



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PARA A CIDADANIA NO PCT:
UM DESAFIO À INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA NO 1.º CEB**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA
ÁREA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

DE

ALÍCIA MARIA FARIA ABREU

SOB ORIENTAÇÃO DO

PROFESSOR DOUTOR NELSON VERÍSSIMO

MAIO 2007

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PARA A CIDADANIA NO PCT:
UM DESAFIO À INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA NO 1.º CEB

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA ÁREA
DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

DE

ALÍCIA MARIA FARIA ABREU

SOB ORIENTAÇÃO DO

PROFESSOR DOUTOR NELSON VERÍSSIMO

MAIO 2007

RESUMO

Ao falarmos de cidadania, pensamos num projecto de convivência, de pertença e participação plena numa comunidade humana, o que pressupõe uma dimensão social e política e acentua as capacidades de pensamento crítico e de agir consciente e intencional que permita salvaguardar o indivíduo na sua identidade e diversidade.

Neste contexto, a Educação para a Cidadania é considerada um aspecto fundamental na educação integral de todos os alunos e está relacionada essencialmente com o desenvolvimento de competências de vida, pelo que as escolas e os professores de todas as áreas deverão assumi-la com significativo empenho, mantendo o propósito de assegurar que todos os conteúdos sejam efectivamente promovidos numa abordagem transdisciplinar, com implicações directas nas metodologias, no trabalho cooperativo, no planeamento curricular, nas práticas pedagógicas e na avaliação. Neste aspecto, o PCT permite que estas abordagens sejam efectivas e eficazes constituindo um óptimo auxiliar do trabalho docente.

Foi com esta clara convicção que desenvolvemos o nosso estudo. O objecto em análise sugeriu a aplicação de metodologias de investigação de carácter qualitativo com uma posterior complementação mais quantitativa. Os processos aplicados na recolha de dados incluíram, numa primeira fase, a análise de alguns PCT no âmbito da educação para a cidadania no 1.º CEB e, posteriormente, a utilização de entrevistas semi-estruturadas dirigidas aos docentes titulares de turma que colaboraram connosco neste trabalho.

Os resultados da investigação permitiram-nos concluir que ainda existem muitos professores que têm dificuldade em operacionalizar a educação para a cidadania no PCT como área transversal, dificuldades que são extensivas à elaboração e concretização do referido documento. No entanto, os docentes são de opinião que o PCT constitui um óptimo recurso para o desenvolvimento de uma prática mais dinâmica e inovadora.

A análise dos resultados sugere ainda maior aposta na formação de professores com vista ao esclarecimento e preparação destes profissionais na aplicação correcta dos novos documentos que vão surgindo a nível curricular, de forma a que as suas práticas possam constituir momentos de verdadeira inovação pedagógica condizentes com as pretensões de um novo paradigma educativo.

RÉSUMÉ

Quand on parle de citoyenneté, on pense à un projet de vie en communauté, d'appartenance et de participation pleine à une communauté humaine, ce qui présuppose une dimension sociale et politique et accentue les capacités de pensée critique et d'action consciente et intentionnelle permettant de protéger l'individu concernant son identité et sa diversité.

Dans ce contexte, l'Education à la Citoyenneté est considérée comme un aspect fondamental dans l'éducation intégrale de tous les élèves et est liée essentiellement au développement de compétences de vie et, de ce fait, les écoles et les professeurs de tous les domaines devront en prendre la responsabilité par un engagement fort, en garantissant que tous les contenus seront effectivement encouragés par une approche transdisciplinaire, avec des implications directes dans les méthodologies, le travail coopératif, la planification curriculaire, les pratiques pédagogiques et l'évaluation. À ce propos, le PCT (projet curriculaire de classe) permet que ces approches soient effectives et efficaces et représentent un excellent auxiliaire du travail enseignant.

C'est avec cette claire conviction que nous avons développé notre étude. L'objet en analyse a suggéré l'application de méthodologies de recherche à caractère qualitatif, complétées postérieurement de manière plus quantitative. Dans une première phase, les procédés appliqués dans le recueil de données ont englobé l'analyse de certains PCT dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté dans le 1er cycle de l'enseignement de base (4 années du primaire) et, postérieurement, l'utilisation d'interviews semi structurées destinées aux professeurs titulaires de classe qui ont collaboré avec nous dans le cadre de ce travail.

Les résultats de la recherche nous ont permis de conclure qu'il existe encore beaucoup de professeurs qui ont du mal à opérationnaliser l'éducation à la citoyenneté dans le PCT comme domaine transversal -des difficultés qui comprennent l'élaboration et la concrétisation du document en question. Cependant, les professeurs pensent que le PCT représente une excellente ressource pour le développement d'une pratique plus dynamique et innovatrice.

L'analyse des résultats indique également la nécessité d'un plus grand investissement dans la formation de professeurs en vue d'apporter des précisions et une préparation à ces professionnels concernant l'application correcte des nouveaux documents qui apparaissent au niveau curriculaire, afin que leurs pratiques puissent constituer des moments de véritable innovation pédagogique allant de pair avec les objectifs d'un nouveau paradigme éducatif.

ABSTRACT

When we speak of citizenship, we think of a project of socializing, of belonging and full participation in a human community which presupposes the social and political dimension and accentuates capacities for critical reflection and of acting consciously and deliberately, allowing the individual's identity and diversity to be safeguarded.

In this context, Education towards Citizenship is considered to be a fundamental aspect of the integral education of all students and is essentially related to the development of life competencies, for which reason schools and teachers in all areas of study should undertake this responsibility with significant endeavour, keeping in mind the purpose of ensuring that the entire learning contents are effectively promoted through an interdisciplinary approach, with direct implications on methodologies, cooperative work, curriculum planning, pedagogical practice and evaluation. In this aspect, PCT (Class Curriculum Plan) permits that these approaches be workable and effective, constituting an excellent resource for the teacher's work.

It was with this clear conviction that we developed our study. The object under analysis suggested the application of research methodologies of a qualitative character with a subsequent more quantitative complementary one. In the first phase, the processes applied for data collection included the analysis of some PCT within the scope of education towards citizenship in Primary School and subsequently, the implementation of semi-structured interviews with the teaching staff who were in charge of a class that collaborated with us in this study.

The results of the study allowed us to conclude that there are still many teachers who have difficulty in putting education towards citizenship into operation in the PCT as a transverse area, difficulties that develop from the elaboration and carrying out of the document. However, the teachers are of the opinion that PCT constitutes an excellent resource for the development of more dynamic and innovative practice.

Analysis of the results suggests investment in teacher training in the aim of enlightenment and preparation of these professionals for the correct application of the new documents that are arising in the area of school programs, so that their practice may constitute real pedagogical innovation in keeping with the aims of the new educational paradigm.

AGRADECIMENTOS

Esta nossa dissertação de mestrado expressa sobretudo esforço, paciência e dedicação, mas também, compreensão e partilha de ideias e emoções com todos aqueles que directa ou indirectamente estiveram envolvidos na sua elaboração.

Assim, são muitas as pessoas a quem destinamos os nossos sinceros agradecimentos, na certeza de que estes ficarão muito aquém do justo reconhecimento que lhes é devido.

Começamos por referir em primeiro lugar, o nosso orientador Professor Doutor Nelson Veríssimo, pessoa que muito admiramos pelo seu saber e competência e que sempre confiou neste projecto e acreditou nas nossas capacidades enquanto responsáveis pelo mesmo, dando-nos apoio e incentivo caloroso. Desta forma, o sentimento de gratidão impele-nos registar, o nosso mais veemente OBRIGADO.

À nossa grande amiga Fernanda Gouveia e, porventura, primeira ouvinte e crítica das preocupações e conceptualizações aqui inscritas, como agradecer-lhe, sabendo que ficaremos sempre em dívida?

Por outro lado, mencionar o contributo anónimo de colegas de profissão e amigas no decorrer deste trabalho é, obrigatoriamente, ter de expressar uma imensa gratidão a um leque vasto e significativo de pessoas que nos acompanharam, das mais variadíssimas formas, nesta caminhada de dúvidas e esperanças.

Agradecemos, igualmente, a todos os docentes que, com simpatia, prestaram o seu contributo colaborando nas entrevistas e partilhando connosco o seu trabalho através dos projectos curriculares de turma (PCT) que nos facultaram.

Por fim, citamos a nossa família, que pelo facto de estar em último, não desprestigia o lugar de destaque que ocupa e continuará a ocupar no nosso coração e na nossa vida. Realçamos, assim, a ajuda preciosa da nossa mãe que, com a abnegação e amor com que desempenha o seu papel foi um elemento de apoio incondicional, em todo o processo.

Ao nosso filho André, importante esteio de todos os nossos passos, pelo seu carinho, amor, ajuda e encorajamento permanente, apraz-nos deixar aqui registado o eterno reconhecimento e orgulho que por ele sentimos.

A todos, muito obrigado!

ÍNDICE

| | |
|------------------------|----------|
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
|------------------------|----------|

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAP. I – A CIDADANIA NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ÉTICO

| | |
|--|-----------|
| 1. Ética, educação e cidadania: construção de uma plataforma de princípios..... | 12 |
| 2. Formação de cidadãos – binómio compatível entre direitos e deveres..... | 16 |

CAP. II – CIDADANIA E AS REFORMAS CURRICULARES PÓS 25 DE ABRIL: DILEMAS E DESAFIOS

| | |
|---|-----------|
| 1. Mudanças sociais e massificação do ensino: contributos para a reconceptualização curricular..... | 22 |
| 2. Reformas educativas e (re)centralização das decisões curriculares..... | 24 |
| 2.1. Programas educativos do 1.º CEB. A cidadania como formação transdisciplinar no desenho curricular..... | 32 |

CAP. III – A CIDADANIA COMO METÁFORA PARA A EDUCAÇÃO. EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA EDUCATIVO.

| | |
|---|-----------|
| 1. A dimensão social do sujeito. Construção de um novo cenário educativo..... | 44 |
| 1.1. A componente socializadora do currículo como projecto cultural e como prática participada..... | 46 |
| 1.2. Reorganização das práticas curriculares no 1.º CEB: novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica..... | 48 |
| 1.3. Projecto Curricular de Turma: oportunidades e fragilidades na promoção da educação para a cidadania..... | 50 |
| 2. Cidadania: uma exigência e um desafio à Educação do séc. XXI..... | 54 |
| 2.1. Cidadania Escola e Sociedade..... | 55 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2. Formar para uma nova consciência ética: uma legitimidade alternativa para sujeitos diferentes numa escola comum..... | 58 |
| 3. Identidade profissional: novos discursos sobre a aprendizagem e a profissionalidade docente..... | 60 |
| 3.1. O professor como referência cultural, moral e pedagógica..... | 62 |
| 3.2. Nova profissionalidade docente: um olhar reflexivo em direcção à Inovação Pedagógica..... | 65 |
| 3.2.1. Projectos trajectos e afectos..... | 68 |

II PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAP. I – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

| | |
|---|-----------|
| 1. Problemática e objectivos do estudo..... | 71 |
| 2. População Alvo..... | 73 |
| 3. Opções Metodológicas..... | 75 |
| 4. Desenvolvimento do Trabalho de Campo..... | 77 |

CAP. II – TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

| | |
|---|-----------|
| 1. Projectos Curriculares de Turma..... | 80 |
| 1.1. Dados obtidos pela análise dos PCT..... | 81 |
| 1.1.1. Dados de contextualização da turma..... | 81 |
| 1.1.2. Concepção do Projecto Curricular de Turma..... | 85 |
| 1.1.3. Gestão do currículo para a turma..... | 93 |
| 1.1.4. Áreas curriculares disciplinares obrigatórias..... | 101 |
| 1.1.5. Áreas curriculares não disciplinares..... | 106 |
| 1.1.6. Planificações..... | 111 |
| 1.1.7. Projectos e actividades complementares..... | 113 |
| 1.1.8. Avaliação do Projecto Curricular de Turma..... | 117 |

| | |
|--|------------|
| 1.1.9. Avaliação dos alunos..... | 119 |
| 2. Entrevistas..... | 125 |
| 2.1. Dados obtidos pela análise das entrevistas..... | 127 |
| 2.1.1. Concepção do Projecto Curricular de Turma..... | 128 |
| 2.1.2. Intencionalidade do Projecto Curricular de Turma..... | 133 |
| 2.1.3. Operacionalização do Projecto curricular de Turma..... | 141 |
| 3. Discussão e implicação dos resultados obtidos no estudo..... | 146 |
| 4. Considerações finais..... | 148 |
| 4.1. Uma possível proposta de formação..... | 151 |
| CONCLUSÕES..... | 156 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 159 |
| ANEXO..... | 168 |

INTRODUÇÃO

Apesar da sua já longa tradição, a educação para a cidadania tornou-se nos últimos anos um interessante objecto de estudo e um tema obrigatório nos discursos educacionais e nos documentos orientadores da política educativa.

Cada vez mais nas nossas escolas se apela a todo um conjunto de iniciativas que vão desde a experimentação de práticas inovadoras na sala de aula até ao desenvolvimento de projectos de parceria entre as escolas e as comunidades envolventes, passando pela criação de um ambiente educativo potenciador de uma vivência democrática, no âmbito das organizações escolares. Todas estas práticas têm, como ponto de partida, a consciência de que a aprendizagem da cidadania passa pela sua vivência nos contextos escolar e social.

É sobejamente admitido que neste início de milénio vivemos numa sociedade privilegiada pela tecnologia que impõe uma visão cada vez mais mecanicista do indivíduo, esquecendo, frequentemente, o rosto humano, a complexidade afectiva que, radicalmente, nos envolve. Deste modo, novas práticas de cidadania alternativa podem constituir um desafio para um presente tão incerto e a valorização da solidariedade é talvez a alternativa mais importante a experimentar.

Aos docentes é-lhes exigido que se assumam como agentes de inovação perante as mudanças contínuas em que vão sendo fatalmente envolvidos, o que significa que a formação deve apostar cada vez mais em professores que não se preocupem somente com o ministrar de conteúdos, mas em desenvolver capacidades de liderança, de apetência para a mudança, vontade de inovar e aprender através da cooperação, dinamizando projectos e reflectindo criticamente sobre as suas práticas.

Nesta sequência, o presente trabalho, assenta na importância da operacionalização da educação para a cidadania no projecto curricular de turma constituindo por conseguinte, um desafio à inovação pedagógica no 1.º CEB, no sentido de permitir a adequação de respostas educativas face aos problemas resultantes da diversidade e das necessidades diferenciadas emergentes nos diferentes contextos a nível da sala de aula.

Em conformidade com tais objectivos, e visto que o facto educativo é reconstruído a partir de situações observáveis e documentais, procuraremos na primeira parte do nosso estudo, e partindo de uma revisão de literatura específica como suporte

crítico, equacionar a temática da cidadania na construção do sujeito ético. Teceremos igualmente algumas considerações sobre a ética, educação e cidadania, não descurando a importância dos direitos e dos deveres na formação do cidadão.

Seguidamente, será alvo de atenção a questão da cidadania e as reformas curriculares pós 25 de Abril. Tendo a educação uma relação funcional com as necessidades da sociedade também deve ser pensada em função da nossa experiência histórica. A prática ganha nas últimas décadas deverá ser reflectida de um modo construtivo e articulado, permitindo que as esperanças e os desafios deste século sejam calculados e antecipados, tanto quanto possível, através dessas mesmas experiências.

No terceiro capítulo *A cidadania como metáfora para a Educação, emergência de um novo paradigma educativo*, procuraremos delimitar a dimensão social do sujeito na construção de um novo cenário onde a cidadania se apresenta como uma exigência e um desafio ao séc. XXI. Adentro deste contexto, dedicaremos, ainda, um momento de análise à necessidade de uma nova identidade profissional em cujos parâmetros serão desenhadas considerações à volta do docente como referência cultural, moral e pedagógica, realçando a importância dos afectos como um outro modo de ser professor.

Chegados àquela que designamos por segunda parte deste estudo, e que se prende com um tratamento específico à metodologia qualitativa, salientaremos a ênfase particular dos projectos curriculares de turma (PCT) analisados, bem como as facilidades e dilemas expressos pelos professores durante as entrevistas relativamente à elaboração intencionalidade e operacionalização do PCT.

Por último e após algumas considerações finais alusivas ao desajustamento entre o ideal teórico e o real prático dos professores, apresentaremos uma possível proposta de formação no âmbito do estudo que temos vindo a desenvolver ao longo destes últimos meses.

A finalidade deste percurso analítico-reflexivo é acima de tudo contribuir, embora modestamente, para a reflexão e o debate em torno de possíveis dúvidas que possam surgir relativamente às recentes inovações curriculares, como é o caso do PCT e de temáticas variadas e pertinentes no qual se enquadra a Educação para a Cidadania.

I PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAP. I – A CIDADANIA NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ÉTICO

Existe, hoje, uma maior coerência de opiniões relativamente à importância fulcral da educação, não só no desenvolvimento harmonioso e integral do indivíduo, garantindo-lhe a sua realização pessoal e social, mas também, no contributo que presta em termos de desenvolvimento e progresso da sociedade.

Na realidade, vivemos um momento muito complexo, caracterizado por um quadro social recheado de incongruências e disparidades, onde o progresso, o desenvolvimento e a riqueza coexistem com desigualdades sociais, pobreza, exclusão e injustiça, o que reclama de todos, e de cada um de nós, um profundo empenho para com os outros e um compromisso responsável em benefício dos mais desfavorecidos.

Segundo Edgar Morin, a grande diversidade de situações existentes induz a que a educação do futuro assente num «ensino fundamental e universal centrado na condição humana», ou seja, uma educação que elege a pessoa como centro de toda a actividade educativa, com experiências diversificadas favoráveis ao desenvolvimento das variadas capacidades de cada sujeito (2001: 57).

Neste âmbito, a ética emerge como consequência duma visão holística que considera o homem integralmente constituído de razão e sensibilidade, unificando a personalidade individual com a identidade colectiva, segundo valores intrínsecos de solidariedade, justiça, esperança, liberdade e capacidade crítica.

Tal como a ética, a cidadania é uma questão fundamental para o aperfeiçoamento de um modo de vida. Não é uma lição a ser ensinada ou transmitida, mas uma série de posturas que precisam ser desenvolvidas e estimuladas, fazendo germinar, em cada um, a ideia e o sentimento do que é viver em função do bem comum. É a partir da responsabilidade individual que se pode garantir uma ética instituída para o colectivo.

Todos estes aspectos colocam a escola perante um enorme desafio, exigindo uma sólida formação de base que perdure ao longo da vida, capacitando e co-responsabilizando todos os indivíduos na prossecução de um provir colectivo.

1. Ética, educação e cidadania: construção de uma plataforma de princípios

A escola, neste início de milénio, procura essencialmente um novo sentido e uma nova legitimidade. Ao entendermos a escola como espaço privilegiado de desenvolvimento na formação integral do Homem, estamos a admitir a importância de uma educação empenhada para o exercício da cidadania, que apesar de não ser uma modalidade especial de ensino, é sinónimo de uma educação de qualidade.

Neste contexto, compete aos educadores defenderem uma ética pautada nos princípios de cidadania, democracia, justiça, solidariedade e autonomia, pois só assim será possível disponibilizar um espaço público para o desenvolvimento das capacidades individuais e para a garantia da igualdade de oportunidades numa sociedade cada vez mais heterogénea.

Como refere M. Barbosa, «uma sociedade que depende cada vez mais das competências de autonomia e cidadania dos seus elementos para se governar num contexto de mudança acelerada e de problemas complexos, precisa certamente duma escola com nova utilidade» (1999: 81), o que coloca á educação novos problemas que requerem novas soluções, cultivando uma pedagogia para a igualdade, com metodologias adequadas aos educandos, favorecendo diferentes formas de aceder e construir o conhecimento.

Esta posição optimista sobre o futuro não impede que ainda nos confrontemos actualmente com a existência de determinadas práticas que continuam a produzir excluídos, desprezando valores e potencialidades intrínsecas ao indivíduo.

«A escola tem sido por tradição o reino do cognitivo... a trama das emoções e dos afectos permanece oculta nas escolas. É como se não existisse. E, contudo, todos nós sabemos que constitui uma parte fundamental da vida da instituição e de cada elemento que a integra» (Guerra, 2006: 12).

O tipo de educação, anteriormente citado, representa apenas a instrução, um acumular de informação que não possui uma fundamentação ética. Visa essencialmente a transmissão quantitativa de informações, concepção que continua ainda com muito vigor actualmente, o que colide com a real noção de educar, cujo verdadeiro significado apela para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento das suas potencialidades com base numa ética que lhe permita compreender e aceitar-se como membro de uma comunidade, assumindo uma responsabilidade solidária com a mesma.

Deste modo, é preciso repensar o papel da escola, começando por valorizar uma aprendizagem que atenda o campo cognitivo e o rendimento académico, mas não os privilegie, que defenda atitudes conscientes e valores, que desenvolva laços de

solidariedade entre os educandos, que forme não apenas para a cidadania mas em cidadania constante. Um espaço que não se regule pela excelência académica, mas antes se identifique como um local de formação. Porém, para que tais intenções se tornem exequíveis, é preciso que cada indivíduo comece por se conhecer a si próprio numa introspecção guiada pelo conhecimento e pelo exercício da autocrítica.

«Educar para uma cidadania democrática implica a reciprocidade e a harmonia, a interacção construtiva, a solidariedade, a capacidade de decidir e agir de tal forma, que se tenha em conta a vontade geral, implicando a afirmação pessoal e, por vezes, a sua concessão ao outro e o compromisso à comunidade como um todo» (Soares, 2003: 12).

Segundo José Soares, a escola como espaço público deve ser um local onde todos possam expor as suas razões, dúvidas e ideias, de forma consciente e responsável, aceitando de igual modo as razões dos outros elementos. Deve especialmente ministrar uma educação para a cidadania que corresponda à sociedade plural a que a escola pertence, o que significa direitos e responsabilidades dependentes de situações sociais, capacidade para decidir e agir livremente, mas não de forma arbitrária, preservando a identidade colectiva e a cooperação entre os diferentes grupos, sem descuidar o contributo individual.

Uma actividade com este perfil possibilita à escola a sua transformação num lugar onde todos se sintam responsáveis aprendendo a viver socialmente em democracia. Se não exercermos uma prática democrática que assente neste ideal, todo o trabalho terá sido em vão.

Não será imprudente então afirmarmos que um dos grandes objectivos da educação para a cidadania é «alfabetizar eticamente a Pessoa, sendo a ética entendida não como uma metodologia normativa, mas como uma praxis fundamentadora de uma reflexão crítica» (Praia, 1999: 34), o que nos permite de forma racional e inteligente, clarificar e questionar valores socialmente determinados.

Parafraseando Teresa Ambrósio e em complemento à ideia anterior, diríamos que «ética é ser seduzido pelos fins que, no mundo, construímos com o outro. E é por isso que a educação não é uma paixão do “eu”. É antes uma forma de namoro do Outro» (1998:146). Deste modo, as noções de educação e de aprendizagem ganham, assim, um novo sentido e uma nova amplitude.

Mais do que ninguém, os docentes ocupam uma posição privilegiada em todo este processo. Eles são os principais obreiros da nobre tarefa de construção do ser humano. Deles depende, em grande parte, a forma como cada indivíduo encaminhará o

seu dia-a-dia, tarefa que lhes confere a “obrigação” de reajustar o seu trabalho, tornando-o consistente e com qualidade de acordo com uma sociedade em mudança.

Educar é, sem dúvida, uma arte e, como tal, carece de constante aperfeiçoamento. É um renovar-se constante, uma acção comunitária, um convite para um trabalho de solidariedade, envolvendo diferentes gerações, num saber fazer, saber ser e estar, que conduz a um desenvolvimento capaz de nos integrar como participantes de uma sociedade, na qual entramos pela porta da frente para assumir o lugar que nos cabe por direito no chamado património cultural do género humano.

No entanto, «não deixa de ser estranho que numa época em que tanto se fala de “autonomia profissional” ou de “professores reflexivos”, se mantenha a pobreza actual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas» (Nóvoa citado por Pacheco, 2003: 107).

Reveste-se de grande oportunidade, na sociedade actual, o pensamento e a forma de conceber o ensino proposta por Connell, quando advoga que «ser professor não é apenas uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e a capacidade de controlo de uma aula». Para ser professor é muito importante «estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina; aprender é um processo humano e social árduo e o mesmo se pode dizer de ensinar» (1997: 91).

Na realidade, o que se pretende é um docente que não transmita de forma emocionalmente neutra a informação que o currículo propõe, mas que se empenhe afectivamente nas relações que estabelece com os seus educandos, tendo, como meta, uma relação individualizada, respeitadora, atenta às características e interesses dos alunos, enfim, que saiba partilhar saberes, modelar atitudes e comportamentos assentes em valores como o respeito e o enriquecimento mútuo.

«Assim, parece prudente estarmos bem atentos ao que fazemos e procurar adquirir um certo saber viver que nos permita acertar. Esse saber viver, *ou arte de viver...* é aquilo a que se chama ética» (Savater, 2004: 32).

Por isso diz-se que a ética está intrinsecamente ligada à arte de educar, pois formar o ser humano e proporcionar-lhe condições adequadas para que chegue à compreensão da sua própria dignidade é tarefa e dever de quem se assume verdadeiramente educador.

2. Formação de cidadãos – binómio compatível entre direitos e deveres

«A tarefa de educar, ou de despertar consciências e qualidades, liberdade e responsabilidade, está cometida, em primeiro lugar, à família e à escola, mas também à vida social quotidiana – porque ser cidadão é assumir em permanência, os deveres de pertença e de solidariedade, de autonomia e de respeito mútuo. Aprendemos a conhecer, a compreender e a ser, partindo da diferença para a igualdade e da pluralidade para a identidade» (Praia, 1999: 77-78).

Esta noção de educação multifacetada e permanente está intimamente ligada à ideia de cidadania, justamente porque parte do pressuposto de que aprendemos para sermos melhores cidadãos e para fazermos da pertença um enriquecimento recíproco, o que altera totalmente o conceito de que apenas beneficiavam alguns, contrapondo-se assim a uma prática cívica que deve abranger todos. Esta vivência conjunta, plural e não individual é fundamental na formação do futuro cidadão.

Deste modo, o exercício activo da cidadania deverá fazer-se notar em todas as componentes educativas, pois todas as disciplinas e áreas curriculares poderão contribuir para a formação do indivíduo.

No entanto, dizer tudo isto parece fácil, concretizar o que foi dito torna-se mais difícil, tanto mais quando sabemos que «sobre a escola concentram-se novas expectativas que podem ser geradoras de inovação. Mas, a Escola (e nós diremos – as escolas dos diferentes ciclos) constituem-se como subsistemas complexos e muito distintos; como pequenas sociedades cheias de leis e de rotinas explícitas e implícitas, difíceis de alterar» (Abreu, 1992: 130).

Apesar das vicissitudes, torna-se imperioso proporcionar aos educandos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica, desenvolvendo no seu dia a dia escolar atitudes e hábitos positivos de participação, relação e cooperação para que se tornem cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.

Como recorda Ilda Figueiredo «mesmo quando os direitos civis se tornaram soberanos, designadamente com a Revolução Francesa, os deveres foram igualmente enaltecidos. É que dos direitos resultam necessariamente deveres, sem o que aqueles não podem ser implementados e desenvolvidos» (2001: 48).

Assim, parece claro que uma educação que procure promover os direitos humanos, o que, necessariamente, implica também deveres e, sobretudo, o

desenvolvimento de uma ética de responsabilidade, deve ter em conta a promoção da igualdade de direitos e oportunidades com vista a uma educação para todos.

Deve «respeitar a singularidade pessoal do educando; criar um clima de confiança, de segurança e protecção», deve igualmente valorizar uma pedagogia diferenciada numa perspectiva de escola inclusiva, que, simultaneamente, promova o desenvolvimento da autonomia da pessoa humana acreditando «na capacidade de auto-organização do educando e nas suas possibilidades de progresso», reconhecendo-lhe competências na resolução de problemas e na tomada de decisões. A pesquisa deverá ser desenvolvida de forma cooperativa entre educadores e educandos através de projectos com objectivos comuns ao invés de receitas previamente concebidas; o docente deve «estar sempre disposto a assumir que o educando é o autor e actor da sua própria vida» (Barbosa, 1999: 96-97).

Esta educação aposta essencialmente num ensino onde os direitos e os deveres sejam considerados áreas complementares, em que se procure harmonizar o ponto de vista do indivíduo com o ponto de vista da comunidade, com o intuito de privilegiar uma consciência de regalias recíprocas, definindo claramente o território de que cada um dispõe enquanto ser pessoal e social.

A LBSE (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto) salienta que, «o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho» (art.º2: 4).

Reconhece, deste modo, que o conhecimento será sempre a chave do desenvolvimento humano e a base de sustentabilidade de uma vida digna para todos, atribuindo à educação a responsabilidade máxima na integração social do indivíduo. No entanto, todos sabemos que a sociedade também pode dar um grande contributo em todo este processo de inclusão, fortalecendo o sentido de pertença, preservando a história e a língua, referências que se aprendem na família, na escola e nos diferentes grupos sociais e que irão reforçar a identidade cultural do cidadão.

«É o actor colectivo e o acto colectivo, e não o actor individual e o acto individual, que aqui jogam um papel; e é o futuro indeterminado, bem mais do que o espaço contemporâneo de acção, que fornece o horizonte pertinente da responsabilidade» (Hans, 1995: 28).

Pegando nas palavras do autor acima mencionado e transpondo-as para a temática pela qual nos debatemos, diríamos que, a educação para a cidadania não pode ser entendida numa óptica individual, tendo como único actor a escola, é necessário envolver outros actores neste processo educativo, e neste aspecto a família e a sociedade têm um papel preponderante. Por outro lado, esta “nova” concepção de educação precisa ir mais longe, não se ficando apenas por uma perspectiva de presente, mas incluindo uma nova dimensão, a do futuro da humanidade, onde surge a obrigação moral de agirmos tão bem ou melhor com as gerações futuras, como as gerações precedentes agiram connosco.

Ao constatar-mos, o enfraquecimento da moral e dos valores transmitidos pelos pais e a pouca autoridade de que dispõem, convencemo-nos que é cada vez mais urgente operacionalizarmos uma educação para a cidadania, que esteja o mais próximo possível do quotidiano das pessoas e das suas práticas diárias, criando condições efectivas para a sua concretização.

O quotidiano escolar está repleto de situações que impelem para uma intervenção no âmbito da cidadania activa, mas, para isso, é importante que os professores e toda a comunidade escolar estejam atentos a essas situações e possam aproveitá-las da melhor maneira possível, reflectindo sobre os conflitos, enfatizando os diversos pontos de vista existentes e, sobretudo, apresentando alternativas para resolvê-las.

«Para que a “gestão local da educação” possa desenvolver-se...torna-se necessário que ela assente em estruturas, modos de organização e sistemas de alianças que preservem e conciliem os diferentes papéis e funções do estado, dos professores, dos pais e dos alunos e restante comunidade, de forma equilibrada para devolver á escola o seu sentido cívico e comunitário original, no quadro da democracia do Estado e da sociedade e no exercício da cidadania» (Barroso, 2002: 175).

Nestas circunstâncias, teremos que apostar numa lógica de acção assumida de forma explícita que legitime as intenções e que regule os comportamentos na organização escolar, dando aos alunos recursos e condições objectivas para que possam avaliar as situações em que vivem, permitindo-lhes fazer escolhas adequadas que tenham por finalidade uma vida mais justa e solidária pautada por princípios éticos.

Mais do que fornecer uma simples «coleção de competências, um pacote de procedimentos» ou «um amontoado de coisas» que se podem aprender (Fullan e Hargreaves, 2001: 42), o ensino tem como principal missão que todos, sem excepção,

«façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas» e proporcionar as condições mínimas exigíveis para que cada pessoa possa continuar a aprender ao longo de toda a sua vida (Delors, 1996: 15).

Devemos sobretudo apostar num currículo dirigido ao aluno de acordo com os critérios de uma cidadania autónoma e consciente (Gambôa, 2004: 77). Em vez de um plano previamente definido e estruturado de forma a ser implementado na prática, o currículo deve resultar de uma «construção participada» e de «uma partilha assumida de poderes e de responsabilidades» (Morgado, 2002: 1035), permitindo assim que vários intervenientes no processo educativo se sintam co-responsabilizados na reformulação das políticas de ensino e na concepção e realização de um projecto formativo comum, sobretudo no sentido de atender às necessidades, aos interesses e às expectativas da comunidade.

A escola deverá ser, acima de tudo, um espaço aberto a todos os interessados no processo educativo, beneficiando de uma certa autonomia que lhe permita adaptar os currículos que veicula em função de cada contexto educativo, diferenciando as aprendizagens em função das características e dos interesses dos alunos que a frequentam, de forma a construir respostas inovadoras aos desafios com que actualmente se depara. Uma mudança que procure revalidar e enaltecer o papel da escola e adequar o ensino às exigências do tempo futuro. Como assinala Augusto Silva, a escola não pode continuar a fechar-se sobre si própria, “resistindo às mudanças rápidas da contemporaneidade e diabolizando o que concorre e interpela a sua rotina” (2002: 53).

Nas últimas duas épocas tem havido uma progressiva tomada de consciência a nível governamental, relativamente a estes aspectos inovadores e pertinentes com os quais se pretende dotar a escola do futuro, mas infelizmente, o que se tem verificado é que os discursos políticos e educativos nem sempre concretizam na prática o que anunciam.

O capítulo que se segue prova-nos que o contexto educativo português não tem estado à margem deste cenário, mas a verdade é que continuamos em presença de uma escola incapaz de lidar com a diversidade e a diferença, uma escola onde a «clonagem» continua a ser um dos principais denominadores comuns e a perpetuação do conhecimento científico uma constante, uma escola que insiste em veicular conteúdos cuja principal finalidade é a obtenção de um título académico (Gimeno Sacristan, 2001: 39).

A dinâmica reformadora que tem existido ao nível do discurso curricular com o intuito de alterar as práticas educativas e de melhorar a qualidade do ensino, tem insistido em novos discursos e produzido normativos que contemplam, entre outros aspectos, reajustamentos e publicação de novos programas, criação de actividades de complemento curricular, introdução de currículos alternativos, novas competências atribuídas à instituição escolar, bem como um novo modelo de gestão e um novo regime jurídico da autonomia da escola. Verificamos assim que a retórica da reforma educativa continua a ocupar um lugar central em toda esta problemática, ao invés de optar por caminhos que criem condições para a concepção e operacionalização de projectos com carácter formativo, dando poder de decisão sobre as disciplinas a serem ministradas, possibilitando a realização de actividades culturais adequadas a cada contexto e optimizando os recursos humanos existentes, aglutinando os pais, os alunos, e os professores num estilo de educação partilhada, condimentos capazes de munirem a acção educativa de outro sentido.

Mas, como diria Rubem Alves, «se o optimismo é da natureza do tempo e a esperança é da natureza da eternidade, sejamos esperançosos, saibamos resistir. Atrás de tempos sombrios tempos claros não-de vir» (Rubem Alves, citado por Pacheco, 2003: 132).

CAP. II – CIDADANIA E REFORMAS CURRICULARES PÓS 25 DE ABRIL: DILEMAS E DESAFIOS

Não pretendemos analisar os últimos trinta anos de educação em Portugal, mas antes, considerar os processos específicos de desenvolvimento dentro desse sistema, os contextos e práticas de formação cívica relativamente à aquisição de atitudes, capacidades e conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

O conhecimento da evolução da educação ao longo do tempo «constitui um elemento de indubitável valor para a formação dos profissionais que desenvolvem a sua tarefa nos sistemas educativos actuais» (Tiana Ferrer, 2002: 15). É que, para além de proporcionar competências, que permitam analisar e interpretar o seu contexto de trabalho numa perspectiva documentada, possibilita-lhes desenvolver uma consciência verídica de carácter crítico, relativamente aos factos educativos em que participam. A análise da realidade educativa deve, sempre que possível, ter em conta uma perspectiva histórica que nos ajude a compreender as principais transformações processuais e evolutivas que ocorrem na área da educação.

O impacto dos acontecimentos produzidos pela revolução de 25 de Abril de 1974 foi grande e fez sentir-se em diversos âmbitos, não constituindo excepção o campo educativo. Lembra Marçal Grilo que:

«Ao nível do discurso político e nos debates educativos a grande prioridade era a democratização do sistema, destruindo as estruturas herdadas do salazarismo e saneando o ministério e as escolas de todos os elementos considerados afectos ao regime que vigorou até Abril de 1974» (Grilo, 1994: 406).

A eliminação das doutrinas e métodos da ditadura e a elaboração de um novo sistema, com novas finalidades, novos actores e novas práticas, julgadas mais adequadas para a democracia, marcam uma época de transição suportada por uma lógica democratizadora.

Com a reorganização dos sistemas de ensino proporcionou-se um maior acesso à escolarização, excluindo-se assim o carácter selectivo de que se revestia o ensino durante décadas. Esta medida passou a ter um impacto maior em 1976, quando a Constituição Portuguesa veio consagrar o direito à educação, ao ensino e à cultura, com base no princípio da liberdade e igualdade para todos, em termos de oportunidade de

acesso e de êxito educativo. Este assumir da educação como um direito social inseria-se claramente no ideal socialista.

1. Mudanças sociais e massificação do ensino: contributos para a reconceptualização curricular

Os sistemas educativos são meios que «contribuem para dotar as pessoas de oportunidades para participar nos actuais sistemas produtivos» e para ajudar a concretizar novos modelos de sociedade, pautados pelos ideais de «democratização, participação e equidade para o futuro» o que significa, que devemos construir instituições escolares que edifiquem esses pilares de apoio (Torres, 2002: 155).

A consciência progressiva destas possibilidades foi responsável, sobretudo nas últimas décadas, pela ocorrência de mudanças significativas na forma como actualmente se percepçiona o direito à educação e no modo como se valoriza a sua utilidade em termos de dinâmica colectiva e de progresso social. Deste modo, a educação foi ganhando um estatuto de eleição, tornando-se uma das principais prioridades políticas, apoiando-se na ideia de que constitui a base fundamental do próprio desenvolvimento humano.

É facto assente que a massificação da educação foi uma das maiores conquistas dos regimes democráticos, o que nos permite concluir que a explosão escolar da década de 70 está na base de muitas das alterações e dos problemas com que se depara o sistema educativo em vigor.

A complexidade escolar actual advém não só do aumento extraordinário do número de estudantes e de docentes que originou «unidades organizacionais gigantescas», mas também de «aspectos mais profundos – da própria heterogeneidade humana da escola de massas», das lutas sociais com vista à melhoria da educação e qualificação das populações (Formosinho, 1992: 36).

Na opinião de Boaventura Sousa Santos, a educação foi perdendo progressivamente a inocência da validade eterna dos valores e da própria cultura que transmitia, porque ao consumir-se a massificação do ensino, este foi hipotecando paulatinamente a democratização (1993: 20-21).

Neste contexto, Jorge Costa entende que «o avolumar da procura social do ensino por parte das populações» provocou significativas «distorções no sistema

educativo», bem como alterações consideráveis nos contextos escolares e respectivas relações pedagógicas, factos que obrigaram o estado a redimensionar o seu papel no campo da educação (1997: 36).

Devido à incompatibilidade na gestão de práticas massificadoras, o estado vê-se confrontado com uma crescente incapacidade funcional, sobretudo na produção de respostas adequadas às pretensões de um sistema educativo complexo e em crescente expansão. Multiplicam-se quadros sucessivos de insucesso escolar geradores de tensões, conflitos e profundos desequilíbrios ao nível das práticas curriculares, o que provocou uma enérgica contestação relativamente à educação, assistindo-se a críticas que classificam o sistema educativo de ineficiente e desaproveitado.

Decorrente desta situação e no âmbito duma dinâmica inovadora, surge uma variedade de recursos e saberes científicos que são colocados à disposição da educação e que possibilitam gerir a tão necessitada mudança, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino. No entanto, na opinião de Ana Benavente «não se muda uma instituição sem mudar as práticas que se produzem no dia a dia» sendo «a mudança de práticas (...) um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior» (1991: 178).

Neste caso, a «mudança de práticas curriculares (...) tem de passar por uma acção concertada de (re)estruturação dos “*universos simbólicos dos professores*” e das condições estruturais para o exercício dessa actividade» (Leite, 2003: 84).

