

## O 25 de abril, os jovens e a cidadania ativa e global - Uma pesquisa exploratória



Generosa Pinheiro & José Matias Alves

SAME –SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO | FACULDADE  
DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA -UCP PORTO

**Ficha técnica**

Título: O 25 de abril, os jovens e a cidadania ativa e global - Uma pesquisa exploratória

Autores: Generosa Pinheiro & José Matias Alves

Coleção: DESAFIOS | Cadernos de Transformação, Nº 41, dezembro de 2024

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Local: Porto

Imagem da capa: composição de cartaz com fotografia de Sérgio Guimarães.

ISSN: 2183-7406

## **INTRODUÇÃO**

Na viragem do milénio, muito se tem escrito sobre o papel que a educação desempenha na formação de seres humanos como pessoas eticamente responsáveis e socialmente ativas. A UNESCO (2018) defende que é através da educação que a próxima geração será capaz de transformar os seus valores e conhecimentos de um foco mais limitado às fronteiras locais para uma perspetiva mais ampla de cidadania global.

A educação de qualidade está entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pelas Nações Unidas (2015, 2019), onde a Educação para a Cidadania Global (ECG) é uma das áreas temáticas que os países devem promover. A liderar os esforços globais para alcançar este objetivo, a UNESCO (2018) vê a educação como o principal motor de desenvolvimento humano que pode acelerar o progresso na concretização da justiça social, da igualdade de género, da inclusão, da sustentabilidade ambiental, entre outros objetivos.

Com base em provas acumuladas sobre o impacto da Educação para a Cidadania Global, a UNESCO (2015) concluiu que os alunos que beneficiam desta educação, desde tenra idade, se tornam menos propensos ao conflito e estão mais abertos para os tentar resolver pacificamente, respeitando-se uns aos outros. A educação para a cidadania tem ainda demonstrado sucesso na transformação pós-conflito, ou seja, a discussão das violações dos direitos humanos, ocorridas no passado, ajuda a detetar tendências alarmantes e a evitá-las no futuro.

Neste contexto, o presente estudo vai procurar ligar o campo crescente da investigação sobre o papel da educação para a cidadania com a reflexão sobre um momento marcante da História de Portugal, o 25 de abril, procurando documentar em que medida é que uma reflexão sobre este acontecimento histórico pode contribuir para a formação de uma cidadania mais ativa e mais global.

### **Educação para a Cidadania Global**

Num contexto internacional marcado pelo agravamento de problemas globais, nomeadamente as migrações internacionais, os conflitos políticos e religiosos e as crises económicas e ambientais, emerge a importância da Educação para a Cidadania Global (ECG), que tem vindo a ser amplamente promovida por várias organizações

internacionais, como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial. De facto, a ECG está centralmente ligada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas (UN, 2015, 2019) e aos temas da Agenda 2030 (Kasa et al., 2023).

O quadro dos objetivos de desenvolvimento sustentável no seu conjunto, nomeadamente os ODS relativos à educação, refletiram uma mudança radical no pensamento sobre o desenvolvimento, destacando, na agenda de desenvolvimento global, a equidade e a proteção do planeta (Rose e Sayed, 2023). Até 2030, a meta 4.7 dos objetivos de educação dos ODS, relativa à educação para a cidadania global, visa garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e as competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, através da educação para os direitos humanos, para igualdade de género, para a promoção da cultura de paz e da não violência, para a cidadania global, para a valorização da diversidade cultural e para o contributo da cultura no sentido do desenvolvimento sustentável (UN, 2015, 2019). Grande parte destes temas assenta no que o relatório Delors referia como “Aprender a viver juntos” (Delors, 1996).

O conceito de cidadania global prende-se com a ideia central de que estamos ligados não só a um país, mas a uma comunidade global mais alargada. Assim, ao contribuímos positivamente, para ela, podemos também influenciar a mudança a nível regional, nacional e local (UNESCO, 2023). Formar cidadãos globais vai implicar ajustar currículos e conteúdos das aulas para fornecer conhecimentos sobre o mundo, interligados aos desafios e ameaças contemporâneas, nomeadamente a compreensão dos acontecimentos históricos que estão na base dos desenvolvimentos atuais. Deste modo, os cidadãos globais devem ter conhecimentos e compreensão da diversidade cultural, dos sistemas globais, como os direitos humanos, a democracia, a governação e a justiça social, do seu papel enquanto cidadãos a nível local e global. Devem ainda possuir competências, como o pensamento crítico e criativo, a empatia, a capacidade de lidar com opiniões diferentes, através do raciocínio, da cooperação e resolução de conflitos. No que concerne às atitudes e valores, devem ter respeito pelas perspetivas dos outros, motivação para criar justiça e igualdade na sociedade e um compromisso com o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015).

