

O CONTRIBUTO DA DISCIPLINA DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO PARA A CIDADANIA ATIVA DOS ALUNOS. ESTUDO DE CASO

Relatório de Projeto

RAQUEL ANTUNES LOBO

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Antónia Belchior
Ferreira Barreto, Politécnico de Leiria

Leiria, setembro de 2022

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

O ribeiro sem obstáculos corre única e simplesmente ao longo dos canais que lhe foram destinados, em direção a uma calma euforia.

Aldous Huxley (1932, 2013) em Admirável Mundo Novo

DEDICATÓRIAS

À minha família e ao David

Aos meus amigos e amigas

Às minhas colegas de curso

Ao corpo docente da ESECS, em especial à Prof.^a Dr.^a Maria Antónia Barreto

Às crianças com quem aprendo diariamente

RESUMO

O presente relatório de projeto aborda a Educação para a Cidadania implementada nas escolas através da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. A cidadania ao ser repleta de valores e competências exige um confronto com o modelo escola se esta privilegiar a transmissão de conhecimentos. Pretendeu-se perceber como esses valores são promovidos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e se são trabalhados em parceria com a comunidade envolvente. O objetivo do estudo consistiu em analisar a opinião dos docentes sobre a contribuição da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento para a cidadania ativa dos alunos. Para isso, no desenvolvimento do trabalho, adotámos uma abordagem de investigação qualitativa de carácter exploratório e como método de investigação o estudo de caso com recurso à técnica de recolha de dados de entrevista semiestruturada e à técnica de tratamento dos dados de análise de conteúdo. As entrevistas foram aplicadas via *online* através do *software* Skype, gravadas em formato de vídeo e, posteriormente, transcritas na sua totalidade para a análise de conteúdo. A população do estudo foi composta por uma amostra por conveniência, num total de 6 participantes exercendo funções no Agrupamento X, nomeadamente na sua sede, a escola EB2/3 e secundário. Os resultados obtidos permitem concluir que na opinião dos docentes, o desenvolvimento de projetos nos domínios da Educação para a Cidadania, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, ao proporcionar situações de vivências reais, que envolvem emocionalmente os alunos, promovem uma adoção de atitudes e comportamentos dignos de uma consciência para a cidadania ativa ao longo do tempo nas temáticas trabalhadas.

Palavras chave

Cidadania e Desenvolvimento, Educação para a Cidadania, Escola e promoção de valores, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável na educação formal.

ABSTRACT

This project addresses Education for Citizenship implemented in schools through the curriculum component Citizenship and Development. Citizenship, being filled with values and skills, requires a confrontation with the school model if it privileges the transmission of knowledge. It was meant to understand how these values are promoted in the Citizenship and Development subject and if they work together with the surrounding community. The main study goal was to analyze the teachers opinion about the contribution of the Citizenship and Development subject for the active citizenship of the students. Thus, in the development of this paper, was adopted a qualitative research approach of exploratory nature and as a method of investigation a case study using the data collection of semi-structured interviews technique and the content processing data analysis technique. The interviews were applied online through skype software, recorded in video format and later transcribed in their entirety for content analysis. The study population consisted of a convenience sample, with a total of 6 participants working in Cluster X, specifically at his headquarters, the EB2/3 and secondary school. Briefly explained, the results obtained allowed to conclude that, in the teachers opinion, the development of projects in the department of Education for Citizenship, in the subject of Citizenship and Development, by providing situations of real experiences, which emotionally involved students, promote the adoption of attitudes and behaviors worthy of awareness for active citizenship over time in the developed domain.

Keywords

Citizenship and Development, Education for Citizenship, School and promotion of values, Sustainable Development Goals in formal education.

ÍNDICE GERAL

Dedicatórias	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice Geral	VI
Índice de Quadros	IX
Índice de Figuras	X
Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas	XI
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	5
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO	5
1.1. Objetivos de desenvolvimento do milénio (ODM) e objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)	5
1.2. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento	6
1.3. Referencial de educação para o desenvolvimento.....	9
EDUCAÇÃO ESCOLAR E COMUNITÁRIA	12
1.4. Ação educativa e meio envolvente	12
1.5. Estratégia nacional de educação para a cidadania.....	13
1.5.1. Operacionalização	14
1.5.2. Caraterísticas e competências dos docentes	15
1.5.3. <i>Stakeholders</i>	16
CAPÍTULO 2: CURRÍCULO ESCOLAR	17
2.1. Reforma curricular.....	17
2.2. Lei de bases do sistema educativo.....	18
2.3. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.....	21
2.4. Disciplina de cidadania e desenvolvimento.....	23
Parte II – Fase Empírica	30
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	30
3.1. Problemática	30

3.2. Questão de partida e objetivos.....	32
3.3. Desenho da investigação	32
3.4. Técnicas de recolha e tratamentos dos dados	33
3.5. População do estudo e amostra.....	36
3.6. Contexto do estudo	38
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIO DE DADOS	42
4.1. Caracterização dos projetos e/ou atividades de CeD.....	42
4.1.1. Domínios trabalhados nos projetos e/ou atividades de CeD	42
4.1.2. Conhecimento e participação nos projetos e/ou atividades	49
4.1.3. Conceção dos projetos e/ou atividades	52
4.1.4. Levantamento da opinião dos alunos.....	53
4.1.5. Procedimentos no desenvolvimento dos projetos.....	56
4.2. Promoção da cidadania ativa	59
4.2.1. Opinião sobre o contributo dos projetos para a cidadania ativa	59
4.2.2. Interesse dos alunos	62
4.2.3. Evidências sobre atitudes e comportamentos dos alunos	63
4.2.4. Trabalho em rede com o município e a comunidade.....	65
4.3. Gestão e organização curricular	69
4.3.1. Multidisciplinaridade e transversalidade da CeD.....	69
4.3.2. Articulação com plano intercultural, plano nacional das artes e projeto educativo.....	73
4.3.3. Avaliação da CeD	75
4.3.4. Fatores a melhorar	78
4.3.5. Seleção do corpo docente	82
CONCLUSÃO	85
Bibliografia.....	92
Anexos	1
ANEXO 1 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS DOCENTES.....	2
ANEXO 2 – GUIÃO DA ENTREVISTA AO ÓRGÃO DE GESTÃO	5
ANEXO 3 – GUIÃO DA ENTREVISTA AO ARTISTA RESIDENTE	7
ANEXO 4 – ANÁLISE DE CONTEÚDO	10
ANEXO 5 – ENTREVISTAS TRANSCRITAS	43

Docente 1 (D1)	44
Docente 2 (D2)	53
Docente 3 (D3)	65
Docente 4 (D4)	76
Órgão de gestão (OG).....	85
Artista residente (AR).....	93

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Princípios, áreas de competências e valores do Perfil dos Alunos, retirado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017).....	22
Quadro 2: Os diferentes domínios da Educação para a Cidadania (ENEC, 2017).....	26
Quadro 3: Categorias e subcategorias em análise no estudo.	35
Quadro 4: Dados da população em estudo	36
Quadro 5: Descrição dos projetos e/ou atividades desenvolvidos em CeD.	39
Quadro 6: Identificação de fatores a melhorar na gestão e organização curricular da CeD por áreas.....	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Frequência dos domínios da Educação para a Cidadania trabalhados nos projetos e/ou atividades em CeD.....	42
Figura 2: Quantidade de projetos e/ou atividades referidos por entrevistada.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

CeD – Cidadania e Desenvolvimento

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

ED – Educação para o Desenvolvimento

EECE – Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

GTEC – Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organizações Não-governamentais

OSC – Organizações da Sociedade Civil

PCA – Plano Curricular do Agrupamento

PIB – Produto Interno Bruto

PNA – Plano Nacional das Artes

PNEC – Plataforma Nacional de Educação para a Cidadania

PPIP – Projeto-piloto de Inovação Pedagógica

RED – Referencial de Educação para o Desenvolvimento

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UE – União Europeia

ZEP – Zonas de Educação Prioritária

INTRODUÇÃO

A Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, implementada recentemente nas escolas através da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, suscitou-nos um particular interesse para o desenvolvimento deste trabalho no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação com especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos sob a Agenda 2030 apresentam no 4º objetivo “Garantir o acesso à Educação Inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para todos” (p. 8). Por forma a atingir este objetivo os ODS apontam, como uma das metas a atingir, a aquisição de conhecimentos e habilidades que promovam o desenvolvimento sustentável de todos os alunos, nomeadamente nas temáticas dos direitos humanos, igualdade de género, cidadania global e diversidade cultural.

A escola é vista como uma instituição com bastante potencial para efetivar o 4º objetivo dos ODS, alargado a áreas que promovem a formação cívica (Gameiro, 2018). A forma como o aluno aprende na escola básica irá moldá-lo e as suas ações no futuro são influenciadas por esta aprendizagem (Crahay, 2000). Os governos apontam em documentos oficiais como das mais importantes finalidades relacionadas com a educação, a preparação de cidadãos educados nos valores democráticos e, as escolas, sendo um bem público da sociedade, refletem essa finalidade, ficando encarregues da educação da cidadania democrática (Patacho, 2021). A implementação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é um esforço louvável por parte das políticas públicas em enfatizar a Educação para o Desenvolvimento e o respeito pelos direitos humanos no âmbito escolar, contudo, não chega a criar legislação para a concretização de mudanças significativas (Mendonça, 2011). A aprendizagem das crianças e dos jovens não é exclusiva da escola. Ocorre também na família, na comunidade e, atualmente pelos *media* e pela *internet* (Nascimento, 2019).

Deste modo, a envolvimento da comunidade no meio escolar é vista como essencial (Silva, M., 2015). A experiência prática e crítica, assente em valores de solidariedade e de respeito pela comunidade envolvente contribui para uma escola mais inclusiva, com maior poder educativo, contrariando a escola competitiva e massificada, que fomenta a produção liberal do conhecimento (Santana Castilho, 2015), que leva à desmotivação, a

qual tem como consequências o abandono e o insucesso escolar. Ao incorporar as especificidades locais e as características da respetiva população, a resolução de problemas é mais eficaz (Nóvoa, 2001).

Com isto, é fundamental uma mudança social para com a educação, envolvendo o sistema educativo, no que concerne a uma maior despolitização da educação, permitindo a consciencialização do desenvolvimento como consequência pilar da educação (*ibidem*) e não como uma meta a atingir de forma isolada que, visto deste modo, é concedermos um seguimento a uma visão economicista do desenvolvimento que não lhe dá qualquer jus. O desenvolvimento é visto como o fim e não como um meio, e traduz-se numa transformação para melhor (Amaro, 2003). A criação e a difusão do conhecimento (Barroso, 2010) têm em vista, sobretudo, o desenvolvimento humano, que é essencialmente preconizado pela forma como interpretamos o que vivemos. Para Boaventura de Sousa Santos (2018) “é através da experiência que nos abrimos ao mundo, uma «abertura» que é concedida apenas pelos sentidos” (p. 275).

Segundo Costa e Couvaneiro (2019) “a cidadania é, por excelência, uma área de manifesta insuficiência do conhecimento” (p. 149). Deste modo, ser cidadão implica agir e, como tal, para uma formação para a cidadania, os conhecimentos têm de ser devidamente aplicados nos mais variados contextos (*ibidem*). De acordo com a ENEC (2017) a diversidade de metodologias e de práticas pedagógicas deve ser aplicada em experiências reais de participação e de vivência da cidadania. Os alunos aprendem através de desafios da vida real, indo para além da sala de aula e mesmo da escola, tomando consciência da implicação das suas ações, tanto para um futuro individual como para um futuro coletivo, contribuindo para o bem comum, que é considerado como essencial à democracia (Barbosa, 2013).

A Educação para a Cidadania tem estado presente em todas as escolas e tem levado à realização de várias iniciativas, projetos e práticas que visam a sensibilização para a vivência democrática no ambiente escolar (Carvalho, Sousa, & Pintassilgo, 2005). Este trabalho é focado na complementaridade da Educação para o Desenvolvimento através do ensino de outros conteúdos, visando a aquisição de competências e valores (Neves, Oliveira, & Carvalho, 2017). Segundo Santomé (2020) conceitos soberanos como liberdade, solidariedade, antirracismo, empoderamento, crítica, etc., são frequentemente ouvidos pelos alunos nas escolas e faculdades, contudo nunca se investiga se, o que se

faz, é coerente com o que estes conceitos refletem, existindo um desconhecimento da percepção sobre a consciência dos alunos perante as metas sociais que estes conceitos podem evocar.

O interesse do nosso estudo centra-se na promoção dos valores na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento que contribuem para a cidadania ativa dos alunos.

Neste âmbito, formulamos a seguinte questão de partida: De que modo a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento tem contribuído para a cidadania ativa dos alunos na opinião dos docentes?

E temos os seguintes objetivos de trabalho: descrever os projetos de Cidadania e Desenvolvimento desenvolvidos pelo Agrupamento X; analisar a opinião dos docentes sobre o contributo desses projetos para a promoção da cidadania ativa e analisar a opinião dos docentes sobre a gestão e organização curricular da disciplina Cidadania e Desenvolvimento.

O nosso estudo foi realizado numa escola EB 2/3 e secundário do Agrupamento X e foi constituído por uma população de 4 docentes, 1 elemento do órgão de gestão e 1 artista residente, num total de 6 participantes, todos a exercer funções no Agrupamento X.

Por forma a atingirmos os objetivos propostos seguimos uma abordagem qualitativa, com recurso ao método de investigação de estudo de caso. Como técnica de recolha de dados usámos entrevistas estruturadas que foram aplicadas via *online* pelo *software* Skype. Como técnica de análise de dados foi feita análise de conteúdo das entrevistas com recurso às seguintes categorias: caracterização dos projetos e/ou atividades de CeD; promoção da cidadania ativa, gestão e organização curricular. As categorias mencionadas ainda foram divididas nas seguintes subcategorias: domínios trabalhados nos projetos e/ou atividades de CeD; conhecimento e participação nos projetos e/ou atividades; conceção dos projetos e/ou atividades; levantamento da opinião dos alunos; procedimentos no desenvolvimento dos projetos; opinião sobre o contributo dos projetos para a cidadania ativa; interesse dos alunos; evidências sobre atitudes e comportamentos dos alunos; trabalho em rede com o município e a comunidade; multidisciplinaridade e transversalidade da CeD; articulação com Plano Intercultural, Plano Nacional das Artes e Projeto Educativo; avaliação da CeD; fatores a melhorar e seleção do corpo docente.

O trabalho está estruturado em duas partes. A primeira parte - enquadramento teórico, é constituída por dois capítulos de informação teórica relevante para o nosso estudo, nos quais apresentamos o enquadramento legal da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, a educação escolar com a envolvência da comunidade e associada à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e a evolução do currículo escolar, com referência aos documentos legais mais importantes, até à implementação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. A segunda parte – parte empírica, está dividida em dois capítulos, um deles referente à metodologia e outro à análise e comentários dos dados. No final do relatório apresentamos a conclusão, na qual realizamos uma breve síntese do interesse do nosso estudo, elaborámos as principais conclusões reportadas aos objetivos delineados, referimos as limitações e constrangimentos do estudo, as perspetivas para estudos futuros e, ainda, a possível contribuição do nosso trabalho.

Por último, apresentamos a bibliografia e os anexos, constituídos pelos guiões das entrevistas, a transcrição das entrevistas e a análise de conteúdo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

1.1. OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÉNIO (ODM) E OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

Estes objetivos estão aliados à necessidade de se estabelecer uma parceira global para o desenvolvimento sustentável. Uns são precursores dos outros, tornando-se importante evidenciar os pioneiros e os seus sucessores nas diferenças que os caracterizam.

Os objetivos de desenvolvimento do milénio (ODM) dirigiam-se especialmente a problemáticas com maior incidência nas populações mais pobres, tendo como prioridades o combate à pobreza e à fome e a redução da mortalidade das crianças. Deste modo, os visados nos ODM foram, sobretudo, os países menos desenvolvidos. Os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) pretendem ser mais abrangentes, visando tanto os países em desenvolvimento como os países desenvolvidos, enfatizando e adotando como lema que «ninguém fica para trás».

Os contextos históricos nos quais os ODM e os ODS foram originados são relevantes. De facto, os ODM foram os pioneiros, tendo os ODS a vantagem de contar com a análise e crítica dos anteriores para progredir efetivamente e assim tentar colmatar as lacunas dos antecessores. Com isto, pretende-se clarificar que as necessidades e limitações apresentadas pelos ODM dão origem à construção dos ODS (Camacho, 2017). Os ODM são aprovados na Cimeira do Milénio em setembro de 2000 durante um período financeiramente favorável, pelos países mais ricos (*ibidem*). O conceito de desenvolvimento na época também já sofria uma redefinição, apesar de exígua, no que diz respeito à descentralização de uma visão economicista (Amaro, 2003). A criação e desenvolvimento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) antes do milénio, procurando superar as limitações do Produto Interno Bruto (PIB) caracterizado por dimensões de rendimento, saúde e conhecimento, influenciou de forma determinante os ODM (Camacho, 2017). De acordo com Camacho (2017) os ODM, com apenas oito objetivos, levaram a uma “super-simplificação do processo complexo de desenvolvimento” (p. 41) nos quais foram ignorados alguns desafios que o Mundo apresentava. Já os ODS foram aprovados por unanimidade em setembro de 2015, num

contexto em que surgem vários desafios ao mundo global, como o aumento das desigualdades sociais e económicas entre países, mas também, dentro dos mesmos países (*ibidem*). Segundo o mesmo autor, comparativamente com o contexto histórico dos ODM, a pobreza sofre de uma alteração na sua geografia mundial, visto que era encarada apenas como problema dos países em desenvolvimento, porém, neste período dos ODS, existem nos países desenvolvidos pessoas com um rendimento médio muito baixo por isso são consideradas pobres. Deste modo, os ODS abrangem dimensões que os ODM não evocaram, promovendo a transformação do Mundo em nome dos Povos e do Planeta. As dimensões que se evidenciam são a sustentabilidade ambiental, na qual apresentam metas de proteção e restauração para a vida marinha e para a vida terrestre, a promoção da paz, a inclusão e a justiça em todos os lugares e para todos, a garantia da educação e aprendizagem ao longo da vida, a construção de infraestruturas, a inovação e, na maioria dos objetivos, a referência à sustentabilidade.

A pertinência desta sustentabilidade apresentada nos ODS revela-se com uma interdependência entre os objetivos e, consequentemente entre os países, nos quais se entende que o problema de um é o problema de todos e que todos têm de contribuir para a sua resolução e transformação, requerendo uma “nova dinâmica para que uma multiplicidade de atores reúnam esforços e tracem um caminho comum” (Camacho, 2017, p. 19) e, com isto, a inclusividade. Nesta linha de pensamento, existe um longo caminho a percorrer para uma “reabilitação radical” (Amaro, 2003, p. 23) do conceito de desenvolvimento, envolvendo dimensões sociais, económicas e ambientais. Com isto, a vasta referência à sustentabilidade nos ODS possibilita esta transformação.

1.2. ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2018-2022 é proposta pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, sucedendo à Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2010-2016, e propondo um reforço do compromisso político e nacional no âmbito da Educação para o Desenvolvimento (ED). Está estruturada em várias dimensões. Na primeira, definida por enquadramento institucional, resultam os documentos oficiais de referência em vigor, de acordo com a ED, inspirados na Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais. Evidencia-se um plano internacional através da

Agenda 2030, que é centrada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), contribuindo para a sua prossecução através de uma cidadania ativa. Neste ponto é ainda de salientar a criação do Camões, I. P. desempenhando um papel central nas áreas de cooperação para o desenvolvimento e da Educação para o Desenvolvimento (ED) e assegurando o envolvimento de Portugal internacionalmente. Com o intuito de clarificar e contextualizar o conceito de ED, a ENED apresenta a segunda dimensão, definida por enquadramento conceptual, onde se identifica as definições da Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento, do documento ‘Visão Estratégica’ e do ‘Consenso Europeu sobre a Educação para o Desenvolvimento’, enfatizando a importância de garantir a clareza conceptual e a coerência das ações de ED e compreendendo um processo de aprendizagem ao longo da vida, formando integralmente e desenvolvendo o pensamento crítico e ético com informação efetiva e participação cidadã.

Neste ponto, é de referir a supracitada intervenção dos ODS, em que a aprendizagem descrita anteriormente é diretamente influenciada por estes. As duas últimas dimensões da ENED são o quadro de ação e o quadro estratégico. A primeira engloba os princípios de ação, que são a coerência, a cooperação, a corresponsabilidade, a equidade, a igualdade, a justiça social, a não discriminação, a participação e a solidariedade. Com isto, a ED pode desenrolar-se em vários âmbitos ao mesmo tempo, tendo em conta a interligação entre a educação formal, a educação não formal e ainda, a educação informal. As formas de intervenção dizem respeito à sensibilização, consciencialização e mobilização; à ação pedagógica e à concertação para a melhoria de políticas, e os atores de ED, que passam pelas escolas, organizações da sociedade civil (OSC) e movimentos sociais, órgãos de soberania e administração pública, partidos políticos, empresas e organizações e fazedores de opinião, em que, tendo em conta a abordagem participativa e mobilizadora, o próprio público se torna num ator. O quadro estratégico tem quatro objetivos fundamentais, os quais resultam da análise e investigação com base na implementação da ENED anterior, a de 2010-2016. São estes: reforçar a capacidade de intervenção em matéria de ED, que resulta em recursos humanos, financeiros e materiais, com as medidas inerentes de formação de agentes educativos, capacitação de organizações em matéria de ED e produção de conteúdos e recursos de ED; alargar o alcance e qualidade da intervenção em ED, abrangendo os âmbitos de ação formal, informal e não formal e das formas de intervenção, com as respetivas medidas de reforço

da integração da ED no sistema educativo; fortalecimento da ED nos contextos da educação não formal, promoção de iniciativas de concertação para a melhoria das políticas, envolvimento dos meios de comunicação social e participação internacional; afirmar a importância e promover a *transversalização* da ED, reforçando a articulação entre atores de diferentes naturezas e consolidando o reconhecimento formal da ED por parte destes; por último, consolidar a implementação da ENED, objetivo de natureza operacional que visa facilitar as iniciativas propostas, em que a Comissão de Acompanhamento do Plano de Ação da ENED tem por objetivo promover e acompanhar o desenvolvimento da Estratégia, incentivando a mobilização e intervenção e ainda avaliando a Estratégia, produzindo um relatório anual de acompanhamento.

Estes objetivos estão vinculados a diversas medidas que são a concretização de um modelo institucional da ENED, um sistema de acompanhamento da ENED e uma cultura de avaliação na ENED.

Entre as medidas apresentadas na ENED 2018-2022, salientamos as medidas sobre a formação de agentes educativos, promovendo a formação de alunos, docentes, educadores e técnicos em matéria de ED, a produção de conteúdos e recursos, particularmente recursos pedagógicos e conhecimento científico, o reforço da integração da ED no sistema educativo, desde o pré-escolar ao ensino superior, com a integração da ED no currículo escolar e com a adoção de uma abordagem escolar integrada envolvendo toda a comunidade educativa, o fortalecimento da ED nos contextos de educação não formal, implicando a presença da ED em associações, coletividades, serviços educativos da administração local e estruturas da cultura, isto é, na comunidade envolvente, a mobilização de recursos adequados elevando um compromisso concreto face aos seus diversos atores que intervêm nesta matéria e uma cultura de avaliação na ENED.

Há o reconhecimento formal da ED promovido pela ENED. Deste modo, surge um vínculo entre a ENED e os ODS, o qual assenta numa finalidade em comum: a transformação social no âmbito da educação para o desenvolvimento e no âmbito do desenvolvimento sustentável, promovendo a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização.

O que nos parece importante apurar é como esta disseminação da ED ocorre no sistema escolar, nomeadamente na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

1.3. REFERENCIAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

O Referencial de Educação para o Desenvolvimento (RED) do Ministério da Educação para os ensinos básico e secundário surge no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) e assenta na Educação para o Desenvolvimento (ED) como uma dimensão transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania (RED, 2006). De acordo com o documento Educação para a Cidadania – linhas orientadoras (2013) “visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável” (p. 3). Ainda, segundo o Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento (2007) a sensibilização para a ED contribui para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Os ODS foram os percursos deste Referencial, tal como os documentos elaborados anteriormente.

Enquanto guia, o Referencial é “um instrumento de apoio que, no âmbito da autonomia de cada estabelecimento de ensino, pode ser utilizado e adaptado em função das opções a definir em cada contexto, enquadrando as práticas a desenvolver”. (Educação para a Cidadania – linhas orientadoras, 2013, p. 2). Com isto, é de salientar a escola como um contexto propício e fundamental para o exercício da cidadania, complementando as aprendizagens e os valores a adquirir pelos alunos. A escola reflete as preocupações da sociedade, tentando colmatá-las de acordo com valores e direitos humanos. Assim, entende-se que a Educação para o Desenvolvimento engloba um processo pedagógico, que concilia as competências cognitivas com a aquisição de valores e atitudes de forma a construir um mundo mais justo, onde todos têm o direito ao acesso e à partilha do poder e dos recursos (Mesa, 2011, citado por RED, 2016). O Referencial leva a educação formal a refletir e a contribuir para a “criação de cidadãos atentos, exigentes, participativos na vida e na solidariedade globais” (RED, 2016, p. 6). Neste ponto a possibilidade de articulação e complementaridade entre a educação formal e a educação informal é emergente e deve ser encarada, cada vez mais, como essencial e necessária. Ainda por mais, quando estamos perante ao trabalho notável das Cidades Educadoras, projeto de Cidade que é caracterizado por um território que “aposta na educação como ferramenta de transformação social” (Motos, Ramoneda, & Santano, 2019, p. 9), num processo de participação cidadã, entendendo a participação como base da convivência democrática

(Cabezudo, 2004), exercendo uma função cujo objetivo é a formação com, para e pela cidadania (Gadotti, 2006).

A organização e estrutura do Referencial passa por níveis de educação e por ciclos de ensino, que são a educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário. É apresentada uma estrutura comum a todos os níveis de educação, e uma abordagem específica da ED para cada um deles. No Referencial são identificados seis temas globais, a partir dos quais são propostas abordagens. Os temas são: o Desenvolvimento, a Interdependência e Globalização, a Pobreza e Desigualdade, a Justiça Social, a Cidadania Global e a Paz. Cada um destes temas integra subtemas, com um objetivo geral e descritores de desempenho. Estes, podendo ser adaptados, demonstram os conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos que efetivam a aprendizagem e, seguem uma complexidade e dificuldade crescente, de acordo com os níveis e ciclo de ensino (RED, 2016).

O caráter transversal e interdisciplinar do Referencial e o benefício da abordagem de vivências quotidianas, implicando uma articulação e complementaridade da educação formal com a educação informal, torna-se uma mais-valia no ensino-aprendizagem. Deve-se ter em conta que o Referencial é um documento orientador, de natureza flexível podendo ser adaptado a diferentes contextos escolares.

A aplicação do Referencial nas escolas tem uma grande relevância devido ao tempo, cada vez maior, passado pelos alunos na instituição escolar, para além de que, são alunos com idades propícias para a aprendizagem. Neste âmbito, torna-se evidente a importância da coerência entre a teórica e a prática. As crianças e jovens quando são incentivados à prática nos processos de ensino-aprendizagem, aumentam a sua capacidade de aquisição de conhecimento. O Referencial incentiva que se valorize o conteúdo e o processo de aprender. A direccionalidade do docente para abordar os conteúdos da Educação para o Desenvolvimento implica uma formação inicial e contínua de relevância. A autonomia da escola e do próprio docente é tida como um fator crucial para a aplicação efetiva do Referencial em contexto escolar. Assim, o docente terá de “predispor o aluno para diferentes atividades que estimulem o que se pretende conhecer ou recalcar” (Passos, 2017, p.130.).

A este propósito cabe destacar um dos pensamentos de Locke:

“Admirar-vos-eis, talvez, que eu fale da instrução, em último lugar, sobretudo, se acrescentar que ela é, a meu ver, a parte menor da educação. Esta asserção poderá parecer estranha, na boca de um homem de estudos; e o paradoxo parecerá, tanto mais ousado, quanto é certa que a instrução é, ordinariamente, a principal tarefa, se não a única, que constitui preocupação, ao educar as crianças. Quando se fala de educação, a instrução é quase a única coisa que se tem em vista” (Locke, 1992, citado por Simões, 2007, p. 37).

Destaca-se cada vez mais a aprendizagem ativa e crítica do aluno, em que o papel do docente é visto “como um mediador e um potenciador de novas aprendizagens tanto na formação escolar como na formação de bons cidadãos, capazes de viver e estar em sociedade” (Passos, 2017, p.130). Embora concordemos com esta posição que o Referencial expressa ambiciosamente, a organização do sistema educativo atual ainda não vai ao encontro desta visão. A descentralização da educação torna-se uma questão fundamental, pois é necessário tornar as escolas livres e dar aos docentes autonomia para lecionar. Só deste modo se combate a tendência para a reprodução de modelos mecanicistas (Torres, 2015) tornando a ação de ensinar é eficaz, concomitantemente com a construção de cada indivíduo, formando-se cidadãos globais, criativos e responsáveis, promovendo-se uma sociedade inclusiva (UNESCO, 2014).

Em suma, a elaboração e aplicação do Referencial de ED aponta um caminho para a construção de uma base favorável à aplicação da Educação para o Desenvolvimento na educação formal. O Referencial incentiva os alunos à reflexão crítica sobre a variedade de conceitos e significados, ao invés de restringir a aprendizagem a conceitos rigorosos (Freitas, 2004) e dá um caráter democrático ao ato de aprender. Outro ponto forte do Referencial é o destaque da escola como formação do indivíduo, estando diretamente implicada nesta formação. A escola é um lugar privilegiado para que os futuros cidadãos se apercebam do seu papel ativo na sociedade e no mundo (Ferreira, Marchão, Carvalho, & Mendes, 2016). Assim, prevalece a formação de cidadãos “capazes de olharem criticamente para o que os rodeia e de se sentirem responsáveis pelo que é de direito de todos os seres humanos” (Neves, Oliveira, & Carvalho, 2017, p. 170). Logo, a escola tem o dever de contribuir para a construção de cada indivíduo, de forma a gerar cidadãos globais, criativos e responsáveis, promovendo uma sociedade inclusiva (UNESCO, 2014), na qual o papel dos educadores e docentes é fundamental para uma aprendizagem ativa e crítica dos alunos (Ferreira, Marchão, Carvalho, & Mendes, 2016).

EDUCAÇÃO ESCOLAR E COMUNITÁRIA

1.4. AÇÃO EDUCATIVA E MEIO ENVOLVENTE

O conceito de meio envolvente compreende o conjunto das condições geográficas nas quais vivem os indivíduos de uma dada sociedade e de um dado grupo (Capul & Lemay, 2003). Trata-se, portanto, de um espaço físico e social que pode ser explorado e utilizado (Silva, M., 2015).

As primeiras instituições a trabalhar com e no meio envolvente foram as escolas, as instituições ligadas à justiça, à polícia, os clubes desportivos, os comités de bairro, as associações de moradores, entre outros (Capul & Lemay, 2003). Desta forma, destacamos as escolas como pioneiras face ao trabalho com e no meio envolvente. Existe assim um papel que o meio envolvente exerce na ação educativa, e vice-versa, permitindo que a criança conheça e participe no mundo à sua volta, atribuindo ao educador e ao docente a função de mediador entre o meio envolvente e a criança. Este papel é ainda mais necessário face à problemática do insucesso escolar e conseqüentemente à exclusão, tanto no contexto escolar como no contexto social (Silva, S., 2015).

Vários autores apontam para a relação entre a ação educativa e o meio envolvente como Capul e Lemay (2003) que referem ser o caráter e os hábitos de vida de um indivíduo influenciados pelo seu meio envolvente. Os currículos contextualizados, com cariz flexível, são uma tentativa de união do meio envolvente com o ato educativo, o que possibilita a atribuição de significados ao conhecimento e permite a sua aplicação no contexto (Costa & Couvaneiro, 2019). Medeiros (2019) disse que “o ato de ensino e aprendizagem implica a pessoa, cara a cara, face a face, rosto a rosto” (p. 126), solicitando a comunicação entre a realidade escolar e a realidade não escolar que deve ser tida em conta de forma a distanciarmo-nos de uma “escola sem janelas” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 158). Também o estudo de Silva M. (2015), ao analisar a importância do meio físico e da comunidade como contributo para o trabalho na sala de atividades no jardim de infância, revela o contributo do meio envolvente para a ação pedagógica, promovendo aprendizagens significativas.

Segundo Neto (2015) a educação deve ensinar a democracia como uma forma de vida, tal como a democracia deve ser, e não somente um regime da vertente política. Para a construção de escolas democráticas deve reconsiderar-se as formas de organização e

funcionamento, tal como as intervenções educativas, as quais devem refletir os valores democráticos, compelindo o desenvolvimento da participação democrática sobre os mais diversos temas (Patacho, 2021). Assim, na planificação de todo o trabalho escolar existe a necessidade da abertura ao exterior, à comunidade e ao território (*ibidem*).

1.5. ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

O XXI Governo Constitucional ao apostar numa educação de qualidade para todos/as promove a reconfiguração da escola de forma a ter em consideração os desafios colocados à Educação, respeitando o quadro da sociedade atual. Daí decorrem as questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade que estão, de facto, no centro dos debates atuais.

Segundo Patacho (2021) “a educação escolar é o grande projeto político de educação pública da cidadania democrática” (p. 31) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) apresenta um conjunto de direitos e deveres que devem ser incutidos na formação cidadã das crianças e dos jovens, potenciando um futuro em que se privilegie a igualdade, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, integrando-os no quadro do sistema educativo, no que concerne à autonomia das escolas e aos documentos curriculares. A ENEC resulta de um esforço elaborado pelo Governo através do Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio, que criou Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC), tendo como missão elaborar uma Estratégia de Educação para a Cidadania para implementar nas escolas do ensino público, ao incluir competências e conhecimentos em cidadania nas saídas curriculares de todos os níveis de ensino “A Educação de qualidade é um direito humano fundamental e um investimento para o futuro. Aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática” (ENEC, 2017, p. 3). De acordo com o Decreto-lei nº 55/2018, no artigo 3º e alínea g, a ENEC “visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento”.

Esta estratégia estrutura uma formação de cidadania em processos vivenciais, por crer que não se aprende por processos retóricos ou pelo ensino transmissivo, procurando-se que os/as alunos/as sejam capazes de participar, observar, refletir, criticar e sugerir, para

melhorarem aquilo que acham necessário na escola, mas sobretudo que aprendam-fazendo (...) (Sousa & Ferreira, 2019, p. 5)

A ENEC é proposta para fazer face aos desafios que ameaçam a humanidade, como exemplos as alterações climáticas, os extremismos, as desigualdades e as crises humanitárias, que somente serão combatidos com um trabalho em conjunto. É coordenada a nível nacional por membros do Governo na área da Educação e da Cidadania e Igualdade. A sua missão consiste em acompanhar e monitorizar a Estratégia Nacional, gerir a Plataforma Nacional de Educação para a Cidadania (PNEC) e garantir a articulação com as escolas e com outras organizações da sociedade civil.

1.5.1. OPERACIONALIZAÇÃO

A Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE) no que concerne à abordagem curricular da Educação para a Cidadania é feita a dois níveis, ao nível de cada turma e ao nível global da escola.

De acordo com a ENEC (2017) ao nível da turma, na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, é integrada transversalmente no currículo, sendo da responsabilidade do/a docente titular de turma e os domínios e as competências a desenvolver ao longo do ano são definidos pelo Conselho de Docentes e dispostos na EECE. No 2º e 3º ciclos do Ensino Básico existe uma disciplina autónoma, denominada «Cidadania e Desenvolvimento», da responsabilidade de um docente da disciplina e o conteúdo é definido pelo Conselho de Turma. Contudo, a sua abordagem interdisciplinar é sempre incutida na ENEC, desde que se verifique a interligação curricular ao nível das aprendizagens. Por último, nos cursos de Educação e Formação de Jovens de Nível Básico e no Ensino Secundário desenvolve-se de acordo com todas as disciplinas e componentes de formação e, tal como no nível de ensino anterior, é definida pelo Conselho de Turma.

Ao nível global da escola a Educação para a Cidadania deve estar fundada, no seu todo, em práticas quotidianas que elevem os valores e princípios de cidadania, fomentando um clima escolar aberto e livre para a discussão crítica e ativa sob a comunidade escolar. As metodologias e práticas pedagógicas devem incidir em experiências e na participação da vida real e da cidadania, adequando a intervenção aos níveis de ensino. Deste modo, a cultura escolar de cidadania exprime-se, não só ao nível da sala de aula, como ao nível global da escola. O trabalho em rede é reforçado pela ENEC, no qual a escola deverá desenvolver os projetos em parceria com entidades da comunidade e com outras escolas.

Estes projetos são assentes nas necessidades, recursos e potencialidades da comunidade, alicerçados na vida real. De salientar o papel das bibliotecas escolares que detêm de recursos e podem fomentar possíveis parcerias que são essenciais para o desenvolvimento da EECE.

A definição da EECE para cada escola deve orientar o seu Projeto Educativo, ao identificar e focar os domínios a trabalhar no que concerne à Educação e Cidadania. É recomendado que seja coordenada por um docente membro do Conselho Pedagógico, que tem a responsabilidade fundamental de elaborar um relatório anual onde estão identificadas as necessidades de formação contínua dos docentes neste domínio, as formações prioritárias, devendo estas estarem centradas na Escola e nas suas necessidades e prioridades, implicando atividades e projetos curriculares e extracurriculares e, do mesmo modo, possibilitando a articulação entre a escola e a Equipa Nacional de Educação para a Cidadania.

1.5.2. CARATERÍSTICAS E COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES

Segundo a ENEC (2017) existem certos tipos de características e competências que devem definir os perfis dos/as coordenadores e dos/as docentes da área, no que respeita à escola, sendo estes cruciais no âmbito do desenvolvimento da Educação para a Cidadania. Assim, o/a coordenador/a da EECE deve possuir características como a capacidade de coordenação e de organização; experiência e competência no âmbito dos meios tecnológicos, plataformas digitais, desenvolvimento de projetos e organização coletiva; frequência de ações de formação sobre o tema; manutenção de um relacionamento empático com a comunidade escolar; reconhecimento das culturas em presença evidenciando uma visão intercultural da educação; motivação intrínseca para a tarefa. O/a docente da disciplina de «Cidadania e Desenvolvimento» deve deter conhecimentos sobre as dificuldades culturais no âmbito de toda a comunidade; criar e enfatizar aprendizagens que promovam o pensamento crítico, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas em articulação com a comunidade; experiência de coordenação de equipas e capacidade organizativa; frequência em ações de formação na área; competências para a utilização de meios tecnológicos e para a metodologia de projeto; manter um relacionamento empático com discentes; ser motivado intrinsecamente e ser reconhecido pelo conselho de turma.

1.5.3. *STAKEHOLDERS*

A articulação com *stakeholders*, i.e., grupos de interesse, é fundamental no âmbito de reforçar o paradigma de parceria com entidades externas à escola que fundamentam a harmonia da integração e da reflexão da cultura da escola e com a sua envolvência exterior. Com isto as parcerias são uma mais-valia para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, e todos os envolvidos beneficiam com o vínculo (ENEC, 2017). De acordo com Neto (2015) a educação para a cidadania segue num sentido de harmonizar os cidadãos à própria sociedade de forma a todos acederem à sua herança, onde a proximidade a várias redes é uma questão crucial mesmo além da educação formal. Deste modo, a ENEC (2017) identifica as seguintes entidades como parcerias recomendáveis: Instituições de ensino superior e redes de investigação; Associações juvenis; Organizações Não-governamentais (ONG); Autarquias; Serviços públicos; Grupos de cidadãos organizados, como grupos de voluntariado; Meios de comunicação social e empresas do sector público e privado.

De acordo com Santomé (2020) “a educação a que temos acesso, na escola, deve proporcionar a todos uma caixa de ferramentas culturais a que recorrer para construir explicações e tomar decisões sobre as mais variadas situações” (p. 9) de forma a compreender o atual modelo de sociedade. A este ponto, destaca-se a articulação com as autarquias locais e com os municípios que é imprescindível no âmbito do apoio ao desenvolvimento de atividades e projetos nesta área. A autarquia é assim tida como uma ponte entre a comunidade escolar e a comunidade exterior no qual o seu objetivo é tornar a sua ligação cada vez mais próxima.

CAPÍTULO 2: CURRÍCULO ESCOLAR

2.1. REFORMA CURRICULAR

O pós-25 de abril assinalou grandes diferenças no sistema educativo em Portugal que visaram de forma global a construção de um sistema democrático de ensino.

O principal fundamento das políticas de educação que se iniciou pós-revolução foi a adoção da escolaridade obrigatória como forma de inverter a baixa taxa de escolarização representativa do antigo regime autoritário (Rodrigues, et al., 2014). Deste modo, prevaleceu a constituição de medidas expansionistas sobre o sistema educativo, visando a adoção de recursos e meios necessários para dar conta do aumento gradual de alunos. A implementação da escolaridade obrigatória, por um período de 12 anos, veio alterar o funcionamento da escola. Os esforços para a escolarização de toda a população desencadeou instabilidade numa escola caracterizada pela padronização, obrigada agora a lidar com a diversidade (Patacho, 2021).

No período pós-segunda guerra mundial a escola passou a ser vista também como meio de desenvolvimento económico, relacionando-se a educação com o fator de crescimento económico. A estruturação de valores era realizada com base noutros países, o que instituía a normalização da política educativa (Teodoro, 1999). A universalização da educação e por consequência da escola, estava assim emergente, conduzindo à heterogeneidade da sua frequência, característica da escola de massas. Este modelo de escola tem em vista a criação de mão-de-obra semiespecializada em grande escala, aproximando-se a conceção da escola a uma fábrica (Bóia, 2003). Mas de acordo com Neto (2020) o modelo escola-fábrica é completamente contraditório aos desafios que são necessários ultrapassar na sociedade no futuro. Segundo Patacho (2021) a escola de massas não garante um estatuto pessoal elevado, nem veicula a ascensão social. O crescimento do sistema de ensino, essencialmente em recursos físicos e humanos foi assim evidente.

Consolidaram-se, na transição dos anos 70 para os anos 80, maneiras de pensar e agir que afetaram as políticas educativas no regime democrático, merecendo destaque a continuidade da centralização do sistema de ensino, embora a descentralização e a autonomia sejam referidas neste período (Nóvoa, 2001).

No percurso evolutivo do sistema de ensino português, um dos momentos que nos cabe destacar é o da reforma curricular preconizada por Roberto Carneiro, ministro da educação na época. A ideia de *one size fits all* enraizada no sistema público de educação no pós-guerra é criticada e considerada sem eficiência (Silva, 2014), sendo um dos grandes dilemas da escola de massas (Pereira & Brazão, 2013). Nesse momento, o currículo era a junção das várias disciplinas no plano de estudos e estas eram trabalhadas de forma individual.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) veio estabelecer um quadro geral do sistema educativo, o qual veio concretizar o direito à educação por um conjunto de meios, favorecendo o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Artigo 1º, alínea 2). A LBSE inicia a implementação legal da educação para a cidadania na escola e situa o início do período de reforma educativa em Portugal (*ibidem*), não obstante a importância da criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) (Resolução nº 8/86, de 22 de janeiro) (Ferreira, 1999). Tudo isto, veio assumir a cidadania com um sentido democrático, imersa em valores de liberdade, de equidade e justiça, e assente na participação, crítica e inovação dos cidadãos, diferente de como era entendida a cidadania do Estado Novo, que refletia a ideologia moral, religiosa e ditatorial da época (Fonseca, 2011).

2.2. LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei 46/86, de 14 de outubro), define o início do período de desenvolvimento do sistema democrático de ensino que ocorreu entre 1986 a 2014 (Rodrigues et al., 2014). Subsistiu a criação de novos perfis e referências de formação docente, tal como a influência internacional dos países mais desenvolvidos e, de novos atores nacionais, como os sindicatos, as autarquias, os encarregados de educação, entre outros (*ibidem*). A LBSE, quanto ao desenvolvimento curricular, contempla a formação global do educando em várias áreas fundamentais, a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde e ainda a educação em participação democrática, contribuindo para a realização pessoal, social e comunitária (Artigo 50º, alínea 2). No seu artigo 3º são enunciados os princípios orientadores, dos quais merecem destaque o “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão

consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”; (Alínea b) "Assegurar a formação cívica e moral dos jovens." (Alínea c); “Assegurar o direito à diferença (...); (Alínea d); “ (...) formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação; (Alínea e) "Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos (...); (Alínea f) “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades (...)" (Alínea g) e “Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos (...)" (Alínea l).

A aplicação do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto é considerada como a primeira reforma curricular, numa tentativa de estabelecer um consenso e revelando os princípios gerais para a reestruturação curricular prevista pela LBSE. Estabelece-se o quadro de referência da reforma do sistema educativo e aprovam-se os planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Mesmo com limitações esta reforma introduziu os conceitos de centro educativo, território educativo, professor-tutor, sensibilizou para o excesso de disciplinas e abriu caminho para a criação de uma área própria, que permitisse desenvolver nos alunos uma formação integral, denominada a área-escola (Pereira & Brazão, 2013). Contudo, segundo Ferreira (1999) “com a reforma curricular pretendeu-se reformar o currículo sem tocar, porém, na escola, nem no professor.” (p. 12).

A escola admitiu uma maior abertura ao exterior, permitindo a autonomia e uma maior responsabilidade, desenvolvendo estratégias tendo em conta a igualdade de oportunidades, a equidade, a inclusão e a qualidade do ensino, visando ultrapassar a preocupação com os resultados e a promoção do sucesso escolar. Segundo Silva (1995) como consequência da universalização da educação, emergiu uma «pedagogia da compensação», nas mais variadas vertentes, desde a alimentação, a higiene até aos apoios socioeducativos, pressupondo a necessidade de equidade e de diferenciação positiva com vista à igualdade dos alunos.

A continuidade dos discursos e algumas medidas tomadas quanto à democraticidade, participação e a descentralização da educação também é uma referência indispensável (Barroso, 2011; Nóvoa, 2001). Silva (2014) destaca a descentralização das políticas educativas como “uma das primeiras e principais tendências de mudança” (p. 36).

Somente a partir do aumento de responsabilidades transferidas do Estado Central para as autarquias é que sobressaiu uma tentativa de resposta face a estes desafios. Deste modo, as interligações entre escola, poder local, docentes, pais e encarregados de educação vêm reforçar o sentido de comunidade educativa, ou mesmo criar o conceito, afastando-se a educação de uma competência exclusiva do Estado Central e abrindo caminho a outras entidades públicas e privadas (*ibidem*). De salientar que o Decreto-Lei nº 115A/98 estabeleceu uma nova estrutura de organização escolar com vista à partilha da gestão da escola com os municípios e a comunidade local.

