

As Áreas Curriculares Não Disciplinares - Projecto de intervenção num agrupamento de escolas da Terra Fria Transmontana

Ana Maria Fernandes Ferreira

*Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências da Educação - Administração Educacional.*

Orientado por
**Doutor Henrique da Costa Ferreira e
Mestre Iria dos Anjos Gonçalves**

**Bragança
Março de 2012**

As Áreas Curriculares Não Disciplinares - Projecto de intervenção num agrupamento de escolas da Terra Fria Transmontana

Ana Maria Fernandes Ferreira

*Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências da Educação - Administração Educacional.*

Orientado por
**Doutor Henrique da Costa Ferreira e
Mestre Iria dos Anjos Gonçalves**

**Bragança
Março de 2012**

Agradecimentos

Aos orientadores desta dissertação, Doutor Henrique Ferreira e Mestre Iria dos Anjos Gonçalves, expresso o meu reconhecimento e agradecimento pela supervisão atenta ao longo das diversas etapas deste projecto, pelo apoio científico necessário e pelas indicações sempre oportunas.

Ao Agrupamento de Escolas Cinderela agradeço o apoio logístico e as facilidades concedidas em termos de disponibilidade horária para a realização deste trabalho.

À minha família, agradeço o enorme apoio que me deu no período em que desenvolvi este trabalho.

Finalmente, mas nunca em último lugar, agradeço a minha irmã Isabel e muito particularmente ao meu cunhado Jorge a infindável colaboração neste trabalho.

A todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A presente investigação visa abordar a temática Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) com especial incidência na Formação Cívica. Procurou-se responder às seguintes questões de partida: o que é necessário melhorar no desenvolvimento organizacional das ACND a fim de promover competências de cidadania, de projecto e de aprendizagem do aprender a aprender e de regular o processo de ensino-aprendizagem? E em que medida as ACND promovem práticas educativas socializadoras num quadro de mobilização de competências e de regulação do processo de ensino-aprendizagem?

O quadro teórico do estudo aborda os pressupostos subjacentes às ACND, em termos curriculares, de princípios de organização da aprendizagem e de educação para a cidadania.

Os objectivos maiores do trabalho são: conhecer, descrever e avaliar a pertinência da inovação que introduziu as ACND, à luz da teoria curricular e à luz da dinâmica organizacional escolar, designadamente em termos de estrutura e configuração organizacional e em termos de adesão e formação à inovação e, ainda, identificar as dinâmicas inerentes à implementação das ACND, de acordo com os normativos nacionais.

A abordagem metodológica é qualitativa, ainda que com dados quantificados e percentilados, baseada um estudo de caso como suporte a um plano de intervenção sobre as dificuldades identificadas, em que se privilegiou a análise documental do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Curricular de Turma e o inquérito por questionário a três grupos-turma do 6º ano. A investigação decorre num agrupamento vertical de escolas, doravante designado por Cinderela, situado na Terra Fria Transmontana, recorrendo-se às análises meso e micro, em termos curriculares.

Finalmente, apresentam-se e discutem-se os resultados da análise de dados enfatizando a especificidade dos objectivos e dos processos das ACND, valorizando-se a sua pertinência no currículo escolar e propondo um plano de intervenção para as melhorar.

ABSTRACT

The present investigation aims to approach the thematic of Curricular Areas not disciplinary (ACND) particularly in Civic Formation. It was our intention to answer the following question: what is necessary to improve in the organization and in the organizational development of ACND in order to promote citizenship, project and learning to learn competences, and to regulate the education-apprenticeship process. In each way ACND promote socialization educative practices in a perspective of competences mobilization and of education-apprenticeship process regulation?

The state of the art of the present study includes the assumptions inherent to ACND, in curricular, knowledge organization principles, and citizenship education terms.

The main objectives were the analysis of the mentioned areas, the description of the studied project structure and the identification of the internal dynamics associated to the ACND implementation according to the national normative.

The methodological approach is qualitative, despite the existence of quantified and percentaged data, based on a case study as support of an intervention plan in order to improve identified difficulties, in which the documental analysis of the School Educative Project, School Curricular Project and School Curricular Class was privileged, together with the inquiry by questionnaire applied to three groups-class of 6th year. The investigation was performed in a vertical group of schools, henceforth referred to as Cinderela, in Terra Fria Transmontana, using meso and micro analyses in curricular terms.

Finally, the analysis results are presented and discussed, highlighting the specificity of ACND objectives and processes, in order to valorize their opportunity in the school curricula and to propose an improvement plan for ACND.

ÍNDICE

Índice

Índice de tabelas e gráficos

Siglas

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO

	Pág.
1. Enquadramento e justificação do Estudo	1
2. Problema do projecto e questões de investigação	4
3. Abordagem metodológica e técnicas de pesquisa	5
4. Pertinência do problema face à Administração Escolar e Educacional	5
5. Objectivos a alcançar com o estudo do problema	7
6. Hipótese de trabalho	8
7. Organização do trabalho	8
8. Limitações do estudo	9

PARTE I- Quadro Teórico. Revisitando a literatura: as Áreas Curriculares Não Disciplinares na Educação Básica do 2º Ciclo

11

CAPÍTULO I - Compreendendo as ACND à luz da Política Educativa e da Literatura sobre o Currículo.

12

1. A Escola como instância de aprendizagens organizadas 12

2. Áreas Curriculares Não Disciplinares: um projecto para a integração de saberes compartimentados 14

2.1. Área de Projecto 14

2.2. Estudo Acompanhado 15

2.3. Formação Cívica 17

3. Possibilidades das ACND na promoção de uma educação/formação na e para a educação	18
3.1. Á Área de Projecto	18
3.2. Estudo Acompanhado: as 3 vertentes	20
3.2.1. Aprender a Conhecer-se	21
3.2.2. Aprender a Aprender	21
3.2.3. Aprender a Ser	22
4. Integração Curricular	24
4.1. Integração Curricular e a Área de Projecto	24
4.2. Estudo Acompanhado - Ensinar a aprender, aprendendo	25
4.2.1. Ensinar conteúdos ou estratégias/processos?	26
4.3. A Formação Cívica	28
4.4. Horizontes da educação para a cidadania na educação básica	29
4.5. Educação para a cidadania e reorganização curricular	30
4.6. Que relevância do contexto escolar para a educação e para a cidadania	31
5. Cidadania	33
5.1. A construção social e cultural da cidadania	33
5.2. A educação como projecto: desafios de cidadania	36
5.3. Educação para a cidadania. Um projecto comum, um projecto de escola	37
5.3.1. Um Projecto Comum	37
5.3.2. Um Projecto de Escola	38
PARTE II- Metodologia A organização das Áreas curriculares não disciplinares nos grupo- grupos-turma <i>alfa, beta e gama</i> do Agrupamento de Escolas Cinderela	42
CAPÍTULO II - Metodologia	43
1. Orientação Geral metodológica	43
1.1. Caracterização da população em estudo	43
1.2. O trabalho de projecto como metodologia de investigação	44
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	46
2.1. Instrumentos de recolha de dados. Descrição.	47

Capítulo III - A Organização das áreas curriculares não disciplinares em três grupos turma do 6º ano do Agrupamento de Escolas Cinderela	50
1. Perspectivas dos professores das turmas em estudo face às ACND	50
1.1. Áreas de dificuldades ou problemas do grupo-turma no início do ano lectivo	51
1.2. Contributo das áreas não disciplinares para a superação dos problemas iniciais (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica)	54
1.3. Contributo de cada área para os objectivos da Formação Cívica (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica)	57
1.4. Aspectos a melhorar na organização da Formação Cívica	59
2. As perspectivas dos professores responsáveis pelas actividades a desenvolver em Formação Cívica	65
3. As perspectivas dos alunos	71
3.1. Dificuldades sentidas na realização das actividades escolares	71
3.2. Contributo da Formação Cívica na aprendizagem	73
4. As ACND no Projecto Educativo, no Projecto Curricular de Escola e nos Projectos Curriculares de Turma	75
CAPÍTULO IV: Conclusões, Discussão dos Resultados e Plano de Intervenção	77
1. Aspectos gerais	77
2. Aspectos específicos	79
3. Pontos fortes e fracos das ACND analisadas	87
4. Recomendações /Sugestões	87
5. Plano de Intervenção	89
5.1. Áreas fortes e objectivos realizados pelas ACND	90
5.1.1. Previstos nos documentos normativos	90
5.1.2. Não previstos nos documentos normativos	91
5.2. Principais dificuldades evidenciadas por professores e alunos para o conjunto e para cada uma das ACND	92
5.3. Dificuldades enunciadas e respectivos objectivos estabelecidos para intervenção	92
5.4. Operacionalização do Plano de intervenção para melhorar os resultados nas áreas identificadas como de dificuldade ou como deficitárias	93
Referências Bibliográficas	96

Anexos

Anexo I- Questionário A

Anexo II- Questionário B

Anexo III- Questionário C

Anexo IV- Proposta inicial de Plano de Intervenção

Anexo V- Avaliação do plano de intervenção na sua fase inicial pela especialista em desenvolvimento curricular

Anexo VI – Avaliação do plano de intervenção na sua fase inicial pelo coordenador dos directores de turma

Índice de tabelas e gráficos

	Pág.
Tabela 1 – Resultados obtidos para as áreas de dificuldades ou problemas dos alunos no início de ano	52
Gráfico 1: Dificuldades dos grupo -turma no início do ano lectivo	53
Gráfico 2: Dificuldades do grupo-turma no início do ano	53
Gráfico 3: Dificuldades do grupo-turma no início do ano	54
Tabela 2 – Resultados obtidos para o contributo das áreas não disciplinares para superação dos problemas iniciais	55
Gráfico 4: Contributo do Estudo Acompanhado para a superação dos problemas iniciais	55
Gráfico 5: Contributo da Área de Projecto para a superação dos problemas iniciais	56
Gráfico 6: Contributo da Formação Cívica para a superação dos problemas iniciais	56
Tabela 3 – Resultados obtidos para o contributo de cada área para os objectivos da Formação Cívica	57
Gráfico 7: Contributo do Estudo Acompanhado para os objectivos da Formação Cívica	58
Gráfico 8: Contributo da Área de Projecto para os objectivos da Formação Cívica	58
Gráfico 9: Contributo da Formação Cívica para os objectivos da mesma	59
Tabela 4 – Resultados obtidos para os aspectos a melhorar na organização da Formação Cívica	61
Gráfico 10: Cidadania dos alunos	62
Gráfico 11: Autonomia na aprendizagem	62
Gráfico 12: Autoconfiança na aprendizagem	63
Gráfico 13: Relação com os colegas	63
Gráfico 14: Interiorização de direitos e deveres	64

Gráfico 15: Participação dos alunos	64
Tabela 5: Impacto da Formação Cívica nas actividades curriculares	66
Gráfico 16: Estratégias de trabalho planificadas	67
Gráfico 17: Actividades projectadas	67
Gráfico 18: Produtos obtidos	68
Gráfico 19: Dificuldades diagnosticadas	68
Gráfico 20: Avaliação	69
Gráfico 21: Contributo da Formação Cívica	69
Gráfico 22: Coordenação	70
Gráfico 23: Mudanças na Formação Cívica	70
Tabela 6 – Resultados obtidos para as dificuldades sentidas na realização das actividades escolares	71
Gráfico 24: Dificuldades dos alunos na realização das actividades escolares	72
Tabela 7 – Resultados obtidos para o contributo da Formação Cívica	73
Gráfico 25: Contributo da Formação Cívica na melhoria da aprendizagem dos alunos	74
Tabela 8 – Comparação entre as perspectivas dos professores e dos alunos acerca das dificuldades sentidas na realização das actividades escolares (em percentagem face à respectiva amostra)	85
Tabela 9 – Relação entre dificuldades e objectivos estabelecidos para o plano de intervenção	92
Tabela 10 – Plano de Intervenção para as Áreas Curriculares Não Disciplinares	94

Siglas

ACND -	Áreas Curriculares Não Disciplinares
LBSE -	Lei de Bases do Sistema Educativo
DGIDC -	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
IESE -	Instituto de Estudos Sociais e Económicos
AP -	Área de Projecto
EA -	Estudo Acompanhado
FC -	Formação Cívica
PCT -	Projecto Curricular de Turma
PE -	Projecto Educativo
PCE -	Projecto Curricular de Escola

INTRODUÇÃO

1. Enquadramento e justificação do estudo

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro 2001, sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico, reafirmava como função da Escola “educar (também) para a cidadania”. Definida como área transversal, propõe-se que a “educação para a cidadania” seja desenvolvida através de temas transversais, trabalhados em todas as disciplinas ou áreas disciplinares do Ensino Básico e aprofundadas na “área curricular não disciplinar” denominada como Formação Cívica. É proposto que esta área curricular não disciplinar, no 2º Ciclo, seja assumida pelo director de grupo-turma, “sem prejuízo de poder ser da responsabilidade de outro professor com perfil adequado”, devendo constituir-se como “espaço aberto ao diálogo e ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos, dando-se maior ênfase à aprendizagem de dimensões da vida individual e colectiva, bem como aos conhecimentos fundamentais para compreender a sociedade e as suas instituições”.

Como documentam Gomes & Arantes (2000:4) a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado e a Área de Projecto, enquanto áreas integradoras e transdisciplinares, estarão vocacionadas para a “valorização da Educação para a Cidadania”, embora a “operacionalização das temáticas a abordar seja da responsabilidade de cada professor do grupo-turma na sua área curricular disciplinar”. Será, portanto, nos projectos curriculares de escola e de grupo-turma que se integrarão e concretizarão as propostas de educação/formação na e para a cidadania.

Na opinião das mesmas autoras a actual concepção de currículo e os processos de concretização para que aponta criam um cenário que apela ao exercício de uma cidadania democrática, à reflexão e análise crítica sobre conteúdos e práticas curriculares; concepção que é reforçada ainda pela recomendação de que o trabalho de implementação fique a cargo de uma equipa de dois professores, designados em Conselho de Grupo-turma, no 2º ciclo.

Nesta perspectiva, emergem algumas questões importantes. Que possibilidades oferece a actual reorganização curricular de educar/formar na cidadania? A escola será capaz de se organizar para uma educação na e para a cidadania? Que mudanças introduzir nos modos de organização e nos processos de trabalho nas escolas? Como

integrar as “vozes” dos alunos na escola? E que “vozes” são ouvidas ou silenciadas nestes espaços e tempos? Como são integrados os pontos de vista dos diversos actores educativos? Estas são questões pertinentes com que nos defrontamos no quotidiano escolar. E, a par destas questões, no entender de Gomes & Arantes (2000:8), tenta-se viver com as múltiplas pressões de que a escola é alvo e gerir as contradições que povoam esta organização social e os conteúdos curriculares: por um lado, “a escola parece confirmar a ordem social, política e cultural, regulando os modos como os alunos se preparam e são preparados para assumir um papel de adultos no futuro; por outro lado, espera-se que esta mesma escola assegure a justiça social, a mobilidade social e a emancipação, tanto de indivíduos como de grupos”. Estas duas expectativas, antagónicas, criam tensões tanto nos processos como nas práticas escolares. No que diz respeito aos alunos, as regras não são muitas vezes claras: ao mesmo tempo que são chamados à atenção para que “se portem bem”, sejam aplicados, não questionem ou desafiem a organização escolar, espera-se que se comportem como seres autónomos, que tomem decisões e se envolvam activa e criativamente na vida escolar ou até da comunidade. Devem ainda argumentar coerentemente, assumir pontos de vista, tomar posições, embora no respeito pelos outros. Mas alguns têm mais tempo e a sua “voz” é mais forte e, mesmo reconhecendo pontos de vista de outros com menos poder, estes continuam marginais (Gomes & Arantes, 2000:8).

Em síntese, as escolas são lugares com múltiplos níveis e práticas, alguns deles contraditórios.

Nos documentos que têm sido produzidos a propósito da reorganização curricular, encontram-se expressas algumas ideias, tais como: uma “adequação do currículo aos contextos locais”, o trabalho “em equipa”, o professor como “gestor curricular”, o aluno que “deve participar no seu processo de aprendizagem”. Nesses mesmos documentos, no que diz respeito às áreas curriculares não disciplinares, indica-se para que estas se constituam como espaços privilegiados para a “participação e envolvimento” dos alunos em projectos individuais ou de grupo-turma, em “actividades diversificadas”, na vida da escola e da comunidade”, numa valorização da “contextualização” e da utilização do saber, tendo em conta “necessidades e interesses dos alunos”. A “leitura” destas possibilidades e a sua apropriação é, segundo as mesmas autoras, feita de maneira diferente pelos responsáveis políticos, pelos elementos dos órgãos de gestão das escolas, pelos professores, pelos alunos, pelos encarregados de educação e outro pessoal. E estas leituras reflectem o *clima* da escola, as dinâmicas que

existem e promovem, os constrangimentos que se vivem e as “forças” presentes nas diferentes comunidades educativas.

A procura de possibilidades de uma transformação das lógicas escolares que valorizam apenas uns e marginalizam outros tem gerado, na opinião de Gomes & Arantes (2000:9), movimentos curriculares que analisam e reflectem sobre as práticas educativas, com o objectivo de produzir caminhos que contribuam para a formação de cidadãos críticos e activos numa cidadania multidimensional. Estes movimentos apoiam-se em processos de pesquisa participada e contextualizada, em projectos que fazem dos conteúdos e estratégias curriculares dispositivos pedagógicos para uma aceitação activa da diversidade cultural.

A partir destes movimentos e projectos, têm sido desenvolvidas nas escolas outras propostas focalizadas em temas transversais, como a educação ambiental, educação para a saúde, a sexualidade, educação rodoviária, etc.

São estes movimentos, projectos e propostas que têm permitido (re)construir a noção de cidadania por forma a recontextualizar e redimensionar essas noções e práticas. A coerência, consistência, intencionalidade e continuidade são condições essenciais para uma efectiva transformação e/ou melhoria dos contextos escolares e de vida dos alunos (Gomes, 2001:9).

Nesta reorganização curricular, espera-se, portanto, que a escola se (re)organize de modo a “estimular a concepção de estratégias/actividades diversificadas, que criem condições para a transferibilidade das aprendizagens inter e intradisciplinares, numa perspectiva de desenvolvimento de competências de saída do ensino básico. Espera-se promover um “desenvolvimento integral dos alunos através de uma diversidade de percursos de aprendizagem, garantindo a coerência entre os objectivos estabelecidos e as competências a desenvolver” (Gomes,2001:9).

No quadro destas ideias, foram repensados os tempos lectivos, com o objectivo de criar e/ou alargar as possibilidades para a operacionalização das propostas curriculares nestas áreas transdisciplinares (e também nos domínios disciplinares) e estão a ser estimuladas formas de gestão do currículo nacional, que o adequem às situações reais. Esta adequação do currículo nacional ao contexto de cada estabelecimento de ensino, desenvolvida e especificada em termos de projectos curriculares, implicará: a) pensar a escola como espaço físico, organizacional e relacional; b) reconhecer e assumir os professores como construtores do currículo e não como meros executores; c) reconhecer as alunas e os alunos como aprendizes e actores

do seu processo de aprendizagem; d) repensar e diversificar as metodologias e as situações de aprendizagem (Gomes & Arantes, 2001:5)

A escolha desta temática prende-se com o facto das ACND, como aliás refere o Decreto-Lei nº 94/2011 de 3 de Agosto, visarem a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes. Nesta perspectiva faz todo o sentido destacar a Formação Cívica enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania e participação individual e colectiva dos alunos na vida da turma, da escola e da comunidade

De acordo com o Decreto-Lei 6/2001, estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares numa perspectiva global e integrada. As ACND visam criar condições para o desenvolvimento de competências fundamentais, de uma forma sistemática, organizada e apoiada onde os alunos vão assumindo uma crescente autonomia e responsabilidade.

Finalmente deve reconhecer-se que o desenvolvimento das ACND no currículo representa um desafio exigente para os professores. Será imprescindível admitir que o professor não executa apenas programas mas também identifica e analisa conteúdos e problemas educativos, toma decisões e organiza situações de aprendizagem. O sucesso das ACND depende, em boa parte, do trabalho dos professores.

2. Problema do projecto e questões de investigação

O problema que formulámos tem então a seguinte orientação:

- O que é necessário melhorar na organização e desenvolvimento organizacional das ACND a fim de promover competências de cidadania, de projecto e de aprendizagem do aprender a aprender e regular o processo de ensino-aprendizagem?

Ao mesmo tempo, procura também esta investigação dar resposta a outras questões mais específicas que passamos a enumerar:

1. Que tipo de competências são promovidas no âmbito dos processos educativos nestas áreas?
 - 1.1. Será que há uma correspondência entre o projectado e o realizado?
2. Que tipo de competências são valorizadas pelos professores nestas áreas?
3. Em que medida a Cidadania pode contribuir para a promoção destas áreas?

- 3.1. Como é que deverá ser conduzida a Formação Cívica nesta perspectiva?
4. Como melhorar a organização das ACND?
5. Em que medida as ACND promovem práticas educativas socializadoras num quadro de mobilização de competências e de regulação do processo de ensino-aprendizagem

3. Abordagem metodológica e técnicas de pesquisa

O presente estudo, de carácter qualitativo, embora com dados quantitativos, segue a metodologia do Trabalho de Projecto, limitado ao estudo de caracterização da realidade a intervir e à proposta do plano de intervenção a realizar. Tal caracterização é feita através de análise documental do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Curricular de Grupo-turma e da análise e sistematização dos dados de um inquérito por questionário a três grupos-turma do 6º ano, respectivos professores e directores de turma. A investigação decorre no Agrupamento Vertical de Escolas Cinderela, situado na Terra Fria Transmontana, recorrendo-se ainda às análises macro, meso e micro, em termos curriculares.

4. Pertinência do problema face à Administração Escolar e Educacional

Relevando para um Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Administração Educacional, o presente estudo aborda parte da substância primeira da organização da escola/ agrupamento, em três das suas componentes: objectivos, estrutura e tecnologia, pessoas e ambiente.

Ao abordar as ACND não podemos perder de vista que temos de considerar o currículo, no seu todo, com vista à articulação das componentes curriculares disciplinares e não-disciplinares.

Organizacionalmente, o currículo é a matriz para a qual convergem todos os recursos e todas as potencialidades da escola. Mas é também onde se geram as maiores tensões entre os objectivos de política educativa e os objectivos percebidos, planificados e executados na escola por professores, pais e alunos, numa relação estreita entre o meio ambiente e a cultura escolar, de que o currículo formal é o elemento essencial.

A revisão dos planos curriculares do ensino básico, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelos Decretos-Lei 209/2002, de 17 de Outubro, n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, 3/2008, de 7 de Janeiro, e 18/2011, de 2 de Fevereiro introduziu nos *curricula* áreas de integração curricular, designadas por ACND, com os objectivos essenciais de:

- 1) favorecer a integração entre teoria e prática;
- 2) articular os diferentes saberes construídos pelos alunos nas várias disciplinas;
- 3) proporcionar métodos de estudo e de auto-aprendizagem;
- 4) proporcionar tempos de realização de projectos para articulação e integração dos diferentes saberes;
- 5) promover a socialização e cidadania dos alunos;
- 6) promover a descoberta de interesses e projectos de vida dos alunos e ajudar a desenvolvê-los;
- 7) promover e desenvolver a autonomia dos alunos no estudo e nos seus projectos de vida.

Estas áreas estiveram em implementação, ao longo dos últimos dez anos, sem que, que conheçamos, tivesse ocorrido qualquer estudo de avaliação sistemática das mesmas, facto tanto mais grave quanto, aparentemente por efeito da crise económica que se abateu sobre o Mundo Ocidental, desde 2008, o Governo Português anunciou e deliberou, com ratificação da Assembleia da República, a extinção da Área de Projecto nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e o ajustamento da carga horária do Estudo Acompanhado (Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de Fevereiro).

Impõe-se assim avaliar a eficiência organizacional e a eficácia destas áreas na consecução dos objectivos, avaliação tanto mais necessária quanto relativamente inexistente a não ser a resultante das conversas informais entre professores e dos debates em reuniões formais, entre os mesmos. Os professores reconhecem todos que o contributo das ACND é positivo, nomeadamente sobre as competências do trabalho de grupo, de investigação, de organização da informação, da concentração e atenção, da resolução de problemas e da autonomia. Assim, parece haver um diagnóstico adequado à promoção da aprendizagem através do desenvolvimento de competências do domínio do saber, do saber fazer e do saber estar e da autonomia da aprendizagem através do desenvolvimento de competências de investigação e resolução de problemas e da avaliação das soluções encontradas. O processo de aprendizagem é um processo de

construção e de desenvolvimento pessoal em que o sujeito não só deve participar como deve estar efectivamente empenhado e continuamente consciente dos objectivos, dos processos e das dificuldades e ser, ao mesmo tempo, cúmplice das estratégias escolhidas.

No que respeita especificamente à pertinência do problema face à Administração Escolar e Educacional, o estudo é muito pertinente já que se insere na área do currículo, elemento essencial das organizações escolares e da educação dos alunos, e, especificamente, nas áreas da integração curricular, da educação para a cidadania e do aprender a aprender.

Sendo o currículo e o subsequente processo curricular o conjunto de aprendizagens que dão sentido à escola e à aprendizagem dos alunos, facilmente nos daremos conta de que a organização da escola deve girar em torno da sua função essencial, a qual é a educação dos alunos através do currículo, assumindo-se as outras áreas como meramente instrumentais daquela.

Nestes termos, o currículo e os seus instrumentos organizativos constituem o lugar do processo de produção da escola, onde se conjugam a cultura, os objectivos, a tecnologia, a estrutura e parte da avaliação da mesma.

5. Objectivos a alcançar com o estudo do problema

Delineámos os seguintes objectivos de pesquisa:

Relativos ao conhecimento sobre o problema

- Conhecer, descrever e avaliar a pertinência da inovação que introduziu as ACND à luz da teoria curricular e à luz da dinâmica organizacional escolar, designadamente em termos de estrutura e configuração organizacional e em termos de adesão e formação à inovação;

Relativos ao contexto do problema

- Descrever o contexto sócio-escolar do grupo-grupo-turma;
- Descrever e avaliar a implementação das ACND ao nível de três grupo-grupos-turma do sexto ano, no momento actual;
- Propor um plano de intervenção e melhoria e dinamizar a sua execução;
- Descrever e avaliar os resultados das ACND, ao nível desses grupo-grupos-turma;

Relativos à intervenção sobre o problema:

- Propor um processo de melhoria para tornar mais eficazes os resultados das ACND, ao nível dessas grupo-grupos-turma;
- Avaliar esta proposta face à teoria curricular e face ao processo de inovação.

6. Hipótese de trabalho

O estudo que nos propomos realizar baseia-se na análise de documentos curriculares estratégicos tendo em vista a adequação do currículo ao contexto particular do grupo-turma. Será a partir dessa articulação que será possível avaliar o efeito da Formação Cívica sobre as práticas educativas porque a sua elaboração há-de partir da avaliação diagnóstica dos alunos e contar com a sua colaboração e empenho na definição de objectivos, estratégias e actividades a levar a cabo no âmbito da Formação Cívica. Assim, dado o âmbito do presente estudo e da natureza deste trabalho e do contexto em que se insere, partiremos da análise do projecto curricular de três grupos-grupo-turma e avaliar o seu efeito sobre as práticas educativas como um estudo de caso.

A hipótese de que partimos, dada a natureza da Formação Cívica, do projecto curricular de grupo-turma e da metodologia de trabalho a seguir na implementação das actividades programadas neste âmbito é a de que ela promove práticas educativas diferentes das das áreas curriculares disciplinares, pelo que nos parece importante também avaliar que competências se procura desenvolver e se essas competências correspondem às que a avaliação diagnóstica revelou como deficitárias. Deste modo, poderemos avaliar também a correspondência entre o projectado inicialmente e o realizado ao longo do ano na implementação das actividades de Formação Cívica . A ser assim, valerá ainda a pena avaliar se o efeito verificado será o mesmo sobre todos os alunos.

7. Organização do trabalho

A estrutura do estudo apresenta-se em duas partes, antecedidas por uma introdução onde se pretende elucidar o leitor sobre a problemática da investigação e sua pertinência, os objectivos do estudo e as questões de pesquisa /eixos de análise.

Assim, na primeira parte, é feita uma revisão crítica da literatura que estabelece o quadro teórico de referência. Este quadro abrange uma abordagem teórica às ACND.

Numa segunda parte, começa-se por descrever o dispositivo empírico montado, explicitando a orientação metodológica adoptada bem como as técnicas e instrumentos

de recolha de dados utilizados. No que respeita à metodologia, explicita-se o tipo de estudo e a estratégia de investigação seguida.