## **A educação para a cidadania no contexto português**

Embora Portugal esteja a comemorar 50 anos de uma Democracia, que permitiu que todos os seus cidadãos passassem a ter o direito e o dever de intervir e decidir sobre o futuro da comunidade e do seu país, parece que uma parte dos portugueses ainda não está muito motivada para o exercício ativo desses direitos, revelando, a esse nível, uma certa passividade (Fonseca, 2015). Segundo o mesmo autor, esta mentalidade resultou não só de 48 anos de ditadura, mas também de uma governança muito burocrática que se seguiu, em que os cidadãos se foram moldando a uma moralidade externamente imposta que os estimulou ao cumprimento acrítico de leis e normas sociais para evitar o castigo e os julgamentos sociais desadequados (Alves, 1999).

Neste contexto, parece relevante o conceito de “cidadania ativa”, assente no princípio da formação de cidadãos mais interventivos. Na passagem de um paradigma de cidadão português fiel, devoto do amor a Deus e à pátria, promovido no tempo do Estado Novo por disciplinas, como História, Filosofia, Educação Moral e Cívica, a um cidadão mais ativo; cumpre destacar o contributo da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, que prescreve, no seu artigo 7º, como objetivo do Ensino Básico, o desenvolvimento global das crianças, a formação de cidadãos livres, críticos e reflexivos. Para operacionalizar este desígnio, nas escolas, surgiu a área transversal – Formação Pessoal e Social, na qual se inscreveu a educação para a cidadania, através da abordagem de conteúdos e competências de cidadania não só na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, como também na área de projetos multidisciplinares, Área-Escola. Porém, a sua operacionalização e a consecução das suas finalidades não surtiram os efeitos desejados (Fonseca, 2015).

Seguiu-se a reorganização curricular do Ensino Básico de 2001, de acordo com o Decreto-lei nº 6/ 2001, de 18 de janeiro, em que a educação para a cidadania passou a ser uma formação transdisciplinar, que devia ser integrada em todas as áreas curriculares, com destaque para a área curricular não disciplinar de Formação Cívica.

Em 2012, com o Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, o foco passou a ser a qualidade do sucesso escolar, para tanto postulou-se uma revisão das matrizes curriculares, em que a educação para a cidadania deixou de ser uma área ou disciplina específica e passou a ocupar um lugar secundário no plano educativo do Ensino Básico.

Porém, de acordo com as novas exigências da sociedade globalizada do século XXI e com as orientações internacionais, explanadas acima, parece cada vez mais

relevante a necessidade do desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e a capacidade para a resolução de problemas de forma informada, crítica, reflexiva e responsável (Fonseca, 2015).

Neste contexto, a formação para a cidadania ativa ganhou novo relevo com a publicação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio, assim como do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Despacho nº 6478/ 2017, de 26 de julho, que passam a destacar como um dos pontos centrais dos valores, a “cidadania e a participação”. No sentido da sua operacionalização nas salas de aula, na área de Cidadania e Desenvolvimento, preconiza-se a promoção de competências e conhecimentos que visam contribuir para um modo de estar em sociedade, assente em valores de igualdade, de democracia e de justiça Social. Porém, a UNESCO (2018) defende a integração da Educação para a Cidadania Global nas disciplinas existentes, como um canal eficaz para a sua disseminação, até porque não aumenta a carga de trabalho dos professores, obrigando-os a ensinar novas disciplinas.

### **A Educação para a cidadania através de conteúdos históricos**

Vivemos numa sociedade marcada por um grande avanço científico e tecnológico que, em certa medida, privilegia um olhar constante para o futuro, relegando para segundo plano e, conseqüentemente, desvalorizando o estudo do passado. Por outro lado, perante a profusão das *fake news*, que ameaçam a argumentação lógica e o diálogo livre, nunca foi tão importante conhecer a história, entendê-la e desocultar as suas articulações com a vida prática (Carvalho, 2019). Portanto, o conhecimento científico e histórico torna-se cada vez mais necessário, principalmente em tempo de manipulação das informações e de notícias que permeiam as sociedades contemporâneas. De facto, segundo defende a mesma autora, nenhum país consegue viver o presente e projetar o futuro se esquecer o seu passado. Neste sentido, conhecer momentos do passado pode permitir a construção de uma sociedade melhor, mais justa e mais democrática, através da formação da consciência cívica dos alunos. Na verdade, a narrativa histórica pode promover a sua literacia, tornando-os capazes de ler o mundo criticamente e, por conseguinte, inserir-se e atuar na sociedade de forma mais crítica, responsável e autónoma (Carvalho, 2019).

Porém, para ser *poderoso* (Young, 2010), este conhecimento histórico deverá permitir aos alunos, por um lado, ultrapassar os limites das suas experiência e conceitos

quotidianos e desenvolver conhecimentos científicos mais fiáveis, que lhes permitam dar sentido ao mundo (Young et al., 2014). Por outro lado, o conhecimento só será *poderoso* se ajudar os alunos a explicar e a relacionar-se melhor com o mundo, o que implica, segundo Nordgren (2021), um discurso de 45 graus, uma metáfora para a recontextualização sistemática de diferentes discursos na aprendizagem baseada em disciplinas, que sugere que a História, como disciplina escolar, deve referir-se ativamente ao mundo contemporâneo para fazer sentido, passando, desta feita, o conhecimento poderoso a ser perspectivado como um conceito relacional. Para tanto, Nordgren (2021) defende que o ensino da história deve inter-relacionar, de forma dinâmica e sistemática, os discursos verticais do conhecimento (conhecimento e procedimentos disciplinares) com os discursos horizontais (conhecimento culturalmente incorporado) dos mundos de vida dos alunos e do mundo político da vida pública.