Deste modo, no início dos anos 90, os conceitos de professor investigador e de professor reflexivo foram ganhando relevo como configuradores do currículo e como decisores na adequação do currículo nacional às realidades locais. As referências às relações entre o sucesso educativo e a atenção às especificidades dos alunos também mereceram uma atenção especial, no sentido de se colocar em prática um atendimento diferenciado que tivesse em conta não só os clientes ideais, mas todos, sem excepção.

A deslocação dos centros de decisão curricular do central para o local caracteriza especialmente a década de 90. Uma lógica que, em termos educativos, preconiza a «libertação» da escola da tutela exclusiva do Estado, permitindo que esta, seja «gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor decide a sua rentabilidade e eficácia», proporcionando o desenvolvimento de novos contextos particulares dos sistemas educativos (Barroso, 1998: 39).

Do ponto de vista de Jurjo Torres, a descentralização é vista como um processo positivo, que, para além de permitir detectar e resolver com maior celeridade os problemas que emergem em cada contexto, contribui para aumentar a responsabilidade de cada indivíduo nos destinos da comunidade em que se insere (2001: 42).

Neste sentido, a descentralização possibilita a tomada de decisões no âmbito das próprias instituições escolares, a partir de uma análise mais próxima das necessidades e das aspirações locais, o que, eventualmente, possibilitará uma melhoria do próprio rendimento educativo.

A escola prevê, indubitavelmente, uma prática pedagógica como uma actividade investigadora propensa à mudança e à emergência de uma nova cultura escolar resultante da reflexão, comunicação e participação, que exerça a sua autonomia e cultive a solidariedade, propiciando um ambiente favorável ao trabalho cooperativo onde as aprendizagens sejam significativas, activas e socializadoras.

«Uma escola para todos e em que “todos são diferentes” exige dos professores a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar» (Leite, 2002: 242) ou seja, requer um currículo abrangente e flexível aliado a uma nova profissionalidade docente, de forma a atender às diferenças e necessidades dos seus destinatários permeabilizando as diferentes culturas que coexistem no meio escolar. Implica desenvolver uma educação apoiada em valores como a solidariedade, a tolerância e a responsabilidade pessoal e colectiva.

2. Reformas Educativas e (re)centralização das decisões curriculares

Constata-se que a escola tem vindo a mostrar-se algo deficitária para dotar os cidadãos que a frequentam, não lhes proporcionando algumas das competências imprescindíveis à sua plena integração e intervenção sociais, nem as destrezas necessárias para poderem produzir respostas aos complexos desafios com que, frequentemente, se confrontam. Comprovam-no as sucessivas tentativas de reforma, os constantes reajustamentos e transformações que têm procurado introduzir-se no campo educativo, numa tentativa de reabilitar a escola, que teima em afastar-se da sociedade da qual é parte integrante.

«Os ideais democráticos que acompanharam a revolução de Abril em Portugal tiveram enorme impacto ao nível da educação escolar e dos processos de desenvolvimento do currículo, embora as mudanças geradas, nesse período, tenham sido mais pedagógicas do que estruturais» (Leite, 2003: 62).

A denominada reforma de Veiga Simão (Lei nº 5/73, de 25 de Julho), «visando essencialmente a “democratização do ensino” constituiu um marco importante ao permitir, no interior da escola, a ocupação, por parte de professores e alunos, de espaços de participação que tornavam cada vez mais evidente a necessidade de “democratização da sociedade”» (Formosinho e Machado, 2000: 13). Embora este fosse um projecto de curta duração, ficando-se basicamente pelo alargamento da escolaridade obrigatória, teve o mérito de ter iniciado o processo de mobilização educativa dos anos 70, o qual foi-se ampliando de forma progressiva permitindo algumas alterações ao nível do sistema de ensino.

«A onda demográfica do crescimento do número de alunos do Ensino Básico (em especial, do 2.º e 3.º ciclos) que surge a partir da Reforma de Veiga Simão vai-se propagando aos níveis do Ensino Secundário e Superior, sem encontrar os necessários investimentos em instalações, em equipamentos, ou em competências de recursos docentes» (Tavares, 2002: 70).

Foi neste contexto que ocorreu um conjunto de transformações nos dois anos que se seguiram à revolução do 25 de Abril de 1974, em termos de inovação pedagógica. Os programas de ensino foram revistos e os conteúdos científicos e pedagógicos actualizados. Atribuiu-se lugar de destaque às ciências sociais no conjunto das disciplinas e houve uma maior aposta na formação de professores, o que veio valorizar o estatuto socioprofissional dos docentes.

Multiplicaram-se as iniciativas de educação popular e organizaram-se campanhas de alfabetização como forma de erradicar o analfabetismo. Adoptaram-se ainda medidas de discriminação positiva em relação aos trabalhadores, sendo o ensino de adultos uma delas, a qual ganhou ajustes de cidadania na cena portuguesa.

Em 1975 «o ensino primário elementar foi dividido em duas fases de dois anos cada uma (...) esperava-se obter importantes vantagens, de que os alunos seriam beneficiários: escalonar a aprendizagem ao longo de dois anos, esperando, portanto, que as possibilidades de recuperação potencialmente existentes nas crianças tivessem oportunidade de desabrochar; evitar a repetência, a marginalização e a consecutiva necessidade de adaptação ao novo grupo» (Fernandes e Pintassilgo, 2003: 62).

O regime de fases em substituição das classes, pressupunha acima de tudo, o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas dificuldades individuais, valorizando não só o sentimento de pertença a um grupo, mas sobretudo, contribuindo para uma maior estabilidade na aquisição dos conteúdos académicos. Esta medida, fez-se acompanhar de novos programas educativos e da criação de condições materiais que facilitassem a sua implementação. Verifica-se assim uma preocupação crescente no sentido de tornar a criança o centro de toda a actividade pedagógica, associando-se à ideia de que a escola deve favorecer a interacção entre o processo de aprendizagem e a experiência vivida pelo aluno.

Defendia-se que «a escola devia valorizar o trabalho colectivo, o espírito de fraternidade e a cooperação indispensável à construção de uma verdadeira sociedade democrática» (Fernandes e Pintassilgo, 2003: 62).

Segundo Gaspar a instituição do ensino secundário unificado, em 1975, foi «a principal ruptura verificada na estrutura do sistema educativo» (2001: 47). Na opinião de Rui Grácio, «a unificação do ensino secundário constituía uma transformação substancial, e não meramente formal do sistema educativo (...) mas para isso era necessário que correspondesse a objectivos mais vastos, exteriores ao campo educativo, mas comuns a toda a sociedade e de natureza política – a construção de uma sociedade democrática e socialista» (Grácio, citado por Fernandes e Pintassilgo, 2003: 63).

A unificação do ensino secundário implicava a abertura da escola à comunidade e à realidade envolvente, sendo a organização curricular assegurada pela Educação Cívica e Politécnica. Um outro aspecto que garantiria o seu sucesso consistia numa nova profissionalidade docente, pretendendo-se um professor mais atento à realidade e à cultura dos seus alunos, assim como uma nova gestão das escolas em moldes democráticos. No entanto, esta ideia foi suspensa em 1976, mantendo-se a moldura formal delineada em 1975, ou seja, as configurações pedagógicas e as funções sociais mantiveram-se inalteráveis, continuou a utilizar-se a *liceal*, que consistia num «saber académico e enciclopédico divorciado da prática social» e a *técnica* marcada por «um fazer utilitarista sem um adequado suporte teórico e científico» (Grácio, 1975/1995, II: 408).

Um outro aspecto interessante, a ter em conta neste período (1975-1976), foi a criação de uma nova área interdisciplinar: a Educação Cívica e Politécnica e a sua inclusão na nova organização curricular de estudos e actividades do ensino secundário unificado. Esta área incorporava claramente a dimensão da educação para a cidadania,

levando os alunos a desenvolver a sua capacidade de interpretação crítica e de intervenção no mundo social e cultural. No entanto funcionou apenas um ano, tendo sido suspensa por despacho ministerial em Setembro de 1976.

Também assumiram particular relevância as actividades de contacto, que integravam os currículos das escolas de Magistério Primário neste período. Este tipo de actividades, tinha como objectivo proporcionar aos futuros docentes um melhor conhecimento da criança, quer no seu contexto familiar quer escolar, assim como conduzi-los ao reconhecimento do papel de agentes de transformação social que teriam que desempenhar após a sua formação.

Segundo António Fernandes, «era um imperativo revolucionário para o futuro professor efectuar um esforço de reflexão sobre a realidade do meio em que poderia vir a desempenhar a sua actividade profissional – “o real social” impunha-se e o professor devia estar consciente de que a sua militância pedagógica podia transformá-lo, no sentido do progresso, cujo conteúdo e futuro era a sociedade democrática» (1977: 134).

O testemunho unânime de professores e alunos, relativamente ao impacto positivo que este tipo de práticas provocou a nível pessoal, não teve qualquer relevância a nível governamental. «Estas actividades não congregavam consensos e começaram a surgir em várias instâncias, críticas e ataques ao funcionamento das escolas do Magistério Primário, com base na designada partidarização e instrumentalização ideológica destas instituições pelos movimentos de esquerda, nomeadamente pelos comunistas». O que fez com que as actividades fossem retiradas dos respectivos currículos em 1977. «Hoje reconhece-se que esta polémica fazia parte da intensa conflitualidade política e ideológica que a sociedade portuguesa vivia e que fortemente marcaram as instituições e as actividades escolares» (Fernandes e Pintassilgo, 2003: 65-66).

Na concepção de Rui Grácio, «os mestres são os que criam, ou libertam, a autonomia dos discípulos» (Grácio, citado por Fernandes e Pintassilgo, 2003: 68). Para o autor o professor é um profissional que deve reflectir sobre a sua prática, com espírito crítico e num esforço de clarificação de ideias e valores, tendo como protótipo um conjunto de referências éticas. O professor deve ter a capacidade de provocar, promover e emancipar, pois o processo formativo não é mais do que um processo de libertação.

No período correspondente aos anos de 1976 a 1985/1986 procurou-se estabilizar e normalizar a transformação democrática do sistema e gerir e organizar o seu crescimento quantitativo.

A próxima grande mudança ocorrerá em 1986, com a aprovação parlamentar da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), a qual originou um novo quadro normativo e funcional, conducente a uma nova concepção de instituição escolar.

Ao analisarmos o referido documento, podemos verificar que no seu artigo 2.º, é definida a universalidade do ensino básico de nove anos, obrigatório e gratuito para todos os portugueses, e vai ainda mais longe, ao instituir uma educação de base para aqueles que não tiveram oportunidade de cumprir a escolaridade obrigatória, criando o ensino recorrente e a educação extra-escolar para maiores de 15 anos numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida.

Por seu turno, o Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim, no n.º 1 do seu artigo 7.º pode-se ler:

«Todas as componentes curriculares dos Ensinos Básicos e Secundários devem contribuir de forma sistemática para a Formação Pessoal e Social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases do desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos». Considera também, que «as aptidões cognitivas, sendo embora instrumentos imprescindíveis de afirmação pessoal, estão longe de esgotar as dimensões essenciais da personalidade, cujo desenvolvimento integral e equilibrado é objectivo prioritário do processo educativo».

Nesta ordem de ideias, o objectivo máximo da escola não deve ser a transmissão de conhecimentos, mas deve privilegiar sobretudo, o desenvolvimento de capacidades, aptidões e atitudes de autonomia pessoal.

Do ponto de vista da educação para a cidadania, a reforma curricular, definida pela Lei de Bases de 1986 e concretizada no Decreto-Lei n.º 286/89, tinha como intenção fundamental implementar uma nova orientação ao processo educativo, fazendo-o afluir para a formação integral do aluno. O que muito contribuiu, para a emergência de novas temáticas e outras formas de estruturação das organizações e dos processos pedagógicos.

O referido documento (Decreto-Lei n.º 286/89), aponta como forma clara de realização a Área de Formação Pessoal e Social, a qual está subdividida em quatro momentos primordiais:

1) A FPS deve ser proporcionada em cada uma das disciplinas curriculares tanto a propósito dos seus conteúdos e projectos próprios, como a propósito do próprio

projecto pedagógico. Encontra-se disseminada nas várias componentes curriculares e é transdisciplinar.

Isto é, «todas as componentes curriculares do ensino básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (artigo 7, n.º 1).

2) A FPS é um espaço curricular não disciplinar, constituindo-se num dos objectivos expressos da chamada Área-Escola. Neste sentido, deverá considerar os seguintes objectivos: a formação pessoal e social dos alunos; a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares; a articulação entre a escola e o meio e a concretização na leccionação do programa de Educação Cívica, organizado a partir do 3º ciclo (centrado essencialmente, na dimensão cívica ou política da FPS) (artigo 7, n.º 3).

3) É atribuído à FPS um espaço curricular disciplinar (uma hora por semana), organizada em três disciplinas apresentadas em alternativa: à Educação Moral e Religiosa Católica; à Educação Moral e religiosa de outras confissões e ao Desenvolvimento Pessoal e Social que será proporcionado pelas escolas à medida que o sistema dispuser de docentes habilitados para tal (artigo 7, n.º 5).

4) A FPS deve também fluir nas actividades de complemento educativo.

Após esta análise, verifica-se, que a Formação Pessoal e Social evidenciada desta forma visa sobretudo, desenvolver nos alunos capacidades de se posicionarem (com valores, atitudes, opiniões) e de se relacionarem satisfatória, autónoma e responsabilmente consigo próprios, com os outros, com o meio, e de intervirem congruentemente nestes domínios, pondo em prática a verdadeira educação para a Cidadania.

Como afirma Ilda Figueiredo a «cidadania, tal como a liberdade, não se impõe, mas constrói-se, organizando-se como uma tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade, e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis» (2001: 88).

O próprio Relatório Delors apresentada à UNESCO (1996: 244) pela Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, intitulado «*Educação um Tesouro a Descobrir*», centra-se no pressuposto de que a educação permanente é um requisito indispensável para enfrentar os problemas do novo milénio, reforçando a ideia de que o desenvolvimento sustentável da aldeia global será assegurado pelo papel insubstituível

da educação, cuja tarefa principal consiste na promoção de uma cidadania activa e participada que apele à liberdade, à autonomia, à responsabilidade e ao espírito crítico.

Em 2001, surge o Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, no âmbito do Ensino Básico que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular, preconizando um conjunto de aprendizagens, competências, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos neste nível de ensino, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O supra mencionado documento (art. 3, alíneas c, d, g, i), vem privilegiar a educação para a cidadania, fazendo-a emergir como uma formação transdisciplinar, reforçando a ideia de que esta deverá ser desenvolvida através de temas transversais em todas as áreas curriculares ou através da Formação Cívica, num tempo específico determinado no plano curricular. Este diploma apresenta a Formação Cívica como uma área curricular não disciplinar de frequência obrigatória, considerando-a como um instrumento nuclear para o processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos e intervenientes.

Como estratégias de intervenção, sugere o recurso e o intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e apela à participação individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade em articulação não só com as áreas curriculares não disciplinares como a Área de Projecto e o Estudo Acompanhado, mas também, com as áreas disciplinares.

A segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro acontece em Agosto de 2005. Neste novo documento designado como Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, as alterações efectuadas cingiram-se à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, não havendo mudanças a registar a nível dos objectivos do ensino básico.

Concluimos, assim, que, nas últimas décadas, o Sistema Educativo Português tem tido a preocupação de formalizar e definir todo um conjunto de iniciativas mais ajustadas às necessidades dos jovens, tal como nos provam os documentos anteriormente citados. Em todos eles é manifesta a existência de finalidades comuns com o objectivo de encontrar respostas pertinentes e adequadas aos problemas resultantes da diversidade de contextos escolares, congruentes com uma aprendizagem significativa, que facilite a participação democrática de todos, sem excepção, na vida comunitária.

No entanto, para que se possa corporalizar uma mudança ao nível das práticas educativas, é inevitável optar por políticas que tenham como objectivo a modificação de

atitudes ao nível dos agentes curriculares, mentalizando-os para a necessidade de uma cultura curricular participada que vá ao encontro dos desejos, aspirações e ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Constata-se, por conseguinte, que muitas das reformas educativas têm-se ficado mais pelo campo das expectativas que geram do que pelas mudanças efectivas que produzem. Isto deve-se, em grande parte, à resistência que o colectivo docente tem demonstrado para pôr em prática algumas propostas educativas, mesmo que no plano formal tenham sido objecto de alargados consensos.

Elliot Eisner complementa esta ideia ao dizer que existem certos elementos ou características da cultura docente, tais como, determinadas crenças culturais que ainda persistem sobre o conhecimento o ensino e a aprendizagem, bem como a tendência de alguns docentes porem em prática situações que viveram como estudantes, rotinas pedagógicas que se instalaram, a persistência de determinadas normas escolares, o isolamento dos professores, a organização curricular por disciplinas, que constituem «factores de estabilidade» difíceis de alterar (1992: 210-215).

Embora se assista a uma tentativa, pelo menos em termos de retórica, de envolver os diversos actores na mudança, verifica-se que ainda existem muitos professores que continuam como meros participantes passivos. Não é por acaso que a cultura docente, «fundamentalmente conservadora, adquire maior relevo quanto menor é a autonomia, independência e segurança profissional» (Gómez, 1998: 163).

Sendo vários os motivos que normalmente são apontados para tentar justificar o maior ou menor fracasso das reformas educativas, desde a produção de efeitos não previstos, passando pela falta de apoio e envolvimento por parte dos docentes, até ao cariz burocrático que a maior parte das reformas tem assumido, concordamos com António Viñao (2002: 84) quando afirma que um dos maiores problemas com que as reformas educativas se confrontam é o de, sistematicamente, ignorarem a existência de «um conjunto de tradições e regularidades institucionais sedimentadas ao longo do tempo», que influenciam profundamente a forma como os professores organizam a sua actividade académica, leccionam as aulas e governam a vida da escola.

Daí, considerar-se que qualquer mudança que se pretenda introduzir na escola, sobretudo ao nível das práticas curriculares, não pode descurar as filosofias individuais, e deve compreender os pressupostos seguidos pelos professores e que, dão sentido ao trabalho docente. As reformas que se pretendam levar a efeito no terreno educativo

devem por conseguinte ser negociadas e aceites pelos professores, tentando conseguir assim o seu empenho e participação.

As investigações têm demonstrado que a *partilha e o apoio colegial* geram confiança e «uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos», o que em conjunto, provoca «um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais» (Hargreaves, 1998: 209). Uma escola onde os professores trabalham em conjunto, exercendo e cultivando a solidariedade está mais propensa ao desenvolvimento de laços afectivos entre educadores e educandos, onde o constrangimento académico cede lugar à educação, fazendo da participação, cooperação e solidariedade o alicerce do cidadão.

2.1. Programas educativos do 1.º CEB. A cidadania como formação transdisciplinar no desenho curricular

A educação para a cidadania tem sido objectivo quer implícito quer explícito dos governos desde há muito tempo. Filósofos, historiadores, pedagogos, assim como políticos, tiveram sempre algo a dizer sobre este assunto.

«Os discursos políticos e normativos à volta da educação e do ensino (...) mostram-nos profundas contradições; por vezes, enfatizam retoricamente a suprema importância da educação para a democracia e para a cidadania (...) e por outro lado, defende-se a domesticação da educação pública, a neutralidade das escolas, tornando-as uma espécie de agências de gestão orientadas para o mercado, para a competição económica e a aprendizagem individual (...) adaptando uma concepção individualista e limitada de cidadania (Lima, 1996: 289)

As políticas educativas surgem, assim, como resultado de um conjunto de selecções efectuadas num quadro plural de valores, anunciando as prioridades sociais que devem ser asseguradas ou cristalizadas via comunidade educativa.

Ao equacionarmos a possibilidade de concepção de qualquer projecto de educação para a cidadania na escola, teremos que pensar forçosamente numa educação que possa provocar mudanças na sala de aula, mas também, identificar e ensaiar estratégias que estimulem os alunos a envolver-se em transformações sociais que ultrapassem este microssistema.

Já António Sérgio, em 1915, atestava que se «educa na acção e pela acção» formando para «a polivalência do saber-fazer» construindo deste modo uma cidadania que permita tratar o aluno à sua medida, como pessoa, e não de forma massificada (Sérgio, 1984: 12).

Carlinda Leite e Maria de Lurdes Rodrigues, corroboram esta opinião quando afirmam que «a educação para a cidadania não se resume à aprendizagem dos direitos e dos deveres mas passa essencialmente pela construção da “escola democrática” onde seja possível vivenciar situações de mútuo (re)conhecimento, valorização e respeito, que assumam um carácter formativo e potencializador dessa formação nos vários contextos de vida dos indivíduos» (2001: 24).

Partilhamos a ideia de que «educar é sempre um processo renovado e adaptado às circunstâncias concretas: políticas, económicas, sociais, culturais, éticas e ideológicas da época em questão» (Figueiredo, 2001: 8). Consideramos, porem, ser extremamente difícil entender a acção educativa como um processo social sem lhe serem atribuídos objectivos específicos que traduzam as opções estratégicas e as prioridades das políticas educativas que, em determinado momento, se afirmam.

Reportemo-nos à década de 70 mais especificamente a 1974/75, época em que foram postas em questão muitas metodologias e práticas curriculares que vigoravam até então no campo educativo. Começou por causar polémica o programa educativo para o Ensino Básico que vigorava neste período, justamente por este ter sido elaborado num período correspondente a um regime fascista, cujas ideias não se aplicavam à construção de uma sociedade democrática, imperativo que determinou a revolução de 25 de Abril de 1974.

Decorrente de tal situação, o novo programa começa por salvaguardar, na sua introdução, a necessidade de que «a criança se sinta aceite, compreendida e amada» de forma a poder «entregar-se à realização de experiências manifestando o seu sentido crítico». Acrescenta ainda que é imprescindível respeitar o «ritmo próprio de cada criança valorizando sempre as suas realizações de modo a estimular a confiança em si mesma» para que possa «inserir-se no grupo e assumir as responsabilidades inerentes à vida social». Valoriza igualmente o trabalho colectivo, porque entende que este «favorece o espírito de fraternidade e de cooperação indispensável para a construção de uma sociedade democrática» (Programa do Ensino Primário, 1975: 14).

Estão, assim, registados alguns dos ideais concernentes a uma educação democrática, que se pretendia que fossem postos em prática de forma a garantir a

mudança do sistema educativo. No entanto, ao analisarmos o programa no referente às diferentes áreas de aprendizagem (Meio Físico e Social; Língua Portuguesa; Matemática; Expressão Plástica; Movimento, Música e Drama; Educação Física) quer na 1.^a fase (correspondente ao 1.º e 2.º anos de escolaridade) quer na 2.^a fase (correspondente à 3.º e 4.º anos de escolaridade), não se observaram objectivos específicos que pretendessem promover actividades capazes de pôr em prática valores, tais como a liberdade, a tolerância, a solidariedade, a ética, a participação, a cooperação, princípios democráticos imprescindíveis quando pretendemos educar para a cidadania num processo contínuo de formação integral do sujeito.

«Muitos têm sido os momentos de reflexão acerca do ensino nacional e muitas as dificuldades encontradas para seguir o caminho mais correcto; mas seja qual for a opção de futuro, os reformadores não podem ignorar a importância da educação cívica na juventude de cada época e o consequente papel que a escola pode desempenhar em tal tarefa» (Rodrigues, 2004: 20).

Estamos cientes de que no processo educativo está sempre presente, embora muitas vezes de forma implícita, a problemática dos valores, que são de algum modo sistematizados por professores e alunos, conforme a vida intelectual e moral de cada um. Mas o professor precisa ter presente, que é fundamental ensinar a ser, a estar e a sentir, de forma a evitar sentimentos espalhados do ego.

Após os três anos de experiência previstos por lei, a que foi sujeito o programa do Ensino Primário que havia entrado em vigor em 1975, surge um outro, elaborado em 1978/79 e aprovado pela portaria n.º 572/79 de 31 de Outubro. Este modelo era composto por cinco áreas técnico-científicas (Meio Físico e Social; Língua Portuguesa; Matemática; Expressão e Intervenção Artística e Educação Física) cujos conteúdos, explicavam-se sob a forma de unidades em agrupamentos temáticos e estavam definidos por um conjunto de objectivos programáticos, que por sua vez, encontravam-se em estreita ligação com os objectivos gerais e metodológicos determinados para o Ensino Primário.

Esclarecia ainda, que «as unidades temáticas e os respectivos objectivos deverão ser reordenados com a maior liberdade intelectual para permitirem que o acto pedagógico decorra sobretudo do aluno e da vida real da região e que as consequências da aprendizagem/ensino se processem segundo o ritmo da turma e de cada aluno com a colaboração do professor» (Programa do Ensino Primário, 1978: 6).

Sem dúvida, que a proposta de trabalho apresentada por este programa e o tipo de acção pedagógica que lhe era inerente constituíam um forte apelo a duas atitudes indispensáveis por parte dos professores do Ensino Primário, uma delas, era a necessidade de planear toda a actividade escolar, e uma outra, era a avaliação sistemática e continuada das realizações e do seu nível de execução com vista a atingir os objectivos programáticos explícitos anteriormente.

No entanto, não chegou a ser posto em prática por se considerar que não estavam reunidas as condições para que o mesmo tivesse possibilidade de atingir os propósitos que devem presidir à implementação de qualquer programa, a melhoria da acção pedagógica no Ensino Primário.

Decorrente deste condicionalismo, tornou-se crucial a introdução de alterações no programa vigente. O novo diploma para o Ensino Primário, refere que «as actividades de aprendizagem, que decorrem dos temas e dos objectivos propostos, devem ter efeitos cumulativos e, portanto, fortalecerem-se umas às outras», pretendendo deste modo dar liberdade ao professor «para actuar de forma criativa, reordenando os temas e os objectivos de acordo com a realidade dos seus alunos» (1980: 4).

Verifica-se, então, uma preocupação em trabalhar as diferentes áreas num processo interdisciplinar e não de forma isolada, como se de compartimentos estanques se tratasse. Um outro aspecto positivo a realçar, é a liberdade que é dada ao professor no sentido de estruturar a sua programação, distinguindo os temas e os objectivos mais pertinentes em cada área por forma a irem ao encontro das necessidades e interesses da criança e do meio em que está inserida.

Esta deliberação promove assim uma descontinuidade com determinadas rotinas instaladas, decisão imprescindível para alterar as práticas educativas e produzir o que Fullan designa como «mudanças educativas produtivas», isto é, aptidões e hábitos necessários para se comprometerem em «contínuas análises e acções correctivas» capazes de «sobreviver às vicissitudes de uma mudança planeada e não planeada durante o crescimento e desenvolvimento» (2002: 17).

Estamos perante uma realidade a que Bernard Charlot denomina de «Estado regulador», que «descentraliza as iniciativas mas retém as funções de regulação do sistema e de correcção das desigualdades» (1994: 34). Não obstante, esta lógica de inovação e eficácia valoriza os projectos em acção, incentivando as tomadas de decisão no terreno e o protagonismo dos actores a nível local. Todo este processo de descentralização obedece um determinado credo democrático que pretende contribuir

para a «(re)legitimação do próprio Estado», visto que o conceito de democracia proporciona um «debate teórico antigo mas renovado» (Lima, 1998: 89).

Apesar destas melhorias substanciais, o programa manteve genericamente a mesma estrutura ideológica e conceptual relativa às cinco áreas técnico-científicas: Meio Físico e Social; Língua Portuguesa; Matemática; Movimento, Música e Drama e Educação Musical bem como Educação Física.

Uma outra inovação foi a introdução de uma nova área: Religião e Moral Católicas, de carácter facultativo. O programa correspondente a esta temática é da responsabilidade da Autoridade Eclesiástica e foi aprovado pela Comissão Episcopal da Educação Cristã a 30 de Julho de 1980. Tem como objectivos gerais:

1. «Despertar e/ou desenvolver a dimensão religiosa e a dimensão moral da criança, numa perspectiva cristã.
2. Iniciar a criança, na compreensão e na vivência cristã dos valores humanos e das realidades temporais.
3. Ajudar a criança a descobrir e interpretar os sinais da presença e da acção de Deus no mundo e, em especial, na vida e no coração dos homens.
4. Propor à criança experiências de fraternidade e de comunhão pessoal com Deus, nos diversos grupos em que participa.
5. Favorecer experiências de participação e intervenção da criança na comunidade em que vive, desenvolvendo-lhe o sentido de cooperação e responsabilidade na construção de uma sociedade nova, à luz da mensagem cristã.
6. Fazer a iluminação cristã de quanto a criança vai aprendendo nas diversas áreas de conhecimento e vai vivendo na sua vida quotidiana» (1980: 219).

Podemos verificar nos objectivos supracitados, uma maior perceptibilidade dos valores preconizados para uma educação moral e cívica, embora numa dimensão basicamente cristã, o que infere uma forte influência da Igreja como instituição de poder e de ordem espiritual comprometida com a consciência individual de cada pessoa e com a sociedade em geral. Embora nesta época, a igreja já se tivesse libertado da tutela informal do Estado, mantinha ainda uma forte influência junto dos decisores políticos, o que lhe conferia a responsabilidade de uma Educação Moral e Religiosa Católica.

Na opinião de Maria Praia, se considerarmos «a educação para a cidadania como uma disciplina autónoma não reúne consenso por parte dos estudiosos, o mesmo acontece com a temática da educação para a cidadania dever percorrer todo o currículo como indissociável de qualquer conteúdo disciplinar. (...) Também não reúne consenso

o facto de haver áreas do currículo mais adequadas ao tratamento deste tema» (1999: 21-22).

Partilhando do ponto de vista de Odete Valente, «somos cépticos em relação à escolarização formal, como situação na qual possa ter lugar a análise de questões pessoais e morais. A pressão do tempo e o número excessivo de alunos leva os professores a estruturar e cristalizar modos de pensamento, que deviam ser abertos e espontâneos» (2002: 346).

Entendemos que este tipo de questões obriga à reflexão não como um fim em si mesmo, mas como um meio de clarificar a decisão e a acção de situações reais. A grande necessidade dos jovens não é simplesmente a oportunidade para discutir e justificar decisões pessoais ou sociais, mas testar novas formas de ordem social e só depois raciocinar sobre as suas implicações morais. «Os valores cultivam-se no relacional. Não vale a pena escrevermos frases sobre a cidadania e a solidariedade, se somos capazes de pensar na humanidade e não no homem que está ao pé de nós» (Sampaio, 1998: 80).

Ainda segundo Daniel Sampaio, só se justifica «propor às crianças experiências de fraternidade de participação e intervenção na comunidade em que vivem» com o intuito de desenvolver-lhes «o sentido de cooperação e responsabilidade» na construção de uma nova sociedade, quando pretendemos educar para os valores da cidadania, dotando o educando de competência e qualidade intelectual que lhe permita ser membro activo da comunidade a que pertence (1980: 219).

Cada vez mais se espera da escola os «referenciais de conhecimento e de competências funcionais» susceptíveis de permitir ao futuro cidadão a sua inserção no mundo social e profissional (Roldão, 1999: 48).

Neste sentido, o currículo, ao ser por excelência um instrumento da prática pedagógica, relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas administrativas e de inovação, que o tornam um ponto de referência para a melhoria da qualidade do ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição de ensino em geral (Gimeno Sacristan, 1998: 18). É assim entendido, como um complexo projecto social, com múltiplas expressões e com uma dinâmica própria construída no tempo e sob certas condições.

Um currículo deste teor estimula os jovens a abandonarem o tradicional “papel passivo de consumidores de conhecimento e a assumirem o papel activo de construtores de significados», ou seja, a participarem activamente na construção do seu próprio

conhecimento e na tomada de decisões para a resolução de problemas comuns (Apple e Beane, 1997: 34).

Com efeito, e nesta linha de pensamento, o novo desenho curricular consignado no Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, determina que temas transversais tais como a educação para a cidadania, devam atravessar todo o currículo, considerando que, nenhuma das áreas isoladamente será suficiente para abordá-las.

Embora a transversalidade implique que os conteúdos sejam contemplados pelas diferentes áreas e não configurem uma aprendizagem isolada, todos eles explicitam um determinado conjunto de conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos. Desta forma o referido decreto, procurou garantir que cada tema fosse compreendido integralmente, desde a sua fundamentação teórica até à sua tradução em elementos curriculares.

Outro aspecto interessante a considerar é o facto de os docentes deverem estar preparados para resolverem situações imprevistas do quotidiano, respondendo pontualmente e com clareza, articulando a sua acção pedagógica com os assuntos acrescidos pelos alunos.

Deste modo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) e o Decreto-Lei n.º 286/89, constituem o quadro de referência que serviu de apoio para a elaboração do programa educativo para o 1.º ciclo do Ensino Básico em 1990.

O programa proposto implica que «o desenvolvimento da educação escolar ao longo das idades abrangidas constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno» (1990: 5).

O documento conjectura uma série de oportunidades aptas a mobilizar a capacidade cognitiva dos alunos em projectos e actividades exploratórias, relacionadas com as suas vivências, quer dentro ou fora da escola, conduzindo a novas aprendizagens. Por outro lado, apela para a utilização de recursos variados, que permitam uma pluralidade de enfoques acerca dos conteúdos abordados, facultando novas formas de comunicação e partilha.

Assim, os progressos conseguidos na convergência das diferentes áreas do saber visam uma maior flexibilidade e unificação do pensamento a partir da multiplicidade de culturas e pontos de vista. Os métodos e técnicas utilizadas deverão reproduzir por

consequente, formas de autonomia e de solidariedade próprias de uma educação democrática, tais como:

«O respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos as escolhas de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral» (Reforma Educativa. Programa Educativo do Ensino Básico, 1990: 7).

Ao relacionarmos a Educação para a cidadania com um conjunto de competências e conteúdos a trabalhar, temos por objectivo dar sentido às práticas curriculares. Todavia, concordamos com Carvalho, Sousa e Pintassilgo, quando afirmam que «esta perspectiva, se demasiado centrada na “informação”, tende a ser restritiva por supor que basta a um cidadão estar informado para poder exercer a sua cidadania de modo activo e consciente» (2005: 32). Nesta óptica e de acordo com os autores, bastaria um “manual de conteúdos”, como instrumento base para a acção pedagógica.

Como refere Philippe Perrenoud, «os saberes não bastam, é preciso aprender a servir-se destes para afrontar a complexidade do mundo e tomar decisões e, portanto, efectuar a sua transferência, a sua mobilização, a sua contextualização de forma tão pertinente quanto a sua assimilação» (2002: 20).

«A escola, (...) não tendo a missão de formar homens santos e sábios, tem, acima de tudo, a missão de formar homens de carácter» (Rodrigues, 2004: 24). Não deve desejar apenas, instruir, mas principalmente educar no sentido lato do termo, perspectivando uma educação capaz e um ensino de qualidade.

Seguindo este critério, as novas orientações curriculares veiculadas pelo Decreto-lei n.º 6/2001, visam essencialmente desenvolver no aluno ao longo da escolaridade obrigatória, competências que se relacionam com diferentes tipos de saber, tais como: *saber ser*, *saber estar*, *saber aprender*, *saber fazer*, *saber resolver*, as quais, traduzem a necessidade de promover no futuro cidadão comportamentos de qualidade adaptados às novas realidades e exigências que caracterizam a sociedade actual.

Assim, a reorganização curricular instituída pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro representa o culminar de um longo processo desenvolvido nos últimos anos

em relação aos objectivos curriculares que norteiam o Ensino Básico. A visível reformulação do currículo, nomeadamente com a introdução de novas áreas curriculares não disciplinares, possibilita flexibilizá-lo e geri-lo de acordo com a especificidade que caracteriza os diferentes contextos escolares, sem descuidar as necessidades educativas de cada aluno.

Se, por um lado, as disciplinas curriculares obrigatórias como o Estudo do Meio, a Língua Portuguesa, a Matemática, incluindo as Expressões, possibilitam a aprendizagem de conhecimentos, por outro lado, as áreas curriculares não disciplinares como a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação cívica, quando articuladas entre si e com as restantes disciplinas, permitem a realização de aprendizagens relevantes para a formação global dos alunos, numa perspectiva de articulação e contextualização dos saberes.

Partindo do pressuposto, de que todo o conhecimento se elabora progressivamente, sendo cada aquisição incessantemente reconstruída, cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização das diversas experiências e saberes, de modo a permitir aos alunos a realização de aquisições posteriores mais complexas.

Sendo a *Área de Projecto* de domínio privilegiado da convergência de saberes inter e transdisciplinares é, pois, um importante instrumento no sentido da construção do conhecimento, pois o aluno ao mesmo tempo que se envolve na concepção, realização e avaliação de projectos, articulando os saberes das diversas áreas disciplinares em torno de problemas e temas de pesquisa de intervenção, estará progressivamente a integrar o significado dos conceitos, adquirindo também a noção de responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se insere, compreendendo gradualmente o seu papel de agente dinâmico na transformação da realidade que o cerca.

O *Estudo Acompanhado*, mais do que ensinar técnicas e métodos de estudo, deverá incidir na utilização estratégica das abordagens cognitivas, metacognitivas e motivacionais que proporcionam a interiorização das aprendizagens (Simão, 2002: 47), ou seja, deverá centrar os seus objectivos no desenvolvimento de competências e na adequação de métodos de estudo que permitam dotar os alunos de maior autonomia e responsabilidade relativamente às aquisições efectuadas.

A *Formação cívica*, assume-se no referido documento como um «espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação para a cidadania, visando o

desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos e intervenientes, como recurso, nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade» (Decreto-Lei n.º 6/2001, art. 5.º, ponto 3, alínea c).

Sendo a escola um lugar de aprendizagem e convivência social, deve oferecer não apenas um espaço físico e organizacional, mas também, e sobretudo, um espaço relacional de convivência, cooperação e de resolução de conflitos. As experiências individuais e colectivas na turma, na escola, bem como na comunidade, constituem situações, por excelência, propícias ao desenvolvimento da consciência cívica, formando progressivamente para a cidadania.

Com efeito, o acto educativo é também um acto de ordem social e cultural, o que torna inquestionável a importância das relações humanas na vida escolar pelas repercussões que têm nos comportamentos e atitudes, na partilha de sentimentos e opiniões, na organização de actividades comuns, e na própria análise dos percursos de aprendizagem.

Estas novas áreas, de natureza transversal traduzem a preocupação em integrar no currículo do 1.º CEB, um conjunto de objectivos e de experiências que se consideram, hoje, fundamentais para a formação integral do aluno. Por outro lado, constituem um marco deveras importante no desenvolvimento curricular na medida em que facilitam a construção de um currículo local e o atendimento personalizado às necessidades de cada criança proporcionando a exploração de matérias de carácter transversal em espaços abertos à interdisciplinaridade, constituindo um desafio inovador e aliciante para o professor titular da turma.

Na opinião de Paulo Abrantes, malgrado Director do Departamento da Educação Básica do Ministério de Educação, o êxito destas novas áreas depende do profissionalismo dos professores e da sua capacidade de gerir a autonomia que lhes tem vindo a ser concedida, no que se refere à tomada de decisões e à organização das multifacetadas situações de aprendizagem. A organização do estudo, o recurso à metodologia de projecto e a promoção da cidadania, não deverão ser competências exclusivas de determinadas disciplinas, sendo de extrema importância que o professor oriente o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a abordagem transversal que as caracteriza (2002: 6).

«Há uma diversidade de questões sobre as quais é urgente interrogarmo-nos como professores, como educadores e como investigadores (...) se queremos contribuir para a construção de um mundo mais igualitário e com maior justiça social – e esse é certamente um dos desígnios da Educação para a cidadania» (Carvalho, Sousa e Pintassilgo, 2005: 37).

Ao reflectirmos e questionarmos continuamente muitas das nossas práticas pedagógicas onde o prazer aliado ao brio profissional possam manifestar-se, estamos a contribuir sobejamente para a tão desejada mudança educativa. É nesta dimensão que a escola ganha sentido e relevância social na conquista de um mundo mais solidário e mais justo.

CAP. III – A CIDADANIA COMO METÁFORA PARA A EDUCAÇÃO. EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA EDUCATIVO

Coabitamos num mundo influenciado pelo alastramento de um profundo fenómeno de globalização caracterizado por inúmeras inovações científicas e tecnológicas que nos proporcionam um acumular de informação e uma acelerada renovação de conhecimentos, factos, que ao suscitarem novas exigências económicas e sociais condicionam as nossas formas de vida e assumem uma considerável importância no quadro educativo.