De acordo com Neto (2015) a gestão flexível do currículo surge nesta contextualização, confrontando a ideia *one size fits all* do currículo supracitada, ultrapassando, do mesmo modo, a visão tradicional e uniforme do currículo (Pereira & Brazão, 2013) com efeito legislativo no início do século XXI pelos Decretos Lei nº 6/2001 e nº 7/2001 de 18 janeiro, os quais definem uma reorganização curricular para os ensinos básico e secundário, e ainda, introduzem três áreas curriculares não disciplinares, sendo estas a área de projeto, o estudo acompanhado e a formação cívica. Segundo Pereira e Brazão (2013) este objetivo estratégico perspetivou o começo de um processo de educação e formação ao longo da vida. Através deles a educação básica passou a abranger tanto o ensino básico como o ensino pré-escolar, reforçando a sua articulação. Com isto, "...a visão redutora do currículo definido como um conjunto de normas previstas pela administração central é substituída por uma nova perspetiva que propõe uma articulação entre a matriz curricular nacional e os projetos curriculares de escola" (Pereira & Brazão, 2013, p. 168). Neste ponto, a escola destaca-se com um novo papel central no desenvolvimento do currículo (*ibidem*). Como um dos princípios orientadores o Decreto-Lei nº 6/2001 no seu artigo 3º, alínea g, refere o "Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projeto educativo". "O projeto educativo emerge de uma determinada conceção de escola/comunidade educativa e permite à escola a apropriação de uma margem de liberdade, afirmando-se face à comunidade, como consignatária de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento." (Pereira & Brazão, 2013, p. 171). De mencionar outro dos seus princípios, que implica a "Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares" (Artigo 3º, alínea d).

2.3. PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* homologado através do Despacho nº 6478/2017, pressupõe um quadro de referência como orientação das decisões referentes ao processo educativo. Define-se com uma base humanista, tendo em conta a compreensão da realidade, e reflete as recomendações da União Europeia (UE), através de documentos internacionais, por parte da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (OCDE), no Projeto Educação 2030, e por parte da UNESCO, expresso no *Education 2030 Framework for Action* (Felgueiras, 2019). De forma a responder às necessidades provindas da realidade social e de modo a proporcionar um desenvolvimento integral do aluno, tal como indica LBSE, o sistema educativo definiu o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* que se compõe como uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho nº 6478/2017, 26 de julho).

A escola defronta-se com um desafio enorme na preparação dos alunos para um futuro cada vez mais incerto e imprevisível onde o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* com uma vertente abrangente e transversal e considerando a diversidade e a complexidade de uma educação para todos (Sousa & Ferreira, 2019), aspira à mudança, no que respeita à adequação da globalidade da ação educativa às práticas pedagógicas, tendo em vista as suas finalidades. Na sua base está a promoção de aprendizagens significativas, com uma exigência a nível da articulação curricular, da interdisciplinaridade e da colaboração entre docentes, com o objetivo de salientar “o espírito crítico, a autonomia, a solidariedade e atenção aos outros, a capacidade de tomar decisões e de viver numa sociedade plural e em constante mudança” (Sousa-Pereira & Leite, 2019, p. 120). Deste modo, potencia-se a mais recente etapa da reforma curricular em Portugal, denominada de Flexibilidade Curricular e preconizada pelo documento *Perfil dos alunos para o século XXI* (Sá, 2019).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* enuncia valores e competências que os alunos devem adquirir, nunca negligenciando os conhecimentos, mas sim, tornando possível que o currículo seja concebido num equilíbrio entre conhecimentos e competências, no qual a compreensão, a criatividade e o sentido crítico são trabalhados

em interação com os conteúdos. Neste âmbito, Costa e Couvaneiro (2019) consideram que “Saber é bom e vale por si. Mas usar o que sabemos é ainda melhor. Além disso, gera vontade de saber mais” (p. 50).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória está estruturado em princípios, valores e áreas de competências, os quais apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 1: Princípios, áreas de competências e valores do *Perfil dos Alunos*, retirado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017)

Princípios	Áreas de competências	Valores
Aprendizagem	Linguagens e textos	Liberdade
Inclusão	Informação e comunicação	Responsabilidade e integridade
Estabilidade	Pensamento crítico e pensamento criativo	Cidadania e participação
Adaptabilidade e ousadia	Raciocínio e resolução de problemas	Excelência e exigência
Coerência e flexibilidade	Saber científico técnico e tecnológico	Curiosidade, reflexão e inovação
Sustentabilidade	Relacionamento interpessoal	
Base Humanista	Desenvolvimento pessoal e autonomia	
Saber	Bem-estar, saúde e ambiente	
	Sensibilidade estética e artística	
	Consciência e domínio do corpo	

É importante destacar as áreas de competências consideradas pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e identificadas no quadro 1. Estas áreas são combinações complexas de três dimensões, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, não existindo qualquer tipo de hierarquia entre elas pois são complementares. Constituem-se como fundamentos para o aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

Ainda com base na legislação, o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho enuncia a aposta numa escola inclusiva com uma estreita ligação ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, à autonomia e flexibilidade curricular e às aprendizagens

essenciais, reconhecendo a diversidade dos alunos como uma mais-valia e realça a diversificação de estratégias para integrar a diferença. Identifica assim as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão e ainda os recursos de forma a responder às necessidades, potencialidades e expectativas de cada aluno, de forma singular, ao longo de todo o seu percurso escolar e nas mais variadas ofertas de educação e formação (Artigo 1º).

2.4. DISCIPLINA DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

São visíveis o esforço crescente do papel da escola na área da cidadania e as alterações da organização, gestão do sistema escolar e do currículo neste sentido. É considerável a referência à educação para cidadania como um ato de instrução e educação tão antigo quanto à própria escolaridade obrigatória (Neto, 2015) i.e., o ensino sempre teve em consideração aspetos da cidadania, que compunham o chamado currículo oculto (Patacho, 2021). A escola é um contexto de interação e de participação tornando-se imprescindível reconhecer que a escola já é um contexto de educação para a cidadania, (Menezes, 2005). Com isto, questionamos que tipo de formação em cidadania estamos a considerar. De facto, a cidadania difere do civismo, sendo o último muito menos exigente, lembrando o espaço ocupado pela Formação Cívica na escola implementado pelo Despacho nº 9590/99 no projeto de Gestão Flexível do Currículo. Contudo, a formação cívica e a formação ética estão muitas vezes em conflito com a cidadania, pois para a demonstração de comportamentos cívicos é necessário a interiorização de valores, e são estes que se revelam em atos de responsabilidade (Neto, 2015). Deste modo, os valores de cidadania e democracia consagrados na LBSE devem refletir-se no sistema educativo que para isso deverá ser organizado de modo a preparar os alunos para uma reflexão consciente sobre os valores, para o seu desenvolvimento cívico e equilibrado.

A educação para a cidadania surge como um contrato social em que enfatiza a participação social com um intuito bastante global, a procura do bem comum e da justiça. Assim a cidadania, como uma tomada de consciência, é uma condição para a democracia, direcionando a educação democrática como uma forma de vida e capacitando o crescimento na experiência (Neto, 2015), tornando-se uma componente essencial para a qualidade de vida democrática (Menezes, 2005) e tentando afastar-se de uma perspetiva centrada somente na informação, pois não é por um indivíduo estar informado que irá exercer a sua cidadania de modo ativo e consciente (Figueiredo, 2005), tal como o

conhecimento, que por si só, não é democrático (Matos, 2005). Não existindo cidadania sem democracia (Gadotti, 2006), segundo Patrício (2010) “não é da democracia que emana a dignidade da pessoa, é da pessoa que emana a democracia e seu valor” (p. 18). Podemos considerar a pessoa como o eixo central para efetivar a democracia, fazendo todo o sentido investir na sua educação. Em defesa deste ponto, Carvalho (2010) acrescenta que a cidadania em vez de ser encarada como uma condição, muitas das vezes ilusória, deverá antes tornar-se um projeto, o qual, é de facto, ameaçado, porém, reiniciado e superado. Nesta linha de pensamento, prioriza-se a educação para o desenvolvimento, conciliando competências cognitivas com a aquisição de valores e atitudes de forma a construir um mundo mais justo, tendo como referência os direitos humanos, nos valores de igualdade, democracia e justiça social. A respeito disto, a preocupação com a formação do cidadão democrático refletiu-se na aprovação da Carta sobre a Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos (2010) pela Recomendação CM/REC 7 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa visando promover os direitos humanos, a democracia e o Estado de Direito, sendo que a educação, nomeadamente no ensino-aprendizagem, tem um papel fundamental na reflexão e promoção destes valores, fomentando a capacidade de participação ativa e a responsabilidade dos alunos, docentes e tantos outros, como os pais e encarregados de educação. Deste modo, a Proposta de Bruxelas como diretiva internacional, defende de igual modo, a implementação da educação para o desenvolvimento de forma efetiva em todos os percursos educativos formais e não formais. Assim a integração da educação para o desenvolvimento no currículo permitirá de forma significativa a concretização dos ODS (UNESCO, 2016).

O Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho define os currículos do ensino básico e secundário de forma a garantir a aquisição e o desenvolvimento das capacidades e atitudes que permitam alcançar as competências estabelecidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e impõe a obrigatoriedade da implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) como área de trabalho em toda a escolaridade obrigatória, “com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade”. A ENEC é o documento curricular de referência para esta componente curricular de forma a implementar a educação para a cidadania nas escolas, não obstante a sua importância para a concretização do *Perfil dos Alunos* e da própria LBSE. A

componente de formação de Cidadania e Desenvolvimento é desenvolvida com o suporte e o contributo de todas as disciplinas, constituindo-se como uma área transversal, de articulação e interdisciplinar (Decreto-Lei 55/2018, artigo 15º, nº 3).

De acordo com a ENEC, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) deve seguir uma abordagem de *Whole-school Approach* com os seguintes objetivos:

- ✓ Decorre de práticas sustentadas no tempo;
- ✓ Está integrada em todo o momento e em qualquer uma das atividades em articulação com a comunidade;
- ✓ Assenta em práticas educativas que promovem a inclusão;
- ✓ Apoia-se no desenvolvimento profissional e contínuo dos docentes;
- ✓ Envolve todos os alunos em metodologias ativas e oferece oportunidades de desenvolvimento pessoal e social;
- ✓ Está integrada nas políticas e práticas da escola democrática envolvendo toda a comunidade escolar;
- ✓ Promove o bem-estar e a saúde
- ✓ Envolve o trabalho em parceria com as famílias e as comunidades
- ✓ Está alinhada com as especificidades de alunos e as prioridades da comunidade educativa;
- ✓ Apoia-se na monitorização e avaliação como forma de garantir efetividade e participação.

Quanto à sua operacionalização no currículo escolar, a CeD, no 1º ciclo do ensino básico é transversal e a avaliação dos alunos é da responsabilidade do professor titular. No 2º ciclo e no 3º ciclo do ensino básico é uma disciplina autónoma que pode funcionar segundo as opções curriculares de cada escola, seja trimestralmente, semestralmente ou com outra duração. A avaliação é proposta pelo docente da disciplina, é avaliada no âmbito formativo e sumativo tal como todas as outras disciplinas e é da responsabilidade do Conselho de Turma. Deve ter uma abordagem interdisciplinar ao nível do Conselho de Turma sempre que se verifique a interligação curricular com outras disciplinas. No ensino secundário a escola detém autonomia para decidir como implementar esta componente, seja como disciplina autónoma, como prática de coadjuvação no âmbito de uma disciplina, como funcionamento em justaposição com outra disciplina, como abordagem no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos sob

coordenação de um dos docentes da turma ou de grupo de alunos, entre outras, devendo desenvolver-se com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação. A avaliação é tida em conta na média final e é proposta pelos docentes da turma e da responsabilidade do Conselho de Turma, apesar de não se exigir uma avaliação sumativa neste nível de ensino, mesmo que seja adotada a vertente disciplinar (ENEC, 2017).

O ensino, a aprendizagem e a avaliação da disciplina de CeD deve integrar e refletir as competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional, desenvolvidas e demonstradas por cada aluno. Os critérios de avaliação são definidos pelo Conselho de Turma e pela escola e são validados pelo Conselho Pedagógico. De salientar a consideração do impacto da participação dos alunos nas atividades realizadas na escola e na comunidade (*ibidem*).

Deve ser trabalhada com abordagem das questões do desenvolvimento, visto que se foca nos domínios que constam no quadro seguinte:

Quadro 2: Os diferentes domínios da Educação para a Cidadania (ENEC, 2017).

	1º Grupo <i>(Obrigatório a todos os níveis de ensino)</i>	2º Grupo <i>(Pelo menos, em dois ciclos do ensino básico)</i>	3º Grupo <i>(Opcional em qualquer ano de escolaridade)</i>
Domínios	Direitos Humanos	Sexualidade	Empreendedorismo
	Igualdade de Género	Media	Mundo do trabalho
	Interculturalidade	Instituições e participação democrática	Segurança, Defesa e Paz
	Desenvolvimento Sustentável	Literacia financeira e educação para o consumo	Bem-estar animal
	Educação Ambiental	Segurança rodoviária	Voluntariado
	Saúde	Risco	Outros, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola

De salientar a existência de referenciais de educação para a cidadania elaborados pelo Ministério de Educação com colaboração com outros organismos e entidades e que são documentos de referência para os domínios a desenvolver.

A disciplina de CeD está em convergência com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* pois a abordagem destes domínios deverá contribuir para o desenvolvimento dos valores e das áreas de competências mencionadas no *Perfil dos*

Alunos. Um dos valores destacados no *Perfil dos Alunos* é de facto a cidadania e a participação. Numa perspetiva de áreas de conhecimento e competências é percebido, através da análise dos dois documentos e, tendo em conta os seus objetivos, que a abordagem dos domínios da CeD somente faz sentido através de uma articulação com as áreas de competências do *Perfil dos Alunos*. São inúmeras as possibilidades de ligação tendo em conta também os descritores operativos. Deste modo, podemos idealizar um grupo de alunos que devido a circunstâncias experienciadas, como exemplo uma torneira danificada no recinto escolar que se encontra a escoar água, queiram investigar sobre a escassez de água e tudo o que ela compromete, e com isto aplicam variáveis e fazem previsões sobre a questão em estudo, de forma a definir e a executar estratégias adequadas para que tal fato não se repita e/ou como forma de poupar água na escola que frequentam. Com isto, este grupo de alunos está a trabalhar no domínio do desenvolvimento sustentável, indo ao encontro do desenvolvimento do raciocínio e resolução de problemas e evocando os valores de curiosidade, reflexão e inovação. O que não descuida que os alunos não possam estar a trabalhar ainda outras áreas de competências e outros valores neste possível projeto que apresentámos como exemplo. Só faz sentido desenvolver a disciplina de CeD através de um trabalho equilibrado entre conhecimentos e competências. Estes últimos têm sido encarados como uma disputa antiga na educação que não faz o menor sentido, pois complementam-se (Costa & Couvaneiro, 2019).

Fazemos referência ao artigo 12º, nº 1, do Decreto-Lei 55/2018 sobre a autonomia e a flexibilidade curricular. O mesmo regula que as escolas podem gerir até 25% da sua autonomia curricular, sendo que é localmente instituído por iniciativa de cada uma, no âmbito do total da carga horária por ano de escolaridade, nos casos das matrizes com organização semanal, e no âmbito das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação. Tal como aconteceu com o Projeto-piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), implementado pelo Despacho n.º 3721/2017 de 3 de maio, numa iniciativa de reforço da autonomia das escolas na conceção e adoção de projetos educativos próprios, a legislação permite agora que todos os Agrupamentos façam o que aconteceu no PPIP.

O Decreto-Lei nº 21/2019 de 30 de janeiro concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação regulando ainda o funcionamento dos conselhos municipais de educação (Artigo 1º, nº 1 e nº 2). O Conselho Municipal de Educação tem como objetivo analisar e

acompanhar o funcionamento do sistema educativo propondo as ações consideradas adequadas à promoção de uma maior eficiência e eficácia do sistema educativo no município (Artigo 55º). A colaboração das autarquias está regularizada no Decreto-Lei nº 72/2015 de 11 de maio que regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração da Carta Educativa. A carta educativa é um instrumento de planeamento e estratégia que permite a identificação dos edifícios e equipamentos educativos no município, bem como a sua localização geográfica, de acordo com as ofertas educativas e de formação que são necessárias, tendo em vista a eficiência dos recursos educativos no âmbito do quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico (Decreto-Lei nº 21/2019, artigo 5º e artigo 7º, nº1). O Conselho Municipal de Educativo através do respetivo Plano Estratégico Educativo Municipal com vista à articulação das autarquias locais e municípios com a escola é uma prática a privilegiar, fomentando a criação de sinergias locais e regionais (ENEC, 2017).

O esforço para uma maior autonomia e flexibilização são evidentes na evolução do sistema educativo onde 25% do currículo é flexível e pode ser criado ao nível da escola, permitindo uma abertura ao exterior, desenvolvendo parcerias com a comunidade e com instituições de forma legal, incentivando a experiência e a colaboração, potenciando a inclusão e revendo a educação como uma forma global e ao longo de toda a vida. O Relatório de Delors intitulado como “Educação um Tesouro a Descobrir” apresenta a Educação ao Longo da Vida como a chave que abre as portas do século XXI, baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, et al., 1998). Deste modo, a Educação é preconizada em todas as idades da vida e nos múltiplos contextos e circunstâncias.

Nesta linha de pensamento, os resultados do estudo de Cabrito (2008) indicam que a aprendizagem não se realiza só em momentos e locais específicos, desmitificando de todo o conceito de educação reduzido à instituição escola e remetendo para um processo complexo que se desenvolve em múltiplos espaços. Lopes (2017) refere que a escola se deve consciencializar de que o ato educativo é realizado durante toda a vida, não se restringindo às instituições escolares, onde deve adquirir parcerias e criar projetos num âmbito autónomo. Assim implica-se o Homem enquanto ser inacabado no mundo e vivendo num contínuo estado de aprendizagem (Silva, 2004) e a aprendizagem enquanto processo (Barros, 2011), ultrapassando os limites das instituições, dos programas e dos métodos incutidos na educação ao longo do tempo. Com o intuito do ato educativo ser

democraticamente ético, emocional e prático defendemos esta abertura e extensão do sistema escolar. Os alunos devem pensar, ser ouvidos, intervir, ser eles próprios, inspirando o crescimento e encorajados pela mudança, deixando a sua marca no seu contexto, através da revelação dos seus desejos individuais e ao mesmo tempo abordar e lutar por desejos coletivos na comunidade (Lopes, 2017).

A disciplina de CeD revê-se nesta linha, existindo a possibilidade de disposição de 0 a 25% do tempo curricular de cada uma das disciplinas para afetação a outra(s). De acordo com a ENEC (2017) a diversidade de metodologias e de práticas pedagógicas deve ser aplicada em experiências reais de participação e de vivência da cidadania. Os alunos aprendem através de desafios da vida real, indo para além da sala de aula e mesmo da escola, tomando consciência da implicação das suas ações, tanto para um futuro individual como um futuro coletivo, indicando assim que se trata de uma disciplina voltada para o exterior da escola e propícia ao envolvimento da comunidade. Importa reforçar a parceria e a articulação com *stakeholders*, onde é desejável que as escolas estabeleçam parcerias com entidades externas à escola, como exemplos, instituições de ensino superior e centros e redes de investigação, associações juvenis, organizações não-governamentais (ONG), autarquias, serviços públicos, grupos de voluntariado, meios de comunicação social, e empresas do setor público e privado.

PARTE II – FASE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1. PROBLEMÁTICA

A escola é tida com bastante potencial para efetivar o 4º objetivo dos ODS de “Garantir o acesso à Educação Inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para todos”, incluindo as áreas que promovem o dever cívico do aluno (Gameiro, 2018). Os governos apontam em documentos oficiais, a preparação de cidadãos educados nos valores democráticos como das mais importantes finalidades relacionadas com a educação. As escolas sendo um bem público da sociedade, refletem essa finalidade, ficando encarregues da educação da cidadania democrática (Patacho, 2021). A preocupação com a formação do cidadão democrático reflete-se na Carta sobre a Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos, pela Recomendação CM/REC (2010) do Conselho de Ministros do Conselho da Europa. Visa promover os direitos humanos, a democracia e o Estado de Direito, sendo que a educação, nomeadamente no ensino-aprendizagem, tem um papel fundamental na reflexão e promoção destes valores, fomentando a capacidade de participação ativa e a responsabilidade dos alunos, docentes e tantos outros, como os pais e encarregados de educação. Como diretiva internacional, também a Proposta de Bruxelas (2014), defende a implementação da educação para o desenvolvimento de forma efetiva em todos os percursos educativos formais e não formais.

De acordo com Neto (2020) o modelo escola-fábrica é completamente contraditório aos desafios que são necessários ultrapassar na sociedade no futuro. Segundo Patacho (2021) a escola de massas não garante um estatuto elevado, nem veicula a ascensão social. De facto, contesta-se a aprendizagem tradicional e formatada como a grande oferta que a escola tem para veicular. É preciso ouvir mais os alunos e incentivar a sua capacidade natural de procurar conhecimento, promovendo o despertar da sua curiosidade através das experiências vividas.

Segundo a linha de pensamento de Neto (2015), a educação para os direitos humanos e a educação para a cidadania, presente na educação democrática, não deve cingir-se a uma simples aposta numa nova disciplina nos vários níveis de ensino, sendo que a transmissão

dos valores democráticos é insuficiente numa sala de aula. Como tal, a escola deverá apoiar-se na comunidade e, em várias outras estruturas de educação informal e não-formal, para ensinar a democracia como uma forma de vida e, não, somente, como um regime da vertente política. De acordo com Patacho (2021) para a construção de escolas democráticas devem reconsiderar-se as formas de organização e funcionamento, tal como as intervenções educativas, as quais devem refletir os valores democráticos, compelindo o desenvolvimento da participação democrática sobre os mais diversos temas.

A ENEC (2017) destaca a formação humanista dos docentes como crucial para o desenvolvimento da Cidadania e Desenvolvimento, facilitando a articulação dos conhecimentos obtidos com os domínios da Educação para a Cidadania abordados nesta disciplina. De acordo com Bóia (2003) a formação dos docentes concentrada na transmissão de conteúdos e a função seletiva da escola revelam a escassa preocupação com os valores. Neste ponto, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento coloca-se como um desafio aos docentes que a lecionam. A escola, para além da transmissão de conhecimento, deverá transmitir também padrões e normas de comportamento como sua própria competência (Bóia, 2003). Neste âmbito, as metodologias e práticas pedagógicas carecem de inovação, e devem incidir a sua aplicação na experiência e participação na vida real e na cidadania. A cidadania é tida como uma tomada de consciência, direcionando a educação democrática como uma forma de vida e capacitando o crescimento pela experiência (Neto, 2015). Deste modo, a cultura escolar de cidadania exprime-se, não só ao nível da sala de aula, como ao nível global da escola. O Referencial de Educação para o Desenvolvimento, salienta, do mesmo modo, o benefício da abordagem de vivências quotidianas, ao permitir que a adoção de valores de responsabilidade e de solidariedade seja fomentada de forma efetiva e com vista o bem-comum, contribuindo para uma visão holística e globalizante da educação.

O interesse do nosso estudo empírico centra-se na forma como esses valores são promovidos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e se são trabalhados em parceria com a comunidade envolvente, contribuindo para a cidadania ativa dos alunos.

É fundamental que os docentes guiem esta disciplina através do desenvolvimento de projetos e atividades que impliquem a intervenção, a pesquisa e análise de problemas na comunidade e a procura e construção ativa pelas suas soluções, caminhando para um afastamento de uma perspetiva centrada somente na informação, pois não é por um

indivíduo estar informado que irá exercer a sua cidadania de modo ativo e consciente (Figueiredo, 2005).

Sabemos que aos docentes não compete somente a tarefa de facilitar a aquisição de conteúdos, mas também, e principalmente, a tarefa de suscitar as capacidades dos alunos para usarem o que aprenderam. E é isso que caracteriza esta disciplina. O nosso estudo pretende analisar a opinião dos docentes sobre a contribuição da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento para a cidadania ativa dos alunos.

3.2. *QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS*

No presente trabalho formulou-se a seguinte questão de partida: *De que modo a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento tem contribuído para a cidadania ativa dos alunos na opinião dos docentes?*

Quanto aos objetivos, foram delineados os seguintes:

1. Descrever os projetos de Cidadania e Desenvolvimento desenvolvidos pelo Agrupamento X
2. Analisar na opinião dos docentes o contributo desses projetos para a promoção da cidadania ativa
3. Analisar na opinião dos docentes a gestão e organização curricular da Cidadania e Desenvolvimento

3.3. *DESENHO DA INVESTIGAÇÃO*

O nosso desenho da investigação enquadra-se no âmbito do paradigma qualitativo. Segundo Vilelas (2017) a abordagem qualitativa considera “que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números” (p. 163).

De acordo com Bogdan e Biklen (2013) este processo de pesquisa é baseado numa “perspetiva fenomenológica” (p. 53) que segundo Fortin (2009) “visa compreender um fenómeno, para extrair a sua essência do ponto de vista daqueles ou daquelas que vivem ou viveram essa experiência (p. 148). Deste modo, a interpretação de fenómenos da sociedade é conseguida através do modo como as pessoas interpretam e dão significado às suas experiências (Vilelas, 2017). Trabalha-se assim com valores, crenças,

representações, hábitos, atitudes e opiniões para se entender o contexto onde ocorre o fenómeno em estudo (*ibidem*).

O objetivo do estudo qualitativo não se centra na resposta a questões prévias nem à testagem de hipóteses. Mas, remete à compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 2013). Deste modo, investiga-se *com*, e não *para* a população em estudo (Fortin, 2009).

O nosso estudo é exploratório, caracterizado pela procura de um maior entendimento do problema. Segundo Vilelas (2017) esta metodologia é usada quando se trata de um fenómeno recente, no qual o investigador não detém os recursos suficientes para um trabalho mais aprofundado.

Para este trabalho de projeto foi adotado como método de investigação o estudo de caso. De acordo com Vilelas (2017), o estudo de caso é mais orientado para a compreensão de um fenómeno do que para a sua delimitação. É adotado quando a pesquisa se orienta no «como» e no «porquê». Neste método, o investigador costuma evidenciar a falta de controlo numa situação que está presente em contextos sociais.

De acordo com Fortin (2009) as limitações deste tipo de trabalho qualitativo centram-se na falta de representatividade das amostras, na falta de fidelidade e na relativa validade dos dados. No que diz respeito ao estudo de caso, e em linha com a abordagem qualitativa, é apontado por Vilelas (2017) que muitos consideram-no sem objetividade e rigor suficientes para um método científico, para além da grande quantidade de tempo que demoram a desenvolver-lo. O autor ainda refere como maior limitação deste tipo de método, a tarefa, quase irrealizável, de generalizar os dados obtidos a toda a população.

3.4. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTOS DOS DADOS

Na abordagem qualitativa, não existe regras metodológicas fixas e totalmente definidas, mas estratégias e abordagens de recolha de dados, que não devem ser confundidas com a ausência de metodologia, ou com o «vale tudo». As pesquisas qualitativas são na sua maior parte dirigidas para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a formação de explicações (Vilelas, 2017, p.164).

Como técnica de recolha de dados recorreremos à entrevista semiestruturada. De acordo com Fortin (2009) é uma das principais técnicas de recolha de dados em investigação qualitativa e é bastante utilizada nas investigações exploratórias-descritivas.

A entrevistada semiestruturada caracteriza-se pela combinação de perguntas abertas e fechadas e a possibilidade de novas questões, onde o entrevistado relata as suas experiências e vivências sobre o tema em análise. É utilizada com o intuito de delimitar a quantidade de informação, para que se atinjam os objetivos delineados sobre o tema (Vilelas, 2017). O objetivo prende-se com o alcance das respostas a todos os temas propostos no final das entrevistas (Fortin, 2009). Segundo Bogdan e Biklen (2013) neste tipo de técnica os entrevistados desempenham um papel primordial na condução do estudo.

As principais vantagens da entrevista semiestruturada passam pelo acesso à informação contextualizada pelos entrevistados, pela possibilidade de o entrevistador esclarecer certos pontos durante a mesma, pela produção de pontos de vista e orientações para o desenvolvimento da investigação e, por último, pela definição de outras estratégias e instrumentos. Como desvantagens, são indicadas na literatura, a possível falta de motivação dos entrevistados, a incompreensão das questões propostas, o fornecimento de respostas falsas, a incapacidade do entrevistado para respostas adequadamente e a influência de opiniões pessoais do entrevistador sobre o entrevistado (Vilelas, 2017).

Foram elaborados três guiões de entrevista semiestruturada (Anexos 1, 2 e 3), correspondentes à população em estudo, nomeadamente para os docentes, para o órgão de gestão e para o artista residente, tendo em conta os objetivos do nosso trabalho. Os guiões foram validados junto de outro docente e de um outro elemento do órgão de gestão.

Procedemos à aplicação das entrevistas via *online*, com recurso ao *software* Skype, durante os meses de julho, agosto e setembro do ano de 2021. No início de cada entrevista foi contextualizado o tema em estudo e transmitidos os objetivos do nosso trabalho. Também foi solicitada, a cada uma das entrevistadas, a possibilidade de gravação em vídeo das entrevistas como forma a facilitar o tratamento de dados, em que nenhuma das entrevistadas se opôs, pelo que todas as entrevistas foram gravadas em vídeo. De salientar que, neste tipo de entrevista, os entrevistados detêm liberdade para desenvolver as suas respostas às questões consoante os aspetos que considerem mais relevantes. Assim, existe a possibilidade da colocação de tópicos como forma de guiar o entrevistado a dar a sua resposta ou a pormenorizá-la (Vilelas, 2017).

De seguida, as entrevistas foram transcritas na totalidade (Anexo 5) com recurso às gravações em vídeo obtidas de cada uma delas. Na redação da transcrição das entrevistas

baseamo-nos no artigo teórico de Azevedo, et al., (2017). Foi usado o tipo de transcrição não naturalista que “privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso (...) apresentando-se, por isso, como uma transcrição mais polida e seletiva” (Azevedo, et al., 2017, p. 161) e foram usados os seguintes códigos durante a transcrição: ‘(segmento de texto inaudível)’ quando o que a entrevistada disse não foi audível; ‘(segmento de texto incompreensível)’ quando o que a entrevistada disse não se percebeu; ‘?(*exemplo*)?’ quando não se teve a certeza sobre o que a entrevistada disse e ‘...’ quando houve silêncios ou pausas. É ainda de clarificar os códigos usados para identificar cada transcrição das entrevistas: ‘ENT E D’ para as entrevistadas que são docentes; ‘ENT E OG’ para a entrevistada que ocupa uma posição de órgão de gestão na escola e ‘ENT E AR’ para a entrevistada que é artista residente no Agrupamento.

Como técnica de tratamentos de dados das entrevistas foi elaborada a análise de conteúdo (Anexo 4). Fortin (2009) refere o seguinte sobre a análise de conteúdo:

Trata-se de medir a frequência, a ordem, a intensidade de certas palavras, de certas frases ou expressões ou de certos factos e acontecimentos. São estabelecidas categorias de acontecimentos a partir dos dados, mas as características do conteúdo a medir são geralmente definidas e determinadas previamente pelo investigador (p. 249).

Deste modo, como forma de atingir os objetivos do nosso trabalho e para realizar a análise do conteúdo obtido pelas entrevistas aplicadas, elaboramos as seguintes categorias e subcategorias de análise em estudo:

Quadro 3: Categorias e subcategorias em análise no estudo.

Categorias	Subcategorias
1. Caraterização dos projetos e/ou atividades de CeD	Domínios trabalhados nos projetos e/ou atividades de CeD; Conhecimento e participação nos projetos e/ou atividades; Conceção dos projetos e/ou atividades; Levantamento da opinião dos alunos; Procedimentos no desenvolvimento dos projetos;
2. Promoção da cidadania ativa	Opinião sobre o contributo dos projetos para a cidadania ativa; Interesse dos alunos; Evidências sobre atitudes e comportamentos dos alunos;

	Trabalho em rede com o município e a comunidade;
3. Gestão e organização curricular	Multidisciplinaridade e transversalidade da CeD; Articulação com Plano Intercultural, Plano Nacional das Artes e Projeto Educativo; Avaliação da CeD; Fatores a melhorar; Seleção do corpo docente.

Na categoria de Gestão e organização curricular, a subcategoria de Seleção do corpo docente destinou-se exclusivamente à entrevistada OG, por representar o órgão de gestão do Agrupamento X, mais especificamente, o cargo de adjunta do diretor na escola em estudo, indo de encontro ao seu guião de entrevista (Anexo 2).

3.5. POPULAÇÃO DO ESTUDO E AMOSTRA

O nosso estudo foi constituído por uma amostra por conveniência formada por 4 docentes, 1 órgão de gestão e 1 artista residente, num total de 6 participantes e todas do sexo feminino. A população em estudo exerce funções no Agrupamento X, especificamente na escola em estudo.

De seguida apresentamos um quadro com os dados das entrevistadas que participaram no nosso estudo:

Quadro 4: Dados da população em estudo

Código	Sexo	Área disciplinar	Ciclo de ensino que leciona	Tempo no Agrupamento	Funções
D1	Feminino	Português e Cidadania e Desenvolvimento	3º ciclo e Secundário	3 anos	-
D2	Feminino	Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento	2º ciclo	6 anos	Diretora de turma; Coordenadora do Departamento de Educação Física
D3	Feminino	Português	3º ciclo e Secundário	10 anos	Coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento do Agrupamento; Equipa do Plano Intercultural da escola

D4	Feminino	Matemática	3º ciclo e Secundário	30 anos	Coordenadora das bibliotecas do agrupamento
OG	Feminino	Teatro	2º ciclo do Ensino Básico	16 anos	Adjunta do Diretor do Agrupamento; Coordenadora do Plano Nacional das Artes no Agrupamento; Equipa do Plano Intercultural da escola
AR	Feminino	Licenciada em Teatro e Dança	(Não é docente)	1 ano	Artista residente contratada pelo Agrupamento

Por motivos de anonimato as entrevistadas são identificadas por códigos, como podemos observar na primeira coluna do quadro acima. A partir deste ponto, para identificação das entrevistadas, serão usados os seguintes códigos: D1, D2, D3, D4, OG e AR.

A população em estudo caracteriza-se na sua maior parte por ser pessoal docente. As entrevistadas D1, D2, D3, D4 e OG são docentes de áreas disciplinares diferenciadas, enquanto a OG exerce também funções de adjunta do diretor no Agrupamento X. A entrevistada AR não é docente, mas exerce funções como artista residente. É contratada pelo Agrupamento durante um ano letivo em parceria com o Plano Nacional das Artes (PNA), tornando-se o seu contributo como uma mais-valia neste estudo, pois ocupa uma posição externa à escola e, deste modo, contribui com uma perspetiva externa sobre o trabalho de cidadania e desenvolvimento desenvolvido pelo Agrupamento.

De referir, como um contributo maior para o nosso trabalho, que a maioria das entrevistadas ocupam funções relacionadas com o desenvolvimento da Cidadania e Desenvolvimento no Agrupamento e na escola. A D1 e D2 estavam a lecionar a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento durante o desenvolvimento do nosso trabalho. A D2 ainda é coordenadora do departamento de Educação Física, a D3 é coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento do Agrupamento e faz parte da equipa do Plano Intercultural da escola, a D4 é coordenadora das Bibliotecas do Agrupamento e a OG é Coordenadora do Plano Nacional das Artes no Agrupamento e também faz parte da equipa do Plano Intercultural da escola. Estas funções foram consideradas na análise e comentário dos dados obtidos.

3.6. CONTEXTO DO ESTUDO

O presente trabalho foi realizado no Agrupamento X, do distrito de Santarém, numa escola de EB 2/3 e ensino secundário, que é a sede do Agrupamento. Conforme o Projeto Educativo, o Agrupamento X é composto por uma escola EB 2/3 e ensino secundário; uma EB 2/3 e por 3 Centros Escolares com JI e 1º ciclo. Deste modo, inclui os vários níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário.

O Agrupamento conta com cerca de 2100 alunos em 2022e o corpo docente é composto por 225 docentes e 20 docentes de educação especial. Ainda conta com 1 psicólogo, 13 funcionários administrativos e 78 assistentes operacionais.

No ensino secundário, a escola tem como oferta educativa, nos cursos científico-humanísticos, os cursos de ciências e tecnologias, sócio económicas e línguas e humanidades e nos cursos profissionais, o curso profissional na área do desporto e o curso profissional na área da multimédia (dados retirados do Projeto Educativo do Agrupamento).

Também é referido no Projeto Educativo que a escola em análise está inserida na comunidade educativa e apresenta uma imagem muito positiva a nível local e nacional. A maioria dos alunos que frequenta o ensino secundário prossegue com os estudos ao nível do ensino superior.

De acordo com a prestação de serviço, as práticas de articulação curricular, na diferenciação pedagógica, nas práticas de supervisão e avaliação formativa dos alunos são consideradas como áreas prioritárias de intervenção, pelo que estão definidos no Projeto Educativo do Agrupamento X vários objetivos, ações estratégicas e metas a atingir nos próximos anos.

Como forma de responder à Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE) e de modo a implementar o Plano Intercultural, o Agrupamento analisado apresentou nos anos letivos de 2019-20 e 2020-21 projetos e atividades de CeD, propondo experiências reais de participação e de vivência de cidadania. De salientar que os anos letivos em análise foram influenciados pelas medidas adotadas pelo Governo devido à pandemia covid-19. Os projetos estão descritos no quadro seguinte:

Quadro 5: Descrição dos projetos e/ou atividades desenvolvidos em CeD.

Projeto e/ou atividade	Descrição
Workshops	Trabalhado o tema da autoestima e realizada uma sessão de <i>mindfulness</i> em parceria com a psicóloga da escola.
Peça de teatro sobre a autoestima	Apresentação de uma peça de teatro, aos colegas de turma, sobre a caracterização do quotidiano de uma rapariga com problemas de autoestima na escola, na família e de integração.
Voluntariado no abrigo dos cães	Projeto realizado em parceria com o abrigo de cães da cidade, em torno da animaloterapia, e com o objetivo de perceber de que forma os animais ajudam as pessoas no seu bem-estar. Os alunos realizaram pesquisas, trabalharam em grupo, criaram redes sociais de sensibilização como forma de valorização da questão da proteção animal. Os alunos fizeram voluntariado onde trabalharam os cuidados de alimentação, carinho e de higiene dos cães que fazem parte do abrigo. Também recolheram bens necessários.
Caixa dos elogios	Sensibilização na temática da autoestima. Os alunos pediam aos colegas de toda a escola que abrissem a caixa dos elogios, dentro da caixa existia um espelho e cartões com mensagens positivas.
Reportagem de sensibilização	Os alunos entrevistaram os colegas dentro da escola e questionavam se eles gostavam de si próprios, da sua imagem e, seguindo este contexto, o que alteravam no seu corpo, como forma de consciencializar para o tema da autoestima.
Comemorações de efemérides	Consistiu na celebração de dias comemorativos como o Dia Internacional da Tolerância, o Dia dos Direitos Humanos, o Dia Mundial da Diversidade Cultural, entre outros, nos quais se associavam várias turmas.
Dança folclórica	Os alunos realizaram uma dança folclórica com idosos, numa dinâmica intergeracional, com a parceria de um centro de dia perto da escola.
Adivinhas e provérbios	Os alunos realizaram um trabalho de adivinhas e provérbios com idosos, com o objetivo de aproximar as gerações. Teve como parceria um centro de dia perto da escola.
Pintura de mandalas	Atividade desenvolvida na temática de Arteterapia e num contexto em que as normas de isolamento da pandemia covid-19 estavam em vigor. Os alunos e os idosos pintaram

	uma mandala em conjunto sem contacto próximo. Os desenhos foram enviados para o centro de dia parceiro.
Angariações para São Tomé e Príncipe	Consistiu em angariar roupa, calçado, livros, produtos de higiene, entre outros, para crianças e jovens carenciados residentes em São Tomé e Príncipe.
Ação de limpeza do espaço escolar	Ação de voluntariado com o objetivo de recolher o lixo do espaço escolar.
‘Miúdos a votos’	Carateriza-se por uma iniciativa a nível nacional da VISÃO Júnior e do PNL, com a parceria da Rede de Bibliotecas Escolares, e permitiu unir a cidadania à leitura. Os alunos realizaram uma campanha para votarem e elegerem o livro mais fixe. Os alunos passaram por todo o processo eleitoral. A campanha aconteceu em pleno confinamento o que levou os alunos a realizarem vídeos de divulgação de forma a difundir a iniciativa.
Criação e divulgação de vídeos com mensagens e canções	Iniciativa natalícia realizada para as valências de misericórdia da cidade e para os idosos no contexto de isolamento pela pandemia covid-19. Os alunos criaram vídeos com mensagens positivas e canções de natal e enviaram a essas entidades. Os vídeos foram divulgados nas tardes onde se comemorava o natal juntando as gerações.
<i>Performance</i> no átrio da escola	<i>Performance</i> apresentada durante o intervalo maior para toda a escola. Cada aluno representava uma nacionalidade, cultural ou religião, realizava sons e alterava as suas posições conforme o país e cultura representados, com o objetivo de exibir a união que existe através da diferença.
‘Leitura e cidadãos’ ¹	Tem o seu cariz na biblioteca escolar e é caraterizado por uma vertente muito voltada para a cidadania que é o Ler para Ser. A partir da leitura de livros os alunos exploraram uma mensagem que é selecionada de acordo com os domínios da cidadania, servindo de motor para o desenvolvimento de outros projetos na disciplina de CeD.
Sessão fotográfica	Desenvolvida sob o tema dos direitos humanos. Os alunos selecionaram os adereços e pensaram nas posições que iriam tomar nas fotografias conforme o motivo escolhido.
Videoclípe	Desenvolvido sob o tema da sustentabilidade. Os alunos recolheram plásticos e resíduos do chão e transformaram

¹ No projeto ‘Leitura e cidadãos’ o nome verdadeiro do projeto foi alterado para ocultar conteúdo sensível, sendo que ‘Leitura e cidadãos’ é uma denominação fictícia.

	em instrumentos musicais. Gravaram vários planos, como exemplos, os alunos a receberem pelas mãos pintadas da cor dos ecopontos o lixo correspondente a cada um deles, e uma lona azul a representar o oceano e a receber todo o tipo de lixo. Também faziam ritmos musicais com os instrumentos reciclados que criaram.
Curta-metragem	Caraterizou-se na história de uma rapariga que era bastante popular, uma <i>influencer</i> , que aparentava ter uma vida perfeita nas redes sociais, porém na realidade era muito insegura, pressionada e levada ao limite, por parte da mãe, para transmitir uma imagem ideal aos olhos dos outros. Os alunos escreverem o guião, pensaram na mensagem que queriam transmitir e gravaram ao longo de várias semanas. Em parceria com o curso de multimédia.
Estátuas vivas	Foram realizadas pelo corredor da escola durante os intervalos e sob o tema dos direitos humanos. Cada aluno representava um direito através da estátua que apresentava.
Peça de teatro sobre a diversidade cultural	Caraterizou-se pelo tema da multiculturalidade. Desenrolava-se sobre a história de uma menina portuguesa e viajante, que através de um barco, ia percorrendo vários lugares e ia encontrando meninos de várias culturas. Era dada a conhecer cada uma das culturas que ia encontrando, o que faziam, qual a língua falada, as suas religiões, a sua gastronomia e assim os alunos percorreram, de certa forma, todo o mundo.
Angariações para Timor	Campanha realizada por uma turma que se estendeu por toda a escola. Através do voluntariado os alunos eram responsáveis pela triagem e organização do material angariado, desde vestuário, material escolar e objetos escolares, tendo como destino alunos de Timor.
‘E se fosse contigo o que levavas na mochila?’	Desenvolveu-se sobre o tema dos refugiados. Os alunos realizaram um exercício de reflexão onde organizavam a sua mochila e explicavam porque é que levavam aqueles objetos. Com uma investigação sobre diversas situações de refugiados e com recurso a relatos verídicos, construíram uma peça de teatro. Este projeto envolveu a plataforma de apoio aos refugiados.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIO DE DADOS

Nesta fase, apresentamos, analisamos e comentamos os dados obtidos nas entrevistas. Optamos por trabalhar em conjunto as respostas de todas as entrevistadas.

4.1. CARATERIZAÇÃO DOS PROJETOS E/OU ATIVIDADES DE CED

4.1.1. DOMÍNIOS TRABALHADOS NOS PROJETOS E/OU ATIVIDADES DE CED

Segundo as entrevistas aplicadas e através da nossa análise, nos projetos e atividades descritos foram trabalhados os seguintes domínios de Educação para Cidadania de acordo com a ENEC (2017):

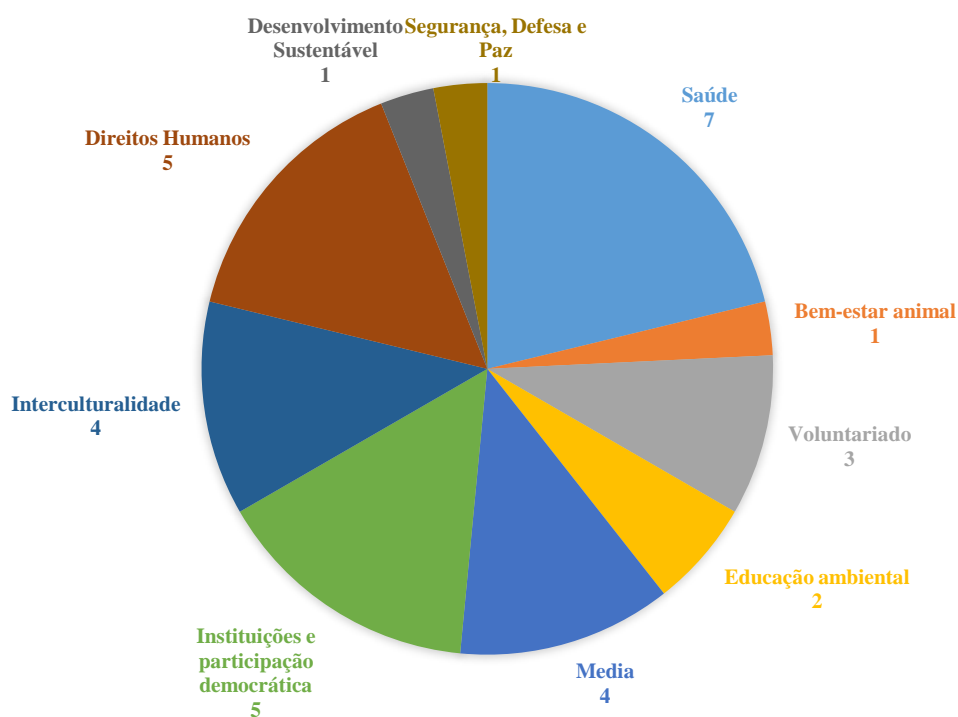


Figura 1: Frequência dos domínios da Educação para a Cidadania trabalhados nos projetos e/ou atividades em CeD.

Na figura 1 podemos verificar que existiu um predomínio do trabalho desenvolvido sobre o domínio da Saúde (22%).

Este domínio foi referido pelas entrevistadas em 7 dos 22 projetos e atividades:

“...workshops com as psicólogas da escola (...) uma delas foi trabalhar precisamente a questão da autoestima (...)” – (D1)

“...uma peça de teatro em que apresentavam o dia-a-dia de uma miúda que tinha problemas de autoestima (...)” – (D1)

“...animaloterapia, ou seja, de que forma é que os animais nos podem ajudar a sentir melhor connosco (...)” – (D1)

“...a caixa dos elogios, quando se abria tinha um espelho e depois tinha uns cartões com mensagens positivas (...)” – (D1)

“...uma sensibilização, através de uma pequena reportagem em que eles iam entrevistar os colegas e perguntavam-lhes se eles gostavam da sua imagem, gostavam de si (...)” – (D1)

“(...) conseguimos fazer (...) mandalas (...)” – (D2)

“(...) a última turma com que eu trabalhei... quis desenvolver o tema da autoestima através da representação (...) gravámos ao longo de várias semanas então uma curta-metragem (...)” – (AR)

Nomeadamente nos workshops, na peça de teatro sobre a autoestima, no voluntariado no abrigo de cães, na caixa de elogios, na reportagem de sensibilização, na pintura de mandalas² e na curta-metragem.

