

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO POLÍTICO EM CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLAR E ENSINO BÁSICO NUMA TRIANGULAÇÃO DE REFERÊNCIAS: CRIANÇA, FAMÍLIA E ESCOLA

Teresa S. Dias
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto
teresasilvadias@gmail.com

Isabel Menezes
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto
imenezes@fpce.up.pt

Resumo

Desde a década de 50, o desenvolvimento político de crianças e jovens tem vindo a ser alvo de vários estudos, no pressuposto de que as estruturas cognitivas e afectivas inerentes aos comportamentos e atitudes políticas dos adultos emergem na infância ou adolescência (Easton & Hess, 1962; Berti, 2005). Esta comunicação pretende retomar esses estudos e discutir o papel de dois microssistemas de referência na vida de crianças e jovens, a família e a escola, na promoção do desenvolvimento político. A família, presente ao longo do ciclo vital, que assume como tarefa fundamental a socialização dos seus membros (Relvas, 1996), tem relevante influência no desenvolvimento da consciência política e exercício da cidadania (Azevedo, 2009; Menezes et al., 2005). A escola, ao longo da educação básica, constitui, na sociedade portuguesa, a única resposta acessível a todos os cidadãos. Por outro lado, a manutenção de uma sociedade democrática impõem uma atitude de intervenção contínua e sistemática do sistema educativo, combatendo as baixas taxas de literacia e participação social e política (Chung, 1995). A investigação sugere uma forte relação entre objectivos da educação (competências, capacidade crítica, autonomia, empoderamento) e o envolvimento político e o exercício da cidadania democrática (Emler & Frazer, 1999; Galston, 2001; Haste, 2004; Biesta & Lawy, 2006). Esta análise será ilustrada a partir dos dados de um estudo de caso numa escola básica da área metropolitana do Porto.

1. Introdução

“A democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto.”
Dewey, 1916

Desde os anos 80, vários estudos na área das ciências sociais e da educação se dedicaram à análise das mudanças estruturais que vêm ocorrendo nas sociedades actuais: analisam-se variáveis que promovem e concorrem com a europeização e a globalização (Giddens, 2007; Stoer, 2006; Lourenço 2001); determinam-se causas e consequências da evolução galopante ao

nível tecnológico (Giddens, 2007; Lourenço, 2005); comentam-se os fluxos migratórios (Giddens, 2007; Lourenço, 2005); analisam-se mentalidades e consciências nos conceitos de nacionalismo, integração e racismo/discriminação étnica (Stoer, 2006). Por outro lado, a participação (ou a falta dela) dos cidadãos na vida das cidades, na vida pública - que designaremos por participação política - assume indicadores preocupantes nas sociedades ocidentais que há já algumas décadas tentam dar forma (e conteúdo) ao conceito de democracia (Torres, 2001).

Quase três décadas passadas e perspectiva-se o início (ténue e nem sempre visível a olho nu) da interiorização do conceito de sociedades em mudança (e não as mudanças da sociedade) que torna visível a relação dialéctica e bidireccional que pessoas e ambientes partilham na organização social, cultural e política.

A democracia, enquanto processo dinâmico, exige práticas de participação crítica e activa por parte dos seus cidadãos. Trata-se de uma tarefa essencial nas sociedades livres que associa as diferentes dimensões da cidadania: responsabilidade social e moral, participação na comunidade e literacia política (Crick, 1998). A pesquisa, demonstra que os níveis de conhecimento político afectam a aceitação dos princípios democráticos, as atitudes perante questões fundamentais em democracia e a participação política (Galston, 2001). A participação dos cidadãos na tomada de decisão implica o acesso aos recursos e a mobilização de competências sociais e cognitivas individuais. De acordo com o modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979), o desenvolvimento da pessoa como um todo deve considerar as diferentes relações que o indivíduo estabelece em contextos diferentes. Isso inclui o desenvolvimento de conhecimentos, valores, atitudes e competências necessárias para considerar a cidadania, mas inclui também o contexto em que ocorre cidadania.

Promover a consciência de uma cidadania activa e participativa, em crianças e jovens, e o desenvolvimento de conceitos de cidadania responsável constitui a preocupação de qualquer sociedade fundada em valores democráticos, e tem sido uma questão-chave em todos os países europeus individualmente e na Comissão Europeia como um todo (Eurydice, 2005). Aprender sobre os direitos e deveres dos cidadãos, respeitar os valores democráticos e os direitos humanos e participar numa sociedade democrática deve ser um meio de preparar crianças e jovens a tornarem-se cidadãos activos e responsáveis (Eurydice, 2005). Qualificar para uma cidadania activa e responsável, implica promover o conhecimento e a compreensão sobre os processos de cidadania, o envolvimento em processos de oportunidades para exercer direitos e deveres em geral (Teixeira & Menezes, 2005) e proporcionar situações de compromisso efectivo na construção da realidade social (Giddens, 1997). Giddens (1997) considera que só assim os cidadãos poderão sobreviver nas sociedades contemporâneas, sendo capazes de “...

filtrar todo o tipo de informações relevantes para as diversas situações de vida” o que “*posto em acção vai influenciar aquilo que a realidade é efectivamente*”. Mas deve também incidir sobre uma análise das significações e entendimentos que os cidadãos, como os principais actores, têm sobre os seus papéis na sociedade global e do impacto que as suas opiniões têm em transformações sociais e políticas (Teixeira & Menezes, 2005; Emler & Frazer, 1999; Biesta & Lawy, 2006).

Benedito e Morán (2002) defendem a necessidade de ser criado novo tipo de actor político, sendo este o *cidadão reflexivo*, capaz de participar na comunidade de forma constante e uniforme, de desenvolver actividades na esfera pública, de ser um agente de influência política, mas também de se tornar em espectador atento para o que nela ocorre. Mas referem também a necessidade que esta nova figura acarreta: a de se construir uma teoria realista de cidadania, uma teoria capaz de operacionalizar as mudanças institucionais e estruturais que a participação real dos cidadãos implica, uma teoria que não possua barreiras rígidas entre os meros cidadãos e os cidadãos políticos; uma teoria em que se adopte uma perspectiva flexível sobre as identidades cívicas¹.

Pretende-se com esta análise realizar uma incursão pelos fenómenos da compreensão política em crianças do pré-escolar e ensino básico e suas competências de actor político (em ambientes informais e nos primeiros ambientes de organização formal). Anunciam-se alguns factores nos microsistemas de referência para a criança (família e escola) que determinam o conhecimento, a participação e o compromisso da criança como cidadão.