### **Estudo atual**

Portugal comemora, em 2024, os cinquenta anos do 25 de Abril, que é um marco icónico da sua História: um golpe de Estado, protagonizado pelo Movimento das Forças Armadas, libertou o país de 48 anos de ditadura, instaurando a democracia, que permitiu, posteriormente, a sua integração plena na União Europeia, assim como o seu progresso.

Tendo em conta que os jovens em idade escolar, do 7º ao 12º ano de escolaridade, não viveram este acontecimento histórico na primeira pessoa, mas o conhecem apenas dos seus manuais de história, de relatos dos seus familiares e da comunicação social, pareceu-nos relevante procurar compreender, volvidos 50 anos da Revolução, a sua perceção sobre este momento marcante da História de Portugal e de que forma essa reflexão pode ou não informar a sua consciência cívica.

Desta feita, perspetivamos para este estudo as seguintes questões de investigação:

Como vivem, interpretam, (re)criam os jovens do 3º ciclo e do Ensino Secundário o 25 de abril?

Qual a relevância da reflexão sobre este momento histórico na produção de uma cidadania ativa e global?

## METODOLOGIA

Para respondermos à nossas questões de investigação, baseamo-nos em 68 textos reflexivos, escritos por alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário de 5 escolas, que foram escolhidas através de um processo de amostragem intencional para representar diferentes fatores contextuais, como a localização e o nível de ensino. Assim, participaram escolas do Norte e do Sul do país, escolas situadas em meios mais urbanos e outras em meios rurais, escolas públicas e privadas.

Os textos foram recolhidos através de um formulário *Google Forms*. A instrução dada aos participantes, antes de escreverem os seus textos, foi bastante aberta para captar o contexto mais alargado das suas perceções. Desta feita, a instrução dada aos alunos foi a seguinte:

“Num momento em que os portugueses se preparam para comemorar os 50 anos do 25 de abril, gostaríamos que escrevesse um pequeno texto livre de 100 a 150 palavras, em que exprimisses três ou quatro pensamentos e/ ou sentimentos sobre este acontecimento (aspetos que valorizas, aspetos que eventualmente críticas), no fundo, o que pensas e sentes sobre este episódio da nossa história.

És livre de participar, o teu texto é anónimo (a não ser que queiras mesmo assinar com o teu nome próprio).

O teu texto será analisado por uma equipa de investigadores ligado à Universidade Católica Portuguesa e procuraremos dar valor ao que pensas e sentes.

Muito obrigado pela tua colaboração.”

A análise dos documentos iniciou com várias leituras dos textos de forma indutiva para encontrar padrões e possíveis categorias de análise, num processo abdução (Tracy, 2020). Nesta fase de pré-análise, de acordo com a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2013), organizamos todos os textos recolhidos e, a partir de um conjunto de leituras flutuantes, selecionamos os textos que iriam fazer parte do *corpus* de análise. Nesta fase, eliminamos 21 textos, seja por estarem repetidos, seja por serem constituídos apenas por duas ou três palavras. Durante esta primeira leitura, encontramos, desde logo, três indicadores comuns a todos os textos: conhecimentos sobre o 25 de abril, partilha de sentimentos e expressão de opinião sobre este momento histórico. Seguiu-se



a fase da exploração do material, em que iniciamos a codificação, isto é, começamos a transformar os dados brutos em unidades de análise significativas para a pesquisa: palavras, segmentos de texto com informações relevantes para responder às nossas questões de investigação. Esta fase de codificação, permitiu-nos chegar a 9 categorias que passamos a elencar: conhecimento político; conhecimento social; palavras positivas; palavras negativas; consciência cívica; posicionamento crítico e adesão aos valores de abril (igualdade, justiça e liberdade). Este processo de codificação foi realizado de forma aberta, pois não tínhamos categorias pré-definidas, uma vez que fomos descobrindo os temas ou padrões nos dados. Da codificação, passamos à categorização, reagrupando os elementos constitutivos dos textos às categorias / códigos definidos. Na fase seguinte, o tratamento dos dados e a sua interpretação foi facilitada pela construção de matrizes estruturais, criadas através do software NVivo 14, que proporcionaram uma leitura crítica dos dados por categorias e entre categorias. O rigor com que conduzimos a nossa análise de conteúdo permitiu-nos extrair sentidos e significados impregnados nas expressões verbais usadas pelos participantes nos seus textos reflexivos.

