

079. CIDADANIAS E EDUCAÇÃO PARA AS CIDADANIAS NA PERSPETIVA DOS/AS ALUNOS/AS

Ana Margarida Neves¹, Ana Maria Seixas², Bruno de Sousa³, Silvia Guetta⁴

¹ Universidade de Coimbra, FPCE, CINEIC (PORTUGAL),
ana.margarida.neves75@gmail.com

² Universidade de Coimbra, FPCE, CES (PORTUGAL), anaseixas@fpce.uc.pt

³ Universidade de Coimbra, FPCE, CINEIC (PORTUGAL), bruno.desousa@fpce.uc.pt

⁴ Università degli Studi di Firenze, Scuola di Studi Umanistici e della Formazione (ITÁLIA), silvia.guetta@unifi.it

Resumo

O hesitante desenvolvimento da educação para a cidadania e a controvérsia acerca das conceções de cidadania a serem incluídas na educação poderão ter contribuído para a sua atual débil consolidação, a nível europeu. Esta é, também, a realidade da educação para a cidadania, em Itália, que se caracteriza por um conjunto de atividades fragmentadas a necessitar de sistematização.

Diferentes conceções de cidadania são distinguidas do ponto de vista educativo por vários autores, que concordam que a cidadania na sua vertente mais crítica e política é a menos desenvolvida nas escolas, sugerindo o seu desenvolvimento, para responder às necessidades sociais e democráticas atuais.

Partilhando estas preocupações e interessados em explorar o ponto de vista dos/as alunos/as, porque são parte deste processo, relativamente à cidadania, à boa cidadania, à educação para a cidadania e aos melhores conteúdos e práticas de ensino, realizou-se um estudo exploratório, recorrendo à técnica de entrevista de grupos focais. A amostra compôs-se por dois grupos de alunos/as, do nível secundário, de uma escola pública, que frequentavam o Centro UNESCO de Florença, no âmbito do programa *Alternanza scuola-lavoro*.

Os resultados permitiram observar que as perceções das atitudes da cidadania associadas às conceções mais políticas foram as menos identificadas e que a educação para a cidadania era considerada importante. Os/as alunos/as sugeriram que deveria haver uma disciplina própria, que a melhor prática de ensino seria a discussão temática orientada, os melhores conteúdos seriam os direitos, política e diferentes culturas e, por fim, consideraram que não deveria haver avaliação com testes.

Palavras-chave: educação para a cidadania, cidadania adaptativa, cidadania participativa, cidadania crítico-democrática.

Abstract

The hesitant development of citizenship education and the controversy over the conceptions of citizenship to be included in education may have contributed to its current weak consolidation. This is also the reality of citizenship education in Italy, which is characterized by a set of fragmented activities in need of systematization.

Different conceptions of citizenship are distinguished, from an educational point of view, by several authors, who agree that citizenship in its most critical and political aspects is the least developed in schools, suggesting its development, in order to respond to current social and democratic needs.

Sharing these concerns and interested in exploring the students' points of view regarding citizenship, good citizenship, citizenship education, and the best contents and teaching practices, and because they are part of this process we conducted an exploratory study through focus groups interviews. The sample consisted of two groups of upper-secondary school students, attending the UNESCO Center in Florence under the *Alternanza scuola-lavoro* programme.

The results allowed us to observe that the perceptions of citizenship attitudes related to the most political conceptions were the least identified, and that citizenship education was considered important. Students suggested that there should be one discipline on the subject, where the best teaching practice would be guided thematic discussions, the best contents would be rights, politics and different cultures and, finally, they considered that there should be no evaluation with written tests.

Keywords: citizenship education, adaptive citizenship, participative citizenship, critical-democratic citizenship.

1. INTRODUÇÃO

A educação para a cidadania em Itália, à semelhança de outros países da União Europeia, não se encontra, atualmente, devidamente estruturada e consolidada. A nível supranacional, mais concretamente, da parte da União Europeia, não se reconhece, ao longo do tempo, um merecido esforço no que respeita ao desenvolvimento de políticas sobre educação para a cidadania, o que poderá ter contribuído, de alguma forma, para a situação atual da educação para a cidadania no Estados-Membros e, nomeadamente, em Itália. A controvérsia e a falta de consenso em torno das conceções de cidadania e dos modelos mais ajustados para os diferentes espaços territoriais – internacional, europeu, nacional e local – ou sociais, também poderá estar na base da dificuldade do desenvolvimento e consolidação da educação para a cidadania.

Motivados pela preocupação por um desenvolvimento da educação para uma cidadania mais completa e ajustada às atuais necessidades das comunidades, realizou-se um estudo exploratório, que conta com a participação dos/as alunos/as, do nível secundário de uma escola pública em Itália. O objetivo principal é explorar as atitudes e opiniões dos/as alunos/as, respeitantes à cidadania e educação para a cidadania, atores-chave deste processo de ensino/aprendizagem e, como tal, para o desenvolvimento da educação para a cidadania.

Definiram-se as seguintes questões de investigação que norteiam o estudo: *i)* Quais serão as atitudes, pensamentos e comportamentos dos/as alunos/as acerca da cidadania e das várias conceções da cidadania? *ii)* Qual será a opinião dos/as alunos/as sobre o que é ser-se um bom cidadão? *iii)* Serão os/as alunos/as capazes de pensar criticamente sobre questões sociais? *iv)* Serão os/as alunos/as capazes de atuar perante um problema social, por eles identificado, na sua área de residência? *v)* Qual é a opinião dos/as alunos/as acerca da educação para a cidadania, para que serve? *vi)* Qual é a opinião dos/as alunos/as sobre as melhores práticas e conteúdos para a educação para a cidadania?