Esta investigação assenta num estudo de caso realizado numa escola básica da área metropolitana do Porto, no qual foi utilizado como método de recolha de dados os grupos de discussão focalizada (GDF). Conscientes que o contexto do grupo torna visível o modo *como* as pessoas articulam e justificam as suas ideias na relação com as outras, pretendeu-se dar voz aos pequenos cidadãos percebendo de que forma eles são capazes de mostrar como os compromissos emergem através do processo comunicativo (Tonkiss, 2006) numa temática muito específica: a organização *política* das sociedades.

¹ Eder, citado por Benedito & Morán (2002), refere que não existe uma simples comunidade de base para uma cidadania política, mas sim muitas e variáveis, pelo que a capacidade de variar e adaptar-se ao contexto é (ou deve ser) uma das características da cidadania política nas sociedades complexas.

2. Perspectivas sobre a compreensão e o pensamento políticos

“A política é a arte que ensina aos homens a produzir o que é grandioso e radiante ao contrário da força, que é dom e pertença de qualquer homem, no seu isolamento contra todos os homens, o poder apenas acontece se e quando os homens se unem entre si no propósito de exercerem uma acção, e deixa de existir quando, por qualquer razão, eles se dispersam e abandonam uns aos outros.”

Hannah Arendt

O estudo das sociedades como organizações políticas assume uma intemporalidade que devemos considerar. Reportando-nos às primeiras organizações sociais (sociedades recolectoras), revendo a tão rica organização da *polis* (com as sociedades gregas e romanas), estreitando perspectivas com a organização das sociedades como repúblicas ou monarquias, ou, analisando ao longo de um *tour* pela Europa os regimes ditatoriais e o início e formalização dos regimes democráticos, a noção de base, o *conceito de sociedade* enquanto organização política está e estará sempre presente (Aristóteles). Desde que o indivíduo, com consciência enquanto ser inteligente e social, se descobriu na relação com o outro e se organizou em função de objectivos comuns de partilha, cooperação mas também de competição e valorização, desde que se organizou em sociedade, é e será sempre fundamental perceber como esta organização acontece, qual envolvimento que cada indivíduo cria com as organizações formais e informais, qual a leitura que faz da relação entre o Estado enquanto aparelho de poder e o Estado enquanto sociedade (Arendt, 1997)².

Neste enquadramento, o conhecimento político em adultos e crianças tem vindo a ser uma preocupação das ciências sociais. Vários estudos sobre o conhecimento político de cidadãos comuns foram realizados assente no pressuposto de que, para que um sistema político democrático funcione, os seus cidadãos devem ter o mínimo de compreensão sobre as diferentes organizações e sobre os tópicos de deliberação política (Berti, 2004, Galston, 2001).

Nos anos 50, a compreensão e as atitudes políticas das crianças foram também muito investigadas, dando força à socialização política como um braço distinto da ciência política. Esta concepção inerente às investigações sublinha que as estruturas cognitivas e afectivas que estão inerentes às escolhas políticas dos adultos, comportamentos e atitudes emergem ou desenvolvem-se muito cedo na infância ou adolescência (Berti, 2005)³.

Também o campo da educação tem demonstrado interesse há algum tempo na compreensão de política que crianças e adolescentes apresentam. Reflecte-se sobre o significado da educação política, as competências e o conhecimento inerente à literacia política (e as melhores maneiras de promover esta literacia) e realizam-se avaliações em grande escala ao nível internacional, do

² Arendt, na sua obra *A Condição Humana*, analisa o conceito clássico de polis como um espaço público, uma praça pública, um lugar integrador onde a dualidade Estado/sociedade não faz sentido, mas sim onde sociedade política traduz a harmonia entre o Estado enquanto aparelho de poder e o Estado enquanto sociedade.

³ Easton e Hess (1962), referidos por Berti, 2005, defendem que os verdadeiros e formativos anos de maturação de membros de um sistema político são entre os 3 e os 13 anos.

conhecimento cívico dos estudantes, como as investigações promovidas pela IEA⁴ (Torney-Purta et al, 1999).

Seguindo esta linha de investigação, alguns psicólogos do desenvolvimento têm investido na análise de alguns conceitos do desenvolvimento político, incluindo a compreensão política com o objectivo explícito de perceber como se adquire a identidade cívica, a competência e participação, ou prevenindo o desenvolvimento do individuo como sendo um “... *não sabe nada crónico!*” (Berti, 2005).

Numa análise dos processos que conduziram à mudança conceptual da socialização política ao pensamento político, Anna Emília Berti (2005) propõe que as investigações aconteceram a três níveis: 1) *investigações empíricas acerca das atitudes políticas das crianças - socialização política* (anos 50/60): estas investigações referem-se sobretudo à teoria do sistema da Ciência Política, à Psicanálise e à teoria da Aprendizagem da Psicologia; nestas abordagens, as crianças são vistas como passivas e receptivas, gradualmente moldadas pelas agências de socialização, a investigação apenas se centrava nas questões de correspondência entre pais e crianças nas suas opções políticas, professores e alunos face a questões políticas e a influência de várias variáveis socioeconómicas tais como grupo étnico, estatuto socioeconómico e sexo/género⁵; 2) *investigações que reflectem as mudanças que ocorreram no clima político e na liderança de quadros conceptuais no campo da psicologia* (anos 60/80): os movimentos de protesto (contra a guerra, pelos direitos civis, movimentos feministas) mudam a atenção da estabilidade política para a mudança política, de formas convencionais de participação política (votar, filiação num partido, campanha política), para novas formas não convencionais de activismo político que envolvem maiores custos pessoais e maior compromisso com os valores morais; estes fenómenos conduziram os investigadores a concentrarem-se na idade que mais se manifestava nos movimentos de protesto – jovens e jovens adultos – e a aceitarem este período como um período de grandes mudanças na tomada de decisão política e no compromisso político⁶; e 3) *a intervenção nos problemas políticos correntes com abordagens dirigidas ao desenvolvimento* (anos 90): com o objectivo de desenvolver políticas e intervenções educativas que pudessem aumentar as competências e o compromisso político e social, surgem algumas investigações centradas nos precursores cognitivos e afectivos e nos factores situacionais indutores do

⁴ O IEA Civic Education Study, constitui um estudo realizado em diversos países, com o intuito de aferir diferentes questões que relacionam cidadania e educação. Estas pesquisas fornecem informações valiosas, não apenas acerca do conhecimento dos estudantes em certos pontos cruciais da sua educação, mas também acerca de relações entre variáveis independentes como o género e o estatuto socioeconómico, família, raça, nacionalidade, compromisso educacional, estilo pedagógico das escolas, e variáveis dependentes como o conhecimento político, interesse nas políticas, e preditores de envolvimento político futuro.