Podemos verificar que a maioria dos projetos desenvolvidos no domínio da Saúde teve como base o bem-estar psicológico, especificamente na variável psicológica de autoestima. Este fator é relevante na educação escolar que vai ao encontro do estudo de Lobo, Batista e Delgado (2015) onde o aumento da autoestima tem tendência a melhorar o rendimento escolar dos alunos.

De seguida, destacam-se os domínios Direitos Humanos (15%) e Instituições e participação democrática (15%), que foram trabalhados em 5 dos 22 projetos e atividades.

No caso do trabalho no domínio dos Direitos Humanos foi dito o seguinte:

“Depois há as comemorações das efemérides, que de alguma forma estão relacionadas com a cidadania, como é o caso do dia internacional da tolerância, o dia dos direitos humanos (...)” – (D4)

“(...) fizemos algumas atividades de adivinhas, de provérbios... esse tipo de coisas que cativa os idosos e que eles também sabem.” – (D2)

² A pintura de mandalas é considerada uma técnica da Arteterapia.

“...procurámos... no natal em encetar iniciativas junto de valências de idosos... nas valências de misericórdia da cidade (...) realizaram pequenos vídeos com mensagens e canções... e procuraram enviar a estas entidades (...)” – (D3)

“(...) surgiu a ideia sobre os direitos humanos de fazer (...) sessão fotográfica de desrespeito aos direitos humanos que eles seleccionassem (...) – (AR)

“... também dentro dos direitos humanos... foram feitas estátuas vivas pelo corredor da escola, que num dos intervalos estavam... a representar os tais direitos.” – (AR)

Os Direitos Humanos constaram nos projetos e atividades de comemorações de efemérides, adivinhas e provérbios, criação e divulgação de vídeos com mensagens e canções, sessão fotográfica e estátuas vivas. Podemos concluir que este domínio foi trabalhado de forma direta na maioria das atividades, contudo, nas adivinhas e provérbios e na criação e divulgação de vídeos com mensagens e canções manifestam-se os direitos humanos através da questão da solidariedade. De salientar o trabalho realizado entre gerações nestas duas atividades.

Segundo Oliveira (2018) a educação intergeracional traz benefícios no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos e não só, também para as comunidades e para a própria sociedade, podendo por isso ser entendida como um método de educação ao longo da vida onde todos aprendem e todos ensinam, visando colmatar alguns fatores menos bons do envelhecimento, como o isolamento, os baixos níveis de autoestima e possíveis sentimentos de aborrecimento para com os próprios e para com a vida, entre outros, tal como repercutir inúmeros benefícios entre os jovens, como a estimulação da aprendizagem e a promoção de valores, entre os quais a solidariedade. Neste âmbito, Andrade (2005) descreve um projeto denominado Clube dos Avós, no qual idosos se deslocavam semanalmente a uma escola para realizarem atividades com as crianças e jovens, desde à escrita de peças de teatro, ao desenvolvimento de habilidades informáticas, a visitas de estudo em conjunto, desenrolando-se um projeto de solidariedade entre gerações.

No domínio das Instituições e participação democrática as entrevistadas relataram o seguinte:

“Um dos projetos que também nos veio parar às mãos (...) são umas moças que estão a fazer uma parceria com São Tomé e Príncipe, meninos carenciados... que

precisam de roupa, calçado, livros, produtos de higiene... que nós percebemos que podíamos também colaborar (...)” – (D2)

“(...) miúdos a votos... que é uma iniciativa da visão júnior e que tem também a grande parceria da rede de bibliotecas escolares (...)” – (D3)

“...temos o miúdos a votos que é proposto pela visão júnior e pelo plano nacional de leitura... neste projeto eles vão saber exatamente todo o processo das eleições, desde a formação das listas, até ao processo eleitoral, passando por todas essas fases de um processo de eleição.” – (D4)

“(...) Tinha a ver com um grupo de voluntários que leva roupa, vestuário, objetos escolares, para alunos de Timor e houve uma campanha muito engraçada que se desenvolveu e que acabou por abranger a escola inteira (...) estes alunos eram responsáveis pela triagem daquilo que era oferecido (...)” – (OG)

“(...) «E se fosse contigo o que levavas na mochila?» a propósito dos refugiados (...) Todos eles organizavam a sua mochila e explicaram porque é que levavam aqueles objetos, através disso e de investigação sobre diferentes situações e relatos verídicos... construímos uma peça de teatro à volta disto. Envolveu depois também a plataforma do apoio aos refugiados, a plataforma nacional da associação (...)” - OG

Assim, o domínio de Instituições e participação democrática constou, nas angariações para São Tomé e Príncipe, no ‘Miúdos a votos’, nas angariações para Timor e no projeto ‘E se fosse contigo o que levavas na mochila?’. Tal como no domínio anterior, também na atividade de adivinhas e provérbios foi trabalhado este domínio, porém pela vertente de participação e cooperação com uma instituição de misericórdia da cidade.

Neste contexto, Dewey (1979) refere que a experiência pelo meio social é o caminho para uma sociedade desejável e democrática. Estas atividades remetem para um compromisso com a comunidade e uma abertura da escola ao exterior e ao território (Patacho, 2021), fazendo valer as parcerias e o trabalho em rede, supracitado pela ENEC, como essenciais no âmbito da Educação para Cidadania. De acordo com a ENEC (2017) as parcerias com entidades externas à escola são fundamentais na integração e na reflexão da cultura da escola e com a sua envolvência exterior, refletindo-se como uma mais-valia para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, onde todos os envolvidos beneficiam com o vínculo.

Os domínios da Interculturalidade (12%) e dos Media (12%) foram trabalhados em 4 dos 22 projetos. Sobre o domínio da Interculturalidade foi dito o seguinte:

“...as comemorações... das efemérides (...) como é o caso do dia mundial da diversidade cultural...” – (D4)

“(...) no natal, eles fizeram uma dança folclórica porque é algo que os prende de uma forma mais próxima dos idosos (...) e também fazia parte do programa de educação física (...)” – (D2)

“... pequena apresentação performativa no átrio da escola (...) desafiámos os alunos a fazer uma representação para a escola inteira, no intervalo maior, em que cada aluno representava uma nacionalidade, ou uma cultura, ou uma religião e haver aqui uma mescla de culturas, línguas, vivências diferentes e mostrar que a força da diferença faz a união.” – (D3)

“(...) uma pequena performance que fizemos no exterior, no pátio da escola, em que os alunos estavam caracterizados com diferentes... ah... cidadanias, eram cidadãos do mundo (...) eles iam mudando de posições e os sons que se ouviam eram precisamente dos diversos países e culturas ali representadas (...)” – (OG)

“(...) Com outra turma dentro do tema da multiculturalidade fizemos uma peça de teatro, em que uma menina viajante que era portuguesa com um barco (...) ia percorrendo vários sítios e ia encontrando vários meninos e várias culturas e depois os meninos explicavam, o que é que faziam na sua cultura, o que é que comiam, que religiões é que tinham, que línguas falavam...” – (AR)

O domínio da Interculturalidade foi trabalhado nas comemorações de efemérides, na dança folclórica, na *performance* no átrio da escola e na peça de teatro sobre a diversidade cultural. Podemos afirmar que as atividades desenvolvidas neste domínio se focaram nas artes. Neste cruzamento das artes com a cidadania identificamos uma das áreas de competências do *Perfil dos Alunos*, nomeadamente a sensibilidade estética e artística (Despacho nº 6478/2017), indo ao encontro de Magueta e Lopes (2017) que referem as componentes artísticas como essenciais na educação, ao ponto de que geram autonomia, criatividade, partilha, entajuda, consciência de si e do outro, prazer e sensibilidade, aumentando a qualidade dos relacionamentos interpessoais.

O domínio dos Media foi sempre trabalhado em conjunto com outros domínios, no voluntariado no abrigo dos cães, na criação e divulgação de vídeos com mensagens e canções, na sessão fotográfica e na curta-metragem, sobre o qual foi dito o seguinte:

“(...) esse bem-estar animal foi tratado não com «trabalhinhos» ... eles... pesquisaram notícias (...) vem muito na comunicação social (...) alguns criaram redes sociais para passarem essas notícias e esses alertas e essas questões para valorizar mais a... proteção animal (...) o culminar disso foi o voluntariado (...) fizemos voluntariado direto com o abrigo dos cães.” – (D2)

“(...) eram eles que faziam a história e que selecionavam os adereços que precisavam, qual era a posição em que iam estar para a fotografia (...) a turma do curso de multimédia ajudou bastante nisso porque têm o material da escola e percebem realmente de fotografia e de tudo o que tenha a ver com multimédia.” – (AR)

“(...) Cada parte da turma escolhia como é que queria trabalhar esse tema... e houve um grupo de alunas que decidiu fazê-lo através da representação (...) fomos escrevendo um guião... e gravámos ao longo de várias semanas, com os alunos de multimédia também...” – (AR)

Neste ponto, é de referir que sobre o projeto ‘Miúdos a votos’ foi mencionado o seguinte:

“(...) nessa ocasião nós estivemos em campanha em pleno confinamento... determinou que os alunos fizessem vídeos para divulgar online de modo a dar a conhecer a iniciativa (...)” – (D3)

Analisamos que o domínio dos Media também foi trabalhado, de certa forma, neste projeto, pois é referida a criação e divulgação de vídeos. Contudo, não foi tido em conta para a análise pois foi uma adaptação estabelecida devido à pandemia covid-19. Não sendo um objetivo deste trabalho, é de salientar que o contexto pandémico e todas as suas circunstâncias, como a alteração do regular funcionamento da escola, não se caracterizou como um impedimento no desenvolvimento de projetos e atividades de CeD na escola analisada. Através das entrevistas aplicadas, é notória a capacidade de resiliência e de autonomia nos docentes e nos alunos que tornaram estes projetos e atividades viáveis mesmo em contexto pandémico.

O domínio do Voluntariado (9%) foi trabalhado em 3 dos 22 projetos e o domínio da Educação Ambiental (6%) em 2 dos 22 projetos. Sobre estes domínios foi dito o seguinte:

“(...) eles tiveram lá dois dias a fazer voluntariado e fizemos recolha de bens (...)” – (D1)

“(...) foi o voluntariado que nós fizemos em parceria com a (...) que abriu os braços e nós... neste caso eu... solicitei aos pais para eles puderem ir. (...) fizemos voluntariado direto com o abrigo dos cães.” – (D2)

As transcrições acima referem-se ao projeto de voluntariado no abrigo dos cães no qual analisamos que este domínio foi trabalhado em conjunto com o domínio da Saúde.

O mesmo domínio de voluntariado foi trabalhado em conjunto com o domínio de Educação Ambiental, sobre os quais foi dito o seguinte:

“(...) ainda chegámos a fazer, em termos de voluntariado... algumas ações de limpeza do espaço escolar.” – (D2)

“(...) fizemos uma espécie de videoclipe de uma música que já existia sobre o planeta e sobre a reciclagem.” – (AR)

O voluntariado também foi realizado na atividade de Angariações para Timor:

“(...) estes alunos eram responsáveis por a triagem daquilo que era oferecido, desde brinquedos, vestuários, a equipamento escolar, e organizar aquilo tudo em caixas (...)” – (OG)

O voluntariado é uma das formas de excelência de aplicar conhecimentos no terreno. De acordo com Costa e Couvaneiro (2019) permite identificar a escola em cooperação com a comunidade, promovendo a capacidade de aprendizagem de todos tal como, a educação para a participação (Neto, 2015).

Os domínios Desenvolvimento Sustentável (3%), Segurança, Defesa e Paz (3%) e Bem-estar animal (3%) foram os domínios menos trabalhados nos projetos e atividades desenvolvidos em CeD. Somente um projeto e/ou atividade trabalhou estes domínios. No caso do domínio de Desenvolvimento Sustentável foi trabalhado na atividade do videoclipe, tal como o domínio da Educação Ambiental:

“(...) o tema era a sustentabilidade e eles recolheram... plásticos e resíduos do chão e transformaram em instrumentos musicais e depois fizemos uma espécie de videoclip de uma música que já existia (...)” – (AR)

O domínio de Segurança, Defesa e Paz foi trabalhado no projeto ‘E se fosse contigo o que levavas na mochila?’ onde foi mencionado o seguinte:

“(...) a plataforma nacional da associação, esteve presente e assistiu à peça de teatro, o que «mexeu» muito com estes alunos (...) No projeto Erasmus tivemos a visita

de professores de diferentes países, um deles da Turquia e também da Grécia, dois países muito massacrados pela ida dos refugiados, e nós acabamos por fazer esta peça para eles, toda ela em inglês, e foi realmente impressionante a forma como os alunos se envolveram e a forma como os adultos receberam esta mensagem.” – (OG)

Por último, o domínio de Bem-estar Animal foi somente trabalhado no voluntariado no abrigo de cães:

“(...) eles fizeram pesquisas (...) de como os animais são transportados, que continentes atravessam (...) os maus tratos que sofrem, porque é que são mortos em determinadas idades (...) Animais selvagens, domésticos (...) para valorizar mais a questão da proteção animal, fosse onde fosse, até no circo... (...) andaram a trabalhar de várias formas esse bem-estar (...)” – (D2)

O projeto ‘Leitura e cidadãos’ não foi considerado para esta análise, pois foi dito o seguinte:

“(...) a partir da leitura de livros queremos sempre explorar a mensagem... e eles são selecionados de acordo com os domínios da cidadania... vão quase que servir de motor para o desenvolvimento de projetos, aí sim, dentro da sala de aula com as turmas.” – (D4)

O projeto ‘Leitura e cidadãos’ não foi descrito nas entrevistas de forma a conseguirmos enquadrá-lo num domínio, mas sim, como o início, como a «alavanca» para os mais variados temas trabalhados nos projetos e atividades de CeD desenvolvidos na escola.

4.1.2. CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NOS PROJETOS E/OU ATIVIDADES

A generalidade das entrevistadas revela conhecimento dos projetos e atividades desenvolvidos na escola, o que permite identificar uma proximidade aos mesmos.

De forma a analisarmos a quantidade de projetos e/ou atividades referidos em cada entrevista, elaborámos a seguinte figura:

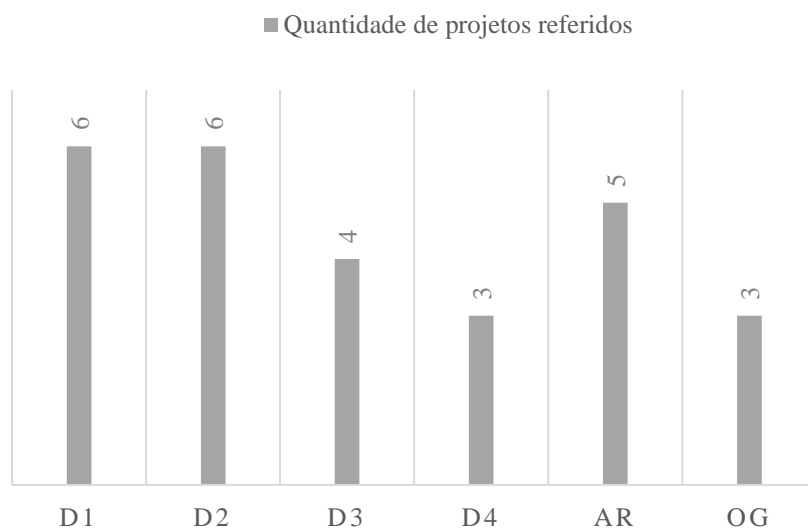


Figura 2: Quantidade de projetos e/ou atividades referidos por entrevistada.

Pela análise da figura 2, podemos observar que as entrevistadas D1 e D2 referem uma maior quantidade de projetos e atividades desenvolvidos, cada uma refere 6 atividades e ou projetos, de seguida a AR que refere 5 projetos ou atividades, depois a D3 com 4 e, por último, a D4 e a OG que referiram 3 projetos e atividades.

As entrevistadas D1 e D2 são docentes da disciplina de CeD, o que faz com que estas docentes se diferenciem das outras entrevistadas quanto à participação nos projetos e atividades analisados, pois foram as mesmas que os desenvolveram com os alunos durante a leção da disciplina.

Por sua vez, a entrevistada D4, assume uma certa ausência de participação nos projetos e atividades desenvolvidos. Disse o seguinte:

“(...) diretamente... não participei em muitos, criei foi condições para que eles acontecessem...” – (D4)

No nosso entender, a D4 demonstra pouco conhecimento sobre os projetos e atividades desenvolvidas. E isto deve-se ao seguinte motivo:

“(...) não tendo desenvolvido projetos de cidadania em aula concretamente... estive e tenho estado próxima... como sou coordenadora e professora bibliotecária às vezes as nossas propostas vão um pouco ao encontro dos projetos de cidadania e dos domínios a desenvolver nesta disciplina.” – (D4)

A D4 intervém nos projetos e/ou atividades de CeD quando os mesmos fazem parceria com a biblioteca escolar. O que não se verificou na maioria dos projetos e atividades descritos.

A entrevistada AR demonstra uma participação crucial no caso dos projetos e atividades que envolvam as artes, visto que é artista residente na escola. Revela o seguinte:

“(...) os alunos são envolvidos a cem por cento no projeto, não sou eu que chego lá e digo vamos fazer isto e eles fazem... não... eu dou uma orientação artística (...)” – (AR)

“Ser artista residente numa escola é trazer uma visão artística é... não ser professor (...) uma pessoa que tem uma visão de fora, que sabe o que se passa artisticamente no nosso país e que pesquisa sobre isso, sobre como é que pode trazer as artes para a escola e que vem tentar dar uma nova roupagem», uma nova «frescura» aos temas trabalhados. Para que não seja só mais uma disciplina (...) – (AR)

Como é de constatar, todos os outros projetos e atividades que não envolveram o domínio artístico, não foram referidos pela AR.

A entrevistada OG revela conhecimento e participação nos projetos e atividades de CeD através da lecionação da disciplina de teatro. Disse o seguinte:

“(...) Tenho colaborado nos projetos de cidadania, mas apenas com a minha disciplina.” – (OG)

No nosso entender, verificamos uma participação menor, nos projetos e atividades desenvolvidos em CeD, por parte das entrevistadas D4 e OG, que são as entrevistadas que apresentam um número inferior de projetos e/ou atividades referidos em comparação com as outras entrevistadas (figura 2). Apesar de não lecionarem a disciplina de CeD, os postos ocupados pela D4 e pela OG não o justificam. A entrevistada D4 é coordenadora das bibliotecas no Agrupamento e a OG ocupa o posto de Adjunta do Diretor do Agrupamento. Esta análise pode refletir-se em algumas questões, nomeadamente no que diz respeito à autonomia dos docentes da disciplina de CeD, que permite realizarem atividades que vão de acordo com os seus interesses e domínios ficando responsáveis por este desenvolvimento e sem terem que cumprir um seguimento de regras «rígidas» e padronizadas na intervenção nesta disciplina usufruindo de uma maior liberdade.

O apoio prestado a estes docentes também pode ser uma questão a ser levantada nesta análise. A autonomia mencionada em linhas anteriores pode resultar num efeito menos positivo, no qual estes docentes podem ter que trabalhar sozinhos, sem o devido apoio, no desenvolvimento destes projetos e/ou atividades. Outras questões que se podem levantar são a falta de articulação com a biblioteca escolar e, pelo fato de alguns dos projetos e/ou atividades desenvolvidos na disciplina de CeD não serem significativos ao nível do agrupamento pois, no caso da entrevistada OG, referiu projetos de maiores dimensões e mais abrangentes que envolveram mais que uma turma. No nosso entender, nem todas as atividades desenvolvidas em CeD se desenvolveram para um projeto, o que poderá ser a justificação para que este conhecimento seja inferior nas entrevistadas que não são docentes de CeD.

4.1.3. CONCEÇÃO DOS PROJETOS E/OU ATIVIDADES

As entrevistadas salientaram o fato dos projetos e/ou atividades desenvolvidos em CeD serem realizados de forma a colmatar as necessidades de cada turma. Algumas entrevistadas focaram a liberdade de intervenção no desenvolvimento deste tipo de projetos onde os alunos e os docentes decidem o que querem fazer e como fazer com autonomia. Disseram o seguinte:

“A cidadania tem que ser uma disciplina adequada às necessidades de uma determinada turma.” – (D1)

“... para trabalhar os temas da cidadania eu acho que é fundamental saber o que é que eles esperam e não ficarmos ali enfim... obrigados a trabalhar determinados temas. Ainda que o possamos fazer como é óbvio.” – (D1)

“...quisemos fazer um projeto para a turma (...) Houve uma altura aqui no agrupamento que estavam pré-determinados os temas a tratar nos vários ciclos, mas (...) os temas tornaram-se mais livres, dependendo da opção da turma, das características, do perfil do professor (...) Porque nós normalmente temos mais tendência para um tema ou outro consoante os nossos gostos.” – (D2)

“(...) o tema trabalhado era os direitos humanos, umas das primeiras intervenções, e então de acordo com o que os alunos pediam e diziam que gostavam mais, fosse teatro ou dança ou a parte mais de desenhar, nós depois elaborámos um plano de trabalho.”

– (AR)

“Os projetos de cidadania dependem muito da turma, portanto cada turma tem determinado tema para desenvolver. Normalmente eles são escolhidos em função do perfil da turma, das características da turma e também em função dos gostos vá, daquilo que os alunos demonstram ter interesse em desenvolver.” – (OG)

Neste ponto, analisamos que a generalidade das entrevistadas refere a variabilidade da conceção dos projetos e atividades em CeD consoante a turma em questão, isto é, consoante o perfil da turma, os seus gostos e os seus interesses. Estas opiniões vão ao encontro da ENEC (2017) sobre os objetivos da abordagem de *Whole-school Approach* que revela que a CeD deve estar alinhada com as especificidades dos alunos.

Quanto à origem dos projetos foi referido pelas entrevistadas D3 e OG que:

“Os projetos foram sempre como resposta ao nosso PCA (Plano Curricular do Agrupamento) e ao nosso Plano Educativo. Com uma vertente assente numa máxima a que nós chamamos (...) Na dinâmica de cidadania tudo foi esboçado... em prol dessa máxima.” – (D3)

“Estes projetos nascem... muito em conselho de turma. À medida que o tempo vai avançando em que os professores vão conhecendo melhor a turma...” – (OG)

Estes projetos nascem em conselho de turma e são desenvolvidos como resposta ao PCA (Plano Curricular do Agrupamento) e ao Plano Educativo. É referido pela D3 que foi definida uma máxima - todo o trabalho desenvolvido em cidadania deve estar em consonância. A definição desta máxima aponta para uma possível abordagem à *Whole-school Approach* segundo a ENEC (2017).

4.1.4. LEVANTAMENTO DA OPINIÃO DOS ALUNOS

As entrevistadas consideram que a opinião dos alunos é muito importante para o desenvolvimento da CeD. A maioria das entrevistadas refere que se assim não for, os resultados podem mesmo não ser alcançados. Disseram o seguinte:

“Como agora os temas já não eram estanques por ciclos, eles é que escolheram. Os temas foram votados.” – (D2)

“Muito levada em conta. Eu acho que tem mesmo de ser levada em conta. (...) dou muito mais liberdade na cidadania e desenvolvimento do que na educação física.”
– (D2)

“... há muitas vezes o feedback escrito... fazemos... este tipo de monitorização, por vezes até aplicamos as tais fichas de Google Forms para perceber a dimensão da recetividade da atividade e se há coisas ou não a melhorar e se há vontade de voltar a repetir (...)” – (D3)

“(...) é importante que os alunos tenham uma palavra a dizer, porque se nós lhes formos impingir algumas coisas, eles não se envolvem porque aquilo não lhes diz nada.” – (D4)

“(...) o objetivo é ser algo bom... e que eles gostem... obrigar não leva a lado nenhum” – (AR)

“Do meu ponto de vista, do que eu vejo e do tempo que eu estou com eles, pelo menos da interação que tenho com eles, sim, isso é sempre visionado e é uma prioridade (...) sei que é extremamente importante porque são eles que fazem a escola não é (...)” – (AR)

A D2 refere que os temas foram votados, como tal, a opinião dos alunos foi tida em conta na altura de iniciar os projetos e atividades de CeD. Isto vai ao encontro do que afirma Lopes (2017) que os alunos devem pensar, ser ouvidos, intervir, ser eles próprios, inspirando o crescimento e encorajados pela mudança, deixando a sua marca no seu contexto, através da revelação dos seus desejos individuais e ao mesmo tempo abordar e lutar por desejos coletivos na comunidade.

A generalidade das entrevistadas mencionaram um inquérito por questionário que foi implementado no início do ano letivo e aplicado pelo *Google Forms* a todas as turmas do agrupamento com o intuito de diagnosticar problemáticas e de dar a conhecer e a entender o público-alvo, tanto para questões culturais como para as preferências nos domínios da cidadania.

Foi dito o seguinte pela D1:

“No início do ano letivo foi feito um questionário a todas as turmas e eu percebi que na minha turma havia problemas sérios de autoestima” – (D1)

A entrevistada D1 realizou a maioria dos seus projetos e atividades de CeD com uma maior incidência no domínio da Saúde, especificamente na variável de autoestima, devido ser este o diagnóstico realizado aos seus alunos no início das aulas. Com isto, podemos concluir que as atividades desenvolvidas em CeD com esta turma tiveram como base as necessidades dos alunos em questão e, não, necessariamente, as suas opiniões e preferências.

A D3 e a D4 disseram o seguinte:

“...nós fizemos uma iniciativa inicial de ano letivo que teve como base um inquérito... Google Forms, que foi aplicado a todas as turmas do agrupamento (...) através do professor de cidadania ou no caso do ensino secundário, através do professor diretor de turma (...) pretendia reunir informações sobre as experiências culturais dos alunos, os gostos que se pretendiam com as iniciativas dos domínios da cidadania, sobretudo para entendermos o nosso público.” – (D3)

“... fizemos a elaboração de um questionário... e serviu para diagnosticar situações problemáticas das turmas (...) ao fazer isto, eles também acabam por ter aqui uma palavra a dizer (...) estavam ali já a levantar algumas problemáticas que depois... podem vir a ser debatidas e desenvolvidas dentro da sala de aula.” – (D4)

A subcategoria em estudo caracteriza-se pela análise do levantamento da opinião dos alunos e, através do exposto, cabe-nos levantar a questão das necessidades *versus* as preferências dos alunos. Desta forma, questionamos: Será que o que os alunos necessitam é o que eles mais querem trabalhar? Será que os alunos têm consciência destas necessidades que foram diagnosticadas? A D4 refere que através deste questionário os alunos *“também acabam por ter aqui uma palavra a dizer”* e que *“estavam ali já a levantar algumas problemáticas que depois... podem vir a ser debatidas e desenvolvidas em sala de aula”*. A nosso ver e através da análise ao inquérito por questionário aplicado, que nos foi facultado por uma das entrevistadas, o mesmo já foi desenvolvido para a filtragem desta situação. É um questionário com um objetivo definido: o levantamento de interesses para a implementação do Plano Intercultural de Escola, inibindo, possivelmente, outras situações problemáticas que se podiam salientar, ao invés da autoestima. Deste modo, não consideramos a aplicação do inquérito por questionário como uma forma de levantamento concreta da opinião dos alunos.

A entrevistada AR, não sendo docente, revelou uma opinião diferente das restantes entrevistadas. Disse o seguinte:

“(...) esse tema da autoestima coincidiu com esse inquérito, ou seja, não foi através dele. O inquérito aconteceu para perceber como é que estavam os alunos... a outra questão era em relação aos hábitos culturais... se frequentavam espetáculos de música, teatro, etc., e era esse também o objetivo de os alunos irem mais vezes a espetáculos... a mais atividades (...) Todos estes temas eles são propostos... eu acho que existe um programa para a disciplina de cidadania e então esse programa já determina quais os temas ao longo do ano (...)” – (AR)

No nosso ponto de vista, a AR revela um desconhecimento face ao inquérito elaborado e a sua influência na disciplina de CeD. A maioria das entrevistadas refere que este inquérito por questionário está relacionado com a disciplina de CeD servindo como um diagnóstico de problemáticas nas turmas para que depois possam ser trabalhadas nas aulas. Visto que os temas já não são estanques (referido pela D2), as docentes podem optar por temas tendo em conta os alunos com que estão a trabalhar. Apesar da ENEC definir os temas prioritários conforme o ciclo de ensino em CeD, este não deixa de ser um documento de referência, no qual os docentes, as escolas e os agrupamentos detêm de autonomia para o implementar. Contudo, através da análise ao inquérito por questionário aplicado, só detetamos dois domínios da Educação para a Cidadania nas questões elaboradas, sendo estes a saúde/autoestima e o voluntariado.

4.1.5. PROCEDIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

Sobre os procedimentos no desenvolvimento os projetos as entrevistadas referiram que o trabalho realizado é fundamentalmente prático. Neste ponto discutimos a como a teoria e a prática são abordadas no desenvolvimento dos projetos e atividades em CeD. As entrevistadas disseram o seguinte:

“Essencialmente prática. Foram poucas as aulas teóricas (...)” – (D1)

“(...) no meu conceito pessoal, eu tento sempre que os temas abordados... sejam eminentemente práticos (...)” – (D2)

“(...) o nosso propósito foi sempre assente em dinâmicas que pudessem ter uma vertente prática, ou de voluntariado em ação (...)” – (D3)

“Maioritariamente prática (...)” – (AR)

“... todos eles passam um bocadinho por uma parte teórica (...) a parte prática é aí que eles depois têm de ser mais criativos (...)” – (OG)

Somente a D4 revelou um desconhecimento face a esta questão, disse o seguinte:

“(...) eu essa questão não sei concretamente porque não acompanhei de perto o desenvolvimento da maioria dos projetos.” – (D4)

As convicções e os motivos das entrevistadas para que estes projetos e atividades sejam realizados maioritariamente por uma vertente prática são os seguintes:

“(...) Para mim cidadania só faz sentido assim, fartos de aulas teóricas estão eles.” – (D1)

“(...) não faz sentido para mim andar a fazer trabalhos e trabalhosinhos de pesquisa na net para depois entregar e ter uma nota ao final do período. Isso a mim vale... nada. Mas esta é a minha opinião pessoal. Quer dizer, vale nada... vale pouco, para mim não faz sentido.” – (D2)

“Para mim... fazer só aquele trabalho teórico... fica no papel... e depois muitas vezes ficam as boas intenções só registadas.” – (D2)

“(...) até para cativá-los, para não ser mais uma coisa de ‘vamos preencher uma ficha de avaliação’, isso é que é interessante, ir para o campo por assim dizer (...) espero que cada vez mais que seja prático, porque aí é que se aprende também muito a fazer.” – (AR)

A D3 apresentou uma questão retórica, a nosso ver pertinente, para a discussão. Foi a seguinte:

“... como é que se aprende ato de cidadania através de um manual? Como é que desenvolvemos competências de cidadania ativa através de teorias apenas?” – (D3)

Do mesmo modo, é de salientar o referido pela D4:

“(...) é um trabalho efetivo, prático, de intervenção, de tentar saber como é que as coisas se fazem e fazê-las, e tentar perceber o meio, «pôr as mãos na massa» (...) perceber as coisas na realidade da vida.” – (D4)

A CeD mesmo sendo uma disciplina, terá sempre que ter uma vertente prática, de sensibilização, ação e intervenção para conseguir atingir o seu propósito. Isto vai ao encontro do que disse Neto (2015) que a cidadania, como uma tomada de consciência, é uma condição para a democracia, direcionando a educação democrática como uma forma de vida e capacitando o crescimento na experiência. Segundo Figueiredo (2005), tenta afastar-se de uma perspetiva centrada somente na informação, pois não é por um indivíduo estar informado que irá exercer a sua cidadania de modo ativo e consciente.

As entrevistadas estão em consenso quando estamos perante à praticidade destes projetos e atividades na disciplina de CeD. Isto vai ao encontro da ENEC (2017) que refere que as metodologias e práticas pedagógicas devem incidir a sua aplicação à experiência e participação da vida real e de cidadania, adequando a intervenção aos níveis de ensino.

Apesar de verificarmos que o desenvolvimento foi maioritariamente prático, a teoria também esteve presente. As entrevistadas disseram o seguinte:

“(...) a minha teoria andou por exemplo no início do projeto (...)” – (D1)

“(...) também fiz algum trabalho, nomeadamente no classroom, de pergunta/resposta, para eles situarem as coisas... em termos de conceito..., mas coisas pequenas (...) a educação sexual nós começamos por falar das alterações a nível individual (...) depois fizemos debates em relação ao tema (...) Não é nada tipo livros e agora vai-se dar essa matéria toda, não (...) houve uma coisa mínima de trabalho escrito.” – (D2)

“Pode haver realmente um referencial de textos com alguns questionários formulados que possam servir de base a uma discussão e a um trabalho de arranque, mas daí a implementarmos um conjunto de trabalhos como se faz na matemática ou nas outras disciplinas estamos muito longe...” – (D3)

“Também teve teórica, há todo um trabalho por trás, meu também e das professoras de cidadania (...)” – (AR)

“... todos eles passam um bocadinho por uma parte teórica porque, nós temos sempre que partir da investigação... nós temos que saber mais sobre as coisas (...)” – (OG)

Do nosso ponto de vista, analisamos que todos os projetos se iniciaram através de uma vertente teórica que depois evoluiu para uma vertente prática. A OG refere que *“temos sempre que partir da investigação... nós temos que saber mais sobre as coisas”*. A nosso ver, a parte teórica nos projetos e atividades analisados serviu como uma introdução aos mesmos, que fez com que os alunos investigassem, explorassem, e averiguassem sobre a comunidade e o mundo que os rodeia, identificando problemáticas e tentando solucioná-las. Isto vai ao encontro do que disse Costa e Couvaneiro (2019) numa proposta de trabalho equilibrado entre conhecimentos e competências. De facto, defendem que a cidadania é uma função da escola pois envolve conhecimento, sobretudo o uso desse conhecimento para aplicação no contexto.

4.2. PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATIVA

4.2.1. OPINIÃO SOBRE O CONTRIBUTO DOS PROJETOS PARA A CIDADANIA ATIVA

Todas as entrevistadas são da opinião que os projetos desenvolvidos contribuem para uma cidadania ativa, nomeadamente no potenciamento de valores como a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, a autonomia e o espírito de equipa. Disseram o seguinte:

“Sim, sem dúvida” – (D1)

“(...) todo esse espírito de solidariedade a ser promovido.” – (D2)

“... para trabalharmos este tipo de projetos precisamos de desenvolver autonomia, responsabilidade, cooperação, o espírito de equipa, para efetivar este tipo de trabalho que como eu disse foi sendo desenvolvido por equipas de trabalho entre alunos.” – (D3)

“Eu penso que sim, que eles são fundamentais. Se isso não acontecesse os projetos que se desenvolvem na escola ou, as ações que se desenvolvem... não estariam bem estruturados...” – (D4)

“Estes projetos ao serem desenvolvidos partindo da opinião dos alunos, isso é que é importante, seja de que forma for, fazem com que eles assumam um papel importante... fazem com que eles de facto sejam formados de modo a serem cidadãos ativos, críticos, participativos, etc....” – (D4)

“Eu acho que um dos principais caminhos da mudança, e mais enraizados, que pode dar mais frutos, é mesmo a educação (...)” – (AR)

“(...) nos jovens estamos ali a formar pessoas que vão crescer e pensar de uma maneira, com uma perspetiva diferente, e que depois aos filhos também educarão dessa forma (...) eu sinto que é muito essencial mesmo, e a disciplina de cidadania tem um papel gigante nesta possibilidade (...)” – (AR)

“Eu acho que estes projetos têm a capacidade de «mexer» com os alunos (...) e eles nunca se esquecem e por isso considero os projetos de cidadania e desenvolvimento uma mais-valia nos currículos dos miúdos.” – (OG)

Pela nossa análise, verificamos que as entrevistadas consideram estes projetos importantes para a formação de cidadãos ativos, críticos e participativos. As entrevistadas referiram pontos-chave nos quais se identificam o contributo dos projetos para a formação cidadã dos alunos: a D2 referiu a solidariedade, a D3 referiu as equipas de trabalho entre alunos, a D4 salientou o reconhecimento da opinião dos alunos neste tipo de trabalho que faz com que eles se envolvam e assumam um papel importante no seu desenvolvimento, a AR referiu que a educação é realmente um dos principais caminhos para uma mudança positiva, focando a importância da disciplina de CeD numa perspetiva a longo prazo, na qual mencionou que está a transformar positivamente modos de pensar e agir em futuras gerações, por sua vez, a OG referiu que os projetos trabalhados envolvem as emoções, conduzindo os alunos a uma experiência inesquecível, o que faz com que as suas atitudes futuras sejam influenciadas positivamente por estas experiências. Isto vai ao encontro do que disse Passos (2017) quanto à importância da direccionalidade no ensino dos conteúdos. Assim, é da responsabilidade do docente, a predisposição do aluno a temáticas e assuntos que sejam do seu interesse, de forma a dar a conhecer o que se pretende. Deste forma, o papel do docente, para além de um transmissor de conhecimentos, passa também por um mediador, capaz de transmitir novas aprendizagens com base na formação cidadã.

A D4 levanta uma questão pertinente no que diz respeito à formação em cidadania, envolvendo vários locais onde esta aprendizagem deverá ser desenvolvida. Disse o seguinte:

“Obviamente que estas ações que nós desenvolvemos e promovemos são apenas sementes... não é de um dia para o outro que se muda um indivíduo no seu todo.... a

escola também é uma parte fundamental neste processo na formação dos alunos, mas, não é o único sítio em que se devem criar estas situações de aprendizagem para formar o indivíduo enquanto cidadão.” – (D4)

De facto, a escola tende cada vez mais a responsabilizar-se por este tipo de formação. Conforme reflete a LBSE, as crescentes necessidades provindas da realidade social conduziram à responsabilidade de desenvolver integralmente o aluno, contudo, a escola não é o único espaço onde se desenvolve a cidadania, porém, consideramos um dos principais, não fosse a educação escolar o grande projeto político de educação pública da cidadania democrática (Patacho, 2021).

Algumas entrevistadas mostraram a sua opinião consoante os temas dos projetos e atividades analisados neste trabalho e destacam alguns exemplos. Disseram o seguinte:

“Os meus alunos perceberam que a questão da autoestima não só afetava só a eles, afetava os outros colegas das outras turmas, os mais novos, os mais velhos. Não são só eles que se sentem mal às vezes com eles próprios, ou que tem determinados problemas.” – (D1)

“(...) eles perceberam que haviam uma série de comportamentos que não eram corretos e era preciso trabalhá-los (...) Da mesma forma que eles aprenderam com os projetos que desenvolveram quiseram partilhá-los com outros colegas para que... pudessem aprender também e no fundo melhorar a autoestima, mudar comportamentos e atitudes. Eles tiveram essa sensibilidade e eu acho que isto de facto é uma mais-valia.” – (D1)

“(...) abriram um bocadinho os horizontes e perceberam que tem de se ter muito cuidados com os animais para além do cão e do gato, que era a única coisa que eles estavam a ver que podíamos promover.” – (D2)

“(...) esta questão da consciência ambiental, se eles na escola tiverem estes projetos e se estiverem atentos para estas questões, em adultos vão ter esta consciência e vão tentar mudar o mundo e torná-lo um bocadinho melhor...” – (AR)

Pela nossa análise, observamos que segundo as entrevistadas os alunos se consciencializaram para as questões desenvolvidas nos projetos, evidenciando mudanças positivas. Do mesmo modo, estes projetos contribuíram para alargar horizontes, explorar

o desconhecido e efetivar uma análise ao que os rodeia, adotando uma consciência ampliada e informada sobre as situações trabalhadas, sem que, necessariamente, fossem impostas. Mais uma vez, o ser cidadão implica o conhecimento, e o saber o que fazer com esse conhecimento, de forma a que conduza a uma sociedade coesa e democrática.

4.2.2. INTERESSE DOS ALUNOS

Todas as entrevistadas referiram que os alunos revelaram interesse, baseando-se, na sua generalidade, em *feedbacks* que os mesmos transmitiam no decorrer dos projetos e atividades. Disseram o seguinte:

“Muito, muito mesmo. Inclusivamente alguns deles queriam estar em mais (...) houve miúdos que participaram na peça de teatro, mas também participaram na animaloterapia (...) que quiseram passar pelos vários grupos e passar por várias experiências e tinham liberdade para o fazer...” – (D1)

“o entusiasmo de alguns era, quase que nem dormiam de noite quando sabiam que iam no outro dia à (...) acho que diz muito daquilo que pode acontecer.” – (D2)

“(...) e eles diziam ‘Professora quando é que fazemos mais coisas destas?’ ‘Isto é tão giro!’ ... Estes são os feedbacks que nos chegam (...)” – (D3)

“(...) do feedback que fui tendo à medida que o trabalho estava a decorrer... e tendo em conta a qualidade dos trabalhos depois no resultado final, eu penso que sim, que demonstraram interesse.” – (D4)

“(...) feedbacks mais pessoais, pelo menos dos mais novos é sempre positivo, é sempre ‘Ah, mas é sempre tão pouco tempo!’, ‘Ah! É hoje que vamos ter aula?’ e eu digo sim e ficam todos felizes... o facto de saírem da secretária, daquele espaço um bocadinho «castrador» às vezes, dá-lhes imensa liberdade (...)” – (AR)

“Eu acredito muito que sim. Até porque eu considero que estes tipos de projetos são muito inclusivos (...) cada um contribuir da forma que consegue... e normalmente eles até fazem esta distinção... ‘tu tens mais jeito para isto’ e isto acaba por ser muito inclusivo (...)” – (OG)

A D3 referiu que existiu a presença de alguma resistência por parte de alguns alunos na participação na atividade desenvolvida no âmbito das artes, mas que foi ultrapassada, a nosso ver, com a adoção de estratégias de inclusão. Disse o seguinte:

“(...) de facto, muitas vezes a abertura a este tipo de desafio é visto, por parte de alguns alunos, com alguma resistência, ou porque não gostam de se expor, ou porque têm outro tipo de gostos e de preferências das suas vivências (...) o que fazemos também é (...) pô-los no ativo, mas na retaguarda, a sentirem-se úteis na dinâmica, e temos recolhidos «bons frutos» dessas iniciativas” – (D3)

“... desafiamo-los a entrar em iniciativas que já sejam da sua preferência e tem corrido bem.” – (D3)

Pela nossa análise, perante a resistência à participação nesta atividade, existiu uma adaptação destes alunos conforme os seus gostos e interesses, o que nos faz salientar a importância de conhecer os alunos. Segundo Bóia (2003) o verdadeiro ensino pressupõe o conhecimento dos alunos, dos seus percursos individuais e das formas mediante as quais eles pretendem aprender. Cada aluno é único, e o facto de os docentes conhecerem efetivamente o público-alvo com que estão a trabalhar é uma mais-valia. Isto é refletido pela LBSE. No seu artigo 3º são mencionados vários princípios, um dos quais é o seguinte: “(...) formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação (Alínea e)”.

4.2.3. EVIDÊNCIAS SOBRE ATITUDES E COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS

As evidências sobre atitudes e comportamentos dos alunos foram referidas pela maioria das entrevistadas sobre o envolvimento dos mesmos nos projetos e atividades e pela união que foi despoletada entre eles. Disseram o seguinte:

“(...) uma coisa que notei era, por exemplo, quando alguém dizia ‘ah, sou feia’ ou ‘eu estou gorda’, os outros apoiavam logo e diziam ‘ah não digas isso, não és nada!’, ou seja houve ali muito espírito de grupo, principalmente naquelas situações mais difíceis.” – (D1)

“(...) de tal maneira que houve uma menina que, neste momento, é a voluntária mais jovem da (...), fora da escola (...) ela tornou-se voluntária (...) isto porque houve este abrir de experiências...” – (D2)

“(...) este exemplo concreto desta turma, normalmente ela não alinha nas coisas, no projetos, é avessa a tudo isto e estão sempre em desacordo (...) vi que os alunos estiveram envolvidos, ficaram até mais tempo na escola, porque aquilo resumia-se a uma performance (...) Tiveram que estar na escola, trouxeram materiais, deram opiniões... só por esta união, de inclusão, porque era uma turma muito heterogênea (...) tinha lá alunos com necessidades educativas especiais, e todos, todos, se envolveram (...)” – (D4)

“(...) percebia-se realmente que eles estavam orgulhosos do que estavam a fazer (...)” – (AR)

“(...) eles ficam mais empenhados e mais unidos.” – (AR)

“(...) é isto que se vive neste tipo de projetos, estão todos unidos num só (fim)? e todos eles muito conscientes do papel que estão ali a representar e da importância do mesmo.” – (OG)

“Eu tive uma vez uma turma que me disse exatamente que aqueles projetos que desenvolveram tinham conseguido fazer com que eles se tornassem uma família, a própria turma, ou seja, eu percebi o que é que eles queriam dizer... porque eram miúdos... com realidades completamente diferentes uns dos outros, e por isso um bocadinho de «costas voltadas» uns para os outros (...) eles estavam muito mais unidos, tinham dado espaço ao outro para se dar a conhecer (...)” – (OG)

As entrevistadas D1 e D2 referiram evidências de atitudes e comportamento dos alunos nas temáticas trabalhadas após os projetos de CeD. A D1 disse que os alunos se apoiavam mais uns aos outros nas aparentes situações de baixa autoestima. A D2 refere que uma aluna se tornou oficialmente uma voluntária na associação, após se ter voluntariado pela escola, e salienta que isto só aconteceu devido a “*este abrir de experiências*”.

As outras entrevistadas mencionaram situações de uma grande coesão e união de grupo entre os alunos, onde a vontade de participarem e de se envolverem nestes projetos e atividades se sobrepôs às suas diferenças, o que resultou numa relação mais profunda entre os alunos, pois conheceram-se melhor e sobretudo, conseguiram colocar-se no lugar

do outro, o que, a nosso entender, é o caminho para a compreensão e, também, para o saber viver em sociedade.

A OG ainda refere o seguinte:

“Não é de todo possível em sala de aula, numa aula dita entre aspas normal, o professor fala e o aluno ouve, é de todo impossível, tem que ser um projeto que os faça trabalhar em grupo, entre si, e que cada um se sinta importante e a colaborar para um bem comum.” – (OG)

A nosso entender, estes projetos ao serem trabalhados em grupo revelam grandes efeitos nos alunos e nas turmas e podem mesmo levar a uma melhoria do comportamento em sala de aula, o que se traduz num maior sucesso do ensino-aprendizagem.

Contudo, a maioria das entrevistadas não referiu evidências comportamentais que pudéssemos analisar como efeito das temáticas trabalhadas nos projetos e atividades desenvolvidos. Pela nossa análise, existe assim um desconhecimento sobre as possíveis evidências que estes projetos e atividades podem despoletar numa vida social, fora da escola, sobre as temáticas trabalhadas. Isto vai ao encontro de Dewey (1979) que disse que a maior problemática da educação moral nas escolas tem a ver com as relações entre o conhecimento e a conduta, onde o ensino recebido deve influenciar o caráter para fazer jus ao propósito final da educação.