A seguir apresenta-se o quadro de referência teórico, onde são abordadas as conceções de cidadania que estiveram na base do estudo, apresenta-se uma breve abordagem à educação para a cidadania em Itália, assim como alguns resultados de estudos empíricos que privilegiam o ponto de vista dos/as alunos/as. Posteriormente, são apresentados a descrição do estudo, os resultados e as conclusões.

2. QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

2.1. As conceções da Cidadania do ponto de vista da Educação

A análise crítica de conteúdo com o objetivo de identificar a conceção, ou conceções, da cidadania presente(s) entre as atitudes e opiniões dos/as alunos/as, teve por base várias conceções de cidadania, já concebidas sob uma ótica educativa, pelos autores Veugelers (2007), Westheimer e Kahne (2004) e Eidhof, Dam, Dijkstra e Werfhorst (2016).

Assim, numa análise ao conceito de cidadania e com uma preocupação educativa, Veugelers (2007) identifica três conceções de cidadania: *a)* cidadania adaptativa; *b)* cidadania individualista; e *c)* cidadania crítico-democrática. O autor, partindo do seu trabalho com professores/as, alunos/as e pais agrupou os objetivos educativos em três *clusters*, aos quais associou uma conceção de cidadania e práticas educativas, para a sua concretização (Veugelers, 2007; Veugelers & Kat de, 2003). Desta forma, o *cluster* designado pelo autor por *adaptação e disciplina* inclui como objetivos a obediência, as boas maneiras e a autodisciplina.

A concepção de cidadania associada a este *cluster* de objetivos é a cidadania adaptativa, que atribui grande importância à disciplina e à consciência social e relativamente pouca importância à autonomia. Para concretizar os objetivos educativos deste *cluster* o autor identifica como práticas educativas a transferência de valores e o controlo de normas.

O *cluster autonomia e pensamento crítico* inclui os objetivos da formação de opinião pessoal e o aprender a lidar com críticas. A concepção de cidadania associada a este *cluster* é a cidadania individualista, que atribui grande importância à disciplina e à autonomia e relativamente pouca importância à consciência social. As práticas educativas identificadas para concretizar estes objetivos educativos são as práticas que destacam a escolha e responsabilidade individuais.

Por último, o *cluster consciência social* inclui levar os outros em consideração, ou mostrar respeito pelos outros que têm diferentes perspetivas, e a solidariedade, como objetivos. A concepção de cidadania associada a este *cluster* é a cidadania crítico-democrática, que atribui grande importância à autonomia e à consciência social e relativamente pouca importância à disciplina. Como práticas educativas para o alcance destes objetivos Veugelers (2007) identifica a aprendizagem cooperativa, a pesquisa ação e a reflexão. Das três concepções, Veugelers (2007) entende que tanto a cidadania adaptativa, como a cidadania individualista já estão a ser trabalhadas nas escolas e há necessidade de se desenvolver, também, a concepção crítico-democrática.

Westheimer e Kahne (2004) são outros dois autores que se debruçam sobre a educação para a cidadania, particularmente sobre a educação do bom cidadão, e também apresentam as suas concepções de cidadania, resultantes do seu trabalho de investigação, sobre os tipos de cidadão e sobre qual será o melhor tipo de cidadão, para apoiar uma sociedade democrática efetiva. Estes autores distinguem, então, três tipos de cidadãos, que poderão identificar as seguintes concepções de cidadania: a) cidadania pessoalmente responsável, b) cidadania participativa; e c) cidadania orientada para a justiça social. A cidadania pessoalmente responsável tem como pressuposto nuclear que os cidadãos têm que ter um bom caráter, ser honestos, responsáveis e membros da comunidade respeitadores da lei. A cidadania participativa tem como pressuposto central a participação ativa e assunção de posições de liderança dentro dos sistemas estabelecidos e das estruturas comunitárias. Por último, a cidadania orientada para a justiça tem como pressuposto fundamental o questionamento e a mudança dos sistemas e as estruturas estabelecidos, quando estes reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo (Westheimer & Kahne, 2004).

Eidhof, Dam, Dijkstra e Werfhorst (2016) identificam dois conjuntos de objetivos da cidadania, distinguindo a cidadania democrática consensual (geral) – composta por objetivos partilhados por todos, estando presentes em todas as constituições democráticas – e a cidadania específica contestada, composta por objetivos que são disputados, portanto, não consensuais. Em resultado do seu trabalho, os autores afirmam que a concepção trabalhada pelas escolas é a cidadania consensual democrática, uma vez que o conteúdo da cidadania contestada não colhe consenso entre diretores/as e professores/as, para o seu desenvolvimento.

A cidadania democrática consensual (geral) tem os seguintes objetivos: a) tolerância e diversidade, que ajudam à interação democrática entre os indivíduos, que são diferentes entre si em um ou vários sentidos; b) a não violência, isto é, os indivíduos resolverem os conflitos pessoais, públicos e políticos de forma não violenta, o que facilita a interação democrática; e c) o envolvimento cívico na forma de voluntariado, que é visto como essencial à vitalidade política e social da sociedade democrática, uma vez que promove laços informais entre membros de diferentes grupos e cria oportunidades para uma interação cooperativa e aumentar a confiança interpessoal. Para a cidadania específica contestada os autores, objetivando criar um quadro que facilitasse a tarefa dos/as diretores/as e professores/as no ensino desta concepção da cidadania, apoiaram-se em quatro teorias políticas, tendo cada uma delas os seus valores e orientações específicos e, assim, objetivos específicos da cidadania. As teorias políticas são: a) o individualismo liberal, b) o comunitarismo liberal, c) comunitarismo igualitário e d) o comunitarismo conservador.