⁵ Berti (2005), nesta análise faz referência a três autores que nas décadas de 70 e 80 procederam a uma sistematização da investigação na área da ciência política: Stacey, 1978; Moore, Lare & Wagner, 1985 e Gallatin, 1980

⁶ Quando procede a uma análise deste segundo momento de investigação, Berti (2005) recorre aos contributos de Connell (1971), Moore et. al (1985), Flanagan & Gallay (1995), Turriel (1983), entre outros, percorrendo com cada um destes autores os diferentes quadros conceptuais que suportaram a interpretação destes fenómenos (ciclo vital; a teoria de Erikson; a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg e a teoria de Piaget) e que enquadram as investigações realizadas.

comprometimento político; surgem também estudos sobre a análise das experiências que promovem interesse em questões políticas e sociais e que ajudam a identificar uma perspectiva ideológica e contribuem para o compromisso cívico de adolescentes e jovens adultos⁷. Já na década de 2000, algumas investigações das quais destacamos Ichilov (2003), Feldman (2003), Rosenberg (2001); Haste (2004) e Sears & Levy (2003) assumem esta mesma linha.

O termo “cívico” foi adicionado ou substituiu o termo “político”, de forma a permitir uma referência não apenas dirigida ao estado, ao governo e às formas tradicionais de participação política, mas alargando as referências às questões sociais e às competências necessárias para a convivência e a organização de grupos (Berti, 2005).

2.1. Alguns marcos no desenvolvimento do pensamento político

Apesar do carácter exploratório das investigações na primeira infância, os primeiros estudos de socialização política, sugerem que, as crianças em idade de pré-escolar podem ser directamente envolvidas no sistema político e estão aptos a conceber regras e decisões externas à família, e que isto prepara o terreno para maior sensibilidade na esfera política da vida. Estes resultados são coerentes com a crença de que existem competências que antecedem a compreensão política das crianças (Connell, 1971), defendendo mesmo a existência de um estágio pré-político caracterizado por uma perspectiva indiferenciada da sociedade, autoridade e governo (Moore et al., 1985).

Segundo Berti (2005), numa concepção piagetiana do desenvolvimento, estas concepções acerca do mundo político e/ou das regras sociais resultam (ou são a expressão de) características gerais do pensamento pré-operatório ou intuitivo. As crianças desta idade não parecem possuir uma teoria, mesmo que inocente, acerca da política ou da economia. Contudo, apesar das crianças desta idade terem uma lacuna conceptual no domínio político, mesmo de uma forma mais rudimentar, constroem um conjunto de conceitos interligados no contexto das relações pessoais dentro da família, do jardim-de-infância e grupo de pares que perspectiva pistas necessárias ao aparecimento dos conceitos políticos. Estes são conceitos de regras, autoridade questões pessoais que constituem respectivamente os antecedentes dos conceitos de lei, autoridade política, direitos cívicos e direitos individuais entendidos como limitações da autoridade do governo.

No início da escolaridade, as crianças apresentam já desenvolvidos estes conceitos no contexto das relações de autoridade nas quais eles participam (Laupa & Turiel, 1993).

Na análise da aquisição da filosofia política durante a adolescência, Adelson (1968) refere que a adolescência é marcada por um rápido crescimento na compreensão das ideias políticas. Se,

⁷ Berti enquadra nesta perspectiva de contributo para desenvolver intervenções educativas as investigações de Rosenthal, Feiring & Lewis (1998), Yates & Youniss (1998), Flanagan & Faison (2000) entre outros. Estas investigações decorrem já segundo um racional sistémico e assentam na teoria de Bronfenbrenner, Vygotsky, Erikson e a teoria das representações sociais (Berti, 2005).

pelos 11/12 anos, a noção de ordem política é difusa e incompleta, pelos 18 anos o indivíduo é um ser político, possuindo um pensamento estável e organizado das estruturas políticas e suas funções, e está inclusivé comprometido com uma filosofia de governo, com uma ideologia política. Nesta perspectiva, aprendizagem e a maturação cognitiva são interdependentes no desenvolvimento da filosofia política considerando assim que todos os processos do domínio político são concretizados e personalizados para os adolescentes abaixo dos 13 anos por limitação cognitiva. A maturação cognitiva parece estar profundamente relacionada com as mudanças no pensamento político. Uma mudança do concreto para o abstracto molda o discurso e, na linha de Piaget, a análise dos problemas políticos é diferente na passagem do período das operações concretas para as operações formais; um declínio do autoritarismo e um desenvolvimento gradual das perspectivas políticas e sociais para processos mais democráticos e humanos; um aumento na compreensão das necessidades da comunidade global em detrimento das necessidades individuais; em geral, uma mudança na formulação das questões políticas de absolutas para relativas e pragmáticas (Adelson, 1968).

Mais recentemente, Lister e colaboradores (2003) definem cinco modelos que surgem ao estudar os jovens (16/23 anos) e tentar compreender como percebem a sua própria cidadania e as suas transições como cidadãos activos e plenos de direitos e deveres para com a sociedade envolvente: estatuto universal, a independência económica respeitável, participação social construtiva, social-contratual e o direito a uma só voz. Neste estudo, os autores verificam que o conceito de cidadania não faz parte integrante do vocabulário dos jovens – não enquanto elemento do discurso, no entanto, quando convidados a participarem nas entrevistas demonstraram grande vontade e motivação de discutirem o tema. Os autores referem mesmo que o tópico lançado promoveu, junto dos jovens um enquadramento fundamental das grandes questões e dúvidas que eles possuem nas suas vidas quotidianas, ajudando-os a posicionarem-se na sociedade. No modelo “estatuto universal”, os jovens consideram todos os indivíduos se assumem como cidadão a partir do momento em que pertencem a uma comunidade, a uma nação; independentemente das características de género, profissionais ou económicas, todas as pessoas inseridas numa comunidade, são cidadãos.⁸ Segue-se o modelo “independência económica respeitável”, no qual os jovens consideram cidadãos as pessoas que têm emprego, pagam impostos e contribuem para o equilíbrio financeiro da comunidade onde vivem, constituíram família e casa; este modelo está directamente associado com o estatuto económico e financeiro⁹. Ainda neste estudo de Lister e seus colaboradores, é referido o modelo de

⁸ Os autores referem alguns exemplos dados pelos jovens sobre a **noção de pertença** (Lister e tal, 2003).