4.2.4. TRABALHO EM REDE COM O MUNICÍPIO E A COMUNIDADE

Sobre a importância do trabalho em rede da escola, com o município, e a comunidade, no desenvolvimento dos projetos e atividades de CeD, como forma a resultar numa cidadania ativa, as entrevistadas referiram o seguinte:

“(...) as parcerias são fundamentais, seja com a câmara, seja com a biblioteca, seja com quem for (...) Porque isto também lhes dá uma visão diferente do trabalho que eles estão a desenvolver. (...)” – (D1)

“Acho que é importante realmente tirá-los da escola, da sala de aula, e ter uma participação mais ativa nesta sociedade que nos envolve. Eu acho que isso é fundamental. Eles aprendem muito melhor assim.” – (D1)

“... nós temos um município que é participativo, que está aberto a... (...) nunca encontramos entraves nem da câmara, nem da biblioteca, para os projetos que nós temos. Até agora tem sido uma relação muito saudável.” – (D1)

“(...) fazia muito sentido cada vez mais articularmos e beneficiarmos todos destas parcerias.” – (D2)

“A comunidade chegar à escola é o desejável. (...) seja ela também a entrecruzar-se com a escola de modo a fazer uma parceria ativa de partilhas... que os nossos alunos deverão conhecer no terreno (...) essa será a cidadania ativa desejável, porque no terreno temos outra percepção do ato de cidadania (...)” – (D3)

“O nosso município por acaso é muito rico nessas iniciativas (...) aproveitamos todas as iniciativas do município, ou grande parte delas, desde que encaixem obviamente nos conteúdos e matérias que estão a ser lecionadas.” – (D4)

“(...) O município como fator decisivo em termos de recursos e apoios (...) eu acho que é importante a envolvência da comunidade na escola também...” – (AR)

“(...) qual é o papel do município nisto tudo? É fundamental... nós não temos fundos para financiar... determinados projetos. Se não tivermos o apoio do município nesse sentido nós não conseguimos desenvolver, temos muita vontade, mas não temos fundos. (...)” – (OG)

“(...) é uma escola que «abraça» muito este tipo de projetos relacionados com a comunidade. (...) Não faz sentido nenhum a escola não estar aberta à comunidade, nem a comunidade à escola. Cada vez mais nós apostamos em projetos que façam sair da sala de aula e que se aprenda com aquilo tudo que está em nosso redor e nós temos estado a trabalhar muito em parceria com o município relacionado com isso (...)” – (OG)

A nosso entender, todas as entrevistadas revelaram ser de uma grande importância o estabelecimento destas parcerias no desenvolvimento dos projetos e atividades, tal como o trabalho desenvolvido fora do contexto de sala de aula. É referido que o município é participativo e que se envolve nestes projetos, estando aberto a novas iniciativas por parte da escola (referido pela D2) e criando também estas iniciativas (referido pela D4). A comunidade também é vista como importante neste âmbito, fazendo com que os alunos participem ativamente na sociedade, promovendo a partilha (referido pela D3) e

realizando uma aprendizagem com tudo o que está ao seu redor (referido pela OG). Isto vai ao encontro do que disse Neto (2015) que a educação para a cidadania segue num sentido de harmonizar os cidadãos à própria sociedade, de forma a todos acederem à sua herança, onde a proximidade a várias redes é uma questão crucial, mesmo além da educação formal.

De forma a analisar como foram feitas as iniciativas de parceria para estes projetos, para percebermos se são propostas pela escola ou por meios exteriores, as entrevistadas disseram o seguinte:

“(...) foi sempre nós professores e alunos para fora. Mas não quer dizer, por exemplo... o projeto da (...) veio de forma para dentro, o projeto das mandalas veio de fora para dentro. Depende. (...) a questão de ser um projeto proposto por nós ou que venha de fora... interessa é que faça sentido, se fizer sentido!...” – (D2)

“(...) outros miúdos entravam em contacto com entidades parceiras (...)” – (D3)

“Neste momento tem sido mais a escola a desafiar. E temos que apostar cada vez mais. Estamos também recetivos a desafios exteriores (...) tem havido cada vez mais o nosso desafio entre paredes a chegar lá fora, é também crucial que haja recetividade desse parceiro exterior. Felizmente temos tido! (...)” – (D3)

Pela nossa análise, a grande maioria das parcerias desenvolvidas foram realizadas de dentro para fora, isto é, da escola para o exterior, apesar de ser referida a recetividade do exterior a estas parcerias (D3). Tanto os docentes como os alunos foram responsáveis pelo estabelecimento destas parcerias.

Neste âmbito, foram identificadas parcerias com algumas entidades no desenvolvimento dos projetos e atividades analisados. Sobre isto as entrevistadas disseram o seguinte:

“(...) como eu também estou na equipa da biblioteca, nós articulamos muito do nosso trabalho com eles. (...) em termos pessoais tenho outro programa de rádio (...) que é um programa de literatura, e tem-me permitido conhecer muitos autores... (...) já consegui que muitos desses viessem à escola e participassem (...)” – (D1)

“... já o ano passado tínhamos feito umas parcerias com (...), eles têm lá um centro de dia com idosos, e então fizemos várias coisas...” – (D2)

“(...) fizemos voluntariado direto com o abrigo dos cães.” – (D2)

“(...) tivemos a parceria da... para apoiar o projeto miúdos a votos e culminou com a concretização da impressão de uns guardanapos alusivos à leitura...” – (D3)

“(...) o museu (...) já tivemos este ano essa parceria (...)” – (D3)

“A escola há muitos anos que desenvolve um projeto também com o hospital, normalmente com o ensino secundário, que trabalham muito com as crianças da ala da pediatria (...) também com a comunidade sénior (...) temos um grupo de voluntários da leitura que vai até aos lares e desenvolve atividades com eles (...)” – (OG)

“(...) O próprio município já reúne connosco e são nossos conselheiros (...)” – (OG)

Pela nossa análise, foram estabelecidas parcerias com as seguintes entidades:

- Biblioteca municipal;
- Rádio local;
- Centro de dia;
- Lares de Terceira Idade;
- Abrigo dos cães;
- Fábrica de papel;
- Museu municipal;
- Hospital
- Município

Isto vai ao encontro da ENEC (2017) que exprime na sua operacionalização o reforço do trabalho em rede, no qual a escola deverá desenvolver os projetos em parceria com entidades da comunidade. Só desta forma, os projetos são assentes nas necessidades, recursos e potencialidades da comunidade e alicerçados na vida real da comunidade. Com isto, as parcerias com entidades externas à escola fundamentam a harmonia da integração e da reflexão da cultura da escola e com a sua envolvência exterior. São uma mais-valia para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, num conceito onde todos os envolvidos beneficiam com o vínculo (ENEC, 2017).

Por último, o município é visto como uma parceria fundamental no desenvolvimento destes projetos e atividade em termos de recursos, apoios e fundos. Isto vai ao encontro do que disse Santomé (2020) destacando a articulação com as autarquias locais e com os

municípios que é imprescindível no âmbito do apoio ao desenvolvimento de atividades e projetos nesta área e também na sua divulgação à comunidade.

4.3. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

4.3.1. MULTIDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE DA CeD

As entrevistadas estão de acordo com os benefícios da multidisciplinaridade e da transversalidade da CeD para o fomento e o desenvolvimento dos projetos. Revelam que os domínios da cidadania não devem ser trabalhados de forma isolada e que é possível realizar esta multidisciplinaridade com as outras disciplinas e ainda referem a transversalidade como o trabalhar fora da sala de aula e fora da própria disciplina de CeD. Também referiram um projeto onde o trabalho foi desenvolvido fora da componente letiva. Disseram o seguinte:

“Eu, na escola, sei exatamente quem é que são as pessoas que eu posso procurar para me ajudar. (...) para trazer ou para levar os miúdos aqui ou ali.” – (D1)

“(...) a disciplina serve... eu trabalhei assim... para explicar e para organizar o trabalho, mas depois vamos fazendo coisas fora da disciplina. Porque eu acho que as disciplinas não têm que ser «porta dentro, porta fora», podem ser mais que isso (...)” – (D2)

“... isto foi fora da componente letiva (...)” – (D2)

“(...) isto também foi uma proposta de uma colega de educação visual... há aqui todo um trabalho de articulação que se pode fazer para não ser uma disciplina tão estanque (...) porque a promoção destes valores também não pode ser estanque, faz-se dentro da disciplina, não se faz dentro da disciplina.” – (D2)

“(...) os domínios a trabalhar não devem ser entendidos como partes isoladas de um todo (...) fazer esta junção das áreas do saber, ou pelo menos esta ligação, de modo a que se consiga formar os alunos de uma forma holística enquanto cidadãos.” – (D4)

“(...) acho que só traz benefícios à partida (...) estes projetos artísticos e a cidadania acho que podem sempre tirar benefício de se juntar com outras disciplinas e é sempre possível...” – (AR)

A AR refere ainda que “...só que como o tempo... não é muito, não houve muito ainda esse «casamento» entre uma disciplina e cidadania ou uma disciplina e esses projetos.”. Concordamos com a opinião da AR, pois podemos analisar que as disciplinas que tiveram articulação nestes projetos e atividades de CeD foram somente português, educação física, educação visual e teatro. Todas as outras não foram mencionadas, nem conseguimos perceber ao longo dos relatos das entrevistadas qualquer associação e/ou articulação. Deste modo, apesar da multidisciplinaridade e da transversalidade da CeD ser vista pelas entrevistadas com muito potencial, a nosso entender, ainda não é praticado de forma efetiva na escola.

A D2 revela uma opinião alargada a todas as disciplinas no âmbito desta multidisciplinaridade, considerando a disciplina de CeD com muito potencial no âmbito de estabelecer uma ligação com todas as outras disciplinas. Disse o seguinte:

“É uma mais-valia e faz muito mais sentido (...) A matemática não está só dentro da sala de aula, ou o português, ou a educação física, ou cidadania... tem que estar num todo (...) as disciplinas deviam estar todas muito mais ligadas para fazerem sentido (...) a cidadania pode ser o elo privilegiado de ligação entre todas.” – (D2)

A D4, como docente de matemática, revela dificuldades na forma de abordar a cidadania nas aulas de matemática. Disse o seguinte:

“... gosto muito de dar aulas de matemática e não me via a dar aulas de outra disciplina..., mas às vezes eu tenho pena de... ou não o sei fazer, também pode ser... de a matemática... não ser uma forma fácil de abordar a transversalidade da disciplina de cidadania e desenvolvimento (...) eu não consigo e admito... encaixar de forma fácil nos conteúdos de matemática os domínios de cidadania (...)” – (D4)

“... na disciplina de matemática os conteúdos não se prestam muito a isso, mas vejo... que tem esta função de também criar condições de articulação curricular, apercebo que devemos ter conhecimento um pouco de todos os programas (...)” – (D4)

Apesar de a D4 não lecionar a disciplina de CeD durante este estudo, de acordo com o Decreto-Lei 55/2018 no seu artigo 15º e nº 3 a componente de formação de Cidadania e Desenvolvimento é desenvolvida com o suporte e o contributo de todas as disciplinas, constituindo-se como uma área transversal, de articulação e interdisciplinar. Com o exposto, podemos levantar a questão de algumas disciplinas serem ou não mais propícias

à abordagem da cidadania. Especificamente na matemática, nos domínios da Educação para a Cidadania destaca-se nomeadamente a Literacia financeira e educação para o consumo, onde é evidente o uso da mesma, tal como indicou o estudo de Pereira (2016). Do mesmo modo, o estudo de Almeida (2012) analisou a área da estatística trabalhada e estudada pelos alunos em contexto real, que permitiu desenvolver a capacidade participativa e crítica dos alunos e inserir a matemática no seu quotidiano. A nosso ver, é identificada uma falta de formação dos docentes para as possibilidades de articulação nas mais variadas disciplinas. É então refletida a necessidade de intervenção com ações de formação nas possibilidades existentes de articulação, porque elas existem, tal como, a vontade e motivação por parte dos docentes em efetivá-la, não deixando que a CeD seja de única e exclusiva responsabilidade do docente da disciplina. Isto vai ao encontro de Neves, Oliveira e Carvalho (2017) que disseram que a ED ainda não é “tratada de forma transversal em todas as áreas disciplinares” (p. 170) e os motivos apontam para a falta de formação dos docentes e também para a falta de materiais didáticos.

A D1, como forma de assegurar a transversalidade da CeD, revela a sua opinião quanto ao docente destacado para lecionar a disciplina de CeD, disse o seguinte:

“Acho que a cidadania deveria ser uma disciplina lecionada pelo diretor de turma, precisamente porque... às vezes conhece outros pormenores dos miúdos, das famílias, e essa articulação também é fundamental. (...) não sendo o diretor de turma essa tarefa torna-se um bocadinho mais difícil.” – (D1)

“Cidadania nunca, jamais, deveria ser lecionada por um professor que apenas dê-se cidadania, porque os miúdos não veem a disciplina da mesma maneira.” – (D1)

A nosso ver, é de facto interessante explorar esta opinião da entrevistada D1 no âmbito da multidisciplinaridade e transversalidade da disciplina de CeD. De tal modo, suscitamos a levantar as seguintes questões: os docentes ao estarem envolvidos noutra(s) disciplina(s) facilitam esta multidisciplinaridade? O diretor turma, sendo docente de CeD, pode facilitar a articulação escola-alunos-família?

No caso da nossa primeira questão (os docentes ao estarem envolvidos noutra(s) disciplina(s) facilitam esta multidisciplinaridade?), a D2 revela uma articulação com a sua disciplina. Disse o seguinte:

“(...) fizeram uma dança folclórica (...) e também fazia parte do programa de educação física...” – (D2)

Neste ponto, podemos ter uma evidência da facilidade de articulação. A D2 é docente de educação física e ao mesmo tempo de Cidadania e Desenvolvimento, e articulou o programa de uma disciplina com a outra. Mas também foi revelado que articulou com a disciplina de educação visual. A nosso ver, é muito mais prático e efetivo o docente de CeD ser um docente de outra disciplina, pois a articulação é, com certeza, mais facilitada. Não queremos, de todo, passar a ideia de que somente os docentes de certas disciplinas deveriam ser os docentes de CeD. Antes pelo contrário. Na nossa opinião, se realmente um docente de uma disciplina da base do currículo facilitar a articulação, numa escola teria de ser tido em conta docentes de disciplinas completamente diferentes para lecionar em CeD. Deste modo, solicitava-se um trabalho de conhecimentos-competências como referido por Costa e Couvaneiro (2019), em todas as disciplinas e, concordando com a linha de pensamento da D2, que disse: *“A matemática não está só dentro da sala de aula, ou o português, ou a educação física, ou cidadania... tem que estar num todo (...)”*.

No caso na nossa segunda questão (O diretor turma, sendo docente de CeD, pode facilitar a articulação escola-alunos-família?), não existem evidências na literatura de que definam que estes dois cargos em simultâneo sejam facilitadores desta articulação, apesar de o cargo de diretor de turma ser tido com uma grande responsabilidade no relacionamento entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar (Boavista & Sousa, 2013). A ENEC (2017) define tipos de perfis com certas características e competências em que o docente de CeD deve ser dotado, entre elas estão o “conseguir estabelecer e manter relações empáticas com discentes” e “ser reconhecido pelo conselho de turma como o/a docente adequada/o à coordenação da EC da respetiva turma” (p.14). No estudo de Boavista e Sousa (2013) onde analisaram um perfil desejado de competências para um diretor de turma, destacaram características de foro psicológico e competências como a disponibilidade, o diálogo e a liderança, a experiência, o fácil relacionamento, a tolerância e a dedicação. Ainda revelaram que o exercício do cargo deverá ser concebido “com base no perfil humano e de competências de um professor” (p. 92). Deste modo, pela nossa análise, podemos ter uma convergência de perfis até bastante idênticos em ambas as situações, no docente de CeD e no cargo de diretor de turma, fazendo todo o sentido o

mesmo docente assumir ambas as posições, porém nunca sendo o único responsável pelo desenvolvimento da cidadania nos alunos.

4.3.2. ARTICULAÇÃO COM PLANO INTERCULTURAL, PLANO NACIONAL DAS ARTES E PROJETO EDUCATIVO

Na escola analisada existe uma articulação entre o Plano Intercultural, o Plano Nacional das Artes e o Projeto Educativo com a CeD. As entrevistadas revelaram que é definido no Projeto Educativo o Plano Intercultural, e a forma de implementar o Plano Intercultural e o Plano Nacional das Artes é mesmo através da CeD, em que a coordenadora de CeD faz parte da equipa do Plano Intercultural. O inquérito por questionário realizado no início do ano letivo aos alunos é referido por algumas das entrevistadas como parte do Plano Intercultural. Deste modo, o inquérito por questionário aplicado revela-se como uma evidência da componente de CeD presente no Plano Intercultural da escola. Foi referido que o Plano Intercultural assentou nas relações interpessoais e nos direitos humanos, que é um domínio da Educação para a Cidadania (ENEC, 2017). Com isto, o Plano Intercultural contempla as áreas de desenvolvimento da cidadania, logo todo o trabalho desenvolvido em atividades e projetos com os alunos teve em conta a CeD.

As entrevistadas também revelaram que os artistas residentes na escola tiveram um papel de grande relevância na articulação do Plano Nacional das Artes com o Projeto Intercultural e a disciplina de CeD. Os artistas residentes foram propostos com base numa parceria da Escola/Agrupamento com o Plano Nacional das Artes e intervêm de acordo com os valores e domínios de cidadania, de forma a que os alunos estejam completamente envolvidos nas atividades e projetos contribuindo de uma forma diferente e com uma visão artística nas mais variadas situações.

As entrevistadas disseram o seguinte:

“O tal questionário (...) estava relacionado com esse projeto, com esse plano intercultural, portanto, ele nasceu aí (...)” – (D1)

“(...) nós tínhamos no plano nacional das artes uma artista residente na escola... vinha à minha sala trabalhar com o grupo de teatro.” – (D1)

“(...) nós tivemos o desafio... do plano nacional das artes, fazer aqui uma parceria, nós tivemos ao longo do ano a oportunidade de ter uma artista residente (...) E com ela

acabámos por levar a cabo uma iniciativa que tinha como propósito apresentar uma sensibilização para a mais-valia da interculturalidade na sociedade.” – (D3)

“O plano intercultural... assentou num domínio muito forte da cidadania que são os direitos humanos (...)” – (D3)

“(...) aquela atividade relativa ao dia internacional da interculturalidade... conseguiu cruzar o que era o objetivo do plano intercultural, com o plano nacional das artes e a própria cidadania e desenvolvimento.” – (D3)

“(...) no sentido de educar para a dignificação da pessoa humana, e pelo respeito pelo outro e pelas diferenças, é definido no projeto educativo o tal plano intercultural (...) é neste contexto que as ações e os projetos que são desenvolvidos em cidadania e desenvolvimento resultam desta ideia do plano intercultural (...) e foi com base neste plano que foi criado o tal questionário...” – (D4)

“(...) e eu através do plano nacional das artes com uma visão do que é que se pode fazer artisticamente... é articulado para que se desenvolva algo de diferente e para que os alunos estejam envolvidos a cem por cento e para que não seja algo que eu imponha ou que o professor imponha (...)” – (AR)

“... O lema da escola é crescer em conjunto e nós temos um projeto intercultural que diz (eliminação de conteúdo sensível), logo aí percebemos que temos uma aposta muito grande no trabalho de relacionamento interpessoal... estes projetos trabalham em muito para este crescimento e para este desenvolvimento, numa forma integral, não é só o saber científico, mas é o saber ser, o saber estar e o saber relacionar-se com o outro e aceitar o outro.” – (OG)

“Está tudo interligado... o próprio plano intercultural tem em equipa a coordenadora de cidadania e desenvolvimento... ele está completamente relacionado. A forma de se implementar o plano intercultural é mesmo através da cidadania e desenvolvimento. Depois também articula com o plano nacional das artes, porque os próprios artistas residentes que nós temos este ano, têm que ter em conta estas áreas de desenvolvimento da cidadania, do plano intercultural, para trabalhar com os alunos (...)” – (OG)

A D3 refere a atividade que denominamos de «performance no átrio da escola» como evidência desta articulação e de como acontece na prática este cruzamento. Nesta atividade cada aluno representava uma nacionalidade, uma cultura ou uma religião,

realizava sons e ia alterando as suas posições conforme o país e cultura representados, com o objetivo de exibir a união que existe através da diferença. A *performance* foi apresentada durante o intervalo maior para toda a escola. Assim, esta atividade contém temáticas ligadas com o Plano Intercultural através da interculturalidade, com o Plano Nacional das Artes através da *performance* artística desenvolvida, e com a CeD, com a promoção dos valores a que se propõe, a união através da diferença e da própria interculturalidade que é um dos domínios da Educação para a Cidadania (ENEC, 2017).

Contudo, a D2 revela que a articulação entre os planos e o projeto com a CeD ainda não é efetiva. Disse o seguinte:

“...ainda não acontece de uma forma tão efetiva. E isto tem muito a ver (...) com a questão de estarmos a viver esta pandemia (...) acabamos por estar muito na turma ou no departamento e não tanto com a escola em si. (...) E estes projetos, intercultural, o plano das artes... é tudo ainda muito novo... ainda não houve uma ligação (...) essa partilha ainda não é muito consistente, não quer dizer que ela não exista...” – (D2)

A nosso ver, a D2 apesar de revelar que existe uma ligação entre os vários planos e projetos com a CeD, mostra-se desagradada por esta articulação ainda não ser consistente nem efetiva, principalmente devido à situação pandémica da covid-19 que veio interferir profundamente no funcionamento das escolas.

4.3.3. AVALIAÇÃO DA CED

Segundo as entrevistadas os projetos e atividades desenvolvidos enquadraram-se e foram tidos em conta na avaliação da disciplina de CeD da seguinte forma: os alunos foram avaliados conforme as atitudes e competências que adotaram e que desenvolveram nestes projetos, não somente baseando-se num produto final, mas sim em todo processo. A disciplina de CeD nesta escola é trabalhada e desenvolvida através destes projetos e atividades, que assentam em descritores que são previstos e formulados antecipadamente pelos docentes de CeD de acordo com o domínio que a trabalhar. Como critérios foram referidos a participação, o empenho, a solidariedade, a comunicação, os conhecimentos e o pensar estratégico. As entrevistadas disseram o seguinte:

“(...) eu acho que a nota de cidadania deveria ser a tradução de um cidadão e não de um aluno de cidadania, precisamente porque a cidadania é transversal (...) No

conselho de turma há muito para fazer, e se... participasse mais nos projetos e se inteirasse e desenvolvesse, aí sim, não só eu teria uma nota para dar como o conselho de turma. Porque se os miúdos estão a história a fazer uma parte do trabalho, fazem outra parte com não sei quem, eu acho que aí fazia sentido essa avaliação ser conjunta, de mais do que um elemento.” – (D1)

“(...) nós agora avaliamos por domínios e alguns domínios prendem-se com o trabalho final (...) mas têm muito a ver com a participação, o empenho, o tal espírito...” – (D2)

“(...) a avaliação não tem de ser, também só, dar ênfase àquela situação, mas a várias, e puder abarcar todas as maneiras de estar e de contribuir, porque somos realmente todos diferentes (...) a avaliação teve todas estas questões (...) Claro também a participação em sala de aula (...) demonstrar que se está interessado no tema (...) O empenho. A solidariedade (...)” – (D2)

“(...) Este ano a avaliação foi realmente revista e apostámos num modelo onde de facto são as competências que nos importam... de acordo com o nosso plano curricular de agrupamento, mediante um patamar que foi definido de avaliação global para o agrupamento (...) ainda conseguiríamos mexer de acordo com cada departamento (...) a cidadania não tem departamento, foi a nossa maior dificuldade... nós reunimos o corpo docente que dá cidadania e aferimos esses valores... em relação às competências da comunicação, do pensar estratégico, dos conhecimentos e o saber estar.” – (D3)

“(...) o que se pretende é que se faça realmente um trabalho de projeto que assenta em descritores que são previstos para aquele domínio (...)” – (D3)

“(...) a avaliação destes projetos acaba por se repercutir na avaliação da própria disciplina, mas a avaliação destes projetos não pode ser só o produto, mas todo o processo (...)” – (D4)

“(...) assistia... que ainda há muito o pensamento de que (...) ‘pronto é cidadania, não tem trabalhos, não é preciso fazer nada’, quer dizer vai tendo mas não são testes ou exames, e por haver esse pensamento muitos dos alunos são completamente indiferentes e não se empenham e acham que o comportamento deles ali, naquela aula, vai pouco interessar, porque acham que os professores vão sempre dar a nota boa (...) eles têm de perceber que não é por não ter exames e testes que deixa de ser importante (...)” –

(AR)

Pela nossa análise, as entrevistadas estão de acordo que quando se avalia na disciplina de CeD o aluno terá de ser visto de forma holística, i. e., abarcando as suas atitudes e comportamentos perante toda a comunidade: *“a nota de cidadania deveria ser a tradução de um cidadão e não de um aluno de cidadania, precisamente porque a cidadania é transversal”* (D1). Sobre isto, como sugestão de melhoria na escola analisada, a D1 e a D3 afirmam que as avaliações deveriam ser dadas pelo Conselho de Turma de forma a abranger esta transversalidade que caracteriza a disciplina e como tal, a sua avaliação. Defendem que se o aluno trabalha em cidadania em várias disciplinas, todo o conselho de turma deveria contribuir para esta avaliação. Isto vai ao encontro da ENEC (2017) onde se deve ter em consideração o impacto da participação dos alunos nas atividades realizadas na escola e na comunidade. A ENEC (2017) ainda esclarece que a avaliação da disciplina no 2º e no 3º ciclo do ensino básico é proposta pelo docente da disciplina, mas que é da responsabilidade do Conselho de Turma. Pela nossa análise, esta responsabilidade do Conselho de Turma na avaliação da CeD não acontece, tornando o docente de CeD o único e exclusivo responsável pela nota do aluno.

Apesar da disciplina de CeD contemplar uma avaliação própria, a AR ainda refere que por existir ainda uma avaliação centrada nos conteúdos, com recurso a testes e a exames, os alunos encaram a disciplina de CeD na sala de aula com indiferença, o que afeta o seu empenho. A nosso ver, quando esta disciplina é desenvolvida somente em sala de aula, tal como todas as outras, esta questão torna-se urgente.

Os alunos necessitam ser sensibilizados para as questões que esta disciplina se propõe a desenvolver e somente através da consciencialização das mais variadas problemáticas com recurso a desafios práticos do quotidiano e da própria sociedade é que aparenta ser o caminho para efetivar essa consciencialização e essa tomada de responsabilização. Isto vai ao encontro do estudo de Neves, Oliveira e Carvalho (2017) que revelou como um dos critérios a ter em conta na integração curricular da ED na disciplina ciências no 2º ciclo do ensino básico o relacionamento com experiências e realidades quotidianas, prevalecendo a formação de cidadãos *“capazes de olharem criticamente para o que os rodeia e de se sentirem responsáveis pelo que é de direito de todos os seres humanos”* (p. 170) e, do mesmo modo, vai ao encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde é descrito os sete pilares da Educação de Edgar Morin nos quais prevalece uma cultura de autonomia e responsabilidade. A responsabilidade e integridade

é um dos valores a que se propõe o *Perfil dos Alunos* e é caracterizado pela consciência da obrigação de responder pelas próprias ações e pela ponderação das suas ações e às dos outros em função do bem comum.

4.3.4. FATORES A MELHORAR

As entrevistadas referiram fatores a melhorar no âmbito da gestão e organização curricular na escola e no agrupamento. Como forma de simplificar a nossa análise, elaborámos o seguinte quadro:

Quadro 6: Identificação de fatores a melhorar na gestão e organização curricular da CeD por áreas.

Área	Fatores
Docentes	<ul style="list-style-type: none">▪ Envolvência e consciencialização do Conselho de Turma▪ Predisposição do corpo docente▪ Seleção do corpo docente▪ Sobrecarga do trabalho burocrático▪ Formação
Disciplina	<ul style="list-style-type: none">▪ Alteração de práticas pedagógicas e organizacionais▪ Adesão a projetos sociais e da comunidade▪ Temas muito redutores▪ Consciencialização para a relevância da cidadania e desenvolvimento▪ Recursos espaciais▪ Tempo curricular
Articulação	<ul style="list-style-type: none">▪ Articulação curricular▪ Articulação com o município▪ Envolvimento dos Encarregados de Educação

No quadro 6 realizamos a divisão dos fatores identificados por áreas, conforme a informação obtida pelas entrevistadas, nomeadamente Docentes, Disciplina e Articulação como forma a enquadrá-los para uma possível análise.

Na área dos Docentes, no fator da ‘Envolvência e a consciencialização do Conselho de Turma’ no âmbito da disciplina de CeD foi referido que os docentes que lecionam CeD trabalham muito sozinhos nesta disciplina, quando não é o esperado, de acordo com a ENEC (2017). A nosso ver, o Conselho de Turma descarta a responsabilidade que tem sobre esta disciplina. Deste modo, os docentes de CeD tornam-se os únicos e exclusivos responsáveis pela mesma. A D1 disse o seguinte:

“(...) só faz sentido quando eu tenho uma equipa a trabalhar comigo e infelizmente... ainda que nós tentemos envolver todo o conselho de turma, acaba por não se predispor a isso. (...) eu nas minhas aulas de português articulei comigo própria (...) comigo professor de cidadania.” – (D1)

“...eu acho que há muito trabalho a fazer nesse sentido da consciencialização do conselho de turma, que a cidadania é dada por um docente em particular, mas que é um trabalho do conselho de turma, ou seja, nós não podemos estar a trabalhar sozinhos. (...) ter pessoas do conselho de turma a colaborar com os alunos nesse sentido e não seja só uma responsabilidade do professor de cidadania.” – (D1)

Neste sentido, no fator da ‘Predisposição do corpo docente’, a D3 referiu “... a predisposição do corpo docente para o desencadear de um trabalho de cidadania ativa”, no âmbito do desenvolvimento do trabalho de projeto na disciplina que implica ter uma vertente prática com uma ação no terreno. Explicou que “(...) em determinada altura houve colegas que estavam com a cidadania pela primeira vez e que me perguntavam onde é que podiam encontrar fichas de cidadania! Fichas de trabalho!... fiquei muito surpreendida e ao mesmo tempo chocada...”. Nesta linha de pensamento, podemos referir outros dos fatores a melhorar que são a falta de ‘Formação’ e a ‘Seleção do corpo docente’. A D2 disse o seguinte:

(...) há muitos colegas meus a dar cidadania completamente contrariados e se calhar era importante para já haver alguma formação para professores, depois por outro lado, entregar esta disciplina aos interessados.” – (D2)

Com isto, podemos identificar a falta de formação que pode coincidir com uma falta de motivação e predisposição dos docentes para assegurar e lecionar a disciplina de forma a cumprir com o que ela se propõe, que se caracteriza por um trabalho mais prático e de desenvolvimento de projetos, o que não acontece nas outras disciplinas. De facto, a CeD é uma disciplina onde se deverá privilegiar metodologias ativas e diversificadas, através de um processo em ação, e para esta ação o docente tem que estar a par da comunidade que o rodeia de forma a potenciar situações de aprendizagem em articulação com a mesma. Deste modo, destacamos também como fator a melhorar a necessidade de uma maior envolvência e consciencialização para esta disciplina no que diz respeito aos docentes.

Ainda foi referida a ‘Sobrecarga do trabalho burocrático’ dos docentes (referido pela D2), em que a situação pandémica covid-19 foi mencionada como uma causa que veio agravar seriamente esta situação.

Na área da Disciplina, no fator de ‘Alteração de práticas pedagógicas e organizacionais’ foi referido pela D4 que “(...) *elas têm de estar através de práticas alinhadas com as dinâmicas da sociedade de hoje e, depois, por outro lado, sempre em última instância, a promoção e a formação do aluno enquanto cidadão. E todos os alunos...*”. A nosso ver, a D4 refere este fator não só de acordo com a disciplina de CeD mas de todas as outras disciplinas. Cada vez mais devem ser orientadas de acordo com as problemáticas da sociedade em transformação e para um futuro imprevisível. Isto vai ao encontro do *Perfil dos Alunos* que considerada a diversidade e a complexidade de uma educação para todos (Sousa & Ferreira, 2019). Na sua base está a promoção de aprendizagens significativas com uma exigência a nível da articulação curricular, da interdisciplinaridade e da colaboração docente (Sousa-Pereira & Leite, 2019).

Neste sentido, foram também referidos a necessidade de uma maior adesão a projetos sociais e da comunidade e uma maior abertura aos temas e domínios a trabalhar em CeD, de forma a incentivar mais os alunos. Isto vai ao encontro do estudo de Silva S. (2015) que disse que a relação assimétrica entre a escola e a comunidade é emergente. As práticas educativas são caracterizadas como carentes de participação plena e afetiva de toda a comunidade educativa e dever-se-á promover a participação de toda a comunidade educativa adequando o seu trabalho educativo à totalidade e diversidade da comunidade.

Nos recursos espaciais, foi referido que são insuficientes os espaços amplos para trabalhar com os alunos nos projetos (referido pela AR). O trabalho em CeD difere do trabalho em sala de aula realizado nas outras disciplinas, pelo que é necessário ter em conta os espaços a utilizar de acordo com o trabalho que se propõe a desenvolver em CeD.

Foi referido o pouco tempo curricular para trabalhar estes projetos e atividades, tendo que se desenvolver trabalho fora da disciplina e aí, a nosso ver, os alunos, não são, de certa forma, todos incluídos, pois os alunos não se prestam da mesma disponibilidade, devido a diversos motivos da vida pessoal e familiar. Neste âmbito, foi também mencionada a ‘Consciencialização para a relevância da cidadania e desenvolvimento’. Foi dito que a disciplina de cidadania é fundamental, mas que, ainda não é dada a devida importância

por parte do agrupamento, nomeadamente por parte dos docentes e da direção (referido pela AR).

Na área da Articulação, as entrevistadas destacaram como fatores a melhorar a articulação curricular, a articulação com o município e o envolvimento dos encarregados de educação.

Sobre a articulação curricular a D1 e a D3 disseram o seguinte:

“... pedi auxílio a uma colega de matemática (...) e os miúdos (...) também pediram ali ajuda à professora de educação visual, mas foi assim um trabalho que eu considero que não foi suficiente.” – (D1)

“...a articulação curricular sem qualquer dúvida.” – (D3)

Sobre a articulação com o município, a D3 e a OG disseram o seguinte:

“(...) a agenda cultural da câmara muitas vezes chega de forma tardia às escolas e quando chega já as escolas têm um sem-número de atividades montadas. E esse fator é um constrangimento (...) acabamos por... olha já tratamos aqui na escola deste âmbito agora vamos culminar com aquilo que as entidades parceiras têm para nos oferecer... tentar conjugar aquilo que já fizemos com aquilo que está a ser feito. (...) O aluno acaba por não perceber porque é que afinal está a trabalhar uma coisa em cidadania que depois meses mais tarde vai trabalhar. (...)” – (D3)

“(...) É claro que ainda é preciso limar aqui muitas «arestas», inclusivamente os timings, os timings do município não são os timings da escola... O município trabalha por ano civil e nós trabalhamos por ano letivo, portanto quando nós começamos em setembro estão eles a terminar. Toda a parte da gestão de fundos e de projetos já está destinada, e começam a trabalhar em dezembro para o ano todo...” – (OG)

Pela análise, a autarquia desenvolve a agenda cultural sem ter em conta o trabalho que está a ser desenvolvido pela escola, pois são projetos desenvolvidos para o ano civil e, não, para o ano letivo como funciona a escola. Isto reflete-se num trabalho disperso ao longo do tempo prejudicando os alunos da escola, tratando-se de um fator identificado que causa, a nosso ver, um imenso constrangimento no âmbito do planeamento e da articulação da escola com o município.

Sobre o envolvimento dos pais e encarregados de educação, a D2 e a AR disseram o seguinte:

“(...) os encarregados de educação às vezes só são chamados à escola por causa do mau comportamento do aluno... alguma coisa que corra mal (...) se forem chamados por coisas que eles também se sintam parte importante de um projeto, eu acho que é muito positivo.” – (D2)

“(...) a vinda dos pais à escola ver esses trabalhos e participar neles (...) para que toda a gente estivesse envolvida... isso seria benéfico.” – (AR)

Como tal, existe a necessidade de envolver mais os pais e encarregados de educação e a família, na participação destes projetos e atividades. Isto vai ao encontro de Patacho (2021) que disse que a disponibilidade das escolas e da classe docente é imprescindível para a envolvência das famílias no processo educativo, onde esta pode melhorar e mesmo extinguir as mais variadas dificuldades que se encontram no contexto escolar.

Pela nossa análise, concluímos que o trabalho de articulação acontece, mas ainda não é suficiente e efetivo ao longo do tempo.

4.3.5. SELEÇÃO DO CORPO DOCENTE

Esta subcategoria em análise, destinou-se exclusivamente à entrevistada OG, devido a representar o órgão de gestão da escola neste trabalho.

Sobre a seleção do corpo docente, a entrevistada OG disse o seguinte:

“O primeiro princípio de distribuição de serviço dessa premissa é o de realmente procurarmos os professores com perfil para trabalhar esta área... Quando eu falo de perfil não falo que outro professor não tenha perfil para o fazer... Mas há professores mais motivados para estas áreas do que outros, e para eles é muito mais fácil e também muito mais prazeroso de trabalhar com estas áreas. Numa primeira fase nós temos em conta isso, mas a verdade é que muitas vezes, para acerto de horários, não há a possibilidade de distribuir exatamente às pessoas que nós pretendíamos...” – (OG)

De acordo com a ENEC (2017) existe um perfil com certas competências e características que devem definir o docente de CeD. Nessas características é referida a motivação

intrínseca para trabalhar esta área com os alunos. A OG refere que realmente a escola tem em conta esse perfil, salientando que a primeira opção na distribuição do horário da disciplina pelos vários docentes é a sua motivação para as áreas da cidadania. Porém, devido ao preenchimento dos horários, nem sempre conseguem que essa distribuição abarque somente esses docentes, ficando, possivelmente, docentes que não detêm do perfil mais adequado, nem motivação para esta área, a lecionar a disciplina de CeD.

A OG ainda disse que, com o plano de inovação da escola, a disciplina de CeD fundiu-se com a disciplina de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) sendo denominada de cidadania digital. A OG disse o seguinte:

“(...) Na nossa escola nós criámos uma nova disciplina com o plano de inovação e a disciplina de cidadania fundiu-se com a disciplina de TIC, nós chamámo-lhe cidadania digital, portanto no fundo são trabalhadas áreas de cidadania através de mecanismos das novas tecnologias digitais... são dois professores na sala de aula, um de TIC e outro que está mais responsável pela cidadania e tem sido uma aposta assim muito engraçada.” – (OG)

Deste modo, a disciplina de cidadania digital torna-se numa evidência das mais variadas possibilidades e estratégias de articulação que a disciplina de CeD tem com todas as outras. Constituindo-se, nesta escola, como uma mudança inovadora para um futuro melhor da disciplina de CeD que, a nosso ver, deveria estar presente de forma efetiva em todas as outras disciplinas do currículo (Neves, Oliveira & Carvalho, 2017), contribuindo para uma maior motivação dos alunos, para uma formação da consciência e, como tal, para a transformação social, culminando na adoção de um espírito democrático em todos os lugares com todos os seus intervenientes no meio escolar.

Em síntese, a cidadania é trabalhada, nesta escola, com o desenvolvimento de projetos e atividades a que os docentes e os alunos se propõem. No Agrupamento, existe a preocupação de conhecer e de diagnosticar as necessidades dos alunos de forma a selecionar os domínios da Educação para a Cidadania mais adequados para colmatar as necessidades da(s) turma(s) com que se está a trabalhar. Assim, a autonomia do docente de CeD é destacada, permitindo que o trabalho desenvolvido vá ao encontro dos seus interesses. O trabalho desenvolvido nestes projetos e atividades de CeD é maioritariamente prático, o que implica que o aluno desenvolva competências e valores

junto com a comunidade educativa e com a comunidade envolvente. O Agrupamento ao estabelecer parcerias, com a biblioteca municipal, o hospital, a rádio local, centros de dia, entre outras, está a promover o envolvimento dos alunos na comunidade através de um trabalho colaborativo, contribuindo para uma abertura ao exterior que funciona de dentro para fora. Na opinião dos docentes, os alunos participaram e envolveram-se nestes projetos, que os docentes acham que levam a uma mudança positiva de atitudes e comportamentos.

No Agrupamento é dada grande importância à formação em Cidadania e Desenvolvimento. Na opinião dos docentes, a CeD quanto ao desenvolvimento de projetos, é fundamental para a formação de cidadãos ativos, críticos e participativos, e, por isso, o aluno é avaliado de forma holística na disciplina.

Contudo, foram detetados fatores a melhorar no âmbito da gestão e organização curricular, e foi dito que o trabalho de articulação ainda não é suficiente, nem efetivo ao longo do tempo, e que existe um fraco envolvimento e participação por parte do conselho de turma, apesar do Projeto Educativo, do Plano Intercultural e do Plano Nacional das Artes estarem em conformidade com a CeD.

CONCLUSÃO

Os governos apontam em documentos oficiais, a preparação de cidadãos educados nos valores democráticos como das mais importantes finalidades relacionadas com a educação. As escolas sendo um bem público da sociedade, refletem essa finalidade, ficando encarregues da educação para a cidadania democrática (Patacho, 2021). A introdução da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), através do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, suscita essa preocupação, como forma de preparar os alunos de forma consciente para um mundo cada vez mais globalizado, promovendo a participação social, a justiça e a solidariedade. A operacionalização da disciplina de CeD aponta para uma inovação em termos metodológicos e de práticas pedagógicas, reconhecendo o conhecimento como insuficiente (Costa & Couvaneiro, 2019), tentando afastar-se de uma perspetiva centrada somente na informação e caminhando de mãos dadas com a integração e com desenvolvimento de competências de cidadania ativa (ENEC, 2017).

No nosso estudo pretendeu-se alcançar resposta(s) para a seguinte questão de partida: De que modo a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento tem contribuído para a cidadania ativa dos alunos na opinião dos docentes?

De acordo com a questão de partida, definiram-se os seguintes objetivos: descrever os projetos de Cidadania e Desenvolvimento desenvolvidos pelo Agrupamento X; analisar na opinião dos docentes o contributo desses projetos para a promoção da cidadania ativa e analisar na opinião dos docentes a gestão e organização curricular da Cidadania e Desenvolvimento. Para isso adotámos uma abordagem de investigação qualitativa de carácter exploratório e como método de investigação o estudo de caso com recurso a entrevistas semiestruturadas e à técnica de tratamento dos dados de análise de conteúdo.

De seguida, apresentamos as conclusões mais relevantes do trabalho reportando aos objetivos propostos.

Relativamente ao nosso objetivo de descrever os projetos de CeD desenvolvidos pelo Agrupamento X concluímos que os projetos e atividades desenvolvidos na escola se iniciaram através de uma vertente teórica que depois evoluiu para uma vertente prática. O trabalho desenvolvido foi fundamentalmente prático. Isto vai ao encontro do que

apresentam Costa e Couvaneiro (2019), uma proposta de trabalho equilibrado entre conhecimentos e competências, onde o “Saber é bom e vale por si. Mas usar o que sabemos é ainda melhor. Além disso, gera vontade de saber mais” (p. 50). Os mesmos autores destacam assim a cidadania como uma função da escola, pois envolve conhecimento, e sobretudo o uso desse conhecimento para aplicação no contexto.

Os projetos e atividades em CeD foram trabalhados, na sua maioria, no domínio da Saúde, mais especificamente no bem-estar psicológico, na variável da autoestima, que contribuiu para melhorar as relações interpessoais entre os alunos. Outros dos domínios mais trabalhados nos projetos e atividades foram os Direitos Humanos e Instituições e participação democrática, que contribuíram para promoção da inclusão na escola, tal como, o respeito pela diferença. Este foco nas relações interpessoais e na inclusão, como respeito pela diferença, está de acordo com o que o Agrupamento se propôs a trabalhar nesses anos letivos, sendo que é referido no Plano Intercultural uma máxima na qual todo o trabalho desenvolvido em cidadania deve estar em consonância com estas duas dimensões. A definição desta máxima aponta para uma abordagem de *Whole-school Approach* segundo a ENEC (2017).

A aplicação de um inquérito por questionário aos alunos do Agrupamento no início do ano letivo, que teve como objetivo diagnosticar problemáticas e conhecer o público-alvo nas questões culturais e nas preferências nos domínios da cidadania, levou a que o trabalho desenvolvido em CeD tivesse como base as necessidades dos alunos em questão e, não, necessariamente, as suas opiniões e preferências. O diagnóstico das necessidades da população-alvo é uma mais-valia no trabalho de projetos, que vai ao encontro do que expõe o estudo de Carmo (2001) ao delinear princípios no desenvolvimento de projetos com a comunidade, sendo o princípio das necessidades sentidas constituído pela elaboração de um diagnóstico que é considerado como a base de qualquer projeto. Contudo, o estudo de Lopes (2017) indica que os alunos devem pensar, ser ouvidos, intervir, ser eles próprios, inspirando o crescimento e encorajados pela mudança, deixando a sua marca no seu contexto, através da revelação dos seus desejos individuais e ao mesmo tempo abordar e lutar por desejos coletivos na comunidade. Deste modo, as preferências e os interesses dos alunos no desenvolvimento destes projetos também são cruciais. Somente uma das docentes revelou que os temas tinham sido votados, apesar da

consideração de que o levantamento da opinião dos alunos é muito importante para o desenvolvimento da CeD.

Segundo os docentes estes e os alunos, dispõem de autonomia e liberdade de intervenção no desenvolvimento deste tipo de projetos, mas na nossa investigação concluímos que os docentes fazem um trabalho muito solitário de docente da disciplina e que esse trabalho vai ao encontro dos seus interesses.

No nosso segundo objetivo pretendeu-se analisar na opinião dos docentes o contributo desses projetos para a promoção da cidadania ativa. Concluímos que todas as entrevistadas estão de acordo com a contribuição destes projetos para a formação de cidadãos ativos. Foram referidos a promoção de valores como a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, a autonomia e o espírito de equipa. Isto vai ao encontro do que disse Patacho (2021) sobre as intervenções educativas, que devem refletir os valores democráticos, compelindo o desenvolvimento da participação democrática sobre os mais diversos temas e do que disse Neto (2015) salientando que a mera transmissão dos valores democráticos é insuficiente numa sala de aula.

Concluímos que os alunos, segundo as entrevistadas, se consciencializaram para as questões desenvolvidas nos projetos e atividades desenvolvidos, apontando para possíveis mudanças de comportamento e atitudes de forma positiva. Do mesmo modo, estes projetos contribuiram para os alunos alargarem horizontes, explorarem o desconhecido e efetivarem uma análise ao que os rodeia, adotando uma consciência ampliada e informada sobre as situações trabalhadas, sem que, necessariamente, fossem impostas. O ser cidadão implica o conhecimento, e o saber o que fazer com esse conhecimento, de forma a que conduza a uma sociedade coesa e democrática. Os alunos, segundo as entrevistadas, interessaram-se e envolveram-se nos projetos de forma consciente e emotiva, o que nos leva a querer que as suas atitudes sejam influenciadas positivamente por estas experiências.

Contudo, não foram referidas evidências comportamentais dos alunos, para além do caso de uma aluna que se tornou voluntária no abrigo de cães após passar por essa experiência num dos projetos, que pudéssemos analisar como efeito das temáticas trabalhadas nos projetos e atividades desenvolvidos. A nosso ver, existe assim um desconhecimento sobre as possíveis evidências que estes projetos e atividades podem despoletar numa vida

social, fora da escola, sobre as temáticas trabalhadas. Apesar de estarmos conscientes de que estas evidências comportamentais se possam despoletar mais tarde, numa vida adulta.

Os projetos e atividades foram desenvolvidos com o recurso às seguintes parcerias: biblioteca municipal; rádio local; centro de dia; lares de terceira idade; abrigo dos cães; fábrica de papel; museu municipal e hospital, o que nos leva a considerar este Agrupamento com um forte relacionamento com a comunidade envolvente. No entanto, a grande maioria das parcerias concretizadas foram realizadas da escola para o exterior, apesar de ser referida a receptividade do exterior para efetuar parcerias com a escola. Desta forma, foram os docentes e os alunos responsáveis pelo estabelecimento destas parcerias. Neste ponto, concluímos que a escola evidencia uma abertura ao exterior, mas que funciona, somente, de dentro para fora.