A teoria do individualismo liberal identifica como objetivos da cidadania a importância da autonomia pessoal, o conhecimento dos direitos individuais de liberdade e uma reprodução social consciente. Quanto aos objetivos individuais são: ter reflexão crítica e capacidade de lidar com críticas, ter conhecimento de diferentes concepções de boa vida, ter conhecimento e respeito pelos direitos individuais e ter competências para o desenvolvimento moral.

A teoria do comunitarismo liberal inclui os mesmos objetivos individuais da cidadania dos individualistas liberais, contudo, a grande distinção entre eles reside na ordenação das relações

sociais, onde realçam a importância das comunidades para o desenvolvimento da autonomia individual.

No comunitarismo igualitário os principais objetivos da cidadania são os seguintes: a autonomia individual, o desenvolvimento das atitudes igualitárias, a capacidade de refletir criticamente sobre a sociedade e a capacidade para discutir e cooperar.

O comunitarismo conservador compreende que a natureza social do ser humano torna os indivíduos bastante dependentes uns dos outros, para o seu funcionamento social. Os objetivos individuais da cidadania dos comunitaristas conservadores são: adquirir conhecimento sobre as tradições, instigar o respeito pela tradição, o reconhecimento e a identificação com a autoridade da comunidade. A educação serve para a transmissão da identidade cultural tradicional às gerações seguintes (Eidhof et al., 2016).

2.2. A Educação para a Cidadania em Itália

A educação para a cidadania em Itália, à semelhança de outros países da União Europeia, não se encontra, atualmente, devidamente estruturada e consolidada embora, mais recentemente, sejam reconhecidos já alguns avanços nesta área (Comissão Europeia, 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Bombardelli e Codato (2017) classificam a educação para a cidadania em Itália como milhares de atividades fragmentadas à procura de uma sistematização. As autoras identificam a educação cívica e a educação para a cidadania em Itália como um campo a ser melhorado e a necessitar de uma abordagem sistemática. Ao desenvolver o seu trabalho descobriram registos oficiais com orientações sobre esta área educativa datados de 1958, pelo que presumem tratar-se de atividades concretizadas transversalmente a todas as disciplinas. Entendem as autoras que falta a criação de uma disciplina específica, bem como formação inicial para os/as professores/as nesta temática. Observaram que as escolas trabalham muito para construir cidadãos democratas responsáveis, levando a cabo várias iniciativas de uma forma fragmentada, para atingir esse objetivo. Para as autoras, os currículos incidem nos direitos e nos deveres fundamentais da Constituição italiana, o que também é confirmado pela Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2012).

Bombardelli e Codato (2017) observaram, também, que o sistema escolar italiano considera as orientações e as iniciativas europeias, tanto do Conselho da Europa como da União Europeia. Mas, a autora Albanesi (2018) concluiu, no seu recente trabalho de análise aos manuais escolares italianos, que as recomendações europeias estavam longe de serem incorporadas.

Olhando para a legislação, a Lei n.º 169/2008 (Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana, 2008) foi a que introduziu a educação para a cidadania e a Circular Ministerial n.º 86/2010 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2010) definiu as diretrizes para o seu ensino, obrigando todas as escolas a estabelecer parcerias efetivas com as autoridades locais e as forças policiais, bem como com associações culturais e desportivas e organizações não-governamentais. Consta, também, uma lista com os objetivos gerais e específicos traçados para os currículos do ensino primário e do ensino secundário e que deve ser ministrada transversalmente (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2010).

No que respeita à participação dos/as alunos/as na sala de aula e na escola, o Ministério tem incentivado os/as diretores/as das escolas a criarem espaços de encontro e de oportunidades com o sentido de abrir as escolas às necessidades educativas e culturais da comunidade envolvente e, assim, responder à necessidade de os/as alunos/as serem mais participativos na vida escolar (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 1996, 2010). No entanto, as autoras Bombardelli e Codato (2017) concluíram que os/as alunos/as desempenhavam no geral um papel consultivo, ou informativo, sendo muitas vezes questionados sobre uma matéria sobre a qual a decisão já tinha sido tomada. Também, a sua participação em atividades na comunidade envolvente não era muito encorajada.

2.3. A cidadania e educação para a cidadania na perspetiva dos/as alunos/as: vários contributos

A perspetiva dos/as alunos/as sobre a cidadania, boa cidadania e educação para a cidadania é considerada muito importante para o desenvolvimento desta área, uma vez que os/as alunos/as são parte deste processo de ensino/aprendizagem. A seguir são apresentados os

resultados de alguns estudos, que exploraram estas questões, do ponto de vista dos/as alunos/as.

No relatório ICCS 2009, conduzido pelos/as autores/as Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr e Losito (2010) sobre conhecimento cívico, atitudes e envolvimento, foi solicitado aos/às alunos/as que classificassem os itens sobre democracia de acordo com o seu grau de concordância. Os principais resultados evidenciaram que 98% dos/as alunos/as concordaram que todas as pessoas deveriam ter sempre direito a expressar livremente as suas opiniões, 95% concordaram que todas as pessoas deveriam ter os seus direitos políticos respeitados, 94% concordaram que todos os cidadãos deveriam eleger os seus líderes livremente, 92% concordaram que todas as pessoas deveriam poder protestar se considerassem uma lei injusta e 89% concordaram que um protesto político nunca deveria ser violento.

