

**AS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA A
CIDADANIA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
PÚBLICO PORTUGUÊS**

**PORTUGUESE PUBLIC SCHOOL STUDENTS'
REPRESENTATIONS OF CITIZENSHIP EDUCATION**

Pedro Jorge da Costa Caetano

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Avenida
de Berna, 26-C, 1069-061, Lisboa (Portugal).
caepedro@gmail.com

Recebido 19 de fevereiro de 2016, aceito 10 de maio de 2016

RESUMO- Tendo como pano de fundo um ambiente fortemente marcado pela incerteza, particularmente no que se refere às condições de evolução do projeto político moderno de construção de uma sociedade democrática, com as suas promessas não totalmente cumpridas, o Estado português tem delegado na escola pública a tarefa de socializar politicamente os jovens, nomeadamente, criando uma área curricular de Educação para a Cidadania no ensino básico e no ensino médio. No âmbito de um projeto de pesquisa sobre a socialização política dos estudantes do ensino médio público português, procurou-se saber quais as representações da educação para a cidadania mobilizadas pelos mesmos. A pesquisa qualitativa abrangeu 4 escolas geograficamente contrastantes e com uma morfologia social muito diversa, nas quais foram realizadas entrevistas a pares de estudantes a frequentar o último ano de escolaridade do ensino médio, no total de 90. Através de uma análise temática de conteúdo, verificou-se que os resultados observados informam-nos sobre a existência de uma pluralidade de representações mobilizadas pelos estudantes correspondentes a diferentes modalidades de reconhecimento de si e dos outros. O objetivo deste texto visa precisamente apresentar uma topologia tipológica destas modalidades de reconhecimento, as quais contêm o distinto significado atribuído à cidadania pelos estudantes

e se constituem como uma rede plural de caminhos de realização da mesma.

Palavras-chave: socialização política; estudantes do ensino médio; Educação para a cidadania; reconhecimento

ABSTRACT- Against the backdrop of an environment strongly marked by uncertainty, particularly as regards the conditions for the evolution of modern political project of building a democratic society, with its unfulfilled promises, the Portuguese State has delegated to the public school the task of politically socializing young people, creating to this a curriculum area of Citizenship Education in primary and secondary education. As part of a research project on the political socialization of students from Portuguese public high schools, we sought to know what are the representations of the citizenship education mobilized by the same students. The qualitative research comprised four geographically contrasting schools with a very diverse social morphology in which interviews were conducted to pairs of students attending the last grade of high school, totaling 90. Through a content thematic analysis, it was found that the observed results reveal us the existence of a plurality of representations mobilized by the students, corresponding to different modes of recognition of self and others. This text aims precisely to present a typological topology of these modalities of recognition, which contains the distinct meaning attributed by the students to citizenship and are constituted as a plural network of paths embodiment thereof.

Keywords: political socialization; high school students; Education for citizenship; recognition

INTRODUÇÃO

O Contexto da Pesquisa

À entrada do novo milénio temos vindo a assistir a um renovado interesse pelos processos de socialização política dos jovens. Para isto tem contribuído a perceção generalizada da vulnerabilidade do regime político democrático, vindo ao encontro, de resto, da grande visibilidade mediática atribuída a fenómenos sociais onde os jovens surgem como protagonistas: as incivildades no espaço público, a indisciplina e violência escolares, ou ainda a aparente apatia e desconhecimento das personalidades e dinâmicas políticas. Com efeito, a preocupação dos responsáveis políticos com a socialização política dos jovens materializou-se, nesta transição de século, em sucessivas reformas curriculares no sistema educativo português, nomeadamente com a introdução de novas disciplinas no ensino fundamental e no ensino médio visando a educação para a cidadania das crianças e dos adolescentes: a educação para a cidadania como disciplina não curricular no ensino fundamental, em 2001; e a criação da área transversal de educação para a cidadania no ensino médio, em 2004. Isto, pese embora persistir uma forte controvérsia quanto às modalidades de implementação do programa institucional de socialização política (Ribeiro et al., 2014), ora focado na atualização dos programas curriculares tradicionais (disciplinas de história, geografia, filosofia, inglês, etc.), ora centrado na lecionação de uma disciplina de formação cívica. De qualquer forma, atribui-se à escola uma forte centralidade na fabricação de cidadãos polidos, responsáveis e ativos politicamente.

A partir de uma análise das entrevistas realizadas a estudantes do ensino médio público português, na ocasião de uma investigação exploratória de terreno em 4 escolas social e geograficamente contrastantes, no âmbito de um projeto de investigação intitulado “Gramáticas de Justiça na Escola Secundária

Portuguesa: A socialização política dos professores e estudantes”¹, pretendemos com este texto contribuir de uma forma inovadora para a discussão sobre os atuais processos de socialização política que têm lugar na escola pública portuguesa, centrando-nos para tal nas representações dos estudantes e no valor heurístico que a categoria de reconhecimento pode operar no domínio de uma analítica sociológica do fenómeno².

O desenho do projeto previa a recolha de informação nas escolas, calendarizada e distribuída por várias fases³. Numa primeira fase (de novembro de 2005 a fevereiro de 2006), foram realizadas tanto entrevistas com os estudantes como fóruns de discussão com os professores dessas escolas (estudantes a frequentar e professores a lecionar o 12º ano de escolaridade), a partir de guiões de entrevistas a estudantes e professores alicerçados numa tematização de cenários de justiça escolar. As entrevistas aos estudantes foram realizadas sob o regime de pares (preferencialmente um rapaz e uma menina), contabilizando-se 44 entrevistas no total (90 estudantes).

As 4 escolas públicas de ensino médio escolhidas⁴ distribuía-se do *1 Projeto não financiado, desenvolvido entre 2005 e 2010, e coordenado pelo Professor José Manuel Resende, investigador integrado do CICS.NOVA, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.*

2 Na realidade, este texto vem na sequência e continuação de uma série de outros dedicados à análise do mesmo material empírico. Assim, o alinhamento preparatório da investigação, ao nível da sua problemática teórica, pode ser verificado em Resende e Dionísio (2005). Em Resende (2010) pode-se encontrar de forma detalhada todos os procedimentos e desenvolvimentos metodológicos do processo de investigação realizado.

3 Numa segunda fase foram lançados questionários nas mesmas escolas, nos quais os respondentes eram convidados a avaliar diversos cenários escolares concretos, segundo princípios de justiça, e, em certos casos, a produzir justificações da sua escolha. Uma terceira fase, destinada à observação etnográfica, já não chegou a realizar-se por falta de financiamento.