Relativamente ao nosso último objetivo, de analisar na opinião dos docentes a gestão e organização curricular da CeD, concluímos que os docentes têm uma opinião idêntica quanto ao trabalho dos domínios ser realizado de forma coesa e unida nas várias disciplinas que compõem o currículo do aluno, tal como é pretendido, de acordo com a ENEC (2017). Foram evidenciados projetos e atividades em que os alunos trabalharam fora da própria disciplina de CeD e, ainda, fora da componente letiva. No entanto, não concluímos que esta multidisciplinariedade seja realizada de forma efetiva. Concluímos que existiram articulações com as disciplinas de português, educação física, educação visual e teatro, sendo que as disciplinas de português e educação física, foram as docentes de CeD que articularam com elas mesmas, pois essa disciplinas dizem respeito à sua área disciplinar que estavam a lecionar em simultâneo. Todas as outras disciplinas não foram mencionadas, nem conseguimos perceber qualquer associação e/ou articulação. Deste modo, apesar da multidisciplinaridade e da articulação curricular ser vista com muito potencial, ainda não é praticada de forma efetiva na escola e Agrupamento.

Verificamos que o Projeto Educativo, Plano Intercultural e o Plano Nacional das Artes (PNA) trabalham em conformidade com o desenvolvimento da Cidadania e Desenvolvimento. Concluímos que na escola, a forma de implementar o Plano Intercultural e o PNA é através da disciplina de CeD, onde o papel dos artistas residentes no Agrupamento teve uma grande relevância na articulação do Plano Nacional das Artes com o Projeto Intercultural e a CeD. Contudo, concluímos que esta articulação ainda não

é consistente nem efetiva, principalmente devido à situação pandémica da covid-19 que veio interferir profundamente com o funcionamento das escolas.

A disciplina de CeD nesta escola é trabalhada e desenvolvida através destes projetos e atividades, que assentam em descritores que são previstos e formulados antecipadamente pelo corpo docente de CeD, de acordo com o domínio que vão trabalhar. Nomeadamente a participação, o empenho, a solidariedade, a comunicação, os conhecimentos e o pensar estratégico. Assim, concluímos que os projetos e atividades desenvolvidos foram totalmente considerados na avaliação da disciplina de CeD, avaliando o aluno de forma holística, i. e., abarcando as suas atitudes e comportamentos perante a comunidade escolar e não somente sobre o conhecimento e/ou conteúdos na temática trabalhada.

Como principais constrangimentos e limitações da CeD na escola analisada, verificou-se o fraco envolvimento e participação do conselho de turma na disciplina de CeD e a falta de articulação curricular. Ainda se verificou a necessidade da seleção de um corpo docente de acordo com a sua predisposição para a área, a necessidade de uma maior adesão a projetos sociais e da comunidade, uma consciencialização para a relevância da cidadania e desenvolvimento e a formação do corpo docente, entre outros. Isto vai ao encontro do estudo de Neves, Oliveira e Carvalho (2017) no qual apresentaram que a ED ainda não é “tratada de forma transversal em todas as áreas disciplinares” (p. 170) e os motivos apontam para a falta de formação dos docentes e também para a falta de materiais didáticos.

A escola tem em conta um perfil para a seleção do corpo docente em CeD, sendo que a primeira opção na distribuição do horário da disciplina pelos vários docentes é a motivação do docente para as áreas da cidadania. No entanto, concluímos que, devido aos constrangimentos no preenchimento dos horários, nem sempre essa distribuição abarca somente esses docentes, ficando, possivelmente, a lecionar a disciplina de CeD, docentes que não detêm o perfil mais adequado, nem motivação para esta área. A falta de motivação para a área pode erguer-se por motivos da escassa formação dos docentes em Cidadania e Desenvolvimento que, por isso, não se sentem à vontade para lecionar estes temas, nem recorrem a estratégias para implementar metodologias e práticas pedagógicas inovadoras, tal como é caracterizada esta disciplina.

Como forma de tentar responder à nossa questão de partida (De que modo a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento tem contribuído para a cidadania ativa dos alunos na opinião dos docentes?), concluímos que a escola analisada, ao desenvolver na disciplina de CeD projetos e atividades nas áreas da educação para a cidadania, com recurso ao voluntariado, e à intervenção na comunidade envolvente, promove valores pelo simples facto de proporcionar situações de vivências reais e de trabalho colaborativo entre os alunos e a população da comunidade. Os alunos são envolvidos emocionalmente nas situações vividas nestes projetos. Desta forma, são guiados para a adoção de atitudes e comportamentos dignos de uma consciência para a cidadania ativa.

O nosso estudo teve constrangimentos na recolha dos dados a partir das gravações de vídeo no *software online* Skype. Após a aplicação das entrevistas e a sua gravação em vídeo, detetámos que a gravação de uma das entrevistas não ficou completa devido a possíveis problemas de rede durante a aplicação da mesma. Deste modo, a entrevistada D3 não apresentou dados em duas das questões previamente elaboradas, sendo estas “A gestão curricular disciplinar e multidisciplinar é uma mais-valia para fomentar e desenvolver estes projetos de Cidadania e Desenvolvimento? Porquê?” e “Observou mudanças de atitudes e comportamentos positivas nos alunos(as) após o desenvolvimento dos projetos? Como? Exemplos?”. Neste âmbito, não foram considerados dados referentes à D3 nas seguintes subcategorias: Evidências sobre atitudes e comportamentos dos alunos e Multidisciplinaridade e transversalidade da CeD.

O nosso estudo apresenta limitações, uma vez que os resultados obtidos são exclusivos da população em estudo, não sendo possível a sua generalização a outras escolas e Agrupamentos.

Em linhas futuras, consideraríamos interessante explorar a opinião dos alunos que fizeram parte destes projetos e atividades em CeD no Agrupamento X, perspetivando um confronto de opiniões.

Esperamos que este trabalho venha a contribuir para o conhecimento do trabalho desenvolvido na recente disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, nomeadamente na consciencialização para a importância do desenvolvimento de projetos comunitários nos domínios da educação para cidadania nas escolas, e, ainda, para enaltecer os docentes desta disciplina, que intervêm com os seus alunos nestas áreas, indo além do

conhecimento, colocando a adoção de valores e competências como própria competência da escola e de forma intencional.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, C. (2012). *Educação para a cidadania nas aulas de matemática: um estudo exploratório no 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Amaro, R. (2003). Desenvolvimento, Um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, (4), 35-70.
- Andrade, F. (2005). Clube dos avós: um projeto de solidariedade entre gerações. In C. Carvalho, C., Sousa, F., & Pintassilgo, J., *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora, 71-82.
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, Â. (2017). Transcrever entrevistas, Questões conceptuais, orientações. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), 159-168.
- Barbosa, M. (2013). Educação, democracia e sociedade civil. In Palhares, J. & Afonso, A. (Orgs), *O não-formal e o informal em educação, Centralidades e periferias*, Atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, III Encontro de Sociologia da Educação. Braga: Universidade do Minho, 349-357.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos, Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida, Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barroso, J. (2010). Conhecimento, actores e política. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, (12), 37-50.
- Barroso, J. (2011). Conhecimento e ação pública, As políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008) In Barroso, J., & Afonso, N. (Orgs), *As Políticas educativas, mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 27-57.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma, Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 77-93.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação, Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bóia, J. (2003). *Educação e Sociedade, neoliberalismo e os desafios do futuro*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cabezudo, A. (2004). Cidade Educadora, Uma proposta para os governos locais In Gadotti, M., Padilha, P. & Cabezudo, A. (Orgs.), *Cidade Educadora, princípios e experiências*. São Paulo: Cortez Editora, 11-14.
- Cabrito, B. (2008). Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida, Experiências de pós-graduação In Alves, M., Cabrito, B., Lopes, M., Martins, A., & Pires, A., *Universidade e formação ao longo da vida*. Lisboa: Celta Editora, 91-113.

- Camacho, I. (2017). *Dos objetivos de desenvolvimento do milénio aos objetivos de desenvolvimento sustentável, Trajetórias, perceções e desafios das ONGD portuguesas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). Da educação à intervenção social (2º volume) In *Coleção Educação e Trabalho Social*. Porto: Porto Editora, 30-50.
- Carmo, H. (2001). A actualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social. In *actas da 1ª conferência sobre desenvolvimento comunitário e saúde mental*. Lisboa: ISPA, 1-28.
- Carvalho, A. (2010). A filosofia da educação e os limiares da identidade humana, Os novos desafios de uma educação para a cidadania. In Medeiros (Coord.), *A educação como projeto, desafios de cidadania*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 41-49.
- Carvalho, C., Sousa, F., & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Castilho, S. (2015). *Inquietem-se!*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Comissão Europeia. *O Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: O contributo da educação para o desenvolvimento e da sensibilização (2007)*. Retirado de https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/publication-development-education-for-the-european-consensus-200806_pt.pdf
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs competências, uma dicotomia disparatada na educação*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Crahay, M. (2000). *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, do Ministério da Educação (1989). Diário da República: I Série, nº 198/1989. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310>
- Decreto-Lei nº 115A/98, de 4 de maio, do Ministério da Educação (1998). Diário da República: I-A Série, 1º suplemento, nº 102/1998. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>
- Decreto Lei nº 6/2001, de 18 janeiro, do Ministério da Educação (2001). Diário da República: I-A Série, nº 15/2001. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>
- Decreto Lei nº 7/2001, de 18 janeiro, do Ministério da Educação (2001). Diário da República: I-A Série, nº 15/2001. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/7-2001-338987>
- Decreto-Lei nº 72/2015, de 11 de maio, da Presidência do Conselho de Ministros (2015). Diário da República: I Série, nº 90/2015. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/72-2015-67185040>

- Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, da Presidência do Conselho de Ministros (2019). Diário da República: I Série, n.º 21/2019. Retirado de <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2019-118872841>
- Delors, J. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir*. Brasil: UNESCO.
- Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio, do Ministério da Educação (1999). Diário da República: II Série, n.º 112/1999. Retirado de <https://dre.tretas.org/dre/102481/despacho-9590-99-de-14-de-maio>
- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, da Presidência do Conselho de Ministros e Educação (2016). Diário da República: II Série, n.º 90/2016. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>
- Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, do Ministério da Educação (2017). Diário da República: II Série, n.º 85/2017. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/3721-2017-106958832>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Diário da República: II Série, n.º 143/2017. Retirado de <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação, introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Direção-Geral da Educação. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. Retirado de <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Direção-Geral da Educação. *Objetivos de desenvolvimento do milénio*. Retirado de https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/objectivos_desenvolv_milenio.pdf
- Direção-Geral da Educação. *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Retirado de https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf
- Direção-Geral da Educação. *Carta do Conselho da Europa sobre a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos (2010)*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos>
- Direção-Geral da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Retirado de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia_nacional_educacao_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação. *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras (2013)*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Direção-Geral da Educação. *Referencial de Educação para o Desenvolvimento (2016)*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017)*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Direção-Geral da Educação. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Felgueiras, C. (2019). *Desafios da escola de hoje, O projeto apolo e o perfil do aluno para o séc. xxi*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Ferreira, I., Marchão, A., Carvalho, L., & Mendes, T. (2016). A emergência de práticas educativas promotoras de educação para o desenvolvimento. In Mesquita, C., Pires, M., & Lopes, R., (Edts.) *1º Encontro internacional de formação na docência (incte) livro de atas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 627-635.

Ferreira, J. (1999). A construção do ensino básico, primeiro o currículo, agora a escola, o professor fica para depois. *Educação e Comunicação*, (2), 7-25.

Figueiredo, C. (2005). formação cívica e agora, um tempo para reflectir?. In Carvalho, C., Sousa, C., & Pintassilgo, J., *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora, 23-36.

Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projeto educacional, Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Tese de Doutoramento. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.

Fortin, M.-F. (2009). *O processo de investigação, Da concepção à realização*. 5ª Edição. Loures: Lusociência.

Freitas, M. (2004). A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. *Perspectiva*, 22(2), 547-575.

Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos CENPEC*, (1), 33-139.

- Gameiro, M. (2018). *O lugar da cidadania nas escolas e na sala de aula, um estudo com uma turma do 5º ano*. Relatório de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Instituto Camões. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2018-2022)*. Retirado de <http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao2/resolened1822.pdf>
- Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE, Lei 46/86, de 14 de outubro, da Assembleia da República (1986). Diário da República: I Série, n.º 237/1986. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lobo, R., Batista, M., & Delgado, S. (2015). Prática de atividade física como fator potenciador de variáveis psicológicas e rendimento escolar de alunos do ensino primário. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 85-93.
- Lopes, S. (2017). A antropologia nos contextos da educação ao longo da vida. In Fontes, A., Sousa, J., Lopes, M., & Lopes, S., (Coord.), *Intervenção em contextos socioculturais e educativos*. Lisboa: Coisas de Ler, 13-24.
- Magueta, L., & Lopes, M. (2017). Projeto laboratório de criação artística (LCA). In Fontes, A., Sousa, J., Lopes, M., & Lopes, S., (Coord.), *Intervenção em contextos socioculturais e educativos*. Lisboa: Coisas de Ler, 73-98.
- Matos, J. (2005). Educar para a cidadania hoje?. In Carvalho, C., Sousa, F., & Pintassilgo, J., *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora, 37-47.
- Medeiros, E. (2019). Currículo e filosofia do currículo, Uma escola na busca de sentido(s) e interpelação do humano. In Medeiros, E. (Org.), *Educação, currículo e cultura, problemáticas da filosofia da educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 117-166.
- Mendonça, A. (2011). evolução da política educativa em Portugal. *Ensaio sociológico, Universidade da Madeira*.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In Carvalho, C., Sousa, F., & Pintassilgo, J., *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora, 13-21.
- Motos, S., Ramoneda, M., & Santano, M. (2019). Da leitura da carta à consolidação de uma cidade educadora, Guia metodológico. *Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)*. Retirado de https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2020/05/PT_Consolidacio2021.pdf.
- Nascimento, C. (2019). Pensar o passado, narrar a história dos afrodescendentes na baía, recontando a vida de Maria Felipa de Oliveira no ensino fundamental. *Revista História Hoje*, 8(15), 263-277.

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças, a urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Neto, L. (2015). *Educação e(m) democracia*. Porto: Edições Universidade do Porto.
- Neves, L., Oliveira, J., & Carvalho, G. (2017). educação em ciências e cidadania global, propostas de integração curricular para o 2º CEB. In Peixoto, A., Oliveira, J., Gonçalves, J., Neves, L., & Cruz, R., (Eds.) *Educação em ciências em múltiplos contextos. Atas do XVII ENEC e I SIEC*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 168-175.
- Nóvoa, A. (2001). O espaço público da educação, imagens, narrativas e dilemas. In Prost, A., *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 237-263.
- Oliveira, S. (2018). *A educação intergeracional como processo de desenvolvimento pessoal e social*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Minho.
- Passos, T. (2017). *A educação para o desenvolvimento na leitura, Uma abordagem no 1º ciclo do ensino básico*. Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.
- Patacho, P. (2021). *Pensar a educação, escola, justiça social e participação*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (2010). Ontologia da educação e ontologia da cidadania, axiologia dos desafios da relação. In Medeiros, E., (Coord.), *A educação como projeto, Desafios de cidadania*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 9-26.
- Pereira, J. (2016). *Experimentar matemática e ciências naturais para a cidadania*. Dissertação de Mestrado. Politécnico do Porto, Porto.
- Pereira, M., & Brazão, P. (2013). A evolução curricular em Portugal, relações e tensões. In Mendonça, A., (Org.). *O futuro da escola pública*. Funchal: CIE-Uma, 164-276.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, de 22 de janeiro, da Presidência do Conselho de Ministros (1986). Diário da República: I Série, nº 18/1986. Retirado de <https://vlex.pt/vid/janeiro-33085531>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, de 16 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I Série n.º 135/2018. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/94-2018-115698904>
- Rodrigues, M. S. (2014). A construção do sistema democrático de ensino (vol. I.) In Rodrigues, M., (Org.) *40 Anos de políticas de educação em Portugal, A construção do sistema democrático de ensino*. Coimbra: Almedina, 35-88
- Sá, M. (2019). *Flexibilidade curricular e o perfil do aluno para o século XXI*. Coleção Educação e Formação, Cadernos Didáticos, 3. Universidade de Aveiro: UA Editora. Retirado de https://ria.ua.pt/bitstream/10773/25423/1/CSa_Cadernos%20Didaticos3.pdf.

- Santomé, J. (2020). In Prefácio Patacho, P., *Pensar a educação, escola, justiça social e participação*. Porto: Porto Editora, 7-13.
- Santos, B. d. (2018). *O fim do império cognitivo* (2ª edição). Coimbra: Almedina.
- Silva, A. S. (1995). Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação, Um diálogo com vantagens recíprocas. *Análise Social*, 29(129), 1211-1227.
- Silva, M. (2014). Entre o estado e o mercado, políticas públicas de educação em Portugal. *e-Pública*, 1(2), 30-59.
- Silva, M. (2015). *O meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica*. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Silva, N. (2004). “Ser adulto”, Alguns elementos para a discussão deste conceito e para a formação de professores de “adultos”. *Millenium*, 29.
- Silva, S. (2015). *A participação, Uma âncora para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto, Porto.
- Simões, A. (2007). *O que é a educação*. Coimbra: Almedina.
- Sousa, I., & Ferreira, E. (2019). As possibilidades de um perfil de aluno/a enquanto cidadão/ã criativo/a. *Saber & Educar*, (26), 1-13.
- Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2019). Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores. *Educação, Ciência e Cultura*, 24(1), 113-122.
- Teodoro, A. (1999). *A construção social das políticas educativas, Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Torres, R. (2015). *A educação para o desenvolvimento sustentável nos ensinos básico e superior*. Relatório de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- UNESCO (2014). *UNESCO Education Strategy (2014-2021)*. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288>
- UNESCO (2016). *The Global Education Monitoring Report Team: Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. França: UNESCO. Retirado de <https://www.unesco.org/en>
- Vilelas, J. (2017). *Investigação, O processo de construção do conhecimento* (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

ANEXO 1 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS DOCENTES

ENTREVISTA AOS DOCENTES

GUIÃO

1. Apresentação do docente: nível de ensino; disciplina/área disciplinar; tempo no Agrupamento; funções no presente ano letivo (dt...)
2. Esteve próximo(a) dos projetos de Cidadania e Desenvolvimento que decorreram no Agrupamento no ano letivo 2020-21? De que forma?
3. Participou em que projetos de Cidadania e Desenvolvimento neste ano letivo?
4. Como nasceram esses projetos e o seu desenvolvimento?
5. O desenvolvimento implicou maioritariamente uma parte prática ou teórica e porquê?
6. Os alunos demonstraram interesse nos projetos? Como?
7. A gestão curricular disciplinar e multidisciplinar é uma mais-valia para fomentar e desenvolver estes projetos de Cidadania e Desenvolvimento? Porquê?
8. Os projetos desenvolvidos são baseados no levantamento da opinião dos alunos? Como foi realizado esse levantamento?
9. Na sua opinião estes projetos são fundamentais para a promoção da cidadania ativa dos alunos(as) porquê?
10. Observou mudanças de atitudes e comportamentos positivas nos alunos(as) após o desenvolvimento dos projetos? Como? Exemplos?
11. Na sua opinião como é que estes projetos se enquadram na avaliação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento? (2º ciclo/3º ciclo /secundário)
12. De forma geral, no que concerne a uma educação para a cidadania, o que deveria melhorar no âmbito da Escola e Agrupamento?
Como exemplo de tópicos de discussão: flexibilização curricular; trabalho em rede; usufruto do exterior (ar livre); iniciativas do Município; comunidade; disciplina de Cidadania e Desenvolvimento; avaliação; (...)
13. Como acontece a articulação entre o Plano Intercultural e a Cidadania e Desenvolvimento no Agrupamento?

14. Quais são os fatores a ter em conta no âmbito do trabalho em rede (parcerias) para o desenvolvimento destes projetos?
15. Na sua opinião é importante uma articulação entre escola/município/comunidade para o desenvolvimento destes projetos e, como resultado, de uma cidadania ativa? Porquê?

ANEXO 2 – GUIÃO DA ENTREVISTA AO ÓRGÃO DE GESTÃO

ENTREVISTA AO ÓRGÃO DE GESTÃO

GUIÃO

1. Apresentação do docente: nível de ensino; disciplina/área disciplinar; tempo no Agrupamento; funções no presente ano letivo (dt...); cargo de gestão que ocupa;
2. Esteve próximo(a) dos projetos de Cidadania e Desenvolvimento que decorreram no Agrupamento no ano letivo 2020-21? De que forma?
3. Participou em que projetos de Cidadania e Desenvolvimento neste ano letivo?
4. Como nasceram esses projetos e o seu desenvolvimento?
5. Na sua opinião estes projetos contribuem para o desenvolvimento da Escola e Agrupamento? Como?
6. Qual o corpo docente que leciona a Cidadania e Desenvolvimento?
7. O desenvolvimento dos projetos implicou maioritariamente uma parte prática ou teórica e porquê?
8. Os alunos demonstraram interesse nos projetos? Como?
9. Qual a importância destes projetos para as competências sociais dos alunos?
10. Qual a ligação da Cidadania e Desenvolvimento com o Projeto Educativo?
11. Como acontece a articulação entre o Plano Intercultural e a Cidadania e Desenvolvimento no Agrupamento?
12. De que modo a Cidadania e Desenvolvimento articula a escola com a comunidade em que está inserida?
13. Na sua opinião estes projetos são fundamentais para a promoção da cidadania ativa dos alunos(as) porquê?
14. Quais são os fatores a ter em conta no âmbito do trabalho em rede (parcerias) para o desenvolvimento destes projetos?
15. Na sua opinião é importante uma articulação entre escola/município/comunidade para o desenvolvimento destes projetos e, como resultado, de uma cidadania ativa? Porquê?

ANEXO 3 – GUIÃO DA ENTREVISTA AO ARTISTA RESIDENTE

ENTREVISTA AO ARTISTA RESIDENTE

GUIÃO

1. Apresentação do artista: nível de ensino; disciplina/área disciplinar; tempo no Agrupamento; funções no presente ano letivo (...)
2. Esteve próximo(a) dos projetos de Cidadania e Desenvolvimento que decorreram no Agrupamento no ano letivo 2020-21? De que forma?
3. Participou em que projetos de Cidadania e Desenvolvimento neste ano letivo?
4. Como nasceram esses projetos e o seu desenvolvimento?
5. Explique, de forma breve, o que é ser Artista Residente do Agrupamento? E como chegou até aqui?
6. O desenvolvimento implicou maioritariamente uma parte prática ou teórica e porquê?
7. Os alunos demonstraram interesse nos projetos? Como?
8. A gestão curricular disciplinar e multidisciplinar é uma mais-valia para fomentar e desenvolver estes projetos de Cidadania e Desenvolvimento? Porquê?
9. Os projetos desenvolvidos são baseados no levantamento da opinião dos alunos? Como foi realizado esse levantamento?
10. A opinião dos alunos e as suas iniciativas são consideradas nestes projetos?
11. Na sua opinião estes projetos são fundamentais para a promoção da cidadania ativa dos alunos(as) porquê?
12. Observou mudanças de atitudes e comportamentos positivas nos alunos(as) após o desenvolvimento dos projetos? Como? Exemplos?
13. O artista residente participou na avaliação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento? (2º ciclo/3º ciclo /secundário) Como/Porquê?
14. De forma geral, no que concerne a uma educação para a cidadania, o que deveria melhorar no âmbito da Escola e Agrupamento?
Como exemplo de tópicos de discussão: flexibilização curricular; trabalho em rede; usufruto do exterior (ar livre); iniciativas do Município; comunidade; disciplina de Cidadania e Desenvolvimento; avaliação; (...)

15. Como acontece a articulação entre o Plano Intercultural e a Cidadania e Desenvolvimento no Agrupamento?
16. Quais são os fatores a ter em conta no âmbito do trabalho em rede (parcerias) para o desenvolvimento destes projetos?
17. Na sua opinião é importante uma articulação entre escola/município/comunidade para o desenvolvimento destes projetos e, como resultado, de uma cidadania ativa? Porquê?

ANEXO 4 – ANÁLISE DE CONTEÚDO

ANÁLISE DE CONTEÚDO

1 - CATEGORIA: CARATERIZAÇÃO DOS PROJETOS E/OU ATIVIDADES DE CeD

Entrevista	SUBCATEGORIA: DESCRIÇÃO E DOMÍNIOS DOS PROJETOS E/OU ATIVIDADES DE CED
D1	<p>“...workshops com as psicólogas da escola (...) uma delas foi trabalhar precisamente a questão da autoestima, outra fomos fazer uma sessão de <i>mindfulness</i>...”</p> <p>“...uma peça de teatro em que apresentavam o dia-a-dia de uma miúda que tinha problemas de autoestima, não só na escola como na família, e de integração.”</p> <p>“...animaloterapia, ou seja, de que forma é que os animais nos podem ajudar a sentir melhor connosco... articulei com a (...), eles estiveram lá dois dias a fazer voluntariado e fizemos recolha de bens (...)”</p> <p>“...a caixa dos elogios, quando se abria tinha um espelho e depois tinha uns cartões com mensagens positivas, e eles andaram pela escola com os colegas a pedir-lhes que levantassem a tampa e que vissem o que estava ali.”</p> <p>“...uma sensibilização, através de uma pequena reportagem em que eles iam entrevistar os colegas e perguntavam-lhes se eles gostavam da sua imagem, gostavam de si, o que é que iriam mudar se pudessem...”</p> <p>“...foram (...) estes projetos que nós fomos assinalando. Mais específicos. Houve outros mais abrangentes, nomeadamente os dias comemorativos, que nos associámos a outras turmas. (...) trabalho mesmo desenvolvido com os meus alunos, andou por aqui.”</p>
D2	<p>“(...) no natal, eles fizeram uma dança folclórica porque é algo que os prende de uma forma mais próxima dos idosos (...) e também fazia parte do programa de educação física... ainda conseguimos colocar alguns idosos a dançar com os meninos...”</p> <p>“(...) fizemos algumas atividades de adivinhas, de provérbios...esse tipo de coisas que cativa os idosos e que eles também sabem. Porque estarmos a apresentar coisas em que os idosos não sejam estimulados...acaba por não haver ali uma certa reciprocidade.”</p> <p>“(...) conseguimos fazer (...) mandalas... o aluno pintava metade da mandala... depois nós levámos todos as mandalas para o (...) porque não podia haver contacto físico nem proximidade (...) depois levámos, oferecemos ao centro de dia, e os idosos pintaram a outra metade (...) conseguimos voluntariar, conseguimos fazer coisas com os idosos, sem estarmos em presença física e a correr risco.”</p> <p>“Um dos projetos que também nos veio parar às mãos (...) são umas moças que estão a fazer uma parceria com São Tomé e Príncipe, meninos carenciados... que</p>

	<p>precisam de roupa, calçado, livros, produtos de higiene, uma série de coisas... que nós percebemos que podíamos também colaborar. (...) esse projeto foi alargado a todas as turmas de 6º ano...”</p> <p>“(...) esse bem-estar animal foi tratado não com «trabalhinhos» ... eles fizeram pesquisas. Pesquisaram notícias (...) vem muito na comunicação social (...) de como os animais são transportados, que continentes atravessam (...) os maus tratos que sofrem, porque é que são mortos em determinadas idades...pronto tudo! Animais selvagens, domésticos (...) Fizeram trabalhos de grupo, alguns criaram redes sociais para passarem essas notícias e esses alertas e essas questões para valorizar mais a questão da proteção animal, fosse onde fosse, até no circo... (...) andaram a trabalhar de várias formas sobre esse bem-estar e o culminar disso foi o voluntariado que nós fizemos em parceria com a (...) que abriu os braços e nós...neste caso eu...solicitei aos pais para eles puderem ir. (...) fizemos voluntariado direto com o abrigo dos cães.”</p> <p>“(...) ainda chegámos a fazer, em termos de voluntariado...algumas ações de limpeza do espaço escolar.”</p>
D3	<p>“(...) miúdos a votos... que é uma iniciativa da visão júnior e que tem também a grande parceria da rede de bibliotecas escolares, é uma iniciativa a nível nacional (...) nessa ocasião nós estivemos em campanha em pleno confinamento... determinou que os alunos fizessem vídeos para divulgar online de modo a dar a conhecer a iniciativa (...) isto é um projeto alusivo à leitura onde a cidadania está mais do que evidente.”</p> <p>“... algumas turmas que se envolveram com a ... em projetos da associação de proteção de animais e aqui em particular com a associação que tem sede aqui em... houve grupos que estiveram mesmo no terreno a trabalhar os cuidados de alimentação, de higiene, a dar mimo... aos caninos que fazem parte daquela associação. Neste caso até foram alunos de 2º ciclo e houve também uma turma de 3º ciclo que desenvolveu algum trabalho nessa vertente.”</p> <p>“... procurámos ...no natal em encetar iniciativas junto de valências de idosos... nas valências da misericórdia da cidade.... criaram-se alguns vídeos... foram essencialmente iniciativas de 1º ciclo, alunos de várias turmas que realizaram pequenos vídeos com mensagens e canções de natal e procuraram enviar a estas entidades.... Fizemos divulgação desses vídeos que foram passados naquelas tardes em que os idosos habitualmente tinham uma festa de natal com a participação de crianças e jovens que iam noutras alturas às instituições, não o podendo fazer em plena pandemia, encontramos esta solução. Por via de vídeos animámos também essas instituições.”</p> <p>“... pequena apresentação performativa no átrio da escola (...) como sabemos nos últimos tempos nós não temos feito iniciativas de rua... nem dentro de sala de aula, a maior parte confinou-se à sua própria sala de aula, e nós desafiámos os alunos a fazer uma apresentação para a escola inteira, no intervalo maior, em que cada aluno representava uma nacionalidade, ou uma cultura, ou uma religião e haver aqui uma mescla de culturas, línguas, vivências diferentes e mostrar que a força da diferença faz a união.”</p>

D4	<p>“Temos o projeto (eliminação de conteúdo sensível), que é um projeto que resultou de uma candidatura que fizemos ao PNL... somos escola A Ler +. (...) Mas há uma vertente... que está muito voltada para a cidadania, que é o Ler para Ser, em que a partir da leitura de livros queremos sempre explorar a mensagem... e eles são selecionados de acordo com os domínios da cidadania... vão quase que servir de motor para o desenvolvimento de projetos, aí sim, dentro da sala de aula com as turmas.”</p> <p>“... temos o miúdos a votos que é proposto pela visão júnior e pelo plano nacional de leitura... neste projeto eles vão saber exatamente todo o processo das eleições, desde a formação das listas, até ao processo eleitoral, passando por todas essas fases de um processo de eleição. No fundo aqui o objetivo é defenderem o livro mais fixe.”</p> <p>“Depois há as comemorações das datas, das efemérides, que de alguma forma estão relacionadas com a cidadania, como é o caso do dia internacional da tolerância, o dia dos direitos humanos, o dia mundial da diversidade cultural...”</p>
AR	<p>“(...) surgiu a ideia sobre os direitos humanos de fazer... inicialmente eram estátuas vivas pelas escola... mas depois com as condicionantes todas do covid... fomos transformando numa sessão fotográfica de desrespeito aos direitos humanos que eles selecionassem (...) eram eles que faziam a história e que selecionavam os adereços que precisavam, qual era a posição em que iam estar para a fotografia (...) a turma do curso de multimédia ajudou bastante nisso porque têm o material da escola e percebem realmente de fotografia e de tudo o que tenha a ver com multimédia.”</p> <p>“(...) Depois com uma turma de 7º ano (...) o tema era a sustentabilidade e eles recolheram junto da professora de cidadania... plásticos e resíduos do chão e transformaram em instrumentos musicais e depois fizemos uma espécie de videoclipe de uma música que já existia sobre o planeta e sobre a reciclagem. Gravámos alguns planos também com os alunos de multimédia. Um dos planos era por exemplo eles estavam com as mãos com as cores dos ecopontos e recebiam o lixo correspondente a cada ecoponto, outro depois eram eles a fazer os ritmos com os instrumentos que fizeram, depois uma lona azul a representar o oceano a receber lixo, pronto assim uma ilustração do que dizia no videoclipe e foi esse o trabalho final dessa turma...”</p> <p>“(...) a última turma com que eu trabalhei... de 8º ano quis desenvolver o tema da autoestima através da representação. Cada parte da turma escolhia como é que queria trabalhar esse tema, o tema era o mesmo para toda a turma... e houve um grupo de alunas que decidiu fazê-lo através da representação e então eu ia à turma deles e fomos escrevendo um guião, fomos pensando sobre a mensagem que queríamos passar, e gravámos ao longo de várias semanas então uma curta-metragem, com os alunos de multimédia também... Era uma rapariga que era bastante conhecida... popular, era uma espécie de influencer, que tinha uma vida perfeita nas redes sociais mas depois na realidade nada daquilo... ela era muito insegura e pesava-se, media-se e via se estava bonita a toda a hora, recusava comida, tinha uma pressão da mãe sempre a dizer-lhe para ser isto, para ser aquilo... e pronto é tudo à volta dessa tema, dessa pressão que é posta nos jovens para ter uma imagem ideal.”</p>

	<p>“(...) Depois fui visitar as outras escolas do agrupamento... também dentro dos direitos humanos com uma turma de 6º ano foram feitas estátuas vivas pelo corredor da escola, que num dos intervalos estavam no corredor da escola a representar os tais direitos. (...) Com outra turma dentro do tema da multiculturalidade fizemos uma peça de teatro, em que uma menina viajante que era portuguesa com um barco feito também por eles pronto, com a ajuda da professora de educação visual, ia percorrendo vários sítios e ia encontrando vários meninos e várias culturas e depois os meninos explicavam, o que é que faziam na sua cultura, o que é que comiam, que religiões é que tinham, que línguas é que falavam e pronto e foi assim, percorremos um bocadinho de cada ponto do mundo. (...) terminámos com um texto da Luísa Ducla Soares que é «meninos de todas as cores» ... que é a conclusão de que quanto mais diversidade melhor... que eles interpretaram, que eles leram... em termos da cidadania foi isto que foi desenvolvido.”</p>
OG	<p>“(...) uma campanha que os alunos de 2º ciclo, uma turma de 6º ano creio eu, se envolveu. Tinha a ver com um grupo de voluntários que leva roupa, vestuário, objetos escolares, para alunos de Timor e houve uma campanha muito engraçada que se desenvolveu e que acabou por abranger a escola inteira, aliás todas as escolas do agrupamento, em que se angariou imenso... para este projeto (...) estes alunos eram responsáveis por a triagem daquilo que era oferecido, desde brinquedos, vestuário, a equipamento escolar, e organizar aquilo tudo em caixas pronto, foi uma das áreas de cidadania que foram trabalhadas. (...)”</p> <p>“(...) Estou-me a lembrar também de um projeto, que está relacionado com a interculturalidade, que também saiu da sala de aula, e eu estive também a apoiar este grupo como professora de teatro, que tinha a ver com uma pequena performance que fizemos no exterior, no pátio da escola, em que os alunos estavam caracterizados com diferentes... ah... cidadanias, eram cidadãos do mundo. Todos eles tinham um objeto em comum que era um ?(livro)? E era uma pequena performance em que eles iam mudando de posições e os sons que se ouviam eram precisamente dos diversos países e culturas ali representadas... também se desenvolveu noutros anos... a nível de vídeos está tudo reportado na página do agrupamento, tem coisas muito interessantes.”</p> <p>“(...) eu tenho também uma oficina de teatro, que é também ela muito intercultural, digamos assim, porque não é específica de um grupo de alunos, é para todos os alunos que quiserem participar. Inscreve-se quem quer, e eu tenho muito orgulho disso porque é sempre uma mais-valia. E houve um ano, a propósito de uma campanha... que também foi trabalhado nos projetos de cidadania, que é «E se fosse contigo o que levavas na mochila?» a propósito dos refugiados, ou seja, das pessoas, crianças, que são apanhadas no meio de uma guerra e que têm de repente de fugir... Havia uma campanha há uns anos atrás sobre isso e nós aproveitámos... e fizemos um exercício de reflexão. Todos eles organizaram a sua mochila e explicaram porque é que levavam aqueles objetos, através disso e de investigação sobre diferentes situações e relatos verídicos de pessoas que tiveram que realmente fugir, construímos uma peça de teatro à volta disto. Envolveu depois também a plataforma do apoio aos refugiados, a plataforma nacional da associação, esteve presente e assistiu à peça de teatro, o que «mexeu» muito com estes alunos. (...) No projeto Erasmus tivemos a visita</p>

	de professores de diferentes países, um deles da Turquia e também da Grécia, dois países muito massacrados pela ida dos refugiados, e nós acabamos por fazer esta peça para eles, toda ela em inglês, e foi realmente impressionante a forma como os alunos se envolveram e a forma como os adultos receberam esta mensagem. (...)”
--	---

Entrevista	SUBCATEGORIA: CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NOS PROJETOS E/OU ATIVIDADES
D1	<p>“Eu articulei com a minha colega de... que tinha também as turmas de 8º ano (...) vamos trabalhando em articulação as duas sempre que havia datas a assinalar, comemorativas, nós associávamos as turmas para desenvolver atividades em conjunto.”</p> <p>“Logo no início do ano letivo eu convidei uma ex-aluna do agrupamento que é manequim... conhece muito bem os meandros das redes sociais e da moda e pedi-lhe para ela vir fazer connosco a apresentação de um trabalho (...) em valorizar a autoestima...”</p> <p>“(...) convém aferir o que é que as nossas turmas precisam, e eu achei este questionário fantástico porque era muito abrangente. Houve um grupo de trabalho do qual eu fiz parte, em que fizemos a construção das questões de raiz, era uma equipa composta por professores, por psicólogos...”</p>
D2	<p>“O ano passado fui diretora de turma de um 5º ano, portanto recebi alunos que vieram de outro ciclo (...) à qual me foi atribuída a educação física, a cidadania e desenvolvimento...fui diretora de turma o ano passado e este (...) dei continuidade a estas duas disciplinas.”</p> <p>“...semanalmente eu levava 3 alunos e então fomos fazer na prática o voluntariado.”</p>
D3	<p>“(...) tenho o privilégio de pertencer à equipa da biblioteca, é-me mais fácil de fazer sempre essa ponte.”</p> <p>“Foi por via da minha pessoa que, entretanto, contactando as entidades..., portanto os docentes encaminharam os produtos finais, eu fiz os contactos com as entidades parceiras (...)”</p>
D4	<p>“Eu posso dizer que não tendo desenvolvido projetos de cidadania em aula concretamente... estive e tenho estado próxima de projetos de cidadania... como sou coordenadora e professora bibliotecária às vezes as nossas propostas vão um pouco ao encontro dos projetos de cidadania e dos domínios a desenvolver nesta disciplina.”</p> <p>“(...) diretamente... não participei em muitos, criei foi condições para que eles acontecessem...”</p>
AR	“(...) surgiu a oportunidade de haver uma artista residente na escola... fui contratada pelo Agrupamento para este cargo no âmbito do PNL e do PNPSE... que pretendia cativar os alunos e fazer com que eles tivessem outro olhar sobre a escola e estivessem mais interessados através das artes.”

	<p>“(...) os alunos são envolvidos a cem por cento no projeto, não sou eu que chego lá e digo vamos fazer isto e eles fazem... não... eu dou uma orientação artística, na curta-metragem era eu que orientava mais ou menos onde é que era melhor filmar, de que maneira é que era melhor passar a história, em termos também da representação, mas eles estão completamente envolvidos no projeto.”</p> <p>“Ser artista residente numa escola é trazer uma visão artística é... não ser professor, porque já há professores de teatro não é..., mas é mais do que isso, é mesmo uma pessoa que está no ativo ou não, mas que está fora da escola, que não sabe o que é que se passa lá dentro das burocracias todas e daquele currículo que já existe, programado para acontecer assim. Uma pessoa que tem uma visão de fora, que sabe o que é que se passa artisticamente no nosso país e que pesquisa sobre isso, sobre como é que pode trazer as artes para a escola e que vem tentar dar uma nova «roupagem» uma nova «frescura» aos temas trabalhados. Para que não seja só mais uma disciplina... e foi escolhida a disciplina de cidadania e desenvolvimento porque é permeável em termos de currículo porque não há que cumprir propriamente para o exame os horários, e isso facilita então a minha intervenção, e porque também... é uma disciplina extremamente importante, e que permite que se façam trabalhos artísticos.”</p> <p>“Em termos de tempo como foi tudo muito a «correr» foi previsto ser só nas aulas de cidadania... quando fizemos a curta-metragem usávamos tardes livres em que eles podiam e eu também podia, para gravar... tínhamos de encontrar ali um horário que desse para todos (...) as turmas com quem eu trabalhei mais novas era em horário... por exemplo o 1º ciclo... tínhamos uma «horinha» de quinze em quinze dias, porque são muitas turmas...”</p>
OG	<p>“(...) como professora de teatro (...)”</p> <p>“... qualquer professor da escola pode ser professor de cidadania e desenvolvimento, ou seja, não existe um professor formado nesta área, portanto, isto é uma área transversal, qualquer professor está habilitado para a trabalhar e para a dar. Eu por acaso não. Tenho colaborado nos projetos de cidadania, mas apenas com a minha disciplina.”</p>

Entrevista	SUBCATEGORIA: CONCEÇÃO DOS PROJETOS E/OU ATIVIDADES
D1	<p>“dentro do tal tema mais abrangente que seria a autoestima e também a questão do <i>bullying</i>... os miúdos dividiram-se em pequenos grupos, deixei que eles escolhessem aquilo que eles queriam trabalhar.”</p> <p>“...eu também sou coordenadora de um projeto (...) é o programa de rádio da escola na (...), entrevistei dois elementos por grupo, em que fizemos um balanço tudo isto e apresentámos na rádio. (...) o que é que eles aprenderam, o que é que os levou a escolher determinados grupos e o trabalho que desenvolveram, as mais-valias e as dificuldades, e essencialmente o que é que este projeto lhes ensinou.”</p> <p>“a cidadania tem que ser uma disciplina adequada às necessidades de uma determinada turma. A minha turma foi a questão da autoestima e o <i>bullying</i></p>

	<p>noutras poderia ser a indisciplina e noutras poderia ser n coisas. (...) convém aferir o que é que as nossas turmas precisam, e eu achei este questionário fantástico porque era muito abrangente”</p> <p>“...para trabalhar os temas da cidadania eu acho que é fundamental saber o que é que eles esperam e não ficarmos ali enfim... obrigados a trabalhar determinados temas. Ainda que o possamos fazer como é óbvio.”</p>
D2	<p>“...quisemos fazer um projeto para a turma (...) Houve uma altura aqui no agrupamento que estavam pré-determinados os temas a tratar nos vários ciclos, mas (...) os temas tornaram-se mais livres, dependendo da opção da turma, das características, do perfil do professor (...) Porque nós normalmente temos mais tendência para um tema ou outro consoante os nossos gostos.”</p> <p>“(...) para além dos temas que fazem parte da cidadania e desenvolvimento nós quisemos arranjar um tema globalizante para a turma, que pudesse articular até com outras disciplinas (...) queríamos abraçar alguns projetos e temas que tivessem a ver com o espírito de ser voluntário. Fosse naquilo que fosse. Conforme nós víssemos que era pertinente.”</p> <p>“Podíamos adotar alguns projetos que nos vinham calhar à escola ou na comunidade, ou nós próprios criar alguma dinâmica.”</p> <p>“os temas que escolhemos... foi logo com o voluntariado, depois o bem-estar animal e a questão da sexualidade que não tinha muito de voluntariado, mas tinha a curiosidade deles pelas idades em que estão...com 11 anos, 12 anos... e como é um dos temas que se podia optar...”</p> <p>“...foi um projeto que me apareceu no e-mail (...) comecei logo a trabalhar até antes da disciplina.”</p> <p>“E porque é que o fizemos ali? (...) não há contacto de humano para humano, eram da mesma turma em grupos de 3 e tentámos ter o cuidado daqueles que estavam mais próximos sentados da turma...porque isto por causa da pandemia tem que se ter todos os cuidados (...)”</p> <p>“...há muita coisa que se pode fazer e (...) que considero que é muito importante, é pô-los em situações de problema. Isto existe o que é que nós podemos fazer para melhorar...seja o que for. (...) há sempre um contributo que se pode dar.”</p>
D3	<p>“Os projetos foram sempre como resposta ao nosso PCA (Plano Curricular do Agrupamento) e ao nosso Plano Educativo. Com uma vertente assente numa máxima a que nós chamamos (...) Na dinâmica de cidadania tudo foi esboçado... em prol dessa máxima.”</p> <p>“Como é que nós procurámos desenvolver esses projetos? ... criando desafios... para o corpo docente, aceitando outros que vinham por via da DGE, de entidades exteriores... como também outras vertentes que se articulam com a educação, desse a PSP, entidades como a câmara municipal e... com a área até cultural (...) parcerias com a nossa biblioteca escolar que na vertente da motivação para a leitura desenvolveu... um sem número de projetos (...) O próprio projeto de</p>

	<p>educação para a saúde, o PES, que também foi desenvolvendo iniciativas na vertente da saúde (...) foi sempre com base nestas valências que estavam ao nosso dispor, procurando sempre uma articulação conjunta entre essas entidades que desenvolvemos os vários projetos, se calhar alguns micro projetos (...)"</p> <p>"(...) embora tenhamos passado por estes dois últimos anos pela pandemia, mas mesmo online e, mesmo em confinamento, pensamos algumas iniciativas... houve até oportunidade de desenvolver projetos muito interessantes... em que os alunos acabaram por se envolver com maior autonomia, porque eles não tinham o professor à sua beira (...) articularam-se pequenos grupos de alunos que foram reunindo até via online criando salas e criavam equipas de modo a ter concertações de trabalho de projeto."</p> <p>"... eles desenvolviam trabalho de projeto com iniciativas que eram lançadas pelos próprios professores e que foram sendo «agarradas» por alguns grupos de alunos (...)"</p> <p>"Eles próprios se organizavam, em alguns casos em circulava pelas várias salas, noutros casos eles previamente articulavam-se e depois só fazíamos um encontro conjunto ou acertávamos pormenores e foi sendo feito esse trabalho de dinâmica."</p>
D4	<p>"...o projeto (eliminação de conteúdo sensível) parte de uma proposta nossa. Obviamente que quando nós escolhemos um livro, ou um texto/excerto e o levamos para a sala de aula e debatemos aquele assunto, ele vai levar a que os alunos tenham uma opinião sobre e é a partir daí que depois se desenrola todo o processo... que se quer trabalhar aquele assunto... no fundo aquilo é só um motor."</p> <p>"...o ano passado fizemos... a elaboração de um questionário... foi aplicado a todas as turmas do agrupamento... e serviu para diagnosticar situações problemáticas das turmas."</p>
AR	<p>"(...) foram selecionadas pelo menos no início logo duas turmas, uma de 7º e uma de 8º, nas quais na disciplina de cidadania e desenvolvimento eu iria estar, e depois de acordo com os temas que fossem trabalhados naquele momento em cidadania iríamos trabalhá-los de maneira mais artística e mais original. (...) na altura o tema trabalhado era os direitos humanos, umas das primeiras intervenções, e então de acordo com o que os alunos pediam e diziam que gostavam mais, fosse teatro ou dança ou a parte mais de desenhar, nós depois elaborámos um plano de trabalho."</p> <p>"(...) Acho que é um tema também muito importante porque no início do ano foi realizado um inquérito aos alunos... e uma das perguntas-chave era 'gostas da imagem que vês quando te olhas ao espelho?' e os valores eram preocupantes, porque uma elevada percentagem dizia que não, e as respostas eram algo como 'não sinto que correspondo aos padrões da sociedade', 'acho-me feia e gorda', 'não sou suficiente', e estas respostas realmente preocupam e acho que é muito importante estes temas serem trabalhados, serem expostos de uma maneira que impactue de alguma forma e depois todos estes trabalhos estão no site do agrupamento para que as pessoas possam ver."</p>