Relativamente ao processo de descrição dos instrumentos de recolha e análise de dados inerentes à investigação efectuada apresenta-se a metodologia da análise de texto e a dos inquéritos por questionário.

Na conclusão, são apresentados e discutidos os resultados obtidos em função dos eixos de pesquisa delineados, levantadas questões emergentes do trabalho, perspectivas de novas investigações e ainda o projecto de intervenção.

Em anexo seguem os instrumentos de recolha de dados, o projecto de intervenção e a avaliação deste.

Os documentos relativos à análise documental, dada a sua extensão, serão incorporados no CDrom final do trabalho.

8. Limitações do estudo

Uma das grandes vantagens da técnica do questionário é o facto de permitir atingir em pouco tempo vastas populações, sendo a informação recolhida de fácil tratamento estatístico e permitindo a determinação de relações entre as diversas variáveis em presença do estudo. Este instrumento apresenta, no entanto algumas desvantagens, apontando-se como exemplo o facto de não permitir controlar as condições de produção das respostas e pela introdução de um conjunto de questões padronizadas para as quais só é possível dar um número restrito de respostas fechadas, induzindo assim, alguma subjectividade nas mesmas (Tuckman, 2000: 16,323 e ss.). Com os questionários aplicados pretendeu-se averiguar o que os inquiridos opinavam ou pensavam, mediante perguntas realizadas por escrito que pudessem ser respondidas sem a presença do investigador (Bravo & Eisman, 1998: 207).

Alguns procedimentos poderiam ajudar a aprofundar a temática em análise, nomeadamente a realização de entrevistas aos Directores de Turma e professores que leccionam as ACND para, deste modo, obter diferentes perspetivas designadamente de quem implementa e operacionaliza estas áreas. Deveria, também, ser interessante questionar mais alunos e outros intervenientes que constituem parte integrante deste processo. Salienta-se ainda o facto deste estudo ter sido focalizado na área de Formação Cívica que tem especificidades próprias resultantes da sua natureza: educação para a cidadania. Os resultados apresentados não devem pois ser extrapolados para outras

turmas ou escolas, nem devem ser feitas generalizações à escala nacional. Uma vez que as ACND estão em reestruturação seria oportuno, no futuro, implementar um estudo que vise o novo desenho curricular e avalie as vantagens e melhorias conseguidas. Um estudo futuro não deve também descurar uma análise aprofundada da implementação e operacionalização das ACND contemplando as directrizes emanadas ao nível do Ministério da Educação, a articulação destas áreas com as diferentes disciplinas e a sua integração no PE, PCE e PCT.

PARTE I

Revisitando a literatura: as Áreas Curriculares Não Disciplinares na Educação Básica do 2º Ciclo

CAPÍTULO I

Compreendendo as áreas curriculares não disciplinares à luz da política educativa e da literatura sobre o currículo

1. A Escola como instância de aprendizagens organizadas

É na escola que as aprendizagens pretendidas por um determinado Sistema Educativo se podem desenvolver e as decisões tomadas sobre o que ensinar e como ensinar vão ser implementadas, ou seja, levadas à prática.

A escola é uma instituição intermédia entre o macro-sistema educativo e o micro-sistema das práticas profissionais e serão reduzidas as situações em que se pode falar de uma escola caracterizada por um modelo único e que se defina por ele – pelo menos na escola pública – e, no entanto, “é a escola a grande unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo” (Zabalza, 1987:46).

Como refere Maria do Céu Roldão “ou a escola consegue repensar o seu currículo em termos de tornar efectivas todas as aprendizagens a que se propõe ou empobrece-se em torno de uma uniformidade programática” (1999:48).

No entanto, intervir no currículo escolar no sentido mais amplo implica repensar, questionar e ser interveniente, pois nenhuma alteração ocorrerá nesse currículo se a própria escola não se analisa, não se expõe e não se questiona quanto ao modelo estrutural que a sustém.

Na escola pública, sobretudo a partir do segundo ciclo, a matriz estruturante assenta, como refere João Barroso (1999:86), na tensão entre a “classe de alunos” (uma tentativa de desenhar situações homogéneas onde existe a heterogeneidade, centralizar e controlar) e na “classe das disciplinas” (uma tentativa de manter especializações, afirmar hierarquias disciplinares e manter a lógica da autonomia individual versus autonomia colectiva). Um princípio contrário à intervenção diversificada orientada para a heterogeneidade decorre desta matriz que tem vindo até agora a ser posta em prática e as alterações curriculares só poderão tocar profundamente esta dimensão se investirem na singularidade dos processos, comportando alterações organizativas da escola, que a atravessem em todas as suas dimensões, pois não se pode “dissociar as alterações

curriculares da própria mudança nos modos de organização da escola e da sua administração” (Barroso, 1999:78).

A escola dos alunos que temos não é uma estrutura coesa, em que o processo educativo pode ser apresentado linearmente e sem contemplar as singularidades. Se se considerar o currículo – tudo o que se quer fazer aprender – como um largo universo que ultrapassa em muito os conteúdos programáticos, mas onde cabem todas as valências que se entendem como necessárias para cumprir a finalidade dessa educação escolar básica, então este currículo terá que ser diferenciado e não uniformizado “visto que, numa sociedade de educação para todos, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogéneos cultural e socialmente” (Roldão, 1999: 51).

Na LBSE, ao currículo do Ensino Básico é conferida predominância às finalidades socializadora, personalizadora e igualizadora, como documenta João Formosinho (1988:29), visando o desenvolvimento global da pessoa e a partilha de um fundo cultural comum que tenha em vista a formação de cidadãos capazes de se inserir (e intervir) numa sociedade democrática. Esta perspectiva globalizante e integradora da formação do homem assumida pela LBSE implica a criação de uma cultura interdisciplinar na escola que deve pautar-se não pela oposição às disciplinas, mas, partindo delas e com base no trabalho colaborativo da equipa de professores, pela organização dos conteúdos das disciplinas de outra forma. Na realidade, é necessário que a lógica de compartimentação e fragmentação das interdependências e inter-relações entre os conteúdos das diversas disciplinas permita dotar os cidadãos de instrumentos capazes de lhes permitir a compreensão de um real cada vez mais complexo (cf. Roldão, 1999).

Têm, pois, sentido as preocupações manifestadas por alguns actores da acção educativa (professores, pais...) no que respeita à excessiva compartimentação do saber em disciplinas, na medida que ela dificulta a realização de aprendizagens adequadas aos interesses dos alunos e a análise dos problemas numa perspectiva global. Daí que as autonomias da escola e do professor devam orientar-se para a construção de projectos curriculares onde as práticas de integração dos saberes tenham o seu espaço, em benefício da qualidade das aprendizagens e do sucesso dos alunos.

2. Áreas Curriculares Não Disciplinares: um projecto para a integração de saberes compartimentados

A designação, adoptada pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, de “áreas curriculares não disciplinares”, procura salientar que elas fazem parte integrante do currículo obrigatório para todos os alunos mas não são “disciplinas” no sentido em que não partem da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, características de uma disciplina ou grupos de disciplinas. Para além do carácter não disciplinar, estas áreas assumem uma natureza transversal e integradora, atravessando todas as disciplinas e áreas do currículo e constituindo-se como espaços de integração de saberes diversos.

2.1. Área de Projecto

A Área de Projecto é uma área que procura envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas curriculares/disciplinares ou disciplinas em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção.

A Área de Projecto apresenta as finalidades consagradas nos “Princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico” Ministério da Educação (2000:17) que passamos a referir:

- desenvolver competências sociais.
- aprender a resolver problemas.
- promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada.
- desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção, promovendo a articulação das diferentes áreas disciplinares/disciplinas.
- aprofundar o significado social das aprendizagens disciplinares.

No 2º Ciclo do Ensino Básico, esta área curricular é discutida, planificada e gerida em conselho de grupo-turma, sendo a sua operacionalização da responsabilidade de dois docentes, os quais constituem um par pedagógico e trabalham em regime de co-docência. É desejável que os professores a leccionar esta área sejam preferencialmente de áreas disciplinares/disciplinas diferentes. (“Princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico” Ministério da Educação 2000: 17)

Esta área apresenta como orientações/ pressupostos os aspectos mencionados nos “Princípios da Reorganização Curricular” Ministério da Educação (2000:18) que passamos a enunciar:

- utilização da metodologia de trabalho de projecto, privilegiando-se uma relação de complementaridade entre os grupos e os elementos de cada grupo, contribuindo para a solução do problema comum.
- o conselho de grupo-turma deve ter em conta a exequibilidade dos objectivos.
- possibilidade de os alunos se relacionarem com o conhecimento através de realizações concretas.
- as realizações assumem resultados concretos- relatórios, objectos vários, videogramas, páginas para a Internet ou trabalhos em suportes multimédia.
- possibilidade de o aluno confrontar a teoria com a prática tomando uma parte activa no processo de ensino/aprendizagem.
- nas situações de aprendizagem devem experimentar-se novos caminhos sem ter receio de se cometer enganos.
- o aluno avalia-se a si próprio, considerando-se que o conhecimento pode ser transformado em acções relevantes para o seu meio social.

A existência de protocolos e parcerias constituem a possibilidade de abertura da escola ao meio e, conseqüentemente, de recursos acrescidos para aprendizagens mais significativas e pertinentes por parte dos alunos.

A avaliação desta área, no final dos períodos lectivos, expressa-se de forma descritiva, conduzindo, também, à atribuição de uma menção qualitativa (não satisfaz, satisfaz, satisfaz bem), e utiliza elementos provenientes das diversas disciplinas e áreas curriculares (“Princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico” Ministério da Educação 2000:18).

2.2. Estudo Acompanhado

O Estudo Acompanhado é uma área que visa promover a aquisição, pelos alunos, de métodos de estudo e de trabalho que lhes permitam realizar com crescente autonomia a sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de aprender a aprender.

Estão expressas nos “Princípios da Reorganização Curricular” Ministério da Educação (2000:19) as finalidades apresentadas para esta área. São elas:

- ajudar o aluno na identificação e análise de estratégias de estudo em função das suas características individuais.
- desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação.
- estimular no aluno a capacidade de reconhecer as suas motivações e interesses e de concretizá-las em actividades.
- orientar os alunos na auto-avaliação relativamente à eficácia das estratégias de estudo. (“Princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico”2000:19).

De acordo com os “Princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico”Ministério da Educação (2000:20) o Estudo Acompanhado comporta os seguintes pressupostos:

- desenvolvimento de actividades de planificação do tempo de estudo, competências de leitura e de escrita, elaboração de apontamentos, preparação para testes, implementação de actividades destinadas a desenvolver outras estratégias de aprendizagem.
- o professor assume-se como observador do aluno e mediador entre os outros professores do grupo-turma e os alunos.
- promoção junto do aluno da capacidade de definir objectivos pessoais de aprendizagem, levando-o a um melhor conhecimento de si próprio.
- desenvolvimento de estratégias de estudo que conduzam à aquisição de um conjunto de ferramentas de aprendizagem.
- adequação das práticas às necessidades dos alunos de forma a superar dificuldades de aprendizagem ou possibilitar actividades de enriquecimento.

Estes pressupostos implicam uma reflexão permanente a desenvolver numa rede de relações pedagógicas a vários níveis, entre os diferentes intervenientes no processo (par pedagógico/ conselho de grupo-turma/ aluno/ professor da disciplina).

O desenvolvimento de estratégias de estudo não deverá ser imputado em exclusivo a esta nova área curricular, sendo clara a necessidade de manter e desenvolver competências específicas em cada disciplina nas respectivas aulas.

A avaliação desta área caracteriza-se por ser essencialmente descritiva no final dos períodos lectivos, tendo como referência a evolução do aluno a partir da situação diagnosticada. Trata-se de um processo que envolve a auto e hetero-avaliação, de acordo com instrumentos concebidos pela escola e em diálogo com os alunos, podendo

recorrer-se a diversas técnicas de avaliação (“Princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico” Ministério da Educação 2000:20).

2.3. Formação Cívica

A Formação Cívica constitui um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, assim como sobre temas e problemas relevantes da comunidade e da sociedade. O seu objectivo central é o de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos.

Esta área integra o desenvolvimento de competências de cidadania onde cabem o respeito mútuo e as regras de convivência conducentes à formação de cidadãos autónomos, participativos e responsáveis. A área de FC visa igualmente promover valores de tolerância e respeito pelos outros proporcionando momentos de reflexão sobre a vida da escola. Esta área tem também como propósito promover a participação activa dos alunos na escola e na sociedade.

No 2º Ciclo do Ensino Básico, esta área curricular é discutida, planificada e gerida em conselho de grupo-turma, sendo a sua operacionalização da responsabilidade do director de grupo-turma. (“Princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico” Ministério da Educação 2000:21).

A FC “acontece” em todos os momentos de reflexão sobre a educação para a cidadania, fundamentalmente, na participação e na organização da vida da escola. Um dos seus registos mais emblemáticos é o exercício da cidadania através da participação, cooperação, tomada de decisão e expressão de opinião com liberdade e responsabilidade. Nesta área são privilegiadas as situações de aprendizagem que comportam as dimensões da vida individual e colectiva e a aquisição de competências promotoras de um projecto de vida saudável.

De acordo com os “Princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico” Ministério da Educação 2000:22) esta componente curricular não é da responsabilidade de um professor ou de uma disciplina, mas sim de todas as disciplinas e áreas do currículo, visto abarcar todos os saberes e abranger todas as situações vividas na escola.

No entanto, referem os mesmos “Princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico”, de modo a favorecer o desenvolvimento desta área, existe um tempo semanal no horário dos alunos e do director de grupo-turma, destinado à informação,

sistematização e aprofundamento dos assuntos abordados noutras disciplinas ou de temas específicos apresentados pelos alunos.

O funcionamento deste espaço pode promover uma reflexão mais activa e mais participada por parte dos alunos.

A avaliação desta área curricular não disciplinar caracteriza-se por ser descritiva, baseada na auto-reflexão, no conhecimento que o aluno tem de si próprio e da sua evolução. Este tipo de reflexão deve ser orientado pelo director de grupo-turma, podendo o mesmo recolher contributos dos professores das áreas disciplinares/disciplinas, no sentido de validar a evolução dos alunos (“Princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico” Ministério da Educação 2000:22).

3. Possibilidades das Áreas Curriculares Não Disciplinares na promoção de uma Educação/Formação na e para a Educação

Por força de grandes transformações nas formas de organização e funcionamento quer na sociedade em geral, quer na família em particular, a Escola sentiu necessidade de reconstruir a sua própria identidade e, conseqüentemente, de reequacionar a função de educar, deixando de se centrar exclusivamente no saber e no saber fazer, para abarcar também o saber ser e o saber estar, dimensões do crescimento pessoal e relacional. Aprender a viver consigo e com os outros para ser capaz de se inserir e participar numa sociedade democrática é hoje um dos desafios do processo educativo.

3.1. A Área de Projecto

A Área de Projecto deverá ser sempre entendida como um espaço marcado por tensões de carácter teórico e configurado através de abordagens distintas quanto ao modo de construir iniciativas e de as operacionalizar. O Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, introduziu um conjunto de medidas emblemáticas das quais se destaca, entre outras, a área curricular não disciplinar designada por Área de Projecto.

Segundo Cosme & Trindade (2001:5), esta área valoriza, sobretudo, a experiência da concepção, realização e avaliação de projectos e comporta as seguintes dimensões: a valorização da dimensão interdisciplinar do conhecimento, entendido

como a articulação de saberes de diversas áreas curriculares ou como o desenvolvimento de uma visão integradora dos saberes; a valorização da contextualização e da utilização do saber, enfatizando-se quer as necessidades e os interesses dos alunos, como motivos inspiradores dos problemas ou dos temas de pesquisa e intervenção, quer a relação teoria-prática; a existência de um tempo lectivo próprio, especificamente estipulado nos horários das grupo-grupos-turma dos 2º Ciclo do Ensino Básico, consagrado às actividades relacionadas com a AP; a constituição de uma equipa de dois professores responsável pelas actividades a desenvolver na Área de Projecto.

As iniciativas devem ser, na opinião dos mesmos autores, operacionalizadas e conduzidas em função da especificidade dos actores envolvidos e da singularidade de situações pedagógicas únicas e irrepetíveis. Importa reconhecer, também, que os alunos têm de aprender a viver noutra ambiente de trabalho que os sujeita a outros desafios e implica a assunção de um outro tipo de papéis, decorrente da subversão do próprio sistema de trabalho pedagógico. Importa compreender, igualmente, que a AP, constitui um espaço educativo que coexiste com outros espaços educativos sujeitos a outras lógicas pedagógicas e também a outras obrigações de natureza institucional.

A AP, nas suas diferentes formulações, e na perspectiva de Cosme & Trindade (2001:20), é considerada uma medida não só original como igualmente uma medida comprometida com propósitos pedagógicos de natureza inovadora. A sua implementação corresponde a uma decisão através da qual se visa promover a criação de um espaço educativo onde os alunos podem assumir um papel mais activo em todos os níveis de implementação dos projectos em que estão envolvidos. A AP define-se em função da valorização quer da dimensão interdisciplinar dos saberes escolares quer da contextualização e utilização do conhecimento, o que, no seu conjunto, pressupõe, entre outras coisas, que se valorizem em primeiro lugar, os interesses e as necessidades dos alunos.

Neste sentido, pode afirmar-se, então, que a AP visa introduzir, em primeiro lugar, uma ruptura com a forma escolar; em segundo lugar, visa promover uma outra concepção do saber no âmbito da escola diferente do saber académico tradicional. Ou seja, no âmbito da AP interessa o modo como o conhecimento é construído ou adquirido e interessa, igualmente, o modo como esse conhecimento é problematizado e utilizado (Cosme & Trindade, 2001:21).

3.2. Estudo Acompanhado: as três vertentes

A necessidade de se ensinar os alunos a aprender a aprender, a necessidade de se organizarem contextos educativos interessados em estimular aprendizagens significativas, são algumas das reivindicações que permitem justificar a introdução da área de EA no âmbito do Ensino Básico. Segundo Maria Correia (2000:28), no conjunto das medidas implementadas pela reorganização curricular do Ensino Básico, a Área de Estudo Acompanhado constitui um espaço particularmente rico e promissor. Segundo esta autora, uma escola em crise, que convive com o insucesso de largas franjas da sua população, precisa, urgentemente, de se repensar e reinventar. É imperioso que, na escola, se reflecta sobre o acto de aprender e se questionem os seus processos e o seu papel no desenvolvimento integral da pessoa. Só assim será possível uma intervenção que, integrando as diferenças, ofereça, realmente, uma igualdade de oportunidades a todos.

Partindo deste pressuposto Alexis Carrel defende que

(...) “o espírito é, ao mesmo tempo, inteligência e sentimento, razão e coração, actividade lógica e não lógica”(Carrel, 1951, citado por Correia, Gomes e Arantes,2000:28).

Na perspectiva de Maria Correia (2000:28) limitar o acto de aprender à componente cognitiva é não só redutor como incorrecto. A razão, na opinião desta autora, com a sua multiplicidade de factores, em interacção com as componentes afectiva e social, articula um todo que se vai moldando, paulatinamente, ao longo do tempo. Por esta razão, como refere Basarab Nicolescu , é hora de provocar o

(...) “surgimento de um novo tipo de inteligência, baseado no equilíbrio entre a inteligência analítica, os sentimentos e o corpo” (Nicolescu, 2002, citado por Correia, Gomes e Arantes, 2000:28).

Segundo Maria Correia (2000:28) a qualidade do desempenho individual não depende apenas do saber, devendo o trabalho, nesta área, organizar-se em torno de três eixos estruturantes: aprender a conhecer-se, aprender a aprender e aprender a ser. Estas três vertentes apenas metodologicamente se apresentam em separado. Na verdade, como refere esta autora , elas constituem as traves mestras de um processo em que, pelas

trocas que estabelecem entre si, se estruturam mutuamente. Porque como testemunha Georges Gusdorf (2010)

(...) “a realidade humana forma um conjunto cujos diferentes aspectos se compõem uns aos outros (...), em virtude de uma ordem de implicação dos significados”. (Gusdorf, 2010:28).

3.2.1. Aprender a conhecer-se

O EA deve ser entendido como um espaço de afirmação de práticas de intervenção educativa capazes de contribuir para o desenvolvimento de um projecto de escolaridade básica congruente com as exigências educativas, sociais e culturais. Na perspectiva de Maria Correia (2000:28), reflectir sobre quem se é, como se é e o que se quer é o ponto de partida e a base de apoio da aprendizagem durante toda a vida. Na opinião desta autora por esta auto-análise se materializa o modo pessoal de aprender, as dificuldades, as expectativas, as capacidades, os níveis de motivação e auto-estima, as qualidades de trabalho e de organização. No seu entender, descobrem-se os principais obstáculos à aprendizagem e ao sucesso pessoal. Compreende-se que este não depende apenas do que se sabe, mas também de outras competências de ordem social e afectiva.

3.2.2. Aprender a aprender

A articulação entre a área de EA e as restantes áreas curriculares deve constituir-se em função de uma relação de parceria cujos benefícios se circunscrevem à qualidade e pertinência das aprendizagens realizadas pelos alunos. Conhecer, o melhor possível, o funcionamento pessoal, a todos os níveis que estruturam a personalidade, prepara para outra etapa em que os esforços se devem orientar, essencialmente, na opinião de Maria Correia (2000:28), para os seguintes aspectos:

- desenvolvimento da capacidade de auto- organização, em função de objectivos;
- domínio dos materiais de trabalho;
- descoberta dos métodos e técnicas mais eficazes nas várias situações de aprendizagem;

No âmbito de organização pessoal, esta autora destaca:

- o controlo das variáveis pessoais e do meio que dificultam a atenção e a concentração nas tarefas;

- a organização de um horário que inclua todas as actividades em que se reparte o dia;
- a adequação do local de estudo.

O conhecimento implícito e a correcta utilização dos materiais de trabalho são importantes apoios para a construção do saber.

No desenvolvimento do processo cognitivo, a atenção deve focar-se na aquisição de competências a nível da escrita, da memorização e da resolução de problemas.

O texto escrito enquanto mediador mais importante deverá, na sua relação com o saber, ocupar uma parte significativa do nosso tempo.

Os trabalhos individual e em grupo deverão constituir parte integrante da aprendizagem realizada pelos alunos.

A avaliação contínua das actividades, verdadeiramente reguladora de todo o processo, permite introduzir nela os ajustamentos e as reorientações que se impuserem. (Correia, 2000:28)

3.2.3. Aprender a ser

Maria Correia (2000:29) afirma que no final da escolaridade básica, se espera que todos atinjam um grau de capacitação que os habilite a resolver os problemas do quotidiano e a desenvolver comportamentos adaptados às exigências da vida, do trabalho e do exercício responsável da cidadania. O processo de construção pessoal, embora nunca acabado, deve atingir um nível de auto-organização e de auto-regulação que permita saber estar em sociedade, fazer escolhas, tomar decisões, resolver os conflitos internos, gerir os limites pessoais e expressar-se racional e emocionalmente de modo assertivo.

A área de EA constitui, verdadeiramente segundo esta autora, uma oficina de procura de sentidos e de treino das capacidades transversais a toda a aprendizagem, sendo, por isso, condição para a construção de um projecto com futuro e para o futuro.

Foi no âmbito do Projecto da Gestão Flexível do Currículo, lançado pelo Departamento de Educação Básica em 1997/98, que se introduziu a área curricular não disciplinar designada por «Área de Estudo Acompanhado». Posteriormente, e com a aprovação do Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, que regulamenta o processo de reorganização curricular do Ensino Básico, esta área, tal como as restantes áreas curriculares não disciplinares, é sujeita a um processo de universalização gradual que

coloca os professores das escolas dos diferentes ciclos do Ensino Básico perante o desafio de implementar a referida área nestes contextos. Um desafio que é tanto de natureza pedagógica como de natureza organizativa e que, apesar de não ser o único desafio que se coloca às escolas portuguesas, é, certamente, um dos que mais as preocupam e obrigam a reflectir sobre o seu papel como espaços de ensino e de aprendizagem.

Segundo Maria Correia, a necessidade de se ensinar os alunos a aprender a aprender, a necessidade de se organizarem contextos educativos vocacionados em estimular aprendizagens significativas ou, ainda, a necessidade de se avaliar o processo de ensino-aprendizagem não só em função da qualidade das respostas dos alunos como também em função da qualidade dos processos que subjazem à construção dessas mesmas respostas, podem ser entendidas como algumas das reivindicações que permitem justificar a introdução da área de estudo acompanhado no âmbito do Ensino Básico. Se a este conjunto de compromissos de natureza pedagógica se aliar o compromisso derivado da necessidade de dar corpo a um projecto de escolaridade básica socialmente credível, culturalmente relevante e congruente com as finalidades políticas que regem uma sociedade formalmente democrática, pode-se compreender melhor uma outra dimensão da área de estudo acompanhado: aquela que decorre da exigência de se mobilizarem recursos, diferenciarem estratégias, alargar o campo das experiências educativas e proporcionar, deste modo, a todas as crianças, independentemente do seu capital cultural, as condições necessárias que lhes permitam não só aceder à escola como, sobretudo, ser bem sucedidas no âmbito da sua vida escolar (Correia, 2000:29).

A área de EA poderá ser, então, definida segundo as linhas orientadoras de um projecto interessado em contribuir para o desenvolvimento das competências de auto-aprendizagem dos alunos, a partir do apoio que se lhes fornece em função das suas necessidades, tarefas e actividades de estudo (Correia, 2000:29).

Embora não diga respeito, apenas, à área de estudo acompanhado, contribuir para o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem, não se pode negligenciar o seu contributo neste âmbito. Um contributo que encontra a sua justificação nas tarefas escolares e no desenvolvimento de um outro tipo de relacionamento com as mesmas, as quais, devido ao impacto que assumem na vida dos indivíduos, podem constituir-se como um cenário pertinente que permite proporcionar tanto o confronto com experiências pessoais desafiantes, como a oportunidade de

manter relações interpessoais significativas que facilitem a integração pessoal das experiências vividas (Correia, 2000:29).

Em suma, pode-se considerar que a área de EA se define como uma área curricular que visa apoiar os alunos na aquisição e/ou desenvolvimento de competências e métodos de estudo potenciadores de uma cada vez maior autonomia no âmbito das suas aprendizagens.

A área de EA deverá ser entendida como um espaço capaz de potenciar, entre outros espaços, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Correia, 2000:29).

4. Integração Curricular

A LBSE consagra para o 2º Ciclo do Ensino Básico um modelo de organização curricular onde figuram as ACND, parecendo apontar para três princípios fundamentais: a globalização da acção educativa, a flexibilidade curricular e a integração das actividades educativas. Estes princípios exigem uma clara e inequívoca intervenção dos professores no sentido de articular conhecimentos provenientes de diversos campos disciplinares a fim de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas e globalizadoras (Pacheco, 1996:84).

Assim, poderá dizer-se que “o currículo está muito mais vinculado com as decisões fundamentais dos professores do que com decisões administrativas” (Diogo & Vilar, 1998:6).

4.1. Integração Curricular e a Área de Projecto

A AP caracteriza-se pela valorização do protagonismo dos seus actores, da singularidade dos desejos e das necessidades e da especificidade dos contextos. Na linha de pensamento de Paulo Abrantes (2002:34), no currículo do ensino básico, o trabalho de projecto constitui-se como um dos tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionados a todos os alunos, quer em relação com o desenvolvimento de competências gerais quer no quadro de diversas disciplinas. No plano organizativo, foi criada a “área de projecto”, como uma área curricular não disciplinar, obrigatória, em todos os ciclos do ensino básico.

Esta área surge como um espaço privilegiado para o envolvimento dos alunos na concepção, realização e avaliação de projectos. Em boa verdade é uma área que é, ao mesmo tempo, transversal (às disciplinas e áreas do currículo) e integradora (de aprendizagens e saberes com diversas origens e características). Neste sentido, não deve ser encarada em oposição mas sim em articulação com o que se faz nas várias disciplinas e nas áreas do estudo acompanhado e da formação cívica. (Abrantes, 2002:34).

Conceber, realizar e avaliar um projecto não é uma tarefa fácil, quer para os alunos, quer para os professores. Pelo contrário, implica esforço e envolvimento pessoal, bem como a capacidade para gerir a complexidade das situações que podem surgir. Como afirma Boutinet (1990:47), o projecto está associado a uma “pedagogia da incerteza”. Mas, simultaneamente, o projecto tem um grande potencial educativo, tirando partido da motivação intrínseca dos alunos e constituindo um veículo privilegiado para a aplicação e articulação de conhecimentos, para a realização de novas aprendizagens e para o desenvolvimento de competências sociais e articuladas com as várias disciplinas. (Abrantes, 2002:34).