Relativamente aos comportamentos de cidadania, foi solicitado aos/às alunos/as que classificassem, utilizando uma escala de importância, os seguintes itens sobre cidadania convencional: *i)* Votar em todas as eleições nacionais; *ii)* Filiar-se num partido político; *iii)* Aprender sobre a História do país; *iv)* Seguir artigos sobre política nos jornais, na rádio, na TV ou na Internet; *v)* Mostrar respeito pelos governantes; e *vi)* Envolver-se em discussões políticas. Os principais resultados tornaram evidente que quase todos os itens foram classificados como importantes, à exceção dos itens *ii)* Filiar-se num partido político e o *vi)* Envolver-se em discussões políticas.

Relativamente à questão sobre a importância dos comportamentos de boa cidadania, foi apresentada uma lista com os seguintes itens: *i)* Participação em protestos pacíficos contra leis consideradas injustas; *ii)* Participação em atividades para beneficiar pessoas na comunidade local; *iii)* Participação em atividades de promoção dos direitos humanos; e *iv)* Participação em atividades para proteção do ambiente. Os principais resultados evidenciaram que os quatro itens foram considerados, pelo menos, importantes, considerando um intervalo que parte de 63% a considerarem importante ou muito importante o item *i)* Participação em protestos pacíficos contra leis consideradas injustas, até 84% a considerarem importante ou muito importante o item *iv)* Participar em atividades para proteção do ambiente. Neste sentido, também o estudo das autoras Jacott, Messina, Navarro, Maiztegui, Murillo, Maldonado e Navereño (2008) sobre a boa cidadania, permitiu-lhes identificar quinze categorias e as mais referidas foram as seguintes: *i)* Obedecer/respeitar leis, normas e regras (60%); *ii)* Respeitar os outros (53%); *iii)* Não cometer crimes, não roubar e não desacatar a ordem pública (38%); *iv)* Manter a cidade limpa (33%); *v)* Preocupar-se com o ambiente (30%); *vi)* Relacionar-se com as outras pessoas e tratar os outros bem (23%); e *vii)* Ajudar os outros..

Sada e Jacott (2011) conduziram um estudo com o objetivo de explorar o ponto de vista dos/as alunos/as relativamente às aulas de educação para a cidadania, às estratégias de ensino/aprendizagem e à participação dos/as alunos/as e aos processos de avaliação. A amostra foi composta por quinze alunos/s, do nível secundário, de uma escola pública de Madrid. Os resultados permitiram-lhes concluir que os tópicos mais identificados, como sendo ensinados na educação para a cidadania, eram relacionados com os direitos humanos, ambiente (reciclagem), diferentes culturas e grupos étnicos e imigração. Também identificaram outros como: o viver em sociedade, como se relacionar com os amigos, como ajudar a família e viver em família, os jovens hoje em dia, drogas, *gangs* e política. Os tópicos mais propostos para serem incluídos foram os seguintes: álcool e drogas, política e governo, racismo e direitos.

Também neste âmbito, os resultados do estudo longitudinal de Kerr, Lopes, Nelson, White, Cleaver e Benton (2007) evidenciaram que os tópicos mais abordados foram os seguintes: Governo e política, voto, direitos e responsabilidades, comunidade e grupos religiosos e étnicos. Entre os tópicos menos abordados foram identificados os seguintes: assuntos globais, Europa, *media*, resolução de conflitos e voluntariado. Os tópicos percebidos como maior relevância foram os seguintes: Governo e política, direitos e deveres, comunidade e grupos religiosos e étnicos e os tópicos percebidos como irrelevantes foram os seguintes: voto, Europa, resolução de conflitos e voluntariado.

Uma visão menos positiva evidenciam os resultados do estudo de Chamberlin (2003), que revelaram ignorância e falta de interesse na política nacional e falta de envolvimento com a comunidade local, por parte dos/as alunos/as. O estudo revelou, ainda, que a maior parte dos/as alunos/as, embora vissem benefícios com a introdução da educação para a cidadania no currículo, não anteciparam que lhes pudesse interessar.

No que respeita às abordagens de ensino/aprendizagem, Kerr e colaboradores (2007) constataram que ainda se verifica, tendencialmente, a utilização dos métodos tradicionais positivos e a utilização dos manuais, registando-se, no entanto, uma tendência a serem

substituídos por outros mais ativos e participativos. De acordo com os resultados do estudo das autoras Sada e Jacott (2011), a estratégia de ensino/aprendizagem referida como mais frequente, pelos/as alunos/as, era o visionamento de vídeos, como menos frequentes o *role playing* e discussão de temas, sendo esporadicamente utilizadas as práticas da pesquisa e análise de informação, o uso da Internet, a discussão de temas da atualidade ou trabalhos de grupo. Os/as alunos/as referiram, também, que não usavam manuais. No estudo de Kerr e colaboradores (2007), os/as alunos/as referiram como preferidas as práticas ativas e interativas (debates temáticos em sala de aula e discussão em pequenos grupos), em oposição às aulas expositivas e atividades individuais (cópias de manuais ou do quadro), referidas como as menos preferidas.