Neste estudo, foi também dada aos alunos a opção de não participarem na redação do texto de reflexão, bem como de abandonarem a sessão de escrita se assim o desejassem ou entendessem. Daí não termos considerado 21 das respostas submetidas no *google Forms*, seja pelo mesmo texto ter sido submetido várias vezes, seja pelo facto de os alunos terem escrito apenas duas ou três palavras, o que pode significar uma forma de desistência ou de não terem vontade de participar.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta secção, procuraremos, cruzar os dados resultantes da análise do material empírico recolhido, os textos reflexivos produzidos pelos participantes ( $n=68$ ), com as nossas perspetivas teóricas de forma a respondermos às nossas questões de investigação. Portanto, para facilitar a sua leitura, estruturá-la-emos como resposta às duas questões de investigação apresentadas na introdução deste artigo.

### **Como vivem, interpretam, (re)criam os jovens do 3º ciclo e do Ensino Secundário o 25 de abril?**

Para iniciarmos a análise de conteúdos dos textos reflexivos, em que os participantes expuseram o que pensam e sentem sobre o 25 de abril, no ano em que se

comemora o cinquentenário desta Revolução, fomos averiguar as palavras mais frequentes nesses textos, conforme a nuvem de palavras da figura 1.

**Figura 1** - Palavras mais frequentes nos textos produzidos pelos participantes ( $n=68$ )



Fonte: elaboração dos autores

Verificamos, desta feita, que as palavras mais usadas foram liberdade, abril, Portugal, ditadura, democracia, revolução, povo, pessoas, sociedade, país e história, o que demonstra que, para revelarem os seus sentimentos e as suas opiniões sobre o 25 de abril, os alunos sentiram necessidade de caracterizar esse momento histórico, descrevendo o estado em que se encontrava o país e a sociedade portuguesa, apontando, desde logo, alguns motivos que justificaram a revolução instauradora da democracia.

De facto, a grande maioria dos participantes (69%) sentiu necessidade de apresentar, no seu texto, os seus conhecimentos sobre a política e a sociedade da época, conforme os dados apresentados, na tabela 1.

**Tabela 1** - Conhecimentos políticos e sociais dos participantes sobre o 25 de abril ( $n=68$ )

<b>Conhecimento Político</b>	<b>Conhecimento Social</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Passamos de uma Ditadura a uma Democracia;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Faltava tudo: liberdade, pão, instrução;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Neste dia, as forças armadas portuguesas lideraram um ataque que pôs fim ao regime ditatorial do Estado Novo, que estava no poder desde 1933;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Não havia liberdade de expressão, igualdade de género, nem igualdade religiosa;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- A 25 de Abril de 1974, um grupo de jovens capitães levou a cabo um golpe de Estado que derrubou a ditadura que dominava Portugal há mais de quatro décadas;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A ditadura foi marcada por muita opressão, censura, descontentamento e situações precárias;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Destaco o Movimento das Forças Armadas, que demonstrou ao povo que tinha alguém para o proteger, pois grande parte desse Movimento era composto por capitães do exército;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Portugal vivia numa ditadura, onde as pessoas não se podiam expressar de forma alguma, não podiam escolher os seus governantes e viviam tristes, com medo, num país pobre;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Quando, no final do 25 de Abril, Marcello Caetano rendeu-se para os soldados e blindados do Capitão Salgueiro Maia, a revolução do 25 de Abril estava completa;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- As crianças só andavam na escola até ao 3º ou 4º ano;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Com o descontentamento da ditadura, inspirados pelos ideais democráticos, os militares portugueses conseguiram derrubar o regime opressivo. O fim da ditadura, 25 de Abril, marcou o fim de quase meio século de um regime ditatorial em Portugal, pois sob o Estado Novo o país viveu sob limitações, nomeadamente repressão política;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pobreza, medo, falta de conhecimentos, as pessoas quase não iam à escola;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Foi, assim, com a Revolução do 25 de Abril, também conhecida como a Revolução dos Cravos, que, através de um movimento militar e social, foi deposto o regime ditatorial do Estado Novo e se implementou um regime democrático;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Crianças que tinham de ir trabalhar muito cedo para ajudar o sustento da família;</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>- As pessoas não podiam votar, as crianças tinham de crescer muito rápido para ajudar as famílias, o país era pouco desenvolvido e as famílias muito pobres. As pessoas trabalhavam muito e ganhavam muito pouco;</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>- Os censores liam livros e jornais e cortavam com um “lápiz azul” o que não podia ser publicado, ou seja, as pessoas não podiam manifestar as suas opiniões e ideias;</li></ul>