4.2. Estudo Acompanhado – Ensinar a aprender, aprendendo

A área de EA deve contribuir para o desenvolvimento das competências de auto-aprendizagem dos alunos, a partir do apoio que lhes é dado em função das suas necessidades, tarefas e actividades de estudo. Para Ana M. Veiga Simão (2001:80), ensinar consiste não só em transmitir conhecimentos mas também em levar os alunos a adquirir esses conhecimentos eficazmente e de forma autónoma. Estes dois aspectos complementares são muitas vezes considerados antagónicos pelos professores com a justificação de que se dedica tempo em situação de sala de aula, a ensinar os alunos a aprender, a pensar, a fazer esquemas, resumos... pondo em prática métodos ou programas concebidos especialmente para eles, se reduz a transmissão de conteúdos das disciplinas, não se tendo tempo para explicar nas aulas todos os temas exigidos pelos programas.

Alguns professores consideram que os alunos desenvolvem estratégias adequadas sem serem ensinados; outros ensinam-nas, mas não transmitem ao aluno a sua necessidade e utilidade para a aprendizagem, o que constitui um enorme factor

motivacional e outros acreditam no valor das estratégias mas ensinam-nas separadamente sem os ligar à compreensão do conteúdo. (Veiga Simão, 2001:80)

Segundo Lopes da Silva e Sá (1993:79), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas, a um nível mais complexo, como planos formulados pelos alunos para atingirem objectivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa.

Partindo desta orientação podemos referir o termo estratégias de aprendizagem como

(...) “processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelas quais o aluno escolhe e recupera de maneira organizada os conhecimentos que necessita para completar um determinado pedido ou objectivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produzirá a acção” (Monereo, Castelló, Palma & Pérez, 1995:27).

Ensinar estratégias implica ensinar o aluno a decidir conscientemente os actos que realizará, ensinar a modificar conscientemente a sua actuação quando se orienta em direcção ao objectivo desejado e ensinar a avaliar conscientemente o processo de aprendizagem ou de resolução seguido (Veiga Simão, 2001:80).

A área curricular não disciplinar, designada por EA, visa ensinar o aluno a actuar estrategicamente ao longo do seu processo de aprendizagem.

Nisbet e Shucksmith (1998:17) consideram que a qualidade da aprendizagem não depende tanto de um suposto coeficiente intelectual, nem do domínio de um bom conjunto de técnicas e métodos para estudar com proveito, mas da possibilidade de captar as exigências das tarefas numa determinada situação de aprendizagem e controlar com os meios adequados essa dita situação.

4.2.1. Ensinar conteúdos ou estratégias/processos?

O Conselho de Turma deverá traçar os caminhos a percorrer no EA, fixando metas, definindo responsabilidades ou explicitando critérios de avaliação. Ora, isto só poderá acontecer, através da valorização do Conselho de Turma como espaço de debate, de regulação e de compromisso colectivo. Ana M. Veiga Simão (2001:72) defende que a escola tem, hoje em dia, importantes tarefas na formação dos seus alunos, para além daquelas que tradicionalmente eram da sua responsabilidade. Com efeito, a par de se constituir como uma fonte privilegiada de informação, é-lhe pedida uma acção especificamente dirigida para a capacitação dos alunos em estratégias que lhes

permitam reelaborar, transformar, contrastar e reconstruir criticamente os conhecimentos que vão adquirindo, ou seja, apostar no conhecimento estratégico. O processo educativo deve basear-se não só na transmissão de conhecimentos e informações mas também em orientar e facilitar a formação do pensamento e a acção da pessoa. Muitos alunos seriam capazes de melhores resultados se fossem capacitados com estratégias de aprendizagem para os quais muito contribui a tomada de consciência e a regulação, por cada um, dos seus próprios processos mentais.

O projecto de gestão flexível do currículo aponta para que cada aluno deva ser considerado na sua diversidade e a sua aprendizagem colocada no centro do currículo e da acção pedagógica. Nesta perspectiva, passam a ser tarefas do professor as ajudas que estruturam o processo da interiorização da aprendizagem do aluno cabendo-lhe um papel central na mediação do currículo. A tarefa fundamental do professor é a de ensinar o seu aluno a aprender e a aprender a aprender. (Veiga Simão, 2001:72)

No que respeita ao “estudo acompanhado”, é referido no documento de reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro) que ele visa a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens. Esta área abrange uma componente importante do trabalho a realizar na escola, por exemplo, aprender a consultar diversas fontes de informação, a elaborar sínteses ou organizar trabalhos originais, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender.

Por outro lado, as técnicas de estudo, as estratégias de aprendizagem, os “procedimentos”, constituem hoje uma das preocupações dos professores. “Peritos e entusiastas das “matérias” que leccionam, os professores centram geralmente as suas preocupações nos modos de as ensinar e menos naquilo que faz com que estas sejam entendidas e aprendidas por adolescentes” (Niza, 1999:44).

Borkowski, Carr, Rellinger e Pressley, (1990, citados por Veiga Simão, 2001:72) consideram que os alunos devem participar activamente na construção do saber e analisar de que forma as estratégias aprendidas incidem nos resultados obtidos. Deste modo, facilita-se a manutenção e a generalização da sua utilização.

A área curricular não disciplinar de EA deve centrar-se no “aprendente”, partindo dos interesses e necessidades dos alunos e articular com as diferentes disciplinas. Esta articulação implica um processo de ensino em que se transita do

controlo externo e centrado no professor para uma auto-regulação interna da aprendizagem e centrada no aluno. (Veiga Simão, 2001:72)

Esta área deve ser encarada como um espaço privilegiado para o envolvimento dos alunos na planificação, realização e avaliação do processo de aprendizagem, e deve ser equacionada em articulação com o que se faz nas várias disciplinas e nas áreas curriculares não disciplinares pois trata-se de uma área que é, ao mesmo tempo, transversal (às disciplinas e áreas do currículo) e integradora (de aprendizagens e saberes com diversas origens e características). (Veiga Simão, 2001:72).

4.3. A Formação Cívica

A escola deve ser entendida como uma comunidade de direitos e deveres de professores, alunos, pais e funcionários, onde conhecer e compreender o que está à sua volta, se traduza em oportunidade de participação activa na construção de uma sociedade melhor, na qual todos tenham lugar como pessoas, iguais e diferentes. Na perspectiva de Carla Cíbele Figueiredo (2000:63) a Formação Cívica representa um espaço curricular que merece ser equacionado e enquadrado do ponto de vista da sua importância e contributo relativamente à Educação para a Cidadania. Em todos os ciclos do Ensino Básico, uma parte importante da vida dos alunos na escola ocorre no seio de uma grupo-turma: esta constitui, por isso, uma micro-comunidade e exige uma regulação própria, possibilitando aprendizagens sociais importantes. Um sistema de interações humanas, quando tem um carácter sucessivo ou contínuo, permite ir construindo uma estrutura que lhe confere uma identidade própria (Johnson & Johnson, 1994, citado por Figueiredo, 2000:63).

O reconhecimento de que a grupo-turma tem uma dinâmica e exige uma regulação própria tem vindo a acontecer através de diversas medidas, entre as quais se encontra a atribuição de um valor crescente ao papel do director de grupo-turma, a qual, pouco a pouco, tem deixado de se limitar a tarefas burocráticas. É necessário avançar ainda mais no sentido de se idealizar o papel do Director de Grupo-turma como o de uma efectiva tutoria de um adulto significativo e com relevo no desenvolvimento moral e social das crianças e jovens (Figueiredo, 2000:63).

Para além destes aspectos, verifica-se que os professores também educam para a Cidadania, qualquer que seja a sua área disciplinar, através das metodologias que escolhem, da forma como avaliam, do modo como comunicam com os alunos e com os

pais, como gerem direitos e deveres na sala de aula ou como eles próprios exercem a sua Cidadania (Figueiredo, 2000:63)

Segundo Figueiredo e Silva (2000:61), quando se analisa as condições de participação dos alunos no processo educativo, é notório que os períodos da nossa história (nomeadamente durante o Estado Novo) em que se desencorajou a participação dos alunos na gestão da escola, no processo de ensino e em práticas associativas autónomas não foram propícios ao desenvolvimento de competências éticas e cívicas (por muito que na contestação ao regime se fizessem essas aprendizagens).

É necessário equacionar o ambiente organizacional como de aprendizagem da Cidadania. Como é e como se trabalha no espaço organizacional da escola? Que projecto tem a escola? Ou, que projectos? De que necessidades partiram esses projectos? O que pretendem? Quem são os seus responsáveis? Quem os propôs? Quem participa? Quem gere a escola? Quem define os horários e os grupos-turma? Com que critérios? Como é que entende o conflito? E como é que se resolve? Quem elabora o regulamento interno? Quem o lê? Quem deu o seu acordo? Sabe-se que a participação continuada no seio das instituições – tendo em vista alcançar metas de pequenos ou grandes grupos, resolver problemas ou regular situações da vida em comum – é um meio eficaz de formação para a Cidadania. (Figueiredo, 2001:63)

4.4. Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica

A Cidadania é, acima de tudo, intervenção, impulso que interpela o sentido da acção de cada pessoa em concreto e das dinâmicas nos diferentes espaços educativos. A ideia de se “ser cidadão” foi muito influenciada pela noção de defesa de uma identidade que se formava em íntima articulação com uma Nação. De uma forma racional e objectiva, pertencer a uma Nação significa reconhecer uma soberania, um espaço politicamente organizado, mas de uma forma mais afectiva e subjectiva identifica-se com o termo Pátria (Fafe,1990:41). Para afirmar a ideia de Nação sempre se contou com o contributo das instituições sociais (figurando a escola como instrumento decisivo).

A cidadania é correntemente equacionada como balança, de um lado os direitos do Estado para com os cidadãos, arduamente conquistados numa linha progressiva que vem do século XVIII (ou mesmo anteriormente) até à actualidade. Do outro lado, os deveres dos cidadãos para com o Estado que, em última instância, implicam a defesa do

mesmo em caso de ameaça à sua integridade. Barbalet (1989:41) define objectivamente a Cidadania como a participação numa comunidade ou a qualidade de membro dela.

4.5. Educação para a Cidadania e Reorganização Curricular

A escola não pode formar para a cidadania se ela mesmo não for um espaço de fomento da mesma e de participação activa, responsável e crítica. Carla Cibele Figueiredo (2001:60) dá-nos conta de que a Educação para a Cidadania embora possa ter um referencial comum a todas as instituições, deve adaptar-se em função das prioridades e necessidades identificadas pelos professores face aos alunos com os quais trabalham, pelo que ela é componente do Projecto Educativo da Escola: concretiza-se tanto no âmbito da relação da escola com a comunidade, como no da dinâmica da organização escolar, das áreas disciplinares e das áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica).

O espaço organizacional da escola é, por excelência, um espaço de Educação para a Cidadania, mesmo considerando que a autonomia da escola ainda está longe de ser a que António Sérgio aspira quando concebe o “município escolar” e o “*self-government*” como forma de fornecer à criança

(...) “condições para genuínos actos sociais (...) e possibilidade de cooperar pelo bem de uma comunidade” (Sérgio, 1984:40).

Barcene considera que há quatro áreas que devem ser focadas em Educação para a Cidadania:

- (...) “a) exercício de juízos decisivos sobre os assuntos públicos;
 - b) gosto pelo bem público;
 - c) educação para o desenvolvimento moral e
 - d) sentido e disponibilidade para o serviço em prol da comunidade”
- (Barcene, 1999:169).

Desde há alguns anos que, no âmbito da Educação, se tem vindo a perceber que há “esquemas gerais de pensamento e de comunicação” (Perrenoud, 2000:37)

que apesar de não serem oriundos de um campo disciplinar específico ajudam a estruturar diversas práticas sociais e profissionais. Este conjunto de competências, segundo Carla Cibele Figueiredo (2001:60) são vulgarmente designadas por “transversais” ou “transdisciplinares”, assistindo-se actualmente a uma discussão em redor da sua validade e pertinência no currículo. Aqueles que defendem uma atenção mais privilegiada a esta dimensão “transversal” são habitualmente conotados com a defesa da desvalorização do campo disciplinar no seio dos programas escolares, podendo, contudo, não ser assim. A Educação para a Cidadania é, na opinião desta autora, por natureza um campo transversal, situando-se na confluência de contributos de várias áreas de saber para a vida em sociedade, pelo que é natural que se lhe associe um conjunto de competências deste tipo. Apesar disso, há que mencionar que as competências, em abstracto, pouco significado têm e que elas se constroem em situação, nomeadamente em situações sociais significativas e que é na criação destas que verdadeiramente se joga um paradigma de mudança das práticas educativas mais tradicionais. (Figueiredo, 2001:60).

Birzea (2000) , por sua vez, considera que a

(...) “Educação para a Cidadania se concretiza através de experiências diversificadas e de práticas sociais, sendo necessário reconhecer a importância de todas as influências educativas” (2000, citado por Figueiredo, 2001:60).

A Educação para a Cidadania concretiza-se através de experiências diversificadas e de práticas sociais, sendo necessário reconhecer a importância de todas as influências educativas. Há dois aspectos importantes na sua afirmação: a primeira é a de que a Educação para a Cidadania não se concretiza através de um discurso, de uma retórica em torno de valores e/ou virtudes, mas sim através de experiências de vida, sendo, por isso, mais uma prática do que discurso, é mais uma acção/reflexão do que conteúdo e/ou informação. A segunda é a de que a sociedade não pode exigir à escola o que ela mesmo não promove através de outras instâncias e instituições, sendo tão legítimo interrogar a escola como a Família, a Autarquia, a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde, etc. (Figueiredo, 2001:60)

4.6. Que relevância do contexto escolar para a Educação para a Cidadania

A cidadania é sempre responsabilidade perante nós e perante os outros, é consciência de deveres e de direitos, é impulso para a participação, é sentido de comunidade e partilha, é inquietação perante a injustiça, é vontade de fazer melhor. Segundo Carla Cibebe Figueiredo (2001:55) na escola, a Educação para a Cidadania concretiza-se ao longo de todo o percurso educativo porque, fundamentalmente, é um processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas desenvolvidas em “situação” e em estreita ligação com um conjunto de valores que caracterizam as sociedades democráticas.

Como refere Audigier (2000)

(...) “a Educação para a Cidadania não é um conteúdo escolar ou um conjunto de actividades: é uma finalidade essencial das políticas educativas”
(,2000 citado por Figueiredo, 2001:55)

Políticas estas que, segundo Carla Cibebe Figueiredo (2001:55) tanto podem ser emanadas do próprio Sistema Educativo, isto é, do poder central, como podem ser vistas a um nível micro-social, como sendo da iniciativa de uma comunidade e/ou de uma instituição. É necessário que sejam consideradas, no âmbito dessas políticas, todas as medidas que visam diminuir as desigualdades sociais ou outras e ampliar as possibilidades de participação dos sujeitos na vida pública. Por isso, quando se equacionam medidas de acção social escolar, de apoio ao cumprimento da escolaridade obrigatória ou de redução de preconceitos face a grupos economicamente ou socialmente desfavorecidos, está-se também a promover a Cidadania através da Educação. (Figueiredo, 2001:55).

O programa de FC pode, assim, desenhar-se no seio da instituição e de cada um dos seus grupos-turma, à medida do que, em cada uma delas, é necessário debater, analisar e realizar, traçando um roteiro ou uma agenda que também pode ser elaborada com os próprios alunos. Na elaboração dessa agenda, o professor tem um papel essencial: é sempre a ele que cabe configurar esses momentos como de aprendizagem cívica. (Figueiredo, 2001:55).

Os recursos de que possa dispor – materiais pedagógicos, guiões, documentos, legislação importante para a área, sugestões de actividades, etc., são extremamente

importantes para que possa construir com maior segurança esse roteiro de trabalho. (Figueiredo, 2001:55).

É necessário ter presente que, como afirma Jares (1999), se trata de criar no grupo-turma um clima de segurança e de apoio mútuo: não só porque isso promove o desenvolvimento ético e moral dos alunos, mas, também, porque o trabalho escolar corre melhor nestas condições, o que se traduz, com frequência, em sucesso académico. Assumir o seu papel na área da Educação para a Cidadania implica considerar-se a si mesmo como um Cidadão activo e consciente. Como afirma Morin,

(...) “a condição humana deveria ser o objecto essencial de todo o ensino (...) de modo a que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, da sua identidade complexa e da sua identidade comum a todos os seres humanos” (Morin, 2000:15).

5. Cidadania

Parece haver acordo que, de forma surpreendente, o termo cidadania, começou a ser expressão corrente nos últimos anos. Também parece haver acordo que o conceito é em si mesmo problemático e ambíguo. A história mostra diferentes concepções, que vão sendo retomadas, reformuladas ou criticadas.

A definição de cidadania é plural e é no reconhecimento das suas contradições que se instaura o debate. É também a Escola que tem vindo a mostrar a diversidade de concepções e representações que este termo pode compreender.

5.1. A construção social e cultural da Cidadania

Na opinião de Nogueira & Silva (2003:32) pode dizer-se que a história da cidadania moderna pode ser entendida como uma série de contratos e compromissos pelos quais as elites procuraram manter o seu poder através da gestão dos efeitos das mudanças sociais, controlando as exigências dos movimentos sociais através de concessões em forma de direitos. Esta situação acabou por desembocar no desenvolvimento dos direitos sociais, na época dos Estados-Providência, em muitos países da Europa, em meados do século XX. Apesar de existirem muitas variáveis para a construção de uma teoria geral sobre a construção da cidadania moderna, imprescindível a importância das lutas sociais para a obtenção dos direitos (Giddens,

1985; Turner, 1993, citados por Nogueira & Silva, 2003:32), já que alguns autores acham que os direitos se cingem apenas ao resultado das decisões das elites políticas. O que é notório é que as forças sociais desafiaram os estados modernos de forma nunca possível na fase de poder absolutista, que dominou a vida política do século XV ao século XVIII.

No entanto, a emergência da cidadania moderna não pode apenas ser considerada como o resultado do conflito de classes. O desenvolvimento da cidadania moderna desde o século XVII envolveu conflitos quer dentro do Estado quer entre Estados (Reisenberg, 1992, citado por Nogueira & Silva, 2003:32) e Faulks (2000, citado por Nogueira & Silva, 2003:32) apresenta quatro factores que lhe parecem fundamentais para explicar a direcção e evolução da cidadania. A importância relativa desses factores variou obviamente de acordo com as circunstâncias históricas.

Em primeiro lugar, é indiscutível o papel dos movimentos e forças sociais para a extensão da cidadania. Esses movimentos incluíram as questões das mulheres, das minorias étnicas, dos deficientes, das minorias sexuais, assim como das próprias classes sociais.

Em segundo lugar, também é importante não esquecer que a ideologia dominante num determinado país ou Estado também é um factor a ter em consideração. A influência do socialismo foi importante para certos países da Europa e, talvez por isso, os direitos sociais foram uma expressão importante, o mesmo não se podendo dizer dos Estados Unidos onde a influência socialista foi ínfima.

Em terceiro lugar, os factores económicos e particularmente o triunfo do capitalismo, foram também cruciais para a compreensão da cidadania. A questão-chave na literatura sobre cidadania é saber se esta se opõe ou, pelo contrário, se apoia no capitalismo. Thomas Marshall (1950, citado por Nogueira & Silva, 2003:53), assume a possível compatibilidade entre direitos sociais e capitalismo. No entanto, a sua análise baseia-se na Inglaterra dos anos 50, na infância dos Estados-Providência, quando os direitos sociais pareciam irreversíveis.

Finalmente, a natureza do Estado liberal em si mesmo é fundamental à compreensão da cidadania na modernidade. A cidadania na tradição de Marshall, definida em termos institucionais como a participação nas instituições cívicas, políticas e de bem-estar da sociedade moderna, parece ser muito específica do contexto ocidental cultural e essencialmente do Estado-Providência, desenvolvido para responder ao problema do liberalismo (Turner, 1993, citado por Nogueira & Silva, 2003:53). Apesar

de no capitalismo do pós-guerra os valores liberais terem conseguido uma boa expressão e interesse geral das pessoas relativamente a questões como liberdades e individualismo, o mesmo não acontece nos dias de hoje.

Parece hoje óbvio que muitas das ideias de Marshall, acerca da cidadania e da sua compatibilidade com Estados-Providência, parecem estar agora esgotadas ou ser pouco influentes.

(...) “Os modelos tradicionais de cidadania foram também atacados pela sua ineficácia em providenciar formas de bem-estar igualitárias (...); o problema da ordem social e da solidariedade social continua por isso na frente dos nossos problemas políticos” (Turner, 1993, citado por Nogueira & Silva, 2003:53).

Será possível sustentar uma democracia liberal ocidental sem garantias de pleno emprego, como uma posição realista numa recessão global? (...) Será possível criar qualquer base para a solidariedade social? Apesar de haver muitos desacordos fundamentais acerca da natureza e função da cidadania numa sociedade pós-industrial e pós-moderna, há necessidade de um discurso de direitos nas ciências sociais, se se pretende que os problemas da integração social sejam adequadamente colocados por académicos num mundo onde a soberania dos Estados-nação e da solidariedade civil estão a ser tão profundamente desafiados pela globalização, pela reestruturação económica e secularização de valores” (Turner, 1993, citado por Nogueira & Silva, 2003:53).

(...) “A insuficiente reformulação e adequação do modelo do Estado-Providência aos novos problemas da sociedade, os processos de limitação do exercício da cidadania, bem como a diminuição do papel político das instituições de representação dos cidadãos reforçam a tendência para o autofechamento elitista do funcionamento do sistema político e criam problemas de reconhecimento, por parte dos cidadãos, da legitimidade democrática” (Mozzicafreddo, 1997:208).

Cada vez mais frequentemente as elites políticas privilegiam os interesses da economia sobre os interesses da cidadania. O Estado moderno não conseguiu cumprir um conjunto de promessas que os liberais e a modernidade de uma forma geral assumiam ser possíveis, nem é um Estado neutro do ponto de vista político, conforme também preconizavam. (Nogueira & Silva, 2003:33).

Parece ter sido essencial para a cidadania moderna acções orientadas para a responsabilidade cívica, a confiança social, o igualitarismo, mas também uma orientação mundial face ao individualismo (Kalberg, 1993, citado por Nogueira & Silva, 2003:33). Daí que, em condições de industrialismo avançado, as boas intenções relativamente a questões de cidadania têm de ser bem analisadas, já que existem vários perigos para o seu exercício. Nesta perspectiva podemos questionarmo-nos como, num mundo orientado para o individualismo, poderá existir uma cidadania viável quando temos uma cidadania orientada para o individualismo e permanecendo como uma forte tensão para a concretização, por exemplo, das responsabilidades cívicas e da participação cívica. (Nogueira, & Silva, 2003:34).

5.2. A Educação como projecto: desafios de Cidadania

A escola tem de repensar estratégias e caminhos para o exercício da cidadania. Todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares promovem a cidadania. Mas esta não se esgota nas disciplinas, é necessário, igualmente, compreender e realizar a cidadania pelo conhecimento. Emanuel Oliveira Medeiros (2010: 113) lança um novo olhar sobre os projectos educativos. Na sua opinião é necessário que se reflectam as problemáticas e temáticas dos projectos educativos e curriculares que hoje nos aparecem como emergentes mas carecendo de questionamento crítico e fundamentação permanente.

Na opinião deste autor, mesmo que os projectos educativos de escola não estivessem definidos legalmente, a escola não deixaria de ser um lugar de projectos educativos desde que tivesse as condições necessárias para os conceber, realizar e avaliar. Aliás, em rigor, a boa escola e a escola boa sempre foi um lugar de projectos educativos e iniciativas culturais, com verdadeiro alcance formativo para os vários actores envolvidos no processo educativo.

Os projectos educativos devem fundar-se, segundo este autor, na autonomia e na liberdade que são, por natureza, constituintes das pessoas e das instituições educativas. A verdadeira autonomia é uma faculdade intrínseca. Talvez por não haver essa clarividência educativa é que após a concessão da autonomia das escolas são desencadeados processos, muitas vezes subtis, de controlo dessa mesma autonomia. A autonomia e a liberdade são fundamentais, para ser, para construir e realizar.

Os projectos educativos de escola devem constituir organizadores importantes para a gestão pedagógica das mesmas. Administra-se coisas, nunca pessoas. A Escola é uma comunidade de pessoas e só a esta luz deve ser gerida. A Educação é sempre um investimento a médio e longo prazo. A Educação escolar e não escolar deve produzir frutos e “frutos que permaneçam”, em contextos de mudança e incerteza. Talvez essa seja uma sabedoria que urge procurar na contemporaneidade (Medeiros, 2010:114;115).

5.3. Educação para a Cidadania

A educação para a cidadania constitui uma garantia da democracia e só pode realizar-se em contextos experienciais democráticos. Diz respeito a todas as instituições de socialização, de formação e de expressão da vida pública mas, naturalmente, cabe aos sistemas educativos desenvolverem, nas crianças e nos jovens, os saberes e as práticas duma cidadania activa.

5.3.1. Um Projecto Comum

Um projecto comum é um projecto partilhado por todos e, esta postura, implica responsabilidade e empenhamento. Maria de Lourdes Ludovice Paixão (2000:11), defende que é essa mesma consciência desta responsabilidade que justifica a preocupação e o empenhamento que os Estados democráticos e as organizações hoje dedicam à educação para a cidadania.

Na última década segundo esta autora, várias organizações internacionais têm vindo a apresentar aos governos e à opinião pública propostas que desenvolvem o conceito de educação para a cidadania, enumerando os valores que a devem sustentar e sugerindo estratégias educativas.

São de referir, em especial, o projecto do Conselho da Europa “Educação para a Cidadania Democrática” (1994-2000), e o relatório Delors da Unesco “A Educação, um Tesouro a Descobrir” (1996). Os dois são convergentes nos objectivos e nas orientações:

- o desenvolvimento humano;
- a participação democrática;
- a coesão social.

Todos eles partilham a convicção de que o exercício da cidadania é sustentado por um corpo de valores e de virtudes, universalmente aceitável, a justiça, a verdade, a coragem e a liberdade, em suma, a antiga procura do Bem, e o mesmo conjunto de atitudes, para definir o perfil de formação do cidadão democrático, o respeito de si, do outro, do diferente, do bem comum, o sentido de responsabilidade pessoal e colectivo. Pode afirmar-se que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é reconhecida como o código com que se articulam os deveres dos cidadãos. (Paixão, 2000:11).

As componentes de uma educação para a cidadania estão abrangidas no emblemático conjunto de aprendizagens fundamentais, referido no relatório Delors (1996) pelos quatro pilares da Educação que passamos a transcrever:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a ser;
- aprender a viver juntos.

Neles podemos reconhecer a formação pessoal para a autonomia moral e a responsabilidade, o conhecimento e o juízo crítico, a empatia e a comunicação, bem como a formação social para a escolha e a decisão, a cooperação, a intervenção e o compromisso, que constitui o quarto pilar inovador: aprender a viver juntos. (Paixão, 2000:13).

Como se afirma, ainda, no relatório Delors (1996), a educação para a cidadania “constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas na vida pública. Não pode, pois, ser considerada como neutra do ponto de vista ideológico, questiona, necessariamente a consciência do aluno” (página 54). “Finalmente, se se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática duma democracia participativa então, para lá da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, há que apoiar-se na educação permanente para construir uma sociedade civil activa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, leve cada qual a assumir a sua quota-parte de responsabilidade como cidadão ao serviço dum destino autenticamente solidário. A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva. Confunde-se, até, com a democracia, quando todos participam na construção duma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um” (página 55).

5.3.2. Um Projecto de Escola

A escola deve fomentar o respeito pela diversidade, recusando a uniformização, consciente de que a identidade é tanto mais rica quanto mais permeável for e maior capacidade tiver de acolher a diferença. Segundo Maria de Lourdes Ludovice Paixão (2000:15) o clima da escola define-se pela forma como está organizada, como funciona, como garante a comunicação, e não só a informação, como recebe e ouve os pais, como solicita a entrada da comunidade envolvente ou como responde aos seus apelos.