Consequentemente, a inserção e a participação activa dos indivíduos na sociedade tem forte correlação com o seu nível educativo/formativo. Neste sentido, assume particular relevância todo o trabalho que vise mobilizar vontades e energias que levem à compreensão e resolução de novos problemas sociais que possam surgir na educação. Trata-se de construir pontes que contribuam para mudar as matrizes tradicionais do ensino, e que não se alheando das exigências cognitivas, permitam ligar sabedoria e responsabilidade, liberdade e solidariedade, e que ao invés de levarem a escola à «fabricação de cidadãos submissos», facilitem a sua participação plena na vida da comunidade (Barbosa, 1999: 105).

Tal como afirma Gimeno Sacristán, «a cidadania, como narrativa para a educação, assume no nosso tempo toda a sua vigência perante a necessidade de fortalecer os espaços públicos nos quais os indivíduos se sintam actores comprometidos e enraizados, face (...) à destruição das relações sociais nas grandes cidades; ao aparecimento descontrolado da violência e da marginalização maciça; à destruição das velhas redes de solidariedade varridas pelo individualismo; (...) e à perda da capacidade integradora dos laços familiares (...)» (2003: 195).

Com base nesta perspectiva, a emergência de um novo paradigma educativo ganha assim um novo alento. A educação para a cidadania afigura-se como um ideal sobre a forma de pensar e desenvolver a escolarização, tendo em conta, que poderá contribuir para a reconstrução e melhoria da sociedade, no sentido de imprimir um novo rumo à prática educativa e enchê-la de conteúdos que permitam uma visão crítica da realidade actual.

Já Alvin Toffler abria a polémica afirmando que «durante gerações, limitámo-nos a partir do princípio de que o lugar adequado para o ensinar e aprender era a escola.

No entanto se a nova educação deve simular a sociedade de amanhã, estará correcto que seja ministrada na escola?» (Toffler (1970), citado por Miranda, 1998: 6).

Esta interrogação leva-nos a concluir que, de facto, as possibilidades de aumentarmos o nosso conhecimento oferecidas pela sociedade exterior à instituição escolar multiplicam-se em todos os domínios. Os contextos de aprendizagem são mais destacados e mais valorizados do que os próprios conteúdos de forma a proporcionar novas vivências com uma natureza mais holística, o que aumenta a motivação e o interesse em aprender. Esta realidade exige à escola «uma organização diferente, inovadora, uma escola autónoma com projecto próprio, investindo em estratégias adequadas ao seu desenvolvimento, numa abordagem compreensiva da complexidade contemporânea numa postura reflexiva de todos os intervenientes no processo educativo, esbatendo os défices sobre as relações entre a escola e a sociedade» (Patrocínio, 2002: 76-77).

Ensinar continua a ser um desafio face a uma escolaridade que se pretende para todos, apesar de nem todos reunirem as condições para o ambicionado sucesso. Com efeito, o Ensino Básico, com a duração de nove anos, ao tornar-se obrigatório e gratuito, originou uma enorme heterogeneidade social e cultural, confrontada com uma multiplicidade de novos problemas sociais que passaram para o seu interior, realidade que vem reforçar a ideia anterior de repensar a escola, inovando as suas práticas, mobilizando os actores educativos e estabelecendo parcerias, no sentido de torná-la uma comunidade de pessoas livres e iguais em dignidade e direitos, onde a transmissão de saberes se liga ao despertar da liberdade e da solidariedade voluntária, um lugar da aprendizagem da diversidade e da compreensão dos outros.

1. A dimensão social do sujeito. Construção de um novo cenário educativo

O papel socializador da escola a partir de normas e valores intocáveis deixou de ser funcional. Actualmente, aposta-se cada vez mais na autonomia e cidadania dos educandos, uma vez que a escola «como tantas outras instituições congéneres (...), torna-se um espaço estruturado onde o indivíduo experimenta o mundo social e onde constrói a sua identidade (...) isto é, uma identidade de cidadão» (Barbosa, 1999: 106).

O lugar, que o indivíduo ocupa na sociedade através da sua condição de cidadão, é uma das metáforas mais poderosas que ele tem enquanto membro de uma ampla rede social organizada e o desenvolvimento da sua liberdade e autonomia individuais. É por

isso «que os que ensinam terão que ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar» (Sousa, 2004: 15).

Neste contexto, a escola deve ministrar uma educação que privilegie não só o compromisso individual, mas também o compromisso colectivo tendo em conta a comunidade a que pertence. Para isso, os conteúdos devem ser trabalhados no sentido de desenvolverem competências que estimulem o raciocínio, a dúvida, o debate e a análise. Devem-se criar espaços onde a palavra tenha a primazia, onde o diálogo entre professores e alunos tenha lugar efectivo e se processe com naturalidade, sendo igualmente importante manter uma ligação bilateral entre a escola e o meio, isto, se tivermos como objectivo a formação de indivíduos críticos, autónomos e livres que sejam capazes de contribuir para uma sociedade melhor.

Agostinho da Silva referindo-se à escola do futuro afirmava: «para que dê todo o fruto que dela se espera terá que ser uma escola reformadora (...) assente em princípios bem diferentes daqueles em que se baseia actualmente e com uma orgânica totalmente diversa; a renovação da escola é a condição indispensável da renovação social; sem ela o esforço será estéril. (...) Só é viva a escola que estabelece com o ambiente uma série de trocas, que se deixa penetrar por ele amplamente e que por sua vez o penetra e modifica» (1990: 39; 61).

Partindo da ideia anterior, entendemos ser importante não só reflectimos sobre a temática da cidadania, mas principalmente empenharmo-nos numa Educação para uma cidadania adequada à realidade presente, passando por uma formação que permita ao aluno de hoje ser um membro activo da comunidade a que pertence, ao mesmo tempo que lhe proporciona uma capacidade de comunicação e reflexão que traduzem qualidade intelectual e competência.

As idoneidades inerentes ao exercício da docência também sofrem alterações. O apelo a uma nova profissionalidade docente, consequência do novo milénio e das exigências que este preconiza, levam o professor a desempenhar papéis que antigamente não desempenhava, no entanto, continua a ser da sua responsabilidade a matéria-prima mais difícil de trabalhar: o ser humano que constituirá a sociedade do futuro. O professor além de ensinar conteúdos, ensina, também, um modo de estar na vida àquele que será o futuro homem de amanhã.

Tal como expressa Miguel Santos Guerra «é emocionante ensinar a ler, a escrever, a pensar, mas é mais emocionante ainda ajudar a conviver, a relacionar-se e a ser feliz» (2006: 70).

1.1. A Componente socializadora do currículo como projecto cultural e como prática participada

Partindo do princípio de que a educação é uma forma de desenvolvimento e promoção da pessoa tanto a nível individual como colectivo, o currículo, imbuído de uma função eminentemente socializadora, assume-se como uma proposta educativa, um projecto que congrega o plano das intenções e o terreno das práticas e procura veicular um determinado recorte social e cultural.

O currículo é assim entendido, como um programa organizado em função de pressupostos sociais, económicos políticos e culturais, respeitando um conjunto de interesses, valores e princípios extraídos e seleccionados da própria sociedade, conforme afirmou José Pacheco:

«Enquanto plano de intenções, definidas ao nível teórico e num contexto macro, o currículo é uma proposta de cunho político que espelha as opções fundamentais em relação à escolarização dos alunos. Porém, converte-se, necessariamente, num projecto a partir do momento em que se torna numa prática, que conhece diferentes actores que a constroem em função das competências formais e informais que lhe são conferidas pelos diversos órgãos de coordenação pedagógica» (2000: 7).

Podemos, assim, dizer que estamos perante um processo em que a educação enfrenta um desafio complexo e arrojado. Segundo Gimeno Sacristán, os reptos que hoje se colocam à educação advertem os sistemas educativos para que estes respondam convenientemente as diversas solicitações que se lhe impõem, ou, na opinião do autor, «ficarão relegados -neste caso de todo – a uma função de custódia, (des)legitimados de um dos seus papéis capitais: o de proporcionar o acesso ao conhecimento» (1997: 36).

É com este propósito que se constata «as tendências, largamente dominantes no discurso político e educacional da actualidade, no sentido de centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de competências que tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que forem integradas no currículo» (Roldão, 1999: 49).

Como advoga Robert Connell, o que se pretende é um currículo que seja efectivamente justo, que atenda aos interesses dos mais desfavorecidos, e que se fundamente em critérios que apontem para práticas de cooperação que promovam a igualdade (1997:22).

Estes são aspectos importantíssimos que não podemos ignorar e sobre os quais devemos reflectir. Basta ficarmos atentos às crianças com que nos cruzamos diariamente, muitas delas exibindo carências diversas e pensarmos num sistema de ensino capaz de contribuir para atenuar as desigualdades e de caminhar no sentido da justiça e da dignidade da pessoa humana. É que, se o sistema educativo for injusto com algumas crianças não são estas as únicas que sofrem as consequências, «a qualidade da educação de todos os demais também se degrada». É preciso que a sociedade e as próprias instituições escolares percebam que «uma educação que privilegia uma criança em relação a outra está a proporcionar à primeira uma educação corrupta ao mesmo tempo que a favorece social e economicamente» (Connell, 1997: 22-23).

Ainda sobre esta temática Maria do Céu Roldão partilha da mesma opinião de Connell (1997), quando afirma que a reflexão sobre a utilidade ou inutilidade do currículo e as subsequentes repercussões sobre as percepções dos alunos e das suas aprendizagens face a metodologias de ensino consideradas adequadas aos conteúdos a desenvolver, é uma tarefa que não deve ser relegada para segundo plano (2003: 18).

Para que o processo de desenvolvimento do currículo, por uma questão de justiça, seja sensível à integração escolar, é necessário, que este seja elaborado em função de três princípios fundamentais que conciliam o que Robert Connell denomina por «*modelo operativo de justiça curricular*» (1997: 14). Deste modo, o autor defende que se deve atender especificamente aos interesses dos grupos mais desfavorecidos, reconhecendo que o conhecimento pode ser organizado de diferentes formas de maneira a beneficiar grupos distintos. Por outro lado, valoriza a participação efectiva e a escolarização comum, tendo presente, que para ser participante activo na tomada de decisões é necessária uma diversidade de saberes, destrezas e habilidades que facilitem o conhecimento através de aprendizagens cooperativas. Por fim, considera importante analisar os diferentes percursos educativos reflectindo sobre as práticas curriculares com o objectivo de colmatar possíveis injustiças e elaborar estratégias que favoreçam uma maior igualdade de oportunidades.

O currículo não pode prescindir de um plano guiado por objectivos e, muito menos, ser entendido como um somatório de disciplinas, diz-nos Freitas que o considera

como sendo «tudo o que a escola organize, em termos de aprendizagens significativas para os alunos. Não são apenas as disciplinas, mas todas as actividades pensadas com efeitos educativos» (2001: 23).

Para Gimeno Sacristán, o currículo, enquanto expressão da função socializadora e cultural da escola, é uma prática exposta a comportamentos possíveis e diversos, através de um diálogo permanente entre os vários agentes sociais: técnicos, alunos, professores e demais elementos da comunidade educativa. Ao reproduzir uma confluência de «interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo», o currículo acaba por ser o reflexo dos conflitos de interesses e dos valores dominantes que determinam o processo educativo numa sociedade. É nesta permanente simbiose que se configura a realidade escolar (1988: 18).

Neste sentido, entendemos que o currículo é uma prática, que procura estabelecer a ponte entre a intenção e a realidade, condição essencial e coerente que permite preparar os alunos para serem cidadãos livres, activos e críticos, membros solidários e intervenientes numa sociedade que se quer livre e democrática, aliás, um dos princípios fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa e uma das pedras basilares do nosso sistema educativo.

No entanto estamos convictos de que só será possível concretizar tais intentos se, tal como no entender de Jurjo Torres, cada um de nós lutar para «recuperar o valor da utopia como motor de transformação social» (2001: 12). É, sem dúvida, um desafio difícil que requer uma clara mudança de atitude por parte dos professores e que se fundamenta, entre outras, na possibilidade de contextualizar e operacionalizar o currículo como projecto e como prática participada.

1.2. Reorganização das práticas curriculares no 1.º CEB: novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica

Não temos dúvidas em admitir que muitos poderão ser os caminhos capazes de nos conduzirem a mudanças significativas nas nossas escolas. Contudo, o que nos parece mais difícil é ter uma visão correcta da realidade e levar em linha de conta todos os factores pertinentes que justificam uma mudança efectiva.

Fala-se muito na mudança de atitudes por parte dos professores, como sendo esta uma das medidas fundamentais para responder aos futuros desafios que a educação tem

que enfrentar. A este respeito Fullan considera que uma coisa é aquilo que os indivíduos podem fazer para desenvolver a sua eficiência independentemente do sistema, outra, é o que os sistemas necessitam para serem transformados e melhorados. Na sua opinião, precisamos acima de tudo de «reculturar», «repensar o tempo» e «reestruturar» as escolas (1998: 226).

Seguindo a mesma linha de pensamento do autor acima citado, diríamos que *reestruturar* tem a ver com a alteração de papéis formais desempenhados pelos professores, passa basicamente, pela substituição do professor detentor do conhecimento por um professor cujo papel se cinja ao de apoiante, orientador, facilitador, deixando que o aluno aprenda por si. *Reculturar* consiste na transformação dos hábitos, competências e práticas dos vários actores educativos no sentido de privilegiar a aprendizagem dos alunos e desenvolver actividades que melhorem a sua acção educativa. *Repensar o tempo*, prende-se com a gestão de prazos, ou seja, com a forma como o tempo pode ser melhor aproveitado quer pelos professores quer pelos alunos a nível curricular. Entendemos deste modo, que reculturar e repensar o tempo levam naturalmente à reestruturação.

Ainda adentro deste contexto, Carlinda Leite reforça a ideia de que «o que se espera hoje da escola é distinto do que dela se esperava no passado», pretende-se essencialmente, que ela «crie condições para que se produzam novos saberes», que recorra a «procedimentos estruturais e a estratégias de acção pedagógica onde todos tenham lugar, voz e sucesso». Espera-se que a escola e os professores optem por «um modelo curricular que proporcione visões globais e integradas do conhecimento», que reconheçam a importância «do envolvimento dos alunos na construção do saber» e que sejam capazes de levarem os educandos a desenvolverem «competências metacognitivas que lhes permitam aprender a aprender, (...) saber como se faz, aprender a ser, a tornar-se e a intervir» (2003: 135).

Tudo isto implica que se conceba e se transforme o currículo prescrito a nível nacional num projecto contextualizado a cada situação, de forma a torná-lo significativo para aqueles que o vão configurar e desenvolver.

Com efeito, as orientações curriculares a nível nacional sofreram alterações significativas após a aprovação do Dec.-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. A visão redutora do currículo definido como um conjunto de normas estabelecidas pela administração educativa é claramente substituída por uma nova mentalidade curricular que atribui à escola um papel primordial no desenvolvimento do currículo.

Manuel Abrantes define o citado documento, como sendo uma referência, alertando-nos para o facto deste se situar claramente «na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto» (2001, citado em Ministério de Educação, 2001: 3).

Ao contrário de uma abordagem pragmática por disciplinas e por anos de escolaridade este modelo aposta em experiências capazes de desenvolverem competências essenciais e saberes integrados em cada área disciplinar e em cada ciclo na perspectiva do ensino básico como um todo. Os programas curriculares também foram reconsiderados havendo uma profunda reformulação em termos de conteúdos, estilos e organização.

Um outro aspecto importante a realçar no supra-mencionado diploma, refere-se à importância atribuída às actividades experimentais e de pesquisa no âmbito da diversidade de metodologias diferenciadas de ensino e aprendizagem, bem como, uma natural articulação entre as componentes práticas e teóricas das actividades de aprendizagem, o que proporciona, uma substancial evolução nas práticas curriculares extrapolando a ideia de método único de ensino, dando assim a primazia a metodologias mais adequadas e funcionais.

Este documento, tal como já havíamos feito referência anteriormente, defende o direito à escolaridade obrigatória para todos os cidadãos, razão pela qual considera prioritário o desenvolvimento de competências essenciais e estruturantes numa perspectiva de formação ao longo da vida. Destaca-se aqui entre outras, a educação para a cidadania que assume uma natureza transversal, na medida em que atravessa todas as áreas curriculares.

Estas mudanças suportadas pela legislação em vigor visam, acima de tudo, encontrar novas soluções organizativas e pedagógicas susceptíveis de desenvolver mais e melhores respostas educativas para todos os alunos.

1.3. Projecto Curricular de Turma: oportunidades e fragilidades na promoção da educação para a cidadania

O desenvolvimento recente do sistema educativo, particularmente a democratização e o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, aumentou

não só o número de alunos nas escolas como também prolongou a sua permanência no estabelecimento de ensino. Cada vez mais, os nossos educandos são provenientes de meios sociais, culturais e económicos variados e como tal possuem aptidões, motivações, interesses, capacidades e conhecimentos muito diversificados. É neste quadro de multiculturalidade que se tem de definir prioridades e competências que favoreçam a transição do sistema de ensino para a vida activa, proporcionando preparação adequada que favoreça a integração social e cultural destes jovens.

Impõe-se deste modo à escola, uma autonomia que lhe permita desenvolver um projecto educativo próprio, relevante e adequado ao meio onde está inserida, que responda, a par com os restantes projectos, aos desafios e problemas que se lhe colocam. Torna-se necessário procurar estratégias novas que facilitem uma maior articulação e contextualização das aprendizagens e que, a partir daí, resulte a construção de competências essenciais no final da escolaridade obrigatória.

As finalidades referidas implicam, essencialmente, para além de uma mudança dos mecanismos de gestão e regulação, uma transformação de fundo nas práticas e na cultura das escolas, nomeadamente no que se refere a tomadas de decisão sobre o Projecto Educativo e Curricular da Escola, Projecto Curricular de Turma, trabalho cooperativo entre docentes e práticas reflexivas conducentes a iniciativas de formação a desenvolver na escola.

«Há vinte anos atrás PEE, PCE e PCT não faziam parte nem do discurso da educação escolar, nem dos normativos organizadores da escola e dos processos de desenvolvimento curricular. Hoje são expressões usadas na linguagem educativa. Estas palavras fazem parte de uma geração de escola inclusiva, interessada em responder à diversidade da população educativa, ao contexto onde se insere, aos recursos de que dispõe e às características da população que a frequenta, desviando-se da escola única, preocupada em dar cumprimento a um currículo prescrito a nível nacional com um desenvolvimento uniforme em todas as escolas» (Formosinho, 1986, citado por Robalo, 2004: 19).

Com efeito, estes conceitos incorporam-se numa nova concepção curricular, tendo surgido a propósito dos novos papéis atribuídos às escolas e aos corpos dirigentes e docentes, cujas funções não se restringem ao mero cumprimento das disposições legais que estabelecem o cumprimento de um currículo nacional completamente alheio às diferenças que caracterizam as escolas, quer no que se refere aos contextos em que se inserem, aos recursos de que dispõem, bem como à especificidade da população que a frequentam.

Apesar da palavra projecto estar sempre mais ligada a outros domínios da vida quotidiana do que propriamente ao campo da educação, a verdade é que hoje em dia, este termo é vulgar na linguagem educativa. Existem autores que lhe atribuem significados diferentes: uns afirmam que o projecto é apenas uma intenção, outros há, que se referem ao projecto como sendo a acção.

Na opinião de Carmina Leite, Lúcia Gomes e Preciosa Fernandes, o projecto «distingue-se de uma mera actividade de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz». Como tal «envolve uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções» (2001: 68).

O Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma são expressões mais recentes, cuja utilização «está associada à ideia de que o currículo (o currículo nacional e o currículo regional e local) tem de ser percepcionado numa concepção de projecto» ou seja «algo que é aberto e dinâmico, por forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido» (Leite, 2003: 115).

«O projecto curricular de escola define em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades do estabelecimento de ensino, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular» (Roldão, 1999: 49).

De acordo com o art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro «As estratégias da concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado (...) pelo conselho de turma».

Podemos então concluir que da definição de projecto curricular de escola, entendido e assumido pela comunidade educativa, decorre a construção dos projectos curriculares de turma. Estes projectos devem ser elaborados pelo professor titular de turma, a partir de uma avaliação diagnóstica e de uma caracterização dos alunos, tendo sempre como fundamento o projecto curricular de escola.

«O Projecto Curricular de Turma é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos» (Leite, Gomes e Fernandes, 2001: 68-69). «Enquanto

instrumento de gestão pedagógica da escola, promove uma cultura reflexiva de ensinar e fazer aprender» estimulando o trabalho cooperativo entre docentes» (Robalo, 2004: 28).

Tomando por base o projecto curricular e a caracterização da turma, onde se incluem as necessidades e aspirações dos alunos, deve procurar-se estabelecer um consenso entre os professores relativamente às competências transversais e essenciais bem como às metodologias mais adequadas a pôr em prática e aos critérios de avaliação (o que avaliar, como avaliar e quando avaliar). O projecto curricular de turma deve ainda consignar a adequação das opções tomadas (competências, metodologias e avaliação) à diversidade dos alunos.

«De facto é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, de forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber» (Leite, 2003: 116).

Deste modo, toda a planificação deve centrar-se na adequação às características de cada turma. O trabalho na sala de aula deve ser organizado de modo a que os alunos com mais dificuldades possam ser levados a ultrapassá-las e aqueles que se encontram num nível mais elevado tenham condições para continuar o seu desenvolvimento. Dentro deste contexto marcado pela diversidade, devem incentivar-se atitudes de solidariedade, de interajuda e de respeito pelas diferenças, não esquecendo que a responsabilidade pela aprendizagem deve ser sempre assumida pelo professor titular de turma no 1.º CEB ou colectivamente pelos professores que constituem o conselho de turma no 2.º / 3.º ciclos.

A “nova” escola surge assim como um desafio à criatividade de todos os seus actores, apelando à sua vontade e responsabilidade, o que os transporta ao exercício da autonomia. O enfoque que agora é dado ao trabalho de equipa é peça fundamental para o sucesso da planificação e desenvolvimento deste tipo de projectos.

A verdade é que serão os professores, os alunos os pais e os demais parceiros que irão tornar realidade a reorganização curricular, na qual se desenha uma mudança no sentido de uma educação básica mais flexível, adequada às realidades e de maior qualidade, fazendo desta, um espaço de autonomia que apele à iniciativa e à criatividade das escolas para que se desenvolvam processos diversificados e participados de aprendizagem.

2. Cidadania: uma exigência e um desafio à Educação do séc. XXI

O séc. XXI, com todas as suas transformações económicas sociais e políticas, perspectiva o fenómeno da Educação sob um outro olhar. De igual modo, as situações de desigualdade e de exclusão social emergentes merecem uma atenção crítica e uma resposta imediata.

«Acrece que as alterações na estrutura social portuguesa, nos últimos anos, contribuíram para o aumento da diversidade e da desigualdade, o que exige do cidadão, das organizações e das instituições em que participa uma consciência cívica apurada para não cairmos em fenómenos de xenofobia ou racismo e se criem os condicionalismos para uma sociedade justa e meritocrática» (Soares, 2003: 43).

De acordo com esta realidade, a escola torna-se um espaço com uma população extremamente heterogénea, onde predominam jovens com diversas origens sociais, diferentes etnias e culturas cujos projectos de vida e ambições pessoais são muito díspares. No entanto, compete à instituição escolar aproximar os indivíduos, facilitando a comunicação entre os diferentes códigos linguísticos de forma a promover uma maior mobilidade entre as pessoas, desenvolvendo competências que lhes permitam viver e trabalhar em sociedades diferentes, mantendo as suas raízes culturais e adquirindo uma flexibilidade adaptativa, capaz de ver na diferença uma riqueza e não um estigma.

Face a todas estas mudanças que a escola hoje atravessa, aberta a todos e durante toda a vida, Boaventura Sousa Santos é de opinião que «não chega melhorar as condições de trabalho e aumentar a formação técnica dos professores, (...) implica também, a progressiva construção de outra *gramática* da escola, capaz de materializar esse simples desígnio no qual assenta toda a capacidade de viver em comunidade: *temos direitos a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza*» (2003: 458).

Este duplo papel da educação caracterizado pelo autor, quer como ensino, quer como desenvolvimento, formação e cultura, constitui um dos desígnios da educação para a cidadania e põe em evidência a necessidade de dar um maior ênfase aos valores humanos e à importância de uma sólida formação de base, sobretudo numa época marcada pela perda da influência da família como instituição básica, em determinados grupos e contextos sociais. Na verdade, nem todos os problemas sociais podem ser resolvidos na escola, mas cabe a esta instituição em colaboração com outros sectores, um papel importante na promoção de um mundo melhor.

A escola deverá constituir um espaço público de formação no qual as futuras e actuais gerações sejam preparadas para a construção de um mundo mais justo, caracterizado no simbolismo da expressão de Paulo Freire como um mundo «mais redondo, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande utopia: *Unidade na diversidade*» (1993: 36).

2.1. Cidadania Escola e Sociedade

A vida em sociedade e o seu progresso é a grande finalidade da instituição escolar. Ao favorecer a integração social do indivíduo, mostrando-lhe as normas e os valores essenciais pelos quais se deve orientar, ajuda-o a construir os seus próprios modelos, procurando corresponder assim às exigências sociológicas que lhe são impostas.

Tomando esta ideia como ponto de partida, acreditamos que seguir o rumo da educação para a cidadania e da preparação para a autonomia será desbravar um novo campo educacional que se mostrará com capacidade para acompanhar os desafios da contemporaneidade.

Devemos apostar essencialmente numa escola participativa em que os educandos não são meros objectos da acção educativa dos professores, mas reais sujeitos e participantes activos na construção da sua identidade e no desenvolvimento da sua consciência cívica, exercendo o papel de personagens principais no seu processo educativo.

Deste modo, o estabelecimento escolar terá como prioridade o processo de construção pessoal dos educandos, interiorizando e apropriando-se do programa educativo de carácter nacional, procurando adaptá-lo e enriquecê-lo em termos de concepção, planeamento, organização, funcionamento e avaliação, respeitando os níveis etários e a maturidade dos alunos, bem como a sua participação activa na vida da escola.

Para que isto seja possível é necessário querer que a mudança aconteça, ou seja, defender a ideia e ter a capacidade de pô-la em prática, evitando, tal como expressa Philippe Perrenoud, situações em que a escola «afirma que quer formar a um nível elevado, mas não utiliza os meios pedagógicos necessários. Diz que quer desenvolver a razão, mas acumula as aprendizagens que prepara para os estudos a longo prazo. Diz

que quer educar e passa o tempo a instruir» (2002: 16). É preciso sobretudo, ultrapassar certas ideias feitas, organizar prioridades e tomar em consideração os meios disponíveis.

Como sabemos, a aprendizagem que o indivíduo interioriza ao longo da vida faz-se também fora da instituição escolar, o que a torna um processo inacabado. É por isso, que a escola só tem sentido se for contextualizado no tempo e no espaço onde desenvolve a sua actividade sem esquecer a teia de relações em que se encontra envolvida. Daí que a participação dos educandos em actividades comunitárias e a sua contribuição para a resolução dos problemas da sociedade, deverão fazer parte integrante de um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos mesmos, tendo em vista a sua formação como cidadãos. Assim, «o clima de escola – o *ethos* vivido na escola – define-se pela forma como está organizada, como funciona, como garante a comunicação, como recebe e ouve os pais, como solicita a entrada da comunidade envolvente ou como responde aos seus apelos» (Paixão, 2000: 15).

A educação para a cidadania, diz respeito não só a todas as disciplinas, mas a todos os momentos da vida colectiva. «Está intimamente ligada à relação pedagógica, ao respeito pelas diferenças e pela esfera privado dos alunos, (...) à relação com as famílias, mas também (...) às modalidades de organização do trabalho escolar» (Perrenoud, 2002: 18). O desenvolvimento de uma educação deste tipo tem, tal como vimos, um forte encadeamento com os programas e com os modos de vida e de decisão existentes no ambiente escolar.

Todavia, Philippe Perrenoud completa esta ideia acrescentando que «só se podem pôr as disciplinas ao serviço da cidadania, da aprendizagem do debate e da razão, se cessarmos de sobrecarregar os programas e dermos aos professores e alunos o direito e o tempo de construírem em conjunto uma parte dos saberes, de os debaterem, de confrontarem hipóteses, de explorarem caminhos transversais» (2002: 18-19). O que vem confirmar que a educação para a cidadania está intimamente ligada às pedagogias activas numa relação unívoca com o saber. Deste modo, na turma, deve adoptar-se uma prática de dinâmica cooperativa tendo por base a diferenciação pedagógica de forma a beneficiar todos os alunos numa perspectiva de igualdade de oportunidades.

É necessário termos presente que a escola actual não esgota a sua função no ensinar, pelo contrário, ao professor cada vez mais é-lhe pedido que não actue apenas em função dos conteúdos específicos que tem que ministrar, mas de acordo com competências que vão muito para além do domínio restrito do ensino. É desta forma, que a instituição escolar se esforça por corresponder a diversidade de questões sociais

que lhe são inerentes, demonstrando assim o reconhecimento pela legitimidade e confiança que a sociedade nela deposita.

«A perspectiva hoje é outra, a sociedade descobriu a Escola, a sua força, a sua importância, e de tal modo o fez, que é normal assistir-se, um pouco por todo o lado, à passagem de mensagens que fazem crer que, se os problemas da Escola forem resolvidos, logo também os problemas sociais o serão» (Barbosa, 1997: 49).

Na opinião de Maria Praia, «quando se debate um problema difícil, para o qual não é visível uma solução, existe a tentação de dizer que se está perante algo que a educação e a escola devem resolver. Deste modo, ficam as consciências mais tranquilas e a reflexão continua diletante e vaga, uma vez que, em bom rigor, se remeteu para outros, ou para uma realidade mítica, a resposta necessária» (1999: 77).

Atribuir exclusivamente à escola e aos docentes a tarefa de identificar e interpretar problemas educativos e procurar soluções para esses mesmos problemas, constitui uma pretensão excessiva e uma tarefa inglória para muitos professores, por mais empenhados e competentes que sejam.

Perspectivas como estas que se revelam «demasiado voluntaristas, que sistematicamente fazem apelo às capacidades estratégicas ilimitadas e onipotentes dos actores» (Lima, 1996: 32), é que podem conduzir à desilusão e ao crescimento de sentimentos de impotência face aos insucessos obtidos perante expectativas demasiado ambiciosas.

Educar é sempre uma actividade, realizada num certo contexto social, político, económico, cultural e ideológico, logo «a escola não é a única responsável pela formação do indivíduo; o Homem, ao longo da sua existência, recebe variadíssimas influências: a herança que é a escola da espécie humana; a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade e a maior de todas as escolas da vida. Por isso, a escola e o educador/professor não podendo fazer tudo, devem concentrar-se no que lhes compete» (Rodrigues, 2004: 24-25).

Na verdade, muitas das contradições, tensões e problemas que se manifestam hoje no espaço escolar decorrem de causas que extravasam em muito as dimensões exclusivamente escolares, desde as carências sociais aos problemas psicológicos, passando pelas lacunas assistenciais. A resposta situar-se-á então no plano da criação de condições materiais que permitam às escolas dotarem-se de equipas de profissionais que, com os professores e nunca perdendo de vista as funções primordiais do sistema de educação, respondam à multiplicidade de solicitações e de responsabilidades que à

escola são cometidas pela sociedade dos nossos dias. O que implicará seguramente um reforço de investimento a nível dos recursos humanos afectos ao sistema de educação.

2.2. Formar para uma nova consciência ética: uma legitimidade alternativa para sujeitos diferentes numa escola comum

O aumento considerável da diversidade de públicos escolares no ensino básico e secundário nos últimos anos induz-nos à mudança das práticas educativas, o que significa, passarmos de um «ensino uniforme, transmissivo e expositivo, alheio à diversidade, (...) para um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interactivas de aprendizagem» (Teodoro, 2003: 96). De acordo com esta realidade, pretende-se uma escola que aceite o desafio de tornar compatível na escolaridade obrigatória um projecto válido para todos. Tal como nos diz Gimeno Sacristán:

«Colocar o problema da diversidade e da diferença *na e perante* a educação pressupõe encontrar-se com reptos e âmbitos com significados muito polivalentes: a luta contra as desigualdades, a crise de valores e dos conhecimentos tidos como universais, as respostas face ao multiculturalismo e à integração de minorias, a educação perante o racismo e sexismo, as projecções do nacionalismo na escola, (...) a polémica sobre a educação compreensiva, as possibilidades de manter nas mesmas aulas crianças com diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem, além da revisão da rigidez do actual sistema escolar e das suas práticas» (2000: 62).

As respostas a estes reptos dependem essencialmente do modo como se entende a universalidade e em que medida se respeita a diversidade. Distinguir crianças pelas suas capacidades e tratá-las de acordo com as suas características e habilidades são práticas inerentes ao aperfeiçoamento da sensibilidade pedagógica. Não nos podemos conformar em ver crianças e jovens desmotivados com o que lhes pretendemos ensinar e com a forma como se lhes ensina e, menos ainda, vê-los todos os anos excluídos do sistema escolar, limitando-lhes as alternativas para uma vida futura.

Na opinião de Carlinda Leite, «se queremos uma “uma escola para todos”, e não apenas para o tal “cliente ideal”, temos que aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se

sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes» (2003: 23).

Madalena Fontoura acrescenta que, «o conhecimento que temos sobre o ser humano e os mecanismos através dos quais ele cresce, deve ser mobilizado (...) para a implementação de estratégias educativas que permitam lidar de forma eficaz com a diversidade e colmatar algumas das dificuldades educacionais sentidas neste “novo mundo” em que cada pessoa e cada grupo constrói a sua identidade pessoal e cultural» (2005: 141).

Segundo Gimeno Sacristan, «a educação deve preocupar-se em estimular diferenciações que não suponham desigualdades entre as crianças; deve tornar compatível o currículo comum com a escola igual para todos, possibilitando-lhes a aquisição de identidades singulares, o que significa dar prioridade à liberdade dos sujeitos na aprendizagem» (2000: 66).

Bruner insiste ainda, na necessidade de incluir na organização dos currículos «projectos e lições, matérias e materiais que ofereçam a possibilidade de opção, no que se refere à maneira como o aluno estabelece os seus objectivos de aprendizagem» defende também que «a negociação social e a responsabilidade partilhada devem fazer parte integrante da aprendizagem bem como (...) a instrução centrada no aluno, ou seja, a compreensão de que o conhecimento é construído socialmente por cada um dos intervenientes» (Bruner, 1997, citado por Fontoura, 2005: 145).

Adentro desta perspectiva, devemos arriscar numa pedagogia de complexidade, em que as tarefas académicas possam ser atractivas e desafiadoras para todos, sem que todos sejam obrigados a fazer o mesmo, mas isto só é possível, se as estratégias de inclusão não forem obstruídas pela organização escolar, pelos métodos educativos, pelas práticas de diagnóstico e avaliação, ou pelas atitudes dos professores.

Esta preocupação justifica a definição de um novo perfil de docente, com uma outra formação e novas competências no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, gestão e participação nas comunidades educativas, pedagogias diferenciadas, enfim, um professor que aja como um *pesquisador de sala de aula*, capaz de conhecer os alunos, que tenha conhecimentos e espírito de aventura. (Teodoro, 2003: 99). Pois é «a ele, professor que caberá resolver no terreno, o conflito entre as especificidades regionais, locais e pessoais que apenas consolidarão a integração e a coesão social» (Sousa, 2004: 143).

Dito por outras palavras, não basta que os professores dominem conhecimentos sobre as disciplinas a que se encontram ligados. É preciso que tenham consciência das situações que ocorrem na comunidade e no mundo e que se empenhem na compreensão dessas situações tornando o mundo mais justo e plural.

«A construção de uma atitude inclusiva pressupõe um novo olhar e um compromisso de todos os autores com a prestação de um serviço educativo capaz de oferecer a todos os jovens as oportunidades para o desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes indispensáveis à sua integração na sociedade em que vivem» (Fontoura, 2005: 182).

3. Identidade profissional: novos discursos sobre a aprendizagem e a profissionalidade docente

Num mundo inundado de conhecimentos e informações que se renovam a um ritmo impressionante e de onde emergem novas identidades sociais e culturais, as diferenças individuais e a diversidade de opções, de valores e formas de ver e viver a vida apelam insistentemente à criatividade, à inovação e à reconversão profissional.

A ideia que resulta deste propósito é a capacidade e a disposição para continuar a «ensinar e aprender perante a mudança constante e a complexidade da sociedade». Fazer frente à mudança, aprendendo o mais possível em cada momento é a habilidade necessária para o séc. XXI. (Fullan, 2002: 153-154).

Esta afirmação vem reforçar a opinião de que a Educação precisa cada vez mais de profissionais dispostos a investir numa nova profissionalidade docente. Segundo Christopher Day, exige mesmo, «que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a sua carreira (...), renovando e ampliando, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino (...) adquirindo e desenvolvendo de forma crítica o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional necessária para a reflexão e planificação de práticas profissionais eficazes (2001: 20-21).

Como podemos constatar grande parte dos problemas e dos temas educativos acabam por convergir na figura do professor. A verdade é que «existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagogia e à qualidade do ensino», realçando todo um «conjunto de

comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor» (Gimeno, 1995: 64), reclamando assim, novas posturas profissionais por parte dos docentes por forma a conseguir a tão almejada mudança educativa.

Sendo a aprendizagem um percurso fundamentado em intencionalidades e critérios bem definidos, ou seja, um processo através do qual se devem tomar medidas que permitam ao aluno atribuir significado aos acontecimentos e experiências com que se depara no seu quotidiano, bem como, ser o protagonista da sua aprendizagem assumindo os seus próprios saberes, leva a que frequentemente se atribua ao docente o fracasso ou o sucesso dos educandos.

A profissionalidade docente ocupa, assim, um lugar de destaque, dando um maior enfoque ao desempenho curricular do professor. Uma exigência que segundo Mariano Fernandes Enguita, surge como reacção a um crescente mal-estar no seio da profissão movido pelo descrédito a que a docência tem sido alvo ultimamente devido não só a perda de competências e ao sucessivo acréscimo de responsabilidades (2001: 44-45), mas também, ao entrave à mudança por parte de determinados profissionais de ensino devido a factores que se relacionam com a sua formação inicial, com a cultura individualista no trabalho escolar e com as graves lacunas existentes a nível da formação contínua. Por outro lado, o ensino também está submetida a um sistema de progressão na carreira, oferecendo formações não condizentes com as reais necessidades dos professores, ao mesmo tempo que procura impor, por via dos normativos, uma prática de gestão flexível do currículo (Morgado, 2001: 55).

Por estes motivos, o debate em torno da profissão docente e da qualidade educativa, aliás uma aspiração legítima dos sistemas escolares, tem vindo a desenvolver-se numa dupla dimensão: por um lado, centra-se nos saberes e nas competências educativas que o professor deve apresentar, por outro, focaliza-se no desenvolvimento do seu profissionalismo, valorizando pouco ou nada o aspecto humano do professor.

Como sabemos, a faceta humanista em conjunto com a profissional, além de compatíveis, constituem um todo equilibrado. Com uma componente pessoal capaz o professor poderá enfrentar a realidade evolutiva do seu papel e superar os controversos problemas surgidos na sua profissão, bem como evidenciar receptividade às transformações sócio-educativas e às consequentes exigências da função docente.

3.1. O professor como referência cultural, moral e pedagógica

Sendo a escola um espaço onde se produz, de forma deliberada, o contacto com o património cultural que cada sociedade foi construindo, faz todo o sentido que os docentes sejam portadores de uma boa formação cultural. Nenhum professor pode saber tudo, ler tudo, interessar-se por tudo, o que se espera dele é «uma paixão comunicativa de certos aspectos da história, das ciências, das artes (...) das profissões, dos modos de vida que constituem a cultura da sociedade», devem ser verdadeiros «mediadores e incitadores atentos e desejosos de partilhar as suas descobertas» (Perrenoud, 2002: 129).

