e a argumentação – estejam presentes no currículo prescrito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não foram encontradas evidências que denotam que esta dimensão é, de facto, uma preocupação efetiva ali incluída, antes se constata uma residual importância veiculada à mesma.

Com uma incidência superior (≈20%), detetaram-se referências associadas à dimensão vinculada à identidade e ao estatuto, na dupla asserção – individual e coletiva. Em parte, esta expressão curricular surge inerente a dinâmicas de autoconhecimento, autoanálise e autorregulação, explicitadas no currículo oficial daquele nível de ensino. Essa ideia encontra-se evidente, por exemplo, numa das indicações de Estudo do Meio (1.º ano), quando se refere a necessidade de desenvolvimento de um trabalho pedagógico que possibilite «*Conhecer datas e factos significativos da sua história individual que concorram para a construção do conhecimento de si próprio*».

A este propósito, e à semelhança do que é defendido por Gimeno Sacristán (2003), é necessário ter-se como elemento de ponderação o facto de a identidade, «sendo algo estritamente singular de cada um porque é uma dimensão em que se desenvolve e expressa individualização humana» (p.175), também surgir subjacente às relações e contexto sociais e culturais. Sobre este aspeto, e com base na análise desenvolvida, nota-se a atribuição de certa importância, por via do currículo prescrito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao património cultural tradicional, associado, em parte, à identidade coletiva e/ou comum. Isto acontece de modo interdisciplinar, uma vez que integra as componentes curriculares, valorizando-se diferentes aspetos que possibilitem «reconhecer elementos da sua própria cultura» [Inglês, 3.º e 4.º anos], nomeadamente a etnografia e a história (local e nacional), como modo de «reconhecer e valorizar o património (...) cultural» [Estudo do Meio, 4.º ano] e as artes, enquanto «fator de identidade cultural» [Educação Artística – Artes Visuais e Dança].

Complementando o já mencionado, e como advogam diferentes autores (Biesta, 2011; Gimeno

Sacristán, 2003; Jares, 1999; Puig & Martínez, 1989; Rosales López, 2015; Stoer, 2008), a escola precisa de se afirmar como um espaço de convivência multicultural. Esta valorização, como sumariza Stoer (2008), pressupõe que as dinâmicas escolares - e curriculares, em particular - ultrapassem o etnocentrismo cultural e antes assumam a diversidade como um elemento relevante nos processos pedagógicos. A este respeito, é importante ter-se em consideração que, como se evidencia nos excertos abaixo, o currículo prescrito, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, parece corroborar, ainda que com pouca representatividade, aqueles pressupostos enunciados:

Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico, compreendendo e valorizando as diferenças enquanto fator de identidade social e cultural. [Educação Artística – Dança]

Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade. [Estudo do Meio, 2.º ano]

Não esquecendo que as citações mobilizadas ilustram um aspeto com menor representatividade, uma vez que correspondem a ≈20% da totalidade de indicações curriculares associadas à dimensão “Identidade e estatuto”, fica patente a existência de indícios de valorização da diversidade étnica, cultural e social, em paralelo com a perceção da necessidade de serem trabalhados e mobilizados pedagogicamente elementos da cultura de cada estudante.

A última dimensão em estudo - *Compromisso e participação social* - é aquela que tem maior representatividade (≈67%) nas indicações curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como já foi amplamente apresentado, esta dimensão tem especial pertinência nas dinâmicas de educação para a cidadania, uma vez que se encontra veiculada a processos de validação e valorização das crianças como efetivos agentes sociais (Prout, 2000; Sarmiento, 2005). Todavia, as orientações curriculares, neste âmbito, evidenciam de modo claro - correspondendo a ≈58% das indicações curriculares analisadas - um realce das capacidades comunicativas dos estudantes, em diferentes modalidades (línguas, símbolos, ...), por vezes associadas às relações interpessoais, como o princípio de cortesia, por exemplo:

Comunicar informação pessoal elementar; expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente. [Inglês, 3.º ano]

Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia. [Português, 3.º ano]

Com menor relevância é referida a necessidade de se promoverem conhecimentos (≈7%) sobre o modo como funciona a sociedade, como por exemplo, «reconhecer e relacionar entre si intervalos de tempo (hora, dia, semana, mês e ano)» [Matemática, 2.º ano] ou «relacionar as atividades exercidas por alguns membros da comunidade familiar ou local com as respetivas profissões» [Estudo do Meio,

1.º ano]. Assim apenas se evidencia alguma preocupação com a relação que se pode estabelecer entre as aprendizagens escolares e o funcionamento da sociedade, o que, na verdade, se assume como uma condição essencial para potenciar as dinâmicas de participação. De modo complementar, identificaram-se, também, orientações curriculares (≈5%) coincidentes com o que poderá chamar-se de educação cívica, na componente curricular de Estudo do Meio, como o reconhecimento dos símbolos nacionais, de organizações sociais e políticas e, ainda, do número nacional de emergência. Talvez com maior significado nas dinâmicas de participação, reconheceram-se orientações subjacentes ao desenvolvimento de capacidades de relacionamento social (≈10%) e, partindo do conceito proposto por Freire (1970), de conscientização (≈10%) sobre problemas ambientais (como os resíduos) e sociais (como o desemprego).