⁹ Aqui os autores fazem uma referência ao cidadão de primeira e de segunda classe/categoria, de acordo com o contributo que o indivíduo tem junto da sociedade. Na referência a este modelo, muitos jovens se excluem a si próprios como cidadãos pois são ainda dependentes financeiramente de seus pais porque estudam, estão à procura de emprego e/ou estão desempregados. (Lister e tal, 2003).

participação social construtiva, no qual os jovens reconhecem um modelo de cidadania activa e participativa junto da comunidade; mais do que um elemento passivo de cumprir leis, o cidadão assume uma prática responsável de contribuir para a organização da sociedade, ajudando os outros. No modelo social contratual o cidadão é visto como um alguém com direitos e com deveres, regido por leis nas quais vive e se organiza. “Direito a uma voz”, direito exprimir-se e a ser ouvido e valorizado, direito a partilhar a sua opinião e aceitar a opinião dos outros (Lister e tal, 2003).

3. Microssistemas de referência

Compreendendo a infância e a adolescência como períodos formativos de aprendizagem política, no centro desta perspectiva está o reconhecimento que o desenvolvimento do pensamento político reside num racional multidimensional de motivações, competências e envolvimento (aqui designados por compreensão política), que é influenciado e influencia as experiências de vida.

A partir da análise dos dados nacionais do Estudo de Educação Cívica de IEA, Menezes e colaboradoras (2003) referem a importância da educação escolar, da retaguarda cultural da família e a frequente participação em instituições de utilidade pública na promoção de competências de cidadania e no interesse político. O efeito da educação num vasto campo de resultados políticos como o conhecimento, a aquisição de competências, a formação de atitudes, a participação em actividades políticas convencionais e não convencionais, tem vindo a ser conhecido, apesar de diferentes perspectivas referirem diferentes aspectos que são responsáveis por diferentes efeitos (Emler & Frazer, 1999) e apesar de algumas dúvidas terem surgido acerca de se a educação política de forma mais explícita se traduz em maior competência política.

Alguns estudos realizados com adolescentes e jovens adultos, demonstram, que o ensino de política promove a compreensão política em crianças e adolescentes; a compreensão política é favorecida pelas oportunidades de confrontar e reflectir sobre questões sociais; adolescentes e jovens adultos que participam em movimentos cívicos e políticos ou em serviços de voluntariado, demonstram maior envolvimento em actividades políticas e sociais (Berti, 2005). Análises detalhadas dos discursos e das discussões entre pares acerca destas experiências demonstram como estas promovem conversas e reflexões públicas e privadas dos participantes acerca de diversas questões políticas e sociais (Yates & Youniss, 1998).

3.1. A família

“...por mais alterações que a família sofra na sua constituição, estrutura e funcionamento, adaptando-se às diferentes contingências do tempo e do espaço, sofrendo a influência dos sistemas sociais, políticos, ideológicos, religiosos e culturais, duas funções fundamentais ao ser humano continuam preferencialmente realizadas pela família: ... assegurar a continuidade do ser humano ...a articulação do indivíduo com a sociedade... ou seja adequar individualização (nas dimensões afectiva, cognitiva e comportamental) e socialização”.
Ribeiro, 1997

Ao longo de várias décadas, as famílias assumem junto dos investigadores das áreas das ciências sociais um alvo de estudo privilegiado. Da antropologia à psicologia, passando pela sociologia, as famílias, com as suas características de organização estrutural (famílias nucleares, famílias alargadas, famílias monoparentais, famílias numerosas), com as relações que se estabelecem entre os seus membros (parentalidade, casamento, divórcio, luto), com as características individuais de cada elemento que a constituem e respectivos papéis que desempenham, despoletaram (e continuam a despoletar) o interesse científico. Mais recentemente, alguns estudos com famílias, implementados pela área da psicologia, têm vindo a ser desenvolvidos com base numa abordagem qualitativa dos processos familiares, assumindo-se que deste modo é possível uma análise mais “natural” (porque em contexto) e mais eficaz (porque mais percebida e sentida pelo próprio grupo alvo) que se enquadra nos parâmetros de validade ecológica.

Uma das influências mais determinantes no desenvolvimento e compromisso político dos jovens é o envolvimento dos seus pais neste tipo de actividades: indivíduos cujos contextos familiares se envolvem em práticas e vivências de cidadania activa, vão manter as mesmas vivências na sua adultez (McIntosh, Hart & Youniss, 2007).

Alguns factores contribuem para que a socialização na família seja tão determinante: ela constitui a raiz de aprendizagem de todos os comportamentos sociais (competências linguísticas; competências motoras; competências emocionais; regras de conduta social; valores morais); a vinculação e dependência afectiva entre pais e filhos, como um mecanismo forte e efectivo de socialização; o impacto das condições de vida da família no desenvolvimento da auto-estima, da identidade e personalidade do indivíduo; o impacto das condições socioculturais e financeiras da família nas oportunidades de vida do indivíduo (Thomas, 1970).

3.2. A escola

“Ao debruçarmo-nos sobre a educação básica para o século XXI é essencial examinarmos para que tipo de mundo essa educação terá de preparar o educando. Mais ainda: os valores, conhecimentos e competências ensinados aos educandos irão influenciar o mundo que será criado, através de uma interacção dialéctica entre teoria, processo e realidade, de modo que a educação não pode ser vista como uma mercadoria neutral, mas como um instrumento poderoso na definição do tipo de sociedades que irão existir no próximo século.”
Chung, 1995

A escola constitui uma das primeiras (se não mesmo a primeira) instituição formal da sociedade que a criança frequenta e onde permanece durante várias horas por dia e que a acompanha nas primeiras fases desenvolvimentais – deste modo constitui-se como um dos agentes de socialização mais determinante na vida do indivíduo e desde fases muito precoces, incluindo influências a diversos níveis desde os programas curriculares que determinam os conteúdos a abordar em cada idade, as relações interpessoais (com pares e adultos; relações formais de autoridade/poder; relações de entreajuda; relações com diferentes níveis e estatutos sociais) e os modelos de vida (currículos ocultos)...