- 
- Aquele dia podia ter resultado em várias mortes e até mesmo não resultar em nada ou piorar o estado do regime em que Portugal já vivia. Portanto, foi preciso muita coragem para planejar, desencadear e concretizar a revolução;
  - Este acontecimento é chamado de Revolução dos Cravos porque, durante o golpe, os cidadãos colocaram cravos nos canos das armas dos soldados como sinal de paz e solidariedade;
  - A Revolução dos Cravos (25 de Abril) foi notável por ter sido uma revolução pacífica. Os militares portugueses optaram por uma estratégia de revolução sem violência, marchando pelas ruas de Lisboa com cravos vermelhos nos canos das suas armas, que simbolizavam uma revolução de paz e solidariedade sem derramamento de sangue;
  - Outrora a população não tinha direito a votar;
  - Alguns políticos que eram perseguidos pela PIDE;
  - Os agentes infiltrados da PIDE estavam sempre à espreita e as consequências podiam ser a prisão, a tortura e deportação;
  - Até então, vigorava o Estado Novo, governado por Salazar, este regime era absoluto e ditatorial;
  - Quem fosse contra este regime era controlado, perseguido e interrogado pela PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado), pois era visto como inimigo da ditadura de Salazar;
  - Outrora, as pessoas não podiam escolher os seus representantes, o que significava não ter liberdade de expressão;
  - Porém as que defendiam ideias novas e tinham argumentos para se defender eram presas ou simplesmente desapareciam;
  - Por outro lado, há pessoas que tinham de abandonar o país para escapar da guerra, da prisão e da tortura;
  - Antigamente, eles não podiam dar a sua opinião sobre a ditadura. Também os jornais, livros eram vistoriados antes de serem publicados, pois os censores liam e se não havia argumentos contra a ditadura, o texto seguia como estava, se havia argumentos contra, o texto era riscado a azul;
  - Antes do 25 de abril, as mulheres não tinham direito a votar, nem a exercer atividades fora de casa. Numa sociedade machista, achava-se que o lugar das mulheres era em casa, a fazer as lides domésticas e a criar os filhos;
  - Havia discriminação entre as meninas e os meninos. A minha avó contou-me que os rapazes podiam estudar até ao 4º ano e depois iam exercer a profissão de trolhas, pedreiros, agricultores. As raparigas só faziam o terceiro ano, porque o seu destino era ficar em casa a tratar das lides caseiras, a tomar conta dos filhos e a criar gado e cultivar umas coisas para o sustento da família. Portanto, iam todos trabalhar e tratar de vida muito cedo;
  - A revolta originou mudanças a nível demográfico, nomeadamente a aceleração da descolonização de várias colónias africanas, como Angola e Moçambique;
-

- 
- Portugal era governado por uma ditadura autoritária, marcada pela censura, repressão política e restrições às liberdades individuais;
  - Tomou até conhecimento das atrocidades que eram cometidas contra a vida humana naquele lugar ... a forma como a tortura, aliada ao tempo, quebrava física e psicologicamente os prisioneiros.
  - No período de transição para a Democracia, após a queda do Estado Novo, foram realizadas eleições livres e justas que conseguiram resultar num governo democrático;
  - O reconhecimento das colónias enquanto países soberanos e fim da guerra colonial foi também uma melhoria imensa do pós 1974;
  - Com fim da ditadura em Portugal, os jovens portugueses do sexo masculino deixaram de ser obrigados a servir nas Forças Armadas e, conseqüentemente, de participar nas Guerras Coloniais, sendo que estas já tinham tirado muitas vidas;

---

Fonte: elaboração dos autores

Ao nível dos conhecimentos políticos, os alunos usaram termos como: Democracia, Ditadura, Regime, Estado Novo, Polícia Internacional de defesa do Estado (PIDE), para além de terem apontado e identificado as figuras políticas centrais da época – Salazar, Marcelo Caetano, Capitão Salgueiro Maia e o Movimento das Forças Armadas. Definiram ainda o 25 de abril como uma “*revolução*”, ou seja, “*a 25 de Abril de 1974, um grupo de jovens capitães levou a cabo um golpe de Estado que derrubou a ditadura que dominava Portugal há mais de quatro décadas.*”. Demonstraram ainda ter a consciência de que se tratou de uma revolução pacífica, a conhecida “*revolução dos cravos*”. Especificaram também que “*a PIDE era um conjunto de homens que, aparentemente, eram normais, mas estavam infiltrados no meio da população para denunciar quem criticasse a ditadura*”, punia alguns políticos que, sendo contra o regime, “*eram perseguidos, torturados e tinham de sair do país*”. Por outro lado, apresentaram ainda a ideia de que “*também os jornais, livros e músicas eram vistoriados antes de serem publicados, pois os censores liam e, se não havia argumentos contra a ditadura, o texto seguia como estava, se havia argumentos contra, o texto era riscado a azul*”.