Mas a verdade é que nem sempre se pensou assim. Se recuarmos algumas décadas, sob a égide de um ensino mais tradicional, verificamos que o professor administrava uma pedagogia baseada em métodos expositivos para transmitir aos estudantes certos conteúdos culturais previamente seleccionados. Apenas lhe era pedido que motivasse os alunos, organizasse a informação e a apresentasse nas aulas.

«A tomada de consciência das suas missões possíveis e impossíveis» foi um passo importante «no caminho da sua profissionalidade» que o fez passar de «agente a actor/autor» (Sousa, 2004: 68).

Hoje, é consensual a ideia de que só um professor bem preparado culturalmente é que pode educar pessoas de uma forma competente. Não só pelas suas afirmações, mas também pelas interrogações que coloca, pelas dúvidas que formula e pelos problemas e curiosidades que fomenta nas mentes daqueles que confiam na sua credibilidade.

Para Philippe Perrenoud, um professor não deve privilegiar «mais as respostas do que as questões, as aquisições consolidadas mais do que as zonas de sombra ou de incerteza, os resultados da investigação mais do que o método, o consenso mais do que o conflito teórico ou metodológico», pois considera que este tem sido um dos motivos de maior impasse no ensino (2002: 71).

Torna-se, por isso, imprescindível a existência de um professor culturalmente preparado, pela importância e pela influência que essa preparação assume ao longo de todo o processo educativo, espaço onde o professor se pode afirmar como um verdadeiro construtor pedagógico e um importante mediador curricular.

Além de um espaço cultural, a escola é também um local onde se exercitam e constroem as mais variadas relações através do contacto com pessoas confiáveis, que partilham as suas vivências, experiências e saberes e apresentam-se como seres

humanos complexos, verdadeiros actores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas contradições, defeitos e virtudes com o sentido da vida e as incertezas da condição humana. Esta postura docente contribui para o desenvolvimento integral e equilibrado dos alunos proporcionando uma maior consideração e respeito de uns pelos outros.

É precisamente no sentido do compromisso com determinados valores e da tomada de consciência do importante papel como interveniente, que falamos do professor como referência moral, isto é, como profissional «que se auto-avalia e está disposto a ser avaliado para adequar os seus comportamentos (...) aos ideais morais com que se encontra explicitamente comprometido» (Torres, 2002: 31).

«A maneira como o professor pensa e sente em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos e a si próprio é fundamental para a forma como perspectiva este processo e para o próprio tom que imprime à relação educativa» (Sprinthall e Sprinthall, 1993, citado por Cardoso, 2002: 26).

Nesta perspectiva, o acto educativo é, por excelência, um momento de comunicação entre educador e educando em que o professor se encontra totalmente envolvido numa dinâmica relacional, à qual não pode alhear-se ou pôr-se à margem, mas onde tem de participar de forma plena.

Assim, e como reconhece Postic, o professor não é neutro, visto que «se compromete inteiramente na situação pedagógica com aquilo em que acredita, com aquilo que diz e faz, com aquilo que é (...). Conforme o tom que adopta, o olhar que lança, o gesto que esboça, a sua mensagem adquire um valor específico para o conjunto dos alunos e uma ressonância particular para alguns deles» (1979: 9). Na sua opinião, o aluno aprende, não só pelo que ouve, mas principalmente pela forma como essa mensagem lhe é transmitida. Não é por acaso que Miguel Santos Guerra afirma que «que os alunos aprendem com os professores de quem gostam» (2006: 12).

Na sequência do que aqui tem sido exposto, é comum ouvir-se na escola vocábulos como justiça, respeito, companheirismo, honestidade, enfim, uma quantidade de termos que caracterizam a linguagem que professores e alunos utilizam no ambiente escolar e que se esforçam por concretizar através da participação e cooperação em actividades pedagógicas e decisões que directa ou indirectamente configuram o fenómeno educativo.

No entanto Philippe Perrenoud não tem pejo em afirmar que não basta «substituir a instrução por uma educação moral omnipresente», é necessário termos em

conta «os programas, a relação com o saber, as relações pedagógicas, a avaliação, a participação dos alunos, as relações da família com escola e o grau de organização da escola como comunidade democrática e solidária» (2002: 16).

Seguindo a mesma linha de pensamento deste autor, Miguel Santos Guerra considera que a participação na escola «é um estilo de convivência e de trabalho» que permite a cada indivíduo «exercitar-se nos valores» e, ao mesmo tempo, «facilita a consecução de determinados resultados», isto é, para além de um sentido moral tem também um carácter mediador ou instrumental (1996: 50).

Estas ideias permitem-nos concluir o quanto é importante os professores terem presente os ideais de democracia, equidade e justiça social, não só a nível dos discursos mas também a nível das práticas escolares, o que leva a sublinhar o interesse em estes profissionais se assumirem como importantes referências morais particularmente na forma como desenvolvem o seu trabalho na sala de aula.

No que diz respeito ao professor como referência pedagógica entendemos salientar dois aspectos, que Donald Schön denomina de «*reflexão na acção*» e «*reflexão sobre a acção*» (1998: 55-56), para caracterizarmos um profissional reflexivo capaz de questionar métodos de ensino, recursos e modalidades de avaliação utilizando uma forma de trabalho que lhe permite encontrar respostas para as decisões que toma ao promover situações de ensino e de aprendizagem.

Gomez reitera esta ideia dizendo que, «o profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando e corrigindo», assente numa praxis que reflecte do pensamento prático do professor. (1997: 110).

Nas palavras de Mialaret, «o professor é essencialmente um indivíduo de acção: organiza e planifica as actividades de ensino-aprendizagem e reajusta-as segundo as circunstâncias e as decisões que toma para além de dirigir a aprendizagem dos alunos» (1981: 59).

Mas, na verdade, o que torna o processo reflexivo profícuo é o trabalho realizado em equipa, o qual, propicia debates e partilha de experiências com colegas com quem se divide o trabalho educativo. Este tipo de inter-relação e ajuda mútua permite diluir «os hábitos e a cultura do individualismo em que fomos educados e continuamos vivendo», para além de ajudar «a descobrir nexos entre as disciplinas, detectar que determinadas destrezas, procedimentos e valores são mais interdependentes quando partilhados» e saber como é possível coordená-los e pô-los em prática (Torres, 2002: 36-37).

Deste modo, não nos restam dúvidas de que o método reflexivo é um componente essencial no sistema de aprendizagens permanentes e um processo extremamente rico na formação do professor, capacitando-o para um agir profissional prudente e esclarecido.

O acto educativo «tem necessariamente de exigir uma pessoa psicologicamente forte e amadurecida, que sabe o que quer, com uma determinada linha de orientação. Tem de ser uma pessoa realizada, com um elevado nível de auto-estima e um sentido claro de identidade» (Sousa, 2004: 69).

Deste modo, Gimeno Sacristán reconhece que a qualidade da profissionalidade docente é determinada pela «sua formação pedagógica, a sua bagagem cultural, as suas qualidades pessoais; o seu status social, as condições e regulações do seu trabalho e pela sua ética profissional» e complementa que, «sem professores de qualidade não há educação de qualidade» (2000: 105-106).

3.2. Nova profissionalidade docente: um olhar reflexivo à Inovação Pedagógica

Na realidade, para os professores, a inovação constitui um desafio, uma modificação de hábitos e de rotinas acompanhada frequentemente pela confusão, pela imprevisibilidade, insegurança e perda temporária de uma forma de competência. Pode causar angústia para alguns, indignação e choque para outros, pois o docente tal como qualquer outro agente social, também precisa de tempo para interiorizar a inovação como parte integrante de si mesmo. Na verdade ela requer uma boa dose de empenhamento e de sacrifício pessoal, para além de correr riscos de adaptação a novas situações.

Fullan considera que «a mudança educativa deve ser um processo de ultrapassar o isolamento e o individualismo da profissão, desenvolvendo a colaboração entre os professores embora não seja desejável que a pressão do grupo, anule o pensamento individual» (Fullan, 1993, citado por Fernandes, 2000: 50).

Sabemos que para garantir o sucesso da mudança educativa, a acção individual dos professores conscientes do papel social que desempenham na escola e na sociedade é importante e necessária, mas não é suficiente. Torna-se imprescindível desenvolver uma visão comum, reforçar a ligação ao meio envolvente, estabelecer parcerias, procurando conjugar esforços, integrando um movimento mais amplo que visa

desenvolver uma comunidade de aprendizagem com os alunos, pais e profissionais, situados em todos os níveis do sistema educativo. Requer ainda tempo, bem como uma acção persistente e um esforço de reflexão e avaliação contínuas por parte de todos os intervenientes no processo inovador.

Henry Giroux considera que os professores devem «colocar questões sérias acerca do que eles próprios ensinam, sobre a forma de como devem ensinar e sobre os objectivos gerais que perseguem». Na sua óptica, os professores devem ser portadores de uma verdadeira «autoridade emancipadora», nutrida pelas ideias de liberdade, igualdade e democracia, de forma a ajudarem os estudantes a adquirirem e construírem um espírito crítico, capacitando-os para a necessária actuação e transformação social (1993: 235).

A figura do intelectual crítico que Giroux deixa transparecer nas suas palavras é no parecer de José Contreras «a de um profissional que se esforça activamente para desvendar (...) e demonstrar os processos pelos quais a prática do ensino fica envolvida em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo» (1999: 139), realçando assim a ideia da necessidade de um professor investigador que converte e utiliza a sua prática num objecto de indagação para melhorar a qualidade dos processos educativos.

À medida que nos embrenhamos no novo século, a educação surge como uma preocupação fundamental aumentando a responsabilidade dos profissionais de ensino. O papel desempenhado pelos professores torna-se crucial na formação das novas gerações, não só para que possam enfrentar o futuro com confiança, mas para que o construam com determinação e responsabilidade.

As novas tecnologias de informação e comunicação começam a ter implicações radicais nos processos convencionais de ensino-aprendizagem. Neste aspecto, as instituições de educação vêm-se obrigadas a substituir os seus contextos educativos de conteúdos predefinidos, por «espaços de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxos não lineares, organizando-se de acordo com os objectivos ou os contextos nos quais cada um ocupa uma posição evolutiva e singular» (Lévy, 2000: 158).

Perspectiva-se assim, uma contínua construção de saberes que compromete o papel profissional dos docentes, implicando que estes passem de meros «receptores a investigadores, de usuários a descobridores e de objectos a participantes» originando uma nova identidade profissional (Cochran-Smith e Lytle, 2002: 25).

O professor actual dará lugar ao técnico autónomo e versátil, capaz de desempenhar diferentes papéis decorrentes de uma concepção sistemática de educação e de sociedade. Na opinião de Papert, «os aprendizes não assimilam mais facilmente apenas pelo facto do professor ter encontrado maneiras mais adequadas de os instruir, mas sim por lhes ter proporcionado melhores oportunidades de construir» (1980, citado por Fino, 2004: 3).

Hoje mais do que nunca, prevalece a ideia de que os alunos têm ritmos diferenciados de aprendizagem e o ensino baseado na transmissão, não é a forma mais correcta de construir o conhecimento, pelo contrário, as crianças aprenderão melhor «pescando por si mesmas o conhecimento específico de que precisam» (Papert, 1994: 125).

É neste sentido que os novos suportes tecnológicos de comunicação podem contribuir para uma renovação da escola, passando pela criação de um ensino que centralize o processo de aprendizagem no aluno e valorize a interacção e a participação activa na aquisição do conhecimento, possibilitando uma construção individual de acordo com os interesses, conhecimentos e personalidade.

Entramos numa era onde a necessidade de informação e conhecimento se tornou indispensável, o despontar de expressões como *aldeia global* para definir o mundo, são suficientemente esclarecedoras da facilidade com que virtualmente, todos nós podemos comunicar uns com os outros e saber tudo o que se passa em qualquer parte do globo.

O desenvolvimento de novos e poderosos meios de difusão contribuiu para uma maior divulgação da informação extra-escolar, fazendo com que esta deixasse de ser predominantemente veiculada pelos docentes na escola. Desta forma há quem questione até que ponto a docência será uma profissão de futuro.

Estamos de acordo que a escola deve mudar, enriquecer-se, mas nunca esvaziar-se de conteúdo. Se considerássemos importante apenas o acesso ao conhecimento, uma criança quase não precisava de frequentar o estabelecimento de ensino pela forma como tem hoje à sua disposição a mais variada informação, mas o «problema é que nenhum meio de comunicação lhe proporcionará algo que é função fundamental da escola: a análise dessa informação» (Torres, 2000: 11).

Os alunos continuam a precisar da orientação e do apoio do professor para aprenderem a gerir, avaliar e trabalhar a informação a que têm acesso, tarefa que não diminui em nada o protagonismo e a importância do trabalho docente, apenas requer que se modifique e adapte às novas exigências.

Contudo, estamos convictos de que o maior contributo que o professor pode emprestar ao fenómeno educativo inscreve-se no campo da sua relação com os educandos e na capacidade que tiver para lhes fazer despertar valores, atitudes e capacidades imprescindíveis para poder conviver em democracia e formar sociedades justas e solidárias, contribuindo assim para o desenvolvimento de cidadãos imbuídos de uma verdadeira consciência crítica e capazes de intervirem nas comunidades em que se inserem (Contreras, 1999: 140).

Se assim for, então o professor terá cumprido uma das mais nobres missões, a de conseguir ultrapassar a fase das dimensões discursiva e reflexiva para a consecução da sua intervenção prática.

3.2.1. Projectos trajectos e afectos

Pensamos que as novas tecnologias dificilmente produzirão substitutos do homem no que ele tem de característico relativamente à sua humanidade. A comunicação face a face, a atenção não estandardizada, a emoção autêntica terão sempre que existir numa relação pedagógica profunda, a qual se constrói no tempo e no espaço obedecendo a uma forma emotiva e processual que humaniza o acto educativo.

Concordamos com Carl Rogers quando ele diz que «se não dermos a devida atenção ao lado humano do nosso dilema educacional a nossa civilização caminhará para a exaustão» (1973: 125). De facto, não basta termos melhores cursos, melhores currículos, uma melhor organização do ensino. Torna-se imprescindível que os professores tenham uma dimensão mais humana no seu relacionamento com os alunos, pautada por atitudes promotoras de uma maior abertura em educação.

«Apesar do desenvolvimento integral dos indivíduos se apresentar como o fim fundamental da escola, a preocupação pela educação sentimental é habitualmente posta de lado». O que não deixa de ser curioso, «uma vez que a vida emocional constitui a base da felicidade humana» e «uma boa relação afectiva é condição *sine qua non* para a realização da aprendizagem» (Guerra, 2006: 13).

A maior parte das vezes, a dimensão afectiva acaba sendo descurada em detrimento de um currículo que engloba um conjunto de competências consideradas importantes e que deverão ser adquiridas pelos alunos, determinando a sua progressão académica. Esquecemo-nos, porém, que a qualidade da aprendizagem e o acto de

aprender não dependem exclusivamente do coeficiente de inteligência ou do domínio de métodos e técnicas de estudo, mas também de um ambiente que seja facilitador dessa aprendizagem e desse crescimento pessoal.

Para muitos alunos, o professor é alguém que entra na sala de aula, manda calar toda a gente, explica, faz perguntas, corrige exercícios e depois vai embora, sem que haja outro tipo de atitudes ou de conversas.

Como sabemos, na escola encontram-se alunos muito diferentes que têm os seus valores os seus preconceitos, os seus dilemas. Sendo assim, compete ao «professor instaurar o diálogo e o respeito mútuo, não com belos discursos, mas pela prática, com a esperança de que esta coexistência pacífica e esta compreensão do outro, se se manifestarem ao longo do percurso escolar, sejam progressivamente interiorizadas e se propaguem a outros espaços de vida» (Perrenoud, 2002: 127-128).

Todo o ser humano tem necessidade de se sentir respeitado, «necessidade de pensar, sentir e agir por si próprio», tem igualmente necessidade de «projectar o seu afecto, de ser generoso e de se dar a outras pessoas para se sentir realizado». «Todos necessitamos de ser estimados, considerados, apreciados e valorizados», precisamos de «estar em contacto com os outros» de sentirmos que somos importantes «para as outras pessoas» (Guerra, 2006: 42). A escola e os professores não podem ignorar ou ocultar estas necessidades, pois se assim acontecer correm o risco de formar pessoas frias, infelizes, distantes e mal preparadas para enfrentarem a sociedade que as integra.

Um dos objectivos da Educação deverá ser, antes de mais, promover uma aprendizagem plena de sentido envolvendo o pensar e o sentir de forma a promover uma modificação no comportamento, nas atitudes e na personalidade do indivíduo, partindo de uma prática não directiva, orientada para objectivos de auto-realização assente nas relações interpessoais.

E parafraseando Aires Gameiro diríamos que, «só os inconformistas com poder criador ajudam, em cada época, a quebrar algemas da sociedade, injustiças e cegueiras, que não deixam ver os outros como pessoas» (Gameiro, citado por Pacheco, 2003: 131).

Miguel Santos Guerra completa esta ideia afirmando que, quando temos a capacidade de «partilhar com os outros as emoções da descoberta», de nos sentirmos estimulados com as descobertas alheias, de vermos «expostas as indiscutíveis riquezas contidas na vida das escolas» é porque encontramos «o modo de recompensar os nossos esforços de reavivar o compromisso com as pessoas e com a acção educativa» que não é mais do que, ajudar os outros a serem felizes (Guerra, 2006: 92).

II PARTE

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAP. I – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

1. Problemática e objectivos do estudo

A intenção subjacente à elaboração desta dissertação foi tomando contornos claros e melhor definidos à medida que fomos explorando e pesquisando diversas questões, as quais pretendíamos contemplar e tratar no âmbito deste estudo. Esta decisão acabou por se direccionar no sentido de uma temática mais concreta e específica quando resolvemos atribuir-lhe o título a *Operacionalização da educação para a cidadania no PCT: um desafio à Inovação Pedagógica no 1º CEB*, pois considerámos, que este assunto se enquadrava perfeitamente numa perspectiva actual, face às crescentes alterações que temos vindo a assistir, quer na sociedade em geral, quer no sistema educativo, com repercussões directas no funcionamento das escolas e na qualidade das suas respostas educativas.

Por outro lado, o motivo que nos levou a centralizar o presente estudo no 1º CEB tem, como principal razão, a nossa formação e experiência profissional, mas também o facto de este ser um nível de ensino que ocupa um lugar central nas nossas motivações profissionais, partilhando da ideia de que «o ensino básico é o tronco» de todo o sistema de educação e formação (Rodrigues, 1999: 74).

Como é do conhecimento geral, a escola do séc. XXI, confronta-se com uma população extremamente diversificada e heterogénea, cujo principal desafio consiste em proporcionar igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo a todos os que a integram. Neste sentido, acumulam-se «as missões atribuídas à escola e aos professores, nomeadamente a missão de assegurar a “compatibilidade” entre uma cidadania das oportunidades e a responsabilização individual de aceder a essa cidadania» (...), o que constitui um importante operador ideológico no processo de responsabilização dos indivíduos pela resolução dos problemas sociais» (Fontoura, 2005: 36).

Numa concepção de escola e de educação que se reconhece enquanto acto social e que se orienta para o aluno na sua dimensão total, enquanto sujeito individual e membro de uma sociedade, interessa não só o quê ensinar e como fazer, mas também e sobretudo o porquê e para quê se ensina. No entanto, sabemos que as boas práticas não resultam apenas da boa fé ou do militarismo dos docentes, «é necessário instituir modos de trabalho dentro das escolas que estructurem novas relações entre os professores

(cultura colaborativa) e novos processos e modos de trabalho pedagógico» (Leite; Gomes; Fernandes. 2002: 7).

De acordo com esta ideia, os professores são protagonistas importantes, tanto na organização como no desenvolvimento do currículo, de forma a configurarem opções adequadas aos contextos reais, criando condições de sucesso. Desta forma, o PCT apresenta-se como um importante instrumento auxiliador de inovação e de mudança na flexibilidade e diferenciação pedagógica, proporcionando ao docente a autonomia necessária para tornar o currículo activo e adequado às necessidades educativas de todos os alunos da turma e de cada um em particular, garantindo uma aprendizagem mais singular. (Robalo, 2004: 52).

Atendendo a que a actual reorganização curricular do ensino básico aponta para práticas de inovação, numa clara procura de respostas que melhor satisfaçam as necessidades de uma população escolar tão heterogénea, resta saber, em que medida é que os professores valorizam o PCT como meio para implementar a diferenciação pedagógica no seu contexto de trabalho no âmbito de uma Educação para a Cidadania?

Gerir o currículo de acordo com esta nova concepção de escola envolve necessariamente uma mudança de atitudes por parte dos docentes, motivo pelo qual consideramos que a temática do nosso estudo merece o relevo que lhe atribuímos. A mudança de práticas de carácter organizativo e pedagógico deve operacionalizar-se a partir de uma educação para a cidadania quer a nível da sala de aula quer a nível da escola, de forma a melhor responder aos novos desafios impostos às instituições escolares.

As dificuldades sentidas por muitos professores do 1.º CEB na adaptação das propostas curriculares apresentadas a nível nacional com o objectivo de se encontrarem soluções conducentes às necessidades educativas de uma população escolar tão diferenciada, justificam o interesse por este nosso estudo.

Com efeito, foi nossa intenção esclarecer as seguintes questões que serviram de linhas orientadoras do processo de investigação:

- Que importância atribuem os professores à Educação para a Cidadania no contexto em que trabalham (Câmara de Lobos)?

- Quais os pressupostos que fundamentam a Educação para a Cidadania e porque é que justificam o seu enquadramento no PCT?
- Que métodos e estratégias utilizam nas suas práticas curriculares de forma a trabalharem a cidadania como área transversal ao longo do currículo escolar?
- Em que medida o PCT constitui um instrumento curricular valorizado pelos docentes?
- De que maneira a formação contínua tem contribuído para resolver os problemas verificados ao nível da concepção do PCT e da sua operacionalização?
- Até que ponto consideram os professores que a educação para a cidadania poderá constituir um desafio à Inovação Pedagógica?

Logicamente que estas questões deram lugar a outras que nos incitaram a uma exploração mais aprofundada a nível conceptual e teórico, à medida que o trabalho de investigação se ia desenvolvendo.

2. População Alvo

Pretendíamos desenvolver o nosso estudo em cinco escolas do 1.ºCEB da freguesia de Câmara de Lobos (EB1/PE da Sede; EB1/PE da Fonte da Rocha; EB1/PE da Ribeira da Alforra; EB1/PE do Rancho e EB1/PE da Lourencinha), no entanto não foi possível concretizar tal intenção, uma vez que os professores da (EB1/PE do Rancho) não se mostraram disponíveis a colaborar connosco nesta iniciativa.

Como é óbvio, este trabalho depende das escolas seleccionadas para o efeito, mas também existem outros factores contextuais que não podem ser desconsiderados, como é o caso do corpo docente, o local onde desenvolvem a sua actividade e as

características da própria população escolar. Como tal, a análise e explicação de resultados cinge-se apenas aos ambientes seleccionados.

Começando por caracterizar a população docente que foi alvo deste estudo, gostaríamos de esclarecer que a maior parte dos professores era extremamente nova com idades compreendidas entre os 20/30 anos. Apenas uma minoria pertencia a uma faixa etária mais elevada. Muitos deles eram provenientes do Continente e estavam a exercer funções na Região Autónoma da Madeira, pelo que, a sua permanência na ilha era de carácter provisório. Havia outros que já pertenciam ao quadro geral de professores efectivos e eram naturais da região.

No que se refere ao campo de estudo por nós seleccionado e para uma melhor elucidação das razões que justificaram a nossa opção, não poderemos deixar de descrever o meio socioeconómico e cultural que caracteriza a população escolar e que compõe a maioria das escolas do 1.º CEB da freguesia de Câmara de Lobos.

Muitos destes alunos são oriundos de bairros sociais extremamente carenciados e degradados do ponto de vista humano e social. Apesar de algumas boas intenções por parte dos vários parceiros sociais (Educação, Saúde, Segurança Social e Autarquia) no sentido de reeducar e proporcionar melhores condições de vida à população residente nestes guetos, a verdade é que a prostituição, a toxicodependência, a negligência familiar e os ambientes de promiscuidade ainda são uma realidade.

São crianças que, na sua maioria, revelam uma realidade social conhecida pelas suas carências económicas e pelos seus problemas de ordem afectiva e familiar, os quais, comprometem substancialmente a aprendizagem e a sua maneira de ser e estar.

Tal como afirma Bruto da Costa, quando as situações de pobreza e de degradação humana persistem, o contexto de vida vai afectando os mais vulneráveis em aspectos da sua personalidade. «Modificam-se os hábitos, surgem novos comportamentos, alteram-se os valores, transforma-se a cultura, ensaiam-se estratégias de sobrevivência, a revolta inicial vai cedendo lugar ao conformismo, vai baixando o nível de aspirações, esbate-se a capacidade de iniciativa, enfraquece a autoconfiança, modifica-se a rede de relações, ocorre a perda de identidade social e, eventualmente, a perda de identidade pessoal» (2001: 28).

Dáí considerarmos ser este um local privilegiado para estudar as práticas escolares implementadas com o intento de proporcionar ofertas educativas conducentes a uma efectiva educação para a cidadania.

3. Opções Metodológicas

Todo o trabalho empírico tende a agrupar diversas estratégias de investigação que incluem naturalmente a recolha de dados, transpondo pormenores descritivos relativos a pessoas locais e conversas. As questões a investigar no âmbito do desenvolvimento de uma pesquisa de natureza qualitativa são formuladas com o objectivo de fazer o levantamento dos fenómenos sociais no seu todo, enquadrados nos seus contextos naturais de ocorrência abrangendo a complexidade inerente aos mesmos, o que faz desta investigação, uma das principais tendências actuais, ocupando um lugar cada vez mais importante nas Ciências da Educação (Bogdan e Biklen, 1994: 16).

Assim, os propósitos que nortearam a elaboração deste nosso trabalho seguiram um caminho que assenta claramente sobre um estudo qualitativo, naturalista e objectivo cuja finalidade máxima foi apreender o real a partir de conhecimentos ajustados em temáticas factuais.

Partindo do pressuposto de que a Educação para a Cidadania é uma tema muito fértil em estudos e investigações, optámos por delinear, inicialmente, algumas ideias e determinar certos objectivos num pré-projecto simples do ponto de vista conceptual e de referência, para depois passarmos a uma pesquisa bibliográfica e documental que nos permitisse ultrapassar as barreiras entre o pensamento objectivo exigido numa análise empírica e o pensamento subjectivo fruto da nossa experiência pedagógica, determinando o quê e quem seria estudado, para além de servir de suporte teórico à investigação facilitando o seu prosseguimento.

Pacheco advoga que não obstante a crescente popularidade das metodologias quantitativas, ainda subsistem dúvidas sobre as suas características e, especificamente, sobre o rigor científico garantido por este tipo de investigação. Acrescentando que, qualquer conceito de rigor é sempre alusivo a um quadro teórico (explícito ou implícito) bem delimitado (1995: 46). Ou seja, quando o investigador pretende desenvolver, no nosso caso concreto, um estudo no âmbito de uma educação para a cidadania tem de ser capaz de seleccionar, organizar e relacionar os dados recolhidos referentes aos problemas em análise à luz da ciência, pois só assim é que as suas conclusões terão validade.

De facto, podemos concluir que o trabalho científico proporciona uma informação fundamentada em instrumentos de análise, incitação reflexiva e crítica capaz de sustentar uma prática profissional mais responsável e mais consciente.

Assim, e dando continuidade à descrição do nosso trabalho queremos elucidar, que os PCT (projectos curriculares de turma) no âmbito da educação para a cidadania recolhidos para análise, foram elaborados e desenvolvidos pelos professores titulares de turma nas escolas a que pertenciam (na freguesia de Câmara de Lobos), sendo posteriormente seleccionados pela própria instituição os projectos que iriam fazer parte deste estudo. Deste modo, a fonte directa de dados decorreu num contexto natural (a escola) revestindo-se de um carácter descritivo, havendo cuidado e respeito pelos registos e transcrições utilizadas de forma a substanciar e ilustrar a interpretação dos mesmos. Respeitamos por conseguinte, o princípio de que a acção é melhor compreendida quando estudada no seu ambiente pelo próprio investigador, tal como referem Bogdan e Biklen (1994: 16).

Como passo seguinte, entendemos ser da maior importância ouvir os professores responsáveis pelos projectos analisados, de forma a compreender melhor a sua realidade. Seguindo em parte a ideia de Philippe Boumard, quando propõe como metodologia de trabalho de campo a aproximação do investigador à população em estudo, absorvendo os seus costumes e as suas práticas, numa partilha com a realidade, na tentativa de compreender as suas marcas simbólicas e a forma de encarar o mundo (1999: 2).

Utilizamos então, a técnica da entrevista por consideramos ser um dos meios de recolha de informação de grande relevo que melhor servia os nossos propósitos de investigação, na medida em que nos podia facultar o acesso a dimensões tantas vezes ocultas, mas que, nem por isso, deixam de influenciar e condicionar os comportamentos e formas de actuar das pessoas.

A entrevista «facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores», permitindo-nos assim «compreender as suas concepções da realidade e o sentido e significado que atribuem às suas acções» (Villar Ângulo, 1987: 23).

Face aos métodos utilizados (PCT e entrevistas), os dados recolhidos permitiram-nos acumular caracterizações detalhadas e contextualizadas sobre as instituições escolares, acções, interacções, factos, posturas e formas de linguagem dos próprios docentes. O que nos possibilitou compreender de forma integral, o aspecto que pretendíamos analisar.

Tal como nos diz o Edgar Morin «conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, é dialogar com a incerteza» (Edgar Morin, 2002 citado por Agostinho Ribeiro, 2003: 120).

Foi com plena consciência desta incerteza que o nosso papel não se circunscreveu a uma descrição passiva, pelo contrário, conduziu-nos a uma atitude de investigação mais minuciosa, que nos permitiu analisar reacções, intenções e motivações, com o intuito de apreendermos o que os fenómenos têm de mais real. Abrindo caminhos para a estruturação de quadros configurativos das realidades estudadas, sem esquecer que todo o conhecimento social tem uma dimensão objectiva e subjectiva.

Segundo nos diz Sabirón, «a investigação em etnografia da educação centra-se num objecto de estudo, cujos termos são definidos pelos próprios participantes, o investigador deve desenvolver o estudo com base num espírito flexível possibilitando as reformulações necessárias ao longo do processo. Este procedimento pode conduzir à construção de novas hipóteses teóricas, as quais podem significar um avanço na investigação (2001: 44).

4. Desenvolvimento do Trabalho de Campo

Como já havíamos referido anteriormente, a presente investigação pretende analisar alguns PCT no âmbito da educação para a cidadania em escolas do 1.º CEB, com o intuito de perceber até que medida o trabalho projectado nestes documentos e posteriormente desenvolvido, ajustou as suas respostas a uma população escolar tão diferenciada como é aquela que compõe as escolas da freguesia de Câmara de Lobos. Isto, sem nunca descurar o profissionalismo dos docentes que fizeram parte desta amostra.

Numa primeira fase do trabalho de campo, solicitamos à Secretaria Regional de Educação autorização para contactar cinco das escolas da freguesia de Câmara de Lobos, (EB1/PE da Sede; EB1/PE da Fonte da Rocha; EB1/PE da Ribeira da Alforra; EB1/PE do Rancho e EB1/PE da Lourencinha), no sentido de concretizar o plano de trabalho que permitia efectivar esta dissertação de mestrado.

Logo que nos foi permitido, dirigimo-nos a estas escolas para procedemos aos contactos presenciais e explicarmos o objectivo do nosso estudo com o propósito de nos

facultarem, no mínimo, um PCT por cada ano de escolaridade. Esta primeira abordagem foi feita às directoras de cada um dos estabelecimentos de ensino anteriormente referenciados, por considerarmos que devíamos respeitar a hierarquia da escola. Esperamos o tempo necessário para que os restantes professores fossem informados e reflectissem sobre o assunto, aguardando a sua decisão. Só depois contactamos os docentes que se mostraram disponíveis para fazerem parte da amostra que irá configurar na nossa tese.

Na fase seguinte, começámos por analisar os dezasseis projectos que havíamos conseguido e seleccionámos seis que, em nossa opinião, melhor se enquadravam nos objectivos do estudo que estávamos a iniciar. Sendo três da EB1/PE da Lourencinha correspondentes a um 1.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade; dois da EB1/PE da Ribeira de Alforra referentes a um 1.º e 3.º anos de escolaridade e por fim um último da EB1/PE da Fonte da Rocha relativo a um 2.º ano de escolaridade.

Com base nos dados extraídos desta análise, preparámos um guião de entrevista semidirectiva dirigido aos docentes titulares de turma (dois do sexo masculino e os restantes do sexo feminino), autores dos seis projectos que havíamos seleccionado previamente. Entendemos que fazia todo o sentido ouvir os professores responsáveis pelos projectos analisados, de forma a compreendermos melhor a realidade em que desenvolviam a sua prática e assim podermos verificar até que ponto aquilo que expressavam verbalmente se adequava ao que havia sido delineado no PCT.

Numa última etapa, transcrevemos as entrevistas e fizemos uma análise das mesmas por categorias e subcategorias emergentes das respostas obtidas bem como do quadro teórico e legislativo pesquisado, processo que já havia sido efectuado com os PCT por altura da sua análise. Os quadros de análise referentes aos PCT e às entrevistas, foram estudados e discutidos, permitindo clarificar contextos, conceitos, procedimentos, atitudes, dificuldades e motivações.

Pretendemos essencialmente com este estudo, fornecer um contributo para clarificar papéis e práticas curriculares na adequação de respostas apropriadas aos contextos particulares e diversificados que as caracterizam, para além de procurar reequacionar determinados conceitos, considerados por nós matéria basilar da acção educativa.

CAP. II – TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para realizar este estudo referente aos seis PCT (projectos curriculares de turma) e às seis entrevistas, recorremos a uma pesquisa bibliográfica que nos permitiu efectuar uma análise de conteúdos, através de um sistema de categorização dividido em categorias e subcategorias, tendo em consideração os objectivos que orientaram a investigação, assim como as nossas perspectivas e conhecimentos.

Esta análise compôs-se de três fases, relativamente a ambos os tipos de documentos mencionados:

Primeira Fase: Concluída a recolha de dados, encetámos os procedimentos essenciais com vista a uma pré-análise recorrendo a *uma leitura flutuante* dos conteúdos apresentados nos PCT e posteriormente nas entrevistas, com o propósito de os interpretar.

Segunda Fase: As leituras efectuadas possibilitaram a emergência de categorias orientadas pelos referenciais teóricos e pelas designações contidas nos documentos analisados. Mas, para isso, foi necessário submeter os textos a um recorte das unidades de registo, onde foram decompostos em fragmentos e distribuídos pelas várias categorias. Ou seja, tentou-se transformar as unidades de registo seleccionadas em excertos com sentido autónomo, relevante e significativo para o estudo que nos propusemos efectivar. O principal objectivo consistia em encontrar unidades de sentido que expressassem ideias, pensamentos ou intenções. Deste modo, foi possível elaborar uma primeira grelha de análise organizada por temas e categorias.

Também procurámos que as categorias procedentes destes dois documentos (PCT e entrevistas) obedecessem aos seguintes critérios: *exclusividade* (a cada indicador devia pertencer apenas uma categoria), *homogeneidade* (no mesmo conjunto de categorias só deveria permanecer uma única dimensão de análise), *pertinência* (deve espelhar o propósito do investigador, respeitando o objectivo do estudo), *objectividade e fidelidade* (há que ter em conta a subjectividade dos codificadores e como tal as categorias têm de estar bem definidas, o que nos levou a fazer vários acertos ao longo do processo) (Bardin, 1995: 114).

Tal como enfatiza Berelson, «os estudos (...) só serão produtivos na medida em que as categorias sejam claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo a analisar» (Berelson, citado por Ghiglione e Matalon, 1993: 209).

Terceira Fase: Após concluído todo o processo de tratamento e transformação dos dados brutos, iniciámos um cuidadoso levantamento, bloco a bloco temático, quer dos PCT quer das entrevistas, para detecção e registo das respectivas categorias, que depois foram desdobradas em subcategorias e estas explicitadas em indicadores, obtendo-se assim a grelha final de análise de conteúdos, a qual permitiu-nos destacar a totalidade dos dados auferidos pelo conteúdo dos PCT e pelo discurso dos entrevistados.

Os resultados desta análise foram quantificados em frequências absolutas de unidades de registo (UR) e unidades de enumeração (UE) para o total dos seis PCT e das seis entrevistas. Foram ainda expressas em percentagens para cada indicador e globalmente para a categoria ou subcategoria examinada.

É importante referir que este trabalho de categorização levou-nos a efectuar vários reajustamentos devido à complexidade do material utilizado (principalmente no que respeita aos PCT) e também, porque os temas e subtemas entrecruzavam-se, o que dificultou a análise, tornando-a morosa.

No capítulo que se segue, passaremos à interpretação dos dados a partir das grelhas que resultaram deste processo de análise de conteúdos.

1. Projectos Curriculares de Turma

Os projectos curriculares de turma no 1.º CEB, assumem particular importância, por serem considerados instrumentos privilegiados que permitem organizar aprendizagens relacionadas com temáticas variadas desde os direitos humanos, o ambiente, a alimentação entre outras, tendo sempre presente as necessidades específicas e individuais dos alunos.

«Todos nós conhecemos a complexidade das situações hoje presentes nos espaços escolares e todos sabemos que essa complexidade exige (...) que se tenha em conta as diversas especificidades», exigindo «intervenções que não são universais, no sentido de iguais para todas as situações», mas diversificadas e adequadas a cada aluno em particular (Leite, 2003: 44).

Neste sentido, o PCT, que privilegie a cidadania, permite ao professor implementar uma educação assente em valores democráticos e justiça social, razão pela qual o trabalho adquire pleno sentido, já que envolve professor e alunos num processo de análise e de reflexão capaz de transformar o ensino e a aprendizagem em excelentes actividades formativas, numa lógica de resolução de problemas baseada na diferenciação pedagógica.

Tendo em conta que a principal finalidade orientadora do presente trabalho consiste num estudo dos projectos curriculares de turma em contextos escolares do 1.º ciclo do ensino básico, justifica-se a análise directa dos mesmos para compreendermos com maior clareza e rigor, os referenciais teóricos e os princípios que orientaram as dinâmicas organizativas e pedagógicas colocadas em prática pelos vários professores no contexto da sua sala de aula.

1.1. Dados obtidos pela análise dos Projectos Curriculares de Turma

Gostaríamos de começar por esclarecer que os seis projectos curriculares de turma analisados, para além de terem sido categorizados, foram também codificados, de forma a facilitar a sua análise. Sendo assim o P1 e o P2 correspondem a um 1.º ano de escolaridade, o P3 a um 2.º ano de escolaridade, o P4 e o P5 equivalem a um 3.º ano de escolaridade e o P6 a um 4.º ano do 1.º CEB.

1.1.1. Dados de contextualização da turma

Com o objectivo de contextualizar os PCT relativamente à população escolar correspondente começamos pela caracterização das turmas, verificando-se que todos os projectos revelaram indicadores sobre esta temática cuja frequência absoluta das unidades de enumeração atingiu os 100%.