A educação básica é, na sociedade actual e num futuro próximo, a única acessível a todos os cidadãos, desempenhando por isso um papel crucial na “*formação de cidadãos capazes de controlarem tanto os seus contextos físicos como os políticos*” (Chung, 1995). Nesta perspectiva, a manutenção de uma sociedade democrática impõe uma atitude de intervenção contínua e sistemática do sistema educativo, combatendo as baixas taxas de literacia, educação e participação social e política.

Menezes (2003) refere mesmo que, ao longo destas duas últimas décadas, se tem vindo a verificar uma tendência para o desinteresse nas questões políticas, uma diminuição da participação política e um acentuar de um cepticismo face aos políticos, ideais partidárias e funcionamento do sistema político em geral. A percepção de que o país apresenta um baixo nível de desenvolvimento político e cultural exige que a escola – enquanto comunidade educativa – assuma particular responsabilidade no esbater das diferenças sociais, promovendo contextos de conhecimento e discussão política, desenvolvendo competências e atitudes em cada cidadão, em cada aluno, para a expansão da democracia.

Preparar as novas gerações para uma intervenção mais activa e responsável na sociedade civil implica ajudá-las a viver uma cidadania no espaço escolar, tarefa que não pode dispensar uma estratégia global de educação para a cidadania. É necessário que a escola se organize como uma comunidade democrática, aberta à sociedade envolvente, da qual se constitui como centro polarizador e dinamizador dos esforços educativos com intencionalidade cívica como refere Branco (2007).

O objectivo da escola não deve ser o de passar conteúdos, mas preparar – todos – para a vida numa sociedade moderna (Perrenoud, 2000).¹⁰ Junto dos alunos, impõe-se a necessidade de uma sólida formação de base, o desenvolvimento das competências de cada um, a flexibilidade e a capacidade de adaptação a novas situações (Beltrão & Nascimento, 2000).

Neste enquadramento, a concepção tradicional na qual a qualidade de educação está relacionada com a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do raciocínio e de capacidades torna-se

¹⁰ Perrenoud partilha desta definição referindo competência como sendo a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades e informações) para solucionar com pertinência e eficácia um conjunto de situações.

incompleta e obsoleta, sendo fundamental, na sociedade actual, considerar as aptidões relacionais tão importantes como as cognitivas. Quando o objectivo global é o desenvolvimento humano e a capacitação para a vida é inevitável considerarem-se os processos de desenvolvimento psicológico, na medida em que a investigação tem comprovado que as pessoas constroem a realidade e agem sobre ela em função do nível de complexidade, flexibilidade e integração dos seus processos psicológicos de auto-organização (Menezes, 1999).

Ensinar hoje deveria consistir em adquirir, actualizar e utilizar os conhecimentos (Delors, 2006), seguindo os princípios activos construtivistas. Os professores apresentam-se como organizadores de situações didácticas e de actividades que têm sentido para os alunos, permitindo-lhes recolher, seleccionar, ordenar, gerir e utilizar as informações que tem disponíveis pelos diferentes meios, envolvendo-os e gerando aprendizagens fundamentais (Delors, 2006). A necessidade de adoptarmos o pressuposto de que a escola tem como meta maior, considerando as condições sociopolíticas actuais, criar condições para que os alunos se tornem cidadãos que pensem e actuem por si mesmos.

Nesta última década, a educação para a cidadania está de volta à agenda das ciências políticas um pouco por toda a Europa e EUA (Galston, 2001; Ichilov, 2003, Haste, 2004). Contrariamente a investigações dos anos 30, a pesquisa recente sugere que a tradicional educação cívica em sala de aula pode aumentar significativamente o conhecimento político (Galston, 2001). Galston introduz o conceito de “*service-learning*”, uma combinação de experiências cívicas centradas na comunidade e a reflexão sistemática sobre essas experiências, que no seu entender constitui uma inovação promissora, na reintrodução/reavaliação da educação para a cidadania.

4. A criança como actor político/a nossa investigação

Retomando alguns autores acima referenciados, num estudo realizado por Adelson (1968) o autor utiliza a exploração de uma história numa ilha deserta com dois objectivos: analisar as perspectivas dos adolescentes e jovens adultos sobre as concepções de organização da sociedade e perceber como acontece a maturação das perspectivas políticas. O autor recorre à entrevista como método de recolha de dados, o que lhe permite a supervisão de um conjunto de tópicos (questões centrais) na filosofia política: os limites da autoridade do governo; as obrigações recíprocas entre cidadãos e comunidade; as concepções de lei, liberdade, crime, participação política e influência política. Quer o tópico seja lei, governo ou justiça, a atitude dos adolescentes mais novos é essencialmente a mesma: o dever dos cidadãos é o de obedecer às autoridades e a quebra desta premissa deve ser punida; o cidadão é visto como tendo obrigações para com o estado, mas não como possuidor de direitos; a autoridade é omnipresente e benigna;

não possuem uma perspectiva funcional da lei e não consideram a lei como mutável. A partir dos 13/15 anos a perspectiva de lei muda radicalmente: se a lei é um produto humano, e os homens são falíveis, a lei também não pode ser vista como absoluta e externa ao cidadão; emerge uma concepção de lei mais pragmática e relativista. Neste estudo, o autor conclui que, todos os processos do domínio político são concretizados e personalizados para os adolescentes abaixo dos 13 anos por limitação cognitiva. Isto significa que os mais novos, quando realizam juízos políticos, não têm em consideração a variedade das necessidades sociais. A maturação cognitiva parece estar profundamente relacionada com as mudanças no pensamento político. Uma mudança do concreto para o abstracto molda o discurso e, na linha de Piaget, a análise dos problemas políticos é diferente na passagem do período das operações concretas para as operações formais; um declínio do autoritarismo e um desenvolvimento gradual das perspectivas políticas e sociais para processos mais democráticos e humanos; um aumento na compreensão das necessidades da comunidade global em detrimento das necessidades individuais; em geral, uma mudança na formulação das questões políticas de absolutas para relativas e pragmáticas.

Vinte anos mais tarde, Berti, em 1988, num estudo realizado com crianças italianas entre os 6 e os 15 anos, com base numa versão modificada da história proposta por Adelson & O'Neil em 1968 e recorrendo à entrevista como método de recolha de dados, conclui que existe um aumento de competências políticas entre os 6 e os 15 anos. A autora refere uma associação entre as competências de desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da compreensão política: as crianças mais novas parecem não ter conhecimento de noções como conflito, necessidade de organização formal dos espaços sociais, e a função de leis; por volta dos 14/15 anos, os adolescentes referem-se já a necessidades colectivas e de organização política como principais fundamentos de qualquer sociedade.