No que concerne aos conhecimentos sobre a sociedade da época, destacam a falta de “*liberdade, pão e instrução*” e apontaram o medo como um dos sentimentos mais marcantes da população. Especificaram que reinava o “*medo de falar*”, pois os cidadãos “*não podiam manifestar a sua opinião*”. Uma das ideias também referidas é o facto de “*as crianças terem de crescer muito rapidamente para ajudar a família, porque o país era pouco desenvolvido e as famílias muito pobres*”. Logo, “*as pessoas trabalhavam muito e ganhavam muito pouco*”. Os alunos revelaram ainda a consciência de que “*no tempo da ditadura, quem estava no poder procurava manter a população analfabeta e inculta, para que não tivesse conhecimento do que se passava. Quanto menos conhecimento tivessem, menor seria a ameaça ao regime*”. Destacaram também a falta de “*igualdade de género e igualdade religiosa*”. Reportaram, assim, uma “*sociedade machista que achava que o lugar da mulher era em casa, a fazer as lides domésticas e a criar os filhos*”. Revelaram igualmente conhecer que a “*revolta originou mudanças a nível demográfico, nomeadamente com a aceleração da descolonização de várias colónias africanas, como Angola e Moçambique*”.

Perante esta descrição política e social da situação vivida pelos portugueses durante o Estado Novo, todos os participantes manifestaram um posicionamento muito favorável face ao 25 de abril e às suas consequências, destacando esta data como “*um*

*acontecimento fundamental” e “um dos dias mais importantes da nossa história”, porque “transformou Portugal num país mais feliz, mais independente e melhor”. Realçaram como uma das maiores conquistas de abril as pessoas passarem a “ser livres e felizes a expressar os seus sentimentos e opiniões”, “sem receios, mesmo que os outros não gostem”. Não esqueceram também a vantagem de “conseguirem andar na escola até ao 12º ano”, o que lhes pode permitir “perspetivarem o mundo de várias maneiras” e destacaram ainda o contributo da revolução “no fortalecimento da identidade nacional portuguesa”. Defenderam também que, graças ao 25 de abril, “as pessoas podem viajar, partilhar conhecimentos e culturas”. Daí considerarem que “o dia 25 de abril de 1974 está e irá estar sempre presente na vida (dos portugueses) e na História de Portugal”, porque permitiu “o triunfo dos direitos humanos” e a “capacidade de o povo promover mudanças positivas através da ação coletiva”, desta forma, devolvendo-lhe “a sua dignidade”.*

Quanto a sentimentos, manifestaram uma grande gratidão por todos aqueles que sofreram e lutaram muito para conseguirem esta mudança e expressaram orgulho e honra, nomeadamente pelos militares de abril, que não tiveram medo, lutaram com coragem e determinação para defender as suas convicções.

A partir desta exposição dos dados presentes nos textos produzidos pelos participantes, conseguimos perceber a passagem de um conhecimento histórico de primeira ordem a um conhecimento poderoso que poderá vir a ajudar os alunos a compreender o mundo que os rodeia e a estar preparados para nele intervirem ativamente e com responsabilidade cívica.

De facto, pela análise dos textos reflexivos, constatamos, a partir da descrição política e social sobre a época, feita pelos participantes, que estes apresentam um conhecimento abrangente quer sobre o período ditatorial vivido por Portugal, durante 48 anos, quer sobre a forma como foi desencadeado todo o processo da revolução do 25 de abril. A este nível, estamos, não obstante ainda perante um conhecimento de primeira ordem, que os alunos adquiriram sobre um período ou acontecimento histórico, segundo Chapman e Georgiou (2021). Porém, quando os participantes passam a tomar o partido da defesa da revolução e dos valores de abril, como a liberdade, eles não continuam apenas a pensar na causalidade histórica como operando numa cadeia linear, mas já estão a progredir de forma significativa na sua capacidade de o explicar. Efetivamente, explicitar adequadamente os acontecimentos históricos pressupõe modelar conexões causais, simultaneamente em diferentes escalas temporais, a curto, médio e longo prazo,

segundo Seixas e Morton, citado por Chapman e Georgiou (2021), articulando os discursos verticais com os horizontais, o que irá permitir a construção de conhecimento de segunda ordem. Este conhecimento poderoso, por sua vez, irá possibilitar relacionar a aprendizagem disciplinar da história com a história pública e a reflexão sobre como a história é utilizada no presente para influenciar identidades, valores e escolhas (Nordgren, 2021), podendo tornar, desta feita, o aluno num cidadão mais ativo, com uma conduta cívica que privilegie o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos da cidadania nacional, conforme preconiza a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

### **Qual a relevância da reflexão sobre este momento histórico na produção de uma cidadania ativa e global?**

Na verdade, os textos reflexivos deixaram também transparecer uma leitura de segunda ordem dos acontecimentos marcantes do 25 de abril que permitiu aos participantes para além de uma compreensão quotidiana de conceitos equivalentes, uma compreensão racional, de carácter crítico, do seu papel enquanto cidadãos, com direitos e deveres, numa dada sociedade mais local ou global.

De facto, ao posicionarem-se criticamente face aos acontecimentos do 25 de abril, os participantes deixaram transparecer não só os seus valores, como também uma vontade, uma intenção e mesmo um dever moral de perpetuar as conquistas de abril. Verificamos, desta feita, a ocorrência da aprendizagem do histórico, que acontece, segundo Carvalho (2019), quando um dado acontecimento objetivo que ocorreu no passado se torna subjetivo, passando a desempenhar um papel de ordenamento interno no sujeito.