Relativamente à avaliação, no estudo de Sada e Jacott (2011), os/as alunos/as referiram a participação nas aulas como a única forma de avaliação que tinham, concluindo as autoras que a avaliação tendia a ser vaga e pouco clara. Também Kerr e colaboradores (2007) encontraram evidências sobre uma avaliação pouco definida e incongruente, tendo apenas um quinto dos/as alunos/as referido registar, às vezes, as suas aprendizagens. Uma grande percentagem de professores/as e diretores/as afirmou que usava portefólios como método de avaliação (Kerr et al., 2007).

3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Este estudo exploratório pretendeu explorar o ponto de vista dos/as alunos/as florentinos, do ensino secundário, sobre as várias concepções da cidadania na educação. Para tal, definiram-se as seguintes questões de investigação: *i)* Quais serão as atitudes, pensamentos e comportamentos dos/as alunos/as acerca da cidadania e das várias concepções da cidadania? *ii)* Qual será a opinião dos/as alunos/as sobre o que é ser-se um bom cidadão? *iii)* Serão os/as alunos/as capazes de pensar criticamente sobre questões sociais? *iv)* Serão os/as alunos/as capazes de atuar perante um problema social, por eles identificado, na sua área de residência? *v)* Qual é a opinião dos/as alunos/as acerca da educação para a cidadania, para que serve? *vi)* Qual é a opinião dos/as alunos/as sobre as melhores práticas e conteúdos para a educação para a cidadania?

Para a recolha dos dados utilizou-se a técnica da entrevista de grupos focais e foram realizadas três sessões compostas por diversas atividades. Na primeira sessão realizou-se o jogo 'O caminho da cidadania', que permitiu a recolha de atitudes, em duas das suas três componentes, comportamentos e pensamentos, de acordo com o modelo ABC (Jain, 2014), sobre cidadania. No final da sessão foram colocadas algumas questões diretas para gerar respostas às outras questões de investigação. A segunda sessão iniciou-se com um jogo para refletir sobre a autoestima própria e dos outros, introduzindo-se as temáticas do respeito pelo outro, tolerância, igualdade e alguns direitos fundamentais, presentes na Constituição italiana. Posteriormente, foram apresentados alguns conceitos de cidadania, visionado um pequeno vídeo sobre o 'Cidadão de papel' e feita uma reflexão e discussão sobre o mesmo. No final da sessão foi solicitada aos participantes uma tarefa para trabalhar na sessão seguinte. Para esta atividade foi solicitado que identificassem o problema social em Florença que mais os preocupava, que refletissem sobre as suas causas e que se colocassem no papel de um ator político e identificassem políticas ou medidas, para modificar ou prevenir o problema. Na terceira e última sessão, partindo de um problema identificado e acordado por todos, refletiu-se e discutiu-se sobre o problema, sobre as suas causas, sobre as medidas e as políticas para o eliminar, ou prevenir, e sobre possíveis valores que pudessem ser criados ou alterados. Como base para a discussão simulou-se a elaboração de uma política, através de um esquema simplificado do ciclo da política, em que todos puderam participar ativamente. No final da sessão realizou-se o jogo 'Árvore das palavras' sobre cidadania e, à semelhança da primeira sessão, foram também colocadas questões diretas sobre cidadania e educação para a cidadania.

A amostra foi composta por dois grupos de seis alunos/as cada, dos 16 aos 19 anos, oito do sexo feminino e quatro do sexo masculino, do curso de línguas, de uma escola pública de Florença. Estes/as alunos/as estavam a frequentar o programa *Alternanza scuola-lavoro*² e integrados/as em atividades, no âmbito deste programa, no *Centro UNESCO de Firenze Onlus*.

² O programa italiano *Alternanza scuola-lavoro* é uma modalidade didática inovadora que ajuda a consolidar os conhecimentos adquiridos na escola, através da experiência prática, testando as atitudes na área de estudo, enriquecendo a formação e orientando os seus percursos de estudo e trabalho futuros. Este programa é de caráter obrigatório para todos/as os/as alunos/as que frequentam os três últimos anos do nível secundário (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sem data).

Para a análise dos dados utilizou-se análise de conteúdo como instrumento e recorreu-se à ferramenta de software RQDA, para tratamento dos dados (Estrada, 2017). Pode classificar-se este estudo como estrutural, uma vez que o objetivo era a análise de ocorrências, procurando-se evidenciar a regularidade das atitudes, pensamentos e comportamentos, bem como das opiniões dos/as alunos/as, relativamente às temáticas de cada questão de investigação. Para a categorização, embora tendo por base o quadro de referência teórico que serviu para a primeira exploração do material, optou-se pelo procedimento aberto, em que a construção do plano das categorias partiu da análise (Amado, 2014). As questões de investigação sugeriram a definição das categorias e os indicadores encontrados nas transcrições foram agrupados definindo subcategorias. Desta forma, as categorias, as subcategorias e os indicadores foram definidos da seguinte forma:

Q1. Quais serão as atitudes, pensamentos e comportamentos, dos/as alunos/as acerca da cidadania e das várias concepções da cidadania? Categoria: atitudes. Subcategorias: Comportamentos e pensamentos. Indicadores: ser solidário, ajudar, voluntariado; respeitar os outros, tolerância e liberdade de expressão; trabalhar, pagar impostos; direito, respeitar os valores existentes, tradições e normas, ambientes, animais e política.

Q2. Qual será a opinião dos/as alunos/as sobre o que é ser-se um bom cidadão? Categoria: bom cidadão. Subcategoria: opiniões sobre ser-se um bom cidadão. Indicadores: direito e política.