QUADRO N.º 1

| |
|---|
| DADOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA TURMA |
|---|

| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
|----------------------------|---|-----|---|---|---|---|---|------------------|------|------------------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=75 | % |
| CARACTERIZAÇÃO DA TURMA | Turma constituída por 18-21 alunos | | | 1 | 1 | | | 2 | 33.3 | 2 | 2.7 |
| | Turma constituída por 22 – 25 alunos | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 4 | 66.7 | 4 | 5.3 |
| | Turma com mais alunos do sexo feminino | | | 1 | 1 | | | 2 | 33.3 | 2 | 2.7 |
| | Turma com mais alunos do sexo masculino | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 4 | 66.7 | 4 | 5.3 |
| | Idades dos alunos compreendidas entre os 5-7 anos no 1º ano de escolaridade | 1 | 1 | | | | | 2 | 33.3 | 2 | 2.7 |
| | Idades dos alunos compreendidas entre os 7-10 anos num 2º ano de escolaridade | | | 1 | 1 | | | 2 | 33.3 | 2 | 2.7 |
| | Idades dos alunos compreendidas entre os 7-11 anos no 3º ano de escolaridade | | | | 1 | | | 1 | 16.7 | 1 | 1.3 |
| | Idades dos alunos compreendidas entre os 9-11 anos no 4º ano de escolaridade | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 1.3 |
| | A maioria dos alunos da turma não frequentou a pré. | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 1.3 |
| | A maioria dos alunos que compõem a turma provêm de famílias com fracos recursos económicos e um nível cultural baixo. | | | | | 3 | 2 | 2 | 33.3 | 5 | 6.7 |
| | A maioria dos alunos que compõem a turma provêm de famílias de um nível sócio económico e cultural médio. | | 4 | | | | | 1 | 16.7 | 4 | 5.3 |
| | A turma é composta por alunos com diferentes níveis socio-económicos e culturais | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 1.3 |
| | Grande parte dos alunos vive relativamente perto da escola e desloca-se a pé ou em carro ligeiro. | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 1.3 |
| | A maioria dos alunos utiliza transporte ligeiro ou público para se deslocarem até à escola. | | 3 | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 4 |
| | A turma é composta por alguns alunos com muitas dificuldades de aprendizagem principalmente nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática | | 5 | | | | | 1 | 16.7 | 5 | 6.7 |
| | A turma é composta por alguns alunos com dificuldades de aprendizagem generalizadas | | 7 | 4 | | | 6 | 3 | 50 | 17 | 22.7 |
| | A turma é homogénea sem grandes dificuldades de aprendizagem | | | | 8 | | | 1 | 16.7 | 8 | 10.7 |

| | | | | | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|----------|------------|-----------|------------|
| A turma é composta por alunos que frequentam o apoio acrescido. | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 1.3 |
| Na turma existem 1 ou 2 casos de crianças do âmbito da educação especial. | | 1 | | 3 | | 2 | 33.3 | 4 | 5.3 |
| A turma é composta por alunos com outros problemas de saúde (problemas de linguagem, problemas auditivos, asma, fenda palatina, alergias...) | | 1 | | | 2 | 2 | 33.3 | 3 | 4 |
| Na turma existem alunos que beneficiam da acção social. | | 2 | | | 1 | 2 | 33.3 | 3 | 4 |
| Total | | | | | | 6 | 100 | 75 | 100 |

Da análise do quadro n.º 1, verificámos que a maioria dos PCT destacam o número excessivo de alunos que compõem as mesmas (22 a 25 alunos) (66.7 %-EU / 5.3%-UR). Tal como podemos inferir, este aspecto dificulta substancialmente o trabalho do docente no que diz respeito a um ensino mais individualizado a nível da sala de aula, principalmente quando este número corresponde a turmas de 1.º ano de escolaridade, como é o caso (P1 e P2). Todos sabemos que a legislação defende turmas equilibradas (em número de alunos) que permitam implementar a diferenciação pedagógica.

«A turma é constituída por vinte e quatro alunos (...), tendo vinte e dois deles, seis anos de idade e por conseguinte a frequentarem o 1.º ano do 1.ºCEB pela primeira vez, e dois alunos com sete anos, um por não ter conseguido vaga no 1.º ano no ano anterior e outro pelo facto de ser repetente» (P1).

«A turma é constituída por 22 alunos (...), as suas idades estão compreendidas entre os 5 e os 7 anos. Contudo, os alunos actualmente com 5 anos completam os 6 até 31 de Dezembro» (P2).

Este quadro também realça que cerca de 66.7% das turmas são compostas por alunos do sexo masculino, dando especial enfoque ao aspecto das dificuldades de aprendizagem generalizadas que caracterizam muitas das crianças que as compõem (50%-EU / 22.7%-UR), sendo algumas delas do âmbito da educação especial (33.3%-EU / 5.5%-UR).

«O aluno x frequenta o Ensino Especial. Este aluno revela dificuldades a todos os níveis. Além de apresentar um comportamento inadequado, tornando-se muitas vezes perturbador» (P2).

«O aluno y está integrado na turma apesar de estar a frequentar um 2.º ano de escolaridade. Teve sucessivas retenções e apresenta uma baixa auto-estima (...). Está a ser acompanhado pela professora do ensino Especial» (P4)

Tal como já havíamos referido no capítulo anterior relativamente à população alvo, estas crianças apresentam muitas limitações do ponto de vista cognitivo, as quais estão associadas às mais diversas causas, desde problemas de saúde congénitos ou adquiridos (deficiência mental, problemas auditivos e visuais, problemas graves de linguagem entre outros de menor gravidade: asma alergias...), má alimentação, maus-tratos, negligência familiar ou abandono, que acabam por ter repercussões por vezes graves a nível da aprendizagem.

O facto da maioria da população escolar ser composta por rapazes, pode estar relacionada com uma maior incidência de nados vivos do sexo masculino nestes últimos anos na freguesia de Câmara de Lobos, isto relativamente aos primeiros anos de escolaridade (P1, P2) mas, por outro lado, pode estar associado à responsabilização que é atribuída às raparigas desde cedo no que respeita às tarefas do lar e ao acompanhamento e cuidado dos irmãos menores, pelo que são retiradas da escola antes mesmo de completarem a escolaridade obrigatória (P5 e P6) apesar do carácter proibitivo deste tipo de atitude.

Um outro aspecto que sobressai nesta categoria é o da proveniência dos alunos, sendo que muitos deles pertencem a famílias com fracos recursos económicos e um nível cultural baixo. Alguns destes núcleos familiares recorrem à acção social para obterem apoio de material escolar necessário à aprendizagem (livros e material de desgaste: lápis, borrachas esferográficas e cores). Ambos os indicadores apresentam uma frequência absoluta de unidades de enumeração (UE) na ordem dos 33.3%, sendo as unidades de registo (UR) de 6.7% UR.

O quadro apresenta ainda outros dados com menor incidência tais como: crianças que frequentaram a pré-escolar; alunos que estão incluídos no apoio acrescido da escola; proximidade da residência dos alunos à escola; deslocação das crianças até ao estabelecimento de ensino, com uma percentagem mínima de 16.7%.

Apesar deste aspecto não ter sido muito valorizado, sabemos o quanto é importante as crianças frequentarem a pré-escolar antes de entrarem no 1.º CEB, de forma a adquirirem pré-requisitos e regras que lhes permitam interagir com os seus pares e adultos de forma saudável e eficaz. Esta atitude exige ao «educador que seja um bom facilitador de aprendizagens de destrezas, hábitos e normas de conduta social propiciadoras da construção de saberes cimentados no ser capaz de viver em cidadania» desde a mais tenra idade, «cooperando com os outros e em segurança» (Barbosa, 1997: 23).

1.1.2. Concepção do Projecto Curricular de Turma

Como sabemos qualquer projecto deve partir sempre de uma problemática que justifique a sua elaboração e posteriormente a sua implementação. No caso do PCT, após uma caracterização da turma, devemos começar por identificar os problemas reais vividos pelos alunos e seleccionar um ou mais, que sejam merecedores de uma actuação imediata do professor.

QUADRO N.º 2

| CONCEPÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|-----|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=8 | % |
| IDENTIFICAÇÃO DAS ÁREAS PROBLEMÁTICAS | Problemas de comportamento | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 12.5 |
| | Falta de pré-requisitos | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 12.5 |
| | Fraco poder de atenção/concentração | 2 | | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 25 |
| | Falta de regras | 2 | | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 25 |
| | Ausência de métodos de estudo | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 12.5 |
| | Dificuldades de adaptação à escola | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 12.5 |
| | Total | | | | | | | 2 | 33.3 | 8 | 100 |

Infelizmente, como podemos observar, esta categoria apenas foi tida em conta por dois dos seis projectos analisados, constituindo uma percentagem de 33.3% a nível das frequências absolutas das unidades de enumeração (UE).

O P1 considera vários problemas como merecedores da intervenção directa do professor, destacando os problemas de comportamento, a falta de pré-requisitos, o fraco poder de atenção concentração, falta de regras, ausência de métodos de estudo e dificuldades de adaptação à escola, os quais caracteriza da seguinte forma:

«Verificam-se alguns problemas menos correctos que vêm contribuir para a desestabilização da actividade em curso».

«Alguns alunos desta turma vêm de um meio sócio-cultural médio/baixo, o que se reflecte, em parte, na falta de pré-requisitos»

«Denota-se alguma falta de concentração»

«Há dificuldade, por vezes em cumprir regras estipuladas»

«Denota-se falta de empenhamento e responsabilidade bem como falta de hábitos de reflexão e capacidade de raciocínio»

«Falham igualmente algumas regras básicas de educação tais como: o saber estar; o saber ouvir; respeitar o outro; o aguardar a sua vez».

O P2 realça apenas as dificuldades de adaptação à escola como sendo o grande problema da generalidade dos alunos.

«O problema que se destaca, de momento, com a turma é, essencialmente, a dificuldade na adaptação à escola».

Analisando as problemáticas apresentadas por ambos os projectos acima mencionados, diríamos que a *falta de pré-requisitos*, o *fraco poder de atenção/concentração* bem como a *falta de regras* podem realmente constituir um problema quando o docente não actua de imediato e em consenso com a situação exposta. No entanto, são ocorrências comuns principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Quando as crianças entram para a escola passam a fazer parte de um mundo diferente daquele a que estão acostumadas, principalmente quando em casa há um condescendente liberalismo familiar, demasiado permissivo e tolerante a determinados comportamentos levados a cabo por crianças em idades precoces, atitude que acaba por dificultar a aceitação de regras de convivência social com a entrada no 1.º CEB.

A *falta de pré-requisitos num aluno* do 1.º ano de escolaridade não tem que ser forçosamente consequência de um meio sócio-cultural médio/baixo, tem mais a ver com a falta de estimulação individual que não foi ministrada à criança na idade adequada, e isso poderá ocorrer em qualquer meio, seja ele privilegiado ou não. Contudo, pesa o facto de que pessoas pouco informadas ou esclarecidas sobre este tipo de necessidades sejam mais negligentes em relação a este assunto. Considera-se que um aspecto a ter em conta é a importância das crianças frequentarem sempre que possível a pré-escolar.

Relativamente à *ausência de métodos de estudo* é natural que a criança que está a frequentar pela primeira vez um 1.º ano do 1.º CEB tenha alguma dificuldade em organizar o seu estudo de modo a facilitar a sua aprendizagem. Essa é normalmente uma das tarefas do professor que lecciona este nível de ensino, ou seja, compete ao docente dotar a criança logo de início com uma estratégia de estudo que lhe facilite o trabalho e a compreensão dos vários conteúdos correspondentes às disciplinas que compõem o seu

currículo escolar. Daí considerarmos que seja mais uma estratégia de intervenção do professor do que propriamente um problema da criança. Poderá, sim, resultar num problema, se nos anos seguintes os alunos ainda continuarem com este tipo de lacunas.

As dificuldades de adaptação à escola nesta fase da vida da criança podem constituir um problema sério quer para os alunos quer para os professores, principalmente no primeiro período do ano lectivo. Isto porque «o professor não escolheu aquele grupo de alunos para ensinar, nem aqueles alunos o escolheram por professor e no início das relações entre eles, alunos e professores são estranhos que se juntaram por motivos práticos» (Zabalza, citado por Vilar, 1994: 65).

Daí que as crianças muitas vezes comecem por recusar as estratégias e metodologias apresentadas pelo docente, opondo-se determinantemente a participar nas aulas, criando um clima de insatisfação permanente que se poderá manifestar através de atitudes de mau comportamento, o que angustia os professores, levando-os a passar por momentos de desmotivação e perda de expectativas relativamente a estes educandos. Assim, logo de início, o professor deve adoptar uma postura firme, que não tendo necessariamente que ser rígida e inflexível, poderá induzir a comportamentos mais pacíficos e aceitáveis por parte dos alunos.

Na profissão docente, corre-se o risco da «imprevisibilidade da clientela». Todavia, e porque se trata de riscos, ser professor é ser capaz de transformá-los em aventura. E nesta arte socrática nenhuma outra profissão lhe é comparável (Zabalza, citado por Vilar, 1994: 65-66).

QUADRO N.º 3

| CONCEPÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---|-----|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|-----|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=5 | % |
| DEFINIÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA GLOBAL | Trabalho didáctico/pedagógico bem estruturado | 1 | | | 1 | | | 2 | 33.3 | 2 | 40 |
| | Estratégias que facilitem a integração dos alunos | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 20 |
| | Diferenciação pedagógica | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 20 |
| | Total | | | | | | | 4 | 66.7 | 4 | 100 |

Após inventariados os problemas mais urgentes da turma há que delinear uma estratégia global de intervenção para colmatar as dificuldades mais prementes. A maioria dos PCT considerou esta subcategoria, o que correspondeu a uma percentagem de 66.7%.

O indicador referente ao trabalho didáctico/pedagógico bem estruturado mereceu uma maior apreciação (P1 e P4), sendo a frequência absoluta de unidades de enumeração (UE) na ordem 33.3% e as unidades de registo (UR) de 40%.

«Em relação aos alunos, espera-se que o trabalho didáctico/pedagógico organizado, segundo esta perspectiva curricular, possibilite uma melhoria substancial nas atitudes e comportamentos, em relação às actividades escolares» (P1).

«Toda a minha prática pedagógica tem por base orientar toda a planificação na construção de um processo em que os alunos se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender» (P4).

O P2 apostou em estratégias que facilitassem a integração dos alunos e o P3 optou pela diferenciação pedagógica ficando ambos com 16.7%-UE / 20%-UR.

«Em primeiro lugar, haverá que dar prioridade à integração dos alunos no sistema de ensino do 1.º ano do ciclo do ensino básico, implementando regras de comportamento e hábitos de estudo» (P2).

«Implementar a diferenciação dado o perfil da turma» (P3).

Pensamos que estes três indicadores congregam o essencial para que se possa desenvolver uma educação de qualidade assente em princípios de cidadania coerentes com o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Fazem todo o sentido se tivermos em conta o meio onde se desenvolve a actividade pedagógica e o tipo de população escolar que compõe as escolas da freguesia de Câmara de Lobos.

Realmente, se pretendemos pôr em prática uma educação para a cidadania é necessário estruturarmos o nosso trabalho com actividades diversificadas e estimulantes que favoreçam o diálogo, a cooperação e o espírito crítico. Por outro lado, temos que ter sempre presente que as crianças são diferentes umas das outras, pelo que não podemos ensinar todas da mesma da forma, mas essencialmente apostar numa diferenciação pedagógica que vá ao encontro de limitações e aspirações não só de carácter colectivo, mas principalmente de cunho individual, favorecendo a integração dos alunos no meio escolar e na sociedade da qual fazem parte.

QUADRO N.º 4

| CONCEPÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---|-----|---|---|---|---|---|------------------|-----------|------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=21 | % |
| RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS | Professores: Professor titular de turma; Professores das áreas de expressões: música; educação físico-motora; Professor do apoio acrescido; Professor de educação especial; Professor de Inglês; Outros professores | 8 | | 1 | | | 1 | 3 | 50 | 10 | 47.6 |
| | Encarregados de educação | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4.8 |
| | Director da escola | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4.8 |
| | Funcionários da escola | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4.8 |
| | Autarquias | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4.8 |
| | Centros de saúde | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4.8 |
| | Clubes desportivos | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4.8 |
| | Biblioteca | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4.8 |
| | Material de desgaste | 1 | | | | | 1 | 2 | 33.3 | 2 | 9.5 |
| | Novas tecnologias | 1 | | | | | 1 | 2 | 33.3 | 2 | 9.5 |
| | Total | | | | | | | 3 | 50 | 21 | 100 |

Foi também nossa intenção, nesta análise, sabermos quais os recursos humanos e materiais utilizados na elaboração deste tipo de projectos. Sendo assim, constatámos no quadro n.º 4 que relativamente ao primeiro aspecto, como é óbvio, o PCT está a cargo do professor titular de turma, mas também poderá contar com a colaboração de outros docentes que participem na actividade lectiva da escola, ou até mesmo por professores que leccionem em outros estabelecimentos de ensino. Os encarregados de educação, os funcionários da escola, as autarquias, os centros de saúde e os clubes desportivos são também importantes parceiros para que se possa levar a cabo um projecto desta natureza.

Este indicador foi focado por 50% dos PCT, o que poderá indicar uma maior disponibilidade por parte dos professores no que concerne ao trabalho cooperativo, relativamente à partilha de ideias, discussão de casos e procura de soluções adequadas aos diferentes contextos, implicando vários actores no processo educativo dos alunos.

«Colaboração da professora das áreas curriculares não disciplinares de modo a colmatar as dificuldades existentes, ou as que possam vir a surgir» (P1).

«As planificações serão elaboradas em conjunto pelos professores dos 1º anos, podendo haver uma adaptação entre as planificações mensais e os ritmos de aprendizagem dos alunos» (P3).

«Organização do ensino com base em materiais e recursos humanos diversificados» (P6).

Os recursos materiais evocados pela maioria dos docentes são: a biblioteca da escola, os materiais de desgaste e as novas tecnologias, sendo os últimos dois os mais utilizados (33.3%-UE / 9.5% - UR).

«Materiais estruturados e não estruturados, novas tecnologias e materiais de desgaste» (P1).

«Experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificadas» (P6).

O facto de actualmente muitos professores recorrerem às novas tecnologias e a outro tipo de materiais leva-nos a concluir que, aos poucos, o apego excessivo aos manuais escolares como recurso exclusivo ao ensino e à aprendizagem está lentamente dando lugar a metodologias mais diversificadas de acordo com o desenvolvimento tecnológico da sociedade de hoje, o que é bastante positivo, pois vem confirmar a necessidade, da maioria deste tipo de profissionais, relativamente à adaptação e actualização das suas práticas em contextos educativos mais evoluídos e adequados à nova conjuntura.

QUADRO N.º 5

| CONCEPÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--|-----|---|---|---|---|---|------------------|------|------------------|------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=17 | % |
| METODOLOGIAS DE TRABALHO | Promover o trabalho em equipa/cooperativo | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 5.3 |
| | Centrar a acção educativa no aluno | 4 | 1 | | 2 | | | 3 | 50 | 7 | 36.8 |
| | Facilitar a articulação transversal dos conteúdos de acordo com as características dos alunos | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 5.3 |
| | Criar condições para o desenvolvimento da autonomia e da participação no cumprimento de normas e regras de comportamento | 1 | 2 | | | | | 2 | 33.3 | 3 | 15.8 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|--|----------|-------------|-----------|------------|
| Fomentar um clima de inter-ajuda e de bom relacionamento inter-pessoal com todos os alunos através do diálogo | 1 | 1 | | 1 | | | 3 | 50 | 3 | 15.8 |
| Participar em actividades e aprendizagens individuais e colectivas | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 5.3 |
| Expressar a sua opinião formulando sugestões de trabalho | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 5.3 |
| Total | | | | | | | 4 | 66.7 | 17 | 100 |

A partir do momento em que os professores já seleccionaram os recursos materiais e humanos necessários à sua prática, importa referir no PCT quais as metodologias que irão adoptar para melhor desenvolverem o seu trabalho junto das crianças.

Tendo em conta a importância deste indicador, a maioria dos projectos analisados considerou esta subcategoria perfazendo uma percentagem total de 66.7%.

Para além dos vários indicadores assinalados, houve dois que se destacaram dos restantes: *a actividade pedagógica centrada no aluno* com cerca de 50% de UE e 36.8% de UR e o *desenvolvimento de um clima de interajuda e de um bom relacionamento interpessoal* também com 50% de UE mas apenas 15.8 % UR.

«Centrar a acção educativa na aprendizagem dos alunos» (P1).

«Desenvolver nos alunos a confiança em si próprios e ainda autonomia» (P2)

«O processo de ensino-aprendizagem que procurarei colocar em prática centra-se no aluno» (P4).

«Estimulando a aprendizagem colaborativa e os sentidos de inter – ajuda» (P1).

«Fomentar um clima de inter-ajuda e de bom relacionamento inter-pessoal com todos os alunos através do diálogo» (P2).

«Pretendo colocar em prática a metodologia de trabalho de grupo (muitas vezes a pares), complementada por frequentes oportunidades para a reflexão e a acção individuais, dado que esta coloca os alunos em relação dinâmica com outros modos de pensar, outras opiniões outros modos de agir e reagir» (P4).

Isto induz-nos a uma reflexão que, em nossa opinião, segue o caminho de uma educação para a cidadania tal como defende o Decreto-Lei de 18 de Janeiro de 2001, quando alerta para a necessidade de se administrar uma pedagogia centrada no aluno, que lhe permita desenvolver uma autonomia capaz de transformá-lo num indivíduo activo, interveniente e crítico pondo em prática os critérios de uma sociedade

democrática. Mas, como sabemos, para que ele possa desenvolver essas competências é necessário, sem dúvida, que a sua formação ocorra num clima de interajuda onde predomine um bom relacionamento interpessoal.

Um outro indicador que também teve algum relevo dentro desta subcategoria foi o da necessidade de se criar condições para o desenvolvimento da autonomia e da participação no cumprimento de normas e regras de comportamento, com uma percentagem de 33.3% UE e 15.8% de UR.

«Criando condições para o desenvolvimento da autonomia e da participação e no cumprimento de normas e regras de comportamento» (P1).

«Solicitar a participação equilibrada de todos os alunos da turma, através da implementação de regras na sala de aula» (P2).

Realmente, todo o trabalho que vise formar indivíduos com o objectivo de torná-los cidadãos conscientes e preocupados não só com a sua qualidade de vida mas também com o bem-estar colectivo, terá que assentar em regras de convivência social que facilite as intervenções de todos os participantes, valorizando as diferentes interposições, mas com a capacidade de seleccionar aquelas que melhor se adequam aos objectivos delineados.

Para além dos indicadores referidos, constam outros que apesar da pouca incidência nos PCT (16.7% UE / 5.3% UR), não deixam de ser pertinentes e são eles: *promover o trabalho em equipa/cooperativo; facilitar a articulação transversal dos conteúdos de acordo com as características dos alunos; participar em actividades e aprendizagens individuais e colectivas*. No entanto, podemos considerar que estes indicadores de certa forma estão implícitos naqueles anteriormente mencionados (actividade pedagógica centrada no aluno e o desenvolvimento de um clima de interajuda e de um bom relacionamento interpessoal).

1.1.3. Gestão do currículo para a turma

Para melhor gerir o currículo nacional determinado para cada ano de escolaridade do 1.º CEB, deve-se definir no PCT os princípios orientadores que

consistem nas finalidades específicas a desenvolver com cada turma, as quais normalmente são traçadas para colmatar os problemas reais existentes.

QUADRO N.º 6

| GESTÃO DO CURRÍCULO PARA A TURMA | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=7 | % |
| FINALIDADES DO PCT/ PRINCÍPIOS ORIENTADORES | Promover a capacidade de concentração | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 14.3 |
| | Estimular a criatividade | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 14.3 |
| | Promover o espírito crítico | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 14.3 |
| | Estimular o cumprimento de regras estabelecidas | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 14.3 |
| | Desenvolver competências de escrita leitura e cálculo | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 14.3 |
| | Desenvolver a capacidade de comunicação | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 14.3 |
| | Fomentar o gosto pela pesquisa | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 14.3 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 7 | 100 |

Como se pode observar, esta foi uma categoria muito pouco valorizada nos PCT recolhidos. Apenas um dos projectos (P1) é que contempla no seu conteúdo esta subcategoria (16.7% UE /14.3% UR).

Assim, o P1 determina algumas finalidades que pretende desenvolver numa turma de 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico reproduzidas nos indicadores registados no quadro n.º 6.

QUADRO N.º 7

| GESTÃO DO CURRÍCULO PARA A TURMA | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|-----|---|---|---|---|---|---------------|----|---------------|------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=22 | % |
| COMPETÊNCIAS GERAIS DO ENSINO BÁSICO | Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; | | 2 | 1 | 1 | | | 3 | 50 | 4 | 18.2 |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|--|----------|-----------|-----------|------------|
| Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o próprio pensamento. | | 1 | 2 | 1 | | | 3 | 50 | 4 | 18.2 |
| Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões | | 2 | 2 | 2 | | | 3 | 50 | 6 | 27.3 |
| Criar hábitos de consulta e trabalho com diferentes fontes de informação | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4.5 |
| Desenvolver capacidade de análise e raciocínio | | | 2 | 2 | | | 2 | 33.3 | 4 | 18.2 |
| Promover a Interacção social / relacionamento interpessoal | | | | 3 | | | 1 | 16.7 | 3 | 13.6 |
| Total | | | | | | | 3 | 50 | 22 | 100 |

As finalidades curriculares, definidas para a turma, não devem descurar as competências gerais do Ensino Básico e, de acordo com o nosso estudo, tivemos que seleccionar aquelas que melhor se adequassem a uma educação para a cidadania. Deste modo, seleccionamos nos seis PCT analisados as competências gerais que melhor respondiam ao objectivo da nossa dissertação.

Tal como podemos verificar, os indicadores que pertencem aos projectos P2; P3 e P4, e que mais sobressaem no quadro n.º7, constituindo uma percentagem de 50% dos projectos recolhidos, estão assim justificados: *mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano* (50% UE / 18.2% UR); *usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o próprio pensamento* (50% UE / 18.2% UR); *adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões* (50% UE / 27.3% UR).

QUADRO N.º 8

| GESTÃO DO CURRÍCULO PARA A TURMA | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|---|-----|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=42 | % |
| COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS | Proporcionar a formação integral de todos os alunos, através de aprendizagens mais significativas | 4 | 3 | 1 | 1 | 3 | | 5 | 83.3 | 12 | 28.8 |
| | Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho | | 1 | 2 | | 1 | | 3 | 50 | 4 | 9.5 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|---|--|----------|-------------|-----------|------------|
| | Respeitar o outro e a sua diversidade | | 1 | 1 | | 1 | | 3 | 50 | 3 | 7.1 |
| | Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema | | 3 | 2 | | 3 | | 3 | 50 | 8 | 19 |
| | Usar a língua portuguesa de forma adequada às diversas situações numa perspectiva de construção pessoal e de conhecimento | | 4 | 1 | 1 | 3 | | 4 | 66.7 | 9 | 21.4 |
| | Participar na vida da escola de forma crítica e responsável | | 2 | | | 4 | | 2 | 33.3 | 6 | 14.3 |
| | Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 42 | 100 |

Quase todos os projectos integraram no seu conteúdo as competências transversais, o que fez 83.3% da percentagem global.

Embora os indicadores que compõem esta subcategoria fossem de uma maneira geral muito valorizados, existe um deles que mereceu um destaque superior aos restantes que foi o de «*proporcionar a formação integral de todos os alunos, através de aprendizagens mais significativas*» com uma percentagem de 83.3% UE / 28.8% UR.

«Promover o desenvolvimento da autonomia e das competências, para deste modo aprenderem a aplicar o que adquiriram» (P1).

«Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho» (P2).

«Aprender a pesquisar, seleccionar e organizar informação» (P3).

«A Educação para a Cidadania, que deverá estar presente em todos os ciclos e com um carácter transversal, e que deve contribuir para a criação da identidade e desenvolvimento da responsabilidade e respeito na vida cívica, dos alunos» (P4).

«Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula» (P5).

Outro indicador também muito enaltecido foi o de «*usar a língua portuguesa de forma adequada às diversas situações numa perspectiva de construção pessoal e de conhecimento*» (66.7 % UE / 21.4% UR).

«Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento» (P2).

«Escolher e aplicar as estratégias de resposta às situações problemáticas» (P3).

«Relativamente aos conteúdos, tentarei estar actualizada, utilizando, sempre que possível, uma linguagem cientificamente correcta e adequada ao nível etário dos alunos, relacionando sempre que possível o conhecimento científico com as aplicações práticas do quotidiano» (P4).

«Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio» (P5).

Se o nosso objectivo de base é educar para a cidadania, podemos concluir, que estes indicadores mais citados nos projectos têm uma certa razão de ser, na medida em que uma educação em que se pretende a formação integral do indivíduo deve basear-se em aprendizagens significativas fundamentadas em princípios de participação, cooperativismo e solidariedade com o intuito de proporcionar condições de aprendizagem e desenvolver competências que proporcionem uma maior autonomia e, consequentemente, uma melhor integração social.

Sem dúvida que um bom domínio da Língua Portuguesa ajudará o aluno a expressar melhor o seu pensamento, permitindo-lhe ter uma atitude crítica clara e coerente relativamente a diferentes situações ou problemas que a sociedade possa apresentar.

Atendendo aos indicadores que tiveram uma incidência um pouco inferior (50% UE), diríamos, que os consideramos também muito pertinentes, isto porque entendemos, que para desenvolver aprendizagens significativas com os alunos, tal como já havíamos mencionado, necessitamos, acima de tudo, de saber seleccionar os métodos de trabalho que melhor se adequam a este objectivo, identificando e articulando os vários saberes num processo transversal. Por outro lado, é fundamental que todos os alunos se sintam correspondidos e respeitados na sua diversidade.

QUADRO N.º 9

| GESTÃO DO CURRÍCULO PARA A TURMA | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------------|-----|---|---|---|---|---|------------------|------|------------------|-----|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=81 | % |
| ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS | Formação Cívica | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 1.2 |
| | Actividades colectivas | 2 | | | | 2 | | 2 | 33.3 | 4 | 4.9 |
| | Metodologias activas | 2 | | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 2.5 |
| | Diálogos | 1 | | | 6 | | | 2 | 33.3 | 7 | 8.6 |
| | Debates | | | | 1 | | | 1 | 16.7 | 1 | 1.2 |
| | Assembleias de turma | | | | 1 | 1 | | 2 | 33.3 | 2 | 2.5 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|--|----------|-------------|-----------|------------|
| | Momentos de reflexão | | | | 9 | 1 | | 2 | 33.3 | 10 | 12.3 |
| | Participação dos alunos na dinâmica da turma | 1 | | | 2 | 1 | | 3 | 50 | 4 | 4.9 |
| | Responsabilizar os alunos na orientação de determinadas tarefas | 1 | 1 | | | 1 | | 3 | 50 | 3 | 3.7 |
| | Cooperação entre alunos | | 2 | 1 | | 1 | | 3 | 50 | 4 | 4.9 |
| | Planificações flexíveis e com a colaboração dos alunos | 1 | 1 | | | | | 2 | 33.3 | 2 | 2.5 |
| | Dar oportunidade a todos através da diferenciação pedagógica | 1 | 2 | 3 | | | | 3 | 50 | 6 | 7.4 |
| | Diversificar as actividades | 2 | 3 | 4 | 2 | | | 4 | 66.7 | 11 | 13.6 |
| | Apoio individualizado | | 2 | | | 1 | | 2 | 33.3 | 3 | 3.7 |
| | Sensibilizar os alunos para a valorização pessoal e social | | 1 | | | 8 | | 2 | 33.3 | 9 | 11.1 |
| | Visitas de estudo | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 1.2 |
| | Interacção entre a turma a escola e a comunidade através de acções de sensibilização ou formação | | | 1 | 1 | | | 2 | 33.3 | 2 | 2.5 |
| | Participação dos encarregados de educação em projectos da turma ou em temas de estudo relacionados com a sua experiência pessoal e ou profissional | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 1.2 |
| | Utilizar a avaliação como meio de reflexão e de incentivo pessoal. | | | | | 8 | | 1 | 16.7 | 8 | 9.9 |
| | Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 81 | 100 |

Para que o PCT possa ser posto em prática é necessário que o professor titular de turma organize o seu trabalho, equacionando algumas estratégias pedagógicas que lhe permitam desenvolver com os seus alunos as competências inicialmente delineadas no referido documento.

Importa mencionar que esta subcategoria foi referenciada pela maioria dos projectos, o que originou uma percentagem global de 83.3% de UE. Nesta apreciação destacam-se os seguintes indicadores: *diversificar as actividades* (66.7% UE / 13.6% UR); *participação dos alunos na dinâmica da turma* (50% UE / 4.9% UR); *responsabilizar os alunos na orientação de determinadas tarefas* (50% UE / 3.7% UR); *Cooperação entre alunos* (50% UE / 4.9% UR); *dar oportunidade a todos através da diferenciação pedagógica* (50% UE / 7.4% UR).

Como podemos verificar no quadro n.º 9 estes indicadores são aqueles que os docentes mais valorizaram, considerando estas estratégias fundamentais para o

desenvolvimento de competências que vão de encontro a uma educação de qualidade. Todo o trabalho que envolva professor e alunos, numa dinâmica de participação e cooperação, privilegiando actividades diversificadas que permitam dar oportunidades a todos, sem excepção, numa clima de responsabilidade e respeito pela opinião de todos e de cada um em particular, não coloca dúvidas quanto à necessidade de uma formação baseada em princípios éticos e valores de cidadania.

Os restantes indicadores que apresentam percentagens inferiores não são menos importantes, mas entendemos que já se encontram implícitos naqueles que acabámos de referenciar. No entanto, queremos distinguir a importância da «participação dos encarregados de educação em projectos da turma ou em temas de estudo relacionados com a sua experiência pessoal e ou profissional» (16.7% UE / 1.2% UR) sublinhada pelo (P3). Pois consideramos de extrema importância a colaboração dos encarregados de educação em actividades deste género, porque, para além de envolvê-los no processo educativo dos seus filhos, como principais responsáveis pela educação dos mesmos, alerta-os ainda para a importância de uma formação académica com vista a uma profissão que garanta uma melhor qualidade de vida.

QUADRO N.º 10

| GESTÃO DO CURRÍCULO PARA A TURMA | | | | | | | | | | | |
|--|---|-----|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=35 | % |
| ACÇÃO DO DOCENTE TITULAR DE TURMA | É da competência do professor estabelecer a ligação entre os diferentes intervenientes no processo educativo do aluno | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2.9 |
| | Responsabilizar-se pelo seu PCT | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2.9 |
| | Ajustar a sua acção educativa às necessidades e interesses dos alunos | 4 | 5 | | | | | 2 | 33.3 | 9 | 25.7 |
| | Promover a participação dos encarregados de educação na dinâmica da turma | 2 | 3 | | | | | 2 | 33.3 | 5 | 14.3 |
| | Facilitar a integração pessoal social e educativa dos seus alunos | 2 | 4 | | | | | 2 | 33.3 | 6 | 17.1 |
| | Participar na construção de regras e zelar pelo seu cumprimento | | 5 | | | | | 1 | 16.7 | 5 | 14.3 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|--|--|----------|-------------|-----------|------------|
| | Criar condições para que os alunos desenvolvam competências de aprender a aprender e de se autoavaliarem | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2.9 |
| | Fornecer indicações sobre a evolução dos alunos e sobre as medidas que possam remediar e/ou enriquecer a aprendizagem | | 7 | | | | | 1 | 16.7 | 7 | 20 |
| | Total | | | | | | | 2 | 33.3 | 35 | 100 |

Como já havíamos afirmado anteriormente, a elaboração do PCT é da inteira responsabilidade do professor titular de turma no 1.º CEB, embora este possa contar com a colaboração de outros docentes a nível de troca de ideias, partilha de opiniões.

De acordo com a análise efectuada verificámos, que apenas dois dos projectos analisados referiram a subcategoria pertencente ao quadro n.º 10, o que nos permite retirar as seguintes ilações: ou a maioria dos professores desconhece esta realidade ou então não achou pertinente contemplar este conteúdo nos documentos.

Mas, na verdade, faz todo o sentido o docente, autor do projecto, estar ciente das suas funções. Enumerá-las ou não dependerá do ponto de visto de cada um. Embora, em nossa opinião, não consideremos negativo que se faça este registo, porque entendemos ser uma forma do docente revelar que está consciente das suas responsabilidades para com a turma, tal como explicita o P1 e o P2.

«Gerir as faltas e os problemas disciplinares através do diálogo» (P1).

«Promover a elaboração e conhecimento de normas, valores e atitudes» (P1).

«Estimular o envolvimento dos pais na escola como estímulo ao interesse pela aprendizagem» (P1).

«Ajustar a acção educativa às necessidades dos alunos e às características dos contextos. Deve ser privilegiada a ligação à comunidade envolvente através de contactos com as associações culturais e cívicas locais e com as autarquias» (P1).

«Organizar os processos de ensino e de aprendizagem» (P2).

«Ensinar e criar condições de aprendizagem» (P2).

«Constituir um recurso para aprendizagem» (P2).

«Criar condições para que os alunos desenvolvam competências de aprender a aprender e de se autoavaliarem» (P2).

«Orientar o aluno quanto à organização das tarefas escolares» (P2).

«Estabelecer relações entre a escola, as famílias e a comunidade» (P2).

QUADRO N.º 11

| GESTÃO DO CURRÍCULO PARA A TURMA | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----|---|---|---|---|---|---------------|-----------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=10 | % |
| ENVOLVIMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | Através de reuniões extraordinárias | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 10 |
| | No final de cada período | 1 | | | | 1 | | 2 | 33.3 | 2 | 20 |
| | Semanalmente no horário determinado para o atendimento aos encarregados de educação | 1 | | | | 2 | | 2 | 33.3 | 3 | 30 |
| | Nas festas temáticas que ocorrem na escola | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 10 |
| | Em acções de sensibilização promovidas pela escola | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 10 |
| | Através de contactos individuais sempre que se justificar | | 1 | | | 1 | | 2 | 33.3 | 2 | 20 |
| | Total | | | | | | | 3 | 50 | 10 | 100 |

Parece não existirem dúvidas quanto à importância do envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos. Como envolvê-los é que não se vislumbra tarefa fácil. Já referimos no início deste capítulo, que alguns dos encarregados de educação de uma faixa abrangente de crianças que compõem as escolas da freguesia de Câmara de Lobos são normalmente conhecidos pelo grau de negligência e irresponsabilidade que os caracteriza, daí ser muito mais complicado envolvê-los no processo de aprendizagem. No entanto, essa é também uma função do professor: ser capaz de trazer os pais à escola.

Neste sentido, 50% dos projectos analisados planearam algumas estratégias com o intuito de cumprir este objectivo tal como confirma o quadro n.º 11.

É curioso que os indicadores mais citados pelos professores tenham sido: «*no final de cada período*» (33.3% UE / 20% UR); «*semanalmente no horário determinado para o atendimento aos encarregados de educação*» (33.3% UE / 30% UR); «*através de contactos individuais sempre que se justificar*» (33.3% UE / 20% UR), o que poderá indicar que muitos docentes ainda continuam a privilegiar exclusivamente os momentos de avaliação e os tempos estipulados pela escola para este tipo de contactos, descurando em parte a importância deste envolvimento ao longo do todo o processo educativo.

O recurso a estratégias mais aliciantes, onde os encarregados de educação tivessem um papel mais dinâmico, seria concertada uma boa opção. As acções de sensibilização efectuadas em muitas escolas por professores e outros parceiros sociais

poderia constituir um óptimo momento para convidar os pais, não apenas a estarem presentes, mas também a participarem, dando o seu contributo em temáticas pertinentes e do seu conhecimento. Por outro lado, a sua colaboração directa nas festas escolares através da confecção de fatos e de doces, também poderia ser entendida como uma mais-valia para a escola e para os alunos em geral. Estes exemplos pretendem acima de tudo, atribuir aos pais uma maior importância dentro do contexto escolar, para que se sintam úteis e responsáveis.

1.1.4. Áreas curriculares disciplinares obrigatórias

As áreas curriculares disciplinares obrigatórias devem fazer parte integrante do PCT, uma vez que dizem respeito a um tronco comum estipulado no currículo nacional para cada ano de escolaridade. Nesta categoria, tivemos apenas a intenção de verificar até que ponto os professores contemplavam a educação para a cidadania nas diferentes áreas, conferindo-lhe o carácter de transversalidade estipulado no Decreto-Lei de 18 de Janeiro de 2001.