Assim, verificamos uma leitura de segunda ordem, por um lado, quando os alunos refletiram sobre o que correu menos bem, identificando os pontos fracos do legado do 25 de abril, na atualidade, como a persistência das desigualdades sociais e das desigualdades de género e uma certa passividade cívica, de acordo com os excertos a seguir apresentados.

“No entanto, também reconheço a necessidade contínua de reflexão sobre os desafios e as falhas do processo pós-revolucionário, especialmente em termos de justiça social e desenvolvimento económico.”



“Por outro lado, nos dias de hoje em que vivemos numa democracia, nem tudo continua a ser um mar de rosas, uma vez que continua a existir corrupção e as desigualdades entre géneros.”

“Mas então porquê que parece que tudo está mal? De quem é a culpa? Do Governo? Sim, mas também do povo. O povo que não vota e que não participa na nossa democracia. O povo que sabe reclamar, mas não quer trabalhar para um amanhã melhor. O povo, quando algo corre mal, abraça o radicalismo e a antidemocracia.”

Por outro lado, encontramos um conhecimento poderoso nos textos produzidos, quando, perante estes desideratos por cumprir, os participantes revelaram a vontade de prosseguir com a luta até que estes objetivos da revolução de abril sejam concretizados, o que podemos depreender dos excertos a seguir elencados.

“No entanto, é crucial aprender com o passado para construir um futuro mais inclusivo e democrático. Enquanto jovem, sinto a responsabilidade de preservar e defender os valores da liberdade e da justiça alcançados há 50 anos.”

“Cabe-nos a nós jovens refletir e pensar na atualidade, pois assistimos cada vez mais a partidos defensores da extrema-direita e temos de ser nós a lutar para que estes não cheguem à liderança no nosso país.”

“Mas estas conquistas não estão garantidas para sempre, há que lembrar e defender esta importante herança.”

“Se queremos um amanhã melhor, nós temos de ser nós próprios a lutar por ele, e não esperar que alguém o faça por nós. Temos de lutar pelo nosso futuro, pois se não lutarmos, bem podemos dizer adeus às liberdades que conquistamos há 50 anos atrás.”

“Numa altura em que os fantasmas de regimes autocráticos ditatoriais ressurgem, agora mais do que nunca é necessário evocar a memória da revolução de abril como símbolo de resistência, união e retoma de poder pelo povo, afinal esse é o cerne da democracia, o poder do povo. Abril fica marcado sobretudo por uma luta ímpar pelos ideais que fazem um Estado livre. Ideais esses que estão ameaçados e necessitam de uma nova “revolta”, não no sentido de colocar fim a um governo tirânico, mas de ressurgimento daquilo que nos torna a todos

membros de uma mesma causa, a luta pela manutenção das nossas liberdades individuais, e acima de tudo a liberdade coletiva de todo o Portugal.”

Desta feita, a partir dos textos reflexivos produzidos pelos alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário (12 a 17 anos de idade), conseguimos identificar as três dimensões conceptuais fundamentais para a cidadania global: a competência cognitiva, socioemocional e comportamental. Ao nível cognitivo, os participantes demonstraram conhecimentos, compreensão e pensamento crítico sobre um acontecimento histórico relevante, neste caso, o 25 de abril. Socio-emocionalmente, manifestaram um sentimento de pertença a uma humanidade comum, demonstrando a partilha dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, do respeito pela diferença, assim como da empatia e solidariedade pelos mais frágeis. Em termos comportamentais, revelaram uma enorme vontade em atuar de forma responsável e eficaz para conseguirem construir um mundo mais justo, mais equitativo, pacífico e inclusivo (UNESCO, 2015).

A partir destas reflexões, podemos concluir, assim, que estamos perante cidadãos ativos, que estão motivados para dar um contributo positivo e têm uma palavra a dizer, ou seja, são motivados por um forte desejo de exercer uma influência ou mudança positiva no mundo. Logo, na esteira de Sturrock e van der Zandvliet (2023), podemos constatar que uma grande parte dos participantes, neste estudo, se enquadra nesta definição de cidadania ativa.

Concluimos, desta feita, que a reflexão sobre momentos históricos marcantes pode promover uma cidadania mais ativa e responsável, uma vez que, como defende Nordgren (2021), a relação entre a aprendizagem disciplinada da história com a história pública e a reflexão como a história é utilizada no presente pode influenciar identidades, valores e escolhas.

## **CONCLUSÃO**

À medida que o mundo se torna cada vez mais interdependente, mas também cada vez mais ameaçado por conflitos políticos e étnicos e marcado pelos fenómenos migratórios, torna-se cada vez mais premente assegurar uma educação inclusiva e de qualidade (UN, 2015, 2019), que se poderá consubstanciar através da Educação para a Cidadania Global, no sentido de inspirar os alunos de todas as idades a contribuírem positivamente para as suas comunidades locais e globais.