Estreitamente ligado ao clima de escola, surge o relevo que a lei, as regras e o regulamento, representam para todos os que vivem na escola. Não se prepara um cidadão se ele, no termo da sua vida escolar, não se apercebeu da existência de um regulamento e, mais, se não participou na sua construção, se não aprendeu a distinguir o que é a lei, que na escola não é negociável, do que é a norma que organiza a escola e que pertence à escola, quando necessário, alterar para melhorar. A vida da escola oferece múltiplas oportunidades para o exercício das competências de participação activa e responsável. Constituem exemplos concretos a concepção ou a revisão do Regulamento Interno e das regras de funcionamento na aula, que só podem ser consentidos pelos alunos, se estes lhes reconhecerem um sentido. Mas essa participação não pode ser meramente formal, tem de ser estimulada, tem de ter conteúdos reais para não cair na descrença e no desprestígio (Paixão, 2000:15)

O mesmo se aplica ao desempenho dos cargos na escola, como o de delegado de grupo-turma, desde logo a valorizar no desencadear do processo de eleição: a forma como se torna evidente a responsabilidade e o âmbito da função para que se procuram representantes da comunidade, a dignidade conferida ao investimento em funções, a consistência e o reconhecimento do trabalho que é pedido ao eleito determinam a representação que, de futuro, os alunos farão da democracia (Paixão, 2000:16).

Em idêntica perspectiva se integra o aspecto das relações interpessoais na escola, designadamente de professor e alunos. Para além da existência nas nossas escolas de disciplinas como Formação Cívica, a educação para a cidadania está sempre a ocorrer através da interacção dos professores e alunos. O valor do respeito por si e pelo outro é permanentemente interiorizado pelos alunos em função das vivências mútuas que experimentam com o modelo que é o professor (Paixão, 2000:16).

(...) “A ironia, a discriminação da diferença, a humilhação, a monopolização da palavra ou o recurso dominante a métodos expositivos interrogativos, seguramente não suscitam comportamentos de respeito nem favorecem a constituição de uma identidade pessoal positiva, autónoma e cooperante” (Reardon, 1997, citado por Paixão, 2000:16).

Pelo contrário, a vivência do respeito por si mesmo, pelos outros, pelo bem comum, modelizada pelo professor, a exigência frente aos compromissos assumidos, a afectividade demonstrada mesmo quando se manifesta discordância, são factores operativos de formação do carácter e das competências de cidadania.(Paixão, 2000:19).

A participação dos professores na procura de formas negociadas de resolução dos conflitos educa para a tolerância e a racionalidade das condutas e para práticas não violentas de convivência (Paixão,2000:19).

A experimentação e selecção das estratégias pedagógicas adequadas aos alunos corresponde ao perfil de professor prático-reflexivo de Schon (1983, citado por Paixão,2000:19) tão presente na literatura educativa contemporânea.

Todo e qualquer professor está implicado na tarefa de formação e sociabilização dos alunos. Uma educação para a cidadania não pode ignorar temas como a educação dos afectos, a resistência ao consumismo alienante, a segurança e a circulação rodoviária, a cultura do património, a violência e a cultura da paz, os direitos humanos, a diversidade social, a economia, os problemas locais (Paixão, 2000:19).

(...) “Ir para além do sim ou do não, usar a palavra oral e escrita, forma indelével de compromisso com o eu, para perguntar, explicitar, distinguir opinião de facto, confrontar, explicar, mobilizar informação, debater, assumir posições, argumentar, são exercícios de construção de pensamento e de acção comuns a todas as disciplinas e recurso de todos os professores” (Ginsburger-Vogel, 1998, citado por Paixão, 2000:19).

Entre as actividades mais estimulantes para os alunos e mais produtivas no plano da formação para a cidadania, Maria de Lourdes Ludovice Paixão (2000:18) destaca:

- o trabalho de projecto, que mobiliza os alunos, os professores, os saberes das diversas áreas disciplinares em torno de objectivos e de resultados esperados.
- o debate, a partir de temas concretos da vida quotidiana é um exercício exigente nas regras de funcionamento – ouvir, moderar, intervir, argumentar.
- a leitura e o comentário de textos, literários ou não, o visionamento de um filme, uma peça de teatro, são ainda pretextos para a educação para a cidadania.

- a análise, crítica dos meios de comunicação, lidos, ouvidos e vistos como fontes de informação sobre o mundo contemporâneo.
 - o jornal da escola ou a rádio escolar servem também a comunicação, a responsabilidade da informação, o espírito crítico.
 - o acesso à Internet, avisado sobre as suas potencialidades, desperdícios e riscos.
 - a organização de eventos..
 - o incentivo na escola para a participação em associações, que prepara o aluno para o empenhamento na sociedade civil.
 - o estabelecimento de redes com outras escolas, nacionais e estrangeiras.
 - a participação em projectos internacionais, nomeadamente os que a União Europeia proporciona, a Unesco, ou outras organizações.
 - a colaboração em campanhas de voluntariado e de solidariedade.
- (Paixão,2000:19).

Uma parafernália de situações se podem encontrar para que, como diz Elise Boulding (1988:6) ,

(...) “se desenvolvam nos jovens capacidades de imaginar e criar um mundo diferente e melhor do que aquele em que vivemos” (Boulding, 1988).

A comunidade escolar existe para cada um se lhes for reconhecida uma identidade própria e um sentido de pertença.

E esses laços, essas pertenças, segundo Leroux, confundem-se e estreitam-se com

(...) “O reconhecimento de uma lei, o ideal da liberdade, o direito à diferença, a necessidade de racionalizar as opções, os fundamentos da aprovação e da condenação. Cada momento da experiência que nos confronta com qualquer destes constituintes é um momento que moraliza a experiência; e cada momento ético é um momento que cria a comunidade” (Leroux, 1987:3).

PARTE II

**A organização das Áreas curriculares não disciplinares nos grupo-
grupos-turma *alfa, beta e gama* do Agrupamento de Escolas Cinderela**

CAPÍTULO II

Metodologia

1. Orientação Geral Metodológica

1.1. Caracterização da população em estudo

Para efeitos do estudo do problema identificado anteriormente e utilizando a metodologia de Trabalho de Projecto, optámos por circunscrever o estudo a três grupo-grupos-turma. Assim, a população do estudo corresponde a todos os alunos das grupo-grupos-turma alfa, beta e gama, ou seja 60, e a todos os professores das grupo-grupos-turma referidas, ou seja 20, incluindo os três professores responsáveis pelas actividades a desenvolver na Formação Cívica.

Apesar dos grupos-turma serem constituídos por sessenta alunos, só 53 responderam ao questionário. A maioria tem onze anos de idade, pelo que se enquadram num nível de frequência adequado à idade. Alguns alunos residem na cidade e outros são oriundos de aldeias vizinhas. Uma parte deles utiliza o carro dos pais na deslocação para a escola enquanto outros utilizam os transportes escolares. Os casos de retenção existentes estão devidamente sinalizados. O agregado familiar dos alunos é de meio sociocultural médio e economicamente satisfatório, salvaguardando alguns casos menos favoráveis. Alguns alunos são apoiados pelos pais nas tarefas escolares, ao passo que uma boa parte realiza estas tarefas sozinho mas empenhadamente. Nos tempos livres, ocupam-se em actividades de desporto, música, jogos de computador, internet, leitura e dança. Em relação às expectativas futuras, desejam vir a ser cabeleireiros, mecânicos veterinários, médicos, engenheiros ou professores. Em termos de comportamento na sala de aula, os grupos-turma são disciplinados e os alunos são bastante activos, colaborando nos trabalhos que lhes são propostos. O ambiente entre os alunos é bom, prevalecendo a amizade e o espírito de ajuda. São grupos-turma onde se consegue trabalhar sem problemas a registar. No entanto, constatam-se dificuldades na participação e organização no trabalho da aula. Este facto leva os professores a exercer

um controlo atento por forma a conceder a todos o direito à participação, de forma ordenada e oportuna, e a conduzir a um maior aproveitamento do trabalho da aula.

1.2. O Trabalho de Projecto como metodologia de investigação

Constrangimentos temporais obrigaram-nos a equacionar o problema e o contexto a investigar neste estudo – os projectos curriculares de três grupo-turma de uma escola – e a definir objectivos de investigação que se prendem sobretudo com a adequação desses projectos curriculares a um projecto educativo mais abrangente – o projecto educativo da escola –, que é, por seu lado, a adequação de uma entidade ainda mais vasta – o currículo nacional – a um contexto muito particular e real e, ainda, que essa adequação tem de partir da articulação de práticas educativas próprias de um sistema mais vasto a um contexto particular de grupo-turma. Este posicionamento e as características do estudo a realizar parecem-nos adequados a uma metodologia definida como de Trabalho de Projecto, que passamos a discutir.

O Trabalho de Projecto é uma metodologia próxima da investigação-acção que necessita da caracterização inicial de um problema para nele intervir. Aproxima-se e suporta-se também no estudo de caso na medida em que aprofunda o estudo de um problema real. No entanto, o Trabalho de Projecto procura ir mais longe, tentando intervir e resolver o problema.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica. Baseia-se fortemente no trabalho de campo. Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos. No entanto, um estudo de caso não tem que ser meramente descritivo. Pode ter igualmente um profundo alcance analítico. Pode interrogar a situação. Pode confrontar a situação com outras situações já conhecidas e com teorias existentes. Pode ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura

investigação. Este tipo de investigação não é portanto experimental, no sentido estrito. Recorre-se a ela quando não se tem controlo sobre os acontecimentos e não é portanto possível ou desejável manipular as potenciais causas do comportamento dos participantes.

Em educação têm-se tornado cada vez mais comuns os estudos de caso de natureza qualitativa. Os resultados de um estudo de caso podem ser dados a conhecer de diversas maneiras, incluindo a escrita, a comunicação oral ou através de registos em vídeo. Como trabalhos de investigação, os estudos de caso podem ser essencialmente exploratórios, servindo para obter informação preliminar acerca do respectivo objecto de interesse. Podem ser fundamentalmente descritivos, tendo como propósito essencial descrever, isto é, dizer simplesmente “como é” o caso em apreço. E, finalmente, podem ser analíticos, procurando problematizar o seu objecto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-lo com teorias já existentes. Um estudo de caso pode com vantagem apoiar-se numa orientação teórica bem definida. Além disso, pode seguir uma de duas perspectivas essenciais: a) uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes e b) uma perspectiva pragmática, cuja intenção fundamental é simplesmente proporcionar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objecto de estudo do ponto de vista do investigador. Mas um estudo de caso produz sempre um conhecimento de tipo particularístico em que se procura encontrar algo de muito universal no mais particular. Apesar da importância da sua base empírica, os estudos de caso podem e devem ter uma orientação teórica bem vincada, que sirva de suporte à formulação das respectivas questões e instrumentos de recolha de dados e de guia na análise dos resultados. A teoria é necessária para orientar a investigação, tanto em termos de recolha de dados como da sua análise.

Num estudo de caso não faz sentido formular conclusões sob a forma de proposições gerais. Poderá haver, isso sim, a formulação de hipóteses de trabalho que poderão ser testadas em novas investigações. Não devemos menosprezar o facto que muito do valor dos estudos de caso deriva das questões que ajudam a levantar. Na verdade, a importância da investigação educacional tem muito a ver com as questões que coloca e não apenas com as respostas que formula (Nóvoa, 1991). Em síntese, os estudos de caso usam-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas. O seu

objectivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico e proporcionar uma base de decisão para intervir.

Da caracterização, embora resumida, desta metodologia de investigação releva a sua adequação aos objectivos deste estudo – avaliar o modo como e as razões por que as ACND promovem práticas educativas diferentes das outras áreas curriculares, identificar as suas dificuldades, na perspectiva dos intervenientes e propor um plano de intervenção.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de informação seleccionadas deverão ser aquelas que se adequam à tarefa (Bell, 1997,23). Na grande maioria dos estudos, as técnicas principais incluem os questionários (Bravo & Eisman 1998: 178). Assim, indo ao encontro do design desta investigação, o principal instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário. O questionário foi dirigido aos professores, directores de grupo-turma e alunos da Escola Cinderela, na Terra Fria Transmontana. As características deste instrumento e os objectivos definidos para esta pesquisa foram fundamentais para obter a informação adequada à análise que nos propusemos efectuar nomeadamente a caracterização das ACND, a sua operacionalização e eventuais constrangimentos.

Transformar os dados brutos em informação válida e com significado é um dos momentos centrais do processo de investigação e das tomadas de decisão que lhe são inerentes. A transformação de dados recolhidos, ainda no seu estado bruto, em resultados de pesquisa, envolve a utilização de determinados procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível a sua análise por parte do investigador. Assim, da utilização convergente das técnicas de recolha de dados, surgiram dados quantitativos, que foram interpretados com base em tratamentos compreensivos, nomeadamente a análise de conteúdo. Em síntese, os procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível a análise dos dados obtidos através dos instrumentos utilizados nesta investigação, reportam-se ao tratamento estatístico e à análise de conteúdo.

A informação recolhida dos questionários foi tratada estatisticamente, com o auxílio do programa Folha de Cálculo. Utilizou-se este programa por apresentar a informação de uma forma clara, acessível e apelativa e por ter excelentes capacidades gráficas.

Efectivamente, o estudo realizado tem essencialmente um carácter descritivo e, portanto, utilizaram-se ferramentas da estatística descritiva, tendo por base a utilização de tabelas percentuais e a estatística gráfica de forma a permitir uma melhor leitura e visualização dos diferentes valores encontrados para as variáveis em estudo.

Após constituição do corpus de análise do nosso estudo composto por todas as respostas obtidas nos questionários, procedeu-se ao levantamento de indicadores seguindo-se a sua classificação e agregação (categorização). As categorias foram determinadas tendo em conta o conteúdo específico das respostas, procurando que estas fossem coerentes, homogéneas e exaustivas. Assim, todas as unidades de registo foram colocadas numa das categorias sem possibilidade de constar em mais do que uma categoria (critério de exclusividade), após o que se procedeu à interpretação dos resultados obtidos.

2.1. Instrumentos de recolha de dados. Descrição.

Para levar a cabo a colheita de dados que possam comprovar as hipóteses em estudo e perseguir os objectivos já enunciados, foram elaborados três questionários que se apresentam nos Anexos 1, 2 e 3.

O questionário A era dirigido a todos os professores do grupo-turma e era constituído pelas questões 1, 2, 2.1 e 3. Na questão 1 pretendemos recolher dados que permitissem fazer a caracterização dos alunos relativa às dificuldades sentidas pelos mesmos no início do ano. Na questão 2 e 2.1 pretendemos recolher dados sobre a importância atribuída, pelos professores, às áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica). Na questão 3 procurámos recolher dados conducentes a uma melhoria na organização da Formação Cívica.

O questionário B era destinado aos professores responsáveis pelas actividades a desenvolver na Formação Cívica. Este questionário é constituído por 11 questões.

Na questão 1 pretendemos recolher dados que nos permitissem elaborar a caracterização dos alunos no que respeita às dificuldades diagnosticadas aos mesmos no início do ano.

Na questão 2 pretendemos averiguar quais as estratégias de trabalho para a superação dos problemas diagnosticados na questão 1, planificadas no Projecto Curricular de Grupo-turma. Esta questão pretendeu também recolher dados que permitissem responder à questão de investigação 1: Que tipo de competências são promovidas no âmbito dos processos educativos nestas áreas? e 1.1: Será que há uma

correspondência entre o projectado e o realizado? e 2: Que tipo de competências são valorizadas pelos professores nestas áreas?

Na questão 3 pretendemos aferir que actividades de concretização foram projectadas.

Na questão 4 pretendemos averiguar que produtos foram conseguidos em cada actividade. Ao mesmo tempo esta questão deveria fornecer informação que permitisse responder às questões 1 e 1.1. de investigação.

Na questão 5 pretendemos averiguar quais as dificuldades sentidas no desenvolvimento das actividades. Esta questão pretendeu igualmente recolher dados que permitissem responder também à questão 1.1 de investigação..

As questões 6 e 7 dizem respeito sobretudo à forma de avaliação das actividades desenvolvidas nesta Área.

Na questão 8 pretendemos averiguar qual o contributo da Formação Cívica para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Pretendemos, também, recolher informação que nos permitisse responder à questão 1. de investigação

Na questão 9 pretendemos recolher dados sobre a necessidade de formação específica dos professores para a implementação da Formação Cívica.

Na questão 10 pretendemos averiguar da necessidade de haver uma coordenação a nível de escola para a implementação da Formação Cívica. Ao mesmo tempo esta questão deveria também fornecer informação que permitisse responder à questão 3 enunciada anteriormente. Finalmente na questão 11 pretendemos recolher dados relativos a uma eventual mudança nas actividades de Formação Cívica.

O questionário C era dirigido a todos os alunos dos grupos-turma e continha 7 questões. Na questão 1 pretendemos recolher dados que permitissem fazer a caracterização dos alunos relativa às dificuldades sentidas pelos mesmos na realização das actividades escolares.

Nas questões 2 e 3 pretendemos averiguar em que actividades de Formação Cívica os alunos participaram, quais as actividades que mais lhes agradaram e, ainda, constatar a importância e utilidade das áreas curriculares não disciplinares. Estas questões pretenderam recolher dados que permitissem responder à questão 1.1 de investigação. As referidas questões permitiram, igualmente, aferir se o Projecto Curricular corresponde às necessidades e interesses dos alunos.

A questão 4 diz respeito à forma de avaliação das aprendizagens nesta área.

Na questão 5 pretendemos recolher informação que nos permitisse averiguar se a Formação Cívica foi importante na melhoria da aprendizagem dos alunos. Esta questão pretendeu também recolher dados que permitissem responder às questões 1 e 1.1 já antes referidas.

As questões 6 e 6.1 revelam a avaliação que os alunos fazem da metodologia adoptada nas áreas curriculares não disciplinares e do desempenho dos professores.

A questão 7 tem a ver com as eventuais mudanças nas actividades de Formação Cívica.

CAPÍTULO III

A Organização das áreas curriculares não disciplinares em três grupos- turma do 6º ano do Agrupamento de Escolas Cinderela

A reorganização curricular do Ensino Básico, implementada pelo Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, veio trazer alterações significativas no que respeita ao desenho curricular dos três ciclos que o compõem. A introdução de novas áreas curriculares ditas não disciplinares, assumem particular relevo nesta nova organização do currículo, com o objectivo da assunção pela escola da educação para a cidadania e de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

Apresentamos, agora, as perspectivas ou posições dos professores das turmas em estudo, dos professores responsáveis pelas actividades a desenvolver em Formação Cívica e dos alunos face a estas ACND: AP, EA e FC.

1. Perspectivas dos professores das turmas em estudo face às ACND

Neste tópico vão ser analisadas as dificuldades do grupo - turma, o contributo das ACND para a superação dos problemas e os aspectos a melhorar na organização da FC.

A maioria dos professores (68,4%) classifica como muita dificuldade a concentração e atenção por parte dos alunos. No entanto, os mesmos professores referem a facilidade na utilização dos meios informáticos por parte dos alunos.

Quanto ao contributo do EA para a superação das dificuldades, este situa-se, no entender dos professores da turma, na aquisição por parte dos alunos de métodos de trabalho conduzindo à autonomia e autoconfiança (100%). Esta área constitui um terreno fértil no desenvolvimento de capacidades transversais a toda a aprendizagem. Nesta perspectiva, é necessário desenhar currículos que sirvam para aprender mas também para continuar a aprender. Isso requer mudanças que incidam sobre esses currículos e sobre a forma organizativa dos espaços escolares bem como sobre as concepções, atitudes e estratégias dos principais actores da actividade educativa: os professores e os alunos. Porque segundo a Carta Magna da Comissão Nacional para o

Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida (1998:46)), “o saber irriga a personalidade inteira e dá-lhe capacidade para resolver situações dentro e fora de quem o possui”.

No que respeita à AP, o contributo manifesta-se, na opinião dos mesmos professores no desenvolvimento de competências de iniciativa e mobilização de recursos.(89,5%). A AP é um espaço privilegiado de integração e articulação de saberes subjacente a todo o elenco disciplinar e não disciplinar.

Relativamente à FC, os professores inquiridos defendem que esta área conduz à valorização da entreadajuda, à valorização de direitos e deveres e ao desenvolvimento de competências ao nível da cidadania (94,7%). A FC representa um espaço curricular onde o objectivo primeiro é o de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos.

Quanto aos aspectos a melhorar na organização da FC, os professores das turmas em estudo referem a necessidade de uma maior motivação e cumprimento de regras (21,4%), necessidade de maior concentração e responsabilização (20%), apelando para uma melhoria no exercício da cidadania na participação/cooperação (31%).

1.1. Áreas de dificuldades ou problemas do grupo -turma no início do ano lectivo

Neste tópico vão ser analisadas as categorias: comunicação ou interacção, respeito pelos outros e capacidade de resolução de problemas.

De forma a determinar o estudo do impacto da FC no âmbito da actual revisão curricular foram questionados todos os professores do grupo-turma em estudo. Na Tabela 1 apresentam-se os resultados obtidos para as áreas de dificuldades ou problemas que, no entender dos professores do grupo-turma, são sentidas no início do ano. Verifica-se que a maioria (13=68,42%) dos professores classifica com muita dificuldade a concentração e atenção por parte dos alunos. Relativamente à comunicação e interacção observa-se que a maioria dos professores considera de pouca dificuldade o diálogo com os colegas e professores, muita dificuldade (10=55,56%) no sentido de responsabilidade e também muita dificuldade (11=61,11%) na capacidade de expressão e clareza. Na autonomia verifica-se empate de opiniões entre pouca e muita dificuldade. No que se refere ao respeito pelos outros, os professores sentem que os alunos têm mais dificuldade em respeitar os colegas que os professores. A maioria dos inquiridos considera que existe muita dificuldade por parte dos alunos em trabalhar em grupo e em

raciocinar. No que concerne à capacidade de resolução de problemas verifica-se que a maioria dos professores inquiridos afirma que os alunos têm muita dificuldade na busca de soluções, na concretização e na perseverança, bem como no esforço realizado. Também afirmam que os alunos apresentam algumas dificuldades na selecção e organização da informação, assim como, na capacidade de investigação. Contudo, os mesmos alunos têm facilidade em demonstrar a sua curiosidade em utilizar os meios informáticos disponíveis.

Tabela 1 – Resultados obtidos para as áreas de dificuldades ou problemas dos alunos no início de ano

Itens	Muita dificuldade		Pouco dificuldade		Nenhuma dificuldade	
	n	%	n	%	n	%
Concentração e atenção	13	68,42%	6	31,58	0	0,00
Comunicação ou interacção com:						
Colegas	5	27,78	10	55,56	3	16,67
Professores	4	22,22	10	55,56	4	22,22
Sentido de responsabilidade	10	55,56	8	44,44	0	0,00
Autonomia	9	50,00	9	50,00	0	0,00
Capacidade de expressão e clareza	11	61,11	7	38,89	0	0,00
Respeito pelos outros:						
Colegas	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Professores	4	23,53	10	58,82	3	17,65
Trabalho em grupo	12	66,67	5	27,78	1	5,56
Capacidade de raciocínio	11	64,71	6	35,29	0	0,00
Capacidade de resolução de problemas:						
Busca de solução	10	55,56	8	44,44	0	0,00
Concretização	10	55,56	8	44,44	0	0,00
Perseverança e esforço	14	77,78	3	16,67	1	5,56
Curiosidade	3	16,67	14	77,78	1	5,56
Seleccção e organização de informação	9	50,00	9	50,00	0	0,00
Espírito de investigação	7	38,89	9	50,00	2	11,11
Facilidade e capacidade de utilização de meios informáticos	0	0,00	11	61,11	7	38,89

Gráfico 1: Dificuldades dos grupo -turma no início do ano lectivo

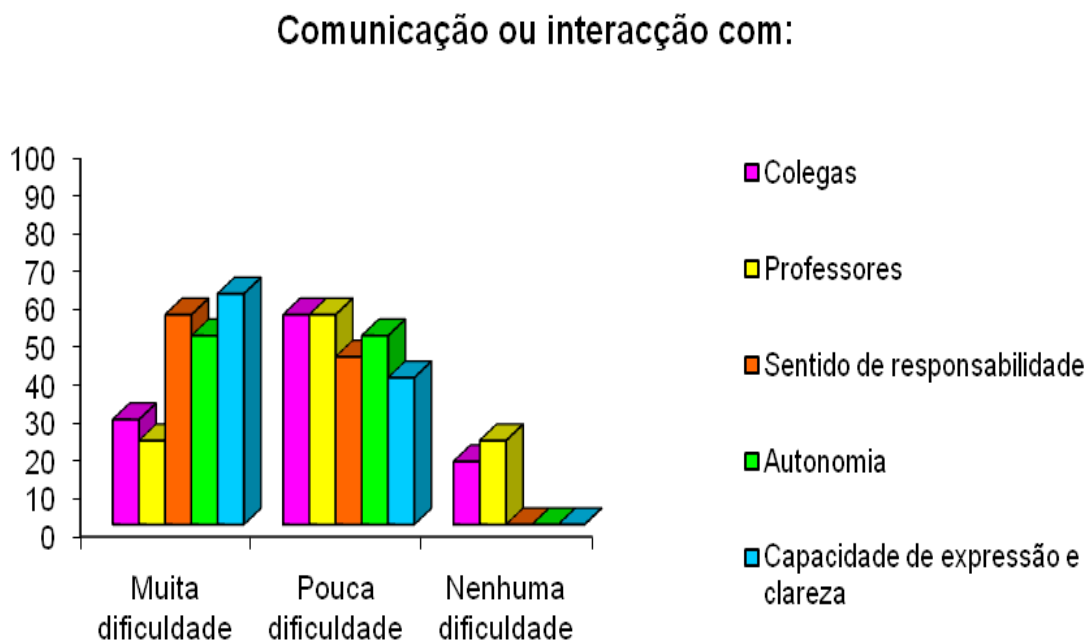


Gráfico 2: Dificuldades do grupo-turma no início do ano lectivo

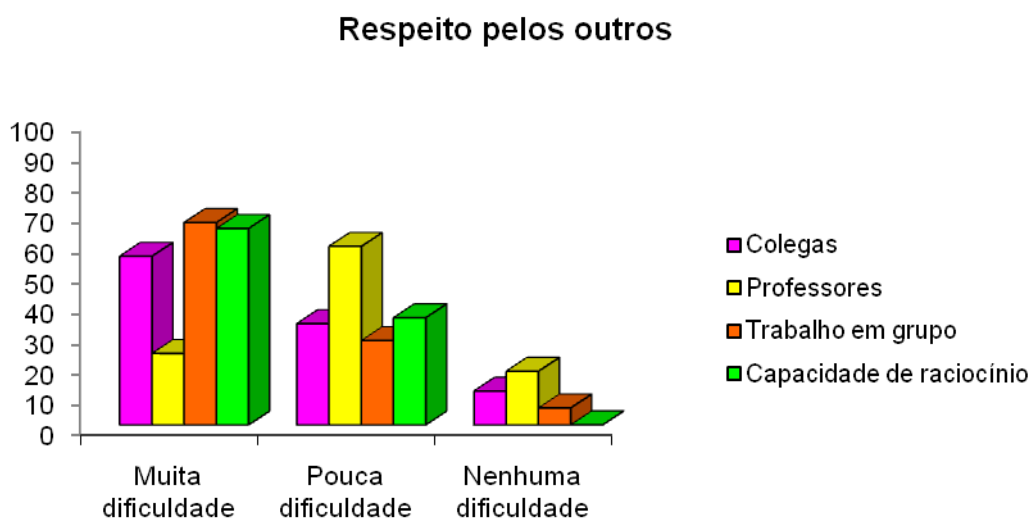
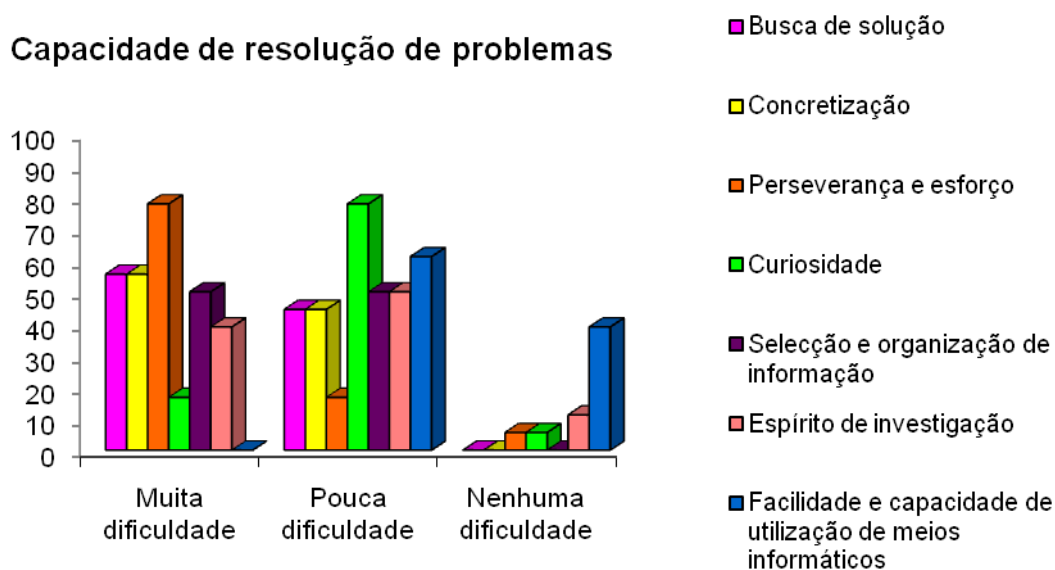


Gráfico 3: Dificuldades do grupo-turma no início do ano



1.2. Contributo das Áreas Curriculares Não Disciplinares para a superação dos problemas iniciais (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica)

Neste tópico vai ser analisado o contributo das ACND para a superação das dificuldades inicialmente sentidas pelos alunos.