QUADRO N.º 12

| ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES OBRIGATÓRIAS | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----|---|---|---|---|---|------------------|------|------------------|------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=36 | % |
| LÍNGUA PORTUGUESA | Expressar-se por iniciativa própria. | 1 | 2 | 3 | | | | 3 | 50 | 6 | 16.7 |
| | Desenvolver a comunicação colectiva de modo a facilitar a integração do diálogo no meio social. | 2 | | 1 | | | | 2 | 33.3 | 3 | 8.3 |
| | Desenvolver o gosto pela investigação/pesquisa através da selecção das diferentes fontes de informação. | 3 | | | | | 3 | 2 | 33.3 | 6 | 16.7 |
| | Saber ouvir | | | 1 | | | 1 | 2 | 33.3 | 2 | 5.6 |
| | Exercer as suas competências para relacionar interpelar, reflectir e opinar | | 1 | 2 | | | 5 | 3 | 50 | 8 | 22.2 |
| | Intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência | | | 1 | | | 2 | 2 | 33.3 | 3 | 8.3 |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|---|----------|-------------|-----------|------------|
| Participar construtivamente no trabalho de grupo, expressando e debatendo opiniões | | | 1 | | | 2 | 2 | 33.3 | 3 | 8.3 |
| Usar formas de tratamento de acordo com as normas sociais de respeito e correcção | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 2.8 |
| Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos, omitindo opiniões apresentando críticas e sugestões | | | 2 | | 1 | 1 | 3 | 50 | 4 | 11.1 |
| Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 36 | 100 |

Começando pela Língua Portuguesa, aliás, área contemplada em 83.3% dos projectos estudados, constatamos, que a maioria dos professores teve em atenção o aspecto da cidadania tal como nos comprova o quadro n.º 12.

Os indicadores mais citados dizem respeito à importância de «*expressar-se por iniciativa própria*» (50% UE / 16.7% UR); «*Exercer as suas competências para relacionar interpelar, reflectir e opinar*» (50% UE / 22.2% UR); e «*Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos, omitindo opiniões apresentando críticas e sugestões*» (50% UE / 11.1% UR). No entanto, também consideramos muito importantes aqueles que tiveram uma menor incidência.

«*Desenvolver a comunicação individual na realização de projectos ou actividades, de modo a levar os alunos apresentarem sugestões e as exporem as suas dúvidas*» (P1).

«*Desenvolver o gosto pela investigação através da selecção das diferentes fontes de informação com as quais os alunos possam assumir uma atitude efectiva de pesquisar e experimentação (observar, descrever, entrevistar, inquéritos, cartazes, etc. ...)*» (P1).

«*Relacionar o que leu com as suas vivências escolares e extra-escolares*» (P2).

«*Exercer as suas competências para interpelar, reflectir e opinar*» (P3).

«*Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos...)*» (P3).

«*Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos, questionando o autor do texto, omitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar*» (P5).

«*Pesquisar, de forma orientada, assuntos previamente seleccionados*» (P6).

«*Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente)*» (P6).

Todos os indicadores registados apresentam aspectos fundamentais a ter em conta, se pretendemos desenvolver uma educação na cidadania e para a cidadania.

Na área da Matemática, não se encontraram em nenhum dos PCT objectivos que reflectissem uma preocupação mais abrangente de carácter ético ou valorativo e que

extrapolassem as competências específicas da mesma, o que já não aconteceu no Estudo do Meio. Esta foi uma área que se destacou pela abordagem efectuada em todos os projectos na ordem dos 100% de frequência absoluta de unidades de Enumeração (UE).

QUADRO N.º 13

| ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES OBRIGATÓRIAS | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----|---|----|---|---|---|---------------|------|---------------|------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. EU | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=57 | % |
| ESTUDO DO MEIO | Reconhecimento de elementos que permitem situar-se no lugar onde se vive | 2 | 4 | | 2 | | 1 | 4 | 66.7 | 9 | 15.8 |
| | Capacidade de participar directa e gradualmente na organização da vida da escola, interiorizando assim valores democráticos e de cidadania | | | 12 | | 2 | 2 | 3 | 50 | 16 | 28.1 |
| | Desenvolver hábitos de preservação do seu espaço e do património histórico | | | 3 | | | | 1 | 16.7 | 3 | 5.3 |
| | Conhecer e aplicar regras de convivência social | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 1.8 |
| | Respeitar os interesses individuais e colectivos | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 1.8 |
| | Utilizar vestígios de outras épocas como fontes de informação para reconstruir o passado, compreendê-lo e organizar o presente; | | 1 | 1 | 5 | 2 | | 4 | 66.7 | 9 | 15.8 |
| | Conhecer-se a si mesmo, valorizando a sua identidade e raízes. | | | | | | 3 | 1 | 16.7 | 3 | 5.3 |
| | Saber utilizar processos simples de conhecimento da realidade próxima, observando, descrevendo, formulando questões e problemas e sugerindo respostas | | | | | | 3 | 1 | 16.7 | 3 | 5.3 |
| | Saber comunicar as informações recolhidas e tratadas | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 1.8 |
| | Revelar atitudes de atenção em relação a problemas do quotidiano: toxicodependência, alcoolismo, meio ambiente... | | | | | | 8 | 1 | 16.7 | 8 | 14 |
| | Reconhecer e valorizar o património histórico e etnográfico, revelando atitudes de respeito por outros povos e culturas | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 1.8 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|---|----------|------------|-----------|------------|
| | Rejeitar qualquer tipo de discriminação | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 1.8 |
| | Enumerar possíveis soluções | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 1.8 |
| | Total | | | | | | | 6 | 100 | 57 | 100 |

Os indicadores mais referenciados foram: «*Reconhecimento de elementos que permitem situar-se no lugar onde se vive*»; «*Utilizar vestígios de outras épocas como fontes de informação para reconstruir o passado, compreendê-lo e organizar o presente*», ambos com 66.7% UE / 15.8% UR e ainda a «*Capacidade de participar directa e gradualmente na organização da vida da escola, interiorizando assim valores democráticos e de cidadania*» (50% UE / 28.1% UR).

De facto, é muito importante que as pessoas conheçam e reflectam sobre factos ocorridos no passado, para melhor compreenderem o presente e assim terem uma postura crítica e activa na sociedade, se possível, baseada em valores democráticos e de cidadania.

QUADRO N.º 14

| ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES OBRIGATÓRIAS | | | | | | | | | | | |
|--|---|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------------------|-----------|----------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=14 | % |
| EXPRESSÕES ARTÍSTICAS | Cooperar com o professor e com os colegas em actividades diversas | | | 4 | | | 2 | 2 | 33.3 | 6 | 42.9 |
| | Saber ouvir | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 7.1 |
| | Desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 7.1 |
| | Expressar-se de forma livre espontânea e criativa | | | 4 | | | 1 | 2 | 33.3 | 5 | 35.7 |
| | Concretizar projectos de complemento a outras áreas didácticas | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 7.1 |
| | Total | | | | | | | 3 | 50 | 14 | 100 |

É, com agrado, que verificamos que os professores começam a valorizar, cada vez mais, a área das expressões artísticas, dando-lhes um carácter formativo mais abrangente, embora apenas 50% dos projectos é que as referiram.

O enfoque dado à cooperação entre professores e alunos desenvolvendo actividades que facilitem a comunicação e a criatividade com o intuito de concretizar,

não só, mas também, projectos de complemento a outras áreas didáticas, são princípios que demonstram uma preocupação em trabalhar a cidadania de forma transversal. Tal como comprovam os indicadores referidos no quadro n.º 14 e as transcrições dos diferentes projectos.

«Desenvolver a acuidade auditiva» (P1).

«Seguir as orientações do professor e do colega» (P3).

«Revelar criatividade nas actividades realizadas» (P3)

«Cooperar no trabalho de grupo e respeitar as actividades e atitudes dos colegas» (P3).

«Saber dimensionar o trabalho de acordo com o fim pretendido (cartaz, ilustração, etc.) (P6)

QUADRO N.º 15

| ÁREA DISCIPLINAR NÃO OBRIGATÓRIA | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=46 | % |
| EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA | Reconhecer-se como ser único e singular, capaz de fazer opções assertivas e de assumir a responsabilidade dos seus actos | 3 | | 2 | | | | 2 | 33.3 | 5 | 10.9 |
| | Fundamentar e justificar a prioridade de determinados valores | 1 | | 1 | | | | 2 | 33.3 | 2 | 4.3 |
| | Conhecer o mundo e pensar criticamente a realidade | 3 | | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 6.5 |
| | Valorizar a cooperação e agir na sociedade de forma criativa e solidária | 2 | | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 4.3 |
| | Respeitar e valorizar os outros na sua diversidade de seres, culturas e formas de estar | 1 | | 3 | | | | 2 | 33.3 | 4 | 8.7 |
| | Compreender a importância do fenómeno religioso como parte integrante do indivíduo e da sociedade | 3 | | 2 | | | | 2 | 33.3 | 5 | 10.9 |
| | Ser tolerante com os outros | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2.2 |
| | Promover o respeito e estima mútua pelos diversos membros da comunidade escolar | | | 3 | | | | 1 | 16.7 | 3 | 6.5 |
| | Valorizar as suas experiências individuais e em grupo | | | 2 | | | | 1 | 16.7 | 2 | 4.3 |
| | Ser livre e responsável | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2.2 |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|----|--|--|--|----------|-------------|-----------|------------|
| Distinguir o bom e o mau uso da liberdade | | | 2 | | | | 1 | 16.7 | 2 | 4.3 |
| Saber dialogar | | | 2 | | | | 1 | 16.7 | 2 | 4.3 |
| Dar valor aos gestos de gratidão | | | 4 | | | | 1 | 16.7 | 4 | 8.7 |
| Empenhar-se em perdoar e compreender os outros no dia a dia | | | 10 | | | | 1 | 16.7 | 10 | 21.7 |
| Total | | | | | | | 2 | 33.3 | 46 | 100 |

A Educação Moral e Religiosa Católica foi uma área reduzidamente contemplada nos PCT, ou seja, apenas 33.3 % dos projectos abordaram-na (P1 e P3). Pensamos, que este resultado poderá justificar-se pelo facto desta ser uma área disciplinar não obrigatória, o que poderá ter levado os professores a omiti-la dos programas. Uma outra explicação poderá ter a ver com a opção religiosa dos próprios docentes, ou então, devido ao facto de existirem na turma crianças de outras religiões, a quem não se quer ferir susceptibilidades.

Normalmente, esta é uma área que se adequa muito bem ao tipo de educação para a cidadania que se pretende desenvolver com os alunos, na medida em que a maior parte dos seus objectivos apelam para valores éticos e princípios de cidadania, tal como podemos verificar em todos os indicadores descritos no quadro n.º 15, embora saibamos que todas as áreas curriculares devem estar implicadas numa Educação deste género.

1.1.5. Áreas curriculares não disciplinares

Estas áreas também são extremamente importantes no currículo, pelo que não deverão ser omitidas. A Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica, permitem a realização de aprendizagens relevantes para a formação global dos alunos, quando devidamente articuladas e contextualizadas com as restantes disciplinas.

Observemos então os quadros que se seguem:

QUADRO N.º 16

| ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|-------------|--|--|--|--|--|-----|---|---|------------------|---|------------------|-----|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | | | | | | PCT | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 |

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------|--|---|---|---|--|---|---|---|------|------|------|
| ÁREA DE PROJECTO | Esbater as fronteiras entre a escola e a comunidade | 1 | | 1 | | | | 2 | 33.3 | 2 | 3.2 |
| | Facilitar a integração dos saberes na construção do conhecimento | 1 | | 2 | | 2 | | 3 | 50 | 5 | 8.1 |
| | Conciliar o trabalho individual e cooperativo e potenciar actividades de pesquisa organização e análise de dados e divulgação dos mesmos | 1 | | 4 | | 1 | 3 | 4 | 66.7 | 9 | 14.5 |
| | Promover a reflexão sobre valores e atitudes para o exercício de uma cidadania responsável | 1 | 1 | 1 | | | | 3 | 50 | 3 | 4.8 |
| | Participar nas tarefas exprimindo-se através de opiniões e sugestões | | | 2 | | 1 | 2 | 3 | 50 | 5 | 8.1 |
| | Apresentar ideias e seleccionar temas | | | 1 | | 1 | 2 | 3 | 50 | 4 | 6.5 |
| | Definir estratégias e actividades | | | 2 | | | | 1 | 16.7 | 2 | 3.2 |
| | Assumir responsabilidades | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 1.6 |
| | Colaborar na preservação do património escolar | | | 3 | | | | 1 | 16.7 | 3 | 4.8 |
| | Educar para a cidadania | | | 1 | | 1 | | 2 | 33.3 | 2 | 3.2 |
| | Conhecer e compreender os direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem | | | 4 | | | | 1 | 16.7 | 4 | 6.5 |
| | Aprender a resolver problemas, partindo de situações concretas | | | | | 2 | 1 | 2 | 33.3 | 3 | 4.8 |
| | Desenvolver a pesquisa e intervenção, promovendo a articulação dos diferentes conhecimentos disciplinares e não disciplinares | | | | | 1 | 2 | 2 | 33.3 | 3 | 4.8 |
| | Desenvolver a iniciativa, a persistência, a responsabilidade e a criatividade; | 1 | | 2 | | 3 | 1 | 4 | 66.7 | 7 | 11.3 |
| | Desempenhar com rigor as suas funções no grupo e respeitar regras | 1 | | 1 | | 4 | 3 | 4 | 66.7 | 9 | 14.5 |
| | Total | | | | | | | | 5 | 83.3 | 62 |

A área de projecto mereceu uma atenção na ordem dos 83.3% dos projectos examinados com uma frequência absoluta de unidades de resposta UR de 62%.

Dos muitos indicadores que compõem o quadro n.º 16, destacamos: «*Conciliar o trabalho individual e cooperativo e potenciar actividades de pesquisa organização e análise de dados e divulgação dos mesmos*» (66.7% UE / 14.5% UR); «*Desenvolver a iniciativa, a persistência, a responsabilidade e a criatividade*» (66.7% UE / 11.3% UR); «*Desempenhar com rigor as suas funções no grupo e respeitar regras*» (66.7% UE /

14.5% UR); «Facilitar a integração dos saberes na construção do conhecimento» (50% UE / 8.1% UR); «Promover a reflexão sobre valores e atitudes para o exercício de uma cidadania responsável» (50% UE / 4.8% UR); «Participar nas tarefas exprimindo-se através de opiniões e sugestões» (50% UE / 8.1% UR).

Estes são alguns indicadores, entre muitos, que nos podem dar a ideia de como podemos trabalhar a cidadania de uma maneira transversal.

QUADRO N.º 17

| ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|-----|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=68 | % |
| ESTUDO ACOMPANHADO | Adquirir progressivamente competências no domínio de métodos de estudo e de trabalho | 2 | | 3 | | 4 | 6 | 4 | 66.7 | 15 | 22.1 |
| | Promover o desenvolvimento de competências de auto – aprendizagem que favoreça o aprender a aprender | 4 | 1 | 6 | | 4 | | 4 | 66.7 | 15 | 22.1 |
| | Incentivar a mudança de atitudes / posturas na sala de aula | 2 | | | | 1 | | 2 | 33.3 | 3 | 4.4 |
| | Cumprir regras | 1 | 1 | | | | 1 | 3 | 50 | 3 | 4.4 |
| | Identificar com clareza as suas dúvidas e dificuldades | 1 | 2 | 4 | | 1 | 1 | 5 | 83.3 | 9 | 13.2 |
| | Pedir ajuda quando necessário | | 1 | 2 | | | | 2 | 33.3 | 3 | 4.4 |
| | Recolher e organizar a informação para resolver problemas | | 2 | 5 | | | 2 | 3 | 50 | 9 | 13.2 |
| | Desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer as suas motivações e interesses | | | 1 | | 3 | | 2 | 33.3 | 4 | 5.9 |
| | Desenvolver competências sociais: o respeito pelos outros, a cooperação, a comunicação | | | | | 1 | | 1 | 16.7 | 1 | 1.5 |
| | Desenvolver o ensino prático de técnicas de estudo | | 1 | 2 | | | | 2 | 33.3 | 3 | 4.4 |
| | Cooperar com os outros em grupo numa perspectiva de doação de saberes | | | | | | 2 | 1 | 16.7 | 2 | 2.9 |
| | Saber expressar a sua opinião | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 1.5 |
| | Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 68 | 100 |

O Estudo Acompanhado deverá visar o desenvolvimento de competências e a adequação de métodos de estudo que permitam aos alunos uma maior autonomia e responsabilidade relativamente às aquisições efectuadas, tal como referem as citações abaixo mencionadas:

«Promover o desenvolvimento de progressiva autonomia dos alunos na realização das suas aprendizagens» (P1).

«Conhecer regras de trabalho e de responsabilidade no sentido de alcançar melhores prestações» (P2).

«Aquisição de competências no domínio dos métodos de estudo e de trabalho» (P3).

«Aumentar a auto-estima e a auto-confiança» (P5)

«Expressar a sua opinião ou a do grupo, propondo alternativas e sugestões de melhor adequação» (P6).

Os indicadores presentes no quadro n.º 17 também comprovam esta realidade. Mas, entre todos eles, destacam-se dois com uma percentagem substancial: *«Adquirir progressivamente competências no domínio de métodos de estudo e de trabalho»* e *«Promover o desenvolvimento de competências de auto – aprendizagem que favoreça o aprender a aprender»* ambos com 66.7% de UE / 22.1% de UR.

QUADRO N.º 18

| ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---|-----|---|----|---|---|---|------------------|------|------------------|------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=98 | % |
| FORMAÇÃO CÍVICA | Desenvolver a consciência cívica dos alunos | 1 | | 7 | 4 | 1 | 1 | 5 | 83.3 | 14 | 14.3 |
| | Formar cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes | 6 | | 10 | 1 | 1 | 2 | 5 | 83.3 | 20 | 20.4 |
| | Desenvolver as competências fundamentais ao processo de educação e formação ao longo da vida. | 3 | | 2 | 6 | 1 | 2 | 5 | 83.3 | 14 | 14.3 |
| | Conhecer os seus direitos e deveres | | | 3 | 2 | | | 2 | 33.3 | 5 | 5.1 |
| | Fazer uso de regras de convivência social | 2 | | 5 | 1 | | 3 | 4 | 66.7 | 11 | 11.2 |
| | Ser solidário | | | | 4 | | 2 | 2 | 33.3 | 6 | 6.1 |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|---|----------|-------------|-----------|------------|
| Proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da turma, da escola e da comunidade, bem como os princípios democráticos que orientam o seu funcionamento | | | 1 | | 1 | 2 | 3 | 50 | 4 | 4.1 |
| Proporcionar situações de tomadas de decisão com respeito pelos valores da liberdade e da democracia | | | | 1 | 2 | 4 | 3 | 50 | 7 | 7.1 |
| Ser responsável | | | | | 1 | 3 | 2 | 33.3 | 4 | 4.1 |
| Respeitar a diversidade, aprendendo a projectar-se no outro | | | | 2 | 3 | 1 | 3 | 50 | 6 | 6.1 |
| Exercitar a cooperação | | | 5 | | 1 | 1 | 3 | 50 | 7 | 7.1 |
| Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 98 | 100 |

A Formação Cívica é considerada uma área privilegiada para o aperfeiçoamento da educação para a cidadania, basicamente, porque apela ao desenvolvimento de uma consciência cívica com o objectivo de formar cidadãos responsáveis, críticos e intervenientes. Incentiva também a participação individual e colectiva dos alunos na vida da turma, da escola e da comunidade.

A importância desta área foi reconhecida pela maioria dos projectos, obtendo uma percentagem global de 83.3% de UE. Os indicadores que mais se destacam no quadro n.º 18 são: «*Desenvolver a consciência cívica dos alunos*» e «*Desenvolver as competências fundamentais ao processo de educação e formação ao longo da vida*» ambos com (83.3% UE / 14.3% UR); e «*Formar cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes*» (83.3% UE / 20.4% UR).

Existem outros com uma incidência ligeiramente menor mas também muito adequados ao tipo de educação que se pretende: «*Fazer uso de regras de convivência social*» (66.7% UE / 11.2% UR); «*Proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da turma, da escola e da comunidade, bem como os princípios democráticos que orientam o seu funcionamento*» (50% UE / 4.1% UR) e «*Proporcionar situações de tomadas de decisão com respeito pelos valores da liberdade e da democracia*» (50% UE / 7.1% UR).

1.1.6. Planificações

Devem fazer, igualmente, parte do PCT todo o tipo de planificações, cujos objectivos visem os alunos que pertencem a uma determinada turma a frequentar um

determinado ano de escolaridade. Deverá ficar registado todo o trabalho que seja desenvolvido com cada grupo específico de alunos.

QUAQDRO N.º 19

| PLANIFICAÇÕES | | | | | | | | | | | |
|-------------------|--|-----|---|---|---|---|---|------------------|-------------|------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=2 | % |
| PLANOS DIÁRIOS | Desenvolver competências, interligando áreas, conteúdos e tarefas. | | | 2 | | | | 1 | 16.7 | 2 | 100 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 100 |

Os planos diários consistem num registo de competências, interligando áreas, conteúdos e tarefas que o professor pretende desenvolver com o seu grupo de alunos, num determinado dia, tal como confere o quadro n.º 19

QUADRO N.º 20

| PLANIFICAÇÕES | | | | | | | | | | | |
|-----------------|--|-----|---|---|---|---|---|------------------|-------------|------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=1 | % |
| PLANOS SEMANAIS | Agrupar a programação diária correspondente ao número de dias de actividade lectiva de cada semana | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 100 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 100 |

Os planos semanais consistem em «agrupar a programação diária correspondente ao número de dias de actividade lectiva de cada semana», tal como justifica o indicador presente no quadro n.º 20

QUADRO N.º 21

| PLANIFICAÇÕES | | | | | | | | | | | |
|---------------|-------------|-----|--|--|--|--|--|------------------|--|------------------|--|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=2 | % |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|----------|-------------|----------|------------|
| PLANOS MENSAIS | Agrupar as planificações diárias e semanais correspondentes a cada mês do ano lectivo, reflectindo as competências e possíveis recursos a utilizar, nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares | | 1 | 1 | | | | 2 | 33.3 | 2 | 100 |
| | Total | | | | | | | 2 | 33.3 | 2 | 100 |

Os planos mensais «referem-se aos meses de Setembro a Junho e reflectem, essencialmente, as competências e possíveis recursos a utilizar, nos diferentes blocos das áreas de Estudo do Meio, Língua Portuguesa, matemática, Educação e Expressão Físico-Motora, Educação e Expressão Musical e Dramática, Educação Plástica, Área de projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica» (P2).

«Nesta programação serão definidos os conteúdos a estudar, e as competências a desenvolver» (P3).

QUADRO N.º 22

| PLANIFICAÇÕES | | | | | | | | | | | |
|---------------|---|-----|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=8 | % |
| PLANOS ANUAIS | Planificar com base em blocos de conteúdos correspondentes às diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e em projectos de actividade tendo em conta a concretização de competências e o seu enquadramento no Projecto Educativo | | | 1 | | | 7 | 2 | 33.3 | 8 | 100 |
| | Total | | | | | | | 2 | 33.3 | 8 | 100 |

O plano anual também deve constar no PCT, pois dele faz parte, todas as áreas já referenciadas em quadros anteriores, tal como aponta o indicador do quadro n.º 22.

Verificámos, após a análise efectuada, que somente um dos seis projectos (P3) é que se preocupou em colocar todas estas programações no PCT.

1.1.7. Projectos e actividades complementares

Como sabemos, qualquer PCT deve ser elaborado a partir do Projecto Curricular de Escola, que por sua vez está subordinado ao Projecto Educativo da Escola. Deste

modo, faz sentido que todas as actividades desenvolvidas, quer seja em contexto particular de sala de aula, ou no contexto geral de escola, sejam também contempladas neste documento.

QUADRO N.º 23

| PROJECTOS E ACTIVIDADES COMPLEMENTARES | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------------------|-----|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|-----|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=1 | % |
| PROJECTOS DESENVOLVIDOS | A segurança da criança no trânsito | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 100 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 100 |

O quadro n.º 23 apresenta um projecto desenvolvido a nível de sala de aula pelo P2 numa turma do 1.º ano de escolaridade. Também é pertinente que os projectos trabalhados estejam ligados ao objectivo principal do PCT que, neste caso, pretende trabalhar a educação para a cidadania, e tal como podemos verificar pelo indicador citado no quadro acima (*A segurança da criança no trânsito*), está em conformidade com o pretendido.

No entanto, não basta referir, no PCT, apenas o tema do subprojecto que vai ser implementado. É necessário explicitar as várias fases do processo pelo qual ele irá passar, bem como os recursos utilizados, a metodologia que será aplicada e a respectiva avaliação.

QUADRO N.º 24

| PROJECTOS E ACTIVIDADES COMPLEMENTARES | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=9 | % |
| COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS | Seleccionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema | | 3 | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 33.3 |
| | Propor situações de intervenção individual e /ou colectiva que constituam tomadas de decisão face a um problema, em contexto | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 11.1 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|--|--|----------|-------------|----------|------------|
| | Estabelecer e respeitar regras para o uso colectivo de espaços | | 3 | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 33.3 |
| | Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 11.1 |
| | Realizar diferentes tipos de actividades físicas promotoras de saúde e da qualidade de vida | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 11.1 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 9 | 100 |

Como vemos no quadro n.º 24, o professor responsável pelo P2 teve o cuidado de referir as competências transversais do subprojecto, posteriormente convertidas em indicadores e que se adequam aos princípios de cidadania pretendidos.

QUADRO N.º 25

| PROJECTOS E ACTIVIDADES COMPLEMENTARES | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|-----|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=4 | % |
| FASES DO PROJECTO | Identificação do problema | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 25 |
| | Pesquisa/debate | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 25 |
| | Acção | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 25 |
| | Avaliação/exposição | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 25 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 4 | 100 |

Fez, igualmente, referência às várias fases do subprojecto intitulado «A segurança da criança no trânsito», descrito pelos indicadores do quadro n.º 25 como: *Identificação do problema; Pesquisa/ debate; Acção e Avaliação/exposição.*

QUADRO N.º 26

| PROJECTOS E ACTIVIDADES COMPLEMENTARES | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------|-----|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=9 | % |
| METODOLOGIA | Utilização de um filme | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 11.1 |
| | Investigação/acção | | 2 | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 22.2 |
| | Análise | | 2 | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 22.2 |
| | Discussão | | 3 | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 33.3 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--------------|--|---|--|--|--|--|----------|-------------|----------|------------|
| | Conclusão | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 11.1 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 9 | 100 |

Referiu a metodologia que pretendia aplicar, como podemos verificar através dos indicadores do quadro n.º 26

QUADRO N.º 27

| PROJECTOS E ACTIVIDADES COMPLEMENTARES | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=1 | % |
| RECURSOS | Envolvimento com as restantes áreas curriculares | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 100 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 100 |

Os recursos também estavam previstos no subprojecto, reforçando mais uma vez o carácter transversal do mesmo, confirmado pela citação abaixo transcrita:

«A concretização dos projectos de solução envolverá eventualmente, mais Áreas Curriculares do que na fase anterior pelo que, de igual modo, se prevê uma acção antecipadamente planificada» (P2)

QUADRO N.º 28

| PROJECTOS E ACTIVIDADES COMPLEMENTARES | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=3 | % |
| AVALIAÇÃO | Momentos de avaliação específica ao longo das várias fases do trabalho | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 33.3 |
| | Avaliação final | | 2 | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 66.6 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 100 |

Por fim, surge a avaliação, fase extremamente importante e que não deverá ser descurada. É imprescindível que se faça uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, a fim de corrigir possíveis falhas que tenham ocorrido, alterando estratégias e metodologias com vista a atingir os objectivos pretendidos de forma plena. Por outro

lado, se correu bem, poderá servir de incentivo a outros grupos a porem em prática projectos deste género.

Neste caso, a avaliação teve dois momentos fundamentais: ao longo do processo e no final do mesmo (ver quadro n.º 28), o que também se confirma na citação abaixo transcrita.

«Independentemente da existência de momentos de avaliação específica ao longo das várias fases do trabalho, importará fazer-se uma avaliação final no culminar do processo» (P2).

QUADRO N.º 29

| PROJECTOS E ACTIVIDADES COMPLEMENTARES | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|----|----|---|---|---------------|-----------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=50 | % |
| ACTIVIDADES CONJUNTAS | Participação em projectos da Escola | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2 |
| | Participação em concursos internos/externos | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2 |
| | Visitas de estudo | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2 |
| | Actuações no grupo coral/instrumental | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2 |
| | Comemorações de datas festivas e dias mundiais | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2 |
| | Participação nas festas escolares | 17 | | 11 | 14 | | | 3 | 50 | 42 | 84 |
| | Desporto Escolar | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2 |
| | Musicaeb | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2 |
| | Teatro | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 2 |
| | Total | | | | | | | 3 | 50 | 50 | 100 |

Outros projectos analisados (P1; P3 e o P4), apenas referiram nesta categoria as actividades conjuntas da escola, tal como é visível no quadro n.º 29. O indicador mais citado foi: «Participação nas festas escolares» com (50% de UE / 80% de UR).

1.1.8. Avaliação do Projecto Curricular de Turma

Como já referimos anteriormente a avaliação é extremamente importante para que se possa reflectir acerca do trabalho que estamos a desenvolver. Deste modo, o PCT, tal como qualquer outro projecto, também terá que ter momentos de avaliação devidamente estipulados no seu conteúdo de forma a se fazer os ajustes devidos, em termos de competências, metodologias e recursos, sempre que se justificar. Embora, esta seja uma categoria extremamente importante, a sua análise reflecte pouco impacto. Apenas dois projectos (33.3% UE) fizeram alusão aos dois indicadores emergentes: «professor titular da turma» e «outros professores».

QUADRO N.º 3

| AVALIAÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------------|-----|---|---|---|---|---|------------------|-------------|------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=2 | % |
| INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO DO PCT | Professor titular da turma | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 50 |
| | Outros professores | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 50 |
| | Total | | | | | | | 2 | 33.3 | 2 | 100 |

Como sabemos, o principal responsável pelo PCT no 1.º CEB é o professor titular da turma, é ele que elabora o projecto e o põe em prática, logo, compete-lhe também a avaliação do mesmo. No entanto, poderá socorrer-se da opinião de outros colegas que também conheçam o documento e estejam informados acerca do trabalho desenvolvido.

QUADRO N.º 31

| AVALIAÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|-----|---|---|---|---|---|------------------|-------------|------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=4 | % |
| METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DO PCT | Reflexão crítica do trabalho desenvolvido | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 25 |
| | Avaliação das aprendizagens, no âmbito disciplinar e não-disciplinar | | | | | | 2 | 1 | 16.7 | 2 | 50 |
| | Segundo critérios definidos pelo Conselho Escolar no PCE | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 25 |
| | Total | | | | | | | 2 | 33.3 | 4 | 100 |

Uma vez seleccionados os intervenientes no processo de avaliação, resta saber que tipo de metodologia irá ser aplicada. Tenhamos então em conta as citações dos dois projectos analisados que justificam os indicadores do quadro n.º 31.

«De uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido, no decorrer do processo, no produto final e nas respostas aos problemas» (P1).

«A avaliação do Projecto Curricular de Turma decorrerá da avaliação das aprendizagens, no âmbito disciplinar e não-disciplinar» (P6).

«Tendo sempre por base os critérios de avaliação definidos pelo Conselho Escolar no P.C.E.» (P6).

QUADRO N.º 32

| AVALIAÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|-------------------------|-----|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|-----|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=1 | % |
| MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PCT | No final do ano lectivo | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 100 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 100 |

Após a metodologia estipulada, importa saber em que momento é que o projecto deverá ser analisado. Esta subcategoria foi apenas considerada por um dos seis projectos estudados. O P1 considerou o final do ano lectivo como sendo o momento crucial para o efeito.

Especificou ainda que esta deverá ser feita através de *«um relatório final da responsabilidade do professor da turma e de outros intervenientes na operacionalização deste Projecto Curricular da Turma» (P1).*

1.1.9. Avaliação dos alunos

Após a avaliação do PCT resta saber até que ponto é que as actividades desenvolvidas causaram o impacto desejado nos alunos que compõem a turma, ou seja,

que competências foram adquiridas por estes alunos. Deste modo, é necessário que se faça uma avaliação às crianças.

QUADRO N.º 33

| AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----|---|----|---|---|---|------------------|-------------|------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=52 | % |
| CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | Segundo critérios previamente definidos pelo Conselho Escolar | 2 | 1 | | | | 1 | 3 | 50 | 4 | 7.7 |
| | Tendo em conta as competências previstas no PCT. | | 1 | 1 | 1 | | 2 | 4 | 66.7 | 5 | 9.6 |
| | De acordo com as competências do aluno | 12 | 3 | 20 | 1 | | 3 | 5 | 83.3 | 39 | 75 |
| | Avaliação especializada | | | | | | 4 | 1 | 16.7 | 4 | 7.7 |
| | Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 52 | 100 |

Para que possamos fazer uma avaliação dos alunos temos que estipular critérios de avaliação. Analisando o quadro n.º 33, os indicadores mais nomeados foram: «*de acordo com as competências do aluno*» (83.3% UE / 75% de UR); e «*tendo em conta as competências previstas no PCT*» (66.7% UE / 9.6% UR).

Dada a grande importância que envolve esta categoria, foi considerada pela maioria dos projectos perfazendo um percentagem global de 83.3% UE.

QUADRO N.º 34

| AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|-----|---|---|---|---|---|------------------|------------|------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=33 | % |
| MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | Avaliação Diagnóstica | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 | 100 | 8 | 24.2 |
| | Avaliação Formativa | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 4 | 6 | 100 | 12 | 36.4 |
| | Avaliação Sumativa | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 | 9 | 27.3 |
| | Auto-avaliação | 1 | | | | | 1 | 2 | 33.3 | 2 | 6.1 |
| | Hetero-avaliação | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 3 |
| | Avaliação Qualitativa | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 3 |
| | Total | | | | | | | 6 | 100 | 33 | 100 |

Adentro dos critérios estipulados, existem várias modalidades de avaliação que poderão ser utilizadas tal como é possível verificar nos indicadores presentes no quadro n.º 34. É notória a grande preferência pelas três modalidades de avaliação mais utilizadas: avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação sumativa, todas com uma frequência absoluta de unidades de enumeração de 100%.

«Diagnóstica, procurando o professor arranjar estratégias diferenciadas consoante o ritmo de aprendizagem de cada aluno de modo a estes poderem integrar-se no seu grupo de trabalho» (P1)

«Formativa, contínua e sistemática em que sejam utilizados vários instrumentos de avaliação e exista uma regulação do Estudo Acompanhado» (P1).

«Sumativa, que consiste na avaliação por parte do professor, das competências adquiridas pelos seus alunos. Esta avaliação será feita no final de cada período e consiste numa análise global das aprendizagens feitas pelos alunos» (P1).

«Identificar pontos de partida dos alunos no início de uma situação de ensino-aprendizagem» (P2).

«Fornecer informações ao professor e ao aluno sobre a evolução de aprendizagem» (P2).

«Classificar os alunos no final do período relativamente ao longo: um ano, um período, uma unidade de ensino» (P2).

«A avaliação de diagnóstico - deve articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de apoio à sua integração escolar» (P3).

«A avaliação formativa - será contínua e da mesma decorrerão todas as decisões de reajustamento deste projecto, a reelaboração de aprendizagens, a alteração de estratégias e outras medidas consideradas necessárias, para adequar o processo ensino/ aprendizagem ao sucesso de todos e de cada aluno» (P3).

«A avaliação sumativa – traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos» (P3).

«Diagnóstica, onde o professor irá arranjar estratégias de diferenciação consoante o ritmo de aprendizagem de cada criança para que deste modo os seus alunos se possam integrar no seu grupo de trabalho» (P4).

«Formativa, contínua e sistemática, em que sejam utilizados vários instrumentos de avaliação e exista uma regulação do Estudo Acompanhado» (P4).

«Sumativa, que consiste na avaliação por parte do professor das competências adquiridas pelos seus alunos, nos seus atributos. Esta avaliação será feita no final de cada período e consiste num balanço ou juízo globalizante das aprendizagens das crianças» (P4).

«Diagnostica onde o professor irá arranjar estratégias de diferenciação consoante o ritmo de aprendizagem de cada criança para que deste modo os seus alunos se integrem no seu grupo de trabalho» (P5).

«Formativa, contínua e sistemática, em que sejam utilizados vários instrumentos de avaliação e existia uma regulação do Estudo Acompanhado» (P5).

«Sumativa, que consiste na avaliação por partes do professor das competências adquiridas pelos seus alunos, nos seus atributos. Esta avaliação será feita no final de cada período e consiste num balanço ou juízo globalizante das aprendizagens das crianças» (P5).

«Diagnóstica, onde o professor irá arranjar estratégias de diferenciação consoante o ritmo de aprendizagem de cada criança para que deste modo os seus alunos se possam integrar no seu grupo de trabalho» (P6).

«Formativa, contínua e sistemática, em que sejam utilizados vários instrumentos de avaliação e exista uma regulação do Estudo Acompanhado» (P6).

«Sumativa, que consiste na avaliação por parte do professor das competências adquiridas pelos seus alunos, nos seus atributos. Esta avaliação será feita no final de cada período e consiste num balanço ou juízo globalizante das aprendizagens das crianças» (P6).

A auto-avaliação, a hetero-avaliação e a avaliação qualitativa foram as que tiveram uma menor incidência, no entanto, consideramos qualquer uma delas muito importantes quando falamos de educação para a cidadania, isto porque, primeiro temos que saber avaliar os nossos comportamentos e atitudes e só depois é que podemos opinar sobre os comportamentos e atitudes dos outros. Por outro lado, se pretendemos uma educação de qualidade, devemos utilizar basicamente uma avaliação «qualitativa, avaliando de forma equilibrada os diferentes aspectos da evolução do aluno e não somente os aspectos de carácter cognitivo», tal como refere o P6.

QUADRO N.º 35

| AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|-----|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=5 | % |
| PERIODICIDADE DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | Ao longo do processo ensino-aprendizagem | 1 | 1 | | 1 | | | 3 | 50 | 3 | 60 |
| | No final de cada período | | 1 | | | | 1 | 2 | 33.3 | 2 | 40 |
| | Total | | | | | | | 4 | 66.7 | 5 | 100 |

Quanto à periodicidade da avaliação, apenas quatro dos projectos analisados contemplaram esta subcategoria, perfazendo um total de 66.7%. Em quase todos verificou-se que os professores são de opinião que a avaliação seja feita ao longo do processo de ensino-aprendizagem, como confirma o indicador do quadro n.º 35 e as citações abaixo transcritas.

«Assume carácter contínuo e sistemático» (P1).

«Ao longo do processo ensino-aprendizagem» (P2).

«Todo o processo de avaliação da aprendizagem tem de ser contínuo e sistemático» (P4).

QUADRO N.º 36

| AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---|-----|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|-----|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. EU | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=25 | % |
| INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | Diálogo | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4 |
| | Registos escritos | | | 6 | 3 | | 3 | 3 | 50 | 12 | 48 |
| | Observação sistemática | | 1 | | 1 | | 1 | 3 | 50 | 3 | 12 |
| | Inquéritos | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4 |
| | Interrogatórios orais | | | | 2 | | 2 | 2 | 33.3 | 4 | 16 |
| | Trabalhos/tarefas individuais ou em grupo | | | | 1 | | 1 | 2 | 33.3 | 2 | 8 |
| | Trabalhos de casa | | | | 1 | | 1 | 2 | 33.4 | 2 | 8 |
| Total | | | | | | | | 4 | 66.7 | 25 | 100 |

Resta-nos saber agora como será feita essa avaliação, ou seja, que instrumentos de avaliação serão usados. Esta subcategoria foi contemplada por cerca de 66.7% dos projectos.

No quadro acima (quadro n.º 36), verificamos que os professores privilegiam os registos escritos (50% UE / 48% UR) e a observação sistemática dos alunos (50% UE / 12% UR).

QUADRO N.º 37

| AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------------|-----|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=11 | % |
| INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | Professor titular de turma | 1 | | 1 | | | 2 | 3 | 50 | 4 | 36.4 |
| | Encarregados de Educação | | | | | | 4 | 1 | 16.7 | 4 | 36.4 |
| | Professor especializado | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 9.1 |
| | Outros intervenientes | 1 | | | | | 1 | 2 | 33.3 | 2 | 18.2 |
| | Total | | | | | | | 3 | 50 | 11 | 100 |

Os intervenientes na avaliação dos alunos, é outra subcategoria que deverá ser considerada, mas apenas constou em 50% dos PCT estudados. Desta análise, destacou-se o professor titular de turma (50% UE / 36.4% UR) como principal interveniente nesta tarefa, não obstante, também foram considerados outros parceiros que poderão ter uma importância crucial na avaliação: os encarregados de educação (16.7% UE / 36.4% UR) e o professor de educação especial (16.7% UE / 9.1% UR).