4 As escolas escolhidas tinham um protocolo de colaboração com o Observatório Permanente de Escolas (OPE), unidade dirigida pelas investigadoras Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL). Numa estratégia de cooperação com o OPE pudemos beneficiar dos dados de caracterização social das escolas e do apoio da direção das mesmas, já

seguinte modo: uma no sul de Portugal, uma no norte do país e duas na Grande Lisboa. As duas primeiras são as únicas do concelho⁵ em que se situam, pelo que não existe concorrência efetiva na oferta formativa aos estudantes. A escola situada a norte do país insere-se num ambiente natural de geografia acidentada e num contexto económico deprimido, onde dominam ainda as atividades económicas ligadas ao setor primário, enquanto a escola do sul se situa num ambiente favorável à atividade turística, a qual vai emergindo paulatinamente e em paralelo com o exercício de atividades tradicionais ligadas aos setores primário e transformador. Relativamente às escolas localizadas na Grande Lisboa, num ambiente de concorrência, portanto, uma caracteriza-se por ter vindo a sofrer um progressivo processo de “gentrificação”⁶, predominando os estudantes de amplas franjas da classe média (com uma percentagem significativa de pais licenciados pertencentes à categoria dos profissionais técnicos e quadros intermédios); a outra escola caracteriza-se essencialmente pela sua antiguidade – uma antiga escola industrial -, especializada hoje em dia na oferta de cursos profissionais e de cursos de educação e formação (CEF)⁷, *existentes e devidos à atividade do OPE.*

5 Unidade de divisão territorial administrativa intermédia entre o distrito e a freguesia. Corresponde grosso modo com o município no mapa político territorial do Brasil.

6 Gentrificação, do inglês gentrification, é habitualmente usado em Geografia Urbana para designar o processo de enobrecimento urbano, pelo qual os moradores de uma determinada área da cidade, geralmente as camadas populares – imigrantes e pessoas com baixos rendimentos económicos -, são expulsos desse centro devido à implementação nesses espaços de ações de requalificação e de renovação urbanas, em prol do estabelecimento de pessoas com rendimentos mais elevados e dispostos a beneficiar da valorização imobiliária entretanto gerada. Neste caso, o conceito é aplicado para designar a mutação que a escola sofreu quanto à origem social do seu público, por acção de realojamentos sociais no Concelho, a qual se traduz no facto de cada vez existirem menos alunos imigrantes e dos meios populares, a pouco e pouco substituídos por alunos de classe média.

7 Os CEF, entretanto extintos e substituídos pela modalidade do Ensino Vocacional, criado pela Portaria 292-A/2012, de 26 de setembro e alargado a todas os agrupamentos de escolas a partir do ano letivo de 2014-2015, enquadram-se num modelo de educação compensatória de tipo profissionalizante e destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar e não possuindo

albergando, sobretudo, estudantes das classes populares, muitos dos quais de origem étnica (dos Países Africanos de Língua Portuguesa).

Os Processos de Socialização Política Escolar

Dada a diversidade dos contextos selecionados para a pesquisa, não é surpreendente que os dados recolhidos contenham em si conteúdos relativos à singularidade do ambiente de cada região envolvente, bem como da especificidade formativa de cada escola, geradores tanto de potencialidades e oportunidades de vida, como também de obstáculos e desconhecimentos concretos. Porém, tal fato não impede de se poderem encontrar pontos comuns nos conteúdos veiculados pelos estudantes e eminentemente associados aos processos de socialização política sobrevividos nas escolas. Esses processos, que se concorrem, se reforçam mutuamente e, por vezes, se contrariam, adquirem formas concretas de visibilidade no espaço escolar. Eles afluem provindo de diferentes instâncias, promotoras da experiência dos jovens: das relações familiares, das relações pedagógicas, do contato com os pares, do acesso aos media ou às modas das culturas juvenis. Neste sentido, a escola é uma arena pública (Resende e Dionísio, 2005), onde o cruzamento de experiências, valores e normatividades, transportadas à cena pelos atores em copresença, conflui. É certo que de forma nem sempre harmoniosa e, desse modo, contribuindo para a produção e reprodução de controvérsias acerca das devidas formas de se estar e de se ser. Contudo, e não obstante a pluralidade de referências normativas em presença, a escola moderna republicana continua a exercer a sua função de fiel portadora de um programa relativamente consistente de socialização das crianças e dos jovens, pese embora o relativo declínio da sua influência (Dubet, 2002) e a incorporação no seu programa de outros princípios justificativos que lhe são exógenos, os quais prefiguram a “construção ativa de uma nova modernidade

ainda uma qualificação profissional.

educativa, mais próxima do discurso da individualização e do imperativo da construção da autonomia individual” (Almeida e Vieira, 2006: 67).

E, contudo, a improvável conciliação entre a liberdade do agir individual e o primado da soberania do coletivo, no fundo, o âmago do processo de socialização política, sempre acompanhou a experiência da modernidade. Já em Durkheim (1973, 1974 e 2002), essa preocupação se revelava particularmente insistente. Dubreucq (2004), por exemplo, parafraseando o autor francês, revela: “o problema da modernidade não é de inverter a hierarquia sociedade-indivíduo (pelo individualismo crescente), mas de a conciliar com esse princípio que o parece contradizer” (Dubreucq, 2004: 156). De resto, não continua a ser missão da escola pública veicular a exigência eminentemente política do interesse geral ou bem comum, junto das crianças e dos jovens que a frequentam? Não continua a ser igualmente a escola pública responsável por, a partir da sua organização curricular e, mais concretamente, a partir dos formatos dos programas disciplinares, desenvolver o raciocínio nos estudantes de modo a que estes procedam do pensamento particular para o raciocínio geral e abstrato? E ainda: não continua a ser tarefa da escola pública corrigir os comportamentos considerados socialmente perniciosos e lesivos da “ordem pública”? Naturalmente que os dispositivos, os conteúdos e as modalidades de exercício adstritas a estas incumbências sofreram modificações, nalguns casos até, transformações profundas. Mas, a escola, porque contém em si a marca generalista de uma matriz educadora, não deixou ainda de ser concebida como o ideal do lugar de realização do espírito democrático e da igualdade jurídica universalista. E embora a escola também já não seja a casa onde se exerce “a arte de espiritualizar as pessoas” (ibidem: 138), ela não deixa de desempenhar um papel de instância judiciousa de um determinado espírito moral: o espírito necessário à formação considerada mais conveniente do cidadão-pessoa razoável,

capaz de pronunciar julgamentos compatibilizando os seus interesses próprios com os preceitos da comunidade que o filia; juízos esses que se adequem às diferentes situações em que se envolve, e segundo uma correta avaliação das mesmas. Será que a escola atual, com os seus meios de ação e face às demandas políticas e sociais que recaem sobre ela, está a cumprir integralmente a sua missão de socialização política? Quais são as representações que os estudantes têm da cidadania?

No sentido de podermos aditar esclarecimentos a estas questões e de assim contribuir para a discussão da problemática em causa, iniciaremos primeiramente um breve percurso teórico, onde pretendemos salientar a cidadania como dispositivo político e social de reconhecimento, antes de avançarmos para a análise empírica das representações da educação para a cidadania veiculadas nas afirmações dos estudantes.

SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA E RECONHECIMENTO

A Problemática do Reconhecimento Como Proximidade do Outro

A temática do reconhecimento tem sido objeto nos últimos anos de um notável interesse por parte dos cientistas sociais. Os trabalhos de Axel Honneth (2005, 2007 e 2008) e de Paul Ricœur (2004), têm recebido um extraordinário acolhimento na teoria social, como faz prova o título do livro editado por Alain Caillé (2007): *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Para Honneth (2005: 69), a atitude de reconhecimento é uma forma elementar de participar no mundo, anterior à consciência moral de sentimento de injustiça, mas que se revela, contudo, na presença implícita que o outro nos sugere. A partir desta pressuposição ontológica, Honneth prolonga a sua fundamentação filosófica com a análise das diversas modalidades de reconhecimento, nas quais o reconhecimento recíproco constitui uma peça chave para a sua posterior

articulação das formas de reconhecimento social. Aquele implica a “aceitação das propriedades específicas do parceiro que temos à nossa frente” (ibidem: 70).

Ora, é esta capacidade de aceitar o outro, quer seja o outro irredutível na sua singularidade, ou o outro-instituição na sua generalidade, que nos parece constituir um objeto de primordial importância em qualquer análise da socialização política, sempre que esta nos remeta para a inelutável constelação de conceitos em torno das noções de moral, do respeito ou da tolerância. Foi esta a direção que trilhámos e que retoma o sentido que encontrámos nas palavras de uma estudante: “Eu acho que não é em compreender, mas sim em aceitar”. Neste sentido, o fenómeno da subjetivação política não deve ser entendido exclusivamente como processo cognitivo; de resto, tal como Durkheim (1974) já havia assinalado, mas deve simultaneamente compreender na sua análise as dimensões afetivas e da ordem do indescritível. Cremos, assim, que a problemática do reconhecimento se baliza neste limiar incerto: aquém e além do cognitivo: entre o dizível e o indizível; o representável e o irrepresentável; o mental e a ação.

Não nos deteremos, porém, como cientistas sociais, na origem das afeções das pessoas por determinados bens, valores ou princípios, em detrimento de outros. Em vez disso, privilegiaremos os conteúdos veiculados pelas representações dos estudantes. Estes poder-nos-ão dar acesso privilegiado aos referenciais que os mesmos transportam nas suas representações.

A Cidadania Como Signo de Reconhecimento

Ricœur (2004), ensaiando por sua vez o tema do reconhecimento, procede à sua distribuição semântica nas seguintes ideias. Numa primeira definição, considera o reconhecimento na ótica do conhecimento, isto é, o reconhecimento como identificação, a partir das “operações de memória, de julgamento e de

acção” (*ibidem*: 27). Numa segunda definição, a ênfase recai no reconhecimento enquanto aceitação, aprovação de algo ou de um bem. Aqui, Ricœur refere-se ao reconhecimento de si – solicitude (Ricœur, 1990 e 2004) - e ao reconhecimento mútuo (o qual compreende o reconhecimento recíproco). Esta definição, permite “a passagem da ideia de seguir um objeto mentalmente, pelo pensamento... para o que se verifica através da ideia de sinal do reconhecimento”⁸. Finalmente, numa terceira definição, o filósofo francês debruça-se sobre o reconhecimento enquanto testemunho de gratidão por alguém.

Ricoeur acorda especial destaque à segunda definição que dá do reconhecimento: o reconhecimento de «tenir pour vrai», o qual o mesmo autor relaciona com a referência a uma superioridade (*ibidem*: 30). A superioridade que se revela no ato de admitir um chefe, uma pessoa; de aceitar um princípio superior que transcende a realidade concreta individual e do coletivo: o princípio superior do bem comum, que possibilita a organização da vida coletiva (Boltanski e Thévenot, 1991). Sem esta referência ao bem comum, não é possível constituir uma ordem baseada em princípios de equivalência que meça o estado dos seres numa determinada hierarquização social (*ibidem*). A ideia de ordem exprime as diferentes grandezas dos seres numa escala e é assim inseparável de um acordo político e moral prévio entre as pessoas sobre as formas de aceder a essas mesmas grandezas e sobre as formas legítimas de relacionamento entre essas mesmas pessoas (*ibidem*). Que essas formas se recobram cada vez mais de uma tradução jurídica, na implementação de um conjunto de direitos e de deveres a observar, tal constitui-se como um avatar da modernidade, de que a cidadania é signo: signo de reconhecimento. Um signo cujo significante reside nessa superioridade além de nós e que nos dignamos aceitar como portadora e simplesmente instrumental. Estas ordens de reconhecimento atestam, para além

⁸ “(...) le passage de l’idée de saisir un objet par l’esprit, par le pensée..., à celle de tenir pour vrai, par le truchement de l’idée de reconnaissance” (Ricœur, 2004: 28).

disto, e simultaneamente, não apenas uma vulnerabilidade intrínseca dos seres humanos, pois estes se encontram expostos a algo que os ultrapassa, mas também a própria transitoriedade do seu estado nessa mesma ordem, ora um estado de maior grandeza na hierarquia dessa ordem, ora um estado de menor grandeza. Pois, não obstante todas as pessoas deterem uma igualdade virtual entre si, enquanto cidadãos, é comumente aceite socialmente que se mostre especial reconhecimento e consideração às pessoas ilustres e detentoras de cargos de responsabilidade, que as crianças e adolescente mostrem um especial respeito pelos educadores e pelos adultos, que aqueles em situação de subordinação prestem uma especial deferência para com aqueles que exercem autoridade.

De resto, este especial reconhecimento encontra-se amplamente consagrado e disseminado em inúmeros textos de natureza jurídica como, por exemplo, o recente Estatuto do aluno e Ética Escolar, de 2012, que, no seu artigo 42.º, reconhece o papel especial dos professores: “os professores gozam de especial proteção da lei penal relativamente aos crimes cometidos contra a sua pessoa ou o seu património, no exercício das suas funções ou por causa delas, sendo a pena aplicável ao crime respetivo agravada em um terço nos seus limites mínimo e máximo.

ANÁLISE EMPÍRICA

Educação para a Cidadania na Escola A

Do conjunto das 44 entrevistas realizadas, o maior número ocorreu na escola que caracterizámos como tendo sofrido recentemente um processo de “gentrificação”, pois foi aquela que conseguiu mobilizar o maior número de estudantes (34), registando-se, portanto, 17 entrevistas nesta escola⁹. De um

9 Designaremos daqui em diante esta escola por escola A, a escola do norte por escola B, a outra escola da Grande Lisboa, especializada nos cursos profissionais e nos CEF, por escola C, e a escola do sul por escola D.

modo geral, os estudantes desta escola que se lembram da disciplina de Formação Cívica, frequentada por eles ao longo do 3º ciclo do Ensino Básico (da sétima à nona classe), afirmam não ter gostado da disciplina. Em cinco das entrevistas, os estudantes referem que a disciplina “não serviu de muito”, responsabilizando disso mesmo os professores: “depende dos professores”. Um deles avança mesmo que a disciplina “era uma série de juízos morais que a professora estava ali a dar e eu sinceramente não acho que ela seja alguém para dizer aquilo que nós somos ou não”.