Quarenta anos depois do estudo de Adelson & O'Neil (1968) e vinte anos depois do estudo de Berti (1988), com mudanças sociais, económicas e políticas significativas em todos os países europeus e em Portugal (globalização e democratização), este estudo, de natureza exploratória, teve como objectivo analisar os conceitos de cidadania e de organização política de crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Qual a percepção que as crianças têm dos processos formais da organização das sociedades? Como evolui esta percepção nos primeiros anos de inserção em contextos formais de aprendizagem (escola)? São as questões metodológicas que orientaram este estudo que decorreu numa escola básica da área metropolitana do Porto.

Como método de recolha de dados, optou-se pelos Grupos de Discussão Focalizada, introduzindo neste estudo uma variável de grupo não existente na metodologia utilizada pelos

autores acima referidos. Os grupos de discussão focalizada (GDF) têm sido utilizados de forma a favorecer os objectivos, as ideias e as percepções do grupo, numa abordagem qualitativa. Sendo um método de pesquisa contextual, os GDF constituem uma estratégia metodológica direccionada para o estudo das atitudes e experiências de referência em temas específicos, evitando-se o foco sobre o indivíduo de forma isolada e, conseqüentemente, investindo na produção discursiva do grupo¹¹. Pretende-se com esta diferença metodológica perceber até que ponto os elementos do grupo, com a menor intervenção do moderador, exploram a temática de forma espontânea e em contexto natural.

4.1. Método

Amostra: participaram neste estudo 48 crianças de classe média e média alta, que frequentam o 3º ano do 1º CEB numa escola de ensino básico da área metropolitana do Porto. O objectivo foi o de realizar um pré-estudo, com recurso aos GDF, aferindo o guião a utilizar no estudo global com alunos de todos os anos de escolaridade. A amostra apresentava um equilíbrio entre o género masculino e feminino, sendo 22 rapazes e 26 raparigas. As idades variavam entre os 8 e 9 anos, no entanto, todos os alunos completariam os 9 anos até 31 de Dezembro de 2009. O nível de desempenho académico era homogéneo – alunos com realização média, média alta – não se verificando casos de NEE. Os dados foram recolhidos no 2º período deste ano lectivo, havendo correspondência nas áreas e conteúdos curriculares abordados nos 4 grupos considerados.

Procedimento: as crianças foram divididas aleatoriamente, formando grupos de 12, com equilíbrio de género. À semelhança do realizado por Adelson & O’Neil (1966) e por Berti (1988), as crianças, depois de explicados os objectivos do estudo e reforçada a importância do contributo e participação de cada um, foram confrontadas com uma imagem de uma ilha deserta, no meio do oceano, com condições de ser povoada. No entanto, enquanto na versão original de Adelson e na versão modificada de Berti, os autores utilizaram a entrevista individual como método de recolha de dados, a nossa opção foi a de conduzir o guião no contexto de um GDF, na medida em que esta opção valoriza a interacção entre os participantes e a política, como diz Arendt, emerge no espaço entre as pessoas (1997); adicionalmente, o grupo pode ser observado tanto quanto produtor de discurso sobre a organização política como quanto espaço político em si mesmo. As crianças foram dispostas em círculo, num ambiente informal, tendo sido explicados os objectivos do estudo e reforçada a importância do contributo e

¹¹ Tonkiss (2006) refere que o que caracteriza e define por excelência os GDF é a **interacção qualitativa**, sendo a unidade de o grupo. Neste sentido, recorrendo aos GDF, mais do que perspectivas e saberes individuais, analisam-se perspectivas, compromissos e saberes construídos no interior do grupo. Nestes, os elementos do grupo definem, discutem e contestam questões através da interacção social (Tonkiss 2006).

participação de cada um: faziam parte de um conjunto de cerca de 1000 pessoas, de diferentes nacionalidades e eram exploradores. Foi-lhes referido que existiriam na ilha as condições mínimas de sobrevivência (água e diferentes alimentos) e foram questionados sobre o que fariam para lá ficarem a viver e sobreviverem, foi ainda acrescentado que poderiam explorar e organizar a ilha livremente.

Os grupos tiveram duração média de 50 minutos (entre 45 e 60 minutos), sendo no final realizada, em conjunto com cada grupo, uma sistematização das informações obtidas e delineada uma primeira categorização da informação.

4.2. Resultados

No decorrer dos GDF foi possível separar claramente 3 momentos de discussão: um primeiro momento, no qual todos os elementos se centravam num conjunto de necessidades individuais, básicas, que teriam que ser satisfeitas (necessidades de alimentação, habitação e segurança); num segundo momento, cada um dos grupos, refere, um conjunto de necessidades e preocupações de gestão social mais abrangente como a gestão do espaço público (autoridades e tribunais), a gestão económica e financeira (com a criação de empresas e postos de trabalho), a gestão dos serviços públicos (educação, saúde e protecção social) e a gestão dos recursos naturais (preservação do meio ambiente, energias renováveis); num terceiro momento cada um dos grupos, já totalmente envolvido na tarefa de “organizar a sua ilha”, demonstra a emergência de um conjunto de necessidades estruturais e de organização da política da sociedade, (delimitação do território, definição de funções e hierarquias). De referir, por todo o enquadramento por nós considerado na contextualização teórica deste estudo, que este último momento corresponde, na nossa perspectiva de análise, à organização política da sociedade. Na análise deste último momento, gostaríamos de salientar a presença de processos democráticos evidenciados pelas crianças quando organizam e gerem a ilha, mas também na gestão das suas relações, enquanto elementos de um grupo social.