Neste contexto, o nosso estudo veio demonstrar que, para desenvolver a consciência cívica dos alunos e a sua cidadania ativa, não é imperioso que passem a existir mais disciplinas no currículo escolar, como, de resto, defende a UNESCO (2018). Pelo contrário, a melhor forma de educar cidadãos ativos e responsáveis no século XXI será através de um processo de ensino integrado, como também concluiu Fonseca (2015). Desenvolver as competências cognitivas e sociais que promovam valores, atitudes e práticas de cidadania global, assentes no respeito pela equidade, justiça, compreensão de outras perspetivas, resolução de conflitos de forma construtiva, poderá constituir-se como um processo eficaz através da implementação de metodologias interdisciplinares, integradas e ativas que promovam o trabalho de equipa e despoletem o pensamento crítico. De facto, as reflexões, produzidas pelos participantes neste estudo, demonstraram que promover uma leitura de segunda ordem dos conteúdos científicos adquiridos nas áreas curriculares disciplinares pode permitir aos alunos uma melhor compreensão e uma melhor relação com o mundo local, nacional ou global que os rodeia, assim como a criação de uma identidade e valores (Nordgren, 2021) que lhes permitem fazer escolhas globalmente mais comprometidas e responsáveis.

Com base nestes resultados, podemos concluir também que uma formação de cidadãos ativos, interventivos e responsáveis depende de ambientes de aprendizagem com o potencial de levar os alunos a pensar de forma crítica, promovendo simultaneamente a sua responsabilidade social. Neste sentido, os professores devem passar a conceptualizar a cidadania ativa não como um resultado curricular a ser abrangido por um programa, mas, essencialmente, como o resultado-chave relacionado com as suas práticas (Sturrock e Zandvliet, 2023). Para tanto, como também concluíram Grad e van der Zande (2022), é imperativo que o enfoque deixe de estar no ensino centrado nos conteúdos para passar a abordagens interdisciplinares, integradas que deem mais relevo ao pensar, compreender e refletir.

## REFERÊNCIAS

- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de acção: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Edições ASA.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (2ª ed.). Edições 70.

Carvalho, A. P. (2019). Por um ensino de História que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do ensino médio. *Revista História Hoje*, 8 (16), 209-233. DOI: [10.20949/rhhj.v8i16.516](https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.516)

Chapman, A. , & Georgiou, M. (2021). Powerful knowledge building and conceptual change research: Learning from research on ‘historical accounts’ in England and Cyprus. In A. Chapman (Ed.). *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of Knowledge* (pp. 72-96). UCLPress. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357303>

Delors, J. (1996). *L'Éducation: Un trésor est caché dedans*. [Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle]. UNESCO.

Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & Educar*, 20, 214-223.

Grad, J., & Van Der Zande, I. (2022). Cultivating global citizenship through higher education: A reflexion on the development from civic to global engagement. *Education Sciences*, 12 (11), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci12110766>

Kasa, T., Karilainen, L., Rajala, A., Cantell, H., & Kalloniemi, A. (2023). Finnish UNESCO school educators' understanding of global citizenship education: Analysis through typologies, ecosocial understanding, and human right. *Prospect*, 53, 459-476. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09597-z>

Nordgren, K. (2021). Powerful Knowledge for what? History education and 45- degree discourse. In A. Chapman (Ed.). *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of Knowledge* (pp.77-201). UCLPress. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357303>

Rose, P., & Sayed, Y. (2023). Assessing progress in tracking progress towards the education Sustainable Development Goals: Global citizenship education and teachers missing in action? *International Journal of Educational Development*, 104, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102936>

Sturrock, G., & Zandvliet, D. (2023). Citizenship outcomes and place-based learning environments in an integrated environmental studies program. *Education Sciences*, 13 (3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci13030292>

Tracy, S. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley Blackwell.

United Nations (UN) (2015). *Sustainable development goals*. Department of Economic and Social Affairs. United Nations. <https://sdgs.un.org/goals>

United Nations (UN) (2019). *The sustainable development goals report 2019*. United Nations. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *Global citizenship education: topics and learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2018). *Preparing teachers for global citizenship education: A template*. UNESCO office

Bangkok and regional bureau for education in Asia and the pacific. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2023). *What you need to know about global citizenship education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>

Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto Editora.

Young, M., Lambert, D., Roberts, C., & Roberts, M. (2014). *Knowledge and the Future School: Curriculum and social justice*. Bloomsbury.

### **Legislação consultada:**

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, *Diário da República* nº 15/ 2001, 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. <https://dre.tretas.org/dre/129231/decreto-lei-6-2001-de-18-de-janeiro>

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, *Diário da República* nº 129/ 2012, 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>

Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio, *Diário da República* nº 90/2016, 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. <https://dre.tretas.org/dre/2595637/despacho-6173-2016-de-10-de-maio>

Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, *Diário da República* nº 143/2017, 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/despacho/6478-2017-107752620>

Lei nº 46/86, de 14 de outubro, *Diário da República* nº 237/1986, 1ª Série. Assembleia da República. Lisboa. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>