Os temas abordados de que estes estudantes se recordam prendem-se com o racismo, a toxicod dependência ou as normas e atitudes corretas, com eventual recurso a debates, filmes e a trabalhos dos estudantes. Fica-nos a ideia de que os estudantes preferem ser eles próprios a escolher os temas a tratar nestas aulas.

Quanto à Educação para a Cidadania no Ensino médio, os nossos informantes afirmam que os professores abordam assuntos relacionados com a cidadania, sobretudo nas disciplinas de Economia, Geografia, Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social (IDES) e Introdução ao Direito (sobre a temática da justiça)¹⁰. De salientar o facto dos estudantes do curso tecnológico¹¹ não conseguirem relacionar temas de cidadania com os conteúdos disciplinares e, inclusivamente, com disciplinas frequentadas.

10 As disciplinas de Economia, de Geografia e de Introdução ao Direito são disciplinas opcionais no Ensino médio para os alunos que escolhem a área de ciências económico-sociais (ou ainda dos alunos da área dos estudos humanísticos, no caso da Geografia), tendo uma carga de 3 blocos semanais de hora e meia. A disciplina de IDES dada no 12º ano de escolaridade foi extinta em 2006, sendo substituída pela disciplina de Geografia 12º ano. A disciplina podia ser dada pelos professores de Geografia ou de Economia (e Sociologia).

11 Os cursos tecnológicos foram extintos em 2008.

As Representações da Educação Para a Cidadania dos Estudantes da Escola A

De um primeiro contacto com as representações dos estudantes sobre a Educação para a Cidadania, constatamos que estes se mostram competentes na apreensão construtiva da sua conceptualização. As imagens que eles põem a circular na órbita do investigador traduzem naturalmente várias perspectivas da mesma, facto que contribui para a sua riqueza semântica. A seguir reproduzimos o seu discurso:

“São umas aulas que no fundo aprendemos a conviver em sociedade, portanto, o que é correcto, o que é socialmente correcto, o que se deve fazer”.

“Educar para o respeito com os outros indivíduos, para com os outros cidadãos”.

“Gostava de falar mais sobre comportamentos a ter em qualquer lado, mas sem dar lições de moral. Comportamentos para o futuro: para o dia que vamos ter. Mas acho que isso é uma coisa que deve vir com o tempo, não deve vir assim”.

“Estarmos a dar-nos em sociedade, tem a ver com os valores da sociedade, uma sociedade justa e liberal. Sermos civilizados, aprender valores para viver em sociedade, respeitar as pessoas à nossa volta para sermos respeitados. Aprender a respeitar o valor dos outros e tentar que os outros respeitem os nossos”.

“Cidadania é o respeito mútuo entre todos, aceitar as diferenças que toda a gente tem, nomeadamente imigrantes e outras religiões, respeitar o próximo, dentro dessa base”.

“Educação para a cidadania tem a ver com respeito”.

“Sobre comportamentos a ter em situações”.

“Ensinar os jovens a respeitar as regras da sociedade, a cumprir o seu papel na sociedade”.

“Respeito, saber viver em sociedade, ensinarem-nos os deveres. Entendemos por respeito, por exemplo, nas filas das finanças ou qualquer outra fila pública respeitar as filas, ou seja, civismo”.

“Para viver em sociedade é preciso certas regras. Qualquer coisa que a gente faça no dia-a-dia tem as suas regras. Uma sociedade só funciona dentro de certas regras”.

“É o respeito pelas pessoas”.

“É ensinar as pessoas a viver em comunidade, se calhar é o que falta aí a muita gente, é cidadania”.

“Engloba todo um conjunto de relacionamentos e respeito que deve haver entre as pessoas”.

“Não sei, vai haver um colóquio aqui na escola só sobre temas que podíamos pôr só relacionados com a cidadania, várias coisas como educação sexual – obrigatório ou não nas escolas, os problemas da adolescência, os problemas...”.

Relacionam com temas concretos e que lhes digam algo.

“Saber o que é correcto ou não, o que se deve fazer ou não”.

”Estando a cidadania relacionada com a tolerância para com outros povos e outras religiões, o que eu tenho visto é que em

Portugal e não só, no Mundo, um aumento da intolerância para com os outros e acho isso preocupante porque as pessoas, talvez devido à crise económica e devido ao facto de serem um pouco pessimistas e deprimidas, se tornem mais intolerantes. Espero que não aconteça o que aconteceu em 1930, todos os grupos extremistas de extrema-direita estão a erguer-se, os partidos nazis desaparecidos durante anos estão a ganhar cada vez mais força. Falando de Portugal, as pessoas são muito passivas, queixam-se, mas não fazem nada e em termos de intolerância acho que muitas pessoas são racistas, têm preconceitos no mínimo estúpidos e que revelam ignorância. Por que é muito fácil odiar e difícil é ser bom. Generalizam, não gostam deste, não gostam daquele... As questões morais são muito importantes e os pais devem alertar os filhos. Eu sou um pouco pessimista e penso que se as coisas não melhorarem, os partidos de extrema – direita ganharão força e haverá choque de culturas... “.

A Educação Para a Cidadania na Escola B

Na escola do norte de Portugal foram realizadas 11 entrevistas num total de 22 estudantes, tendo o número de pessoas do sexo feminino sido largamente maioritário. Em termos gerais, em cerca de metade das entrevistas, os estudantes não relacionam temas de cidadania com conteúdos programáticos das disciplinas. Nas outras, os estudantes referem que foram abordados esses assuntos nas aulas de Direito, de Sociologia e de IDES, bem como em Português, onde ocorreu um debate sobre a pena de morte aquando do conteúdo da argumentação, e em Filosofia – um debate com prós e contras. Numa entrevista foi igualmente

salientada a disciplina de Educação Moral, onde se percorreram temas como os do aborto, do racismo e da clonagem. Nas outras aulas, falou-se igualmente do racismo e da violência doméstica (em Economia).

Os estudantes queixam-se bastante dos professores, sentindo-se discriminados pelas categorias de género e de desempenho escolar. Deste modo, parece não haver muito diálogo entre professores e estudantes, subentendendo-se nas palavras destes que o sexo feminino e os bons estudantes gozam de um favorecimento por parte daqueles. Simultaneamente existem críticas ao exercício da autoridade dos docentes e à falta de respeito dos estudantes para com estes. Ao invés, os estudantes “gostam de estar uns com os outros”, se bem que não discutam entre eles todos os temas, como é o caso da sexualidade, objeto de palestras na escola com “pessoas de fora”; sentem-se na escola “mais à vontade até”, “com os nossos amigos estamos mais à vontade” do que em casa, na abordagem de temas relacionados com a cidadania.

E, contudo, numa outra entrevista, deparamo-nos com uma nova perspectiva e novas possibilidades de acção. Trata-se de uma estudante oriunda de uma família pertencente às classes populares e que nos conta a sua experiência, bem como os efeitos da mesma, resultante do desenvolvimento de um projeto aberto às escolas pelo Instituto Português da Juventude (IPJ). O projeto foi abraçado voluntariamente por um conjunto de estudantes pertencentes a várias turmas do 10º ano e dinamizado por uma professora de Economia. O tema escolhido pelos estudantes foi o da violência doméstica, e então “fez-se duas listas” de 10 estudantes. As duas listas prepararam cada uma o tema. Fizeram pesquisa: “somos nós que desenvolvemos o tema. Eu não tinha noção, por exemplo, como a violência doméstica tinha uma percentagem tão elevada aqui na zona de Vila Real”.