Q3. Serão os/as alunos/as capazes de pensar criticamente sobre questões sociais? Categoria: pensar criticamente sobre questões sociais. Subcategoria: identificação e pensamentos sobre problemas sociais. Indicadores: racismo, xenofobia; pobreza; violência na adolescência; funcionamento do sistema prisional; prostituição; manipulação dos *media*, notícias falsas e o funcionamento do programa *Alternanza scuola-lavoro*.

Q4. Serão os/as alunos/as capazes de atuar perante um problema social, por eles identificado, na sua área de residência? Categorias: pensar em agir perante problemas sociais. Subcategoria: expressões que manifestam formas de agir perante problemas sociais. Indicadores: protesto; educação, orientação; integração e reestruturação do sistema prisional.

Q5. Qual é a opinião dos/as alunos/as acerca da educação para a cidadania, para que serve? Categoria: educação para a cidadania. Subcategoria: opiniões sobre a educação para a cidadania. Indicadores: informar sobre a estrutura e funcionamento do país; informar sobre o mundo; informar sobre direito; informar sobre política.

Q6. Qual é a opinião dos/as alunos/as sobre as melhores práticas e conteúdos para a educação para a cidadania? Categoria: conteúdos e práticas e educação para a cidadania. Subcategoria: opiniões sobre os melhores conteúdos. Indicadores: direito; economia; política; diferentes culturas; notícias e comportamentos. Subcategoria: opiniões sobre as melhores práticas. Indicadores: organização e avaliação.

Para melhor salvaguarda da privacidade e confidencialidade foram criados nomes fictícios para os/as participantes.

4. RESULTADOS

Antes de se avançar com os resultados considera-se importante realçar que estes/as alunos/as não estavam a frequentar aulas de educação para a cidadania quando participaram no estudo. Na análise aos dados relativos às atitudes de cidadania, os indicadores dos pensamentos de cidadania mais identificados pelos/as alunos/as foram as seguintes: pertença, comunidade e união; qualidade e bem-estar; direito, respeito pelos valores existentes, tradições e normas e respeito pelos outros, tolerância e liberdade de expressão. Relativamente aos comportamentos de cidadania, os indicadores mais identificados pelos/as alunos/as foram os seguintes: direito, respeito pelos valores existentes, tradições e normas; respeito pelos outros, tolerância e liberdade de expressão esolidariedade, ajuda e voluntariado. As seguintes unidades de registo exemplificam algumas das respostas dos/as alunos/as/as: *Matteo: Participação em protestos (...) participar em manifestações.*, *'Luca: (...) Numa conversa não se deve dizer que a pessoa está errada, porque é a sua opinião e há pessoas que não ouvem os outros e dizem que estamos errados e nós devemos respeitar as opiniões dos outros.'*, *'Antonella: Salvar animais. Pietro: Conhecimento dos direitos humanos (...) ter direitos e responsabilidades.'* e *'Pietro: Por exemplo, identidade nacional.'*

No que respeita às opiniões sobre o que é ser-se um bom cidadão, as respostas dadas relacionam-se com os indicadores direito e política. As seguintes unidades de registo ilustram as

opiniões dadas: *'Bianca: Alguém que respeita os outros e respeita a Lei'* e *'Pietro: Eu respeito o país. Eu tenho intenção de votar, quando tiver 18 (anos)'*.

Acerca da capacidade dos/as alunos/as para pensarem criticamente sobre questões sociais, os resultados evidenciam que estes são capazes de pensar criticamente sobre questões sociais. Os problemas sociais mais identificados foram: violência na adolescência; manipulação dos *media* e notícias falsas e racismo e xenofobia. Também foram identificados como problemas sociais a prostituição, o mau funcionamento do sistema prisional, os sem-abrigo e a pobreza. As seguintes unidades de registo são exemplo de algumas das intervenções: *'Luca: Eu penso que este mau comportamento é consequência de outros problemas sociais (referindo-se à violência entre adolescentes). Honestamente, se tu cresces num ambiente violento, então o ambiente violento é a causa dos problemas sociais. Por exemplo, se um adolescente começa a vender droga, o problema social é (risos) (...) provavelmente tem problemas económicos, não tem dinheiro, não tem uma boa integração.'* e *'Riccardo: Nós estamos a falar de prostituição que existe em Itália, nós estamos a falar de trabalho do sexo e há alguma coisa que está a regular algumas prostitutas. Há um regulamento do governo, como políticas, com um certo grupo de leis que regula isso.'*

Entre as formas de agir perante problemas sociais mais manifestadas estão a educação e orientação. No entanto, também foram identificadas outras formas de atuação tais como: formas para reestruturação do sistema prisional, formas de integração e protesto. As seguintes unidades de registo exemplificam estas intervenções: *'Luca: Na minha escola há alguns estudantes que se reúnem, uma vez por semana, para discutir coisas da escola e organizar protestos e também para expressarem as suas opiniões'*, *'Sandra: Talvez ter alguma coisa com psicólogos, para fazê-los entender que aquilo que fizeram foi mau e fazê-los entender o que eles realmente são, que não nascemos violentos, mas calmos, então, os psicólogos podem ajudá-los a chegarem ao seu problema e a resolvê-lo'* e *'Pietro: Por exemplo, se tu és de uma equipa de desporto pode haver reintegração pelo desporto (...) Por exemplo, atividades artísticas, cantar, dançar, tocar um instrumento'*.