Interagir com os colegas, no sentido da procura do sucesso pessoal e o do grupo, na apresentação da performance, e com as audiências, recebendo e aceitando as críticas. [Educação Artística – Dança]
 Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção, nomeadamente comportamentos que visem os três “R”.
 [Estudo do Meio, 1º ano]

Porventura, parece ser de extrema relevância apontar que, apesar de se reconhecer que as oportunidades de efetiva participação são essenciais no âmbito da educação para a cidadania (Menezes & Ferreira, 2014), a indicação efetiva, pelas orientações curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, de processos de participação local é residual (apenas havendo a referência à utilização dos € e aos comportamentos associados à reciclagem) e é inexistente relativamente à participação escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o apresentado, torna-se notório que a educação para uma cidadania democrática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, não está explicitamente evidenciada nas orientações curriculares de cada uma das áreas curriculares deste nível de ensino.

Partindo dessas indicações curriculares implícitas, parece ser mais fácil constatar que o currículo daquele nível de ensino privilegia uma cidadania alicerçada na comunicação, na relação com o outro e no conhecimento sobre a realidade social (e seu funcionamento), associada ao reconhecimento de problemas ambientais e sociais e à valorização da diferença (cultural). Ainda a este propósito, e uma vez que as referências aos processos de tomada de decisão individual ou em grupo e de participação efetiva e autónoma na realidade escolar e/ou local são residuais, as mesmas orientações tendem a sugerir uma cidadania mais passiva do que ativa, focando-se em dinâmicas de saber sobre ao invés de agir em. Tal resulta numa contradição face ao entendimento de uma educação para a cidadania como prática cidadã (Biesta, 2011). Este aspeto parece indicar que as orientações curriculares, pelo menos para o nível de ensino estudado, tendem a conceptualizar a cidadania como um conceito que

remete, tendencialmente, para a passividade e, partindo do trabalho de Monteiro e Araújo (2019) tal pode ser associado à isenção da agência (política) da infância.

Para terminar, constatamos que as Aprendizagens Essenciais, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não integram elementos clarividentes e capazes de fazer notar que as orientações curriculares reconhecem a efetiva cidadania dos estudantes deste nível de ensino.

| Referências

- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: Uma perspetiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Banks, J. A. (2009). Human Rights, Diversity, and Citizenship Education. *The Educational Forum*, 73(2), 100-110. doi:10.1080/00131720902739478.
- Baraldi, C., & Cockburn, T. (2018). Introduction: Lived Citizenship, Rights and Participation in Contemporary Europe. Em C. Baraldi, & T. Cockburn (Edits.), *Theorising Childhood: citizenship, rights and participation* (pp. 1-28). Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-72673-1.
- Bellamy, R. (2008). *Citizenship: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics*. Rotterdam: SENSE Publishers.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24. doi:10.1177/1746197908099374.
- Bobbio, N. (2004). *Era dos Direitos*. (C. N. Coutinho, Trad.) Rio de Janeiro: Elsevier.
- Bryant, A. (2017). *Grounded theory and grounded theorizing: pragmatism in research practice*. New York: Oxford University Press.
- Carr, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39(4), 373-385. doi:10.1080/00071005.1991.9973898.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ª ed.). Boston: Pearson Education.
- Diogo, F. (2006). O Currículo Escolar face à Diversidade. Em J. M. Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 205-213). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Ferrière, A. (2015). Prefácio. Em A. F. Vasconsellos, *Uma escola nova na Bélgica* (C. Meireles-Coelho, A. Cotovio, & L. Ferreira, Trads., pp. 7-20). Aveiro: UA Editora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: ASA.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). O que significa currículo? Em J. Gimeno Sacristán (org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 16-35). Porto Alegre: Penso Editora.
- Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London: RoutledgeFalmer.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44. doi:10.1177/0907568204040182.
- Jares, X. R. (1999). *Educación y Derechos Humanos: Estratégias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Leydet, D. (2014). Citizenship. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/citizenship>.
- Lister, M., & Pia, E. (2008). *Citizenship in Contemporary Europe*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718.
- Machado, J. (2017). Organização e Currículo: Em busca de um modelo alternativo. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Menezes, I., & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 131-147.
- Moyn, S. (2018). *Not Enough: Human rights in an unequal world*. Cambridge | London: Harvard University Press.
- Osler, A., & Solhaug, T. (2018). Children's human rights and diversity in schools: Framing and measuring. *Research in Comparative & International Education*, 13(2), 276-298. doi:10.1177/1745499918777289.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. Em J. A. Pacheco (org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: What is The Field Today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, 1-18. Obtido de <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/download/187713/185818/0>.
- Prout, A. (2000). Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. Em A. Prout (Ed.), *The Body, Childhood and Society* (pp. 1-18). London | New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-0-333-98363-8.
- Puig, J. M., & Martínez, M. (1989). *Educación Moral Y Democracia*. Barcelona: Laertes.
- Ribeiro, I. P. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e Debate Curricular Atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta. Em M. A. Flores (org.), *Práticas e Discursos sobre o currículo e a avaliação* (pp. 23-54). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Román, E. (2010). *Citizenship and Its Exclusions*. New York and London: New York University Press.
- Rosales López, C. (2010). Educación para la ciudadanía ¿un reto a la innovación en la enseñanza? *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 25-53.
- Rosales López, C. (2015). *Los temas transversales en el aula* (Vol. 18). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Sarmento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378. doi:10.1590/S0101-73302005000200003.
- Stoer, S. R. (2008). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.
- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto* (11ª ed.). Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. Em M. A. Moreira, M. A. Flores, & R. O. Oliveira (orgs.), *Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (2ª ed., pp. 51-72). Ramada | Santo Tirso: Edições Pedagogo | De Facto Editores.
- Touraine, A. (2007). *A New Paradigm for Understanding Today's World*. (G. Elliott, Trad.) Cambridge: Polity Press.