Aos mesmos professores foi pedido que definissem a existência ou não do contributo das ACND para a superação das dificuldades inicialmente sentidas. Os resultados apresentam-se na Tabela 2. Observa-se que, no que diz respeito, ao EA existe unanimidade na contribuição positiva deste na aprendizagem e orientação do estudo. A mesma unanimidade é manifestada na aquisição por parte dos alunos de métodos de trabalho. A maioria (18=94%7) também defende que o EA conduz à autonomia e à autoconfiança. No que concerne à AP fica aqui expresso que esta contribui positivamente na aprendizagem. A maioria dos professores regista contributos como: identificação de problemas, pesquisa autónoma de informação, integração de saberes, desenvolvimento de competências de iniciativa e mobilização de recursos. Relativamente à FC verifica-se que a maioria dos professores do grupo-turma em estudo defende que esta área conduz a um maior respeito pelas ideias dos outros. Segundo os mesmos professores é enfatizada a valorização de direitos e deveres, desenvolvimento de critérios de equidade e justiça e, também, a dinamização de acções inclusoras de

minorias. Todos os professores destes grupos-turma defendem que a área de formação cívica conduz à valorização da entreajuda.

Tabela 2 – Resultados obtidos para o contributo das áreas não disciplinares para superação dos problemas iniciais dos alunos, na perspetiva dos professores

Itens	Sim		Não	
	n	%	N	%
Estudo Acompanhado:				
Aprender a estudar	19	100	0	0,0
Orientação no estudo	19	100	0	0,0
Aquisição de métodos de trabalho	19	100	0	0,0
Autonomia no estudo	18	94,7	1	5,3
Autoconfiança	18	94,7	1	5,3
Área de Projecto:				
Identificação de problemas	17	89,5	2	10,5
Pesquisa autónoma de informação	16	84,2	3	15,8
Integração de saberes	18	94,7	1	5,3
Desenvolvimento de competências de iniciativa	17	89,5	2	10,5
Mobilização de recursos	17	89,5	2	10,5
Formação Cívica:				
Respeito pelas ideias dos outros	18	94,7	1	5,3
Valorização de direitos e deveres	18	94,7	1	5,3
Desenvolvimento de critérios de equidade e justiça	17	89,5	2	10,5
Valorização da entreajuda	19	100	0	0,0
Dinamização de acções inclusoras de minorias	17	89,5	2	10,5

Gráfico 4: Contributo do Estudo Acompanhado para a superação dos problemas iniciais

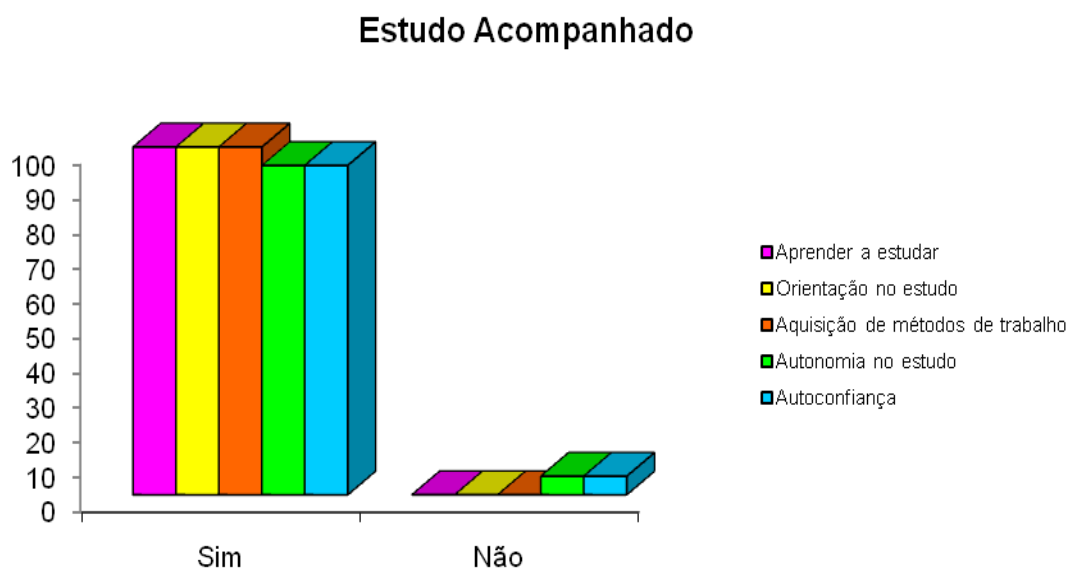


Gráfico 5: Contributo da Área de Projecto para a superação dos problemas iniciais

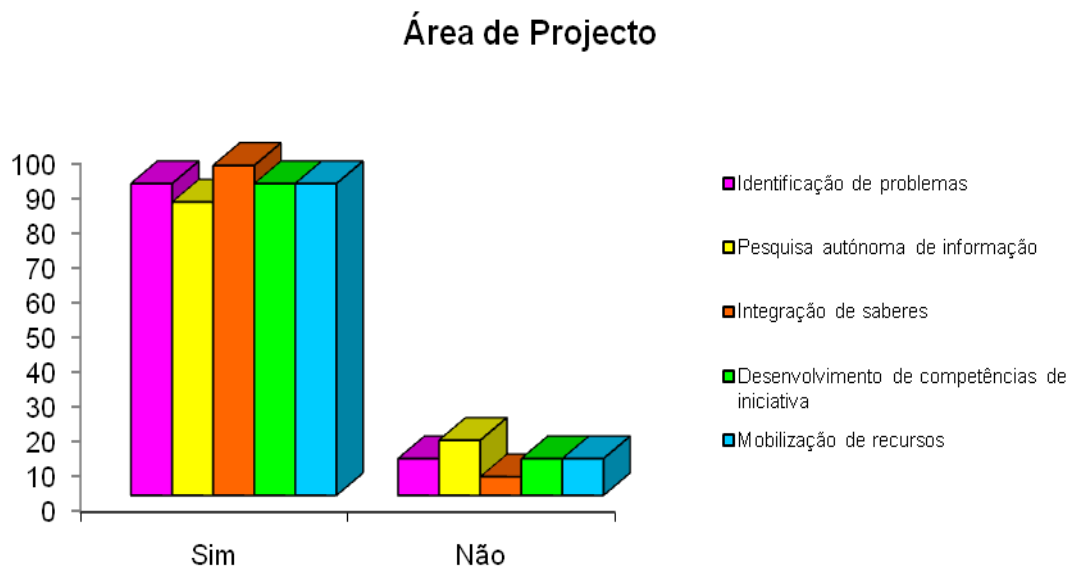
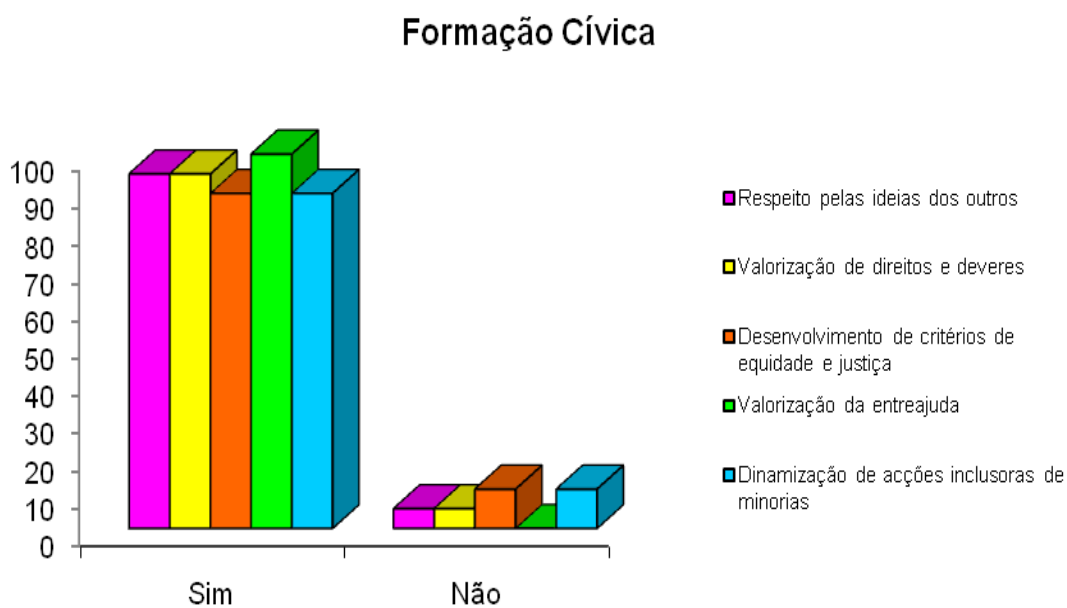


Gráfico 6: Contributo da Formação Cívica para a superação dos problemas iniciais



1.3. Contributo de cada área para os objectivos da Formação Cívica

(Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica)

Neste tópico vão ser analisados os contributos de cada área para a FC. Fazemo-lo considerando as categorias indicadas na Tabela 3.

Foi pedido aos professores que indicassem quais, no seu entender, os contributos de cada área para a FC. Na Tabela 3, apresentam-se os resultados. Maioritariamente é esperado que o EA contribua para a aquisição de métodos de trabalho e estudo, desenvolvimento da autoconfiança, responsabilidade e organização e, ainda, aumento da autonomia e concentração. Por sua vez, a maioria dos professores espera que a AP contribua de forma positiva nos seguintes parâmetros: reforço da autonomia, pesquisa autónoma da informação, aprendizagem de pesquisa, selecção de informação e resolução de problemas. Os professores deste estudo também esperam que a FC conduza a um desenvolvimento de competências ao nível da cidadania, à valorização dos direitos e deveres e ao respeito pelos outros.

Tabela 3 – Resultados obtidos para o contributo de cada área para os objectivos da Formação Cívica

Áreas	Contributos de cada área para os objectivos da Formação Cívica	n	%
Estudo Acompanhado (responderam 15 professores)	Definir objectivos	1	3,23
	Planificar tarefas	1	3,23
	Estudo tempestivo	1	3,23
	Autonomia e concentração	5	16,12
	Relacionamento interpessoal e de grupo	2	6,45
	Aquisição de métodos de trabalho e estudo	9	29,03
	Estratégias cognitivas, comunicação e tratamento da informação	1	3,23
	Desenvolvimento da autoconfiança, responsabilidade e organização	8	25,80
	Espírito de entajuda	1	3,23
	Apoio às várias disciplinas e gestão de tempo	2	6,45
	Total	31	100
Área de Projecto (responderam 16 professores)	Reforço da autonomia e pesquisa autónoma da informação	5	22,72
	Aplicação de conhecimentos	1	4,55
	Desenvolver competências sociais: trabalho em equipa	1	4,55
	Gestão de conflitos e cumprimento de regras	2	9,09
	Mobilização de recursos e iniciativas	2	9,09
	Metodologia do “trabalho de grupo”	2	9,09
	Resolução de problemas	3	13,64
	Aprender a pesquisar e seleccionar informação	5	22,72
Promover a interdisciplinaridade	1	4,55	
	Total	22	100
Formação Cívica (responderam 13 professores)	Desenvolver competências ao nível da cidadania	5	26,32
	Promover atitudes de auto-estima, respeito e convívência, tolerância e solidariedade	1	5,26
	Estimular a participação activa e efectiva dos alunos na escola e na sociedade	1	5,26
	Respeito pelos outros	3	15,80
	Valorização dos direitos e deveres	5	26,32
	Crítérios de equidade e justiça, entajuda e inclusão de minorias	1	5,26
	Desenvolver o espírito crítico	1	5,26
	Relacionamento interpessoal e integração escolar	1	5,26
Valorizar o saber ser, o saber estar e o saber agir	1	5,26	
	Total	19	100

Gráfico 7: Contributo do Estudo Acompanhado para os objectivos da Formação Cívica

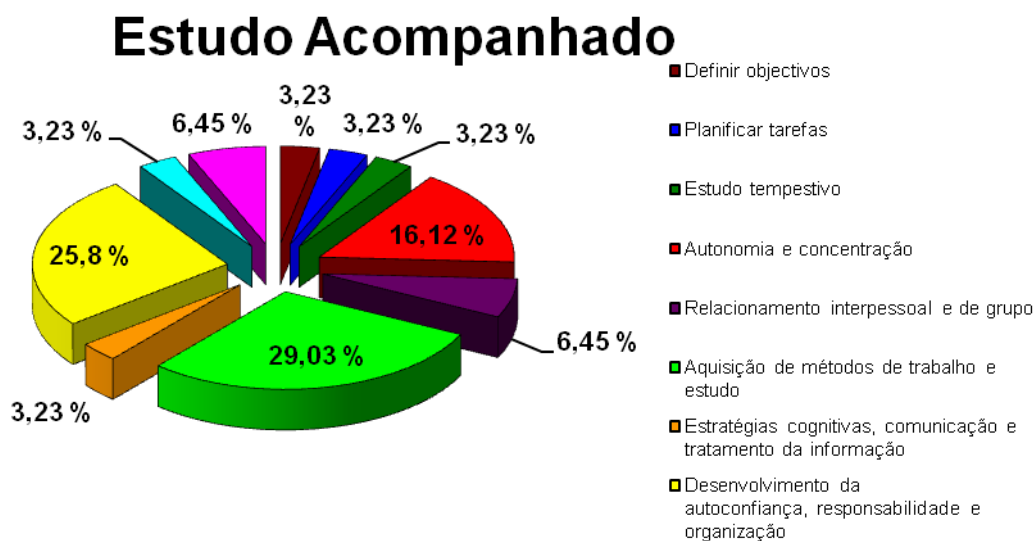


Gráfico 8: Contributo da Área de Projecto para os objectivos da Formação Cívica

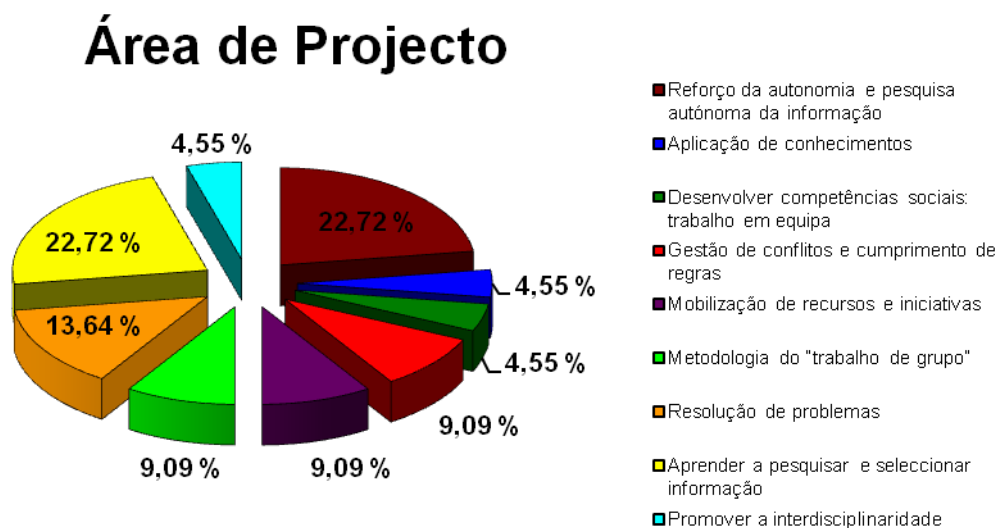
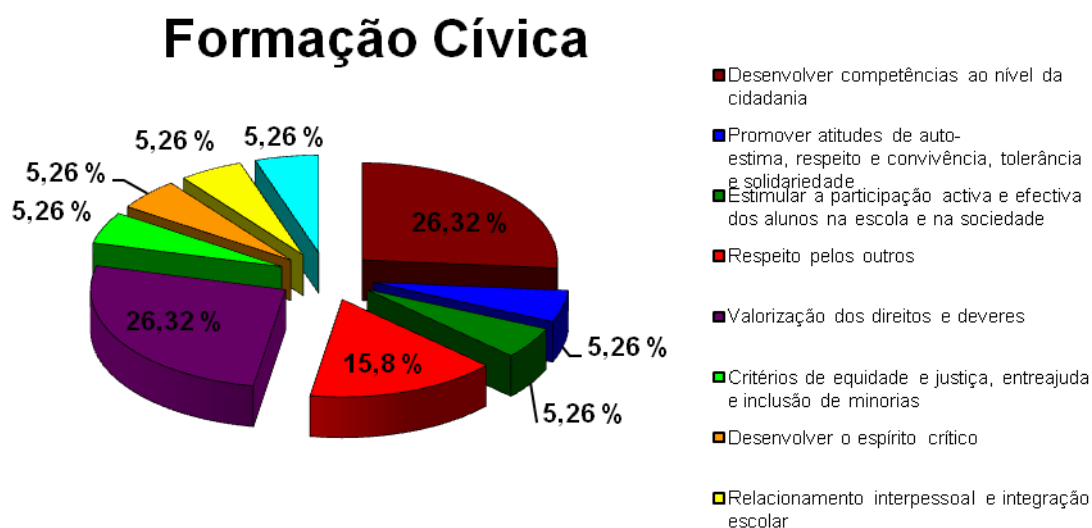


Gráfico 9: Contributo da Formação Cívica para os objectivos da mesma



1.4. Aspectos a melhorar na organização da Formação Cívica

Foi também pedido aos professores que indicassem os aspectos a melhorar na organização da FC em função das diferentes competências: cidadania dos alunos, autonomia na aprendizagem, autoconfiança na aprendizagem, relação com os colegas, interiorização de direitos e deveres e participação dos alunos. Na Tabela 4 apresentam-se os resultados obtidos.

Relativamente à temática cidadania dos alunos há necessidade de maior motivação e cumprimento de regras. Os professores inquiridos sentem, igualmente, necessidade de interacção com a comunidade local e encarregados de educação, bem como necessidade de desenvolver o espírito de entreajuda e respeito pelos outros. No que concerne à autonomia na aprendizagem regista-se a necessidade de maior concentração e responsabilização por parte dos alunos. Ficam aqui patentes a necessidade de respeito pelas ideias dos outros, a promoção da dinâmica de grupo e a vivência individual e colectiva de situações de aprendizagem. Relativamente à autoconfiança na aprendizagem refira-se a necessidade de maior motivação e autonomia. Os professores referem, também, a necessidade de promover a autoconfiança e reforçar positivamente os trabalhos dos alunos. Nesta vertente é contemplada a promoção da dinâmica de grupo, a participação efectiva dos alunos e a

atribuição de tarefas práticas. Quanto à problemática da relação com os colegas registre-se a necessidade de desenvolver atitudes de respeito mútuo e regras de convivência bem como a realização de trabalhos em grupo e a promoção do espírito de entreajuda. Relativamente à interiorização de direitos e deveres é referida a necessidade de melhorar o exercício da cidadania na participação/cooperação, tomada de decisões e expressão das mesmas. É ainda necessário melhorar a avaliação do cumprimento de regras, responsabilizando cada um pelas suas atitudes. No que concerne à participação dos alunos, os professores inquiridos referem maioritariamente que é necessário possibilitar aos alunos a escolha de temas do seu interesse e também que os mesmos alunos devem contribuir para melhorar e fazer alterações ao currículo da área em estudo. Em síntese, e na opinião dos professores do estudo, os aspectos a melhorar na organização da Formação Cívica prendem-se com as necessidades que passamos a mencionar: motivação e cumprimento de regras, interacção com a comunidade local e encarregados de educação, espírito de entreajuda e respeito pelos outros, concentração e responsabilização, dinâmica de grupo, vivência individual e colectiva de situações de aprendizagem, autonomia, autoconfiança, reforço positivo dos trabalhos dos alunos, atribuição de tarefas práticas, realização de trabalhos em grupo, participação/cooperação, interiorização de direitos e deveres, tomada de decisões e expressão das mesmas,, escolha de temas do interesse dos alunos, participação dos alunos na definição do currículo da FC.

Tabela 4 – Resultados obtidos para os aspectos a melhorar na organização da Formação Cívica

Competências	Necessário melhorar na organização da Formação Cívica	n	%
Cidadania dos alunos (responderam 13 professores)	Dar a conhecer aos alunos os seus direitos e deveres	2	14,29
	Promover momentos de reflexão sobre a educação para a cidadania	1	7,14
	Mais motivação e cumprimento de regras	3	21,43
	Desenvolver o espírito de entreajuda e o respeito pelos outros	2	14,29
	Possibilitar debates entre turmas	1	7,14
	Promover a responsabilidade e ser solidário	1	7,14
	Aumentar mais um tempo na carga horária	1	7,14
	Interagir com a comunidade local e encarregados de educação	3	21,43
	Total	14	100
Autonomia na aprendizagem (responderam 12 professores)	Ensinar os alunos a estudar de forma correcta	1	6,67
	Promover situações de aprendizagem que integrem dimensões da vida individual e colectiva	2	13,33
	Promover conhecimentos fundamentais para compreender a sociedade e instituições	1	6,67
	Mais responsabilidade e concentração	3	20,00
	Aquisição de métodos de estudo	1	6,67
	Promover a participação efectiva dos alunos nos trabalhos e trabalhar a dinâmica de grupo	2	13,33
	Ser crítico e saber optar	1	6,67
	Inserir uma componente aberta à sociedade	1	6,67
	Respeitar as ideias dos outros	2	13,33
Utilização das TIC	1	6,67	
	Total	15	100
Autoconfiança na aprendizagem (responderam 12 professores)	Adquirir competências individualmente e em grupo	1	6,67
	Mais motivação e autonomia	3	20,00
	Elogiar e valorizar os aspectos mais positivos e incentivar a ultrapassar as dificuldades	2	13,33
	Promover a autoconfiança e reforçar positivamente os trabalhos de alunos	3	20,00
	Ser crítico	1	6,67
	Ser honesto	1	6,67
	Atribuir aos alunos tarefas de carácter prático	2	13,33
	Valorização dos direitos e deveres	1	6,67
Criar ateliers	1	6,67	
	Total	15	100
Relação com os colegas (responderam 14 professores)	Valorizar o respeito pela diferença e pela opinião dos outros	1	7,14
	Desenvolver atitudes de respeito mútuo e regras de convivência	5	35,71
	Promover o espírito de entreajuda	3	21,43
	Promover actividades de partilha	2	14,29
	Realização de trabalhos de grupo	3	21,43
	Total	14	100
Interiorização de direitos e deveres (responderam 12 professores)	Valorizar as consequências dos actos	1	7,69
	Exercer a cidadania na participação, cooperação, tomada de decisão e expressão...	4	30,77
	Reconhecer os direitos e deveres de cada um	2	15,39
	Avaliar o cumprimento de regras, responsabilizando cada um	4	30,77
	Analisar problemas e propor soluções	1	7,69
Conhecer o regulamento interno da escola	1	7,69	
	Total	13	100
Participação dos alunos (responderam 12 professores)	Contribuir para melhorar e fazer alterações necessárias ao próprio currículo da área	2	20,00
	Construção de regras/normas de conduta adequadas	1	10,00
	Promover uma maior intervenção	1	10,00
	Incentivar à autocrítica	1	10,00
	Possibilitar aos alunos a escolha de temas do seu interesse	5	50,00
	Total	10	100