Quando questionados acerca da sua opinião sobre a educação para a cidadania e para que servia, as respostas dadas foram as seguintes: *'Milena: Para conhecer como funciona o nosso país (...) A estrutura do país'*, *'Sandra: Para nos informar acerca daquilo que se passa no mundo'*, *'Pietro: Em educação para a cidadania (referindo-se à educação cívica, na altura) eu aprendi como era o sistema político em Itália, sobre a nação, comércio'* e *'Luca: Quando eu estudei educação para a cidadania (referindo-se à educação cívica, na altura) aprendi sobre as leis em Itália, sobre a primeira vez que se votou em Itália.'*

Quando questionados sobre os melhores conteúdos da cidadania para serem ensinados em educação para a cidadania, os/as alunos/as referiram conteúdos relacionados com direito, economia, política, diferentes culturas e comportamentos a adotar. As seguintes unidades de registo exemplificam algumas das respostas dadas: *'Sandra: Mais informações sobre política, porque não falamos sobre política na escola'*, *'Luca: Podem-nos ensinar sobre política e notícias, nós não falamos de notícias na escola'*, *'Pietro: Talvez ao começar o programa este ano (...) para mim é importante saber como está a lei em Itália'*, *'Luca: Uma coisa importante numa aula de educação para a cidadania é sobre como uma pessoa se comporta com as pessoas'* e *'Giovanna: (...) acerca de culturas diferentes'*.

Relativamente às melhores práticas para a educação para a cidadania, os/as alunos/as referiram-se à organização e à avaliação. As seguintes unidades de registo ilustram estas opiniões: *'Sandra: Por exemplo, podia ser uma hora por semana, todos nós, colegas da sala falarmos sobre um assunto (...) Nós darmos a nossa opinião, mas não apenas uma opinião subjetiva, tentar que cheguemos a um ponto'* e *'Luca: (...) a educação para a cidadania que pode ser ensinada como um assunto, mas sem testes (...) eu penso que os/as alunos/as deveriam importar-se com a educação para a cidadania, porque eles devem preocupar-se com isto, com as pessoas terem os seus direitos e não com 'amanhã vou ter um teste e tenho de estudar'*.

5. CONCLUSÕES

Este estudo exploratório, motivado pela preocupação com a concretização da educação para uma cidadania mais completa e ajustada às realidades e conhecendo a hesitante evolução da educação para a cidadania em Itália, considerou que seria importante explorar as opiniões e atitudes dos/as alunos/as, sobre esta matéria, uma vez que são parte integrante deste processo.

Tendo por base as concepções de cidadania e os estudos empíricos apresentados, bem como os resultados deste estudo, pode concluir-se que os resultados sobre as atitudes da

cidadania afastam-se dos resultados do ICCS 2009, uma vez que nesse estudo os itens relativos à democracia e cidadania são quase todos de natureza política, que não são os mais identificados neste estudo.

As atitudes mais referidas como o direito, respeito pelos valores existentes, tradições e normas, sugere uma estreita relação com as concepções da cidadania adaptativa e da cidadania pessoalmente responsável. A concepção da cidadania adaptativa, porque inclui os objetivos obediência, boas maneiras, autodisciplina. A concepção da cidadania pessoalmente responsável, porque pressupõe que os cidadãos devem ter bom caráter, ser honestos, responsáveis e membros da comunidade respeitadores da lei. As atitudes evidenciadas sobre a qualidade de vida, o bem-estar, a pertença, a comunidade e a união, sugerem uma relação com as concepções de cidadania pessoalmente responsável, participativa ou consensual, enfatizando a participação ativa e a assunção de posições de liderança, dentro dos sistemas estabelecidos e das estruturas comunitárias, e destacando o envolvimento cívico na forma de voluntariado. A evidência das atitudes como a tolerância, o respeito pelos outros e a liberdade de expressão sugere uma relação estreita com as concepções da cidadania crítico-democrática, da cidadania individualista e da cidadania consensual. A concepção crítico-democrática porque inclui objetivos como: levar os outros em consideração, ou mostrar respeito pelos outros que têm diferentes perspetivas e solidariedade. A cidadania individualista, porque inclui objetivos como a formação da opinião pessoal e o aprender a lidar com críticas e a cidadania consensual, porque inclui os objetivos da tolerância, respeito pela diversidade e a não violência.

As opiniões mais manifestadas sobre bom cidadão incidem nos indicadores direito e política. Estes resultados convergem com os resultados do ICCS 2009 na medida em que é identificado o envolvimento em ações sociais e políticas, como parte da boa cidadania e convergem com os resultados do estudo das autoras Jacott e colaboradores (2008), uma vez que são identificados o respeito pela lei e o respeito pelos outros, como comportamentos de boa cidadania. Os indicadores de direito sugerem uma relação com as concepções da cidadania adaptativa e da cidadania pessoalmente responsável, já atrás especificadas. Aos indicadores de política evidenciados associam-se as concepções de cidadania orientada para a justiça e a cidadania contestada. A concepção de cidadania orientada para a justiça, porque pressupõe o questionamento e a mudança dos sistemas e as estruturas estabelecidos, quando estes reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo. Dentro da concepção de cidadania contestada, associa-se ao comunitarismo igualitário, porque os principais objetivos são: a autonomia individual, o desenvolvimento das atitudes igualitárias, a capacidade de refletir criticamente sobre a sociedade e a capacidade para discutir e cooperar.