Sem pretendermos ser exaustivas nesta análise dos resultados, apontam-se algumas transcrições que ilustram estes resultados:

<p>1º Momento: necessidades individuais/básicas</p>	<p>1. Alimentação</p> <p>2. Habitação</p> <p>3. Segurança</p>	<p>1. "...temos que explorar a ilha para encontrarmos comida..."; "...também temos que escolher uma equipa para a caça..."; "...temos que ter plantações nossas, não podemos ir sempre à procura de comida..."; "...temos que plantar árvores e plantas..."; "...e temos que ter um sistema de irrigação..."; "... e condutas de água para levar a água potável para as casas...";</p> <p>2. "...para passarmos a noite, temos de construir casas nas árvores..."; "... se calhar temos tendas que podemos montar..."; "...é preciso que um grupo vá procurar madeira para construirmos casas..."; "...se tivermos no barco cimento, podemos construir prédios, ainda somos muitos!..."; "...podemos procurar abrigos nas rochas..."</p> <p>3. "...temos que guardar bem o barco para podermos sair da ilha..."; "...precisamos de animais para guarda..."; "...fazemos uma fogueira, assim aquecemos e protege-nos dos animais..."; "...as casas precisam de alarmes..."</p>
<p>2º Momento: necessidades e preocupações de gestão social</p>	<p>1. Gestão do espaço público</p> <p>2. Gestão económica e financeira</p> <p>3. Gestão dos serviços públicos</p> <p>4. Gestão dos recursos naturais</p>	<p>1. "...precisamos da PSP (policia)...e de uma esquadra de policia..."; "...e de advogados e juizes..."; "...construímos um tribunal, é importante..."; "...também temos que ter bombeiros..."; "...e um general..."</p> <p>2. "...temos que criar empresas, para termos coisas..."; "...assim organizamos empregos..."; "...cada um faz o que tiver jeito..."; "...temos que ganhar dinheiro para sobrevivermos..."; "...e comprarmos roupa, comida...";</p> <p>3. "...precisamos de ter escolas, é importante..."; "...hospitais e centros de saúde..."; "...então também temos que ter professores..."; "...e bombeiros..."; "...dentistas..."; "...cabeleiros..."; "...trolhas e lixeiros, são muito importantes..."</p> <p>4. "...temos que construir casa com poupança de água..."; "...na nossa ilha os carros são não poluentes..."; "...temos que construir uma barragem por causa da água..."; "...precisamos de electricidade, por isso temos que ter uma central eléctrica..."; "...eu posso ser engenheiro de energias renováveis..."; "...temos que ter um painel solar..."</p>
<p>3º Momento: necessidades estruturais e de organização política da sociedade</p>	<p>1. Delimitação do território</p> <p>2. Definição de funções e hierarquias</p>	<p>1. "...somos muitos, precisamos de saber como vamos organizar-nos..."; "...precisamos de dividir os espaços na ilha..."; "...podemos construir muros..."; "...temos que colocar uma bandeira na ilha..."; "...temos que dar um nome à ilha..."; "...podia ser ilha da amizade..."; "...eu gosto mais de ilha da aventura..."; "...já sei! Vamos a votos! Quem quer dizer nomes?..."</p> <p>2. "... precisamos de um presidente..."; "...e do primeiro ministro..."; "...qual é a diferença?..."; "...não sei bem, mas o ministro tem vários ministros que o ajudam..."; "...eu gostava de ser ministro da educação, é muito importante todas as crianças andarem na escola..."; "...temos que nos candidatar e fazer uma campanha..."; "...e depois fazemos eleições..."; "...se tivermos uma cidade, temos de ter também o Presidente da Câmara ..."; "...se trouxermos mais pessoas para a nossa ilha, podemos construir um país..."; "... também temos de fazer bilhetes de identidade e passaportes para viajarmos..."</p>

5. Perspectivando direcções no desenvolvimento da participação das crianças como actores políticos/como cidadãos activos e participativos

Os resultados de estudos realizados com crianças, anteriormente referidos, e os resultados desta análise exploratória por nós realizada permitem-nos observar que, adoptando um discurso específico e adequado ao nível etário, as crianças desde cedo demonstram ter representações e conceitos fundamentais sobre a organização das sociedades e evidenciam noção do conceito de cidadania e sua operacionalização. Crianças de 8/9 anos demonstram possuir atitudes de preocupação para com a sua condição humana (considerando factores de sobrevivência, segurança, aprendizagem, relacionamento social, ...) e condições de organização e preservação dos espaços da sociedade (numa escala de proximidade mas também alargada – noção de planeta). De acordo com as suas experiências/vivências e oportunidades de se manifestarem as crianças conseguem colocar em perspectiva a forma como instituições e pessoas se podem organizar, gerir e operar numa sociedade.

Nesta análise, destacamos a mais valia que a utilização de GDF tiveram na emergência de processos de democraticidade no interior do grupo e na sua intervenção enquanto cidadãos da ilha. A metodologia utilizada permitiu aproximar o contexto de investigação ao contexto natural, valorizando as dinâmicas de participação que se geram nas vivências quotidianas das crianças e realçando a influência do grupo de pares nos processos de compreensão política. Assim, esta metodologia parece ter um potencial a aprofundar em futuros estudos que visem aprofundar o desenvolvimento da compreensão política na primeira infância.

Parece-nos ainda de salientar que os dados sugerem que crianças de 8/9 anos apresentam interiorizado o conceito de democracia e são capazes de o operacionalizar. Estabelecendo uma ponte com o estudo que Lister e seus colaboradores realizaram com jovens (2003), podemos dizer que, apesar de também com estas crianças, o conceito de cidadania não fazer parte integrante do seu vocabulário, as vivências que possuem e desencadeiam nos diferentes contextos de referência, os ajudam a posicionarem-se politicamente na sociedade. De acordo com este modelo, as crianças do nosso estudo, face ao desafio lançado, assumiram-se com o “estatuto universal”, segundo o qual todos os indivíduos são cidadãos a partir do momento em que lhes foi dito que iriam formar uma comunidade.

Com base neste estudo, podemos ainda concluir pela relevância de discutir e analisar vários temas sobre política e cidadania desde o início da escolaridade formal, assumindo que as crianças são capazes de compreender se forem expostas a questões políticas ou se forem estimuladas a reflectir sobre elas (Berti, 2005). Assumindo uma perspectiva desenvolvimental da compreensão política, verificamos com esta análise que o conceito compreensão/pensamento

político deve ser contemplado em todas as suas dimensões. Ele envolve um conjunto de factores multidimensionais: o indivíduo (nas suas competências desenvolvimentais), as relações que este estabelece com os sistemas que o rodeiam (com destaque para a influência do grupo de pares, visível neste estudo, no processo de análise dos conceitos de organização das sociedades), influenciando e sendo influenciado por estes sistemas.