Gráfico 10: Aspectos a melhorar na organização da Formação Cívica

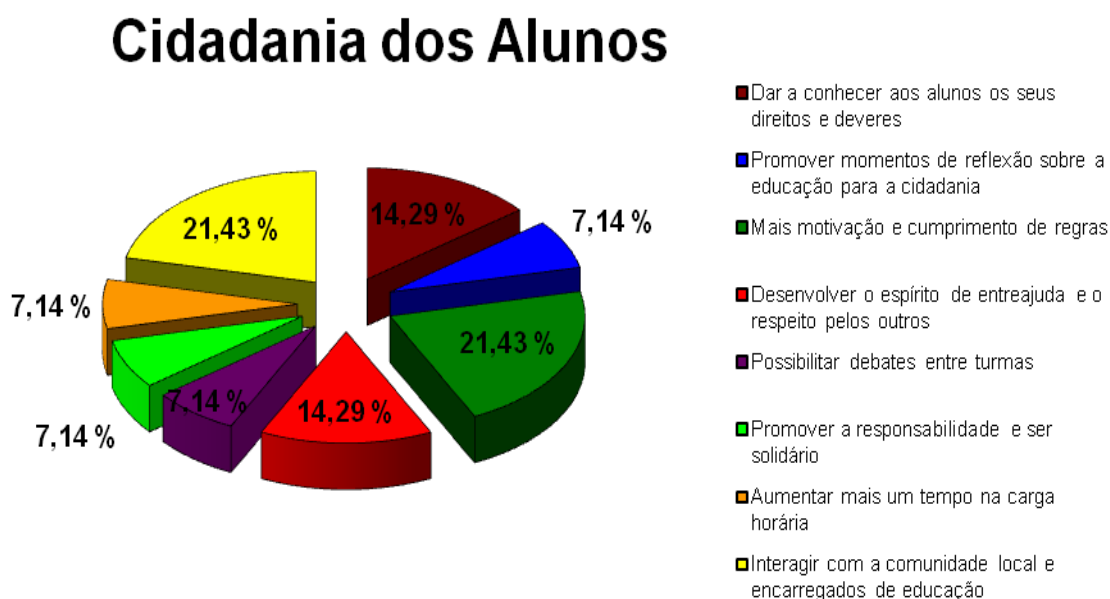


Gráfico 11: Aspectos a melhorar na organização da Formação Cívica

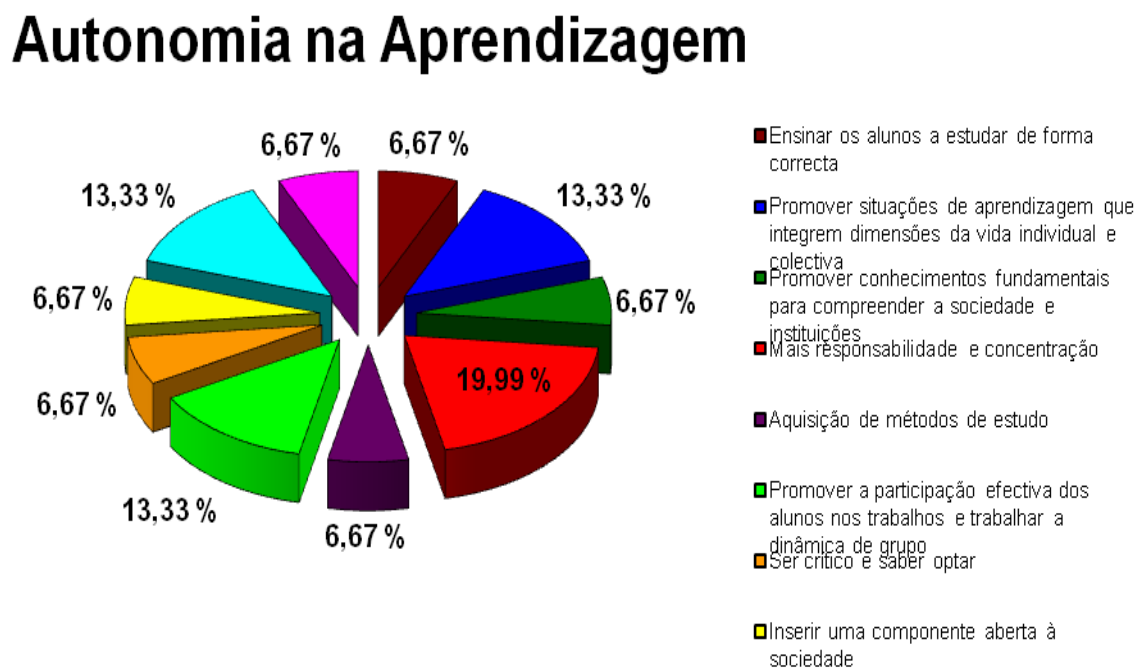


Gráfico 12: Aspectos a melhorar na organização da Formação Cívica

Autoconfiança na Aprendizagem

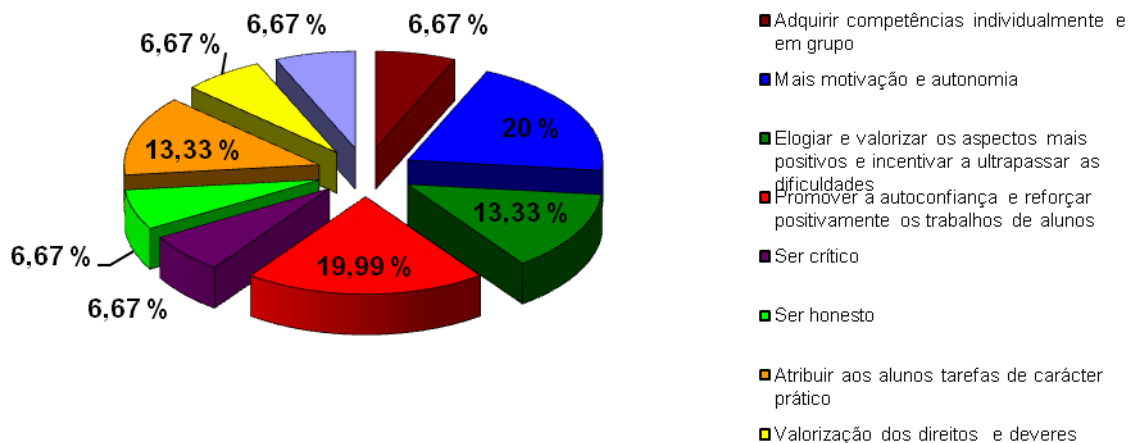


Gráfico 13: Aspectos a melhorar na organização da Formação Cívica

Relação com os Colegas

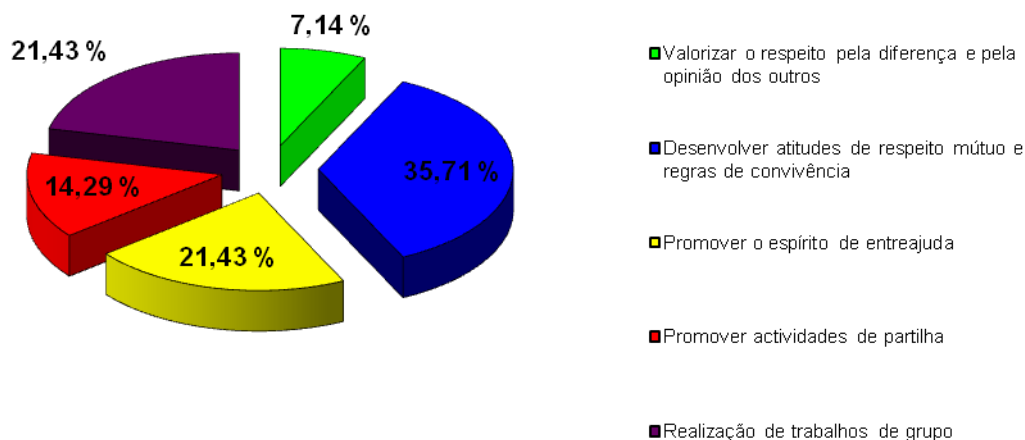


Gráfico 14: Aspectos a melhorar na organização da Formação Cívica

Interiorização de Direitos e Deveres

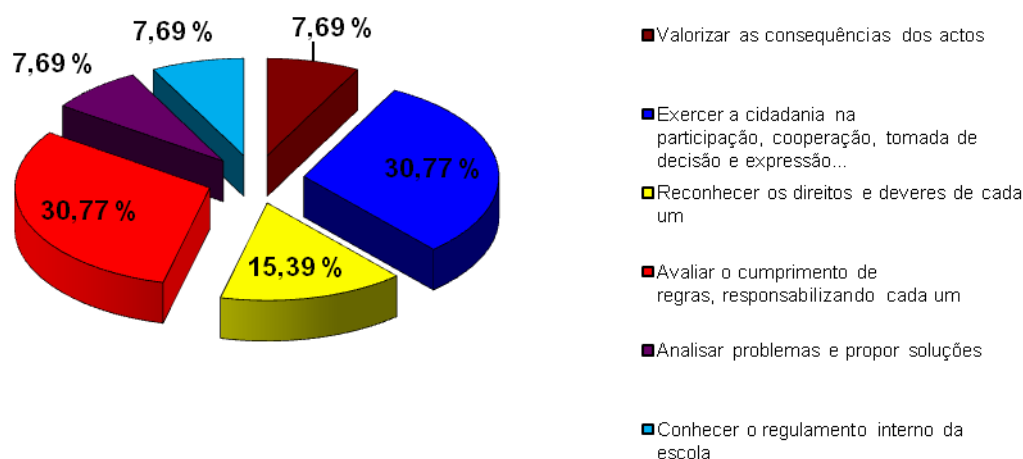
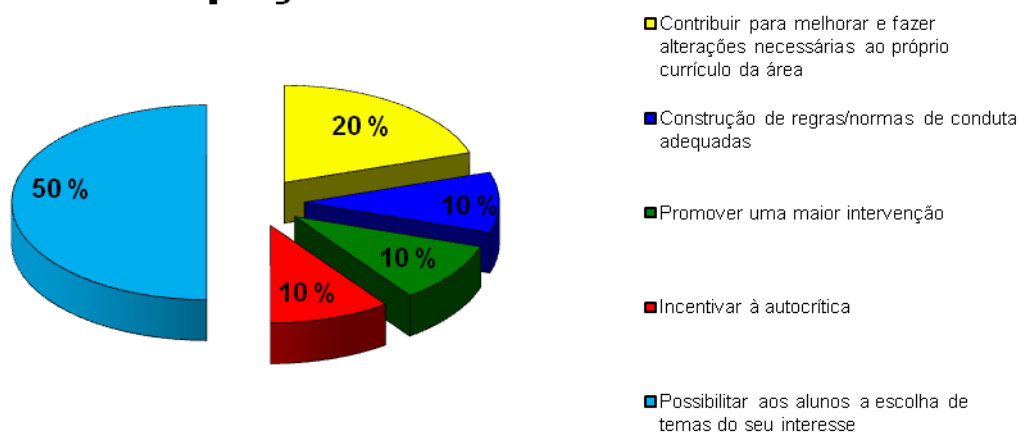


Gráfico 15: Aspectos a melhorar na organização da Formação Cívica

Participação dos Alunos



2. As perspectivas dos professores responsáveis pelas actividades a desenvolver em Formação Cívica

Neste tópico vão ser analisadas as estratégias e actividades de trabalho planificadas e projectadas, os produtos obtidos, as dificuldades encontradas, a avaliação e coordenação, o contributo da FC e as eventuais mudanças nesta área.

De forma a determinar o estudo do impacto da FC no âmbito da actual revisão curricular foram questionados todos os três professores responsáveis pelas actividades a desenvolver em FC.

Relativamente às dificuldades ou problemas diagnosticados no início do ano lectivo, dois dos professores responsáveis referiram a concentração, o sentido de responsabilidade, a capacidade de expressão e clareza das ideias, o respeito pelos colegas, a concretização, perseverança e esforço na resolução dos problemas. Os três professores responsáveis mencionaram dificuldades sentidas na capacidade de raciocínio e na selecção e organização de informação. Apenas um professor referiu as dificuldades sentidas pelos alunos no trabalho em grupo, na comunicação com os colegas e no espírito de investigação.

Questionaram-se os referidos professores quanto às estratégias de trabalho planificadas, projectadas e realizadas. Por consulta da tabela seguinte (onde se apresentam os resultados) verifica-se que planearam trabalho a pares ou em grupo o que vieram a projectar. Planearam também interacções verbais estimulantes, valorizaram a participação o que projectaram através de debates e análise de jornais. Planificaram a valorização de hábitos de trabalho e organização de tarefas adicionais, assim como projectaram o visionamento de videogramas e recurso à internet. Quanto ao resultado obtido através das actividades planificadas/projectadas é referido o desenvolvimento da consciência cívica e o aumento da capacidade de resolução nas relações interpessoais. No desenvolvimento das actividades um dos professores inquiridos não sentiu qualquer dificuldade, outro afirmou que encontrou algumas dificuldades na participação e organização das referidas actividades e o outro professor registou o ritmo e empenho diferenciado por parte dos alunos envolvidos. A avaliação das actividades desenvolvidas foi determinada através de grelhas com parâmetros devidamente adequados, avaliação formativa e contínua e também pela realização e apresentação de trabalhos e registo de atitudes. Todos os professores concordam com a metodologia de avaliação sugerida para a área. Os professores inquiridos afirmam que a formação cívica promove a autonomia na aprendizagem, as atitudes e valores, o debate e reflexão de

ideias, assim como conduz a um melhor desempenho na sala de aula. Dois dos professores inquiridos afirmaram a necessidade de coordenação a nível da escola para a área em estudo, pois sentem necessidade de reunir e debater ideias. Um deles afirma que são necessários técnicos especializados para abordar determinados temas. Quanto às eventuais mudanças a realizar na FC foram registadas o aumento da carga lectiva e a necessidade de planificar e orientar actividades do interesse dos alunos envolvidos.

Tabela 5: Impacto da Formação Cívica nas actividades curriculares

Conceitos	Itens	n	%
Estratégias de trabalho planificadas	Maior valorização à participação	1	10,00
	Interacções verbais estimulantes com os outros	2	20,00
	Incentivar e valorizar os hábitos de trabalho	1	10,00
	Organização das tarefas adicionais	1	10,00
	Proporcionar aulas de apoio pedagógico	1	10,00
	Maior envolvimento dos encarregados de educação	1	10,00
	Trabalho a pares e em grupo	3	30,00
	Total	10	100
Actividades projectadas	Debates	1	16,67
	Visionamento de videogramas	1	16,67
	Análise de jornais	1	16,67
	Internet	1	16,67
	Trabalho de pares e em grupo	2	33,33
	Total	6	100
Produtos obtidos	Desenvolvimento da consciência cívica	2	66,67
	Maior capacidade de resolução das suas relações interpessoais	1	33,33
	Total	3	100
Dificuldades	Não foram sentidas dificuldades	1	33,33
	Participação e organização das actividades escolares	1	33,33
	Ritmo de trabalho e empenho diferenciado por parte dos alunos	1	33,33
	Total	3	100
Avaliação	Grelhas de avaliação com parâmetros adequados	2	40,00
	Avaliação formativa e contínua	2	40,00
	Apresentação de trabalhos e registo de atitudes	1	20,00
	Total	5	100
Contributo da formação cívica	Proporciona o debate e reflexão de regras	1	25,00
	Promove a autonomia na aprendizagem	1	25,00
	Atitudes e valores	1	25,00
	Atenção, organização, concentração e participação na aula	1	25,00
	Total	4	100
Coordenação	Existência de reuniões	1	50,00
	Temas a abordar por técnicos especializados	1	50,00
	Total	2	100
Mudanças na Formação Cívica	Aumento da carga horária	1	33,33
	Planificar e orientar actividades em função dos interesses dos alunos	1	33,33
	Nada a alterar	1	33,33
	Total	3	100

Gráfico 16: Estratégias de trabalho planificadas

Estratégias de Trabalho Planificadas

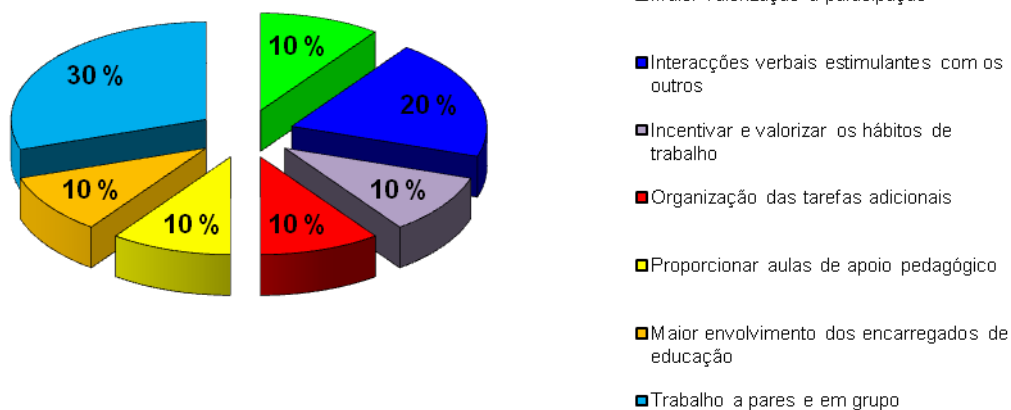


Gráfico 17: Actividades projectadas

Actividades Projectadas

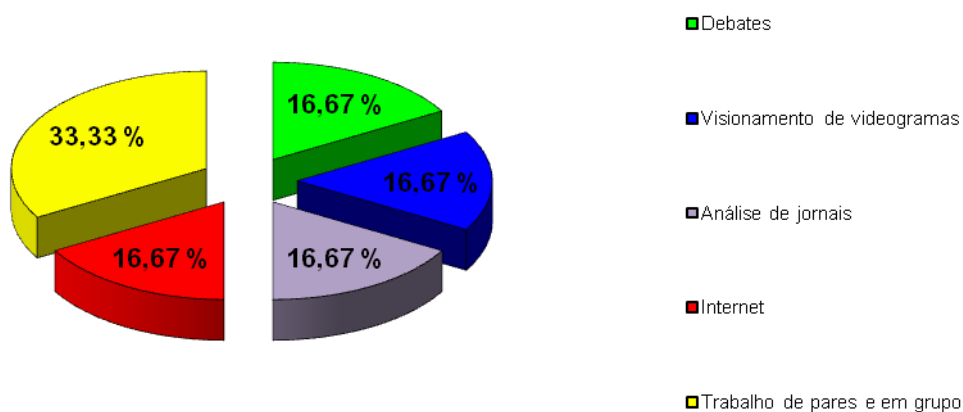


Gráfico 18: Produtos obtidos

Produtos Obtidos

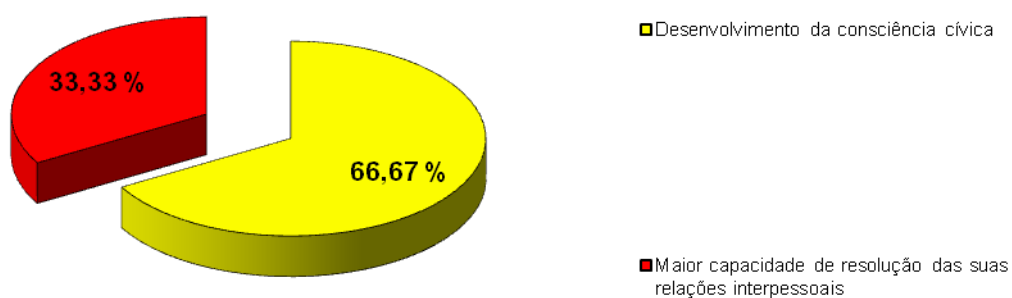


Gráfico 19: Dificuldades diagnosticadas

Dificuldades

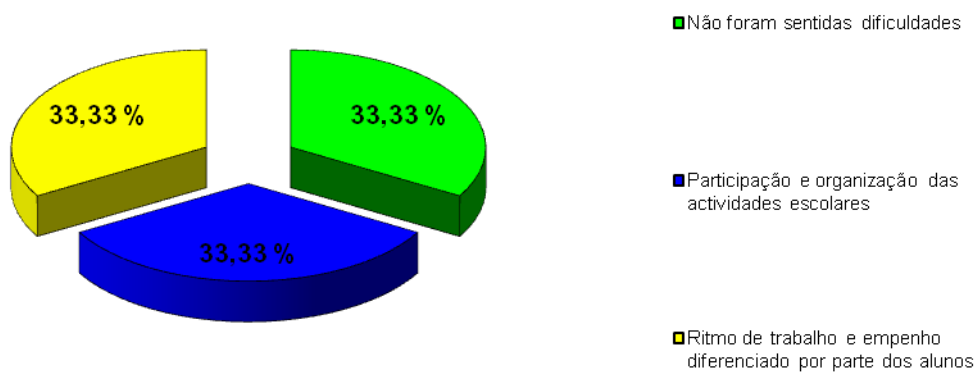


Gráfico 20: Avaliação

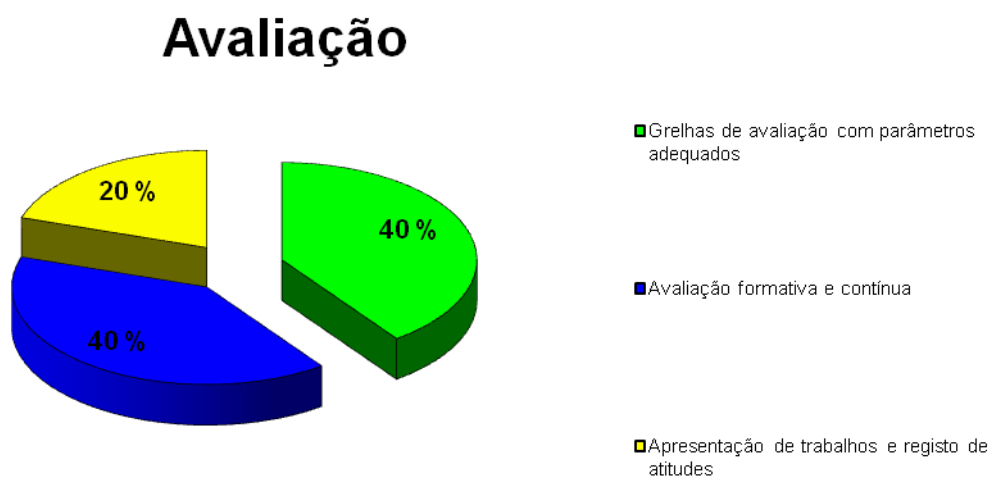


Gráfico 21; Contributo da Formação Cívica

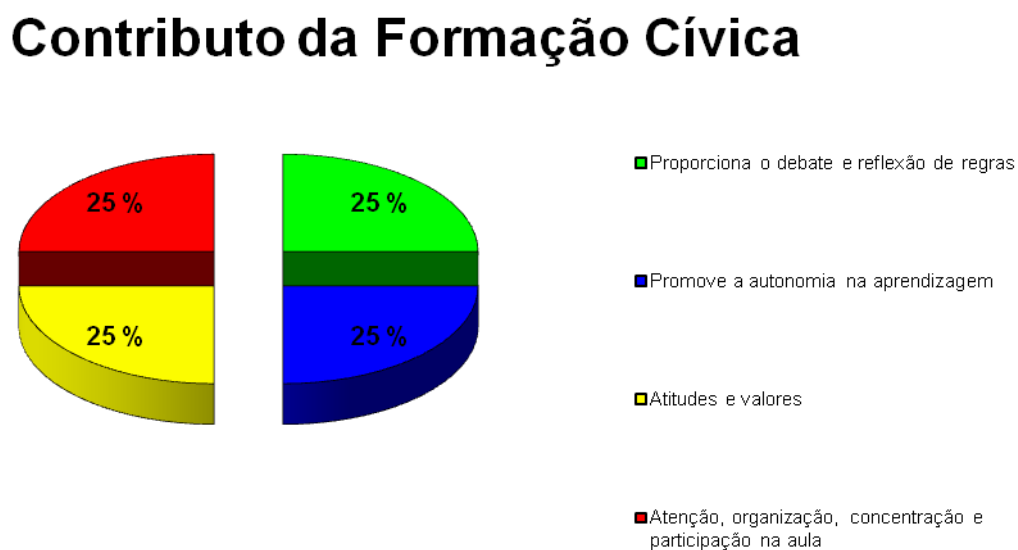


Gráfico 22: Coordenação

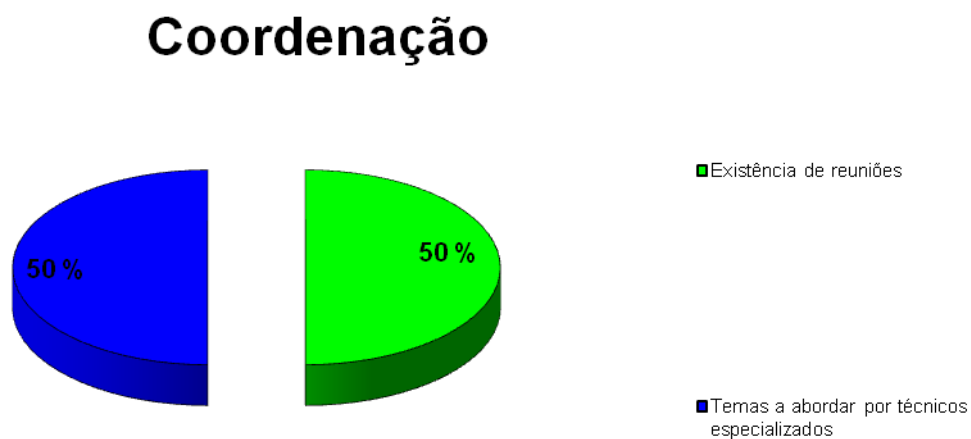
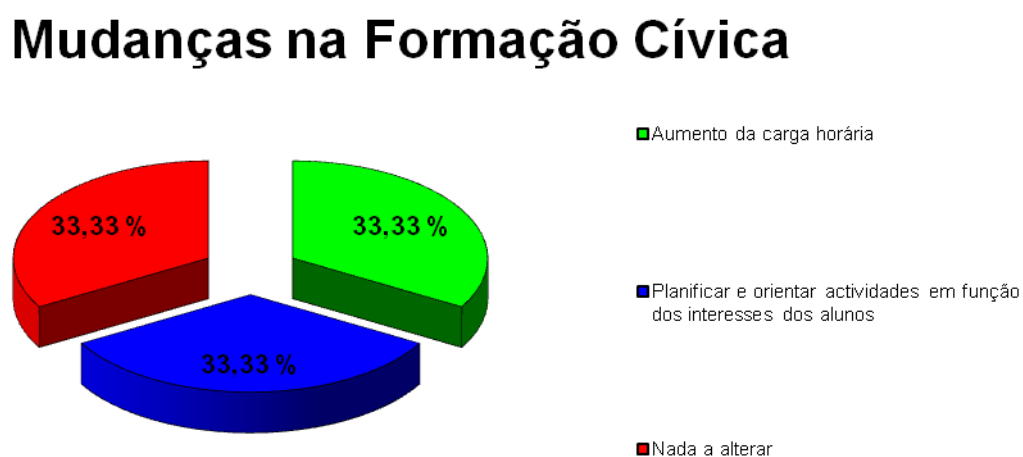


Gráfico 23: Mudanças na Formação Cívica



3. As Perspectivas dos alunos

3.1. Dificuldades sentidas na realização das actividades escolares

Neste tópico vão ser analisadas as categorias: raciocínio e resolução de problemas, atenção e concentração, expressão de ideias, interacção com os outros, trabalho em grupo, pesquisa de informação e utilização de meios informáticos.

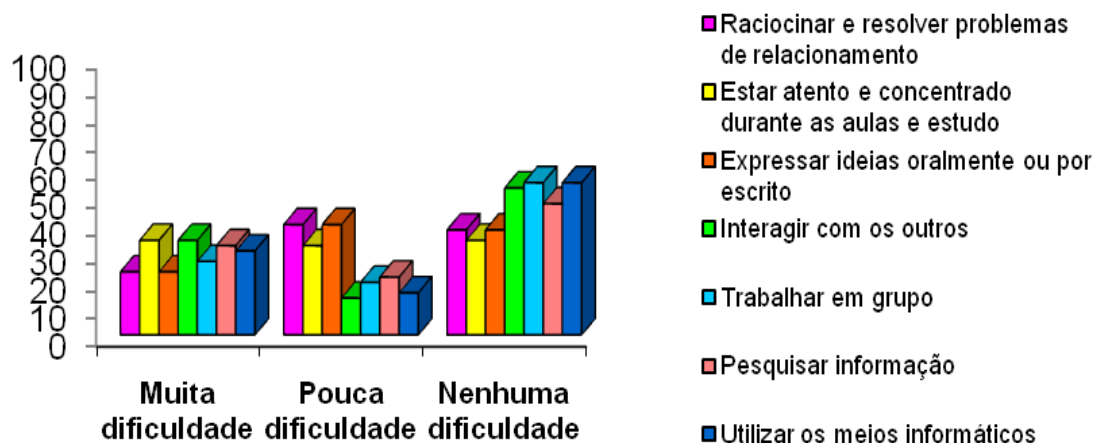
Foram questionados 53 alunos do 6º ano de escolaridade do agrupamento em estudo de forma a determinar a influência da FC no seu percurso escolar e pessoal. A estes alunos foi pedido que fizessem uma avaliação das dificuldades encontradas na realização das actividades escolares. Na Tabela 6 encontram-se os resultados obtidos. Verifica-se que apenas 12=22,6% dos alunos admitiu sentir muitas dificuldades no raciocínio e resolução de problemas de relacionamento; 39,6% afirmou ter poucas dificuldades e os restantes 37,7% não sentem qualquer dificuldade nesta problemática. Quanto à atenção e concentração nas aulas, 34% admitiu ter muitas dificuldades, 32,1% poucas dificuldades e 34% não sentem qualquer dificuldade nesta actividade. A problemática expressar ideias oralmente ou por escrito não apresenta dificuldades para 37,7% dos alunos inquiridos, apresenta poucas dificuldades para 39,6% dos alunos e apenas 22,6% admitiu ter muitas dificuldades. O interagir com os outros é para a maioria dos alunos (52,8%) fácil. Da mesma forma, a maioria (54,7%) dos alunos do estudo afirma não sentir qualquer dificuldade em trabalhar em grupo e em utilizar os meios informáticos. Pesquisar informação é uma tarefa difícil para 32,1% dos alunos do estudo

Tabela 6 – Resultados obtidos para as dificuldades sentidas na realização das actividades escolares

Itens	Muita dificuldade		Pouca dificuldade		Nenhuma dificuldade	
	N	%	n	%	n	%
Raciocinar e resolver problemas de relacionamento	12	22,64	21	39,62	20	37,74
Estar atento e concentrado durante as aulas e estudo	18	33,96	17	32,08	18	33,96
Expressar ideias oralmente ou por escrito	12	22,64	21	39,62	20	37,74
Interagir com os outros	18	33,96	7	13,21	28	52,83
Trabalhar em grupo	14	26,42	10	18,87	29	54,72
Pesquisar informação	17	32,08	11	20,75	25	47,17
Utilizar os meios informáticos	16	30,19	8	15,09	29	54,72

Gráfico 24: Dificuldades dos alunos na realização das actividades escolares

Dificuldades sentidas na realização das actividades escolares



Quanto às actividades de FC em que os alunos participaram, destacam-se os temas: tabagismo, sexualidade, *bullying*, reciclagem, família, segurança virtual, visita ao museu da Ciência Viva e visita ao Teatro. Das actividades em que participaram destacaram, igualmente, as que mais lhes agradaram: sexualidade, *bullying*, reciclagem, visita ao museu da Ciência Viva e visita ao Teatro.

Perguntou-se a estes alunos se achavam útil e importante a existência de ACND. Obteve-se quase unanimidade na resposta positiva, (52=98,1%), o que realmente traduz o interesse dos alunos por estas áreas. Indicam a importância destas áreas na sua formação como pessoas e no modo como interagir com os outros e em sociedade.

Relativamente à avaliação nesta área a maioria dos alunos (44=83%) concorda que exista avaliação. Os restantes não concordam. As razões apontadas pelos que defendem a avaliação prendem-se com o facto de considerarem esta área curricular como outra qualquer disciplina e como tal devem ser avaliados.