Do relato da aula ressalta o modo como os estudantes encararam desde o início o projeto: como um jogo. Foi realizado um debate na escola para se escolher a lista que passaria à fase seguinte. Daí, a lista da estudante, a qual saiu vencedora, seguiu para um debate no IPJ de Vila Real, onde iria defrontar outras listas de outras escolas. “As diferentes escolas atacavam-se”; “havia subtemas”, e associaram-se a outras listas de outras escolas. O resultado foi a passagem da lista da estudante à última fase do projeto na Assembleia da República, em Lisboa. No rescaldo da experiência, a estudante afirma:

“Eu gostei muito foi a nível de nós próprios, no 11º ano... agora falam mais, mas até lá não eram muito amigos da turma. Vinte pessoas a falar do assunto, havia gente empenhada, havia colegas que levavam aquilo mesmo a sério! E é engraçado ver como os jovens não baixam os braços. Acho que uma pessoa não pode desistir assim das coisas... acho que aqui há uma mentalidade assim muito derrotista”.

A experiência contribuiu decisivamente para a melhoria dos relacionamentos entre os jovens e também permitiu à estudante relacionar-se com a realidade que a rodeia de uma forma mais distanciada e mais crítica: “ao fazermos estes trabalhos cresce-se também, ganhamos uma consciência das coisas”; “ali sabemos o que estamos a dizer, podemos dizer com convicção, na aula há prós e contras, ali não, estávamos por uma causa que íamos defender aquilo com convicção”; “muito melhor do que uma visita de estudo”. A sua relação com as práticas dominantes dos adultos do seu meio próximo pôde-se modificar, visto a violência doméstica ser consentida (tolerada) nesse meio: “partindo de um jovem como nós, acusar uma situação destas é impensável”; e o meu pai perguntou logo “e o que é que tu vais lá fazer se nunca tiveste essa experiência, nem és casada”.

As Representações da Educação para a Cidadania dos Estudantes da Escola B

Verificamos nesta escola uma derivação dos temas do respeito, da moral e da tolerância em direcção ao pólo da obediência, ao invés do pólo da liberdade:

“É respeitar uns aos outros, ajudar uns aos outros”. “Estar em situações diferentes”. “Estar certo ou errado”.

“Seguir um conjunto de regras impostas por outros acima de nós... e cumprir. O estado dita as regras”.

“Tentar cumprir para não sofrer as consequências”.

“É não haver muito conflito [risos] entre as pessoas e cada um respeitar o espaço das outras pessoas”.

“É explicar e dar-nos as regras que nós temos de seguir no futuro, quando formos para o mercado de trabalho, quando formos para seguir a nossa vida”.

“Respeitar as leis, ter um bom relacionamento com as pessoas”.

“Encaminhar as pessoas... com bons conhecimentos a nível dos direitos e deveres”.

“É uma pessoa que não mata, não rouba, nem é racista, nem é xenófoba, nem nada”.

“Não olhar a valores como proximidade e parentesco, não olhar à maneira como as pessoas fazem a sua vida e não olhar à maneira a como as pessoas...a cor delas e assim...”.

“A cidadania está associada às regras para viver com os outros

em sociedade”.

“Um bom cidadão é aquele que cumpre as leis que estão estipuladas, isso é um bom cidadão!”.

A Educação Para a Cidadania na Escola C

Na outra escola da Grande Lisboa, especializada nos cursos profissionais, foram efetuadas 6 entrevistas a 14 estudantes (2 entrevistas contaram com a participação de 3 estudantes). A escola debate-se com um problema de falta de estudantes desde há uns anos a esta parte, daí o número reduzido de entrevistas aos estudantes a frequentar o 12º ano de escolaridade. Registe-se ainda, devido à oferta formativa maioritariamente orientada para profissões e atividades do sector secundário, bem como para as áreas de engenharia, o número dominante de entrevistados do sexo masculino.

Tratando-se de uma escola multicultural, os estudantes referem que o racismo está presente nas conversas que mantêm entre eles, até porque gostam de saber opiniões. Assim, numa entrevista, os estudantes compreendem a revolta dos colegas negros e procuraram ouvir todas as partes, no entanto, “pensam que há racismo, mas entre eles também há racismo... dentro da própria comunidade”. Em outra, os estudantes sentem discriminação no dia-a-dia, embora na escola seja onde o sentem menos.

Alguns estudantes frequentam uma disciplina relacionada com a Educação para a Cidadania: ”Nós temos uma disciplina que é Cidadania e a Sociedade. Há um certo tempo de debate, acerca de dois ou três problemas no primeiro tempo... há um tempo certo para a diferença de opiniões. Fala-se um bocadinho da atualidade, essencialmente de política”. No entanto, as conversas entre pares são privilegiadas, no que concerne aos assuntos da atualidade, mas também de proximidade: “a gente fala mais sobre relações, meios de comunicação, essas

cenas”; “sobre política, comunicação e professores, conflitos, relações entre pessoas”.

Talvez por isso mesmo, quanto à necessidade de uma disciplina de Educação para a Cidadania, digam: “sinceramente, estamos ao pó, dava mais uma hora de almoço... eu acho que não aprendemos nada de novo dali, já sabemos tudo... porque mesmo que demos essas coisas aqui nas aulas, lá fora não é o que acontece. Por isso não faz muita diferença ter ou não ter”. Aqui, a disciplina não passa a prova da realidade. Por isso são muito críticos quanto à responsabilidade dos políticos, que “só vão lá para o tacho”, pelo que “a democracia torna-se uma palhaçada”. “Venham políticos futuristas com visões inovadoras, que levem o país para a frente”. No fundo, trata-se de mais uma justificação para sustentar a perda da sua utilidade prática, tal como aquela de ser mais uma disciplina:

“Não é que eu esteja a menosprezar o assunto, mas acho que com tantas disciplinas que nós temos acho que ‘tarmos` a preocupar especialmente com a cidadania... não é uma perda de tempo, mas acho que há melhores, acho que há melhores assuntos em que podemos ocupar o tempo... acho que isso até é uma coisa que tem que partir de nós. Eu acho que cada um já tem, acho que não é preciso dizer na escola que tem, que tenho de respeitar os mais velhos, que tenho que respeitar os outros. Isso é uma coisa que já parte desde miúdo e isso tem que partir dos pais, da iniciativa dos pais, não tem que ser a escola a dar esse tema. E acho que uma pessoa mesmo que não lhe digam nada, tem que respeitar os outros, acho que uma pessoa lá no fundo sabe que tem que respeitar os outros...”