OG	<p>“Os projetos de cidadania dependem muito da turma, portanto cada turma tem determinado tema para desenvolver. Normalmente eles são escolhidos em função do perfil da turma, das características da turma e também em função dos gostos vá, daquilo que os alunos demonstram ter interesse em desenvolver. (...) No ano letivo anterior, esse foi também um ano muito complexo... devido ao covid, há muitas coisas que não se conseguem desenvolver e ainda é muito difícil sair-se da «bolha» da sala de aula em virtude da situação que estamos a atravessar. No entanto houve alguns projetos sim, que decaíram no âmbito da sala de aula e que foram bastante proveitosos. (...)”</p> <p>“Estes projetos nascem... muito em conselho de turma. À medida que o tempo vai avançando em que os professores vão conhecendo melhor a turma... há questões mais emergentes a serem trabalhadas. Há turmas com dificuldades no relacionamento interpessoal, então aí é preciso trabalhar essas áreas da cidadania, normalmente aproveitamos para as trabalhar para que eles também através dos projetos que vão desenvolvendo aprendam a respeitar-se mutuamente... também tem muito a ver com o professor de cidadania que está à frente da turma e a sua dinâmica com a turma.”</p>
----	---

Entrevista	SUBCATEGORIA: LEVANTAMENTO DA OPINIÃO DOS ALUNOS
D1	“No início do ano letivo foi feito um questionário a todas as turmas e eu percebi que na minha turma havia problemas sérios de autoestima”
D2	<p>“Como agora os temas já não eram estanques por ciclos, eles é que escolheram. Os temas foram votados. (...) eu só tive que dar o feedback. (...) nós até estávamos em confinamento com aulas online, foi assim que começamos o semestre, e nós temos uma disciplina no <i>classroom</i> e então eles escreveram as suas preferências. Eles nem conseguiam ver, só eu é que conseguia ver as preferências de cada um. Até foi melhor! Porque na sala de aula às vezes um ou outro que são líderes levantam o braço para um determinado tema, se não for escrito, e depois eles têm tendência ah..., mas aqui não. (...) foi puri simplesmente escolhido por eles. E até a forma de trabalhar... eu lançava pistas... «como é que vamos fazer isto?» «então o que é que nós vamos pensar?» (...) pô-los a pensar (...) eles é que constituíram os grupos, como é que haviam de fazer.”</p> <p>“(...) dou muito mais liberdade na cidadania e desenvolvimento do que na educação física [risos]”</p> <p>“Muito levada em conta. Eu acho que tem mesmo de ser levada em conta.”</p>
D3	“... nós fizemos uma iniciativa inicial de ano letivo que teve como base um inquérito...Google Forms, que foi aplicado a todas as turmas do agrupamento, só não foi aos primeiros anos de escolaridade por não saberem ler e escrever (...) através do professor de cidadania ou no caso do ensino secundário, através do professor diretor de turma, esse inquérito recheado com um conjunto de

	<p>perguntas...pretendia reunir informações sobre as experiências culturais dos alunos, os gostos que se prendiam com as iniciativas dos domínios da cidadania, sobretudo para entendermos o nosso público.”</p> <p>“...há muitas vezes o feedback escrito, porque fazemos... este tipo de monitorização, por vezes até aplicamos as tais fichas de Google Forms para perceber a dimensão da recetividade da atividade e se há coisas ou não a melhorar e se há vontade de voltar a repetir (...) Após a atividade.”</p> <p>“...depois o... feedback oral que eles também acabam por veicular em aulas posteriores com o próprio professor.”</p>
D4	<p>“...o ano passado fizemos... a elaboração de um questionário... foi aplicado a todas as turmas do agrupamento... e serviu para diagnosticar situações problemáticas das turmas. (...) ao fazer isto, eles também acabaram por ter aqui uma palavra a dizer, porque foi feito este levantamento e indiretamente eles estavam ali já a levantar algumas problemáticas que depois, novamente, podem vir a ser debatidas e desenvolvidas dentro da sala de aula. Mas é importante que os alunos tenham uma palavra a dizer, porque se nós lhe formos impingir algumas coisas, eles não se envolvem porque aquilo não lhes diz nada.”</p>
AR	<p>“(...) é sempre respeitado quem não quer mostrar tanto a cara... no tema da sustentabilidade, no videoclipe, aqueles que não queriam aparecer não apareciam... mostravam só as mãos... isso tudo é respeitado e nunca há o objetivo de forçar, ‘não queres, mas vais aparecer à mesma’ nunca... porque o objetivo é ser algo bom que seja diferente para eles e que eles gostem... obrigar não leva a lado nenhum.”</p> <p>“(...) esse tema da autoestima coincidiu com esse inquérito, ou seja, não foi através dele. O inquérito aconteceu para perceber como é que estavam os alunos... a outra questão era em relação aos hábitos culturais... se frequentavam espetáculos de música, teatro, etc., e era esse também o objetivo de os alunos irem mais vezes a espetáculos... a mais atividades (...) Mas este ano também é tudo muito restringido e... o trabalho foi mais a nível mesmo da escola, do interior da escola. Todos estes temas eles são propostos... eu acho que existe um programa para a disciplina de cidadania e então esse programa já determina quais os temas ao longo do ano (...)”</p> <p>“Do meu ponto de vista, do que eu vejo e do tempo que eu estou com eles, pelo menos da interação que tenho com eles, sim, isso é sempre visionado e é uma prioridade porque... isto é um acrescento, é uma coisa nova, e se for feita por obrigação e se for imposta aos alunos não vai resultar mesmo. E então é sempre ouvido e se há alguém que discorda tentamos sempre «dar a volta» e perceber se podemos ir por ali, ou seja, respeitar sempre a opinião deles e o que eles têm a dizer e se não gostam tanto... de exposição então ficam a tratar da parte estética ou da parte da produção, isso é sempre respeitado mesmo. Em relação a auscultar a opinião deles, não sei se noutros aspetos se é sempre ouvida..., mas sei que é extremamente importante porque são eles que fazem a escola não é (...) eu acho que sim, pelo menos nestes projetos artísticos é sempre a opinião deles que conta e que se ouve bastante.”</p>

OG	Não foi questionada para esta questão de acordo com o guião da entrevista.
----	--

Entrevista	SUBCATEGORIA: PROCEDIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS E/OU ATIVIDADES
D1	“Essencialmente prática. Foram poucas as aulas teóricas. (...) a minha teoria andou por exemplo no início do projeto (...) Para mim cidadania só faz sentido assim, fartos de aulas teóricas estão eles.”
D2	<p>“(...) a pandemia... limitou-nos um pouco. (...) nós queríamos dar continuidade a fazer coisas práticas, já não no seio da disciplina, mas coisas de cariz prático na comunidade, ou na escola, ou na turma...”</p> <p>“(...) no meu conceito pessoal, eu tento sempre que os temas abordados... sejam eminentemente práticos. (...) não faz sentido para mim andar a fazer trabalhos e trabalhos de pesquisa na net para depois entregar e ter uma nota ao final do período. Isso a mim vale... nada. Mas esta é a minha opinião pessoal. Quer dizer, vale nada... vale pouco, para mim não faz sentido.”</p> <p>“(...) porque são miúdos pequenos que nós podíamos dizer que não há muito que fazer, mas há! Queiramos nós avançar com coisas práticas.”</p> <p>“Para mim... fazer só aquele trabalho teórico... fica no papel... e depois muitas vezes ficam as boas intenções só registadas.”</p> <p>“(...) também fiz algum trabalho, nomeadamente no <i>classroom</i>, de pergunta/resposta, para eles situarem as coisas... em termos de conceito..., mas coisas pequenas (...) a educação sexual nós começamos por falar das alterações a nível individual (...) depois fizemos debates em relação ao tema (...) Não é nada tipo dos livros e agora vai-se dar essa matéria toda, não (...) houve uma coisa mínima de trabalho escrito.”</p> <p>“(...) é um trabalho efetivo, prático, de intervenção, de tentar saber como é que as coisas se fazem e fazê-las, e tentar perceber o meio, «pôr as mãos na massa» (...) perceber as coisas na realidade da vida.”</p>
D3	<p>“... como é que se aprende ato de cidadania através de um manual? Como é que desenvolvemos competências de cidadania ativa através de teorias apenas? Portanto, o nosso propósito foi sempre assente em dinâmicas que pudessem ter uma vertente prática, ou de voluntariado em ação (...)”</p> <p>“Pode haver realmente um referencial de textos com alguns questionários formulados que possam servir de base a uma discussão e a um trabalho de arranque, mas daí a implementarmos um conjunto de trabalhos como se faz na matemática ou nas outras disciplinas estamos muito longe...”</p>
D4	“... se formos falar desta parte prática de lhes mostrar um filme, de lhes mostrar um excerto... se calhar parte da parte prática e depois então é que vão

	desenvolvendo. Mas eu essa questão não sei concretamente porque não acompanhei de perto o desenvolvimento da maioria dos projetos.”
AR	“Maioritariamente prática. Também teve teórica, há todo um trabalho por trás, meu também e das professoras de cidadania. Acho que o objetivo é isso, é ser maioritariamente prático, até para cativá-los, para não ser mais uma coisa de ‘vamos preencher mais uma ficha de avaliação’, isso é que é interessante ir para o campo por assim dizer, íamos para os espaços da escola gravar... e a «pôr as mãos na massa» ... e espero que cada vez mais que seja prático, porque aí é que se aprende também muito a fazer.”
OG	<p>“... todos eles passam um bocadinho por uma parte teórica porque, nós temos sempre que partir da investigação... nós temos que saber mais sobre as coisas. Só que quando nós estamos a pesquisar sobre um assunto que nos toca ah... faz um bocadinho de mais sentido na nossa cabeça, e penso que com os alunos acontece a mesma coisa. Quando eles estão à procura com determinado objetivo para um projeto que estão a desenvolver, estão a pesquisar, essa parte teórica torna-se mais fácil para eles. Normalmente isso começa por ser pela pesquisa, pela internet, pelos livros, por entrevistas que eles possam fazer na comunidade... há sempre esta fase mais teórica.”</p> <p>“(...) a parte prática é aí que eles depois têm que ser mais criativos e de pensar como é que vão comunicar o seu projeto à comunidade escolar. Muitas vezes não tem que ser, basta às vezes pela página do agrupamento, há uma forma de transmitir o trabalho que eles vão realizando, há sempre esta preocupação, neste tipo de projeto.”</p>

2 – CATEGORIA: PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATIVA

Entrevista	SUBCATEGORIA: OPINIÃO SOBRE O CONTRIBUTO DOS PROJETOS PARA A CIDADANIA ATIVA
D1	<p>“Sim sem dúvida.”</p> <p>“Os meus alunos perceberam que a questão da autoestima não os afetava só a eles, afetava os outros colegas das outras turmas, os mais novos, os mais velhos. Não são só eles que se sentem mal às vezes com eles próprios, ou que tem determinados problemas.”</p> <p>“(...) eles perceberam que haviam uma série de comportamentos que não eram corretos e era preciso trabalhá-los, e os trabalhos finais foram mostrados às outras turmas. Da mesma forma que eles aprenderam com os projetos que desenvolveram quiseram partilhá-los com outros colegas para que... pudessem aprender também e no fundo melhorar a autoestima, mudar comportamentos e atitudes. Eles tiveram essa sensibilidade e eu acho que isto de facto é uma mais-valia.”</p>
D2	“(...) todo esse espírito de solidariedade a ser promovido.”

	<p>“(...) abriram um bocadinho os horizontes e perceberam que tem de se ter muitos cuidados com os animais para além do cão e do gato, que era a única coisa que eles estavam a ver que podíamos promover.”</p>
D3	<p>“... para trabalharmos este tipo de projetos precisamos desenvolver autonomia, responsabilidade, cooperação, o espírito de equipa, para efetivar este tipo de trabalho que como eu disse foi sendo desenvolvido por equipas de trabalho entre alunos.”</p> <p>Mais uma vez a dar resposta ao (...), de facto todos diferentes, mas todos com um propósito igual, que é entendermos a diferença como uma aprendizagem e uma mais-valia.”</p>
D4	<p>“Eu penso que sim que eles são fundamentais. Se isso não acontecesse os projetos que se desenvolvem na escola ou, as ações que se desenvolvem... não estariam bem estruturados...”</p> <p>“O desenvolvimento da cidadania ativa e das competências cívicas faz parte integrante das novas prioridades ao nível da educação e formação... enfatizam assim o papel da educação na promoção da igualdade, da não discriminação, na transmissão de valores fundamentais, de competências interculturais (...) é o que tentamos fazer no desenvolvimento dos projetos na escola com a implementação... do plano intercultural na escola, no agrupamento.”</p> <p>“Obviamente que estas ações que nós desenvolvemos e promovemos são apenas sementes, nós não é de um momento para o outro que se muda um individuo no seu todo, não é de um dia para o outro que se faz isto e, a escola também é uma parte fundamental neste processo na formação dos alunos mas, não é o único sítio em que se devem criar estas situações de aprendizagem para formar o indivíduo enquanto cidadão.”</p> <p>“Estes projetos ao serem desenvolvidos partindo da opinião dos alunos, isso é que é fundamental, seja de que forma for, fazem com que eles assumam um papel importante...fazem com que eles de facto sejam formados de modo a serem cidadãos ativos, críticos, participativos, etc. ...”</p>
AR	<p>“Eu acho que um dos principais caminhos da mudança, e mais enraizados, que pode dar mais frutos, é mesmo a educação (...) se nós tivermos a formar pessoas bem formadas, educadas, com consciência ambiental, física e social, estamos mesmo a fazer um grande passo para que o mundo esteja um bocadinho melhor, pelo menos.”</p> <p>“(...) nos jovens estamos ali a formar pessoas que vão crescer e pensar de uma maneira, com uma perspetiva diferente, e que depois aos filhos também educarão dessa forma e, mesmo esta questão da consciência ambiental, se eles na escola tiverem estes projetos e se estiverem atentos para estas questões em adultos vão ter esta consciência e vão tentar mudar o mundo e torna-lo um bocadinho melhor... eu sinto que é muito essencial mesmo, e a disciplina de cidadania tem um papel gigante nesta possibilidade, porque no plano curricular de matemática e de... pode haver espaço para isso, mas normalmente há um plano que tem de ser cumprido para um exame, e não há muito espaço para isso, portanto cidadania é mesmo essencial e se se puder juntar com as artes que tem um poder transformador gigante, acho que é ideal.”</p>

OG	<p>“Eu acho que estes projetos têm a capacidade de «mexer» com os alunos (...) e eles nunca se esquecem e por isso considero os projetos de cidadania e desenvolvimento uma mais-valia nos currículos dos miúdos.”</p> <p>“Eu considero que estes tipos de projetos são essenciais no relacionamento interpessoal, quando bem explorados...”</p> <p>“Claro que sim, até porque muito destes projetos envolvem a própria comunidade. Portanto, a própria comunidade está implicada no processo. Há muitos destes projetos em que os próprios pais também participam, quando ajudam o aluno por exemplo, neste trabalho que foi feito de recolha de bens para enviar para São Tomé e Príncipe, os próprios pais se organizaram e colaboraram... Depois há também o efeito que estes projetos também têm sobre a comunidade... o tal projeto... sobre os refugiados de guerra, do cineteatro português... foi apresentado à comunidade educativa no teatro... haviam muitos encarregados de educação presentes, a própria associação de apoio aos refugiados estava presente, o município. São projetos que «mexem» bastante com as pessoas, logo aí também têm um efeito mais alargado.”</p>
----	--

Entrevista	SUBCATEGORIA: INTERESSE DOS ALUNOS
D1	<p>“Muito, muito mesmo. Inclusivamente alguns deles queriam estar em mais, (...) houve miúdos que participaram na peça de teatro, mas também participaram na animaloterapia (...) que quiseram passar pelos vários grupos e passar por várias experiências e tinham liberdade para o fazer...”</p>
D2	<p>“(...) ela achou tão interessante puder ir lá que... ela disponibilizou o seu tempo para tratar dos animais.”</p> <p>“o entusiasmo de alguns era, quase que nem dormiam de noite quando sabiam que iam no outro dia à (...) acho que diz muito daquilo que pode acontecer.”</p>
D3	<p>“... confesso que a monotorização de tudo isso muitas vezes acaba por nos «escapar» em termos de formalização no papel.”</p> <p>“É sempre uma mais-valia fazermos balanços aquando do término de uma atividade...”</p> <p>“(...) e eles diziam ‘Professora quando é que fazemos mais coisas destas?’ ‘Isto é tão giro! Nós fazermos iniciativas de rua para os colegas e irmos para o pátio encarnar outra figura’. Estes são os feedbacks que nos chegam e de facto muitas vezes a abertura a este tipo de desafio é visto, por parte de alguns alunos, com alguma resistência, ou porque não gostam de se expor, ou porque têm outro tipo de gostos e de preferências das suas vivências, e eu costumo de dizer que nós para termos uma peça de teatro não temos só os atores, temos também toda a parte técnica que está nos bastidores (...)</p> <p>“...o que fazemos também é muitas vezes desafiar aqueles alunos que não estão tão motivados para se expor numa primeira instância, pô-los no ativo, mas na retaguarda, a sentirem-se úteis na dinâmica, e temos recolhido «bons frutos»</p>

	<p>dessas iniciativas. Nós temos por exemplo alunos com algumas dificuldades de aprendizagem, muitas vezes são alunos que não gostam de se apresentar para o público... e acabam por aceitar este tipo de desafio.”</p> <p>“... desafiamo-los a entrar em iniciativas que já sejam da sua preferência e tem corrido bem.”</p>
D4	<p>“... isto é como tudo. Há algumas coisas que lhes dizem mais respeito ou que gostam mais e, portanto, tudo depende do gosto que cada um sente. Mas eu penso que sim e estou em querer que sim... do feedback que fui tendo à medida que o trabalho estava a decorrer... e tendo em conta a qualidade dos trabalhos depois no resultado final, eu penso que sim, que demonstraram interesse.”</p> <p>“... o envolvimento... poderá ter a ver com os temas, ou com a forma como é antecipado o tema (...) Ou por que é alguma coisa que lhes diz respeito diretamente, ou por que é um assunto que está na «berra» ou por que a forma como é apresentada dá-lhes alguma vontade de querer saber mais e de se querer envolver.”</p>
AR	<p>“(...) feedbacks mais pessoais, pelo menos dos mais novos é sempre positivo, é sempre ‘Ah, mas é sempre tão pouco tempo!’, ‘Ah! É hoje que vamos ter aula?!’ e eu digo sim e ficam todos felizes... o facto de saírem da secretária, daquele espaço um bocadinho «castrador» às vezes, dá-lhes imensa liberdade, eles gostam imenso de coisas diferentes e têm imensa abertura... criatividade e dão-nos imenso (...)”</p>
OG	<p>“Eu acredito muito que sim. Até porque eu considero que este tipo de projetos são muito inclusivos... há determinados alunos nomeadamente com medidas seletivas e até adicionais mas estão integrados na turma... são diferentes... a forma como trabalham... aquilo que conseguem contribuir... este tipo de projetos tem essa mais-valia de cada um contribuir da forma como consegue... e normalmente eles até fazem esta distinção muito bem feita de ‘tu tens mais jeito para isto’ e isto acaba por ser muito inclusivo (...)”</p>

Entrevista	SUBCATEGORIA: EVIDÊNCIAS SOBRE ATITUDES E COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS
D1	<p>“(...) uma coisa que notei era, por exemplo, quando alguém dizia ‘ah, sou feia’ ou ‘eu estou gorda’, os outros apoiavam logo e diziam ‘ah não digas isso, não és nada!’, ou seja houve ali muito espírito de grupo, principalmente naquelas situações mais difíceis.”</p>
D2	<p>“(...) de tal maneira que houve uma menina que, neste momento, é a voluntária mais jovem da (...), fora da escola (...) ela tornou-se voluntária (...) isto porque houve este abrir de experiências...”</p> <p>“(...) quando os alunos são escutados... quando nós conseguimos ir de encontro minimamente aos seus gostos, às suas preocupações, às coisas que fazem sentido para eles... há sempre benefícios para o aluno (...) E isso reflete-se (...) nem que seja pouco (...) pode fazer alguma diferença até, pelo futuro, de forma positiva claro.”</p>
D3	<p><u>Sem Dados.</u></p>

D4	<p>“(…) um dos trabalho que foram desenvolvidos... teve a ver com o assinalar o dia da diversidade cultural e este exemplo concreto desta turma, normalmente ela não alinha nas coisas, nos projetos, é avessa a tudo isto e estão sempre em desacordo (...) vi que os alunos estiveram envolvidos, ficaram até mais tempo na escola, porque aquilo resumia-se a uma performance que eles tinham de fazer (...) Tiveram que estar na escola, trouxeram materiais, deram opiniões... só por esta união, de inclusão, porque era uma turma muito heterogénea (...) tinha lá alunos com necessidades educativas especiais, e todos, todos, se envolveram e de alguma forma estavam lá na performance naquele dia para a comunidade educativa. Só por isto já valeu a pena (...)”</p>
AR	<p>“(…) Alunos que achavam que é só mais uma coisa e estavam completamente indiferentes, no fim perceberam ‘ok, valeu o esforço’, ‘isto foi giro’, ‘os meus amigos vieram-me dar os parabéns’, e percebia-se realmente que eles estavam orgulhosos do que estavam a fazer. Às vezes o processo pode ser um bocadinho doloroso e eles pensam que não vai valer a pena e depois os que querem acabam por ser «puxados» pelos que não querem, ou pelos que estão mais reticentes, mas no fim acaba sempre por compensar.”</p> <p>“(…) Em termos de comportamento vê-se que por ser uma coisa diferente, em que não é só mais um trabalho de ficha e de estarem numa secretária, eles ficam mais empenhados e mais unidos. Numa das turmas de 6º ano no trabalho de cidadania, foi a turma que desenvolveu os direitos humanos, as estátuas vivas, eu convidei o professor de teatro do centro escolar para fazer algo com eles, uma dinâmica numa aula, e foi incrível como uma coisa tão simples como andar para a frente e para trás, e estarem em roda e olharem-se uns aos outros, deu para perceber que aquilo não era uma turma, eram grupos, e não havia união, eles não se conheciam uns aos outros, eles não se respeitavam, e eles adoraram aquela aula e saíram de lá completamente diferentes. Percebeu-se realmente que é preciso iniciativas diferentes e que lhes abram um bocadinho a mente e a perspetiva...”</p> <p>“(…) eles vão sempre com a perspetiva de que ‘vai ser mais uma coisa’ e ‘estou farto de aqui estar’... e de facto isso muda e eu senti essa mudança e acompanhei e acho que é um ótimo caminho para que o comportamento melhore.”</p>
OG	<p>“(…) Eu assisti por exemplo o ano passado (...) um aluno adicional com espectro do autismo muito complexo... a fazer um trabalho, a ficar no início muito enervado, mas sempre muito participativo. E depois de apresentarmos à comunidade aquela performance eu vi a forma efusiva em que ele ficou, portanto, e ali eram todos iguais realmente estavam todos no mesmo patamar, todos eles representavam um cidadão do mundo, uma etnia, e todos eles estavam no mesmo «barco» (...) e é isto que se vive neste tipo de projetos, estão todos unidos num só (fim)? e todos eles muito conscientes do papel que estão ali a representar e da importância do mesmo.”</p> <p>“(…) até tenho uma realidade diferente, eu leciono uma disciplina diferente, a disciplina de teatro... trabalha muito com projetos, trabalha muitas temáticas da cidadania, embora não tenha esse nome... E eu costumo ouvir coisas muito interessantes dos alunos... Eu tive uma vez uma turma que me disse exatamente que aqueles projetos que desenvolveram tinham conseguido fazer com que eles se tornassem uma família, a própria turma, ou seja, eu percebi o que é que eles</p>

	<p>queriam dizer... porque eram miúdos... com realidades completamente diferentes uns dos outros, e por isso um bocadinho de «costas voltadas» uns para os outros. E quando terminámos essa jornada, o nosso trabalho, uma das reflexões que foi feita foi exatamente essa, que eles estavam muito mais unidos, tinham dado espaço ao outro para se dar a conhecer... e este tipo de projetos são uma mais-valia neste tipo de trabalho. Não é de todo possível em sala de aula, numa aula dita entre aspas normal, o professor fala e o aluno ouve, é de todo impossível, tem que ser um projeto que os faça trabalhar em grupo, entre si, e que cada um se sinta importante e a colaborar para um bem comum.”</p>
--	---

Entrevista	SUBCATEGORIA: TRABALHO EM REDE COM O MUNICÍPIO E A COMUNIDADE
D1	<p>“Os meus alunos saíram muito da sala de aula, e só não saímos mais devido à situação de pandemia. (...) mas claro que sim! Sempre que possível retirá-los da sala de aula (...) Acho que é uma mais-valia.”</p> <p>“Em relação à rádio, não tive a oportunidade de os levar à rádio, precisamente por causa da questão da pandemia, mas em situações normais eles teriam ido fazer as gravações diretamente na rádio como já aconteceu noutros anos.”</p> <p>“Acho que é importante realmente tirá-los da escola, da sala de aula, e ter uma participação mais ativa nesta sociedade que nos envolve. Eu acho que isso é fundamental. Eles aprendem muito melhor assim”.</p> <p>“(...) as parcerias são fundamentais, seja com a câmara, seja com a biblioteca, seja com quem for (...) Porque isso também lhes dá uma visão diferente do trabalho que eles estão a desenvolver. Alarga os horizontes deles, não ficam ali tão formatados e tão fechados ao contexto de sala de aula. Sem dúvida que lhes abre os horizontes para muitas outras coisas.”</p> <p>“...nós temos um município que é participativo, que está aberto a... (...) como eu também estou na equipa da biblioteca, nós articulamos muito do nosso trabalho com eles. (...) em termos pessoais tenho outro programa de rádio (...) que é um programa de literatura, e tem-me permitido conhecer muito autores... eu já consegui que muitos desses viessem à escola e participassem. (...) Nós agrupamento propusemos à biblioteca... e depois a biblioteca ainda convidou outro agrupamento, fez essa ponte.”</p> <p>“...nunca encontramos entraves nem da câmara, nem da biblioteca, para os projetos que nós temos. Até agora tem sido uma relação muito saudável.”</p>
D2	<p>“...já o ano passado tínhamos feito umas parcerias com (...), eles têm lá um centro de dia com idosos, e então fizemos várias coisas...”</p> <p>“... também trabalhamos com esse projeto envolvendo as famílias, pedindo alguma que tivessem em casa e que não fizesse jeito (...)”</p> <p>“(...) fizemos voluntariado direto com o abrigo dos cães.”</p>

	<p>“(…) os alunos são cidadãos (…) quer a sociedade, quer a família, pode dar um contributo fundamental.”</p> <p>“(…) se há um tema que pode estar relacionado com o desenvolvimento de um projeto que já existe no local, (…) por que não estar a trabalhar algo que faça sentido…”</p> <p>“(…) foi sempre nós professores e alunos para fora. Mas não quer dizer, por exemplo… o projeto da (…) veio de fora para dentro, o projeto das mandalas veio de fora para dentro. Depende. Eu acho que é um pouco termos espírito aberto e vermos o que é que interessa. (…) apesar de termos algum trabalho planificado de início depois o trabalho vai-se articulando e vai reformulando. (…) pode ser feito das duas maneiras, mas claro que isto tem sempre de contar com a permissão/autorização dos pais (…) a questão de ser um projeto proposto por nós ou que venha de fora… interessa é que faça sentido, se fizer sentido!…”</p> <p>“(…) fazia muito sentido cada vez mais articularmos e beneficiarmos todos destas parcerias.”</p>
D3	<p>“(…) outros miúdos entravam em contacto com entidades parceiras, que neste caso por exemplo tivemos a parceria da… para apoiar o projeto miúdos a votos e culminou com a concretização da impressão de uns guardanapos alusivos à leitura…”</p> <p>“Neste momento tem sido mais a escola a desafiar. E temos que apostar cada vez mais. Estamos também recetivos a desafios exteriores, mas o que é facto as realidades a que os alunos assistem, em relação a estas parcerias exteriores, como é o caso do conhecimento que têm do (eliminação de conteúdo sensível) ou da própria biblioteca municipal.”</p> <p>“Eu não digo que estas entidades não encetem divulgações e que não cheguem às escolas…, mas… tem havido cada vez mais o nosso desafio entre paredes a chegar lá fora, é também crucial que haja recetividade desse parceiro exterior. Felizmente temos tido! Mas tem havido a necessidade de sermos nós também a desafiar.”</p> <p>“…por vezes pelo nosso acomodar cada um segue o seu trilha e assim eu não tenho que dar contas a ninguém e vou caminhando ao meu ritmo e ao ritmo da minha turma. Se eu tiver que contactar a entidade exterior e conjugar-me com o meu colega para quando é que ele pode fazer o que está previsto… isso acaba por implicar gestões de horários e de modos de fazer.”</p> <p>“A comunidade chegar à escola é o desejável. (…) seja ela também a entrecruzar-se com a escola de modo a fazer uma parceria ativa de partilhas… que os nossos alunos deverão conhecer no terreno (…) essa será a cidadania ativa desejável porque no terreno temos outra perceção do ato cidadania, sem as tais teorias, conseguimos perceber até onde é que vai por exemplo a capacidade solidária dos nossos alunos e do respeito para com o outro.”</p>

	<p>“(...) o museu porque tem um espaço físico onde se apresentam as várias exposições (...) e já tivemos este ano essa parceria... via online..., mas pode vir, na pessoa da senhora diretora do museu..., o museu à escola. A própria... a disponibilizar-se para fazer uma parceria com a escola e conversar com os nossos alunos. Isso aconteceu na nossa semana cultural que decorreu toda online e, foi desenvolvida no âmbito do plano nacional das artes em comunhão com a cidadania (...) foi uma experiência muito gratificante, podermos ter conversado com tantas entidades exteriores que, de outra forma, se fosse presencial, também não teríamos a possibilidade de ter acolhido tanta gente...”</p>
D4	<p>“O nosso município por acaso é muito rico nessas iniciativas, e só o facto de promover o património e criar ações de valorização do património, já estamos aqui a falar muito de ser cidadão ativo e participativo.”</p> <p>“... aproveitamos todas a iniciativas do município, ou grande parte delas, desde que encaixem obviamente nos conteúdos e matérias que estão a ser lecionadas.”</p> <p>“Nós estamos a dar assim alguns passos importantes para que a cidadania esteja sempre presente e de modo a que, sem ser uma coisa impingida, os alunos se formem no seu todo. Com a implementação do plano de inovação estes passos estão a ser dados. Estão a ser criados momentos de participação ativa dos alunos na vida da escola, através das assembleias de alunos, e de forma que eles se corresponsabilizem nas decisões, e de tudo o que lhes diz respeito, e no desenvolvimento dessa cidadania responsável e democrática.”</p>
AR	<p>“(...) eu acho que é sempre importante a envolvimento da comunidade na escola também...”</p> <p>“O teatro... que tem uma programação muito boa, muito vasta, pelo menos do que eu tenho assistido, é um fator muito importante. Alguns alunos da escola estão no grupo de teatro, dos jovens, mas mais que isso, eu sinto que poderia haver mais articulação, seja de levar os alunos a conhecer o teatro, os bastidores, a magia por detrás do palco, o que é que se passa... eventualmente a assistir ensaios do grupo (...) Depois também a abertura de quem é responsável da câmara por exemplo, que posse realmente apoiar seja a nível financeiro, seja a nível de recursos, que possa apoiar propostas a qualquer nível e também a envolvimento se calhar dos pais (...)”</p> <p>“(...) muitas vezes nós estudamos pessoas daqui e dali e às vezes não temos consciência das pessoas dos nossos locais, e nem só as pessoas que fizeram algo há muitos anos atrás, pessoas de agora (...) é tão importante nós reconhecermos, ainda mais quando são locais, é mesmo interessante, esta pessoa que nasceu cá fez isto e aquilo. E não só..., mas as nossas mães, as nossas avós, as nossas vizinhas, dar voz... as pessoas às vezes têm tantas histórias para contar que eu acho que essa interação, esse casamento, entre escola e comunidade, só tem benefícios mesmo...”</p> <p>“(...) O município... como fator decisivo em termos de recursos e de apoios, sejam eles financeiros, ou mesmo de disponibilizar os recursos, porque sem apoio de algo um bocadinho maior é difícil, e quando há o apoio do município e o interesse as coisas tornam-se muito mais fáceis e quando o município tem mesmo interesse em coisas novas e em explorar e em apoiar aqui o que se está a passar na</p>

	<p>escola, porque os alunos são parte da comunidade não é, acho que isso só pode concluir de uma forma boa para toda a gente.”</p>
OG	<p>“A escola há muitos anos que desenvolve um projeto também com o hospital, normalmente com o ensino secundário, que trabalham muito com as crianças da ala da pediatria a desenvolver projetos com eles. Também com a comunidade sénior, a nossa escola desenvolve muitos projetos... estou-me a lembrar, a nível do plano nacional de leitura, nós temos um grupo de voluntários da leitura que vai até aos lares e desenvolve atividades com eles relacionadas com a leitura e com a poesia e que também são muito engraçados. Sempre que é possível não é, há projetos que são logo «abraçados», tanto os que nos são mostrados, ou que nós somos convidados a participar, até pela própria autarquia, ou pela nossa própria iniciativa. O próprio parlamento dos jovens, é um projeto que todos os anos tem tido a participação dos alunos do secundário (...) é uma escola que «abraça» muito este tipo de projetos relacionados com a comunidade.”</p> <p>“... o plano nacional das artes também trabalha muito nesse sentido de a escola está inserida numa comunidade e nós temos que trabalhar para quebrar estes «muros» que nos separam... Não faz sentido nenhum a escola não estar aberta à comunidade, nem a comunidade à escola. Cada vez mais nós apostamos em projetos que façam sair da sala de aula e que se aprenda com aquilo tudo que está em nosso redor e nós temos estado a trabalhar muito em parceria com o município relacionado com isso, tanto com a biblioteca e o museu municipal, com o teatro... com quem já trabalhamos há anos... são projetos em que há todo um trabalho de cruzamento... O próprio município já reúne connosco e são nossos conselheiros, no que diz respeito por exemplo ao plano nacional das artes, onde também se trabalha as áreas de cidadania por excelência. E para desenharmos o nosso projeto intercultural nós necessitamos em absoluto do apoio do município ‘Então quais são as áreas que vocês tã a desenvolver na cidadania?’; ‘Como é que nós podemos colaborar?’; Como é que nós podemos participar?’... tem havido este trabalho de articulação, cada vez mais. (...)”</p> <p>“... os alunos estão inseridos e fazem parte de uma comunidade... e antes de mais há que conhecer aquilo que nós temos, e onde estamos, com quem estamos e conhecer as realidades que estão à nossa volta. Tudo bem, é muito engraçado desenvolvermos projetos com São Tomé e Príncipe, mas também temos aqui tantas realidades à nossa volta... e aqui qual é que é o papel do município nisto tudo? É fundamental. Até para começar nós não temos fundos para... financiar determinados projetos. Se não tivermos o apoio do município nesse sentido nós não conseguimos desenvolver, temos muita vontade, mas não temos fundos. E esta parceria é fundamental. A deslocação dos alunos a determinadas zonas, é sempre muito complexa, e contamos muitas vezes nestes projetos com o apoio do município no transporte dos alunos, na articulação de técnicos locais para ajudarem e colaborarem... Já temos desenvolvido projetos nas grutas das... e os técnicos vão ao local, até vão em parceria com os professores, e são sempre experiências que os miúdos não esquecem.”</p>

3 – CATEGORIA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Entrevista	SUBCATEGORIA: MULTIDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE DA CED
D1	<p>“(…) há dois anos atrás eu tinha uma turma de cidadania a quem eu não dava aulas a não ser de cidadania e há três anos aconteceu-me exatamente a mesma coisa. O que eu acho que é péssimo, terrível (…) então eu caía de para-quedas numa turma que eu não conhecia, de crianças de 5º ano que eram extraordinariamente agitadas, e para eles cidadania era um espaço onde eles podiam brincar e conversar (…) eles não me viam como professora, eles achavam que... estava ali um bocadinho para brincar com eles”</p> <p>“Acho que a cidadania deveria ser uma disciplina lecionada pelo diretor de turma, precisamente porque...às vezes conhece outros pormenores dos miúdos, das famílias, e essa articulação também é fundamental. (...) não sendo o diretor de turma essa tarefa torna-se um bocadinho mais difícil.”</p> <p>“Cidadania nunca, jamais, deveria ser lecionada por um professor que apenas dê-se cidadania, porque os miúdos não veem a disciplina da mesma maneira.”</p> <p>“Eu na escola sei exatamente quem é que são as pessoas que eu posso procurar para me ajudar. (...) para trazer ou para levar os miúdos aqui ou ali.”</p>
D2	<p>“(…) fizeram uma dança folclórica (...) e também fazia parte do programa de educação física...”</p> <p>“(…) a disciplina serve...eu trabalhei assim...para explicar e para organizar o trabalho, mas depois vamos fazendo coisas fora da disciplina. Porque eu acho que as disciplinas não têm que ser «porta dentro porta fora», podem ser mais que isso (...) também articulando com a disciplina de educação visual.”</p> <p>“(…) isto também foi uma proposta de uma colega de educação visual...há aqui todo um trabalho de articulação que se pode fazer para não ser uma disciplina tão estanque (...) porque a promoção destes valores também não pode ser estanque, faz-se dentro da disciplina, não se faz dentro da disciplina.”</p> <p>“... isto foi fora da componente letiva (...)”</p> <p>“É uma mais-valia e faz muito mais sentido. Porque a vida e hoje em dia até as políticas educativas vão muito por aí e eu concordo. A matemática não está só dentro da sala de aula, ou o português, ou a educação física, ou cidadania... tem que estar num todo (...) as disciplinas deviam estar todas muito mais ligadas para fazerem sentido (...) a cidadania pode ser o ele privilegiado de ligação entre todas.”</p>
D3	<u>Sem dados.</u>

D4	<p>“... às vezes eu até penso que tenho pena porque parece que matemática e professora bibliotecária, parece que não se conjuga. Toda a gente acha que eu sou professora de línguas, ou de história ou de português...”</p> <p>“...gosto muito de dar aulas de matemática e não me via a dar aulas de outra disciplina... mas às vezes eu tenho pena de... ou não o sei fazer, também pode ser... de a matemática não ter os conteúdos ou não ser uma forma fácil de abordar a transversalidade da disciplina de cidadania e desenvolvimento (...) eu não consigo e admito, não consigo encaixar de forma fácil nos conteúdos de matemática os domínios de cidadania e desenvolvimento, tirando a parte da estatística... se for aos dados estatísticos... consegue-se fazer alguma coisa... mas não mais que isso...”</p> <p>“... e eu tenho pena porque a cidadania e desenvolvimento é uma disciplina, no ensino básico é uma disciplina, mas ela tem uma caráter transversal a todas as áreas do conhecimento, às diversas áreas, umas mais do que outras, e os domínios a trabalhar não devem ser entendidos como partes isoladas de um todo, é verdade isto (...) ela está criada como uma disciplina no ensino básico e nós temos de dar aquilo, por isso é que às vezes se fala então da flexibilidade curricular para pudermos nos conteúdos de disciplinas em que é mais fácil integrar conseguirmos fazer esta junção das áreas do saber, ou pelo menos esta ligação, de modo a que se consiga formar os alunos de uma forma holística enquanto cidadãos.”</p> <p>“... na disciplina de matemática os conteúdos não se prestam muito a isso, mas vejo... que tem esta função de também criar condições de articulação curricular, apercebo que devemos ter o conhecimento um pouco de todos os programas... vejo que é a possibilidade e a mais-valia da cidadania e desenvolvimento, da criação do aluno enquanto cidadão, a formação dele em todas as suas vertentes.”</p>
AR	<p>“... idealmente é um «bom casamento» e especialmente o teatro que integra tantas outras artes, que não é só uma coisa específica, e que pode mesmo integrar... acho que só traz benefícios à partida... só que como o tempo... não é muito, não houve muito ainda esse «casamento» entre uma disciplina e cidadania ou uma disciplina e estes projetos. Houve por exemplo alguns professores (...) de português que estavam a dar o texto dramático vinham ter comigo e diziam ‘olha quando puderes vem à minha turma, nem que seja só uma aula’, e o que eu fiz foi fazer um aquecimento vocal, fazer um relaxamento de corpo, algumas dinâmicas entre eles, para que, para já, percebem como é que funciona no mundo do teatro e para além disso perceber como é que os ajuda por exemplo nas apresentações orais (...) não é com o intuito de formar artistas, é mesmo para os ajudar em vários aspetos.”</p> <p>“... estes projetos artísticos e a cidadania acho que podem sempre tirar benefício de se juntar com outras disciplinas e é sempre possível. Acho que esse é o objetivo para o próximo ano seja eu, seja outro artista, é mesmo juntar ainda mais e ser ainda mais transversal.”</p>
OG	<p><u>Não foi questionada para esta questão de acordo com o guião da entrevista.</u></p>

Entrevista	SUBCATEGORIA: ARTICULAÇÃO COM PLANO INTERCULTURAL, PLANO NACIONAL DAS ARTES E PROJETO EDUCATIVO
D1	<p>“O tal questionário que eu falei há bocadinho estava relacionado com esse projeto, com esse plano intercultural, portanto, ele nasceu aí.”</p> <p>“Como eu faço parte também da equipa do plano nacional das artes e do plano intercultural, portanto para mim foi mais fácil fazer essa articulação.”</p> <p>“Inicialmente a peça de teatro era para ser feita em parceria com a professora de teatro, mas como ela depois não teve tempo, nós tínhamos no plano nacional das artes uma artista residente na escola... a artista residente vinha à minha sala trabalhar com o grupo de teatro.”</p> <p>“Dentro do plano intercultural há uma articulação na medida em que sempre que surge uma ideia, uma data, um evento qualquer, nós juntamo-nos para de alguma forma poder colaborar com ele.”</p>
D2	<p>“...ainda não acontece de uma forma tão efetiva. E isto tem muito a ver (...) com a questão de estarmos a viver esta pandemia. Tudo quanto são reuniões são sempre online, todo o trabalho que é para articular normalmente fazemo-lo na turma e acabamos por estar muito na turma ou no departamento e não tanto com a escola em si.”</p> <p>“E estes projetos, intercultural, o plano das artes... é tudo ainda muito novo, a verdade é esta, e ainda não houve uma ligação, porque eu acho que uma escola tem de ser um espaço muito vivo, de muitas trocas, de muitas partilhas, que ainda não se conseguiram efetivar de uma forma normal. Ou seja, estamos a fazer o que podemos com todos estes condicionamentos. Essa partilha ainda não é muito consistente, não quer dizer que ela não exista...a minha colega...tem feito o possível e o impossível para estar sempre a par dos projetos que estão a ser desenvolvidos e apoiar e fazer para que as coisas aconteçam, mas de facto, não tem sido fácil (...) daqui para o futuro quando as coisas normalizarem que as coisas vão ser melhor articuladas...”</p>
D3	<p>“(...) nós também temos um plano nacional das artes em vigor e todos os projetos assentaram sempre numa articulação conjunta entre o plano nacional das artes, as entidades como a própria MAE que é a entidade responsável pela inclusão no agrupamento...”</p> <p>“(...) aquando da comemoração do dia da interculturalidade para o diálogo e... nós tivemos o desafio da oficina de teatro, ou melhor, do plano nacional das artes, fazer aqui uma parceria, nós tivemos ao longo do ano a oportunidades de ter uma artista residente... que esteve ao serviço do nosso agrupamento este ano letivo. E com ela acabámos por levar a cabo uma iniciativa que tinha como propósito apresentar uma sensibilização para a mais-valia da interculturalidade na sociedade.”</p> <p>“O plano intercultural decorreu de uma formação que eu assisti em comunhão com uma colega do agrupamento. E assentava exatamente nesta questão da aceitação da diferença. (...) acabamos por ter meninos de nacionalidades</p>

	<p>diferentes (...) brasileira, africana... tenho ainda, (...) outras nacionalidades que não com o português como língua oficial.”</p> <p>“(...) as questões culturais impõem-se como obstáculo também à aceitação da diferença. Mas a nossa aceitação da diferença foi um bocadinho mais lata, foi também... mesmo física ou motora, e o nosso agrupamento também tem situações de meninos que carecem de acompanhamento pela MAE, pela entidade que é responsável pela inclusão... tínhamos que apostar também nessa diferença.”</p> <p>“Tivemos oportunidade de fazer uma parceria com uma das interpretes a língua gestual e com uma das professoras da língua gestual que foi ao 1º ciclo numa primeira instância e depois acabaram por incidir o seu trabalho também em turmas de final de ciclo, neste caso foram para turmas de 9º ano (...) havia ali uma necessidade, penso que teve a ver também com alguns comentários de alunos de 9º ano, que não tinham minimamente conhecimento que o nosso agrupamento era uma referência para alunos surdos (...) apostar numa pequena formação de sensibilização para esta causa...”</p> <p>“O plano intercultural... assentou num domínio muito forte de cidadania que são os direitos humanos... têm um sem-número de derivadas que podem ser trabalhadas... questão rática, ...cultural,... trabalho infantil, da escravatura... é tão amplo que de facto está lá... a apresentar mais uma vez a questão da diferença, a realidade que os nossos alunos têm, não é de forma alguma a que alunos que mesmo residentes em Portugal têm, e esta realidade da aceitação ou não da diferença não temos que ir para países do segundo mundo para a haver. Ainda cruzado com o plano nacional das artes, como aquela atividade relativa ao dia internacional da interculturalidade, essa atividade conseguiu cruzar o que era o objetivo do plano intercultural, com o plano nacional das artes e a própria cidadania e desenvolvimento.”</p>
D4	<p>“(...) O lema do nosso agrupamento é crescer em conjunto... partilhando as coisas... criando locais, lugares de aprendizagens, onde são facultados meios para construir o conhecimento, interiorizar atitudes, ... valores universais. (...) O nosso objetivo é sempre só um, é necessário que cada um dos nossos alunos, cada um e todos, consigam responder a uma sociedade que é neste momento cada vez mais difícil... de lidar e é um mundo que está em plena revolução constante.”</p> <p>“... também há a necessidade de criar as tais barreiras, não deixarmos o conhecimento dentro das quatro paredes, mas estas barreiras também têm que ser barreiras interculturais. Têm que ser quebradas estas barreiras interculturais. E estas barreiras diariamente afetam as relações entre os pares, e então vamos criar o tal ambiente propício ao desenvolvimento das tais competências, como a consciência cívica que privilegia a igualdade das relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos direitos humanos. E então pensámos no tal plano intercultural da seguinte forma (eliminação de conteúdo sensível) E o que é que a escola pode fazer perante isto? Como é que a escola pode intervir aqui? Nestas barreiras, nestas relações, nesta quebra que existe...”</p> <p>“(...) no sentido de educar para a dignificação da pessoa humana, e pelo respeito pelo outro e pelas diferenças, é definido no projeto educativo o tal plano intercultural, não só com um conjunto de ações que pretende dar o contributo para</p>