3.2. Contributo da Formação Cívica na aprendizagem

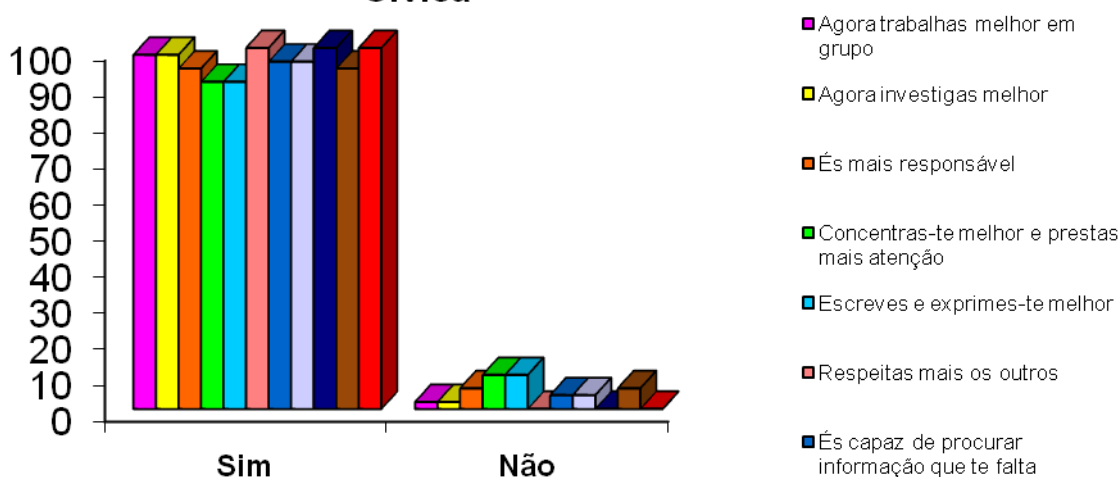
Quanto à importância da FC na melhoria da aprendizagem a resposta foi positiva para (52=98,1%) dos alunos em estudo. Na Tabela 7 encontram-se os itens em que os alunos consideraram ter obtido melhorias. Registe-se a unanimidade de resposta nos itens: mais respeito pelos outros, melhor adequação na organização da informação recolhida e capacidade de apresentação dos trabalhos de acordo com os objectivos do projecto. Na realidade observa-se que para todos os itens considerados a maioria dos alunos considera que obteve melhorias. Os menores registos ocorrem para melhoria na concentração e atenção e na capacidade de expressão.

Tabela 7 – Resultados obtidos para o contributo da Formação Cívica

Itens	Sim		Não	
	n	%	n	%
Agora trabalhas melhor em grupo	52	98,1	1	1,9
Agora investigas melhor	52	98,1	1	1,9
És mais responsável	50	94,3	3	5,7
Concentras-te melhor e prestas mais atenção	48	90,6	5	9,4
Escreves e exprimes-te melhor	48	90,6	5	9,4
Respeitas mais os outros	53	100	0	0,0
És capaz de procurar informação que te falta	51	96,2	2	3,8
Pensas nos problemas e nas melhores soluções para eles	51	96,2	2	3,8
Organizas a tua informação recolhida de forma adequada	53	100	0	0,0
Planificas criteriosamente os teus projectos	50	94,3	3	5,7
Apresentas os trabalhos de acordo com os objectivos do projecto	53	100	0	0,0

Gráfico 25: Contributo da Formação Cívica na melhoria da aprendizagem dos alunos

Resultados obtidos para o contributo da Formação Cívica



Relativamente ao trabalho desenvolvido em FC verificou-se que (38=71,7%) dos alunos o classifica como diferente do trabalho das áreas curriculares disciplinares. Esta classificação é justificada pelos alunos apontando as seguintes razões: na Formação Cívica tratam-se essencialmente aspectos da vida em sociedade; nesta área são trabalhados os problemas do grupo-turma; é discutida a problemática do comportamento individual sendo os métodos de aprendizagem utilizados muito diferentes.

Por último perguntou-se aos alunos se alterariam alguma coisa nas actividades da FC. Concluiu-se que (40=75,5%) dos alunos não alteraria qualquer aspecto. Os restantes alunos defendem que deveria haver mais actividades nomeadamente mais visitas de estudo e que desejavam não falar tão frequentemente no mesmo assunto, mais especificamente no comportamento do grupo-turma.

4. As ACND no Projecto Educativo, no Projecto Curricular de Escola e nos Projectos Curriculares de Turma

A LBSE suporta-se no pressuposto de que todos os alunos são capazes de aprender sendo os saberes resultantes de experiências de aprendizagem significativas e globalizadas. O Projecto Educativo e os Projectos Curriculares de Escola e de Turma integram uma margem de liberdade, quer no que respeita às componentes regionais, quer às dimensões da escola e da sala de aula. Ao nível da escola, estes projectos correspondem às suas finalidades as quais deverão ser percebidas por toda a comunidade escolar. Ao nível da sala de aula o seu desenho implicará, igualmente, a participação de todos os intervenientes no processo educativo. Um projecto pressupõe sempre um desejo de transformação pela acção. Determinado pela Administração ou construído e concretizado pelo professor, o projecto está sempre “a assumir uma concepção de educação que determinará o sentido e a natureza das decisões e das acções a desenvolver junto dos alunos.” (Carvalho, 1994:47).

A Reorganização Curricular do Ensino Básico é um desafio para toda a comunidade educativa. Desafio à sua autonomia, à sua responsabilização e, em última análise ao seu espírito de investigação - acção subjacente ao processo de desenvolvimento curricular. Ao pretender uma concepção de currículo (entendido como “o conjunto de aprendizagens significativas, consideradas necessárias e socialmente desejáveis num dado contexto e tempo, expresso segundo uma finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora e desenvolvendo-se por ciclos de escolaridade “ (Roldão, 1999:29) mais abrangente e mais aberta, estimula os professores para práticas de gestão curricular mais diversificadas e mais adequadas aos alunos, reforçando, à luz do Regime de autonomia das escolas (Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio), uma maior capacidade de decisão na Gestão do Currículo, na articulação entre as suas diversas componentes, no trabalho cooperativo entre os diversos agentes educativos e na avaliação dos alunos, entendendo-a como um processo formativo contínuo e regulador.

A melhoria da eficácia da resposta educativa decorre de uma articulação entre PE, PCE e PCT. É neste contexto, que o PCE e o PCT, assumem “a forma particular como, em cada escola e em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das

aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”. (Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de Julho artigo 6º ponto 3).

O PCT pretende assegurar que o Currículo Nacional, o PE e o PCE, centrados em competências essenciais e em experiências de aprendizagem, contribuam para que os alunos desenvolvam as competências gerais que estão definidas para o ensino básico. Os professores ao trabalharem em equipa deverão centrar-se no desenvolvimento dessas competências, privilegiando, em cada momento, as competências adequadas às situações reais do grupo turma, por forma a que todas as áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares contribuam para uma eficaz construção de aprendizagens nos domínios implícitos no currículo nacional (conhecimentos, capacidades e atitudes).

Às ACND confere-se o espírito implícito na reorganização curricular, de modo a que elas contribuam para o desenvolvimento de competências, bem como para a mobilização de saberes dos alunos, assegurando assim na FC a responsabilização, no EA a autonomia e na AP a concepção, realização e avaliação de projectos, entre outros.

CAPÍTULO IV

Conclusões, Discussão dos Resultados e Plano de Intervenção

1. Aspectos gerais

O Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de Agosto, procede à alteração do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelos Decretos-Lei nº209/2002, de 17 de Outubro, 396/2007, de 31 de Dezembro, e 3/2008, de 7 de Janeiro, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, e reajustando a organização curricular dos 2º e 3º ciclos.

No referido Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, e, no que diz respeito, ao 2º ciclo do Ensino Básico consideram-se as seguintes ACND:

- a) Estudo Acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;
- b) Formação Cívica, 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, activos e intervenientes, com 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.

No referido Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de Agosto, consagra-se a eliminação da Área de Projecto (AP) do elenco das ACND.

Em declarações ao Jornal Público Nuno Crato refere que o fim da AP decorre, quer da experiência da sua aplicação quer das opiniões expressas pela comunidade educativa que a consideram ineficaz (Jornal Público de 15/07/11). Recorde-se que a AP, o EA e a FC foram introduzidos no Ensino Básico em 2001, como ACND, sendo obrigatórias para todos os alunos. As medidas adoptadas através do Decreto-Lei nº94/2011, de 3 de Agosto, em relação às ACND de AP e de EA libertam tempo, possibilitando assim reforçar a aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática.

Em declarações ao Jornal Público Nuno Crato lembra que as aulas de AP e de EA já estavam a ser utilizadas por muitas escolas para reforçar o ensino destas disciplinas. Esta é, no seu entender, uma boa prática agora estendida a todas as escolas de forma institucional. (Jornal Público de 15/07/11).

O desenvolvimento das ACND assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do conselho de turma, no caso do 2º Ciclo.

O Ministério da Educação e Ciência apresentou recentemente um conjunto de propostas de revisão curricular e da estrutura curricular. Estas propostas vêm dar continuidade aos ajustamentos efectuados em Julho de 2011, concretizados no Decreto-Lei nº94/2011 de 3 de Agosto, na organização dos 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.

A revisão agora apresentada reduz a dispersão curricular, centrando mais o currículo nos conhecimentos fundamentais e reforçando a aprendizagem nas disciplinas essenciais. Dentro das medidas propostas destacam-se:

- a prestação de maior apoio ao aluno, através da oferta de apoio diário ao estudo no 2º Ciclo.
- eliminação da disciplina de Formação Cívica nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico mantendo a relevância dos seus conteúdos de modo transversal.

No entender do Provedor de Justiça, Alfredo José de Sousa (Educare.pt-25/01/12) o cumprimento do estipulado na Declaração das Nações Unidas e na Carta do Conselho da Europa “não se compadece” com a prevista eliminação da Formação Cívica. Nestes instrumentos internacionais se determina, por um lado, que a educação para os direitos humanos é uma responsabilidade dos Estados e, por outro, que o acesso a esta constitui um “direito da pessoa”. A área curricular de FC foi introduzida em 2001. Como é mencionado no Portal da Educação antes referido, desde há já vários anos que passou a ser utilizada, sobretudo, como um espaço de gestão de conflitos de turma (Educare.pt, 25-1-2012). Tem sido essa a razão principal pela qual a sua eliminação está a ser contestada por professores e responsáveis das escolas, que insistem na necessidade de manter na estrutura curricular um espaço para os directores de turma abordarem os problemas criados ou colocados pelos seus alunos.

Já para Miguel Reis (25/12/2011) o fim das ACND de FC e EA, a juntar à já extinta AP, constituem uma prova de fé na arrumação dos saberes em prateleiras incomunicáveis. A escola prescinde da formação cidadã. É a visão do aluno como

receptor de conhecimentos e nunca como agente capaz de mudança e de intervenção social.

As ACND não estão obrigadas a um ”programa” ou “conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou grupos de disciplinas” como diz Abrantes (2002:11) permitindo ir ao encontro dos alunos no que respeita às suas reais “necessidades, aspirações e interesses, que não podem ser contemplados em determinações centrais, elaboradas a nível nacional” (Abrantes, 2002: 12) diagnosticadas pelos professores e constantes no PCT. Assistimos, no entanto, a uma “disciplinarização” das ACND como, aliás, refere Abrantes (2002:13) manifestando-se uma tendência para encarar cada uma destas áreas “como uma disciplina com um programa previamente estabelecido, independente dos alunos”.

A área curricular não disciplinar de FC, segundo o relatório elaborado pela DGIDC (Portugal, DGIDC, 2006) a propósito das ACND, é bem aceite pelos professores onde o facto de ser criada no âmbito da educação para a cidadania os legitima para a sua leccionação.

O carácter transversal da AP é indiciador de um trabalho articulado, o qual, segundo Abrantes (2001:36), deve ser encarado “não em oposição mas sim em articulação com o que se faz nas várias disciplinas (...)” e áreas não disciplinares.

Os alunos passam a desenvolver a autonomia nos procedimentos e a envolverem-se na pesquisa das informações. Como diz Perrenoud (2000: 65) “o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço colectivo para elaborar um projecto e construir, na mesma ocasião, novas competências”.

Um dos aspectos a otimizar no EA é o investimento nas competências a desenvolver pelos alunos e que se apresentam como deficitárias. A prioridade é dada à autonomia como uma competência fundamental a adquirir pelos alunos e um maior envolvimento a implementar nesta área. Convém recordar que o EA engloba competências transversais a todas as áreas e disciplinas do currículo e tem como essência “ensinar a aprender a aprender” (Veiga Simão, 2001:80).

2. Aspectos específicos

Feita esta introdução alicerçada nos dispositivos legais emanados do Ministério da Educação e em considerações gerais decorrentes do estudo realizado debruçemo-nos sobre as conclusões resultantes desta investigação.

No sentido de responder aos propósitos que enunciámos na apresentação deste trabalho e com a convicção de que era possível construir uma trajetória de análise convocando alguns contributos teóricos, procurámos mobilizar uma lente plural que permitisse evidenciar alguns traços importantes da implementação e desenvolvimento das ACND no contexto educativo. Percorrido este percurso é legítimo esperar respostas para algumas das interrogações. Julgamos agora estar em condições de enunciar algumas considerações sobre o estudo que realizámos.

Assim esboçámos como primeiras questões “ Que tipo de competências são promovidas no âmbito dos processos educativos nestas áreas? “Será que há uma correspondência entre o projectado e o realizado?”. Os dados indiciam que as competências que se pretende promover são aquelas que inicialmente são diagnosticadas como deficitárias: concentração/atenção, comunicação e interação, respeito pelos outros e capacidade de resolução de problemas. Por sua vez, as estratégias seguidas são as adequadas à superação das falhas e ao desenvolvimento das competências desejadas: cidadania dos alunos, autonomia na aprendizagem, autoconfiança, participação, relações interpessoais e interiorização de direitos e deveres. São também as adequadas à educação para a cidadania, que constitui a natureza desta área e das actividades a desenvolver nela. Essas competências também são as mais valorizadas pelos professores.

Assim, parece haver um diagnóstico adequado à promoção da aprendizagem através do desenvolvimento de competências do domínio do saber, do saber-fazer e do saber-ser e da autonomia da aprendizagem através do desenvolvimento de competências de investigação, de resolução de problemas e da avaliação das soluções encontradas.

As competências privilegiadas no PCT correspondem às prognosticadas no início do ano aos alunos: autonomia, organização da informação, responsabilidade e respeito pelos outros. Ou seja, verifica-se uma concordância entre o projectado e o realizado.

A segunda questão reporta “Que tipo de competências são valorizadas pelos professores nestas áreas?”

O diagnóstico está em concordância com as competências privilegiadas tanto por professores e alunos como pelas actividades programadas e desenvolvidas no Projecto Curricular de Turma. Todas as competências (a competência é o saber em acção) valorizadas pelos professores nestas áreas constituem um contributo positivo na superação dos problemas ou dificuldades. Esse contributo é justificado por promoverem

sobretudo as estratégias de estudo e a atenção/concentração no EA, o trabalho de grupo, a investigação e a organização da informação na AP e as regras de convivência e as relações interpessoais na área de FC.

Relativamente às questões “Em que medida a Cidadania pode contribuir para a promoção destas áreas e como é que deverá ser conduzida a FC nesta perspectiva?” os dados indicam que a FC deverá ser orientada para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, visando criar melhores condições para o desenvolvimento de competências de cidadania que conduzam a uma maior autonomia e responsabilidade. Neste contexto, a cidadania deve ser encarada como vivência activa e exercício crítico. O tempo da FC é o da regulação da vida da turma que tem na palavra “encontro” o essencial da sua finalidade. Sabemos todos que não tem sido muito conseguida a ideia da participação de todos na construção de um espaço comum. Tal como afirma António Sérgio, trata-se de considerar o “bem geral como matéria de interesse próprio” (1984:43). Mas, afinal, de que falamos quando falamos em cidadania? Ou, para que cidadania queremos educar? A educação para a cidadania, materializada na FC deve ser orientada para a estruturação da relação dos alunos com a sociedade, valorizando a autonomia, a responsabilidade individual e a participação informada. A cidadania exerce-se na participação, na cooperação, na tomada de decisão e na expressão de opinião com responsabilidade. A cidadania é um campo transversal mas também uma prática. A FC deve mobilizar os alunos para actividades de carácter eminentemente prático apelando para o cumprimento de regras e interiorização de direitos e deveres e conduzindo à motivação e à autonomia, pilares inquestionáveis dos contextos educativos. As três ACND defendem a promoção de situações de aprendizagem que envolvam a participação dos alunos privilegiando a atenção e a concentração, a valorização dos seus interesses e necessidades e, ainda, o seu desenvolvimento pessoal e social.

Por último, a quarta questão “ Como melhorar a organização das ACND?” leva-nos a considerar que, de acordo com o estudo levado a cabo pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, o arranque das áreas curriculares não disciplinares (ACND) esteve na origem de dinâmicas de inovação favoráveis a uma boa integração dos alunos. Mas, hoje em dia, segundo diferentes opiniões recolhidas relativamente ao modelo geral das ACND (DGIDC, 2006) existe um certo desencanto entre escolas, professores e alunos. Encontrou-se, quer ao nível das direcções quer ao nível dos professores, quem defendesse que as ACND seriam

dispensáveis se as disciplinas funcionassem convenientemente, considerando-as como um objecto transitório num processo de reforma do currículo.

Segundo as perspectivas dos diferentes interlocutores entrevistados pela equipa de estudo promovido pela DGIDC (2006) as ACND têm como objectivo identificar práticas educativas e pedagógicas que contribuam para um melhor enquadramento educativo dos alunos e para a prevenção do insucesso e da indisciplina nas escolas do 2.º ciclo do Ensino Básico, bem como a elaboração de propostas para a gestão da inovação e para a formação contínua de professores. De acordo com a investigação presente, entre as áreas curriculares não disciplinares, o EA constitui-se como a área não disciplinar "mais pertinente", servindo como estrutura de apoio às restantes disciplinas. Esta é a área por excelência da organização de aprendizagens e de trabalho dos alunos. A área de FC é também considerada de grande pertinência porque é reconhecido o seu contributo efectivo para a regulação dos problemas de autoridade e disciplina. O seu desenvolvimento obedece, em geral, a uma estratégia de educação para a cidadania nas suas várias vertentes.

Quanto à AP existem projectos do maior interesse em que se desenvolvem capacidades de pesquisa, organização da informação e intervenção.

Existem factores que podem determinar positivamente o desenvolvimento das ACND ou condicionar o seu funcionamento e a sua eficácia, comprometendo decisivamente os objectivos preconizados para estas áreas curriculares. Alguns destes factores constituem-se como alicerces do sistema educativo, encontrando-se a montante da implementação das ACND, enquanto que outros são específicos das estratégias definidas para a operacionalização destas áreas. Por outro lado, existem elementos e situações definidas pela tutela, enquanto que outros são geridos por cada escola no quadro das suas competências.

Vamos sistematizar alguns desses elementos a cargo das escolas:

- definição nos Projectos Curriculares de Escola das ACND;
- construção do PCT pelos Conselhos de Turma, adequado a cada turma, com indicação explícita das estratégias a desenvolver e do papel a desempenhar pelas ACND nessas mesmas estratégias;
- existência de uma liderança forte com elevada capacidade de mobilização dos actores da escola;

- cultura de escola de trabalho em equipa, de entreajuda e de cooperação e mecanismos de coordenação, articulação e de partilha de práticas entre os professores;
- desenvolvimento de estratégias para envolver os alunos e Encarregados de Educação nas actividades desenvolvidas no âmbito das ACND;
- adequação dos temas, conteúdos e actividades às necessidades e características das turmas;

Dos elementos acabados de referir destacamos os dois que nos parecem mais relevantes e mais consentâneos com o trabalho desenvolvido nesta investigação:

- reforço do tempo lectivo dedicado à FC, possibilitando resolver as questões associadas à direcção de turma e desenvolver os conteúdos relacionados com a educação para a cidadania; e
- manutenção do EA ao longo dos três ciclos, uma vez que esta área tem uma elevada margem de exploração, garantindo actividades diferenciadas e colmatando dificuldades ao nível dos métodos de estudos e competências dos alunos.

Apesar de ficar claro, nesta investigação, que as ACND promovem a integração dos alunos, melhoram a sua aprendizagem e promovem a educação para a cidadania, ainda subsiste alguma dificuldade em avaliar as competências desenvolvidas pelos alunos nestas áreas. Esta situação, embora acompanhada, por uma atitude favorável dos professores e alunos quanto ao contributo que estas áreas podem dar à melhoria das competências e desempenho dos alunos comporta, também, uma falta de propostas dirigidas a estes e o carácter repetitivo de algumas actividades.

Esta conclusão, que demonstra as questões formuladas, deixa contudo lugar a algumas questões. O processo de aprendizagem é um processo de construção e de desenvolvimento pessoal em que o sujeito não só deve participar como deve estar efectivamente empenhado e continuamente consciente dos objectivos, dos processos e das dificuldades e ser, ao mesmo tempo, cúmplice das estratégias escolhidas. Será que o que agora se pode afirmar em relação a estas turmas pode também ser afirmado em relação a todas as turmas da escola e em relação a todas as escolas?

As práticas educativas poderiam ser mais bem promovidas se se introduzisse uma componente de coordenação dos projectos curriculares, como forma de regulação a nível de escola.

Face a estas conclusões, este trabalho parece deixar algumas pistas para posterior estudo. Desde logo, o alargamento deste estudo a todas as turmas e a todos os projectos curriculares para se poder verificar se a mesma hipótese é também válida para eles, isto é, se em todas as turmas as ACND promovem práticas educativas diferentes das áreas curriculares disciplinares e de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Os resultados obtidos para as áreas de dificuldades dos alunos no início do ano permitem-nos confrontar e retirar algumas conclusões sobre esses mesmos dados. Assim, comparando os dados enunciados na Tabela 1 (perspectivas dos professores) com os expressos na Tabela 6 (perspectivas dos alunos), comparação que especificamos na Tabela 8, concluímos que há diferenças assinaláveis entre a perspectiva dos professores e a perspectiva dos alunos acerca das dificuldades.

No que se refere à dificuldade atenção/concentração, esta situa-se no entender dos professores das turmas em estudo nos 68,42%. No entanto, esta problemática é referida por 34% dos alunos que não sentem qualquer dificuldade neste domínio. Quanto ao item capacidade de expressão e clareza, os professores do estudo remetem para 61,11% em termos de dificuldades sentidas pelos alunos, enquanto que esta problemática já não apresenta dificuldades para 37,7% dos alunos. No que respeita à problemática trabalhar em grupo esta é referida pelos professores da presente investigação para 66,67% dos alunos. Já para os alunos do estudo, 54,7% afirmam não sentir qualquer dificuldade em trabalhar em grupo. Quanto à capacidade de investigação os mesmos professores registam 38,89% no que se refere às dificuldades manifestadas pelos alunos neste parâmetro, enquanto os alunos (47,17%) revelam ser uma tarefa fácil.

Na operacionalização das ACND existe uma melhor compreensão do ambiente de trabalho e da natureza das tarefas que aí se vão realizar. Existem propostas de intervenção educativa. Os alunos confrontam-se com um ambiente educativo diferente daquele a que se encontram habituados a viver no seio das restantes áreas curriculares. Trata-se de uma oportunidade concreta de viver uma situação pedagógica no seio das escolas, sujeita a um outro tipo de regras de convivência e de trabalho que desde o início deverão ser objecto de atenção prioritária por parte dos professores envolvidos no projecto. As ACND constituem espaços de compensação educativa e não há um percurso previamente traçado. O Conselho de Turma deverá assumir a supervisão do esforço e investimento a realizar, na procura de caminhos a fazer. É necessário fixar metas, definir responsabilidades ou explicitar critérios de avaliação e isso só poderá

acontecer através da valorização do Conselho de Turma como espaço de debate, de regulação e de compromisso colectivo. Retomando a apreciação e avaliação dos resultados obtidos neste estudo e comparando mais uma vez os dados nele expressos verificamos que os professores do estudo apontam para 55,56% o grau de dificuldade, sentido de responsabilidade, o que nos leva a equacionar o exercício da cidadania. A mesma situação para a muita dificuldade manifestada pelo respeito pelos colegas (55,56). No entanto, os mesmos alunos referem não sentir qualquer dificuldade ou problemas de relacionamento (37,7) sendo que interagir com os outros é para a maioria dos alunos (52,8%) fácil.

Tabela 8: Comparação entre as perspectivas dos professores e dos alunos acerca das dificuldades sentidas na realização das actividades escolares (em percentagem face à respectiva amostra)

Itens	Muita dificuldade		Pouca dificuldade		Nenhuma dificuldade	
	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos
Raciocinar e resolver problemas de relacionamento	64,71	22,64	35,29	39,62	0,00	37,74
Estar atento e concentrado durante as aulas e estudo	68,42	33,96	31,58	32,08	0,00	33,96
Expressar ideias oralmente ou por escrito	61,11	22,64	38,89	39,62	0,00	37,74
Interagir com os outros	27,78	33,96	55,56	13,21	16,67	52,83
Trabalhar em grupo	66,67	26,42	27,78	18,87	5,56	54,72
Pesquisar informação	50,00	32,08	50,00	20,75	0,00	47,17
Utilizar os meios informáticos	0,00	30,19	61,11	15,09	38,89	54,72

A valorização da cidadania pode considerar-se o grande desafio das sociedades actuais. Educar para a cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres.

Para a promoção de uma educação para a cidadania é necessário que a própria escola não se esquivar à responsabilidade de ser ela própria alvo de questionamento de forma a tornar-se um local privilegiado de participação e de educação para a participação (Lima, 2000:100).

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o interesse no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar as diferenças (Freire, 1996:104).

Na introdução do documento que regulamenta as ACND e que apresenta os princípios da reorganização curricular afirma-se que

(...) as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera organização de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos, (...) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular a sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo (Abrantes, 2001:36).

Na sequência da experiência do projecto da gestão flexível do currículo, o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro ao estabelecer uma nova organização curricular para todos os ciclos do ensino básico integrou na matriz curricular três áreas não disciplinares, cujos objectivos são explicitados da seguinte forma:

- a Área de Projecto visa envolver os alunos na “concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos”;
- o Estudo Acompanhado preconiza a “aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens”;
- a Formação Cívica visa o “desenvolvimento da consciência cívica dos alunos; como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com 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 nº 94/2011 de 3 de Agosto); De acordo com o próprio Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, estas áreas “devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares”.

AS ACND têm como finalidade criar melhores condições para o desenvolvimento de competências relacionadas com o estudo pessoal, o envolvimento em projectos interdisciplinares ou a reflexão e o debate sobre questões fundamentais, de uma maneira sistemática, organizada e apoiada, mas em que os alunos vão assumindo uma crescente autonomia e responsabilidade.

3. Pontos fortes e fracos das ACND analisadas

Estudo Acompanhado

- Pontos fortes (potencialidades): introduz métodos e técnicas de estudo diversificadas; constitui um instrumento de organização e gestão de métodos de trabalho; proporciona capacidade de trabalho autónomo centrado nas aprendizagens dos conteúdos das diversas disciplinas.
- Pontos fracos(constrangimentos):
A não consideração de alguns destes aspectos no PCT; a não valorização do EA.

Área de Projecto

- Pontos fortes: proporciona aos alunos a articulação de saberes das diversas áreas disciplinares; possibilita o desenvolvimento nos alunos da pesquisa, organização, selecção e exposição da informação.
- Pontos fracos: incipiente desempenho escolar dos alunos na AP; subvalorização da sua importância e a diminuta motivação na AP.

Formação Cívica

- Pontos fortes: trabalho colaborativo com os Encarregados de Educação; proporciona e incentiva o sentido de responsabilidade e a consciência cívica; recorre a instrumentos de avaliação diversificados, incluindo comportamentos e atitudes e cumprimento de regras estabelecidas;
- Pontos fracos: falta de estratégias para a gestão de conflitos; repetição de temáticas e insistência em questões meramente comportamentais.

4. Recomendações /Sugestões

Segundo o relatório apresentado pela DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação e do IESE (Instituto de Estudos Sociais e Económicos) é desejável que se enuncie, de forma clara, o papel das ACND como "instrumentos para melhorar as aprendizagens e os processos de educação para a cidadania e a integração" (DGIDC, 2006), o que implica uma explicitação dos seus objectivos e a elaboração de propostas de desenvolvimento. Além disso, é imperioso

que o Ministério da Educação organize estratégias de avaliação e regulação destas áreas com base nos estudos já existentes e que estimule a criação de redes de trabalho e formação envolvendo os serviços da tutela, as instituições de formação e as escolas.

Sugere-se ainda a implementação de duas áreas com ajustamentos na carga horária: Estudo Acompanhado, com um bloco de 90 minutos; da responsabilidade de dois professores, no 2.º ciclo, e onde seria necessário insistir na diferenciação pedagógica; e Cidadania, com um bloco de 90 minutos reunindo os actuais objectivos da AP e da FC e onde seria feito um planeamento, ao nível de escola e de conselho de turma, dos temas, de modo a evitar situações em que é possível terminar o Ensino Básico numa total ignorância de questões relativas ao funcionamento da democracia ou dos direitos humanos, ou então tratar várias vezes as mesmas temáticas em anos consecutivos.

No que respeita a esta investigação e no âmbito de uma proposta de melhoria decorrente do estudo efectuado no domínio das actividades desenvolvidas na FC, no entender dos alunos, contemplaria a realização de mais visitas de estudo e a apresentação de temáticas diversas (não falar frequentemente nestas aulas do comportamento da turma).