Concluiu-se, ainda, que os/as alunos/as conseguiram identificar problemas sociais, expressaram pensamento crítico sobre eles e refletiram sobre possíveis formas de atuação para a sua resolução, de entre as quais salientaram a educação e orientação. Os/as alunos/as referiram, ainda, que a educação para a cidadania é importante, à semelhança dos resultados dos estudos dos/as autores/as Jacott e colaboradores(2008), Sada e Jacott (2011) e Kerr e colaboradores (2007) e, diferentemente, do concluído por Chamberlin (2003).

Quando questionados sobre os melhores conteúdos, os/as alunos/as referiram os seguintes: direito, política, notícias de outros países, comportamentos de cidadania, entre outros. Este resultado, no que respeita aos conteúdos do direito e política, converge com os resultados dos estudos dos/as autores/as Kerr e colaboradores (2007) e Sada e Jacott (2011). Também referiram que conteúdos de direito, sistema político, nação (estrutura do país) e comércio já lhes tinham sido ensinados em educação cívica, anteriormente. Os conteúdos sobre direitos e política foram, também, identificados como sendo dos mais ensinados no estudo dos/as autores/as Kerr e colaboradores (2007).

Sobre as práticas de educação para a cidadania, os/as alunos/as sugeriram a discussão temática em sala sobre temas atuais o que, de uma maneira geral, se assemelha com o resultado do estudo de Kerr e colaboradores (2007), uma vez que os/as alunos/as também se referiram às práticas ativas e interativas como as preferidas. Por fim, os/as alunos/as italianos/as também sugeriram que a educação para a cidadania fosse lecionada através de uma disciplina própria e com a frequência de uma vez por semana. Quanto à avaliação, consideraram que não deveria haver testes de avaliação.

Este estudo exploratório centrou-se na participação dos/as alunos/as, porque se entende que estes são parte importante deste processo e poderão contribuir para o aperfeiçoamento da educação para a cidadania. Desta forma, deixa-se a sugestão da realização de um estudo mais alargado e até a realização de estudos comparativos, para que os seus contributos sejam, efetivamente, considerados no aperfeiçoamento da educação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

- Albanesi, C. (2018). Citizenship Education in Italian Textbooks. How Much Space is There for Europe and Active Citizenship?. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 21-30. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1710>.
- Amado, J.(Org.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bombardelli, O., & Codato, M. (2017). Country Report: Civic and Citizenship Education in Italy: Thousands of Fragmented Activities Looking for a Systematization. *Journal of Social Science Education*, 16(2), 74-81. <https://doi.org/10.2390/jsse-v16-i2-1628>.
- Chamberlin, R. (2003). Citizenship? Only If You Haven't Got A Life: secondary school pupils' views of Citizenship Education. *Westminster Studies in Education*, 26(2), 87-97. <https://doi.org/10.1080/0140672032000147553>.
- Comissão Europeia (2012). *A Educação para a Cidadania na Europa* (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência). Bruxelas.
- Eidhof, B. B., Dam, G. T. t., Dijkstra, A. B., & Werfhorst, H. G. v. d. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education Citizenship and Social Justice*, 11(2), 114-129. <https://doi.org/10.1177/1746197915626084>.
- Estrada, S. (2017). Qualitative Analysis Using R: A Free Analytic Tool. *The Qualitative Report*, 22(4). Obtido de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss4/2>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana. Legge 30 ottobre, 2008, n.º 169 - Conversione in legge, con modificazione, del decreto-legge 1º settembre 2008, n.º 137, recante disposizione urgenti in materia di istruzione e università, Pub. L. No. Legge n.º169 (2008).
- Jacott, L., Messina, C., Navarro, A., Maiztegui, C., Murillo, J., Maldonado, A. & Navareño, P. (2008). Exploring Students' Voices on Citizenship. In A. Ross & P. Cunningham, *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation* (pp. 455-464). London: CiCe.
- Jain, V. (2014). 3D Model of Attitude. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(3), 1-12.
- Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E., & Benton, T. (2007). *VISION versus PRAGMATISM: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England – Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report* (n.º. 845) (p. 123). Nottingham: National Foundation for Educational Research
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Circolare Ministeriale 86 del 27 Ottobre 2010-Cittadinanza e costituzione, Pub. L. No. C.M. n. 86 MIURAOODGOS prot. n /R.U./U 7746 (2010). Obtido de <http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20101111/circolare-ministeriale-86-del-27-ottobre-2010-cittadinanza-e-costituzione.pdf>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Direttiva 133 del 3 aprile 1996 - Iniziative complementari e integrative. Scuole aperte. (1996). Obtido de <http://www.miur.gov.it/documents/20182/21195/Direttiva+133+del+3+aprile+1996/bc44b46e-32a9-4a5b-8c32-7fda3719fef6?version=1.0>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (sem data). Alternanza scuola-lavoro. Consultado em novembro, 2018, em <http://www.alternanza.miur.gov.it/cos-e-alternanza.html>.

- Sada, A. N. & Jacott, L. (2011). Secondary Students' Perceptions about Citizenship Education: An exploratory study in Madrid, Spain. *Citizenship Teaching & Learning*, 6(2), 139-153. https://doi.org/10.1386/ct.6.2.139_1.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries* (p. 314). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Veugelers, W. (2007). Creating Critical-Democratic Citizenship Education: Empowering Humanity and Democracy in Dutch Education. *A Journal of Comparative Education*, 37(1), 105-119. <https://doi.org/10.1080/03057920601061893>.
- Veugelers, W., & Kat de, E. (2003). Moral Task of the Teacher According to Students, Parents and Teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 75-91.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.