No seu conjunto, o estudo sugere, tal como outras investigações, que a maneira mais eficaz de promover a compreensão política e participação é a de proporcionar oportunidades para participarem em experiências significativas, enquanto, em simultâneo, é promovida informação explícita acerca de diferentes questões que envolvem instituições públicas. Sendo a escola um contexto privilegiado que favorece a cidadania democrática, devido à sua organização, esta pode constituir um elemento fundamental na formação de base das crianças e jovens enquanto cidadão activos e participativos.

6. Referências Bibliográficas

ADELSON, J. (1968). Adolescent perspectives on law and government. In *American Psychological Association*. San Francisco. California, 1968.

ADELSON, J., O'NEIL, R. (1966). The growth of political ideas in adolescence: the sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, vol.4, 295-306.

ARENDDT, H., (1997). A condição Humana. *The affective dimension of education: European perspectives*, Edição 2005.

AZEVEDO, C. N. (2009). Experiências de Participação dos Jovens: um estudo longitudinal sobre a influência da qualidade da participação no desenvolvimento psicológico. *Tese de doutoramento*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

BENEDICTO, J. & MORÁN, M. L. (2002). La construcción de una ciudadanía active entre los jóvenes. Ministerio de Trabajo y Assuntos Sociales, Injuve 2002.

BERTI, A. (1988). The development of Political Understanding in Children Between 6-15 Years Old. *Human Relations*, 1988, vol. 41, nº 6, 437-446.

BERTI, A. (2005). Children's understanding of politics. In Barrett & Buchanan-Barrow (eds.), *Children's Understanding of Society*, 2005, 69 - 103.

BIESTA, G. LAWY, R., (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 2006, vol. 36, nº 1, 63-79.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

CHUNG, F. (1995). A educação faz a diferença: educação básica – novos desafios para o século XXI. http://www.cursoverao.pt/c_1995/FA Y001.html

CONNEL, R. W. (1971). *The child's construction of politics*. Carlton, Australia: Melbourne University Press.

DELORS, J. (2006). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco*. Unesco. Cortez Editora.

- EASTON, D. & HESS, R. D. (1962). The child's political world. *Midwest Journal of Political Science*, 1962, vol. 6, 229 - 246.
- EMLER, N., FRAZER, E. (1999). Politics: the education effect. *Oxford Review of Education*, 1999, vol. 25, 251 – 273.
- EURYDICE, (2005). A educação para a cidadania nas escolas da Europa. <http://www.eurydice.org>.
- FELDMAN, S. (2003). Values, ideology, and the structure of political attitudes. In Sears, Huddy & Jervis (eds) *Oxford handbook of political psychology*, 2003. 477 - 507. Oxford University Press.
- FERREIRA, P. (2006). Concepções de cidadania e experiências de participação na sociedade civil: uma perspectiva do desenvolvimento psicológico. *Tese de doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- GALSTON, W. A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review Political Science*, 2001, 4, 217 – 234.
- GIDDENS, A. (2007). A Europa na era global. Editorial Presença.
- HASTE, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 2004, vol. 25, nº 3, 413-439.
- HEDTKE, R., ZIMENKOVA, T., HIPPE, T.(2008). A trinity of transformation, europeanisation, and democratization? Current research on citizenship education in Europe. *Journal of Social Science Education*, 2008, vol. 6, nº 2, 5-20.
- ICHILOV, O. (2003). Education and democratic citizenship in a changing world. In Sears, Huddy & Jervis (eds) *Oxford handbook of political psychology*, 2003, 637 - 668. Oxford University Press.
- LAUPA, M. & TURIEL, E. (1993). Authoritarian reasoning and social context. *Journal of Educational Psychology*, 1993, 85, 191 - 197.
- LISTER, R. (2007). Inclusive Citizenship: realizing the potential. *Citizenship Studies*, 2007, vol. 11, nº 1, 49-61.
- LISTER, R., SMITH, N., MIDDLETON, S., COX, L. (2003). Young People Talk about Citizenship: Empirical Perspectives on Theoretical and Political Debates. *Citizenship Studies*, 2007, vol. 11, nº 1, 49-61
- LOURENÇO, E. (2005). O estado do Mundo. *O Mundo em Português*, 2005, nº 60.
- LOURENÇO, E. (2001). Da identidade europeia como labirinto. *O Mundo em Português*, 2001, nº 16.
- MCINTOSH, H., DANIEL, H. & YOUNISS, J. (2007). The influence of family political discussion on youth civic development: which parent qualities matter? *Political Science and Politics*, 2003. Oxford University Press.
- MENEZES, I., MENDES, M., FERREIRA, C., MARQUES, G., MONTEIRO, C., GIÃO, J., AFONSO, R., AMARO, G. (2003). The impact of school education, family, cultural background and political attitudes and experiences in civic knowledge. *Journal of Social Science Education*, 2003.
- MENEZES, I. (2003). Civic education in Portugal: curricular evolution in basic education. *Journal of Social Science Education*, 2003.
- MOORE, S. W., LARE, J. & WAGNER, K. A. (1985). *The child's political world. A Longitudinal Perspective*. New York: Praeger.

- RELVAS, A.P. (1996). O Ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica. Porto: Edições Afrontamento.
- SEARS, D., HUDDY, L. JERVIS, R. (2003). The psychologies underlying political psychology. In Sears, Huddy & Jervis (eds) *Oxford handbook of political psychology*, 2003. 3 - 16. Oxford University Press.
- SEARS, D. & LEVY, S. (2003). Childhood and political development. In Sears, Huddy & Jervis (eds) *Oxford handbook of political psychology*, 2003. 60 - 108. Oxford University Press.
- STOER, S. (2006). Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade. *Educação, sociedade & culturas*, 2008, nº 26, 219-238
- TEIXEIRA, P., MENEZES, I. (2005). Learning climate in higher education: implications for citizenship education. *The affective dimension of education: European perspectives*, Edição 2005.
- THOMAS, E. (1970). Political attitude congruence between politically active parents and college-age children: an inquiry into family political socialization. *Public Health Service*, 1970. Washington.
- TORNEY-PURTA, J. SCHWILLE, J. AMADEO, J. (1999). Civic education across countries: twenty-four national case studies from IEA civic education project. In Torney-Purta, Schwille & Amadeo (eds) *Civic education across countries: twenty-four national case studies from IEA civic education project*. 1999. IAE.
- TORRES, C. (2001). Democracia, educação e multiculturalismo – dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Editora Vozes.
- YATES, M. & YOUNISS, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 1998, 5, 495 - 512.