Ou ainda o fato de os estudantes terem bem presente a preocupação de inserção no mercado de trabalho, o que os leva a desvalorizar disciplinas que não se relacionem diretamente com essa meta. De resto, a família deve ser o lugar preponderante na Educação para a Cidadania: “começa pela presença dos pais... por isso e mais nada”. O fato destes estudantes, na sua maioria, apresentarem idades mais avançadas do que aquelas que se poderiam esperar, tendo em conta o percurso considerado linear por parte de um estudante, poderá fazer sobressair a centralidade que eles dão ao aspeto da autonomia. Por serem mais velhos, portanto. Daí a importância de que se reveste a atitude de respeito para com as decisões de cada um: “é só para dar uma ideia, os ‘stôres’ dão as ideias, isso tem que partir de cada um, é da intimidade de cada um, há quem consiga mudar... há quem não consegue”; ou com os entraves à sua livre expressão, por exemplo, “não deixar expressar o que queremos, o que queremos passar para outras pessoas, se calhar, isso é uma injustiça”.

As Representações da Educação Para a Cidadania dos Estudantes da Escola C

Nesta escola realça-se a centralidade que os comportamentos a ter nas diversas situações adquirem, na perspectiva dos estudantes, sobre a importância que a Educação para a Cidadania apresenta na manutenção da ordem social. Simultaneamente, a referência que se desvela por de trás da mesma deixa antever as expectativas que estes estudantes depositam na função de uma Educação para a Cidadania que os ajude a encontrar o seu lugar na sociedade; sociedade onde vivem e que enfrenta numerosos desafios:

“Há certos comportamentos que não devem ser tolerados a ninguém e têm de ser orientados, uma pessoa tem que ...”.

“Sobreviver em sociedade. Respeitar uns aos outros. Cumprir os deveres”.

“É um conjunto de comportamentos que se tem perante a sociedade em que estamos inseridos... não sei, não me recordo”.

“É saber se está certo ou errado, a maneira como devemos estar. Sabermos os nossos direitos e deveres. A maneira como devemos falar com as pessoas, com quem falamos consoante as situações em que estamos”.

“Colocar a nossa postura perante a sociedade”.

“Podemos falar no que é mais correto ou menos correto”.

“Se calhar uma espécie de ... uma espécie de disciplina para nos integrarmos melhor na sociedade, dar-nos alguma noção, não sei... de cultura, porque há muita gente que, infelizmente, não... se calhar por causa dos pais, e como não lhes podem dar a devida atenção, a devida educação, se calhar ficam com uma ideia diferente sobre o que é a nossa sociedade e por isso terem alguma dificuldade em integrar-se em algo”.

“Sim... e coisas tipo política e assim, não...” [risos].

A Educação Para a Cidadania na Escola D

Na escola do sul do foram efetuadas 10 entrevistas (20 estudantes). Marcando a sua especificidade para com as outras escolas, nesta, os estudantes frequentam a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS)¹² *12 A disciplina não curricular de Desenvolvimento Pessoal e Social foi criada pelo Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto, o qual formulava os planos curriculares do Ensino Básico e Secundário. A disciplina enquadrava-se no âmbito de um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas e funcionava em alternativa à disciplina não curricular de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões.*

longo de todo o ensino secundário (do 10º ao 12º ano). A disciplina, segundo os estudantes entrevistados, destina-se a abordar assuntos relacionados com “o comportamento do cidadão e atitudes a tomar”; “direitos a vários níveis: emancipação da mulher, racismo, clonagem, solidariedade, ambiente e outros”. Quanto às estratégias pedagógicas, elas variam: “campanhas de solidariedade, cartazes, análise de textos e trabalhos sobre filmes visionados”. Tal como varia o grau da sua concretização efetiva: “mas com aqueles alunos... não dá muito. Falávamos em tipo diálogo, cada um para seu lado. O professor punha uma questão e falávamos”.

Nas outras disciplinas, são também tratados temas, como são os casos de Filosofia: “Falávamos de aspectos gerais, telejornal, o que achamos da sociedade de hoje em dia”; da disciplina de Português, “em relação ao social de antigamente e de hoje em dia”; e ainda, “em Direito analisamos a legislação que está relacionada com o curso; isso também é importante”.

Alguns dos estudantes enumeram-nos alguns dos temas de cidadania atual, considerados por eles como prioritários:

“(...) as doenças sexualmente transmissíveis, o que tem a ver com a responsabilidade individual e o respeito pelos outros. As leis que ajudam muito pouco aqueles que mais precisam. As polícias que têm um papel mais repressivo do que preventivo, a informação não chegar a toda a gente para que possam decidir”.

No caso desta última estudante, vemos aqui surgir o elenco de problemas relativos à responsabilidade de cada um e críticas contundentes quanto ao funcionamento de alguns dos aspetos da sociedade portuguesa, com um curioso enfoque nos arranjos normativos formais (a estudante frequentou a disciplina de Direito) - as leis - e em modalidades de reconhecimento externo, tidos por

ela como indispensáveis para trazer à visibilidade pública as pessoas menos autónomas e mais vulneráveis. Foco no direito, na responsabilidade (embora não tenha apontado a responsabilidade coletiva) e no respeito (atuação das polícias), bem como na solidariedade.

As Representações da Educação Para a Cidadania dos Estudantes da Escola D

Os estudantes demonstram a sua preocupação com a conflitualidade crescente nos relacionamentos sociais. Os conflitos dão-se na sociedade em geral, mas são igualmente transportados para a escola. As relações entre pares merecem-lhes especial atenção neste particular, conjuntamente com uma certa incapacidade dos professores em exercer a sua autoridade no apaziguamento destes conflitos. De certo modo, as gramáticas de individuação dos estudantes reportam-se e fazem-se também pela via dos grupos de pares, ocupando a gramática das culturas juvenis um papel fundamental nos processos de individuação dos jovens, sobretudo, nos casos das escolas A e D analisadas. Consideramos que esta lógica de individuação se enquadra numa dinâmica pré-política, no que da mesma ressalta em termos de confronto de vontades, e no papel de proteção que os grupos detêm nesse confronto entre “formas de se ser”.

“Também aprender a viver, a conviver com os outros dentro dessa sociedade”.

“Então é... os valores da sociedade”.

“Temos de estar todos bem uns com os outros, para viver em comunidade. Temos de respeitar os outros se queremos que nos respeitem a nós”.

“Conviver e respeitarmo-nos mutuamente”.

“Saber viver em conjunto com os outros que nos rodeiam”.

“Ocupar um espaço na sociedade em harmonia com os outros”.

“Educar para a cidadania é... por exemplo, quando um pai educa um filho educa segundo os valores propriamente que acha que ‘tão` certos”.

“Como agir em sociedade, como viver em grupo, na escola, como olhar para a vida, o que é certo e o que é errado”.

“Então, transmitiria para ter cuidado... determinados valores”.

“É para sabermos viver uns com os outros”.

“Preparar para viver em sociedade; conhecer os direitos e deveres”.

“Ensina a saber viver com os outros”.