Realmente, o professor titular de turma tem aqui uma tarefa muito importante a cumprir, uma vez que é responsável pelo grupo de alunos que corresponde à sua turma, e para a qual ele determina o PCT, mas, por outro lado, a opinião dos encarregados de educação é também muito importante, na medida em que são os principais conhecedores (ou deveriam ser) do desenvolvimento da criança. Quanto ao professor de educação especial, faz todo o sentido ter sido aqui considerado, uma vez que será uma mais-valia na escola, isto se tivermos em conta o tipo de população com todas as problemáticas já referidas anteriormente que compõem as escolas da freguesia de Câmara de Lobos.

QUADRO N.º 38

| AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | | | | | | | | | | | |
|--|---|-----|---|---|---|---|---|------------------|-----------|------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=9 | % |
| OBJECTIVOS DA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | Regulação das aprendizagens | 1 | 3 | | | | 1 | 3 | 50 | 5 | 55.6 |
| | Orientação do processo de ensino/aprendizagem | | 2 | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 22.2 |
| | Formação dos alunos | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 11.1 |
| | Atribuir ao aluno uma classificação | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 11.1 |
| | Total | | | | | | | 3 | 50 | 9 | 100 |

Como sabemos, qualquer avaliação terá que ter sempre um objectivo. Os projectos que consideraram esta subcategoria deram maior relevo à «regulação das aprendizagens» (50% UE / 55.6% UR) como propósito primordial da avaliação, tal como podemos verificar no quadro n.º 38 e nas citações transcritas dos mesmos.

«Visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens de modo a permitir rever e melhorar processos de trabalho» (P1).

«Fornecer pistas (ao aluno e professor) para indicação dos meios e modos de remediar ou enriquecer as aprendizagens» (P2).

«A avaliação pode conduzir a uma eventual reformulação do projecto curricular de turma» (P6).

QUADRO N.º 39

| AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|---|-----|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | PCT | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | N=6 | % | N=10 | % |
| OBJECTO DA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS | Empenhar-se na aprendizagem | | 4 | | | | | 1 | 16.7 | 4 | 40 |
| | Cumprir regras | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 10 |
| | Ser responsável | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 10 |
| | Ser capaz de autoavaliar-se e avaliar os outros | | 3 | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 30 |
| | Ser solidário | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 10 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 10 | 100 |

Por fim, é importante saber porque motivo é que os alunos deverão ser alvo de uma avaliação. Apenas um projecto referenciou esta subcategoria (16.7%), alegando que (quadro n.º 39) a avaliação é importante para que os alunos se empenhem nas aprendizagens; saibam «cumprir regras»; sejam responsáveis, solidários e principalmente que saibam autoavaliar-se e avaliar os outros.

2. Entrevistas

Em complemento aos projectos analisados, recorreremos à técnica da entrevista, porque desejávamos apreender o sentido que os entrevistados dão às suas práticas, bem como conhecer melhor os valores, as referências e as interpretações que emergem das suas experiências, alcançando desta maneira uma maior profundidade nos elementos recolhidos.

Desta forma, a entrevista é, sem dúvida, um óptimo método para obter e recolher informação numa investigação naturalista. Rafael Bisquerra define-a como sendo «uma

conversação entre duas pessoas, iniciada pelo entrevistador, com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação» (1989: 103). Em complemento desta ideia Jean-Marie de Ketele e Xavier Roegiers consideram a entrevista como:

«...um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com várias pessoas seleccionadas previamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informações» (1996: 22).

Como podemos verificar esta é uma técnica que coloca o entrevistador numa relação próxima com o entrevistado, facilitando a recepção directa da informação, para além de possibilitar uma adaptação simultânea a este, à medida que com ele estabelece um vínculo mais consistente. Além disso, permite ao entrevistador, sempre que necessário, complementar as informações que vai recolhendo ao colocar novas questões que lhe permitirão clarificar detalhes importantes sobre as temáticas exploradas.

Existem vários tipos de entrevistas que variam de acordo com o seu grau de estruturação. «Em geral distingue-se entre entrevistas estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas» (Afonso, 2005: 97).

As primeiras caracterizam-se por seguirem, integralmente, um guião preestabelecido, reservando para o investigador o papel de mero compilador de dados e a responsabilidade de criar um ambiente ideal para que os entrevistados possam responder às questões que lhes são colocadas.

Por seu turno, as *entrevistas não estruturadas* são muito mais dinâmicas e flexíveis que as anteriores. «O entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou» (Bogdan e Biklen, 1994:135). Neste caso «a interacção verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas». (Afonso, 2005: 98).

Numa posição intermédia, situam-se as entrevistas *semi-estruturadas*. «Em geral são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista» (Afonso, 2005: 99). Embora o entrevistador disponha de «uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado», não coloca «necessariamente todas as perguntas pela ordem em

que as anotou e sob a formulação prevista» tanto quanto possível, «deixará andar o entrevistado para que este possa falar abertamente» reencaminhando a entrevista para os objectivos que pretende alcançar sempre que se torne necessário, mas de forma tão natural quanto possível (Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt, 1998: 192).

Deste modo, o entrevistador levanta uma série de questões que pretende abordar, mas oferece «ao sujeito a possibilidade de moldar o seu conteúdo», permitindo-lhe colocar problemas à medida que decorre o encontro (Bogdan e Biklen, 1994: 135).

As entrevistas utilizadas na nossa investigação são do tipo semi-estruturado, por considerarmos serem aquelas que melhor serviam os objectivos que pretendíamos atingir, permitindo-nos direccionar as questões para os temas a explorar e, simultaneamente, dando alguma liberdade aos entrevistados no desenvolvimento das mesmas.

Pretendíamos, sobretudo, colocar perguntas directas que permitissem clarificar comportamentos, atitudes e conceitos sem restringir a espontaneidade das respostas, procurando estabelecer uma conversa intencional com o objectivo de recolher informações acerca das opiniões dos professores interpelados.

Combinámos previamente dias e horários destinados à realização das entrevistas com os professores seleccionados para o efeito, tendo sido explicado a cada um deles o objectivo subjacente a esta comunicação interactiva, para além de termos garantido sigilo absoluto, não identificando os entrevistados em momento algum deste trabalho.

Para efectivar estas entrevistas, servimo-nos de um guião composto por questões concretas sobre as atitudes e procedimentos realizados aquando da concepção do PCT com o objectivo de apreender as representações específicas de cada sujeito acerca deste assunto. Não foi possível por conseguinte, seguir na íntegra as questões projectadas previamente, devido a terem surgido outras variantes de acordo com as reacções suscitadas nos docentes, embora a estrutura e a ordem dos blocos se tenha mantido inalterada. No final da entrevista, demos a hipótese do (a) professor (a) acrescentar algo que considerasse oportuno face a tudo o que já tinha sido verbalizado.

De uma forma geral, os entrevistados estiveram calmos, revelando alguma assertividade relativamente às respostas induzidas pelas questões colocadas, o que nos permitiu concluir que os docentes encaram esta temática de uma maneira clara e pertinente.

2.1. Dados obtidos pela análise das entrevistas

As seis entrevistas seleccionadas pertencem aos professores/autores dos seis PCT analisados, tal como havíamos feito referência no capítulo anterior e estão de acordo com o quadro seguinte:

QUADRO N.º 40

| Instituição Escolar | EB1/PE da Lourencinha | EB1/PE da Ribeira da Alforra | EB1/PE da Fonte da Rocha | EB1/PE da Lourencinha | EB1/PE da Ribeira da Alforra | EB1/PE da Lourencinha |
|----------------------------|-----------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|
| Ano de escolaridade | 1.ºano | 1.ºano | 2.ºano | 3.ºano | 3.ºano | 4.ºano |
| PCT | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 |
| Entrevistas | A | B | C | D | E | F |

As escolas indicadas no quadro n.º 40, foram aquelas cujos projectos melhor se adequavam aos objectivos pretendidos para este trabalho de investigação. O facto de termos dois projectos de 1.º ano e dois de 3.º ano de escolaridade não teve nenhum carácter intencional, apenas os motivos já referenciados.

2.1.1. Concepção do Projecto Curricular de Turma

A análise de dados emergentes das entrevistas processou-se em três etapas distintas. Numa primeira fase analisámos a informação referente à concepção do PCT, posteriormente quisemos saber qual a intencionalidade da sua elaboração e por fim, como é que o projecto foi concretizado.

QUADRO N.º 41

| CONCEPÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|------------------|-------------|-------------|---|---|---|---|---|------------------|---|------------------|---|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=17 | % |

| | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|--|---|---|---|----------|-------------|-----------|------------|
| IMPORTÂNCIA DA ELABORAÇÃO DO P.C.T. | É importante elaborar o PCT | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 5 | 83.3 | 5 | 29.4 |
| | Facilita o conhecimento dos factores socio-económicos e familiares dos alunos | 4 | 1 | | | | | 2 | 33.3 | 5 | 29.4 |
| | Melhora a relação professor / alunos | | | | 1 | | | 1 | 16.7 | 1 | 5.9 |
| | Conduz a uma maior reflexão sobre a turma e as suas problemáticas. | 2 | | | 2 | | | 2 | 33.3 | 4 | 23.5 |
| | Permite uma maior adequação das estratégias às necessidades específicas de cada aluno. | | | | 1 | 1 | | 2 | 33.3 | 2 | 11.8 |
| | Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 17 | 100 |

No quadro n.º 41 podemos verificar que, praticamente, todos os professores são unânimes quanto à importância da elaboração do PCT e justificam da seguinte forma:

- «Acho que é bom, no sentido de termos conhecimento da realidade dos alunos da turma» (EA)
- «Porque eu defendo que todas as crianças quando vêm para a escola já trazem de casa vários comportamentos da sociedade e vários conhecimentos» (EB)
- «Isso faz com que reflectamos sobre a turma» (ED)
- «É importante elaborar um PCT, para ir de encontro às necessidades dos alunos dessa turma» (PE).
- «Uma importância crucial» (EF).

QUADRO N.º 42

| CONCEPÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|-------------|---|---|---|---|---|---------------|-----------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=9 | % |
| FACILIDADES NA ELABORAÇÃO DO P.C.T. | Facilidade na elaboração do PCT | 2 | 4 | | | | | 2 | 33.3 | 6 | 66.7 |
| | Recurso a modelos já existentes | 1 | | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 11.1 |
| | Houve alguma facilidade na elaboração do PCT. | | | 2 | | | | 1 | 16.7 | 2 | 22.2 |
| | Total | | | | | | | 3 | 50 | 9 | 100 |

Quando questionados sobre as facilidades na elaboração do PCT, dois professores alegaram que haviam tido facilidade na sua elaboração, e um terceiro docente referiu apenas ter tido alguma facilidade.

«Eu não tenho qualquer tipo de dificuldade» (EA).

«Depois de conversar com os miúdos de estar com eles, de ver alguns dos seus interesses, penso que não é difícil» (EB).

«Não achei assim muito difícil» (EC).

QUADRO N.º 43

| CONCEPÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|-------------|---|---|---|---|---|---------------|-----------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=15 | % |
| DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO P.C.T. | Muita dificuldade na elaboração do PCT | | | | 1 | 1 | | 2 | 33.3 | 2 | 13.3 |
| | Alguma dificuldade devido à pouca formação nesta área | | | | | 2 | 1 | 2 | 33.3 | 3 | 20 |
| | Falta de conhecimento e de prática na elaboração de projectos deste género | | | | 2 | | | 1 | 16.7 | 2 | 13.3 |
| | Dificuldade em encontrar o ponto de partida para elaborar o PCT | | | | | 1 | | 1 | 16.7 | 1 | 6.7 |
| | Maior dificuldade na concretização do PCT do que na sua elaboração | | | | 4 | 1 | | 2 | 33.3 | 5 | 33.3 |
| | Dificuldade devido à falta de modelos predefinidos | | | | | | 2 | 1 | 16.7 | 2 | 13.3 |
| | Total | | | | | | | 3 | 50 | 15 | 100 |

Os restantes professores manifestaram mais dificuldade nesta subcategoria. As razões mais evocadas foram: «alguma dificuldade devido à pouca formação nesta área» e também mais embaraço na concretização do próprio projecto do que propriamente na sua elaboração, como podemos comprovar pelos indicadores inscritos no quadro n.º 43 e nas citações dos próprios professores.

«Porque pronto eu apesar de há muitos anos ser professora nunca me tinha dedicado muito a este tipo de trabalho» (ED).

«Fazia sempre uns rascunhos ou mentalmente tinha sempre a noção da turma, mas assim um trabalho com princípio meio e fim, posso dizer que realmente foi a primeira vez que me dediquei a fundo...» (ED).

«Porque a formação que tenho no PCT é pouca» (EE).

«As minhas dificuldades passavam por não saber bem....» (EF).

«Não ter um guião» (EF).

QUADRO N.º 44

| CONCEPÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------------|---|---|---|---|---|---------------|------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=21 | % |
| RECURSOS UTILIZADOS NA ELABORAÇÃO DO P.C.T. | Manuais/ documentos variados | 3 | | | 4 | | 1 | 3 | 50 | 8 | 38.1 |
| | Registos de observação | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4.8 |
| | Pesquisa bibliográfica | | 1 | | 1 | 1 | | 3 | 50 | 3 | 14.3 |
| | Internet | | 1 | | 2 | 1 | | 3 | 50 | 4 | 19 |
| | Partilha de ideias entre colegas e ajuda de outros técnicos existentes na escola (psicóloga) | | | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 66.7 | 5 | 23.8 |
| | Total | | | | | | | 6 | 100 | 21 | 100 |

Quanto aos recursos utilizados na elaboração do PCT, a resposta que mereceu maior consenso foi a «*partilha de ideias entre colegas e ajuda de outros técnicos existentes na escola*». Os manuais, a pesquisa bibliográfica e a Internet também foram meios muito usados pelos docentes, isto se tivermos em conta os indicadores do quadro n.º 44.

QUADRO N.º 45

| CONCEPÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|-------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=16 | % |
| PROPOSTAS FUTURAS DE ELABORAÇÃO DO P.C.T. | Mais formação nesta área | 2 | 1 | | | 1 | 1 | 4 | 66.7 | 5 | 31.25 |
| | Maior flexibilidade no recrutamento de docentes para formação. | 2 | | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 12.5 |
| | Maior cooperação entre colegas | | 3 | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 18.75 |
| | Reunir não só em formação mas em autoformação | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 6.25 |
| | Solicitar a colaboração da Educação Especial | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 6.25 |
| | A elaboração deste tipo de projectos deve fazer parte da formação de base dos docentes | | | | | 1 | | 1 | 16.7 | 1 | 6.25 |
| | Elaborar planos diferenciados de acordo com a heterogeneidade de alunos existentes na turma | | | | | | 2 | 1 | 16.7 | 2 | 12.5 |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|----------|-------------|-----------|------------|
| Modelos predefinidos que facilitem a elaboração do PCT | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 6.25 |
| Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 16 | 100 |

Dadas as dificuldades anunciadas, pedimos aos professores que nos apresentassem algumas propostas que facilitassem futuramente a elaboração do PCT. A maioria foi unânime em afirmar que deveria haver «*mais formação nesta área*», como podemos testar no primeiro indicador do quadro n.º 45. Outro aspecto que mereceu a nossa atenção, apesar da pouca incidência a nível de respostas, tem a ver com o facto de um dos professores alertar para uma «*maior flexibilidade no recrutamento de docentes para formação*». Citando que:

«*Eu falo nas acções de formação só que também muitas das vezes eu até me inscrevo, não sou seleccionada ou então não tenho parecer favorável para poder frequentar a acção*» (EA).

«*E então... por mais vontade que uma pessoa tenha, as vezes cortam-nos as oportunidades*» (EA).

Este parece-nos ser um assunto que merece alguma reflexão, na medida em que o docente fica limitado em investir na sua autoformação. Compreendemos perfeitamente que quase toda a formação tem de passar por um processo de selecção, devido ao grande número de pessoas que normalmente se inscrevem, mas, na verdade, também sabemos que muitas vezes essa selecção não é bem feita, acabando por beneficiar as mesmas pessoas e negligenciar outras com os mesmos direitos. Acontece com alguma frequência a determinados professores, que apesar de terem as dez horas estipuladas por lei para fazerem formação, vêem essa oportunidade vetada sem uma explicação credível por parte das instâncias superiores. Fazemos esta afirmação, porque ouvimos alguns desabafos neste sentido vindos de professores que leccionam na freguesia de Câmara de Lobos. Quanto a nós, este é um assunto que deverá ser revisto. Pensamos que os docentes que se encontram a liderar este tipo de serviços de gestão educativa deverão ter um maior cuidado a nível das selecções efectuadas e, principalmente, devem agir com imparcialidade e coerência.

Também outro aspecto, que consideramos de extrema importância e foi pouco considerado nas respostas que obtivemos, é haver uma «*maior cooperação entre os colegas*». Apesar de muitos professores estarem disponíveis para trocar ideias e partilhar opiniões acerca do trabalho que desenvolvem, ainda existe uma maioria muito

fechada a estas iniciativas, que continua a privilegiar a sua sala de aula como um espaço exclusivamente seu, sem permitir a interferência de outros.

QUADRO N.º 46

| CONCEPÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------------|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=21 | % |
| FUNDAMENTOS QUE JUSTIFICAM CONTEMPLAR A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO P.C.T. | O meio socioeconómico e cultural onde os alunos estão inseridos | | | 8 | 1 | | | 2 | 33.3 | 9 | 42.9 |
| | Situações de violência cada vez mais frequentes e transmitidas pelos meios de comunicação social | | | | 3 | | | 1 | 16.7 | 3 | 14.3 |
| | Vivências que se pautam por aspectos negativos | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 4.8 |
| | Alunos que vivem à margem da lei | | | | | | 1 | 1 | 16.7 | 1 | 4.8 |
| | Educação familiar pouco conveniente | | | | | | 2 | 1 | 16.7 | 2 | 9.5 |
| | Responsabilidade docente na implementação deste tipo de educação para a cidadania | | | 1 | | 1 | 3 | 3 | 50 | 5 | 23.8 |
| | Total | | | | | | | 4 | 66.7 | 21 | 100 |

Como objectivo primordial do nosso trabalho não poderíamos deixar de questionar os docentes acerca dos fundamentos que justificam contemplar a educação para a cidadania no PCT. Um aspecto interessante, que sobressaiu desta conversa, foi que metade dos professores inquiridos consideram ser da «*responsabilidade docente a implementação deste tipo de educação para a cidadania*», alegando, entre outros, «*o meio socioeconómico e cultural onde os alunos estão inseridos*», pois consideram que:

«Os miúdos chegam-nos aqui despidos de tudo» (EC).

«Precisamente pelo meio, tivemos que contemplar a Educação para a Cidadania» (EC).

«Cada vez mais no mundo em que vivemos, as crianças assistem diariamente através da TV a situações conflituosas, trazem para dentro da sala de aula estes assuntos que viram na TV» (ED).

«A Educação para a Cidadania é uma vertente cultural e pedagógica que tende e deve ser sempre trabalhada neste mundo em que vivemos que tende ser cada vez mais violento» (ED).

«São alunos que vivem um pouco á margem da lei» (EF).

«É função da escola e do professor... principalmente saber que fez alguma coisa pelos seus alunos nesse sentido» (EF).

Como podemos verificar pelas respostas recolhidas, a maioria dos professores considera extremamente importante que se ministre uma educação para a cidadania nos tempos que correm, principalmente, quando o meio justifica a sua implementação.

2.1.2. Intencionalidade do Projecto Curricular de Turma

Após a concepção do PCT, foi nossa pretensão conhecer a intencionalidade expressa pelos diferentes professores na elaboração do referido documento.

QUADRO N.º 47

| INTENCIONALIDADE DO PCT | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------|---|----|---|---|---|------------------|------------|------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=74 | % |
| PRIORIDADES CURRICULARES QUE NORTEARAM A ELABORAÇÃO DO P.C.T. | Necessidade de uma Educação para os valores | 2 | | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 2.7 |
| | Incutir regras | 3 | | 2 | | | | 2 | 33.3 | 5 | 6.8 |
| | Desenvolver competências | 1 | | 18 | 4 | 3 | | 4 | 66.7 | 26 | 35.1 |
| | Educar para a Cidadania | | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 5 | 83.3 | 11 | 14.9 |
| | Respeitar-se a si e aos outros | | 1 | 4 | 2 | | | 3 | 50 | 7 | 9.5 |
| | Formar cidadãos responsáveis, críticos e intervenientes | | 1 | 2 | 2 | | | 3 | 50 | 5 | 6.8 |
| | Ir ao encontro às necessidades e interesses dos alunos | 2 | | | 5 | 4 | 7 | 4 | 66.7 | 18 | 24.3 |
| | Total | | | | | | | 6 | 100 | 74 | 100 |

Aquando da questão relativa às prioridades curriculares que nortearam a elaboração do PCT, foi praticamente unânime a resposta referente à necessidade de se «Educar para a Cidadania, indo ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, no sentido de desenvolver competências e incutir regras que promovam o respeito mútuo, com o objectivo de formar cidadãos responsáveis, críticos e intervenientes. Assim, confirmam os indicadores do quadro n.º 47 e as citações abaixo transcritas.

«Porque acho e na minha opinião o 1.º ano é bonito e é a base... de todo o caminho escolar» (EA).

«A minha grande preocupação era tão-somente inculcar-lhes regras, valores e ter uma boa relação afectiva com eles...» (EA).

«Penso que é muito importante o respeito pelo outro, o respeito pelo meio, pela comunidade» (EB).

«Porque é assim, eu por exemplo na primeira semana de aulas, eu não me preocupo muito propriamente com as aulas, tento que eles criem um ambiente familiar... quase, aqui dentro da sala» (EC).

«E na maneira de preparar lições, tudo isso de maneira a ir de encontro ao aluno de forma a tornar os alunos cidadãos responsáveis, críticos, activos, intervenientes...» (ED).

«Porque eu acho que o PCT como a própria palavra o diz tem que ir de encontro aos alunos» (EE).

«Batalhei muitas vezes nisso, o ser correcto, o saber estar, o saber ouvir, o não responder» (EF).

QUADRO N.º 48

| INTENCIONALIDADE DO PCT | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------------|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|-----|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=9 | % |
| SOBREVALORIZAÇÃO DAS ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES | Excessiva valorização das áreas curriculares disciplinares | | | 9 | | | | 1 | 16.7 | 9 | 100 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 9 | 100 |

No decorrer das entrevistas, um dos professores inquiridos (EC) sobressaiu pela «excessiva valorização das áreas curriculares disciplinares», tal como é visível, no quadro n.º 48.

O referido docente ao longo da entrevista fez sempre questão de deixar claro a importância que dá a estas áreas, tal como confirmamos através de citações do mesmo:

«Nunca esquecer a parte temática».

«Direi mesmo que considero a mais importante».

«Eu acho que dentro do que eu considere sempre a temática ser a principal função do que estamos cá a fazer na escola».

«Esses aspectos que eu trabalho minimamente nas aulas quando possível, porque também não me posso esquecer do aspecto temático».

«Segundo o que eu acho que consegui motivá-los ao longo da semana, acontece, depois de dar Estudo do Meio, Língua Portuguesa».

«*Pus um pouco de parte o aspecto da cidadania*».

Na realidade, este tipo de visão, revela desconhecer que a cidadania é uma área de carácter transversal e como tal deverá percorrer todas as disciplinas do currículo. Deste modo, não precisamos descurar nenhuma delas para trabalhar aspectos referentes a uma educação para a cidadania, pelo contrário, são nas várias disciplinas que compõem o currículo escolar que devem estar presente objectivos que visem trabalhar este tipo de educação.

QUADRO N.º 49

| INTENCIONALIDADE DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--|--|-------------|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=12 | % |
| ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO P.C.T. | O PCT contempla a Educação para a Cidadania | | | 1 | 3 | 1 | | 3 | 50 | 5 | 41.7 |
| | O PCT talvez contemple a Educação para a Cidadania | 2 | | | | | 5 | 2 | 33.3 | 7 | 58.3 |
| | Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 12 | 100 |

Os docentes inquiridos, quando questionados se tinham contemplado a educação para a cidadania no seu PCT, apenas metade tinha a certeza da resposta, os restantes, hesitavam se haviam tido em conta esta temática ou não, como podemos ver nas citações:

«*Eu penso que contempla*» (EA).

«*Não tenho agora bem presente o projecto, mas acho que sim*» (EF).

Por estas respostas, podemos retirar várias ilações: que os professores elaboram o PCT para responder a uma exigência do Ministério de Educação, considerando-o apenas uma imposição burocrática, não lhe atribuindo grande importância e deste modo não têm em atenção os objectivos projectados no respectivo documento, ou então, a educação para a cidadania não é assim tão importante na óptica destes docentes.

QUADRO N.º 50

| INTENCIONALIDADE DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|-------------|---|---|---|---|---|------------------|-------------|------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=14 | % |
| LIGAÇÃO ENTRE O P.C.T. E O P.C.E. | Construção do PCT a partir do PEE | | 2 | | | 2 | | 2 | 33.3 | 4 | 28.6 |
| | Existência de uma certa ligação entre o PCT e o PEE | | | 2 | 2 | | | 2 | 33.3 | 4 | 28.6 |
| | Dúvidas relativamente à articulação entre o PCT e o PEE. | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Total desarticulação entre o PCT e o PEE. | | | | | | 6 | 1 | 16.7 | 6 | 42.9 |
| | Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 14 | 100 |

Tivemos também interesse em saber se tinha existido por parte dos professores a preocupação de elaborar o PCT tendo presente o PEE. Como podemos verificar no quadro n.º 50, dois docentes afirmaram que o documento tinha sido produzido a partir do PEE, outros dois garantiram-nos que havia uma certa ligação entre estes documentos e um outro não tinha dúvidas de que o seu projecto havia sido construído à margem do PEE, como podemos aferir pelas suas palavras:

«É mau dizer-se... mas eu não conheço o PEE» (EF).

«Não tenho presente o PEE» (EF).

A sinceridade, aqui expressa por este docente, permite-nos concluir que ainda existem muitas dúvidas relativamente à importância de uma articulação entre os diferentes diplomas (PEE; PCE e PCT), tal como defende o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

QUADRO N.º 51

| INTENCIONALIDADE DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|-------------|---|---|---|---|---|------------------|------|------------------|----|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=10 | % |
| TEMA DO P.E. QUE JUSTIFIQUE | Educação para os valores | 1 | | | | 1 | | 2 | 33.3 | 2 | 20 |
| | Aprender a Crescer | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 10 |
| | Dúvidas relativamente ao tema do PE | | | | 1 | | | 1 | 16.7 | 1 | 10 |
| | Desconhecimento do tema do PE. | | | | | | 4 | 1 | 16.7 | 4 | 40 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|---|--|----------|-------------|-----------|------------|
| CONTEMPLAR A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO P.C.T. | O PE constitui um suporte para a elaboração do PCT | | | 1 | | 1 | | 2 | 33.3 | 2 | 20 |
| | Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 10 | 100 |

Procurámos também saber, se o tema do PEE justificava contemplar a educação para a cidadania no PCT, uma vez que é importante que ambos estejam interligados. Os indicadores e as citações correspondentes às entrevistas A C e E são bastante claros relativamente à questão colocada.

«O tema do nosso PEE é “Educar para os valores” e eu e a minha colega do 1º ano achamos por bem referir a “Segurança rodoviária” como sub tema» (EA).

«Sim adoptamos também para os PCT» (EC).

«Educar para os valores que vai muito na linha da Cidadania» (EE).

Como é visível no quadro n.º 51 o entrevistado B distanciou-se do objectivo da pergunta, daí a falta de registos.

QUADRO N.º 52

| INTENCIONALIDADE DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------------|---|---|---|---|---|---------------|------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=26 | % |
| CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ÂMBITO DA COMUNIDADE ENVOLVENTE | Comunidade escolar carente de regras | 5 | 1 | | | | 1 | 3 | 50 | 7 | 26.9 |
| | Meio sócio-familiar privado de valores de Cidadania | | 6 | 4 | | 1 | 2 | 4 | 66.7 | 13 | 50 |
| | Crianças em que o meio sócio cultural e familiar é privilegiado em valores de cidadania | | | | 6 | | | 1 | 16.7 | 6 | 23.1 |
| | Total | | | | | | | 6 | 100 | 26 | 100 |

Como podemos verificar no quadro n.º 52, e tal como já havíamos referido anteriormente, o meio sócio-familiar e cultural de muitas das crianças que vivem na freguesia de Câmara de Lobos justifica que se aposte numa educação para a cidadania, pois muitos destes alunos pertencem a alguns núcleos familiares desprovidos de valores.

«Na escola actuam de uma determinada maneira porque têm determinadas regras e regem-se segundo determinadas regras, em casa se essas regras não são aceites acabam por agir segundo as normas da família» (EB).

«Eles vivem neste meio infelizmente» (EC).

«São famílias com muitos problemas» (EE).

«Porque os nossos alunos vêm de um meio muito carenciado e a cidadania acho que ocupou um papel primordial» (EF).

QUADRO N.º 53

| INTENCIONALIDADE DO PCT | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------------|---|----|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=54 | % |
| COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS RELATIVAMENTE À EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA | Aquisição de regras de convivência social | 1 | | 9 | | 2 | 2 | 4 | 66.7 | 14 | 25.9 |
| | Aprender a respeitar-se a si próprio e aos outros | | 3 | | | 1 | 1 | 3 | 50 | 5 | 9.3 |
| | Conhecimento e valorização do meio envolvente | | 4 | | | 1 | | 2 | 33.3 | 5 | 9.3 |
| | Formação de cidadãos activos e participativos | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Conhecimento dos seus direitos e deveres como cidadãos | | 1 | 6 | | | | 2 | 33.3 | 7 | 13 |
| | Maior consciência ambiental | | 2 | 4 | | | | 2 | 33.3 | 6 | 11.1 |
| | Maior facilidade na aquisição de competências, embora não impeça o esquecimento das mesmas | | | 13 | | 4 | | 2 | 33.3 | 17 | 31.5 |
| | Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 54 | 100 |

Na sequência do quadro anterior, as competências que os professores pretendem que os alunos desenvolvam no âmbito de uma educação para a cidadania passam pela aquisição de regras de convivência social, pelo saber respeitar-se a si próprio e aos outros, por um conhecimento dos seus direitos e deveres como cidadãos e por uma maior consciência ambiental e valorização do meio envolvente. Todos estes indicadores são esclarecedores da necessidade de se implementar um tipo de educação que vise a formação integral do indivíduo.

QUADRO N.º 54

| INTENCIONALIDADE DO PCT | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------------|---|----|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=32 | % |
| IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NAS VIVÊNCIAS DIÁRIAS DOS ALUNOS | Repercussão no ambiente familiar dos valores trabalhados na escola | | 1 | 1 | | 7 | | 3 | 50 | 9 | 28.1 |
| | Banalização da Educação para a Cidadania | | 2 | | | | | 1 | 16.7 | 2 | 6.3 |
| | Impacto positivo | | | 16 | 3 | 1 | 1 | 4 | 66.7 | 21 | 65.6 |
| | Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 32 | 100 |

A maioria dos professores considera que a educação para a cidadania tem um impacto positivo nas vivências diárias dos alunos. Metade dos entrevistados acredita que os valores trabalhados na escola poderão repercutir-se de forma positiva no ambiente familiar.

Um dos professores inquiridos, mencionou a preocupação de que:

«A Educação para a Cidadania dado o seu grau de importância acaba caindo numa certa banalidade» (EB).

«Hoje fala-se muito em Educação para a Cidadania, multiculturalidade, e essas coisas todas e realmente eu tenho um certo medo que vire uma moda e acabe em nada» (EB).

Na verdade, e tal como refere o professor citado, corre-se sempre o risco de banalizar este tipo de educação restringindo-a ao campo ideológico. Mas, em nosso entender, quando delineamos objectivos concretos e os colocamos em prática os resultados surgem.

QUADRO N.º 55

| INTENCIONALIDADE DO PCT | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|-----|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=14 | % |
| TRANSDISCIPLINARIEDADE DA EDUCAÇÃO PARA A | Facilidade nas abordagens transversais do currículo relativamente à Educação para a cidadania | 2 | | | 1 | 5 | 6 | 4 | 66.7 | 14 | 100 |

| | | | | | | | | | | | |
|------------------|--|--|--|--|--|--|--|----------|-------------|-----------|------------|
| CIDADANIA | Dificuldade nas abordagens transversais do currículo relativamente à Educação para a Cidadania | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | | | | | | | | 4 | 66.7 | 14 | 100 |

Atendendo ao quadro n.º 55, quatro dos seis professores entrevistados não revelaram dificuldade nas abordagens transversais do currículo relativamente à educação para a cidadania.

«Foram referidos vários valores nas diversas disciplinas» (EA).

«Não particularizei o tema..... Realmente não» (ED).

«Nunca disse, hoje vamos trabalhar só estes valores, mas procurei sempre integrá-los interligando-os com as outras áreas curriculares» (EE).

«Tentava sempre interligar, ligar, relacionar os conteúdos e a questão da cidadania» (EF).

Esta atitude indica-nos que existem docentes que têm conhecimento de que a cidadania é uma área transversal e, desta forma, deverá ser abordada em todas as disciplinas que compõem o currículo.

QUADRO N.º 56

| INTENCIONALIDADE DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--|---|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------------------|------------|----------------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=23 | % |
| DESAFIOS À PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE | Constitui um desafio ao docente | 6 | 1 | 8 | 2 | 3 | 1 | 6 | 100 | 21 | 91.3 |
| | É um desafio de âmbito geral, não pertence apenas à escola e ao professor | | | | | 1 | | 1 | 16.7 | 1 | 4.3 |
| | É mais uma dificuldade do que um desafio | | 1 | | | | | 1 | 16.7 | 1 | 4.3 |
| | Total | | | | | | | 6 | 100 | 23 | 100 |

Os professores inquiridos foram unânimes em afirmar que ministrar uma educação para a cidadania na freguesia de Câmara de Lobos constitui um desafio à profissionalidade docente e esclareceram:

«Sem dúvida» (EA).

«Se trabalharmos um projecto muito ligado á psicologia, à cidadania, à sociologia é sempre muito difícil tendo em conta o meio» (EB).

«Eu nunca deixei cair por terra as minhas ideias iniciais e nunca deixei de as levar em frente, acreditei sempre que era possível» (EC).

«Qualquer projecto é sempre um desafio» (ED).

«Porque temos que ser conscientes que vamos ter poucos resultados positivos, mas os poucos são uma vitória» (EE).

«Sim, sim, principalmente sabendo o meio que rodeia a escola e a proveniência dos alunos» (EF).

QUADRO N.º 57

| INTENCIONALIDADE DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--|--|-------------|---|---|---|---|---|------------------|-----|------------------|-----|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=10 | % |
| MELHORIAS DAS OFERTAS EDUCATIVAS | Constatação às melhorias relativamente às ofertas educativas | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 6 | 100 | 10 | 100 |
| | Total | | | | | | | 6 | 100 | 10 | 100 |

Apesar de todas as dificuldades que se possam colocar à implementação de uma educação deste tipo a nível da turma, todos os professores concordam que ela proporciona aos alunos uma melhoria das ofertas educativas, como podemos verificar no quadro n.º 57.

2.1.3. Operacionalização do Projecto Curricular de Turma

Passar do aspecto teórico à prática constitui a última tarefa do PCT, deste modo, era pertinente ouvir as estratégias que os próprios professores haviam utilizado para operacionalizarem a educação para a cidadania no seu projecto.

QUADRO N.º 58

| OPERACIONALIZAÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------|-------------|--|--|--|--|--|------------------|--|------------------|--|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |

| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=10 | % |
|--|---|---|---|---|---|---|---|-----|------|------|-----|
| CONSEQUÊNCIAS DO P.C.T. NA DINÂMICA ORGANIZACIONAL E CURRICULAR DESENVOLVIDA COM A TURMA | Consequências positivas | | 3 | 2 | | | 1 | 3 | 50 | 6 | 60 |
| | Não houve alterações na dinâmica curricular | 2 | | | | | 2 | 2 | 33.3 | 4 | 40 |
| | Total | | | | | | | 4 | 66.7 | 10 | 100 |

Em primeiro lugar, quisemos saber quais as consequências que o PCT teve na dinâmica organizacional e curricular desenvolvida com a turma. Neste aspecto, metade dos professores garantiram-nos que os resultados foram positivos.

«A educação e a participação dos miúdos foi muito mais activa...» (EB).

«Provocou, provocou de alguma forma» (EC).

«Sim, acho que sim» (EF).

Dois dos docentes inquiridos, também nos disseram que não tinha havido alterações na dinâmica curricular tal como confirma o indicador do quadro n.º 58.

QUADRO N.º 59

| OPERACIONALIZAÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|------------------------------------|-------------|---|---|---|---|---|---------------|------|---------------|-----|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=4 | % |
| CONTINUIDADE PEDAGÓGICA | Facilita a continuidade pedagógica | | | 4 | | | | 1 | 16.7 | 4 | 100 |
| | Total | | | | | | | 6 | 16.7 | 4 | 100 |

Apenas um docente é de opinião que o PCT facilita a continuidade pedagógica.

«Então é claro que eles têm uma postura na minha sala que devem manter sempre e que vem desde o 1º ano por eu achar importante a continuidade pedagógica» (EC).

QUADRO N.º 60

| OPERACIONALIZAÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------|-------------|--|--|--|--|--|---------------|--|---------------|--|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |

| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=20 | % |
|--|---|---|---|---|---|---|---|----------|-------------|-----------|------------|
| FACILIDADES E/OU OBSTÁCULOS À CONCRETIZAÇÃO DO P.C.T. | Existência de obstáculos por parte de alguns professores | | 3 | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 15 |
| | Valorização da parte curricular em detrimento da Educação para a Cidadania | | | 2 | | | | 1 | 16.7 | 2 | 10 |
| | Falta de cooperação entre os diferentes elementos da comunidade escolar (pais/autarquias) | | | 3 | | | 4 | 2 | 33.3 | 7 | 35 |
| | Compêndios escolares considerados um bom recurso para o professor | | | 3 | | | | 1 | 16.7 | 3 | 15 |
| | Programas extensos | | | | | 5 | | 1 | 16.7 | 5 | 25 |
| | Total | | | | | | | 4 | 66.7 | 20 | 100 |

Quando colocamos a questão se havia mais facilidades ou obstáculos relativamente a concretização do PCT, dois dos professores disseram-nos que havia uma certa *«falta de cooperação entre os diferentes elementos da comunidade escolar (pais/autarquias)»* o que constitui sem dúvida, uma lacuna à execução deste tipo de projectos. Alegaram ainda que:

«Quando dizemos que vamos fazer um projecto em que vamos precisar da colaboração dos pais, ainda existem muitos colegas que mostram alguma relutância» (EB).

«Os professores já estão mais alerta e mais abertos para este tipo de educação, mas eu acho que ainda é pouco» (EB).

«O programa que nós temos que cumprir é muito extenso» (EE).

Por outro lado, o entrevistado C diz-nos que *«os próprios manuais abrem-nos as portas e perspectivam novas ideias para podermos trabalhar precisamente a Cidadania»*. Segundo este docente, os professores têm a vida facilitada relativamente a este aspecto se souberem seleccionar os manuais adequados.

No entanto, consideramos que, apesar dos meios materiais (neste caso os livros escolares) estarem preparados para que se trabalhe a cidadania nas diferentes áreas, o que a nosso ver facilita o trabalho do professor, não invalida que este diversifique as estratégias que utiliza e principalmente que saiba adequá-las às necessidades e ao contexto da turma, o que em nosso entender é o mais importante.

QUADRO N.º 61

| OPERACIONALIZAÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|---|-------------|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=3 | % |
| ARTICULAÇÃO TEÓRICA/PRÁTICA | Maior facilidade na articulação da teoria com a prática | | | 3 | | | | 1 | 16.7 | 3 | 100 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 100 |

Um dos docentes também considerou que o PCT facilita a articulação da teoria com a prática.

«Nós damos a volta a muitos assuntos» (EC).

«Era algo motivador irmos falar de um tema que eles queriam por em prática e queriam saber coisas novas, por isso é que eu achei interessantíssimo» (EC).