	<p>a melhoria de práticas futuras, e que reconheçam e valorizem a diversidade como uma oportunidade, como uma fonte de aprendizagem. Ora isto parece «bla bla bla», mas é neste contexto que as ações e os projetos que são desenvolvidos em cidadania e desenvolvimento resultam desta ideia do plano intercultural (...)"</p> <p>“(...) E foi com base neste plano que foi criado o tal questionário... para depois com base nas perguntas estas permitissem identificar estas problemáticas (...) porque é que isso está dentro da turma a uni-los ou a desuni-los e dentro da escola porque é que isto acontece.”</p> <p>“(...) a ideia deste plano intercultural era um pouco por aí. Criar estas tais condições para formar estes tais cidadãos ativos. Claro volto a dizer, isto parece que está tudo interligado, isto é uma pequena semente (risos), não é na escola..., mas é o início de alguma coisa.”</p>
AR	<p>“(...) Do plano intercultural da escola, o tema, quando eu fui contratada, já estava delineado... acho que é a equipa... do plano nacional das artes que está mais ligada ao plano intercultural da escola... o tema era (eliminação de conteúdo sensível), e foi um bocadinho ancorado neste tal inquérito e nesta questão de ‘se gostas da tua imagem quando te olhas ao espelho’ ... de eu não me sentir parte de algo, ou de eu ser diferente e portanto não me sentir tão unido ao resto das pessoas. Isto articula-se... é selecionada um tema para todo o ano, depois há reuniões com as pessoas responsáveis pelas bibliotecas, por vezes com entidades fora da escola, com o museu por exemplo..., alguns alunos foram lá e tiveram uma visita interativa...”</p> <p>“... com a comunidades, com os professores responsáveis pelas bibliotecas, pela cidadania, algumas pessoas responsáveis por estas áreas que podem colaborar diretamente, e eu através do plano nacional das artes com uma visão do que é que se pode fazer artisticamente... é articulado para que se desenvolva algo de diferente e para que os alunos estejam envolvidos realmente a cem por cento e para que não seja algo que eu imponha ou que o professor imponha e que eles têm que desenvolver para terem nota senão não têm nota, isso não acontece.”</p>
OG	<p>“... O lema da escola é crescer em conjunto e nós temos um projeto intercultural que diz (eliminação de conteúdo sensível), logo aí percebemos que temos uma aposta muito grande no trabalho do relacionamento interpessoal... estes projetos trabalham em muito para este crescimento e para este desenvolvimento, numa forma integral, não é só o saber científico, mas é o saber ser, o saber estar e o saber relacionar-se com o outro e aceitar o outro. Eu penso que estes projetos e esta disciplina, a cidadania, são uma mais-valia neste sentido. Eu tenho colaborado porque tem sido a área de excelência para trabalhar e para conseguirmos alcançar estes objetivos.”</p> <p>“Está tudo interligado... o próprio plano intercultural tem em equipa a coordenadora de cidadania e desenvolvimento... ele está completamente relacionado. A forma de se implementar o plano intercultural é mesmo através da cidadania e desenvolvimento. Depois também articula com o plano nacional das artes, porque os próprios artistas residentes que nós temos este ano, têm que ter em conta estas áreas de desenvolvimento da cidadania, do plano intercultural, para trabalhar com os alunos, nas áreas que os alunos definem... Esta aplicação é essencial.”</p>

Entrevista	SUBCATEGORIA: AVALIAÇÃO DA CED
D1	<p>“(…) vamos imaginar que eu… dou um 5 a um aluno que me fez um projeto espetacular, que é um aluno super empenhado naquela matéria, mas que depois, no conjunto, quando estamos em reunião de conselho de turma, todos os outros colegas dizem que é um mau elemento, mau colega, faz <i>bullying</i> aos colegas, que é mal educado com as funcionárias e com os professores… ou seja, eu acho que a nota de cidadania deveria ser a tradução de um cidadão e não de um aluno de cidadania, precisamente porque a cidadania é transversal.”</p> <p>“Quando apresento as notas digo sempre «atenção às notas» porque eu posso dar um 2, normalmente não dou obviamente negativas a cidadania, a um aluno que eu acho que é péssimo na minha disciplina, mas é um ser humano fantástico, e eu estou ali a penalizá-lo, a valorizá-lo com base só naquilo? Acho que não.”</p> <p>“No conselho de turma há muito para fazer, e se… participasse mais nos projetos e se inteirasse e desenvolvesse, aí sim, não só eu teria uma nota para dar como o conselho de turma. Porque se os miúdos estão a história a fazer uma parte do trabalho, fazem outra parte com não sei quem, eu acho que aí fazia sentido essa avaliação ser conjunta, de mais do que um elemento”.</p>
D2	<p>“(…) o que é que foi valorizado (…) nós agora avaliamos por domínios e alguns domínios prendem-se com o trabalho final (…) mas têm muito a ver com a participação, o empenho, o tal espírito… Eles às vezes na sala de aula podem ser mais inibidos, mas depois se calhar se forem à (…) são mais desinibidos e querem mais fazer e ajudar.”</p> <p>“(…) não temos que ser todos iguais, e os domínios vão muito por aí (…) uns podem ser mais fortes em determinados… a avaliação não tem de ser, também só, dar ênfase àquela situação, mas a várias, e puder abarcar todas as maneiras de estar e de contribuir, porque somos realmente todos diferentes (…) a avaliação teve todas estas questões.”</p> <p>“Claro também a participação em sala de aula, porque um debate não é só intervir e dizer parvoíces (…) demonstrar que se está interessado no tema e que se tem alguma noção ou que se quer ter. Ou através de perguntas ou de intervenções. O empenho. A solidariedade. (…) há aqui uma panóplia de coisas que se podem avaliar.”</p> <p>“(…) até porque tive a felicidade de ter uma turma que, não são alunos brilhantes em termos de avaliação tal como nós a conhecemos não é, tipo alunos de 5, mas tenho muitos alunos ah… interessantes e que tiveram realmente uma boa avaliação (…) eles não são todos iguais, de maneira nenhuma, mas eu acho que conseguiram de alguma forma demonstrar que os temos foram interessantes para eles e conseguiram corresponder e aprender com aquilo que trabalharam.”</p> <p>“(…) não tenho assim uma opinião muito formada. O facto de dar uma nota… pode o aluno trabalhar para a nota. No secundário como não se dá nota, há aquela questão de que o trabalho em si é importante e a nota, não havendo, não é tão importante. (…) dos mais pequenos é importante (…) quando chegarem ao</p>

	<p>secundário e se já levarem uma bagagem em termos de projetos e de trabalho que tenham desenvolvido (...) se calhar isso já se torna um bocado natural. Agora também se calhar ainda não passou tempo suficiente para conseguirmos perceber se é uma mais-valia ou não no secundário de se trabalhar desse forma ou nos outros anos.”</p>
D3	<p>“... este ano enveredámos por uma avaliação pedagógica o que significa que houve alterações significativas. A avaliação anterior, o modelo clássico de avaliar através de testes em que dois testes a dividir por dois dá x portanto se situa acima de 50% é porque é nível 3 se se situa acima de 70% é nível 4 e assim sucessivamente. Este ano a avaliação foi realmente revista e apostámos num modelo onde de facto são as competências que nos importam... de acordo com o nosso plano curricular de agrupamento, mediante um patamar que foi definido de avaliação global para o agrupamento (...) ainda conseguiríamos mexer de acordo com cada departamento.”</p> <p>“... a cidadania não tem departamento, foi a nossa maior dificuldade... nós reunimos o corpo docente que dá cidadania e aferimos esses valores... em relação às competências da comunicação, do pensar estratégico, dos conhecimentos e o saber estar. Portanto, engloba também as competências que são mais direcionadas para a cidadania sem descurar as que são globalizantes para todas as outras disciplinas também.”</p> <p>“... a questão da comunicação, aliás a competência tem o termo informação e comunicação...no fundo reporta-se à capacidade que o aluno tem de recolher informação, servir-se dela, seleccioná-la, e depois comunicar através dela, seja através de um trabalho teórico...ou de uma apresentação oral..., mas esse domínio entra com x por cento da avaliação, bem como os conhecimentos.”</p> <p>“... os conhecimentos na cidadania, nós temos muito maior dificuldade em avaliá-los, por que a mim não me passa pela cabeça que para avaliar competências de cidadania eu tenha que fazer testes... o que se pretende é que se faça realmente um trabalho de projeto que assenta em descritores que são previstos para aquele domínio (...) fazer pequenos projetos que... já vão reunindo pequenos dados para a avaliação final, podem ser meramente a criação de um pequeno podcast, e eu aí posso avaliar a capacidade de informação e comunicação, posso conseguir avaliar o próprio pensar estratégico, se... o fez pensar sobre a forma como é que ia apresentar... e o levou a criar um... pouco diferente (...) o conhecimento pode lá estar perfeitamente porque ele pode ter reunido conhecimentos alusivos a um domínio que estão ali explícitos e que me fazem querer que o aluno sabe bem do que está a falar.”</p>
D4	<p>“(…) em todas as disciplinas nos nossos critérios de avaliação há lá um domínio que é o domínio do saber ser e este domínio passa muito pelas atitudes que os alunos tomam enquanto cidadãos, serem responsáveis, serem respeitadores, terem uma série de requisitos (...) no fundo apesar de existir uma nota quantitativa na disciplina no básico... ela deve ser de opinião de todo o conselho de turma. Até porque, neste tal domínio, cada professor tem a sua ideia relativamente ao aluno enquanto cidadão.”</p>

	<p>“Obviamente que no básico a avaliação da disciplina está à volta de projetos. E, portanto, a avaliação destes projetos acaba por se repercutir na avaliação da própria disciplina, mas a avaliação destes projetos não pode ser só o produto, mas todo o processo (...) é exigido no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, o aluno com o desenvolvimento dos projetos ele tem que desenvolver competências, de comunicar, de trabalhar em equipa, de decidir, de avaliar, e de se autoavaliar inclusivamente. E isso vai ao encontro daquilo que se pretende quando se fala do que é ser um cidadão ativo.”</p> <p>“(...) isto agora dava outra discussão, porque isto vem à volta da tal mudança de práticas que nos são exigidas, e onde esta mudança de práticas passa muito pela metodologia”.</p>
AR	<p>“Não, não. Em termos de avaliação... até porque legalmente não teria competências para isso, poderia dar opinião, claro, sempre... eu acho que também os professores... é muita carga para eles no final do ano e... não houve essa minha intervenção nas notas.”</p> <p>“(...) assistia... que ainda há muito o pensamento de que ‘eu vou ter 5 garantido ou pelo menos o 4 que me safa, porque pronto é cidadania não tem trabalhos, não é preciso fazer nada’, quer dizer vai tendo mas não são testes ou exames, e por haver esse pensamento muitos dos alunos são completamente indiferentes e não se empenham e acham que o comportamento deles ali naquela aula vai pouco interessar, porque acham que os professores vão sempre dar a nota boa, mas não. (...) eles têm de perceber e que não é por não ter exames e testes que deixa de ser importante, que é ainda mais importante porque são esses valores, o respeito pelos outros, o silêncio, essas coisas todas que estão a ser trabalhadas e que eles realmente não são muito fortes e precisam de aprender isso.”</p> <p>“(...) notava-se muito isso, por ser quantitativa que o seu caráter de formar cidadãos ficava um bocadinho para trás. Não sei qual é que será o melhor caminho, e não sei qual é que será a solução, e se será a melhor solução, mas nem sempre me parece realmente a melhor opção ser quantitativo, porque não dá propriamente para medir, para colocar numa escala comportamentos e atitudes que é o que se faz através dessa disciplina. (...)”</p>
OG	<p><u>Não foi questionada para esta questão de acordo com o guião da entrevista.</u></p>

Entrevista	SUBCATEGORIA: FATORES A MELHORAR
D1	<p>“o ano passado em que tive cidadania comentava com a coordenadora que achava que os temas eram muito redutores. E chateava-me um bocadinho ter que estar sempre a trabalhar os mesmos temas, sempre a fazer mais ou menos as mesmas coisas, e os miúdos também estão fartos de andar sempre a fazer a mesma coisa! (...)”</p> <p>“Quando eu lhe disse que fazia este trabalho com a minha colega é porque nós temos uma ótima relação profissional, somos as duas professoras de português e, trabalhamos muito bem as duas em conjunto. (...) só faz sentido quando eu tenho</p>

	<p>uma equipa a trabalhar comigo e infelizmente... ainda que nós tentemos envolver todo o conselho de turma, acaba por não se predispor a isso. (...) eu nas minhas aulas de português articulei comigo própria [risos] (...) comigo professora de cidadania”</p> <p>“...pedi auxílio a uma colega matemática (...) e os miúdos (...) também pediram ali ajuda à professora de educação visual, mas foi assim um trabalho que eu considero que não foi suficiente.”</p> <p>“... de facto, eu acho que há muito trabalho a fazer nesse sentido da consciencialização do conselho de turma, que a cidadania é dada por um docente em particular, mas que é um trabalho do conselho de turma, ou seja, nós não podemos estar a trabalhar sozinhos.”</p> <p>“...ter as pessoas do conselho de turma a colaborar com os alunos nesse sentido e não seja só uma responsabilidade do professor de cidadania.”</p>
D2	<p>(...) trabalha-se muito em cidadania ainda de... fazer os «trabalhinhos», faz-se uma capa, um índice, uma introdução e o trabalho desenvolve-se e os meninos entregam aquilo e têm uma nota e no fim... daí a quinze dias não se lembram o que é que fizeram. (...) se fizerem projetos e se forem à (...) se calhar nunca mais se esquecem, mesmo que não se tornem voluntários.”</p> <p>“(...) os encarregados de educação às vezes só são chamados à escola por causa do mau comportamento do aluno...alguma coisa que corra mal (...) se foram chamados por coisas que eles também se sintam parte importante de um projeto eu acho que é muito positivo.”</p> <p>“Isto de dar cidadania nós não temos uma área específica, pode ser o professor e português, o professor de educação física (...) há muitos colegas meus a dar cidadania completamente contrariados e se calhar era importante para já haver alguma formação para professores, depois por outro lado, entregar esta disciplina aos interessados. Porque se a pessoa está a dar português é porque escolheu ir para português não é, e darem-lhe esta disciplina de forma que a pessoa está contrariada, portanto a disciplina também não vai correr bem, penso eu...”</p> <p>“(...) fazer com que haja mais adesão a projetos sociais, da comunidade, desses camarários, fazem todo o sentido... por que não.”</p> <p>“... nós professores estamos todos muito sobrecarregados com muito trabalho burocrático. Isto com a pandemia veio agravar realmente.”</p>
D3	<p>“...a articulação curricular sem qualquer dúvida. E também a predisposição do corpo docente para o desencadear de um trabalho de cidadania ativa. O tal trabalho de projeto que implica ter ação concreta no terreno mais do que teorias. Porque eu recordo-me que em determinada altura houve colegas que estavam com a cidadania pela primeira vez e que me perguntavam onde é que podiam encontrar fichas de cidadania! Fichas de trabalho!... (...) fiquei muito surpreendida e ao mesmo tempo chocada... nós não adotamos qualquer manual de cidadania por alguma razão... porque não há publicações e não as há por alguma razão, porque não fazem sentido.”</p>

	<p>“(...) a agenda cultural da câmara muitas vezes chega de forma tardia às escolas e quando chega já as escolas têm um sem-número de atividades montadas. E esse fator é um constrangimento e já foi apontado a quem de direito que deveria ser conjugado com a escola... de modo a que possa haver uma articulação conjunta muito mais eficaz. (...) às vezes há um desfase mesmo grande, onde não é possível conjugarmos as coisas. (...) acabamos por... olha já tratamos aqui na escola deste âmbito agora vamos culminar com aquilo que as entidades parceiras têm para nos oferecer... tentar conjugar aquilo que já fizemos com aquilo que está a ser feito. (...) O aluno acaba por não perceber porque é que afinal está a trabalhar uma coisa em cidadania que depois meses mais tarde vai trabalhar, até pode ser numa área numa outra disciplina qualquer, com meses de distância. Quando o próprio domínio ou conteúdo... faria todo o sentido ter sido trabalhado em simultâneo e por que não com dois professores em aula. É viável fazer-se isto. (...) tenho uma possibilidade de articulação com um colega e até com uma entidade parceira exterior e por que não em determinada ocasião na mesma semana calendarizar uma aula conjunta com a experiência que esse parceiro externo nos traz em comunhão com outra disciplina que se conjuga com a minha da cidadania. E isso na cabeça do aluno fará muito mais sentido e para nós também. Agora que é mais difícil... e é mais fácil cada um remar para seu lado, é... é mais confortável...”</p>
D4	<p>“(...) o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, a estratégia nacional da educação para a cidadania, exigem novas práticas e metodologias. E então com este plano de inovação também estamos em alteração de práticas pedagógicas e organizacionais, nomeadamente ao nível da gestão curricular. (...) elas têm de estar através de práticas alinhadas com as dinâmicas da sociedade de hoje e depois por outro lado, sempre em última instância, a promoção e a formação do aluno enquanto cidadão. E todos os alunos, atenção!”</p> <p>“(...) Estamos a tentar promover a articulação curricular através da planificação de áreas afins e isto está a ser feito com equipas de trabalho específicas e criadas.”</p> <p>“Depois a própria dinâmica do trabalho em rede é feita não só ao nível do município, mas também, dos diversos grupos disciplinares, porque criaram-se momentos comuns em que todos os professores estão ali e... há a possibilidade de... fazer a partilha de práticas e experiências, não só dentro do meu grupo disciplinar, mas alargado a qualquer grupo disciplinar. E isso já é uma prática de cidadania (...) Há uma série de coisas que estamos agora a fazer, mas parece-me que estas são as que acho mais relevantes.”</p>
AR	<p>“(...) eu sinto que há pouco tempo curricular, pouco tempo de escola para estas iniciativas, de facto o tempo urge e eu sinto que é muito pouco às vezes. Uma aula de cidadania são quarenta e cinco minutos, passa muito rápido mesmo.”</p> <p>“Primeiro que tudo acho que o tempo curricular para essa disciplina... eu sei que por exemplo na (eliminação de conteúdo sensível) são 90 minutos, mas nos alunos com quem eu trabalhei de 7º e 8º... são 45 minutos por semana, o que é pouquíssimo. E às vezes é encarado como ‘ah se calhar se faltar não há grande problema’ e ‘é só mais uma’ e pronto, e como não há exames ou testes, acham que não tem grande importância se faltarem...”</p>

	<p>“(...) se calhar a vinda dos pais à escola ver esses trabalhos e participar neles, ou entrevistas por exemplo aos pais, trabalhos de carácter mais biográfico de contar histórias e de partilhar histórias dos pais, dos avós... para que toda a gente estivesse envolvida... isso seria benéfico. Isso aconteceu no confinamento (...) Mas nós não tínhamos meios para trabalhar tinha de ser tudo feito em casa, ou seja, fizemos uma espécie de troca de gerações, por exemplo alguns deles falavam com os pais sobre uma receita e depois os pais filmaram eles a falarem sobre essa receita ou outros sobre doar roupa, e então os pais ajudaram nesse processo... por estarem em casa houve de facto essa envolvência dos pais e se calhar ficaram mais a par do que é que se passava na vida deles e na escola e no currículo deles. (...)”</p> <p>“(...) por vezes também não há tempo por parte dos pais porque estão cheios de trabalho, isto depois é assim um círculo um bocado vicioso, mas às vezes pronto não há tempo e há coisas que ficam assim um bocadinho de lado.”</p> <p>“(...) Em termos da escola... os espaços também são muito importantes, porque há uma sala que é a sala dos grandes grupos, mas não tem auditório e às vezes faz falta para ter um sítio onde apresentar algo. E às vezes precisávamos de espaços com mais... espaço! Sem cadeiras e sem mesas... isso tudo também potencia algumas mudanças.”</p> <p>“(...) Em termos do agrupamento eu acho que se resume mesmo ao tempo e à importância que é dada também por parte dos professores, da direção, de quem faz as regras por assim dizer, o tempo curricular e, a importância que é dada à disciplina de cidadania como fundamental...”</p>
OG	<p>“(...) É claro que ainda é preciso limar aqui muitas «arestas», inclusivamente os <i>timings</i>, os <i>timings</i> do município não são os <i>timings</i> da escola... O município trabalha por ano civil e nós trabalhamos por ano letivo, portanto quando nós começamos em setembro estão eles a terminar. Toda a parte de gestão de fundos e de projetos já está destinada, e começam a trabalhar em dezembro para o ano todo... Esse <i>timing</i>, é muito complexo muitas vezes de se organizar, mas temos estado cada vez mais a aproximarmo-nos e a tentar articular as coisas da melhor maneira possível.”</p>

Entrevista	SUBCATEGORIA: SELEÇÃO DO CORPO DOCENTE
OG	<p>“O primeiro princípio de distribuição de serviço dessa premissa é o de realmente procurarmos os professores com perfil para trabalhar esta área... Quando eu falo de perfil não falo que outro professor não tenha perfil para o fazer... Mas há professores mais motivados para estas áreas do que outros, e para eles é muito mais fácil e também muito mais prazeroso de trabalhar com estas áreas. Numa primeira fase nós temos em conta isso, mas a verdade é que muitas vezes, para acerto de horários, não há a possibilidade de distribuir exatamente às pessoas que nós pretendíamos...”</p> <p>“(...) Na nossa escola nós criámos uma nova disciplina com o plano de inovação e a disciplina de cidadania fundiu-se com a disciplina de TIC, nós chamámo-lhe cidadania digital, portanto no fundo são trabalhadas as áreas de cidadania através de mecanismos das novas tecnologias digitais... são dois professores na sala de</p>

	aula, um de TIC e outro que está mais responsável pela cidadania e tem sido uma aposta assim muito engraçada.”
--	--

ANEXO 5 – ENTREVISTAS TRANSCRITAS

GÉNERO: F

ÁREA DISCIPLINAR: Português e Cidadania e Desenvolvimento

CICLO DE ENSINO A QUE LECIONA: 3º ciclo e Secundário

TEMPO NO AGRUPAMENTO: 3 anos

FUNÇÕES: -

Esteve próximo(a) dos projetos de Cidadania e Desenvolvimento que decorreram no Agrupamento no ano letivo 2020-21? De que forma?

(Questão não colocada logo de início por opção da entrevistadora. A mesma foi respondida na questão abaixo.)

ENT: Participou em que projetos de Cidadania e Desenvolvimento neste ano letivo e/ou no anterior?

D1: Eu articulei com a minha colega de... que tinha também as turmas de 8º ano a professora (eliminação de conteúdo sensível) vamos trabalhando em articulação as duas sempre que havia datas a assinalar, comemorativas, nós associávamos as turmas para desenvolver atividades em conjunto. No início do ano letivo foi feito um questionário a todas as turmas e eu percebi que na minha turma havia problemas sérios de autoestima. Uma das questões que aparecia no questionário era se os miúdos gostavam da imagem que o espelho refletia e setenta e qualquer coisa por cento disseram que não e eu achei que tinha ali uma área para trabalhar e, de facto apostei nessa área. Logo no início do ano letivo eu convidei uma ex-aluna do agrupamento que é manequim e que... enfim conhece muito bem os meandros das redes sociais e da moda e pedi-lhe para ela vir fazer connosco a apresentação de um trabalho em que consistia em valorizar a autoestima, mas também perceber que as imagens que os miúdos veem nas redes sociais e na comunicação não correspondem propriamente à realidade, que são sempre adulteradas, trabalhámos muito assim nesse sentido. Depois...ah... fizemos dentro do tal tema mais abrangente que seria a autoestima e também a questão do *bullying* ah...os miúdos dividiram-se em pequenos grupos, deixei que eles escolhessem aquilo que eles queriam trabalhar. Então eles fizeram

coisas engraçadas, uns escolheram fazer uma peça de teatro em que... apresentavam o dia-a-dia de uma miúda que tinha problemas de autoestima, não só na escola como na família, e de integração. Depois outro grupo fez uma coisa muito engraçada que foi a animaloterapia, ou seja, de que forma é que os animais nos podem ajudar a sentir melhor connosco, e inclusivamente articulei com a (eliminação de conteúdo sensível) aqui em (eliminação de conteúdo sensível), eles estiveram lá dois dias a fazer voluntariado e fizemos recolha de bens para levar à (eliminação de conteúdo sensível) também. Depois fizeram uma caixinha também muito engraçada que era a caixa dos elogios, quando se abria tinha um espelho e depois tinha uns cartões com mensagens positivas, e eles andaram pela escola com os colegas a pedir-lhes que levantassem a tampa e que vissem o que estava ali. Houve outros miúdos que também fizeram uma sensibilização ah... através de uma pequena reportagem em que eles iam entrevistar os colegas e perguntavam-lhes se eles gostavam da sua imagem, gostavam de si, o que é que iriam mudar se pudessem...

ENT: *Os da mesma turma?*

Sim, sim tudo dentro da mesma turma.

Depois eu também sou coordenadora de um projeto que se chama (eliminação de conteúdo sensível) que é o programa de rádio da escola na (eliminação de conteúdo sensível) e depois eu fiz com os miúdos, entrevistei dois elementos por grupo, em que fizemos um balanço de tudo isto e apresentámos na rádio. Ou seja, o que é que eles aprenderam, o que é que os levou a escolher determinados grupos e o trabalho que desenvolveram, as mais-valias e as dificuldades, e essencialmente o que é que este projeto lhes ensinou. Assim em linhas muito gerais foram mais ou menos estes projetos que nós fomos assinalando. Mais específicos. Pois houve outros que foram mais abrangentes, nomeadamente os dias comemorativos, que nos associámos a outras turmas. Assim mais específicos, trabalho mesmo desenvolvidos com os meus alunos, andou por aqui.

ENT: *Já vi que aplicaram um questionário inicial, isso faz parte da prática? Com a sua experiência normalmente aplica-se sempre esse questionário de forma a ter um feedback por parte dos alunos?*

D1: Não, não, não.... [abana a cabeça, mostra-se um pouco desconfortável]. Foi a minha primeira vez e foi extensível a todos os alunos do agrupamento. Precisamente por isso porque...eu o ano passado em que tive cidadania comentava com a coordenadora que achava que os temas eram muito redutores. E chateava-me um bocadinho ter que estar

sempre a trabalhar os mesmos temas, sempre a fazer mais ou menos as mesmas coisas, e os miúdos também estão fartos de andar sempre a fazer a mesma coisa! [Entoação na voz acompanhada pela expressão facial]. Portanto, eu acredito que a cidadania tem que ser uma disciplina adequada às necessidades de uma determinada turma. A minha turma foi a questão da autoestima e o *bullying* noutras poderia ser a indisciplina e noutras poderia ser «n» coisas. Agora, convém aferir o que é que as nossas turmas precisam, e eu achei este questionário fantástico porque era muito abrangente. Houve um grupo de trabalho do qual eu fiz parte, em que fizemos a construção das questões de raiz, era uma equipa composta por professores, por psicólogos... por exemplo fazíamos aquela questão se eles gostavam da imagem que viam no espelho e depois a seguir perguntávamos se eles costumavam colocar filtros nas fotografias quando as partilhavam nas redes sociais, só para ver se não havia confronto de informação, ou seja, um miúdo ou uma miúda que diga que gosta dele mas depois se vai alterar as fotografias se calhar é porque não gosta assim tanto. Tentámos trabalhar essencialmente estas questões, portanto eu espero de alguma forma que este questionário... não é que se repita...se calhar há necessidade de fazer algumas alterações, aprendemos imenso com esta experiência, acho que temos informações para continuar a trabalhar... mas eu acho que tem de haver um ponto de partida mesmo conhecendo a minha...vamos imaginar que eu no próximo ano letivo até tenho esta turma à qual dei português e cidadania, ah... se calhar a turma está diferente, as pessoas estão diferentes, se calhar podemos apostar noutras coisas. Mas para trabalhar os temas da cidadania eu acho que é fundamental conhecer bem os alunos e saber o que é que eles esperam e não ficarmos ali enfim... obrigados a trabalhar determinados temas. Ainda que o possamos fazer como é óbvio.

Como nasceram esses projetos e o seu desenvolvimento?

(Respondido na questão anterior.)

ENT: O projeto implicou maioritariamente uma parte prática ou teórica e porquê?

D1: Essencialmente prática. Foram poucas as aulas teóricas, ou seja, a minha teoria andou por exemplo no início do projeto, depois antes de fazer as gravações para a rádio aproveitei para trabalhar ali os temas dos media e tive ali uma aula também teórica sobre os media, sobre as características das entrevistas, mas essencialmente foram aulas práticas. Para mim cidadania só faz sentido assim, fartos de aulas teóricas estão eles [sorriso].

ENT: *Esclareça-me só, estamos a falar de uma turma de 8º ano?*

D1: Sim.

ENT: **Os alunos demonstraram interesse nos projetos? Como?**

D1: Muito, muito mesmo. Inclusivamente alguns deles queriam estar em mais, por exemplo, houve miúdos que participaram na peça de teatro, mas também participaram na animaloterapia. Ou seja, eu deixei-os escolher. Houve alguns que estiveram sempre no mesmo grupo do princípio ao fim, mas houve miúdos que quiseram passar pelos vários grupos e passar por várias experiências e tinham liberdade para o fazer sim.

ENT: **A gestão curricular disciplinar e multidisciplinar, como já falou no caso das vertentes comemorativas que articulava com outras turmas e também outras disciplinas, na área da cidadania, é uma mais-valia para fomentar e desenvolver estes tipos de projetos? Porquê?**

D1: Na teoria é. Mas eu acho que as coisas não funcionam bem... e não funcionam bem porquê? Quando eu lhe disse que fazia este trabalho com a minha colega é porque nós temos uma ótima relação profissional, somos as duas professoras de português e, trabalhamos muito bem as duas em conjunto. Para mim cidadania só faz sentido quando eu tenho uma equipa a trabalhar comigo e infelizmente, eu queixei-me disso várias vezes, ainda que nós tentemos envolver todo o conselho de turma, acaba por não se predispor a isso. Ou seja, eu nas minhas aulas de português articulei comigo própria [risos], eu professora de português articulei comigo professora de cidadania. Ah... pedi auxílio... pronto... a uma colega de matemática para fazer ali o tratamento estatístico de uns dados, os miúdos que fizeram os cartões também pediram ali ajuda à professora de educação visual, mas foi assim um trabalho que eu considero que não foi suficiente. Nas reuniões, nas intercalares, nas de avaliação, fiz sempre questão de partilhar com os meus colegas o que é que estava a ser feito e pedia sugestões de trabalho, o que é que nós podíamos fazer, em que é que eles podiam entrar, mas de facto eu acho que há muito trabalho a fazer nesse sentido da consciencialização do conselho de turma, que a cidadania é dada por um docente em particular, mas que é um trabalho do conselho de turma, ou seja, nós não podemos estar a trabalhar sozinhos. E nesse sentido hmm..., e eu fiz esta observação à coordenadora de cidadania, continuo a achar que nós trabalhamos muito sozinhos.

ENT: *Então é uma mais-valia ser docente de português e conseguir articular e desenvolver a cidadania na disciplina de português?*

D1: Sim, sim... eu tenho outro exemplo, há dois atrás eu tinha uma turma de cidadania a quem eu não dava aulas a não ser de cidadania e há três anos atrás aconteceu-me exatamente a mesma coisa. O que eu acho que é péssimo, terrível...O ano passado, portanto, o ano letivo anterior foi uma altura em que cidadania passou a ser semestral, e eu por acaso fiquei no 1º semestre e o meu colega de TIC veio no 2º semestre, então eu caía de para-quedas numa turma que eu não conhecia, de crianças de 5º ano que eram extraordinariamente agitadas, e para eles cidadania era um espaço onde eles podiam brincar e conversar... foi muito difícil, eu que habitualmente não tenho problemas disciplinares. Eles não me viam como professora, eles achavam que a professora de cidadania estava ali um bocadinho para brincar com eles. Acho que cidadania deveria ser uma disciplina lecionada pelo diretor de turma, precisamente porque o diretor de turma às vezes conhece outros pormenores dos miúdos, das famílias, e essa articulação também é fundamental. Portanto, eu acho que cidadania nunca, jamais, deveria ser lecionada por um professor que apenas dê-se cidadania, porque os miúdos não veem a disciplina da mesma maneira e sou muito favorável ao facto que seja dada pelo diretor turma. Porque no fundo ele liga as contas, não só com os miúdos, mas depois com as famílias e com os outros professores. Ao passo que não sendo o diretor de turma essa tarefa torna-se um bocadinho mais difícil.

**Os projetos desenvolvidos são baseados no levantamento da opinião dos alunos?
Como foi realizado esse levantamento?**

(Respondido numa questão anterior.)

ENT: *Na sua opinião estes projetos são fundamentais para a promoção da cidadania ativa dos alunos(as) porquê?*

D1: Sim sem dúvida.

ENT: *Porquê? Acha que realmente faz alguma diferença no âmbito do pensamento deles, de melhorar, neste caso, a autoestima?*

D1: Desenvolvendo projetos e analisando o tema de outra perspetiva... por exemplo, os meus alunos perceberam que a questão da autoestima não os afetava só a eles, afetava os outros colegas das outras turmas os mais novos os mais velhos. Não são só eles que se

sentem mal às vezes com eles próprios, ou que tem determinados problemas. Depois o facto de partilharem o trabalho final, ou seja, eles perceberam que haviam uma série de comportamentos que não eram corretos e era preciso trabalhá-los, e os trabalhos finais foram mostrados às outras turmas. Da mesma forma que eles aprenderam com os projetos que desenvolveram quiseram partilhá-los com outros colegas para que os colegas pudessem aprender também e no fundo melhorar a autoestima, mudar comportamentos e atitudes. Eles tiveram essa sensibilidade e eu acho que isto de facto é uma mais-valia.

ENT: Observou mudanças de atitudes e comportamentos positivas nos alunos(as) após o desenvolvimento dos projetos? Como? Exemplos?

D1: Eu observei. Ainda que este tema em particular seja um tema difícil de lidar... porque estes miúdos, claro, estão ali na entrada da adolescência, a imagem para eles é tudo. Uma coisa que notei era, por exemplo, quando alguém dizem ‘ah eu sou feia’ ou ‘eu estou gorda’ os outros apoiavam logo e diziam ‘ah não digas isso, não és nada!’, ou seja houve ali muito espírito de grupo, principalmente naquelas situações mais difíceis

ENT: Houve uma oportunidade para soltar, por assim dizer, o que alunos e alunas sentiam que de outra maneira não comunicavam com os colegas?

Sim. Exato.

ENT: Na sua opinião como é que estes projetos se enquadram na avaliação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento?

Já digo isto há muitos anos. Sempre que dou aulas de cidadania eu tenho o cuidado nos conselhos de turma, quando apresento as minhas avaliações, de dizer aos meus colegas. Principalmente naquelas turmas em que eu nem sequer conheço os miúdos à exceção do trabalho que desenvolvo ali com eles. Como eu acredito que a cidadania é uma disciplina transversal, vamos imaginar que... hmm... dou 5 a um aluno que me fez um projeto espetacular, que é um aluno super empenhado naquela matéria, mas que depois, no conjunto, quando estamos em reunião de conselho de turma, todos os outros colegas dizem que é um mau elemento, mau colega, faz *bullying* aos colegas, que é mal-educado com as funcionárias e com os professores... ou seja, eu acho que a nota de cidadania deveria ser a tradução de um cidadão e não de um aluno de cidadania [ênfase nas palavras] precisamente porque cidadania é transversal. Quando apresento as notas digo sempre ‘atenção às notas’ porque eu posso dar um 2, normalmente não dou obviamente negativas

a cidadania, a um aluno que eu acho que é péssimo na minha disciplina, mas é um ser humano fantástico, e eu estou ali a penalizá-lo, a valorizá-lo com base só naquilo? Acho que não. No conselho de turma há muito para fazer, e se o conselho de turma participasse mais nos projetos e se inteirasse e desenvolvesse, aí sim, não só eu teria uma nota para dar como o conselho de turma. Porque se os miúdos estão a história a fazer uma parte do trabalho, fazem outra parte com não sei quem, eu acho que aí fazia sentido essa avaliação ser conjunta, de mais do que um elemento.

ENT: De forma geral, no que concerne a uma educação para a cidadania, o que deveria melhorar no âmbito da Escola e Agrupamento? Como exemplo o trabalho em rede, o usufruto do exterior, as iniciativas do município, a própria comunidade?

D1: Os meus alunos saíram muito da sala de aula, e só não saímos mais devido à situação de pandemia. Nas aulas começamos pela tal parte teórica depois a seguir organizamo-nos para cada um desenvolver o seu projeto. Por exemplo, os miúdos da peça de teatro escreveram os textos em contexto de sala de aula, mas depois foram gravar na cantina, na biblioteca, no pavilhão...ou seja as gravações foram pela escola. Os alunos que fizeram as entrevistas também, andaram pelo recinto todo, para trás e para a frente. Em relação à rádio, não tive a oportunidade de os levar à rádio, precisamente por causa da questão da pandemia, mas em situações normais eles teriam ido fazer as gravações diretamente na rádio como já aconteceu noutros anos. Acho que é importante realmente tirá-los da escola, da sala de aula, e ter uma participação mais ativa nesta sociedade que nos envolve. Eu acho que isso é fundamental. Eles aprendem muito melhor assim.

ENT: Como acontece a articulação entre o Plano Intercultural e a Cidadania e Desenvolvimento no Agrupamento? E com Plano Nacional das Artes? 21:18min

D1: O tal questionário que eu falei há bocadinho estava relacionado com esse projeto, com esse plano intercultural, portanto, ele nasceu aí. Como eu faço parte também da equipa do plano nacional das artes e do plano intercultural [risos] portanto para mim foi mais fácil fazer essa articulação. Lá está, a professora de teatro por exemplo... Inicialmente a peça de teatro era para ser feita em parceria com a professora de teatro mas como ela depois não teve tempo, nós tínhamos no plano nacional das artes uma artista residente na escola e foi a artista residente que vinha à minha sala trabalhar com o grupo

do teatro. Depois...Ai! Estava-me a esquecer! A seguir à tal manequim que eu convidei, também fiz uns *workshops* com as psicólogas da escola. Uma delas foi trabalhar precisamente a questão da autoestima, outra fomos fazer uma sessão de *mindfulness*, que também foi uma experiência muito engraçada. Ou seja eu tive ali no início outros convidados que vieram partilhar um bocadinho das suas experiências. Essa parte foi importante. Dentro do plano intercultural há uma articulação na medida em que sempre que surge uma ideia, uma data, um evento qualquer, nós juntamo-nos para de alguma forma poder colaborar com ele.

ENT: *Estou a ver que chama gente do exterior para ir à comunidade escolar. Mas existia a possibilidade também dos alunos saírem... por exemplo... fazer a sessão de mindfulness ao ar livre e fora da escola?*

D1: Sabe quando fiz a sessão do *mindfulness*? Na altura do confinamento. Ou seja, eu não saí mais com eles precisamente porque nós não tínhamos condições para isso, porque eu faço essa aposta, eu acho que sim, que é fundamental eles saírem do contexto de sala de aula. Eu consegui fazer essa parte, porque também não havia outra maneira de o fazer, que era ir ao canil, portanto à (eliminação de conteúdo sensível), aí eles foram, nessas duas sessões, e estiveram no local a passear os animais e a limpar e pronto...mas claro que sim! Sempre que possível retirá-los da sala de aula.

ENT: *Então não é uma dificuldade? Foi realmente este ano letivo, mas não acha que seja uma dificuldade?*

D1: Muito pelo contrário. Acho que é uma mais-valia.

ENT: *Quais são os fatores a ter em conta no âmbito do trabalho em rede, isto é, das parcerias ligadas à escola, para o desenvolvimento destes projetos? Já vi que trabalha de forma a tentar atrair as parcerias autonomamente, mas e sobre um incentivo geral, talvez por parte da escola?*

D1: Não sei se é da escola se é do conselho de turma. Eu na escola sei exatamente quem é que são as pessoas que eu posso procurar para me ajudar. Vou-lhe dar um exemplo, nós tínhamos uma colega de matemática do secundário, portanto nem sequer era professora da turma, que é um dos elementos da direção da (eliminação de conteúdo sensível) e ela por acaso até tinha furo na hora que eu tinha cidadania...ela veio várias vezes à nossa aula trabalhar, numa primeira sessão fazer uma ação de sensibilização para a turma, mas depois veio também trabalhar com aqueles miúdos. Portanto, eu sei exatamente quem é

que são as pessoas que eu posso procurar para trazer ou para levar os miúdos aqui ou ali. Quando eu digo que há muito trabalho para fazer é dentro do conselho de turma, é ter as pessoas do conselho de turma a colaborar com os alunos nesse sentido e não seja só uma responsabilidade do professor de cidadania. Agora, eu acho que as parcerias são fundamentais, seja com a câmara, seja com a biblioteca, seja com quem for... vivemos numa aldeia global, não é? Porque isso também lhes dá uma visão diferente do trabalho que eles estão a desenvolver. Alarga os horizontes deles, não ficam ali tão formatados e tão fechados ao contexto de sala de aula. Sem dúvida que lhes abre os horizontes para muitas outras coisas. Eu acho que é fundamental.

ENT: Na sua opinião é importante uma articulação entre escola/município/comunidade para o desenvolvimento destes projetos e, como resultado, de uma cidadania ativa? Porquê?

D1: Acho que sim. Aliás e nós temos um município que é participativo que está aberto a... Como eu também estou na equipa da biblioteca, nós articulamos muito do nosso trabalho com eles. Ou seja, se eu quiser, por exemplo, pegar num livro e convidar um escritor... isso aconteceu-me este ano letivo e o anterior... em termos pessoais tenho outro programa de rádio aqui em (eliminação de conteúdo sensível), que é um programa de literatura, e tem-me permitido conhecer muitos autores. Portanto, eu já consegui que muitos desses autores viessem à escola e participassem. Por exemplo uma escritora que é a (eliminação de conteúdo sensível) que tem um livro chamado (eliminação de conteúdo sensível), que é sobre uma cadela que ela teve durante muitos anos, e ela fez uma versão para os mais novos. Ou seja, nesta ação da animaloterapia também conseguimos trabalhar textos deste livro e eu tive a (eliminação de conteúdo sensível) a fazer uma ação com os miúdos *online*, a conversar um bocadinho com eles, e foi uma coisa muito engraçada. O ano passado houve um outro escritor que consegui trazer aqui ao agrupamento, ao nosso e ao outro. Nós agrupamento propusemos à biblioteca de (eliminação de conteúdo sensível) e depois a biblioteca ainda convidou outro agrupamento, fez essa ponte. Ou seja, as coisas fazem-se, nunca encontramos entraves nem da câmara, nem da biblioteca, para os projetos que nós temos. Até agora acho que tem sido uma relação muito saudável.

GÉNERO: F

ÁREA DISCIPLINAR: Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento

CICLO DE ENSINO A QUE LECIONA: 2º ciclo

TEMPO NO AGRUPAMENTO: 6 anos

FUNÇÕES: Diretora de turma; Coordenadora do Departamento de Educação Física.

ENT: Esteve próximo(a) dos projetos de Cidadania e Desenvolvimento que decorreram no Agrupamento no ano letivo 2020-21 ou 2019-2020? De que forma?