“A cidadania liga-se com a questão de cada vez mais as pessoas perdem a moral sobre as outras e elas próprias. Deve-se educar isso, dar algumas noções de forma a tomar conta disso. Por exemplo, nas salas de cinema as pessoas deitam tudo para o chão, não tem regras de educação. Isto é geral e cada vez mais”.

“E cada vez mais principalmente em jovens, 30 anos para baixo. Não se aprende muito na escola sobre regras de respeitar. Em DPS falámos sobre o que se passa no mundo e apercebemo-nos que as coisas não estão bem, principalmente sobre o respeito do outro. O mais importante em termos de comportamento humano. Os professores deviam dar mais orientações sobre disciplina. A escola devia ter regras. Há pessoas a deitar sempre coisas para o chão e ninguém diz nada”.

“Tenho uma ideia estranha, por exemplo, subentende-se ser um

bom cidadão – cumprir regras e os parâmetros corretos, cumprir com as regras da sociedade. Para ser um bom cidadão tem que se cumprir o direito de voto – sempre ouvi dizer isto. Eu nunca destruí a propriedade de ninguém, logo, sou um bom cidadão”.

“Foi o que ele disse, comportamentos com pessoas. Entender o diferente escalão pessoal das pessoas – se for mais importante temos que dar mais importância. Um deputado, alguém de relevo, é preciso dar mais valor, compreender de modo diferente. Poetas. Há uma hierarquia de comportamentos face às pessoas. Os atuais e não os que foram para trás, por exemplo Camões. Falam do vinte e cinco de abril, isso não leva a nada, já passou. Se tiver que acontecer volta a acontecer. Só me interessa o presente e agora só se deve explicar o que se vive ... A sociedade atual está tudo a cair de podre. Essa justiça toda ... O problema de imigração? Não é um ato de cidadania e é a prova que a sociedade está a cair aos pedaços, a cair de podre”.

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Analisado o material empírico, podemos agora avançar com uma proposta de tipologia das representações da educação para a cidadania veiculadas nas afirmações dos estudantes. Estas, na Fig. 1, fazem sobressair 4 grandes perspetivas, muitas das quais aparecem combinadas num único relato individual, a saber: o ponto de vista ético, o ponto de vista moral, o ponto de vista dos comportamentos adequados e o ponto de vista da obediência das normas.

De um modo geral, ressaltam deste modelo analítico, objetivado num modelo topológico, as oposições categoriais da obediência (primeiro e segundo quadrantes) à liberdade (terceiro e quarto quadrantes), e da identidade (segundo

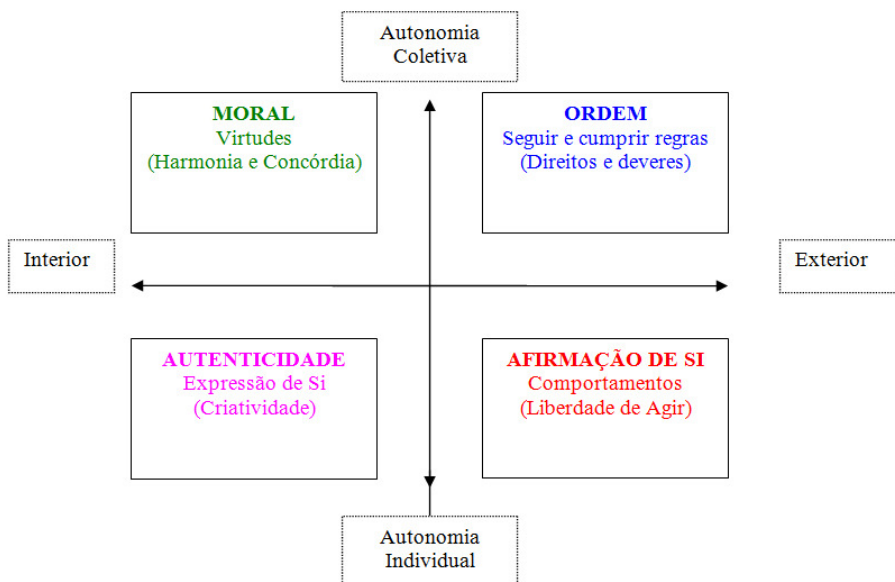


Fig. 1 – Esquema das modalidades de reconhecimento dos estudantes das 4 escolas

e terceiro quadrante), por contraponto com a ação em contextos sociais diversificados (primeiro e quarto quadrantes). O esquema da Fig. 1 procura enquadrar essas mesmas perspectivas, enquanto modalidades topológicas de reconhecimento dos estudantes das 4 escolas.

O ponto de vista ético, ilustrado, por exemplo, na expressão “como olhar para a vida”, é deixado ao juízo de cada um e traduz-se numa perspectiva teleológica da busca pela felicidade individual, a qual enfatiza o domínio da liberdade no seu alcance. Nesse sentido, subjaz-lhe o domínio da originalidade, da necessidade de expressar-se a si e às suas ideias, na procura do reconhecimento de si. Ele corresponderá à esfera da autoestima e da realização de si - “Devemos ter sobretudo confiança em nós e não nos outros” -, nos termos do vocabulário de Axel Honneth (2007 e 2008). Localizámo-lo no terceiro quadrante da Fig.

1, definido pelos eixos dicotómicos interior-exterior e autonomia individual-autonomia coletiva. Denominámos de espaço topológico da autenticidade, enquanto forma de justificação de uma posição política centrada na identidade individual, na esteira de uma «ética da autenticidade» (Taylor, 2009). Taylor caracteriza-a do seguinte modo:

“Atribui uma importância capital a um certo tipo de contacto comigo mesmo, com a minha natureza interior, que está em risco de se perder: em parte devido às pressões das leis da conformidade exterior mas também porque, ao adoptar uma atitude instrumentalista para comigo mesmo, poderei ter perdido a capacidade de ouvir esta voz interior. E acentua, além disso, a importância do contacto comigo mesmo pela introdução do princípio de originalidade: cada uma das nossas vozes tem algo próprio a dizer. Não só não devo ajustar a minha vida às exigências da conformidade exterior; mas também não posso sequer encontrar um modelo de vida fora de mim mesmo. Só posso encontrá-lo dentro de mim” (ibidem: 42-43).

Encontrámos sobretudo esta modalidade de reconhecimento nas Escolas A e D, onde a crítica da opressão pelos pares e das modas juvenis produzem mais eco. O apelo à singularidade e ao fundo intimista do ser por oposição ao materialismo económico ditado pela “cultura das marcas”, revela-se, se bem que de modo não exclusivo, mais nos entrevistados do sexo feminino do que do sexo masculino.

Uma segunda modalidade de reconhecimento, no quarto quadrante, refere-se à liberdade de agir e aos comportamentos adequados a adotar, consoante os vários contextos sociais. Na topologia que elaboramos, ela enfatiza, à semelhança

da anterior modalidade, a liberdade individual, mas coloca em evidência a exterioridade das normas existentes: a pragmática das regras de comportamento e as leis. Assim, “Liberdade é poder fazer o que quiser, mas cumprindo as leis, caso haja leis para se cumprir, não é?”. Encontramo-la bastante sedimentada, principalmente, nos estudantes da Escola C e em alguns estudantes do sexo masculino da Escola A, e muito pouco nas estudantes do sexo feminino. A sua íntima ligação com a vontade de ser “alguém” e poder marcar a sua postura na sociedade está aqui fortemente explícita.