QUADRO N.º 62

| OPERACIONALIZAÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|--|-------------|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=19 | % |
| ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS | Participação dos Encarregados de Educação | | 3 | 2 | | 1 | | 3 | 50 | 6 | 31.6 |
| | Participação das autarquias | | 3 | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 15.8 |
| | Fraca participação dos encarregados de educação | | | 1 | | 2 | | 2 | 33.3 | 3 | 15.8 |
| | Maior abertura da escola ao meio | | 3 | | 2 | 1 | | 3 | 50 | 6 | 31.6 |
| | Participação de outros serviços da comunidade (Centros de saúde) | | | 1 | | | | 1 | 16.7 | 1 | 5.3 |
| | Total | | | | | | | 4 | 66.7 | 19 | 100 |

O estabelecimento de parcerias é importante para a concretização de qualquer projecto. Parte dos docentes entrevistados considera pertinente a participação dos encarregados de educação no PCT e também entende ser importante uma «*maior abertura da escola ao meio*».

«Cada vez mais a escola tem de deixar de estar fechada, porque a escola é feita de pessoas e para pessoas e insere-se numa comunidade» (EB).

«E eu acho a acima de tudo aqui os pais devem fazer parte integral desta problemática» (EC).

«A questão da Cidadania é muito abrangente e não diz respeito só á escola, mas principalmente á família» (EE).

QUADRO N.º 63

| OPERACIONALIZAÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=31 | % |
| ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA CONCRETIZAÇÃO DO P.C.T. | Visitas de Estudo | | 1 | 4 | | | | 2 | 33.3 | 5 | 16.1 |
| | Participação dos pais no processo educativo dos filhos | | 1 | 1 | | | | 2 | 33.3 | 2 | 6.5 |
| | Debates com os alunos sobre temas pertinentes do quotidiano | | | 4 | 5 | | | 2 | 33.3 | 9 | 29 |
| | Reflexões em grupo sobre situações concretas vividas pelos alunos | | 5 | 5 | 2 | | | 3 | 50 | 12 | 38.7 |
| | Diálogo com os alunos | | | 1 | | 1 | 1 | 3 | 50 | 3 | 9.7 |
| | Total | | | | | | | 5 | 83.3 | 31 | 100 |

Quanto às estratégias utilizadas na concretização do PCT, as mais evocadas foram: «*Reflexões em grupo sobre situações concretas vividas pelos alunos*» e o «*Diálogo com os alunos*». Houve ainda outros indicadores que apesar de terem uma menor incidência, também consideramos importantes que são os «*Debates com os alunos sobre temas pertinentes do quotidiano*» e as «*Visitas de Estudo*».

De uma maneira geral, as estratégias utilizadas são bastante interessantes para se trabalhar a temática da cidadania, pois entendemos que este assunto deve partir da reflexão e do debate de situações reais para que sejam mais facilmente compreendidas pelos alunos, motivando-os para a procura de soluções adequadas ao contexto. Para isso, o conhecimento do meio é fundamental e, neste sentido, as visitas de estudo são uma boa estratégia.

QUADRO N.º 64

| OPERACIONALIZAÇÃO DO PCT | | | | | | | | | | | |
|--|--|-------------|---|---|---|---|---|---------------|-------------|---------------|------------|
| SUBCATEGORIA | INDICADORES | ENTREVISTAS | | | | | | FREQ. ABS. UE | | FREQ. ABS. UR | |
| | | A | B | C | D | E | F | N=6 | % | N=3 | % |
| ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE O 1º E O 2º CICLO | Preocupação na articulação entre o 1º e os 2º ciclos | | | 3 | | | | 1 | 16.7 | 3 | 3 |
| | Total | | | | | | | 1 | 16.7 | 3 | 100 |

Um dos docentes inquiridos entende que o PCT deve ser delineado também com o intuito de facilitar a articulação entre os diferentes ciclos (neste caso entre o 1.º e o 2.º ciclos), para que o professor do 1.º CEB possa ter uma informação acerca do trabalho que desenvolveu com aqueles alunos.

«É com alguma alegria que quando encontro miúdos que passaram 3 ou 4 anos que agora sei que já estão noutra ciclo, ao fim ao cabo ainda continuam a levar aquelas directrizes que nós aqui tentamos implementar e que algumas vezes não conseguimos ver no imediato» (EC).

«De algum modo acompanho o salto... entre aspas...dos miúdos daqui para o 2º ciclo até porque tenho familiares e a minha namorada que dá aulas no 2º ciclo» (EC).

3. Discussão e implicação dos resultados obtidos no estudo

Neste trabalho de análise de conteúdos, mais do que avaliar, procurámos realçar os aspectos relevantes para o estudo que nos propusemos desenvolver no âmbito da educação para a cidadania. Assim, entrecruzámos os dados obtidos pela análise efectuada aos projectos curriculares de turma e às entrevistas, visando uma lógica explicativa que nos permitisse compreender de que forma os docentes implementaram no seu contexto de sala de aula os objectivos decretados no PCT, relativamente à temática citada, e como conceberam e utilizaram este documento enquanto instrumento privilegiado de uma gestão curricular flexível e adequada ao público escolar a que se destina.

Deste modo, considerámos que, de uma forma geral, todos os PCT omitem aspectos relevantes para a sua implementação. No entanto, queremos realçar que o P1 e o P2 são aqueles que, em nossa opinião, se encontram mais completos e melhor congregam os objectivos por nós pretendidos neste estudo.

Verificámos que relativamente à categoria correspondente à gestão do currículo para a turma, a maioria dos projectos não apresenta as áreas problemáticas, os recursos humanos e as finalidades que constituem os princípios orientadores dos PCT e que, em nosso entender, são aspectos que devem constar de qualquer projecto deste género, pois justificam em parte a sua elaboração.

Segundo Carlinda Leite, «os projectos têm de traduzir intenções educativas (...) e os planos que os organizam têm de enunciar as opções curriculares que se seguem e os motivos que a justificam, bem como apontar os meios de os concretizar» (2003: 145).

Embora estes aspectos não fossem nomeados em alguns projectos, nas entrevistas todos os professores focaram as prioridades curriculares que nortearam a elaboração do PCT e referiram os recursos que utilizaram na sua elaboração. Este tipo de falhas pode estar relacionado com a pouca prática e algum desconhecimento dos docentes na elaboração do PCT, devido à pouca formação nesta área, tal como alegaram nas entrevistas.

Quanto à educação para a cidadania, como área transversal que deve percorrer todo o currículo, verificou-se que os docentes apenas a contemplaram nas áreas curriculares referentes à Língua Portuguesa e ao Estudo do Meio. Nas áreas curriculares não disciplinares, os objectivos referentes a esta temática incluíram-se na Área de Projecto, no Estudo Acompanhado e na Formação Cívica. Quando questionados a este respeito, os professores confirmaram-nos que trabalhavam a cidadania de forma transversal, coincidindo os seus discursos com o que havíamos analisado nos projectos.

Esta realidade leva-nos a concluir que, na verdade, ainda existem docentes que não têm uma ideia clara de como trabalhar as áreas transversais, isto se tivermos em conta algumas das respostas dadas pelos inquiridos.

«Acho que consegui motivá-los ao longo da semana, acontece, depois de dar Estudo do Meio, Língua Portuguesa, pus um pouco de parte o aspecto da cidadania» (EC).

«Mas trabalhava a cidadania mais dentro da Formação Cívica» (EF).

«Eu não queria falar muito no factor tempo mas o que resta para trabalhar todas as outras áreas em relação à Cidadania é pouco tempo» (EE).

A este respeito, Maria do Céu Roldão afirma que a introdução das áreas transversais implica a criação de espaços destinados a estas dimensões alheadas do restante campo curricular, pois são definidas no plano teórico e normativo como transversais, mas não passam de um espaço utilizado sem produzir mudanças efectivas na abordagem das restantes áreas do currículo (2003: 25).

Os professores precisam de ser esclarecidos de que as novas áreas curriculares inerentes à Formação Pessoal e Social não retiram tempo às actividades curriculares nem ampliam o programa, mas permitem o cruzamento de conhecimentos entre

disciplinas com a dimensão humana e social que todos os saberes integram, proporcionando uma maior compreensão dos mesmos.

A avaliação do PCT é outro assunto pouco salientado, tendo sido apenas apreciado por um dos projectos analisados. Continuamos a constatar que a pouca atenção dada a esta categoria, se deve ao facto já mencionado e que se prende com questões de falta de formação. Muitos professores ainda não estão sensibilizados para a necessidade de se autoavaliarem permanentemente, com o intuito de melhorarem as suas práticas e a sua postura pedagógica.

Nesta sequência também nos inteiramos, aquando da análise efectuada, de que a maioria dos docentes desconhece a necessidade de o PCT estar relacionado com o PEE. Muitos confessaram não saber sequer o tema do PEE, o que revela, sem dúvida, a falta de conhecimento na elaboração destes documentos.

No entanto, apesar de tudo, os professores têm consciência de que o PCT proporciona uma melhoria das ofertas educativas e deste modo poderá constituir um óptimo recurso no caminho da inovação pedagógica. O PCT aponta para uma educação mais dinamizadora, onde a aprendizagem é mais genuína e se faz em simbiose com as características dos seus intervenientes.

Fernanda Robalo afirma que «a possibilidade de adequação curricular, o papel dos professores como decisores curriculares, a possibilidade dos mesmos em usarem a sua autonomia para adequarem o currículo à diversidade dos alunos com que trabalham, através de atitudes reflexivas e flexibilização numa perspectiva de educação para a cidadania global, são aspectos marcantes desta «nova» fase de educação em Portugal» (2004: 52).

4. Considerações finais

Hoje, como se pode verificar, as grandes opções curriculares expressam uma nova filosofia de educação que valoriza substancialmente, a educação para a cidadania, fazendo apelo a comportamentos responsáveis, solidários, críticos, ecológicos, a par de uma consciência da construção pessoal e social da identidade dos indivíduos, numa atitude de respeito pelas suas diferenças e dos respectivos grupos sociais, independentemente das suas crenças e opções. Ou seja, pretende-se, cada vez mais, que os alunos se envolvam na vida da escola e na sala de aula em particular, participando de

forma directa nos processos de ensino/aprendizagem, desempenhando tarefas, incrementando estratégias de reflexão, debate e tomadas de decisão, contribuindo de forma efectiva para uma mudança das práticas educativas.

É, neste contexto, que surge a necessidade de construção de um Projecto Curricular de Turma. Este documento pretende assegurar que o Currículo Nacional do Ensino Básico, centrado em competências essenciais e em experiências de aprendizagem/actividades, contribua para que os alunos desenvolvam as competências gerais que devem ser promovidas gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica.

Relativamente ao 1.º CEB, compete a cada professor titular de turma privilegiar as competências que melhor se adequam ao seu grupo, para que todas as áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares não disciplinares e competências transversais contribuam para uma eficaz construção de aprendizagens nos domínios implícitos no currículo nacional (conhecimentos, capacidades e atitudes).

Na concepção de Maria do Céu Roldão, as acções desencadeadas pela escola no sentido de proporcionar condições necessárias aos alunos, tornando-os capazes para pensar, analisar, actuar e compreender, é o que legitima verdadeiramente a escola e o currículo (2002: 61).

Segundo Zabalza, «o ponto de partida será considerar o ensino como uma acção» (Zabalza, 1990, citado por Vilar, 1994: 57). Podemos então concluir que nesta perspectiva, o currículo é a acção pedagógica a desenvolver ao longo do ano lectivo por todos os intervenientes no processo educativo e tem como objectivo final a aquisição de competências básicas previamente definidas pela legislação em vigor.

Neste sentido, o PCT não é mais do que uma proposta de acção que visa por um lado, simplificar o trabalho dos docentes, na medida em que permite conhecer a turma profundamente, contém orientações precisas, serve de suporte ao trabalho de professores e alunos e possibilita o controle das aprendizagens. Por outro lado, promove as aprendizagens dos alunos, porque permite flexibilizar, diferenciar e adequar as estratégias e métodos às necessidades dos mesmos.

Então, como deverá ser estruturado o PCT?

QUADRO N.º 65

| ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE UM PROJECTO CURRICULAR DE TURMA | |
|---|--|
| Fase de Análise: contexto e diagnóstico | <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização da turma <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alunos (características pessoais e percurso escolar) ➤ Situações especiais ocorridas na turma (crianças com NEE). 2. Levantamento de necessidades / problemáticas <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar os problemas reais da turma |
| Fase de Definição de prioridades | <ol style="list-style-type: none"> 1. Definição de uma estratégia global para a turma. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Seleccionar 2 ou 3 prioridades |
| Fase de Operacionalização | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quem? – Professor titular de turma, alunos, outros intervenientes. ➤ O quê? – Competências de conteúdos (áreas curriculares disciplinares; áreas curriculares não disciplinares e competências transversais) ➤ Onde? – Turma, Escola, Comunidade ➤ Como? – Estratégias, Metodologias e Recursos ➤ Quando? – Curto, Médio ou Longo Prazo |
| Fase de Avaliação / Reformulação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação do PCT: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quem avalia? - Professor titular de turma e/ou outros intervenientes. ➤ Avaliar o quê? – Prioridades seleccionadas e os resultados obtidos. ➤ Quando avaliar? – Calendarização ➤ Reformulação e sugestões ➤ Avaliação Final (Fim do ano lectivo) 2. Avaliação dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Critérios de avaliação – Definidos pelo Conselho escolar ou pelo |

| | |
|--|--|
| | <p>professor titular de turma</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modalidades de avaliação – Seleccionada de acordo com o professor titular de turma ➤ Periodicidade da avaliação – calendarização ➤ Intervenientes na avaliação – Todos os intervenientes envolvidos no processo educativo. |
|--|--|

O quadro n.º 65 pretende, em traços gerais, apresentar um simples guião que possa servir de ajuda aos docentes na elaboração dos seus projectos curriculares de turma e, deste modo, clarificar possíveis dúvidas sobre este assunto.

A elaboração do PCT deverá conter quatro fases essenciais: uma primeira fase de análise contexto e diagnóstico, seguindo-se a definição de prioridades, posteriormente, a fase de operacionalização do projecto e por fim a avaliação correspondente ao trabalho desenvolvido e à aquisição de competências por parte dos alunos. Em cada uma destas fases terão que ficar devidamente delineados os objectivos de trabalho que o professor titular de turma pretende adquirir.

4.1. Uma possível proposta de formação

Da análise efectuada, sobressai a premissa de que a satisfação das necessidades de formação requer uma atenção especial no sentido de contemplar as profundas e variadas alterações que se verificam nas organizações escolares, nomeadamente, a nível dos novos papéis atribuídos às escolas e aos professores da actualidade.

O estudo que efectuámos e a respectiva análise de dados revelou que os docentes ainda têm muitas dúvidas relativamente à educação para a cidadania como área transversal e à sua operacionalização no PCT. A própria elaboração do PCT ainda constitui uma lacuna para muitos profissionais de ensino em exercício de funções.

É neste sentido que a formação contínua tem um papel importante, ajudando-os na sua actualização permanente, sem privilegiar a aquisição de qualificações, mas valorizando, igualmente, o desenvolvimento pessoal e social, cuja dimensão se constrói

da partilha de experiências e da análise intercomunicativa como resultado de um trabalho de reflexão.

Por outro lado, a formação favorece uma maior abertura de espírito, suficiente para admitir os erros cometidos e considerar outras alternativas, tais como: uma maior responsabilidade sobre as consequências decorrentes da prática interactiva com os alunos e um maior empenhamento à profissão, evitando cair na rotina, desmotivação ou incapacidade de inovar. Estamos convictos que o impacto de uma formação eficiente pode mudar a prática docente em direcção a rumos mais desejados.

Decorrente desta ideia, delineamos uma possível formação que possa colmatar as incertezas anteriormente referenciadas. O quadro que se segue revela essa nossa intenção.

QUADRO N.º 66

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO:

Operacionalização da educação para a cidadania no PCT: um desafio à inovação pedagógica no 1º CEB.

2. RAZÕES QUE JUSTIFICAM A ACÇÃO:

Cada vez mais se exige dos docentes uma intervenção profunda na escola com objectivo de promover o sucesso educativo. A legislação vigente bem como o actual Currículo Nacional do Ensino Básico induzem-nos à construção e operacionalização de diferentes projectos curriculares. Destacamos o PCT, como um dos caminhos que permite ao professor uma maior autonomia na implementação das suas práticas pedagógicas, dando-lhe a possibilidade de adaptar o currículo às capacidades e interesses dos seus alunos.

Assim este curso de formação visa colmatar as seguintes dificuldades dos docentes:

1.º - Dificuldades de construção e operacionalização de PCT

2.º - Dificuldade em implementar a educação para a cidadania no PCT como área transversal.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO:

4. OBJECTIVOS A ATINGIR:

1.º Objectivo: Desenvolver saberes e competências facilitadoras de situações pedagógicas que promovam a educação para a cidadania como área transversal.

2.º Objectivo: Desmistificar a noção de PCT, de modo a legitimar a sua construção, operacionalização e eficácia

3.º Objectivo: Fornecer orientação que sirva de base a elaboração de um PCT.

4.º Objectivo: Propor aos docentes através de uma prática cooperativa (em grupos) a elaboração de PCT no âmbito da Educação para a Cidadania.

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO:

- Educação para a Cidadania como área transversal do currículo: conceito e competências. (3h)
- Do Currículo Nacional ao PCT. (2h)
- Operacionalização da Educação para a cidadania no PCT. (10h)

Total: 15h

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

O curso de formação projecta-se numa interacção prática-teórica e assenta em quatro componentes processuais:

1. Ler
2. Observar
3. Reflectir
4. Agir, interagir e produzir

Passos a seguir:

1. Análise e reflexão acerca das funções do professor.
2. Reorganização curricular do Ensino Básico: reflexão e análise dos seus pressupostos e fundamentos.
3. Noção de Projecto Curricular de Turma: sugestões para a sua construção.
4. Formação de grupos de trabalho e planificação dos trabalhos a realizar por cada grupo.

5. Construção de grelhas para a elaboração dos PCT.
6. Elaboração de PCT fictícios mas susceptíveis de serem aplicados nas escolas.
7. Apresentação e debate dos trabalhos realizados
8. Troca de trabalhos entre os diferentes grupos.

7. CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DA ACÇÃO

Professores com formação para leccionar no 1º CEB

8. AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

A avaliação dos formandos obedecerá aos critérios de pertinência, rigor, correcção e adequação evidenciados nos trabalhos pedidos no Curso de Formação. A assiduidade também será valorizada.

9. MODELO DA AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

Será usado o inquérito por questionário para avaliar o curso de formação.

Este instrumento possibilitar-nos – à avaliar e reflectir sobre os resultados obtidos, desempenho do formador e materiais apresentados.

Quando abordamos a questão da formação de professores tendo em vista uma educação para a cidadania, forçosamente teremos que considerar o desenvolvimento de competências que lhes permitam configurar e implementar projectos que adaptem o discurso oficial às especificidades locais e ao mundo onde vivemos.

Nesta sequência a proposta de formação que apresentámos no quadro n.º 66, pretende acima de tudo, preparar os docentes para uma intervenção educativa promotora de sucesso de acordo com as novas exigências do actual Currículo Nacional do Ensino Básico.

Sendo assim, a nossa formação tem como destinatários os professores do 1.º CEB e como objecto de estudo reflexão e trabalho o PCT no âmbito da educação para a cidadania. Sabemos que apesar deste tipo de projectos constituir uma mais-valia para a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes e um bom auxílio no trabalho do professor titular de turma, ainda existem muitas dúvidas quanto à sua elaboração. Pretendemos, acima de tudo, desmistificar a noção de PCT de modo a legitimar a sua

construção, operacionalização e eficácia desenvolvendo saberes e competências facilitadoras de situações pedagógicas que promovam a educação para a cidadania como área transversal.

Carlinda Leite, acredita que «a escola só muda se tiver condições institucionais e materiais que viabilizem a mudança e se forem despoletados mecanismos de formação contínua que propicie essa mudança» (1995: 23), razão pela qual os professores não se devem sentir responsáveis pelas dificuldades inerentes à implementação de inovações e à subsequente produção de respostas diferenciadas.

A formação é, simplesmente, um direito adquirido dos docentes, tal como comprova a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), no seu artigo n.º 38, ponto 1 e acrescenta «a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais (...)» (ponto 2, p: 12).

Como muito bem sabemos, todo o docente deve investir na sua formação pessoal para poder corresponder aos muitos desafios que ao longo da sua carreira vão surgindo. No entanto, não basta ter apenas esta preocupação, é preciso mais do que isso. Torna-se urgente que os professores construam uma autonomia para além das suas salas de aula, ultrapassando o carácter individual e transformando-o numa autonomia colectiva assumida por toda a escola num sentido comum.

Tal como nos garante Miguel Santos Guerra, «é um erro crasso pensar que estamos instruídos para sempre, assim como o é achar que basta que cada indivíduo se aperfeiçoe por sua conta para que a instituição melhore» (2000: 23). De acordo com a ideia do autor, é fundamental que os docentes prescindam do refúgio da sua sala de aula, optando por práticas cooperativas que lhes permitam analisar, reflectir e tomar decisões contextualizadas de forma fundamentada sobre as situações concretas de cada aluno, de modo a se converterem em verdadeiros especialistas de ensino, construindo um percurso que lhes permita encontrar as respostas desejáveis ou possíveis para cada situação.

CONCLUSÕES

Se estivermos atentos às exigências da sociedade actual, verificamos que a preocupação sentida com a educação para a cidadania no sistema educativo resulta de uma certa pertinência, na medida em que obriga a uma consciência cívica capaz de ajuizar as opções e as alternativas existentes com vista ao preenchimento de cargos e funções de cariz democrático de forma competente, imparcial e responsável na percepção do interesse colectivo.

É este o eterno dilema que envolve indivíduo e sociedade e o induz a uma aprendizagem prática dos papéis sociais da cidadania que lhe permitem conhecer, pela sua própria experiência, como funciona a sociedade, assumindo, cada vez mais, a responsabilidade dos seus actos e decisões até atingir a sua plenitude como cidadão.

Nesta sequência, é fundamental que o professor mantenha uma atitude adequada como homem e como pedagogo que influencie claramente o seu desempenho profissional. A sua prática pedagógica deverá ser permanentemente perseguida por objectivos que visem criar condições favoráveis ao sucesso e realização de cada aluno, numa descoberta permanente do outro através de valores e princípios de cidadania autónoma e solidária, que lhe permitam um relacionamento lúcido e consciente com todos os elementos da sociedade.

No decorrer do nosso percurso de investigação, fomos ampliando as nossas reflexões e convicções e concluímos que, por mais discursos e mudanças que se produzam no sistema educativo, a inovação das práticas curriculares estará sempre dependente do empenho, da vontade e da capacidade que os docentes tiverem para romper com determinadas ideias preconcebidas, abandonar certas rotinas instaladas, reorganizar as suas prioridades educativas e assumir uma outra postura em termos de decisão curricular.

Nesta ordem de ideias, centralizámo-nos no PCT, uma trajectória educativa onde faz todo o sentido tentar perceber como é que os docentes organizam e executam os processos de ensino e de aprendizagem, lançando um olhar atento, tanto para os materiais curriculares e/ou recursos didácticos que utilizam, bem como para as práticas curriculares que lhes permitam concretizar tal tarefa.

Os elementos, que fomos colhendo ao longo da investigação empírica, permitiram-nos concluir que as actividades de aprendizagem que nutrem o espaço

lectivo centram-se em grande parte nas propostas do programa escolar delineado para o 1.º CEB, privilegiando excessivamente conteúdos conceptuais em prejuízo de outros de teor social, moral e afectivo.

Sendo a tarefa educativa um acto eminentemente social e emocional, não podemos deixar de prestar atenção ao desenvolvimento social e ao necessário envolvimento afectivo entre os distintos intervenientes na aula, «promovendo a educação e a cultura em prol da cidadania (...) como actividade pedagógica de enriquecimento pessoal e social (...). Simultaneamente, há que desenvolver todo um trabalho de maior aproximação entre a Escola e a Comunidade, numa política de responsável envolvimento dos pais e encarregados de educação no sucesso educativo, cada parte cumprindo as suas obrigações e usufruindo dos seus direitos, sem atropelamentos, nem usurpações ou desvios» (Veríssimo, 01-04-2007).

Mas, na realidade, a forma como são ministradas muitas das aulas, repousa ainda numa estrutura mais ou menos predefinida que se repete ao longo do tempo. Continua a imperar um modelo de ensino linear, directivo, em que o professor titular de turma continua a ter a primazia exclusiva na leccionação dos conteúdos académicos, reduzindo a sala de aula a um espaço onde o explicar, recordar, reforçar são acções omnipresentes, enfim, a um modelo que pouco favorece a formação integral do indivíduo.

Por outro lado, e apesar das dificuldades em inovar, já se começam a verificar tentativas de construir modelos de ensino mais abertos, cuja aprendizagem conduza ao estímulo e desenvolvimento de processos contínuos de busca de informação, de contrastes de opinião, de discussão colectiva e, sobretudo, de partilha de informação, fazendo do PCT uma expressão fiel da sua autonomia, construída e partilhada diariamente.

Nesta conformidade, e porque acreditamos nas capacidades dos professores e na sua boa vontade em se adaptarem aos novos requisitos curriculares, estamos confiantes de que as futuras pesquisas em torno da formação de professores se revelarão profícuas para o desenvolvimento de outras posturas educativas mais concordantes com as actuais exigências de melhoria da escola e do sistema educativo.

Não podemos deixar de reconhecer que qualquer trabalho de investigação é sempre um processo inacabado e que, no domínio educacional, movemo-nos num terreno incerto, onde grande parte do que hoje julgamos serem certezas pedagógicas são apenas dúvidas que teremos de deslindar e tentar compreender no futuro.

Deste modo, não chegamos a conclusões definitivas, mas sim a determinadas considerações que devem ser entendidas como um contributo para a reflexão e para o debate, potencializando pontos de partida para novos estudos sobre as práticas curriculares vigentes com vista a uma educação que privilegie a cidadania democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Paulo; FIGUEIREDO, Carla Cibebe; SIMÃO, A. M. V. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: DEB-ME.
- ABREU, I. (1992). *As práticas pedagógicas e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos*. In A.A.V.V. *Formação Pessoal e Social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 127-135.
- AMBRÓSIO, Teresa. (1998). *Valores e Educação em Mudança*. Colóquio Educação e Sociedade. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Edição e propriedade.
- APPLE, Michael; BEANE, James. (1997). *La defensa de las escuelas democráticas*. In Michael Apple e James Beane (Orgs.), *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, pp. 13-47.
- APPLE, Michael (1998). *El transfondo ideológico de la educación*. Cuadernos de Pedagogia, 275, pp. 36-44.
- AMBRÓSIO, Teresa (1999). *Investigar/Formar/Inovar. Um percurso integrado para uma mudança reflexiva na Educação*. In José Tavares et al., *Investigar e Formar em Educação*. Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1º Volume. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 17-26.
- BARBOSA, M. (1997). *Antropologia Complexa do Processo Educativo*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- BARBOSA, M. (1999). *Para construir uma nova utilidade da escola: educar para a autonomia e preparar para a cidadania*. In Barbosa, M. (coord.) *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho, pp. 79-112.
- BARROSO, J. (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas*. Lisboa: ME.
- BARROSO, J. (1998). *Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública*. Colóquio/ Educação e Sociedade, 4, pp. 32-58.
- BARROSO, J. (1998 b). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos*. PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1999). *Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo*. In DEB – ME. (1999). Fórum. "Escola, Diversidade, Currículo." Lisboa: DEB-ME.
- BELTRÃO, Luísa; NASCIMENTO, Helena. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

BENAVENTE, A. (1991). *Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e resistência à mudança*. In STOER, S. (org.). *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 171-186.

BOUMARD, Philipe (1999). *O lugar da Etnografia nas Epistemologias Construtivistas*. In *Revista de psicologia Social e Institucional*, vol. 1 n.º 2.

BRUTO, Costa (2001). *Exclusões sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva

CARLOS, Pires (2003). *A Administração e Gestão da Escola do 1.º Ciclo. O órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: M.E. Departamento de Educação Básica.

CARVALHO, Carolina; SOUSA, Florbela; PINTASSILGO, Joaquim (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.

COCHRAN-SMITH, M. e LYTLE, Susan (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

CHARLOT, Bernard (1994). (Org.). *L, école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.

CONNELL, Robert (1997). *Pobreza e educação*. In Pablo Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*: Petrópolis: Vozes, pp. 11-42.

CORTESÃO, Luiza (2000). *Escola e Sociedade. Que relação?* 3ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, Jorge. (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CONTRERAS, J. (1999). *Autonomia por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado*. In Barbosa, M. (coord.). *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho, 29-79.

DAY, Cristopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DELORS, J. et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.

EISNER, Elliot (1992). Educational Reform and Ecology of Schooling. *Teachers College Record* 93, 4, pp. 210-221.

FERNANDES, António Sousa (1977). *Descentralização educativa e projecto de regionalização*. Território Educativo, 1. Porto: D.R.E.N.,

FERNANDES ENGUITA, Mariano (2001). *La busca de un modelo profesional para la docência: liberal, burocrático o democrático?* *Revista Ibero-Americana de Educación*, 25, pp. 43-64).

FERNANDES, M. (2000). O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*. Vol. IX. Nº1, p.27-37.

FERNANDES, Rogério; PINTASSILGO, Joaquim (2003). *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do sul no séc. XX*. 1ª ed. Lisboa: SPICAE.

FERRER, TIANA Alejandro (2002). Presentation. In Alejandro Tiana Ferrer *et al.* (Coord.), *História de la Educación* (Edad Contemporânea). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

FIGUEIREDO, Carla; SILVA, Augusto. (2000). *Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português: 1974-1999*. Lisboa: GAERI/IE.

FIGUEIREDO, Ilda (2001). *Educar para a cidadania*. 2.ª ed. Porto: Edições ASA.

FINO, CARLOS (2004). Convergência entre a teoria de Vygotsky e o Construtivismo/construcionismo. Universidade da Madeira.

FONTOURA, Madalena (2005). *Uns e Outros: Da Educação Multicultural à Construção da Cidadania*. Lisboa: col. Educa.

FORMOSINHO, João (1992). *O Dilema organizacional da Escola de Massas*, *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp: 23-48.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2000). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. In João Formosinho; Fernando Ferreira; Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto. Asa Editores II

FREIRE, Paulo (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.

FREITAS, Varela et al. (2001). *Gestão Flexível do Currículo contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

FULLAN, M. (1998). *The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning*. In HARGREAVES, A.; LIBERMAN, A.; FULLAN, M. AND HOPKINS, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands: Kluwer Academia Publishers, pp: 214-228.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. S. Paulo: Artmed, 2ª edição.

FULLAN, Michael (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

GAMBÔA, Rosário (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.

GASPAR, T. (2001). *Rui Grácio e a questão da unificação do ensino secundário*. Inovação, 14, 1-2, 47-57.

GIMENO, J. (1995). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In António Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.

GIMENO, J. (1997). Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In Pacheco et al. (orgs). *Reforma curricular: da intenção à realidade*. Braga: Universidade do Minho, p.23-50.

GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en la educación*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, José (2000). *A Educação Obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

GIMENO SACRISTÁN, José (2003). *Educar e conviver na cultura global*. 1.^a ed. Porto: Edições ASA.

GIROUX, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

GOMEZ, A. (1997). *O Pensamento prático do Professor – A Formação do Professor como Profissional Reflexivo*. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua Formação*. Col. Nova enciclopédia temas de Educação. Lisboa. Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional

GOMÉZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

GRÁCIO, Rui (1975/1995). *A via única no ensino secundário*. In *Obra completa. II – Do ensino*. (pp. 407-417). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRILO, E. M. (1994). *O sistema educativo*. In A. Reis (Coord.). *Portugal – 20 anos de democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores.

GUERRA, Miguel A. S. (1996). *La Democracia, un estilo de vida*. Cuadernos de Pedagogia, 251, pp. 50-54.

GUERRA, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

GUERRA, Miguel A. S. (2002). *Os desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

GUERRA, Miguel A. S. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos. Estratégias para uma educação de afectos*. 1.^a ed. Porto: Edições ASA.

HABERMAS, Jürgen (2004). *Verdade e Justiça: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola.

HANS, Jonas (1995). *Le principe responsabilité*. Paris: Les éditions du cerf.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora: McGraw-Hill de Portugal.

LEITE, C. et al. (1995). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA

LEITE, Carlinda; RODRIGUES, Maria de Lurdes (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. 1.^a ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

LEITE, Carlinda; FERNANDES, P. (2002). *Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos*. IN DEB-ME. *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*

LEITE, Carmina; GOMES, Lúcia e FERNANDES, Preciosa (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma. Teoria /Prática, Guias Práticos*. Porto: Edições ASA.

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

LEMO, Jorge; CONCEIÇÃO, José M. (2001). *Currículo e Autonomia. Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.

LÉVY, Pierre (2000). *A inteligência Colectiva: por uma antropologia do ciberespaço*. S. Paulo: Loyola. (3^a edição).

LIMA, Licínio (1996). *Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do generalismo e da educação*. Inovação, vol. 9, n.º3, pp. 283-297.

LIMA, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar – um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

MIALARET, Gaston (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria. Almeida. (col. Almeida; 42).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

MIRANDA, Manuel Pinto (1998). *Uma Escola Responsável?*. Porto: Edições ASA.

MOGARRO, M.J. (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério primário de Portalegre*. Tese de doutoramento. Cáceres: Universidade da Extremadura, 2 vols.

MORGADO, J. (2001a). *Que papel para o professor num mundo de mudança?* In *Actas da 3ª Edição dos Encontros de Basto*. Centro de formação de Basto, p.40-45.

MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para el educacion del futuro*. Barcelona: Paidós

- NOGUEIRA, Conceição; SILVA, Isabel *et al.* (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. 4ª ed. Porto: Edições ASA.
- NÓVOA, A. (1998). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Porto Alegre, 6, 5-9.
- PACHECO, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (org.) (2000 b). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José (2003). *Sozinhos na Escola*. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda.
- PAIXÃO, M. L. (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.
- PAPERT, Seymour (1994). *A Máquina das Crianças. Repensando a Escola na Era da Informática*. Trad: Sandra Costa. Porto Alegre. Artes Mádicas.
- PATROCÍNIO, Tomás (2002). *Tecnologia, Educação e cidadania*. 1ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. 1ª ed. Porto: Edições ASA.
- PERRENOUD, Philippe (2002b). *A Escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA.
- POSTIC, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almeida.
- PRAIA, Maria (1999). *Educação para a Cidadania. Teoria e Práticas*. 1ª ed. Lisboa: Edições ASA.
- RIBEIRO, Agostinho (2003). *O corpo que somos. Aparência, sensualidade, comunicação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- RODRIGUES, Arlindo. (2004). *A Escola e a Cidadania tradição e modernidade*. 1ª ed. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- ROBALO, Fernanda (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.
- ROGERS, C.R. (1973). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais.
- ROLDÃO, M. C. (1999 b). *Gestão curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB-ME.
- ROLDÃO, M. C. (2003b). *Gestão do Currículo e Avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença

SAMPAIO, Daniel (1998). *Vivemos Livres numa Prisão*. Lisboa: Editorial Caminho, AS, Lisboa.

SANTOS, Boaventura Sousa (1993). *Modernidade, identidade e a cultura de fronteira*. Revista crítica de Ciências Sociais, 38, pp. 11-39.

SANTOS, Boaventura Sousa (2003). *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos*. In Santos, B. S. (org.). *Reconhecer para Libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. (pp. 427-461). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SANTOS, Maria Eduarda V. M. (1999). *Desafios Pedagógicos para o Século XXI. Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Livros Horizonte.

SAVATER, Fernando (2004). *Ética para um jovem*. 13.^a ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SCHÖN, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SÉRGIO, A. (1984). *Educação Cívica*. Instituto da Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação. (1.^a ed. 1995).

SILVA, Agostinho (1990). *Carta Vária*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

SILVA, Augusto (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: ASA Editores II.

SOARES, José Vale (2003). *Como abordar... A Cidadania na Escola*. Porto: Areal Editores.

SOUSA, J. (2004). *Educação: textos de intervenção*. [s.l.]: O Liberal, Lda.

TAVARES, Luís V. (2002). *Educação: do crescimento ao desenvolvimento*. In Luís V. Tavares; Abel Mateus; Francisco Sarsfield Cabral (Coord.). *Reformar Portugal – 17 estratégias de mudança*. Lisboa: Oficina do Livro

TEODORO, António (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento.

TORRES, Jurjo (2001). *Educacion en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

TORRES, Jurjo (2002). *Consecuencias educativas y sociales de la Ley Orgânica de Calidad de la Educacion*. In Fórum D, Educació, *La Lei de Qualitat. Reforma ou Contrarreforma en el Sistema Educatiu?* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

VALENTE, Odete (2002). *A Escola e a Educação para os Valores. Antologia de textos*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

VERÍSSIMO, Nelson (01-04-2007). «A autoridade da Escola e do professor». *Diário de Notícias*. Funchal.

VILLAR ANGULO, Luis (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

VILAR, A. M. (1994). *Currículo e Ensino – Para uma Prática Teórica*. Rio Tinto. Edições ASA.

VIÑAO, António (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

PROGRAMAS DO 1º CEB

- Direcção Geral do Ensino Básico. (1975). *Programas do Ensino Primário Elementar*. Ministério da educação e Cultura – Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica. Algueirão: Editorial do MEC.
- Direcção – Geral do Ensino Básico. (1978). *Programa do Ensino Primário*. Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário. Editorial do MEC.
- Direcção Geral do Ensino Básico. (1980). *Programas do Ensino Primário 1980*. Ministério da Educação e Ciência. Secretaria de Estado da Educação.
- Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. (1990). *Reforma Educativa. Ensino Básico Programa do 1.º Ciclo*. M.E.

FONTES LEGISLATIVAS

➤ LEI Nº 46/86 DE 14 DE OUTUBRO

Lei de bases do Sistema Educativo

➤ DECRETO-LEI Nº 286/89, DE 29 DE AGOSTO

Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos ensinos básicos e secundário

➤ DECRETO-LEI Nº 6/2001 DE 18 DE JANEIRO

Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico

➤ LEI Nº 49/2005 DE 30 DE AGOSTO

Lei de bases do Sistema Educativo (estabelece o quadro geral do sistema educativo actual)

ANEXO

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1. Há quanto tempo exerce a profissão docente?**
- 2. Quais as funções que exerce actualmente na escola?**

II. EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

1. Concepção/Intencionalidade Do PCT

- 1.1. Refira a importância da elaboração do PCT?
- 1.2. Teve facilidade em elaborar o seu PCT?
- 1.3. Quais foram as principais dificuldades sentidas?
- 1.4. Recorreu a algum tipo de ajuda?
- 1.5. Como pensa ser possível ultrapassar essas dificuldades no futuro?
- 1.6. Quais as prioridades curriculares que nortearam a concepção do seu PCT? Explique.
- 1.7. Considera que o seu Projecto Curricular de Turma (PCT) contempla a Educação para a Cidadania? De que forma?
- 1.8. Que ligação existe entre o seu PCT e o PEE no que se refere à Educação para a Cidadania?
- 1.9. Existe outro tipo de ligação entre ambos os documentos?
- 1.10. Que importância atribui à Educação para a Cidadania no contexto sócio económico e educativo de onde provêm grande parte dos seus alunos e no qual desenvolve a sua prática curricular?
- 1.11. Na sua prática curricular ao definir as estratégias com vista a uma cidadania efectiva que competências pretende que os seus alunos desenvolvam?
- 1.12. Em que medida as competências desenvolvidas pelos seus alunos na área da Educação para a Cidadania poderão ter consequências positivas e inovadoras no meio onde se desenvolvem?

1.13. Quando elaborou o seu PCT e definiu estratégias relativas à Educação para a Cidadania sentiu que isso constituiu um desafio à sua profissionalidade docente? Porquê?

2. Operacionalização Do PCT

2.1. O PCT originou alteração na dinâmica organizacional e curricular que desenvolve com a sua turma? Especifique.

2.2. Pensa que o PCT tem proporcionado uma melhoria das ofertas educativas aos alunos no que se refere à Educação para a Cidadania? De que forma?

III. INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR

1. Na sua opinião, em que medida a Educação para a Cidadania poderá contribuir para a Inovação Pedagógica no séc. XXI?

2. Quer aproveitar para fazer alguma observação que não tenha tido oportunidade de referir ao longo da conversa?