Por seu lado, os professores do estudo defendem a necessidade de coordenação desta área a nível de escola, bem como a existência de técnicos especializados para abordar alguns temas. Defendem, igualmente, o aumento da carga lectiva e a necessidade de planificar e orientar actividades do interesse dos alunos. Os mesmos professores referem ainda a necessidade de interacção com a comunidade local e Encarregados de Educação. Os professores do presente estudo reforçam também a necessidade de possibilitar aos alunos a escolha de temas do seu interesse assinalando a importância da participação destes no currículo da FC.

No que respeita aos objectivos e execução das acções a desenvolver, o PCE deverá contemplar as orientações para as ACND explicitando e registando essas mesmas orientações para todos os ciclos. Deverá, igualmente comportar a definição e explicitação da nomenclatura a utilizar na avaliação dos alunos nas ACND. Também do PCT deverão constar as linhas de actuação comuns ao Conselho de Turma ao nível da planificação e articulação de conteúdos entre as diferentes áreas curriculares e as ACND.

A FC, dinamizada pelo Director de Turma deverá ser um espaço de diálogo e de reflexão de temas pertinentes para o desenvolvimento pessoal e cívico visando a

aprendizagem de competências sociais por parte dos alunos. Referem os artigos 13º, 15º e 16º do despacho nº19308/2008 de 21 de Julho:

No 2º Ciclo, a área curricular não disciplinar de FC deve ser atribuída aos directores de turma e o seu tempo curricular utilizado para, através da participação dos alunos, regular os problemas de aprendizagem e da vida da turma bem como para desenvolver projectos no âmbito da cidadania e participação cívica.

O trabalho a efectuar em cada uma das áreas curriculares não disciplinares comporta uma planificação que deverá estar expressa no PCT onde deverão estar igualmente referidas as competências a adquirir, as experiências de aprendizagem e a respectiva calendarização. (Artigos 13º, 15º e 16º do Despacho nº19308/2008 de 21 de Julho).

O trabalho desenvolvido nestas áreas pressupõe uma avaliação participada e formativa e uma avaliação global no final do ano lectivo da responsabilidade do Conselho Pedagógico.

No entender do Coordenador dos Directores de Turma da escola onde foi realizado este estudo, o Director de Turma deve ser dotado de uma boa formação cívica, possuir um elevado espírito de cidadania e, acima de tudo, ser assertivo.

Este Coordenador aponta como principal deficiência no âmbito da Formação Cívica, a atribuição do cargo de Director de Turma apenas com o objectivo de completar, sem qualquer critério, horários. Na opinião deste Coordenador, nem todos os professores, apesar de estarem bem preparados cientificamente, reúnem os requisitos necessários para um bom desempenho desta função.

5. Plano de Intervenção

Tendo em conta estas recomendações, apresentamos, de seguida, uma proposta de Plano de Intervenção, a qual se baseia nas dificuldades observadas ao nível da execução do Projecto Curricular de Turma e em algumas lacunas detectadas no quadro normativo das ACND e ainda na avaliação que dele fizeram, relativamente à sua fase inicial, um especialista em Desenvolvimento Curricular e um Coordenador de Directores de Turma.

A proposta apresentada no final deste trabalho incorpora as contribuições dos dois avaliadores e constitui a tabela nº.10.

As dificuldades identificadas pelos professores como deficitárias situam-se principalmente ao nível da atenção e da concentração, dificuldade manifestada, igualmente, pelos alunos inquiridos. Os professores do estudo apontam ainda como dificuldades sentidas pelos alunos: o sentido de responsabilidade, a autonomia e a capacidade de expressão e clareza. Esta dificuldade é também mencionada pelos alunos. Os professores do estudo referem, ainda, como dificuldades sentidas pelos alunos: o respeito pelos colegas, o trabalho em grupo, a busca de soluções, a concretização e perseverança, a selecção e organização da informação e, ainda, dificuldade na capacidade de investigação. Estas duas últimas competências são também referidas pelos alunos como dificuldades sentidas.

Os professores deste estudo fazem, igualmente, referência às dificuldades sentidas no exercício das suas funções, dificuldades, no entanto, passíveis de ser melhoradas. Essa necessidade prende-se com os aspectos abaixo transcritos e ficam assim registadas e elencadas as perspectivas dos professores inquiridos: necessidade de um maior cumprimento de regras, necessidade de interacção com a comunidade local e Encarregados de Educação, necessidade de uma efectiva dinâmica de grupo, necessidade de reforçar positivamente o trabalho dos alunos, necessidade de lhes atribuir tarefas de carácter prático, necessidade de exercer a cidadania na participação e na tomada de decisões, necessidade da participação dos alunos no currículo, necessidade de uma coordenação a nível de escola, necessidade de técnicos especializados para abordar alguns temas, necessidade de aumentar a carga lectiva e, por fim, necessidade de orientar actividades do interesse dos alunos.

A proposta incorpora ainda as dificuldades evidenciadas pelos alunos, de que se deu conta nas tabelas 6 e 8. Apresentamos a proposta de seguida

5.1. Áreas fortes e objectivos realizados pelas ACND

Apresentamos, de seguida, as áreas fortes e os objectivos realizados pelas ACND, tanto os estabelecidos nos documentos normativos como os não previstos nestes.

5.1.1. Previstos nos documentos normativos

- No seu conjunto (Decreto- Lei nº94/2011 de 3 de Agosto):

A existência das ACND visa a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos;

- Estudo Acompanhado: visa a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;
- Área de Projecto: visa a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;
- Formação Cívica: 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, activos e intervenientes, com 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.

5.1.2. Não previstos nos documentos normativos

No seu conjunto:

- desenvolvimento de competências relacionadas com o estudo pessoal, o envolvimento em projectos interdisciplinares ou a reflexão e o debate sobre questões fundamentais, de uma maneira sistemática, organizada e apoiada, mas em que os alunos vão assumindo uma crescente autonomia e responsabilidade.
- Estudo Acompanhado: necessidade de se ensinar os alunos a aprender a aprender, necessidade de se organizarem contextos educativos interessados em estimular aprendizagens significativas e necessidade de se avaliar o processo de ensino-aprendizagem não só em função da qualidade das respostas dos alunos como também em função da qualidade dos processos que subjazem à construção dessas mesmas respostas.
- Área de Projecto: espaço educativo onde os alunos podem assumir um papel mais activo em todos os níveis de implementação dos projectos em que se encontram envolvidos.
- Formação Cívica: cabe à FC promover a reflexão crítica, a participação, a discussão e a consciencialização que conduzam a uma cidadania activa e a uma prática democrática.

5.2. Principais dificuldades evidenciadas por professores e alunos para o conjunto e para cada uma das ACND

- Para o conjunto das ACND: concentração e atenção
- Estudo Acompanhado: aquisição de métodos de trabalho; autonomia; comunicação ou interacção com colegas e professores; sentido de responsabilidade; capacidade de expressão e clareza.
- Área de Projecto: desenvolvimento de competências de iniciativa e mobilização de recursos; trabalho de grupo; capacidade de raciocínio; busca de soluções, concretização, perseverança e esforço realizado; selecção e organização de informação; capacidade de investigação.
- Formação Cívica: desenvolvimento de competências ao nível da cidadania; motivação e cumprimento de regras; concentração e responsabilização; exercício da cidadania na participação/cooperação; respeito pelos outros.

5.3. Dificuldades enunciadas e respectivos objectivos estabelecidos para intervenção

Na Tabela 9, apresentamos a relação entre dificuldades e objectivos estabelecidos para o plano de intervenção

Tabela 9: Relação entre dificuldades e objectivos estabelecidos para o plano de intervenção

Dificuldades	Objectivos estabelecidos
Exercício da cidadania	Promover a formação integral do aluno, fomentando uma educação para o exercício da cidadania, em todas as suas vertentes, investindo na Formação Cívica.
Cooperação e respeito pelo outro	Promover valores como a cooperação, a solidariedade e o respeito pelo outro.
Autonomia	Fomentar atitudes de autonomia e iniciativa que facilitem a autoconfiança na aprendizagem.
Atenção/concentração	Promover a atenção/concentração através da apresentação de temáticas diversas e escolha de temas do interesse dos alunos.

Cumprimento de regras	Incentivar o cumprimento de regras através do reforço positivo do trabalho dos alunos e atribuição de tarefas de carácter prático.
Expressar ideias oralmente ou por escrito	Promover a expressão de ideias através do recurso a formulações mais adequadas para representar as ideias e a sua dinâmica conceptual.
Trabalhar em grupo	Incentivar o trabalho de grupo recorrendo ao contacto e à comunicação entre os membros do grupo de trabalho de uma forma organizada, participada e empenhada.
Pesquisar informação	Contribuir para a organização do trabalho a realizar na sala de aula criando um instrumento de regulação e auto-regulação das actividades.

5.4. Operacionalização do Plano de intervenção para melhorar os resultados nas áreas identificadas como de dificuldade ou como deficitárias

Na tabela n.º 10 (páginas seguintes) apresentamos o plano de intervenção e respectiva operacionalização conforme referimos nos pontos anteriores. Este plano incorpora as avaliações efectuadas na fase inicial do plano (Anexos n.º 5 e n.º 6), constituindo o nosso primeiro plano de intervenção o Anexo n.º 4

Tabela Nº.10: Plano de Intervenção para as Áreas Curriculares Não Disciplinares

Objectivos	Ações de melhoria a desenvolver	Estratégias	Responsável e intervenientes	Recursos	Calendarização	Avaliação
- Promover a formação integral do aluno, fomentando uma educação para o exercício da cidadania, em todas as suas vertentes, investindo na Formação Cívica;	- Explicitação das orientações para as ACND e identificação das competências a privilegiar comportando uma coordenação a nível de escola;	-Discussão com os alunos acerca dos objectivos e das razões que justificam a existência das ACND e apresentar síntese do debate, integrando o estudo e análise de casos vividos pelos alunos da turma;	Professores Responsáveis pelas ACND	Objectivos da política educativa e do Currículo	Ao Longo do ano lectivo	Observação directa da participação
- Promover valores como a cooperação, a solidariedade e o respeito pelo outro;	-Reconhecer a necessidade de, em democracia, haver um equilíbrio entre liberdade e responsabilidade e elaborar um plano de harmonia de acordo com as suas capacidades, interesses e convicções;	- Discussão acerca das representações e os significados que os alunos atribuem à escola e às relações que estabelecem nela, constituindo grupos de discussão ou de produção;	Idem	Objectivos das ACND		Trabalho de grupo
- Fomentar atitudes de autonomia e iniciativa que facilitem a autoconfiança na aprendizagem;	-Demonstrar autoconfiança ao trabalhar autonomamente e cooperar em actividades de grupo;	- Promover a participação e afirmação do aluno, num espírito de justiça e equidade através de actividades diferenciadas e motivadoras, contemplando o “Brainstorming” ou tempestade de ideias;	Idem	PCE		Comunicações orais
- Diversificar as situações de aprendizagem e estratégias de estudo;	- Realização de mais visitas de estudo: Assembleia da República e Assembleia Municipal e orientação de técnicos especializados para abordar alguns temas;	- Definição de uma nova abordagem relativamente a algumas temáticas através de debates moderados – Assembleia de Turma;	Idem	PCT		Comunicações escritas
- Melhorar a atenção/concentração;	-Promoção da atenção/concentração através da apresentação de temáticas diversas e escolha de temas do interesse dos alunos;	- Reconhecer a importância da aprendizagem e acompanhar atentamente as actividades escolares contemplando jogos de auto-conhecimento;	Idem	Necessidades dos alunos e PCT		Grelha de registo do trabalho realizado pelo aluno durante a aula
- Incentivar a participação da comunidade local e dos Encarregados de Educação na vida da escola.	- Participação dos alunos no currículo da Formação Cívica, aumento da carga lectiva e interacção com a comunidade local e Encarregados de Educação.	- Sessões de sensibilização /informação para alunos e/ou Encarregados de Educação, com moderadores a designar.	Idem	Meios Informáticos da Escola		Simulação de conflitos
						Dilemas

Plano de Intervenção para as Áreas Curriculares Não Disciplinares (Cont.)

Objectivos	Acções de melhoria a desenvolver	Estratégias	Responsável e intervenientes	Recursos	Calendarização	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o cumprimento de regras; - Reforçar positivamente o trabalho dos alunos; - Fomentar atitudes de autonomia e iniciativa que facilitem a autoconfiança na aprendizagem; - Atribuir aos alunos tarefas de carácter prático; - Promover a expressão de ideias oralmente ou por escrito; - Incentivar o trabalho em grupo; - Pesquisar informação e contribuir para organizar o trabalho a realizar na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilizar o aluno pela realização integral de uma tarefa; - Valorizar a produção de trabalhos concebidos pelo aluno; - Pôr em prática actividades integradoras de conhecimentos nomeadamente trabalhos de grupo; - Organizar a discussão e a reflexão dos alunos a partir de uma situação que possibilite explorar às expectativas e os desejos dos alunos face à área em estudo; - Escrever um texto bem organizado e fazer um discurso bem estruturado; - Estimular o contexto e a comunicação entre os membros do grupo de trabalho; - Elaborar um instrumento de regulação e auto-regulação das actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades interpessoais e de grupo respeitando normas, regras e critérios de actuação; - Aplicar conceitos e princípios a novas situações; - Articulação entre as diferentes áreas sobre as competências essenciais a adquirir pelos alunos e os modos operativos de as concretizar, através de questionários de auto-avaliação de hábitos de estudo; - Recurso a propostas de trabalho interdisciplinar; - Encontrar o tipo de formulações mais adequadas para representar as ideias e a sua dinâmica conceptual promovendo a leitura, interpretação e produção de textos; - Contribuir para um melhor conhecimento entre todos os membros do grupo contemplando a organização de debates; - Explorar as expectativas dos alunos face à área em estudo com relevância para a pesquisa de diferentes fontes de informação. 	<p>Professores Responsáveis pelas ACND</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p>	<p>Objectivos da política educativa e do Currículo</p> <p>Objectivos das ACND</p> <p>PCT</p> <p>Necessidades dos alunos e PCT</p>	<p>Ao Longo do ano lectivo</p>	<p>Observação directa da participação</p> <p>Trabalho de grupo</p> <p>Comunicações orais</p> <p>Comunicações escritas</p> <p>Grelha de registo do trabalho realizado pelo aluno durante a aula</p> <p>Simulação de conflitos</p> <p>Dilemas</p>

Referências

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, Paulo ; VEIGA SIMÃO, Ana M^a. ; FIGUEIREDO, Carla Cibele. (2001). Finalidades e natureza das Novas Áreas Curriculares (2001). Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica de Ministério da Educação.
- ABRANTES, Paulo (2002). Reorganização curricular do Ensino Básico: avaliação das Aprendizagens. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação
- AGÊNCIA LUSA. Provedor de Justiça preocupado com revisão curricular Em Educare.pt – O Portal da Educação. Acedido em 25 de Janeiro de 2012.
- BARBALET, J. M. (1989). A Cidadania. Lisboa: Editorial Estampa.
- BARCENE, F. Gil (1999). A escuela de la Ciudadania. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- BARROSO, João (1999), Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo, in FORUM Escola, diversidade, currículo. Lisboa, Ministério da Educação, DEB e IIE.
- BELL. J. (1997). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa. Gradiva.
- BOULDING M. E. (1988). Construir uma cultura cívica global: educação para um mundo interdependente. New York: NY Teachers College Press.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1996). Antropologia do projecto. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRAVO, M.P.C.& EISMAN, L.B. (1998). Investigación educativa. Sevilha: Ediciones Alfar.
- CARVALHO, A e DIOGO, F. (1994). Projecto Educativo, Porto: Ed. Afrontamento.
- CORREIA, M^a. Leite ; GOMES, L. e ARANTES, Virgínia (2000). Novas Áreas Curriculares. Partilhar o presente, antecipar o futuro. Porto: Porto Editora
- COSME, A. & TRINDADE, R. (2001). Área de Estudo Acompanhado: O essencial para ensinar a aprender. Porto. Edições ASA.
- COSME, A. & TRINDADE, R. (2001). Área de Projecto. Percursos com sentido, Edições ASA.
- DELORS, J, (1996) A Educação: Um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (coord.). Porto: Ed. ASA.
- DIOGO, F. & VILAR A. M. (1998) Gestão Flexível do Currículo. Porto: Edições ASA. Col. Correio Pedagógico.
- FAFE, J. F. (1990). Nação: Fim ou metamorfose. Lisboa. Imprensa Nacional.
- FIGUEIREDO, C. Silva, A. (2000). A Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- FORMOSINHO, J.. Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In CRSE (1988). A gestão do sistema escolar. Lisboa: ME/GEP.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra.
- GUSDORF, G. (2010). A Palavra – Função. Comunicação – Expressão. Edições 70
- JARES, X. (1999). Educacion para la Paz, su teoria y su práctica. Madrid: Editorial Popular.
- LEROUX, G. (1987). O filósofo e a memória dos séculos: tolerância, liberdade e filosofia. Paris: Edições Belles .
- LIMA, L. (2000). Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- LOPES DA SILVA, A. e SÁ, I. (1993). Saber estudar e estudar para saber, Porto. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- MEDEIROS, Emanuel Oliveira (2010). A Educação como projecto. Desafios de cidadania. Lisboa: Instituto Piaget.
- MONEREO, C., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. e PÉREZ, M. L. (1995). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicacion en la escuela, Barcelona: Colección El Lápiz, Grão Editorial.
- MORIN, Edgar (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez Editora.
- MOZZICAFREDDO, J. (1997). Estado Providência e Cidadania em Portugal. Lisboa: Celta Editora.
- NISBET, J. (1992). Ensinar e aprender a pensar: uma revisão temática. Inovação, nº 2-3, vol. 5, 17-27.
- NIZA, I. Contributos para o apoio ao estudo dos alunos. Revista do Movimento da Escola Moderna, nº 6, 5ª série (1999).
- NOGUEIRA, C.& SILVA, I. (2003). Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo. Porto: Edições ASA.
- NÓVOA, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. Lisboa Editora. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PACHECO, J. A. (1996). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.
- PAIXÃO, M. de L. (2000). Educar para a cidadania. Lisboa. Lisboa Editora.
- PERRENOUD, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Princípios de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Lisboa: ME, DGIDC.

- PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório Final (Draft) do IESE. Monitorização e Acompanhamento do Currículo Nacional do Ensino Básico para as ACND. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Julho de 2006.
- REIS, Miguel. Regresso ao passado. Em Esquerda.net (Opinião). Acedido em 25 de Dezembro de 2011.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). Currículo e gestão curricular, o papel das escolas e dos professores. In Forum Escola, diversidade, currículo. Lisboa: Ministério da Educação, DEB e IIE.
- SÉRGIO, A. (1984). Educação Cívica. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- TUCKMAN, B. (2000). Manual de investigação em Educação. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2001). A aprendizagem estratégica. Construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integrada no currículo escolar. Dissertação de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular e Avaliação da Educação, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa .
- VIANA, Clara. Estudo Acompanhado e Área de Projecto terminam já no próximo ano. Em Jornal Público de 15 de Julho de 2011, pág.5.
- ZABALZA, MIGUEL A. (1987), Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições ASA.

Legislação referenciada

- Decreto-Lei nº94/2011 de 3 de Agosto. Objecto e princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico DR. I série, pp. 4142-4150
- Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro. Reorganização Curricular do Ensino Básico. Organização e gestão do currículo nacional do Ensino Básico. DR. I série ,pp.258-265

ANEXO I

QUESTIONÁRIO – A

Este questionário é um instrumento de recolha de dados para o estudo do impacto da Formação Cívica, no âmbito da actual revisão curricular. É destinado a todos os professores da turma, a quem antecipadamente se agradece a colaboração através da resposta sincera e se assegura o tratamento sigiloso das opiniões recolhidas.

Por favor, responda assinalando com uma cruz ou completando as questões.

1-Áreas de dificuldades ou problemas que, em seu entender, os alunos da turma sentiam no início do ano.

Responda inscrevendo uma cruz(x) no quadrado que exprima a intensidade da sua valorização.

	Muita Dificuldade	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade
- Concentração e atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Comunicação ou interacção com:			
- Colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sentido de responsabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Capacidade de expressão e clareza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Respeito pelos outros:			
- Colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-Trabalho em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Capacidade de raciocínio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Capacidade de resolução de problemas:			
- Busca de solução	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Concretização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Perseverança e esforço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Curiosidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Selecção e organização da informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Espírito de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Facilidade e capacidade de utilização de meios informáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Outras: _____			

Contributo das áreas curriculares não disciplinares para a superação ou dificuldades iniciais.

2 - Áreas contributivas

Estudo Acompanhado

	Sim	Não
- Aprender a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Orientação no estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Aquisição de métodos de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Autonomia no estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Autoconfiança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Área de Projecto

	Sim	Não
- Identificação de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Pesquisa autónoma de informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Integração de saberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Desenvolvimento de competências de iniciativa e acção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Mobilização de recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Formação Cívica

	Sim	Não
- Respeito pelas ideias dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Valorização de direitos e deveres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Desenvolvimento de critérios de equidade e justiça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Valorização da entreaajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Dinamização de acções inclusoras de minorias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.1- Identifique o contributo de cada área para os objectivos da Formação Cívica.

Estudo Acompanhado: _____

Área de Projecto: _____

Formação Cívica: _____

3- Em seu entender o que é necessário melhorar na organização da Formação Cívica para melhorar as competências

ao nível

da cidadania dos alunos

ao nível

da autonomia na aprendizagem

ao nível

da autoconfiança na aprendizagem

ao nível

da relação com os colegas

ao nível

da interiorização de direitos e deveres

ao nível

da participação dos alunos na definição do próprio currículo da Formação Cívica

ANEXO II

QUESTIONÁRIO – B

Este questionário é um instrumento de recolha de dados para o estudo do impacto da Formação Cívica, no âmbito da actual revisão curricular. É destinado aos professores responsáveis pelas actividades a desenvolver em Formação Cívica a quem antecipadamente se agradece a colaboração através da resposta sincera e se assegura o tratamento sigiloso das opiniões recolhidas.

Por favor, responda assinalando com uma cruz ou completando as questões.

1 - Que dificuldades ou problemas foram diagnosticados aos alunos no início do ano?

- Concentração
- Comunicação ou interacção com:
 - Colegas
 - Professor
 - Sentido de responsabilidade
 - Autonomia
 - Capacidade de expressão e clareza na expressão das suas ideias
- Respeito pelos outros:
 - Colegas
 - Professor
 - Trabalho em grupo
 - Capacidade de raciocínio
- Capacidade de resolução de problemas:
 - Busca de solução
 - Concretização
 - Perseverança e esforço
 - Curiosidade
 - Selecção e organização da informação
 - Espírito de investigação
 - Facilidade e capacidade de utilização de meios informáticos

- Outras: _____

2 – Que estratégia ou metodologias de trabalho de superação foram planificadas no Projecto Curricular de Turma?

3 – Que actividades de concretização foram projectadas?

4 – Que produtos foram conseguidos em cada actividade?

5- Que dificuldades foram sentidas no desenvolvimento das actividades?

6- Que modos e instrumentos de avaliação foram planeados para cada actividade?

7- Concorda com a metodologia de avaliação sugerida para esta área?

Sim Não

Porquê? _____

8- Qual o contributo da Formação Cívica na melhoria da aprendizagem dos alunos?

9- Considera que os professores têm a formação necessária para a implementação da Formação Cívica?

Sim

Não

9.1- Se respondeu não na questão anterior, refira porquê?

10- Considera necessário haver uma coordenação a nível de escola para a implementação desta área?

Sim

Não

10.1- Se respondeu sim na questão anterior, refira porquê e como.

11- O que, em seu entender, é necessário mudar nas actividades de Formação Cívica?

ANEXO III

QUESTIONÁRIO - C

Este questionário é um instrumento de recolha de dados para o estudo do impacto da Formação Cívica, no âmbito da actual revisão curricular. É destinado a todos os alunos da turma, a quem antecipadamente se agradece a colaboração através da resposta sincera e se assegura o tratamento sigiloso das opiniões recolhidas.

1 – Avalia as dificuldades com que te deparas na realização das actividades escolares.

	Muitas	Poucas	Nenhumas
- Raciocinar e resolver problemas de relacionamento com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Estar atento e concentrado durante as aulas e o estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Expressar ideias oralmente ou por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Interagir com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Trabalhar em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Pesquisar informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Utilizar os meios informáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 - Em que actividades de Formação Cívica participaste?

2.1 - Quais as actividades que mais te agradaram?

3 – Achas importante e útil a existência das áreas curriculares não disciplinares e, designadamente, da Formação Cívica ?

Sim Não

Porquê? _____

4- Concordas com a avaliação nesta área?

Sim Não

Porquê? _____

5 – Achas que a Formação Cívica foi importante na melhoria da tua aprendizagem?

Sim Não

	Sim	Não
Achas que agora trabalhas melhor em grupo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabes investigar melhor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
És mais responsável?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concentras-te melhor e prestas mais atenção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreves e exprimes-te melhor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sim	Não
Respeitas mais os outros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
És capaz de procurar informação que te falta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensas nos problemas e nas melhores soluções para eles?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizas a tua informação recolhida de forma adequada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificas criteriosamente os teus projectos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentas os trabalhos de acordo com os objectivos do projecto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 – O trabalho em Formação Cívica é igual ou diferente do trabalho das áreas curriculares disciplinares?

Igual Diferente

6.1- Porquê? _____

7- O que mudarias nas actividades de Formação Cívica?

ANEXO 4

Plano de intervenção para as Áreas Curriculares Não Disciplinares

Objectivos	Ações de melhoria a desenvolver	Estratégias	Responsável	Recursos	Calendarização
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a formação integral do aluno, fomentando uma educação para um real exercício da cidadania, em todas as suas vertentes, investindo na Formação Cívica; - Promover valores como a cooperação, a solidariedade e o respeito pelo outro; - Fomentar atitudes de autonomia e iniciativa que facilitem a autoconfiança na aprendizagem; - Melhorar a atenção/concentração; - Diversificar as situações de aprendizagem e estratégias de estudo; - Incentivar a participação da comunidade local e dos Encarregados de Educação na vida da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação das actividades a desenvolver nas ACND e identificação das competências a privilegiar; - Explicitação das orientações para as ACND comportando uma coordenação a nível de escola; - Existência de técnicos especializados para abordar alguns temas; - Realização de mais visitas de estudo; - Promoção da atenção/concentração através da apresentação de temáticas diversas e escolha de temas do interesse dos alunos; - Participação dos alunos no currículo da Formação Cívica; - Aumento da carga lectiva; - Interação com a comunidade local e Encarregados de Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a discussão com os alunos acerca dos objectivos e das razões que justificam a existência das ACND; - Contribuir para a discussão acerca das representações e os significados que os alunos atribuem à escola e às relações que estabelecem nela; - Definição de uma nova abordagem relativamente a algumas temáticas; - Cooperação com todos os docentes, estruturas de gestão da escola, Encarregados de Educação e comunidade local; - Ser capaz, através de actividades diferenciadas e motivadoras, de promover a participação e afirmação do aluno, num espírito de justiça e equidade. 	<p>Professores Responsáveis pelas ACND</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p>	<p>Objectivos da política educativa e do Currículo</p> <p>Objectivos das ACND</p> <p>PCE</p> <p>PCT</p> <p>Necessidades dos alunos e PCT</p> <p>Meios Informáticos da Escola</p>	<p>Ao Longo do ano lectivo</p>

ANEXO 5

Avaliação do plano de intervenção na sua fase inicial pela especialista em Desenvolvimento Curricular

O plano de melhoria das ACND parece-me exequível e promotor do desenvolvimento integral do aluno. Sendo a articulação curricular um processo de trabalho que permite abordar os conteúdos e adquirir competências, não por uma área curricular mas por um princípio organizado comum a várias áreas curriculares com a intenção de integração de diferentes saberes facilitando o processo de aprendizagem ao aluno, o trabalho de identificação das competências a privilegiar e planificação inter-pares contribuirá positivamente para a formação e desempenho dos alunos dado que possibilita uma articulação curricular efectiva.

Quando o aluno é sujeito activo na construção do seu saber, as aprendizagens realizadas são significativas conseguindo-se este nível na sua participação no currículo, tal como é indicado neste plano.

O trabalho articulado entre escola, encarregados de educação e comunidade representa, igualmente, uma mais valia em todo este processo.

ANEXO 6

Avaliação do Plano de intervenção na sua fase inicial pelo Coordenador dos Directores de Turma.

O projecto é ambicioso, mas exequível e dá um forte contributo para a formação integral do aluno ao proporcionar o desenvolvimento de um alargado leque de competências que, por certo, facilitarão a integração do aluno no mundo social.