A terceira modalidade de reconhecimento situa-se na intersecção dos pólos interior e autonomia coletiva. Trata-se de uma posição conformista e idealista, no que diz respeito a um olhar sobre a ordem social, a qual privilegia a pacificação por oposição à visão conflituosa da vida social. Comungando de uma concepção aristotélica do político (Fraisse, 1974), ela traduz a centralidade do domínio das disposições virtuosas nas práticas de cidadania, recorrendo os estudantes às figuras do que é correto e não correto socialmente fazer-se. Por isso mesmo, neste ponto de vista, o recurso ao conceito de moral como instrumento precioso de socialização é bastante invocado. Encontramos esta visão moral disseminada pelas três primeiras escolas, todavia, aqui e ali, matizada em conciliação com uma perspectiva conflituosa da realidade social. No seu estado puro, idealista, ela é apanágio fundamentalmente da Escola B e de alguns estudantes da Escola D. As dominâncias do sexo feminino e do contexto religioso católico (escola do Norte de Portugal), certamente poderão constituir-se como possíveis factores explicativos a avançar no imediato.

Por fim, o primeiro quadrante resulta da intersecção dos dois eixos, pelos pólos da autonomia coletiva e da exterioridade. Designámo-lo pelo quadrante da ordem, na medida em que aqui são salientadas as convenções sociais, sob a forma de regras formais e das leis. Caracteriza-se por ser uma modalidade

de reconhecimento exterior que importa seguir de molde a poder-se evitar a anarquia. No caso dos estudantes das Escolas B e C e em alguns estudantes da D (dominante nos cursos profissionais), ressaltam-se os princípios férreos da igualdade de todos os indivíduos, do respeito da hierarquia e da autoridade, como princípios basilares da ordem social. Noutro sentido, não conformista, desta modalidade aproximam-se algumas estudantes do sexo feminino de maior maturidade no que concerne à sua leitura dos acontecimentos do mundo atual, nas Escolas A, C e D, e que chamam à atenção para os perigos da anarquia, da intolerância e da necessidade de existirem leis formais que protejam os mais vulneráveis e estabeleçam limites a um certo relativismo ético e individualismo contemporâneo.

CONCLUSÃO

Num momento em que em grande parte do mundo ocidental se experiencia uma crise profunda do Estado, uma grave crise económica e que perpassa, inclusivamente, um sentimento de vulnerabilidade do próprio regime político democrático, a problemática da formação do cidadão do futuro ganha particular acuidade. À luz de uma abordagem sociológica dos conceitos de socialização política e de educação para a cidadania teoricamente informada pela categoria analítica do reconhecimento, inspirada pelos trabalhos de Honneth e Ricœur, observámos a existência de 4 modalidades de reconhecimento de princípios superiores comuns, bens políticos desejáveis a alcançar. Estas modalidades refletem a pluralidade de representações da Educação para a Cidadania por parte dos estudantes do ensino médio público português; uma pluralidade restrita e não ilimitada, configurada e não relativista, de acordo com gramáticas disponíveis, concomitantes e específicas. Estas gramáticas mostram-nos as diferentes referências que, enquanto balizas para as *trajetórias de reconhecimento*, se constituem como horizontes de individuação nos processos de engrandecimento

dos nossos atores, os estudantes. As trajetórias moral, da autenticidade, da ordem ou da afirmação de si corporizam tensões entre dois eixos fundamentais: entre a autonomia individual e a autonomia coletiva e, deste modo, refletindo as preocupações durkheimianas de conciliação entre os dois pólos; e entre uma interiorização subjetivada e uma exteriorização projetiva das normas e dos valores. A mobilização destas trajetórias pelos estudantes nos seus discursos varia consoante as escolas estudadas, mas também consoante o género dos entrevistados, reproduzindo, de certa forma, as categorizações do senso comum: de uma maior prevalência da subjetivação e do coletivo nas meninas e da projeção de si e do individualismo nos rapazes.

De um modo geral, podemos concluir que as controvérsias acerca da existência de uma disciplina de Educação para a Cidadania são acompanhadas por perspectivas muito diferenciadas dos estudantes entrevistados relativamente à significação do que a Educação para a Cidadania reveste. Ao mesmo tempo, a curta duração da implementação da disciplina no Ensino Fundamental parece não ter junto dos estudantes produzido os efeitos esperados pelos defensores da mesma.

As modalidades descortinadas revelam-nos igualmente a extensão das competências críticas (de grau diferenciado) dos nossos atores socializados na escola (e em outros contextos sociais). As diferenças detetadas no discurso dos estudantes são dignas de um cuidado específico no aprofundamento da nossa análise das entrevistas. Neste cômputo, a análise merece prosseguir com o recurso à abordagem dos métodos quantitativos, de modo a podermos estar habilitados, por exemplo, em cruzar o nível de proficiência linguística e as modalidades de reconhecimento ético, pragmático, moral ou da ordem, com as origens de classe social dos estudantes e com os cursos frequentados pelos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLTANSKI, L. & THÉVENOT, L. (1991) *La Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard, 483 p.
- CAILLÉ, A. (ed.) (2007) *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris: La Découverte, 303 p.
- DUBREUCQ, E. (2004) *Une Éducation Républicaine*. Marion, Buisson, Durkheim. Paris: Vrin, 236 p.
- DUBET, F. (2002) *Le Déclin de L'Institution*. Paris: Seuil, 421 p.
- DURKHEIM, E. (1973) *Éducation et Sociologie*. Paris: PUF, 130 p.
- DURKHEIM, E. (1974) *L'Éducation Morale*. Paris: PUF, 242 p.
- DURKHEIM, E. (2002) *L'individualisme et les intellectuels*. Paris: Mille et Une Nuits, 68 p.
- FRAISSE, J.-C. (1974) *Philia: la notion d'amitié dans la philosophie antique*. Paris: Vrin, 504 p.
- HONNETH, A. (2005) *La réification*. Paris: Gallimard, 141 p.
- HONNETH, A. (2007) *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Les Éditions du Cerf, 232 p.
- HONNETH, A. (2008) *Les pathologies de la liberté. Une réactualisation de la philosophie du droit de Hegel*. Paris: Éditions La Découverte, 128 p.
- RESENDE, J. M. (2010) *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar um Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 376 p.
- RESENDE, J. M. & DIONÍSIO, B. (2005) *Escola Pública como Arena Política: contexto e ambivalências da socialização política escolar*. *Análise Social*, vol. XL, n. 176, p. 661- 680.
- 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*, vol. 14, n. 3, p. 12-31.

RICŒUR, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, 424 p.

RICŒUR, (2004) *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Éditions Stock, 376 p.

TAYLOR, C. (2009) *A ética da autenticidade*. Lisboa: Edições 70, 232 p.