D2: O ano passado fui diretora de turma de um 5º ano, portanto recebi alunos que vieram de outro ciclo, recebi a turma de (eliminação de conteúdo sensível) à qual me foi atribuída a educação física, a cidadania e desenvolvimento e, portanto, fui diretora de turma o ano passado e este ano. Portanto, dei continuidade a estas duas disciplinas. E nós o ano passado quisemos fazer um projeto para a turma porque a cidadania e desenvolvimento pode abordar uma série de temas. Houve uma altura aqui no agrupamento que estavam pré-determinados os temas a tratar nos vários ciclos, mas, penso que foi já o ano passado, os temas tornaram-se mais livres, portanto, dependendo da opção da turma, das características, do perfil do professor... não é. Porque nós normalmente temos mais tendência para um tema ou outro consoante os nossos gostos. De maneira que o ano passado para além dos temas que fazem parte da cidadania e desenvolvimento nós quisemos arranjar um tema globalizante para a turma, que pudesse articular até com outras disciplinas. E então a esse tema abrangente demos o nome de (eliminação de conteúdo sensível) ou seja, queríamos abraçar alguns projetos e temas que tivessem a ver com o espírito de ser voluntário. Fosse naquilo que fosse. Conforme nós víssemos que era pertinente. Ah... podíamos adotar alguns projetos que nos vinham calhar à escola ou na comunidade, ou podíamos nós próprios criar alguma dinâmica. Mas, apesar de termos conseguido fazer alguma coisa, acontece a pandemia e então isso limitou-nos um pouco. Mas o ano passado como a disciplina é semestral, isto também convém dizer, portanto

nós o ano passado fizemos o 1º semestre e aí conseguimos ainda fazer bastantes coisas e depois acabou ali no início de fevereiro e, depois veio a pandemia. Como nós tínhamos um tema abrangente nós queríamos dar continuidade a fazer coisas práticas, já não no seio da disciplina, mas coisas de cariz prático na comunidade, ou na escola, ou na turma, e aí já nos limitou um bocado. Isto para dizer que no meu conceito pessoal, e isto é mesmo muito pessoal, porque nem toda a gente funciona da mesma maneira e nem toda a gente gosta de abordar as coisas da mesma maneira e, como esta disciplina também se presta a muita coisa, eu tento sempre que os temas abordados, e depois já dou os exemplos dos temas que partilhámos este ano, sejam eminentemente práticos. Ou seja, não faz sentido para mim andar a fazer trabalhos e «trabalhinhos» de pesquisa na net para depois entregar e ter uma nota ao final do período. Isso a mim vale... nada. Mas esta é a minha opinião pessoal. Quer dizer, vale nada... vale pouco, para mim não faz sentido. E então este ano os temas que escolhemos..., portanto um à partida, foi logo com o voluntariado, depois o bem-estar animal e a questão da sexualidade que não tinha muita de voluntariado, mas tinha a curiosidade deles pelas idades em que estão... estão com 11 anos, 12 anos... e como é um dos temas que se podia optar... Portanto, esse tema foi trabalhado mais agora no final do ano porque este ano a disciplina foi no 2º semestre. Mas os outros temas conseguimos abordar de uma forma muito... o mais possível prática. Então o que é que fizemos... já o ano passado tínhamos feito umas parcerias com (eliminação de conteúdo sensível), eles têm lá um centro de dia com idosos, e então fizemos várias coisas... nomeadamente no natal, eles fizeram uma dança folclórica porque é algo que os prende de uma forma mais próxima dos idosos, porque os idosos se calhar interessam-se mais por uma dança tradicional e também fazia parte do programa de educação física e aproximava e depois ainda conseguimos colocar alguns idosos a dançar com os meninos foi uma coisa muito engraçada e correu muito bem. Para além disso fizemos algumas atividades de adivinhas, de provérbios... esse tipo de coisas que ainda cativa os idosos e que eles também sabem. Porque estarmos a apresentar coisas em que os idosos não sejam estimulados não é, acabava por não haver ali uma certa reciprocidade. Portanto o ano passado trabalhámos muito com o (eliminação de conteúdo sensível) e este ano não fizemos muita coisa..., mas fizemos por exemplo... foi um projeto que me apareceu no *e-mail* e eu achei muito piada e comecei logo a trabalhar até antes da disciplina, isto para dizer que é assim, a disciplina serve... eu trabalhei assim... serve para pôr muita coisa e para explicar e para organizar o trabalho mas depois vamos fazendo coisas fora da

disciplina. Porque eu acho que as disciplinas não têm que ser «porta dentro porta fora», podem ser mais que isso não é e, portanto, com o (eliminação de conteúdo sensível) ainda conseguimos fazer, antes mesmo de a disciplina começar, também articulando com a disciplina de educação visual, que foi mandalas, são aquelas estruturas que se podem pintar, desenhos, e o aluno pintava metade do mandala, acho que com as cores que entendia e, depois nós levámos todos os mandalas para o (eliminação de conteúdo sensível). Porque não podia haver contacto físico nem proximidade, eles pintaram metade e depois levámos, oferecemos, ao centro de dia, e os idosos pintaram a outra metade. Então saíram trabalhos muito engraçados. Ou seja, conseguimos voluntariar, conseguimos fazer coisas com os idosos, sem estarmos com presença física e a correr risco. Até tivemos o cuidado de as mandalas estarem a «estagiar» durante algum tempo antes de os levarmos para que em termos de higiene fosse mais seguro. Um dos projetos que também nos veio parar às mãos foi um projeto que se chama (eliminação de conteúdo sensível), que são umas moças que estão a fazer uma parceria com São Tomé e Príncipe, meninos carenciados, e que precisam de roupa, calçado, livros, produtos de higiene, hmm... uma série de coisas... que nós percebemos que podíamos também colaborar. Depois esse projeto foi alargado a todas as turmas de 6º ano, isto também foi uma proposta de uma colega de educação visual, portanto, há aqui todo um trabalho de articulação que se pode fazer para não ser uma disciplina tão estaque não é. Porque a promoção destes valores também não pode ser estanque, faz-se dentro da disciplina, não se faz dentro da disciplina. De maneira que também trabalhamos com esse projeto envolvendo as famílias, pedindo alguma coisa que tivessem em casa e que não fizesse jeito, se fosse roupa que fosse roupa fresca porque há essa necessidade, coisas que eles tivessem em casa... como brinquedos que eventualmente já não quisessem, portanto, todo esse espírito de solidariedade a ser promovido. Portanto, eu comecei por dizer que trabalhámos este ano o voluntariado, o bem-estar animal e a sexualidade. No bem-estar animal nós fizemos voluntariado... também. Porque a visão de crianças desta idade é que o bem-estar animal é ter um cão ou um gato em casa e não é. É muito para além disso não é. É vermos os animais como... os porcos, as vacas, os que andam em liberdade, os que não andam, como é que eles são tratados, como é que eles nos servem de alimentação, e como é que eles chegam ao nosso prato... o que é que passaram na vida... pronto! todas essas coisas que eles nunca tinham pensado. Esse bem-estar animal foi tratado não com «trabalhinhos»... eles fizeram pesquisas. Pesquisaram notícias, porque também vem muito na comunicação

social hoje em dia, de como os animais são transportados, que continentes atravessam às vezes, os maus tratos que sofrem, porque é que eles são mortos em determinadas idades...pronto tudo! Tudo!... Animais selvagens, animais domésticos... tudo o que seja animal... eles abriram um bocadinho os horizontes e perceberam que tem de se ter muitos cuidados com os animais para além do cão e do gato, que era a única coisa que eles estavam a ver que podíamos promover. Então fizeram trabalhos de grupo, alguns criaram redes sociais para passarem essas notícias e essas alertas e essas questões para valorizar mais a questão da proteção animal, fosse onde fosse, até no circo. Portanto, eles andaram a trabalhar de várias formas sobre esse bem-estar e o culminar disso foi o voluntariado que nós fizemos em parceria com a (eliminação de conteúdo sensível) que abriu os braços e nós... neste caso eu... solicitei aos pais para eles puderem ir. Isto foi fora da componente letiva, portanto quando eles tinham algum tempo livre também, fomos visitar e ajudar a cuidar... fizemos voluntariado direto com o abrigo dos cães. Então semanalmente eu levava 3 alunos e então fomos fazer na prática mesmo o voluntariado. E porque é que o fizemos ali? Para já porque não há contacto de humano, de humano para humano, eram da mesma turma em grupos de 3 e tentámos ter o cuidado de aqueles que estavam mais próximos sentados da turma para não ser um do canto outro do outro, porque isto por causa da pandemia tem que se ter todos os cuidados, mas mesmo assim com toda esta história da pandemia conseguimos concluir esse projeto de uma forma, penso eu... muito interessante... de tal maneira que houve uma menina que, neste momento, é a voluntária mais jovem da (eliminação de conteúdo sensível), fora da escola, ou seja ela tornou-se voluntária da (eliminação de conteúdo sensível), isto porque houve este abrir de experiências não é. E ela achou tão interessante puder ir lá que neste momento ela, aquele dia, aquela hora, ela disponibilizou o seu tempo para tratar dos animais. Tornou-se voluntária da (eliminação de conteúdo sensível). E tenho outra menina neste momento que também está interessada em ser voluntária, só ainda não está o processo concluído, pronto, são menores... os pais têm de assinar a autorização e tal... Estes projetos foram... eu sou suspeita não é, mas acho que foram interessantes, porque são miúdos pequenos que nós podíamos dizer que não há muito fazer, mas há! Queiramos nós avançar com coisas práticas. Ah... e também o ano passado ainda chegámos a fazer, em termos de voluntariado, algumas ações de limpeza do espaço escolar. Portanto este ano não enveredamos por aí, mas há muita coisa que se pode fazer e, aquilo que eu acho, que considero que é muito, muito importante, é pô-los em situações de problema. Isto existe

o que é que nós podemos fazer para melhorar, não é? Seja o que for. E há sempre um contributo que se pode dar. Portanto, mesmo os temas sendo diferentes acho que há muita coisa que se pode fazer. Para mim... já disse... se calhar estou a repetir... fazer só aquele trabalho teórico... fica no papel...e depois muitas vezes ficam as boas intenções só registadas.

ENT: *Esse confronto com o problema que falou acontece através da opinião dos alunos? Como é que aconteceu? Nestes projetos houve interesse por parte dos alunos? No bem-estar animal disse que houve muito interesse, mas, e por exemplo, na educação sexual ou noutro tipo de projetos que fizeram?*

D2: Como agora os temas já não eram estanques por ciclos, eles é que escolheram. Os temas foram votados. O voluntariado como já vinha do ano passado e eles queriam continuar a desenvolver estes projetos com o (eliminação de conteúdo sensível) e por ai fora... e foi transversal também com outros temas, nomeadamente com o bem-estar animal, portanto, foi um dos temas que abordámos. Mas os outros, quer a sexualidade, quer o bem-estar animal, foram escolhidos por eles, eu só tive que dar o feedback. Porque isto até nós estávamos em confinamento com aulas *online*, foi assim que começámos o semestre, e nós temos uma disciplina no *classroom* e então eles escreveram as suas preferências. Eles nem conseguiam ver, só eu e que conseguia ver as preferências de cada um. Até foi melhor! Porque na sala às vezes um ou outro que são líderes levantam o braço para um determinado tema, se não for escrito, e depois eles têm tendência ah... Mas aqui não, só eu é que vi. Portanto, foi purisimplesmente escolhido por eles. E até a forma de trabalhar...eu lançava pistas, reptos, digamos assim... ‘Como é que vamos fazer isto?’ ‘Então o que é que nós vamos pensar?’ E eles falavam só dos cães e dos gatos que não podíamos bater, não sei que... e depois eu mandava assim umas coisas para o ar, do género: ‘Então e uma vaca, comes um bife não é um animal?’ Pô-los a pensar, mandar coisas para o ar para pôr a pensar e para puderem pesquisar. Mas basicamente eles depois é que constituíram os grupos, como é que haviam de fazer. Ah...dou muito mais liberdade na cidadania e desenvolvimento do que na educação física [risos]. É completamente diferente, porque na educação física nós dependemos de espaços, de materiais, de alguma coerência não é, temos que dar se calhar algumas matérias antes de dar outras, porque tem lógica não é. Mas na cidadania deixo muito mais fluir as coisas. Até porque há coisas que eles às vezes se lembram que eu não me lembrei e vamos por aí.

ENT: *Ou seja, a opinião dos alunos é levada em conta?*

D2: Muito levada em conta. Eu acho que tem mesmo de ser levada em conta.

Participou em que projetos de Cidadania e Desenvolvimento neste ano letivo?

(Respondido na questão anterior.)

Como nasceram esses projetos e o seu desenvolvimento?

(Respondido numa questão anterior.)

O desenvolvimento implicou maioritariamente uma parte prática ou teórica e porquê?

(Respondido numa questão anterior.)

Os alunos demonstraram interesse nos projetos? Como?

(Respondido numa questão anterior.)

ENT: *A gestão curricular disciplinar e multidisciplinar é uma mais-valia para fomentar e desenvolver estes projetos de Cidadania e Desenvolvimento? Tal como a transversalidade da Cidadania e Desenvolvimento? Como interligar a educação física com a cidadania e desenvolvimento, o português, a matemática, a educação visual... como falou. E porquê?*

D2: É uma mais-valia e faz muito mais sentido. Porque a vida e hoje em dia até as políticas educativas vão muito por aí e eu concordo. A matemática não está só dentro da sala de aula, ou o português, ou a educação física, ou cidadania... tem que estar num todo. E eu penso que as disciplinas deviam estar todas muito mais ligadas para fazerem sentido. E a cidadania pode ser o elo privilegiado de ligação entre todas.

Os projetos desenvolvidos são baseados no levantamento da opinião dos alunos? Como foi realizado esse levantamento?

(Respondido numa questão anterior.)

ENT: *Na sua opinião estes projetos são fundamentais para a promoção da cidadania ativa dos alunos(as) porquê? Isto como cidadãos na cidade, na aldeia, na comunidade, com os pais, na escola...?*

D2: São. Porque... os alunos são cidadãos. Estão inseridos numa sociedade, têm os pais, os pais têm os seus empregos, têm a sua família, portanto... Quer a sociedade, quer a família, pode dar um contributo fundamental. Porque, um exemplo, aquela questão da (eliminação de conteúdo sensível), se há um tema que pode estar relacionado com o desenvolvimento de um projeto que já existe no local, por que não... se for possível, se reunir as condições...por que não estar a trabalhar algo que faça sentido, não é. Eu penso que os encarregados de educação às vezes só são chamados à escola por causa ou do mau comportamento do aluno, ou por isto ou por aquilo, alguma coisa que corra mal... e às vezes se forem chamados por coisas que eles também se sintam parte importante de um projeto eu acho que é muito positivo.

ENT: **Observou mudanças de atitudes e comportamentos positivas nos alunos(as) após o desenvolvimento dos projetos? Como? Exemplos? Já falou naquela aluna que realmente foi fazer voluntariado, mas desde coisas espontâneas nos temas abordados, como na educação sexual, na limpeza do espaço escolar...?**

D2: Eu penso quando os alunos são escutados de alguma forma e quando nós conseguimos ir de encontro minimamente aos seus gostos, às suas preocupações, às coisas que fazem sentido para eles... há sempre benefícios para o aluno, nem que seja pouco significativa e a longo prazo. E isso reflete-se tal como estavas a perguntar. Nem que seja pouco não é. Porque às vezes as coisas não acontecem muito rápido como nós gostaríamos. Mas penso que sim, que pode fazer alguma diferença até, pelo futuro, de forma positiva claro.

ENT: **Na sua opinião como é que estes projetos se enquadram na avaliação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento? Tendo em conta que é docente do 2º ciclo e avaliação da disciplina é quantitativa e uma disciplina autónoma.**

D2: O que eu valorizo e registo... quer dizer eu também fiz algum trabalho, nomeadamente no *classroom*, de pergunta/resposta, para eles situarem as coisas, no espaço, ou no tempo, ou de perceção... em termos de conceito... Mas coisas pequenas. Por exemplo a educação sexual nós começamos por falar das alterações a nível individual, na idade em que eles estavam quais as alterações que eles sentiam, a nível do seu corpo, da parte emocional e a nível social. Portanto eles é que começaram, eles próprios a olhar para eles, e depois fizemos debates em relação ao tema, portanto o tema começou por aí. Não é nada tipo dos livros e agora vai-se dar essa matéria toda, não. Portanto, houve uma

coisa mínima de trabalho escrito depois ah... o que é que foi valorizado. Nós agora avaliamos tudo por domínios e alguns domínios prendem-se com o trabalho final, digamos assim. Mas... têm muito a ver com a participação, o empenho, o tal espírito... Eles às vezes na sala de aula podem ser mais inibidos, mas depois se calhar se forem à (eliminação de conteúdo sensível) são mais desinibidos e querem mais fazer e querem mais ajudar... E hoje em dia, na minha perspetiva em termos de educação, não temos que ser todos iguais, e os domínios vão muito por aí. Ou seja, uns podem ser mais fortes em determinados... hmm... a avaliação não tem de ser, também só, dar ênfase àquela situação, mas a várias, e puder abarcar todas as maneiras de estar e de contribuir, porque somos realmente todos diferentes. Portanto, a avaliação teve todas estas questões. Claro também a participação em sala de aula, porque um debate não é só intervir e dizer parvoíces não é... intervir, mesmo que seja uma vez, mas demonstrar que se está interessado no tema e que se tem alguma noção ou que se quer ter. Ou através de perguntas ou de intervenções. O empenho. A solidariedade. Qual a preocupação que eles têm com o mundo, com o espaço, neste caso com os animais, com o seu desenvolvimento... portanto há aqui uma panóplia de coisas que se podem avaliar. Se bem que todos os alunos da turma, até porque tive a felicidade de ter uma turma que, não são alunos brilhantes em termos da avaliação tal como nós a conhecemos não é, tipo alunos só de 5, mas tenho muitos alunos ah... interessantes e que tiveram realmente uma boa avaliação. Agora eles não são todos iguais, de maneira nenhuma, mas eu acho que conseguiram de alguma forma demonstrar que os temas foram interessantes para eles e conseguiram corresponder e aprender com aquilo que trabalharam.

ENT: *O que pensa quanto à avaliação quantitativa? No ensino secundário este tipo de avaliação não acontece e é realizada no âmbito da participação dos projetos. Qual a sua opinião?*

D2: Eu por acaso não tenho assim uma opinião muito formada. O facto de dar uma nota... pode o aluno trabalhar para a nota. No secundário como não se dá nota, há aquela questão de que o trabalho em si é importante e a nota, não havendo, não é tão importante. Mas se calhar, neste caso, dos mais pequenos, é importante. Porque eles, os mais pequenos, quando chegarem ao secundário e se já levarem uma bagagem em termos de projetos e de trabalho que tenham desenvolvido nos anos anteriores, no secundário se calhar isso já se torna um bocado natural. Agora também se calhar ainda não passou tempo suficiente

para conseguirmos perceber se é uma mais-valia ou não no secundário de se trabalhar dessa forma ou nos outros anos.

ENT: De forma geral, no que concerne a uma educação para a cidadania, o que deveria melhorar no âmbito da Escola e Agrupamento? *Desde o trabalho em rede, o usufruto do exterior (ar livre)... as iniciativas do Município, também podemos ir por aí...*

D2: Era isso que eu ia para dizer, aquilo que eu estive a explicar em termos de cidadania que para mim faz sentido, é uma intervenção direta, seja com aquilo que for... trabalhar no campo, no campo entre aspas, também pode ser, até pode ser uma horta não é... mas é um trabalho efetivo, prático, de intervenção, de tentar saber como é que as coisas se fazem e fazê-las, e tentar perceber o meio, «pôr a mão na massa». E, portanto, isso eu já o estou a fazer... trabalha-se muito em cidadania ainda de... hmm... de fazer os «trabalhinhos», faz-se uma capa, um índice, uma introdução e o trabalho desenvolve-se e os meninos entregam aquilo e têm uma nota e no fim... daí a quinze dias não se lembram o que é que fizeram. Se calhar se fizerem projetos e se forem... quer dizer, eu não conheço os outros projetos tão de perto, o meu conhecimento não é..., mas se forem à (eliminação de conteúdo sensível) uma vez ou duas, se calhar nunca mais se esquecem, mesmo que não se tornem voluntários. E perceber as coisas na realidade da vida, basicamente é isso, para mim faz mais sentido. E há outra questão que se calhar é importante para responder à pergunta. Isto de dar cidadania nós não temos uma área específica pode ser o professor de português, o professor de educação física, o professor disto e o professor daquilo... e eu sei, porque os colegas falam nisso, há muitos colegas meus a dar cidadania completamente contrariados e se calhar era importante para já haver alguma formação para professores, depois por outro lado, entregar esta disciplina aos interessados. Porque se a pessoa está a dar português é porque escolheu ir para português não é, e darem-lhe esta disciplina de forma que a pessoa está contrariada, portanto a disciplina também não vai correr bem, penso eu... E por outro lado, fazer com que haja mais adesão a projetos sociais, da comunidade, desses camarários, fazem todo o sentido sim... por que não.

ENT: Como acontece a articulação entre o Plano Intercultural e a Cidadania e Desenvolvimento no Agrupamento?

D2: Eu penso que ainda não acontece de uma forma tão efetiva. E isto tem muito a ver, e agora estou a falar de forma muito objetiva, tem muito a ver com a questão de estarmos

a viver esta pandemia. Tudo quanto são reuniões são sempre *online*, todo o trabalho que é para articular normalmente fazemo-lo na turma e acabamos por estar muito na turma ou no departamento e não tanto com a escola em si. E estes projetos, intercultural, o plano das artes... é tudo ainda muito novo, a verdade é esta, e ainda não houve uma ligação, porque eu acho que uma escola tem de ser um espaço muito vivo, de muitas trocas, de muitas partilhas, que ainda não se conseguiram efetivar de uma forma normal. Ou seja, estamos a fazer o que podemos com todos estes condicionamentos. Essa partilha ainda não é muito consistente, não quer dizer que ela não exista, porque nomeadamente a minha colega (eliminação de conteúdo sensível) tem feito o possível e o impossível para estar sempre a par dos projetos que estão a ser desenvolvidos e apoiar e fazer para que as coisas aconteçam, mas de facto, não tem sido fácil... E depois nós professores também estamos todos muito sobrecarregados com muito trabalho burocrático. Isto com a pandemia veio agravar realmente. Nós começámos um plano de inovação em plena pandemia, desde criar estruturas diferentes numa pandemia, com todas as dificuldades que estão a acontecer. Mas eu penso que daqui para o futuro quando as coisas normalizarem que as coisas vão ser melhor articuladas, sem dúvida, penso eu.

ENT: Quais são os fatores a ter em conta no âmbito do trabalho em rede (parcerias) para o desenvolvimento destes projetos? No âmbito de adquirir parcerias, da parte de quem, se é da escola para fora ou o contrário.

D2: No meu caso, fomos nós, quer com o (eliminação de conteúdo sensível), quer com a (eliminação de conteúdo sensível), e nós também tínhamos pensado no hospital, mas desde que foi a pandemia nunca mais pensámos nisso, mas foi sempre nós professores e alunos para fora. Mas não quer dizer, por exemplo...o projeto da (eliminação de conteúdo sensível) veio de fora para dentro, o projeto das mandalas veio de fora para dentro. Depende. Eu acho que é um pouco termos o espírito aberto e vermos o que é que interessa. Ou seja, apesar de nós termos algum trabalho planificado de início depois o trabalho vai-se articulando e vai-se reformulando.

ENT: O fim não está previsto?

D2: Temos objetivos, mas não sabemos bem se os vamos conseguir, se conseguirmos já temos mais ou menos uma ideia de como é que as coisas vão resultar. Em relação por exemplo à (eliminação de conteúdo sensível), eles fazem alguns trabalhos na sociedade, que desenvolvem, seja a recolha disto ou daquilo, ou peditórios, ou assim... portanto nós

já tínhamos conhecimento que se calhar podíamos colaborar, uma vez que eles não pediram diretamente na altura, e aliás eu acho que isto nunca tinha sido feito levar crianças a fazer voluntariado na (eliminação de conteúdo sensível), pronto. E, portanto, foi uma ideia que eu tive e que coloquei aos miúdos e aos pais e eles ficaram «superanimadíssimos» porque, o entusiasmo de alguns era, quase que nem dormiam de noite quando sabiam que iam no outro dia à (eliminação de conteúdo sensível), portanto acho que diz muito daquilo que pode acontecer. E ah... eu acho que pode ser feito das duas maneiras, mas claro que isto tem de sempre de contar com a permissão/autorização dos pais. Temos aqui os pais por trás e os pais eventualmente também...nunca foi necessário.... Eu levei sempre os alunos e trouxe-os, um pai ou outro chegou a ir buscar porque a criança precisava de ir mais cedo ou para a explicação ou para aqui ou para ali, portanto, eu não tive que ter esta facilidade por parte dos pais... Mas acho que pode ser das duas maneiras sim... a questão de ser um projeto proposto por nós ou que venha de fora, eu acho que interessa é que faça sentido, se fizer sentido!...

ENT: Na sua opinião é importante uma articulação entre escola/município/comunidade para o desenvolvimento destes projetos e, como resultado, de uma cidadania ativa? Porquê?

D2: Eu acho que faz todo o sentido. Tem de existir e acho que se deve apostar cada vez mais nisso. Acho que faz falta é nós sentarmo-nos um bocadinho, até antes dos anos abrirem, às vezes não há tempo... mas vemos o que é que a escola poderia necessitar da autarquia, o que é que a autarquia poderia necessitar da escola, o que é que a sociedade pode esperar da escola ou da autarquia... e muitas vezes nós estamos todos cada um para seu lado e podemos pensar nas coisas... vamos imaginar...a autarquia pode pensar em projetos muito interessantes que até tenham grandes custos e grandes ambições mas que depois não conseguem casar com a escola... a escola, alunos... não cabe esse projeto e não assenta. E às vezes a autarquia até pode pensar ‘ah nós temos aqui coisas tão interessantes e eles não querem nada’, mas se calhar era importante sabermos o que é que faz sentido. Até podem ser «coisinhas pequeninas» não é, até podia ser... vamos imaginar... ceder transporte para ir a determinado sítio. Se calhar bastava isso, que às vezes essa é a nossa dificuldade, porque nós até podemos apostar em determinadas coisas, mas depois faltam-nos os meios.

ENT: Os recursos?

D2: Os recursos exatamente. Mas respondendo diretamente à pergunta, sim, para mim, enquanto docente e enquanto professora de cidadania e não só, de educação física, fazia muito sentido cada vez mais articularmos e beneficiarmos todos destas parcerias. Sim... claro que sim.

GÉNERO: F

ÁREA DISCIPLINAR: Português

CICLO DE ENSINO A QUE LECIONA: 3º ciclo e Secundário

TEMPO NO AGRUPAMENTO: 10 anos

FUNÇÕES: Coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento (transversal a todos os ciclos de ensino)

ENT: Esteve próximo(a) dos projetos de Cidadania e Desenvolvimento que decorreram no Agrupamento no ano letivo 2020-21? Participou nestes projetos? Em quais?

D3: Os projetos foram sempre como resposta ao nosso PCA (Plano Curricular do Agrupamento) e ao nosso Plano Educativo. Com uma vertente assente numa máxima a que nós chamamos (eliminação de conteúdo sensível). Na dinâmica da cidadania tudo foi esboçado de alguma maneira em prol dessa máxima. Como é nós procurámos desenvolver esses projetos? Ah... criando desafios, de alguma maneira, para o corpo docente, aceitando outros que vinham por via da DGE, de entidades exteriores... como também outras vertentes que se articulam com a educação, desde a PSP, entidades como a câmara municipal e, este ano em particular, com a área até cultural, porque nós também temos um plano nacional das artes em vigor e todos os projetos assentaram sempre numa articulação conjunta entre o plano nacional das artes, as entidades como a própria MAE que é a entidade responsável pela inclusão no agrupamento ah...depois parcerias com a nossa biblioteca escolar que na vertente da motivação para a leitura desenvolveu também um sem número de projetos, e eu tenho o privilégio de pertencer à equipa da biblioteca, é-me mais fácil de fazer sempre essa ponte. O próprio projeto de educação para a saúde, o PES, que também foi desenvolvendo iniciativas na vertente da saúde e que nós sabemos que os domínios da cidadania são multidisciplinares não é, são transversais a todo o currículo. E, portanto, foi sempre com base nestas valências que estavam ao nosso dispor, procurando sempre uma articulação conjunta entre essas entidades que desenvolvemos os

vários projetos, se calhar alguns micro projetos, mas que na verdade culminavam sempre com um propósito que era afinal (eliminação de conteúdo sensível) ou afinal (eliminação de conteúdo sensível) e que precisa de ser trabalhado com outra iniciativa e com outra dinâmica para que possamos estar então mais unidos. E foi nessa base de trabalho, embora tenhamos passado por estes dois últimos anos pela pandemia mas mesmo *online* e, mesmo em confinamento, pensamos algumas iniciativas no sentido de avançar com o nosso propósito e houve até oportunidade de desenvolver projetos muito interessantes ao longo da pandemia em que os alunos acabaram por se envolver com maior autonomia, porque eles não tinham o professor à sua beira para desenvolver o projeto com outro tipo de ajuda, mas articularam-se pequenos grupos de alunos que foram reunindo até via *online* criando salas e criavam equipas de modo a ter concertações de trabalho de projeto. Na verdade eles desenvolviam trabalho de projeto com iniciativas que eram lançadas pelos próprios professores e que foram sendo «agarradas» por alguns grupos de alunos, em alguns casos houve turmas que trabalharam em bloco, por exemplo uma das turmas que trabalhou miúdos a votos, onde eu estava implicada, que é uma iniciativa da visão júnior e que tem também a grande parceria da rede de bibliotecas escolares, é uma iniciativa a nível nacional, já participamos nela à (eliminação de conteúdo sensível). E nessa ocasião nós estivemos em campanha em pleno confinamento, o que é que isso determinou... determinou que grupos de alunos fizessem vídeos para divulgar *online* de modo a dar a conhecer a iniciativa, outros grupos de alunos entravam em contacto com entidades parceiras, que neste caso por exemplo tivemos a parceria da (eliminação de conteúdo sensível) para apoiar o projeto miúdos a votos e culminou com a concretização da impressão de uns guardanapos alusivos à leitura, porque isto é um projeto alusivo à leitura onde a cidadania está mais do que evidente. Porque para trabalharmos este tipo de projeto precisamos de desenvolver autonomia, responsabilidade, cooperação, o espírito de equipa, para efetivar este tipo de trabalho que como eu disse foi sendo desenvolvido por equipas de trabalho entre alunos. Eles próprios se organizavam, em alguns casos eu circulava pelas várias salas, noutros casos eles previamente articulavam-se e depois só fazíamos um encontro conjunto ou acertávamos pormenores e foi sendo feito esse trabalho de dinâmica.

Como nasceram esses projetos e o seu desenvolvimento?

(Respondido na questão anterior.)

ENT: O desenvolvimento implicou maioritariamente uma parte prática ou teórica e porquê?

D3: Para mim o termo projeto nunca pode ser redutor da teoria não é, portanto o trabalho de projeto tem que ter ação, e ação foi sempre o propósito que procurámos e que eu procurei também desenvolver junto com a equipa de cidadania, porque como é que se aprende ato de cidadania através de um manual? Como é que desenvolvemos competências de cidadania ativa através de teorias apenas? Portanto, o nosso propósito foi sempre assente em dinâmicas que pudessem ter uma vertente prática, ou de voluntariado em ação, como foi o caso de algumas turmas que se envolveram com a (eliminação de conteúdo sensível) em projetos da associação de proteção de animais e aqui em particular com a associação que tem sede aqui em (eliminação de conteúdo sensível). Ah... houve grupos de alunos que estiveram mesmo no terreno a trabalhar os cuidados de alimentação, de higiene, a dar mimo... aos caninos que fazem parte daquela associação. Neste caso até foram alunos de 2º ciclo e houve também uma turma de 3º ciclo que desenvolveu algum trabalho nessa vertente. Depois procurámos por exemplo no natal em encetar iniciativas junto de valências de idosos, nomeadamente no (eliminação de conteúdo sensível), nas valências da misericórdia da cidade... Criaram-se alguns vídeos, nessa ocasião foram essencialmente iniciativas do 1º ciclo, alunos das várias turmas que realizaram pequenos vídeos com mensagens e canções de natal e procuraram enviar a estas entidades. Foi por via da minha pessoa que entretanto contactando as entidades...portanto os docentes encaminharam os produtos finais, eu fiz os contactos com as entidades parceiras e fizemos a divulgação desses vídeos que foram passados naquelas tardes em que os idosos habitualmente tinham uma festa de natal com a participação de crianças e jovens que iam noutras alturas às instituições, não o podendo fazer em plena pandemia, encontramos esta solução. Por via de vídeos animamos também essas instituições.

ENT: Os alunos demonstraram interesse nos projetos? Como?

D3: Olhe, confesso que a monitorização de tudo isso muitas vezes acaba por nos ‘escapar’ em termos de formalização no papel. Nós somos muito do Google *Forms* para tudo e para fazer tratamento de dados e temos que o fazer, efetivamente. Em aula procuramos muitas vezes fazer o feedback dando... eu pelo menos tenho essa prática e gosto de a partilhar com os colegas com quem trabalho... É sempre uma mais-valia

fazemos balanços aquando do término de uma atividade e o que nos chegou foi “professora (segmento de texto inaudível) coisas deste género. Eu posso dar-lhe um exemplo concreto, já no mês de maio, aquando da comemoração do dia da interculturalidade para o diálogo e...falta-me o outro termo, não consigo lembrar-me agora mas já lá vou... Aquando essa comemoração, nós tivemos o desafio da oficina de teatro, ou melhor do plano nacional das artes, fazer aqui uma parceria, nós tivemos ao longo do ano a oportunidade de ter uma artista residente, neste caso era uma jovem recém-formada na vertente de artes performativas e que esteve ao serviço do nosso agrupamento este ano letivo. E com ela acabámos por levar a cabo uma iniciativa que tinha como propósito apresentar uma sensibilização para a mais-valia da interculturalidade na sociedade. E então acabámos por fazer uma pequena apresentação performativa no átrio da escola, portanto no exterior mesmo dos pavilhões, a nossa escola é constituída por pavilhões que depois convergem para um pátio comum, e nesse mesmo pátio... como sabemos nos últimos tempos nós não temos feito iniciativas de rua ah... nem dentro de sala de aula, a maior parte confinou-se à sua própria sala de aula, e nós desafiámos os alunos a fazer uma apresentação para a escola inteira, no intervalo maior, em que cada aluno representava uma nacionalidade, ou uma cultura, ou uma religião e haver aqui uma mescla de culturas, línguas, vivências diferentes e mostrar que a força da diferença faz a união. Mais uma vez a dar resposta ao (eliminação de conteúdo sensível), de facto todos diferentes, mas todos com um propósito igual, que é entendermos a diferença como uma aprendizagem e uma mais-valia. E então, eles no final... porque eles acabaram por ter o primeiro contacto com a oficina de teatro, eles não eram alunos de teatro, nós temos no agrupamento alunos de teatro, mas esta turma não era de teatro e eles diziam “Professora quando é que fazemos mais coisas destas?” “Isto é tão giro! Nós fazemos iniciativas de ruas para os colegas e irmos para o pátio encarnar outra figura”. Estes são os *feedbacks* que nos chegam e de facto muitas vezes a abertura deste tipo de desafio é visto, por parte de alguns alunos, com alguma resistência, ou porque não gostam de se expor, ou porque têm outro tipo de gostos e de preferências das suas vivências, e eu costumo dizer que nós para termos uma peça de teatro não temos só os atores, temos também toda a parte técnica que está nos bastidores, desde a sonoplastia, toda a parte da encenação que é ali constituída e o que fazemos também é muitas vezes desafiar aqueles alunos que não estão tão motivados para se expor numa primeira instância, pô-los no ativo mas na retaguarda a sentirem-se úteis na dinâmica, e temos recolhido «bons frutos» dessas iniciativas. Nós

temos por exemplo alunos com algumas dificuldades de aprendizagem, muitas vezes são alunos que não gostam de se apresentar para o público, não gostam de expor «a torto e a direito» e acabam por aceitar este tipo de desafio... “Olha tu ficas encarregue da mesa de som” ou porque sabemos que ele gosta muito de uma mesa de mistura ou porque sabemos que até passa música nas festas de aniversário lá em casa. E desafiamo-los a entrar em iniciativas que já sejam da sua preferência e tem corrido bem. Portanto, há muitas vezes o *feedback* escrito, porque fazemos muitas vezes esse tipo monitorização, por vezes até aplicamos as tais fichas de *Google Forms* para perceber a dimensão da recetividade da atividade e se há coisas ou não a melhorar e se há vontade de voltar a repetir...

ENT: Após a atividade?

D3: Após a atividade. E hmm... depois o próprio *feedback* oral que eles também acabam por veicular em aulas posteriores com o próprio professor. Portanto a dinâmica de cidadania acaba por assentar nisso. Já agora deixe-me só aqui volta um pouco atrás, este ano nós fizemos uma iniciativa inicial de ano letivo que teve como base um inquérito inicial, já que estava a falar do *Google Forms*, que foi aplicado a todas as turmas do agrupamento, só não foi aos primeiros anos de escolaridade por não saberem ler e escrever, mas todos os ciclos seguintes em todas as turmas nós passamos, ora através pelo professor de cidadania ou no caso do ensino secundário, através do professor diretor de turma, esse inquérito era recheado com um conjunto de perguntas que pretendia reunir informações sobre as experiências culturais dos alunos, os gostos que se prendiam com as iniciativas dos domínios da cidadania, sobretudo para entendermos o nosso público.

A gestão curricular disciplinar e multidisciplinar é uma mais-valia para fomentar e desenvolver estes projetos de Cidadania e Desenvolvimento? Porquê?

(Sem dados).

Os projetos desenvolvidos são baseados no levantamento da opinião dos alunos?

Como foi realizado esse levantamento?

(Respondido numa questão anterior.)

Na sua opinião estes projetos são fundamentais para a promoção da cidadania ativa dos alunos(as) porquê?

(Respondido noutra questão.)

Observou mudanças de atitudes e comportamentos positivas nos alunos(as) após o desenvolvimento dos projetos? Como? Exemplos?

(Sem dados.)

ENT: Na sua opinião como é que estes projetos se enquadram na avaliação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento? No âmbito de todos os ciclos, visto que a avaliação é diferente?

D3: Sim a avaliação é diferente de facto, em cada ciclo há com certeza algumas alterações, porque este ano enveredámos por uma avaliação pedagógica o que significa que houve alterações significativas. A avaliação anterior, o modelo clássico de avaliar através de testes em que dois testes a dividir por dois dá x portanto se situa acima de 50% é porque é nível 3 se se situa acima de 70% é nível 4 e assim sucessivamente. Este ano a avaliação foi realmente revista e apostámos num modelo onde de facto são as competências que nos importam. Isso significa que, de acordo com o nosso plano curricular de agrupamento, mediante um patamar que foi definido de avaliação global para o agrupamento, nós tínhamos alguma liberdade de situar os nossos parâmetros dentro daquele espartilho não é... ainda conseguiríamos mexer de acordo com cada departamento. Como sabe a cidadania não tem departamento, foi a nossa maior dificuldade. Portanto nós reunimos o corpo docente que dá cidadania e aferimos esses valores. Esses valores em relação às competências da comunicação, do pensar estratégico, dos conhecimentos e o saber estar. Portanto, engloba também as competências que são mais direcionadas para a cidadania sem descurar as que são globalizantes para todas as outras disciplinas também. Como por exemplo a questão da comunicação, aliás a competência tem o termo informação e comunicação, portanto no fundo reporta-se a capacidade que o aluno tem de recolher informação, servir-se dela, seleccioná-la, e depois comunicar através dela, seja através de um trabalho teórico que tem de formular ou de uma apresentação oral que tenha de defender, mas esse domínio entra com x por cento da avaliação, bem como os conhecimentos. Ora os conhecimentos na cidadania, nós temos muito maior dificuldade em avaliá-los, por que a mim não me passa pela cabeça que para avaliar competências de cidadania eu tenha que fazer testes. Portanto, o que se pretende é que se faça realmente um trabalho de projeto que assenta em descritores que são previstos para aquele domínio. Imaginemos que estamos a avaliar num semestre determinado domínio de cidadania, como por exemplo os direitos humanos, a saúde, a

interculturalidade... Portanto, estou a reportar-me a esses domínios e para avaliar cada uma deles eu posso eventualmente desencadear estratégias que podem assentar num trabalho de projeto, ou não, ou num pequeno trabalho que não chega a ser um trabalho de projeto, e que poderá vir a culminar num trabalho de projeto. Posso de facto fazer pequenos projetos que no meu entender já vão reunindo pequenos dados para a avaliação final, podem ser meramente uma criação de um pequeno *podcast*, e eu aí posso avaliar a capacidade de informação e comunicação, posso conseguir avaliar o próprio pensar estratégico, se o aluno até desencadeou a elaboração daquele pequeno *podcast* com alguma...ah... não direi originalidade mas... com algo que no fundo é quase (segmento de texto inaudível) e que o fez pensar sobre a forma como é que ia apresentar aquele *podcast* e o levou a criar um *podcast* um pouco diferente. Isso sim é um indicador de que houve um pensamento estratégico que desencadeou aquele tipo de trabalho. E por outro lado o conhecimento pode lá estar perfeitamente porque ele pode ter reunido naquele pequeno *podcast* conhecimentos alusivos a um domínio que estão ali explícitos e que me fazem querer que o aluno sabe bem do que está a falar. Estou a falar do que sabe bem do que está a falar porque o *podcast* é um produto áudio não é, ora quem diz um produto áudio diz um texto para publicar nas plataformas da escola ou do agrupamento, quem diz um texto diz um trabalho que fez em parceria com a biblioteca, mas que aí se calhar já esta a reunir condições para um outro trabalho mais consistente e que provavelmente irá desencadear no tal trabalho de projeto.

ENT: De forma geral, no que concerne a uma educação para a cidadania, o que deveria melhorar no âmbito da Escola e Agrupamento?

D3: É a articulação curricular sem qualquer dúvida. E também a predisposição do corpo docente para o desencadear de um trabalho de cidadania ativa. O tal trabalho de projeto que implica ter ação concreta no terreno mais do que teorias. Porque eu recordo-me que em determinada altura houve colegas que estavam com a cidadania pela primeira vez e que me perguntavam onde é que podiam encontrar fichas de cidadania! Fichas de trabalho!... E eu fiquei muito surpreendida e ao mesmo tempo chocada, porque eu pensei que nós não adotamos qualquer manual de cidadania por alguma razão, primeiro porque também não há publicações e não as há por alguma razão, porque não fazem sentido. Pode haver realmente um referencial de textos com alguns questionários formulados que possam servir de base a uma discussão e a um trabalho de arranque, mas daí a

implementarmos um conjunto de trabalhos como se faz na matemática ou nas outras disciplinas estamos muito longe não é.

ENT: Como acontece a articulação entre o Plano Intercultural e a Cidadania e Desenvolvimento no Agrupamento?

D3: O plano intercultural decorreu de uma formação que eu assisti em comunhão com uma colega do agrupamento. E assentava exatamente nesta questão da aceitação da diferença e como o próprio termo nos indica remete-nos de imediato para as questões culturais e linguísticas dado que, continuamos a assistir, não no nosso agrupamento tão de perto, mas em muitos agrupamentos limítrofes acabamos por ter meninos de nacionalidades diferentes. Eu posso-lhe dizer que ainda recentemente aqui num agrupamento que dista talvez 20 km eu tenho uma colega que teve este ano 19 nacionalidades. Portanto, a 20 km ter 19 nacionalidades não é muito fora da perspectiva de o nosso em breve também ter uma mão cheia de meninos oriundos de outras nacionalidades. Mas ainda assim temos, meninos de nacionalidade brasileira, africana...ah...tenho ainda, penso que no 2º ciclo, havia também outras nacionalidades que não com o português como língua oficial... E as questões culturais impõem-se como obstáculo também à aceitação da diferença. Mas a nossa aceitação da diferença foi um bocadinho mais lata, foi também na aceitação da diferença mesmo física ou motora, e o nosso agrupamento também tem situações de meninos que carecem de acompanhamento pela MAE pela entidade que é responsável pela inclusão e, de facto, tínhamos que apostar também nessa diferença. Por exemplo temos alguns alunos que são acompanhados pela unidade de surdos do agrupamento, porque têm deficiência auditiva, alguns deles com acompanhamento de intérprete de língua gestual e essa diferença também tinha que ser uma realidade conhecida na escola. Tivemos oportunidade de fazer uma parceria com uma das intérpretes da língua gestual e com uma das professoras da língua gestual que foi ao 1º ciclo numa primeira instância e depois acabaram por incidir o seu trabalho também em turmas de final de ciclo, neste caso foram para turmas de 9º ano, porque neste momento não tínhamos na escola alunos surdos, tínhamos na escola parceira que mais dia, menos dia virão para a nossa escola (segmento de texto inaudível) e havia ali uma necessidade, penso que teve a ver também com alguns comentários de alunos de 9º ano, que não tinham minimamente conhecimento que o nosso agrupamento era uma referência para alunos surdos. E então achámos por bem fazer ali uma seleção de algumas turmas,

neste caso de 9º ano de escolaridade, para apostar numa pequena formação de sensibilização para esta causa e essa foi uma das vertentes. O plano intercultural claro que também assentou num domínio muito forte de cidadania que são os direitos humanos, e os direitos humanos tem um sem-número de derivadas que podem ser trabalhadas, podem ir à questão rática, à questão meramente cultural, à questão do trabalho infantil, da escravatura, da...sei lá... é tao amplo que de facto está lá. Aqui a apresentar mais uma vez a questão da diferença, a realidade que os nossos alunos têm, não é de forma alguma a que alunos que mesmo residentes em Portugal têm, e esta realidade da aceitação ou não da diferença não temos que ir para países do segundo mundo para a haver. Ainda cruzado com o plano nacional das artes, como aquela atividade relativa ao dia internacional da interculturalidade, essa atividade conseguiu cruzar o que era o objetivo do plano intercultural, com o plano nacional das artes e a própria cidadania e desenvolvimento.

ENT: Quais são os fatores a ter em conta no âmbito do trabalho em rede (parcerias) para o desenvolvimento destes projetos? Como exemplo esta articulação acontece muito da escola para fora ou pelo contrário de fora para dentro?

D3: Neste momento tem sido mais a escola a desafiar. E temos que apostar cada vez mais. Estamos também recetivos a desafios exteriores, mas o que é facto as realidades a que os alunos assistem, em relação a estas parcerias exteriores, como é o caso do conhecimento que têm do (eliminação de conteúdo sensível) ou da própria biblioteca municipal. Eu não digo que estas entidades não encetem divulgações e que não cheguem às escolas...mas o que é facto é que tem havido cada vez mais o nosso desafio entre paredes a chegar lá fora, é também crucial que haja a recetividade desse parceiro exterior. Felizmente temos tido! mas tem havido a necessidade de sermos nós também a desafiar. Eu posso-lhe dizer por exemplo a agenda cultural da câmara muitas vezes chega de forma tardia às escolas e quando chega já as escolas têm um sem-número de atividades montadas. E esse fator é um constrangimento e já foi apontado a quem de direito que deveria ser conjugado com a escola ou com as escolas, não é exclusivamente com a nossa, de modo a que possa haver uma articulação conjunta muito mais eficaz. Por que se o programa deles nos chega em setembro, ou às vezes em outubro, nessa altura nos já tivemos contacto com as turmas, já começamos a esboçar trabalho e de repente assinalámos que no mês de dezembro iria decorrer determinada atividade ou projeto a culminar em dezembro para qualquer fim e curiosamente chega-nos *a posteriori* na agenda da câmara uma atividade que tem uma

relação estreita com aquela que estávamos a criar e que por sinal só irá estar em vigor em janeiro. E aí até há uma proximidade... de dezembro a janeiro, mas às vezes há um desfasamento mesmo grande, onde não é possível conjugarmos as coisas. Ser possível é não é... acabamos por... olha já tratamos aqui na escola deste âmbito agora vamos culminar com aquilo que as entidades parceiras têm para nos oferecer ou para nos divulgar e acabamos por tentar conjugar aquilo que já fizemos com aquilo que está a ser feito. Às vezes esse trabalho acaba por ser um trabalho mais lento e por vezes no entendimento do aluno ah... descabido. O aluno acaba por não perceber porque é que afinal está a trabalhar uma coisa em cidadania que depois meses mais tarde vai trabalhar, até pode ser numa área numa outra disciplina qualquer, com meses de distância. Quando o próprio domínio ou conteúdo que estavam a trabalhar faria todo o sentido ter sido trabalhado em simultâneo e por que não com os dois professores em aula. É viável fazer-se isto. Eu tenho uma possibilidade de articulação com um colega e até com uma entidade parceira exterior e por que não em determinada ocasião na mesma semana calendarizar uma aula conjunta com a experiência que esse parceiro externo nos traz em comunhão com outra disciplina que se conjuga com a minha da cidadania. E isso na cabeça do aluno fará muito mais sentido e para nós também. Agora que é mais difícil... e é mais fácil cada um remar para seu lado, é... é mais confortável... Não direi mais fácil. Porque é mais fácil trabalharmos em equipa, muito mais fácil... Agora por vezes pelo nosso acomodar cada um segue o seu trilho e assim eu não tenho que dar contas a ninguém e vou caminhando ao meu ritmo e ao ritmo da minha turma. Se eu tiver que contactar a entidade exterior e conjugar-me com o meu colega para quando é que ele pode fazer o que está previsto... isso acaba por implicar gestões de horários e de modos de fazer.

ENT: Na sua opinião é importante uma articulação entre escola/município/comunidade para o desenvolvimento destes projetos e, como resultado, de uma cidadania ativa? Porquê?

D3: Sim, voltamos à questão. A comunidade chegar à escola é o desejável. Nos últimos dois anos a nossa aposta na cidadania ativa ficou um bocadinho aquém, graças à pandemia. Ah... como sabemos não podíamos estar a acolher entidades exteriores a toda a hora. Alguns dos projetos que fizemos foi com participação *online*, com a possibilidade de as pessoas virem a escola, mas via *online* através das plataformas *meet* ou *zoom*. De outra maneira não seria viável, mas isso é o desejável. É que de facto a comunidade seja

ela também a entrecruzar-se com a escola de modo a fazer uma parceria ativa de partilhas ah... que os nossos alunos deverão conhecer no terreno e poderá ser o nosso parceiro... ah...sei lá.... o (eliminação de conteúdo sensível) a trazer alguns idosos que possam deslocar-se ao nosso pátio da escola para assistirem a determinado evento em comunhão com os alunos, mas, também poderá ser numa instância seguinte os nossos alunos a irem ao (eliminação de conteúdo sensível). É claro que quando estamos a falar de valências de idosos é sempre muito mais difícil a deslocação deles não é, mas estamos a falar de uma instituição que está ali a meia dúzia de passos da nossa escola. Mas ah... e nós sabemos que os idosos também têm sempre direito e essas possibilidades de deslocação a outras entidades, não foi nos últimos tempos. Essa será a cidadania ativa desejável porque no terreno temos outra perceção do ato cidadania, sem as tais teorias, conseguimos perceber até onde é que vai por exemplo a capacidade solidária dos nossos alunos e do respeito para com o outro. De pudermos acolher um idoso e ajudá-lo a passar um degrau que se impõe para chegar à sala porque percebeu que não estava com facilidade, ou porque ele queria muito ler determinado documento, mas não está a conseguir vê-lo porque tem dificuldades de visão e o nosso aluno abeirar-se dele e dizer ‘eu não me importo de ler o que está ali para o senhor’. Gestos que no terreno terão outro impacto completamente diferente. E posso dizer até o próprio... não direi o (eliminação e conteúdo sensível), nem o museu naquilo que é cada uma das valências. O (eliminação de conteúdo sensível) porque comporta determinado tipo de atividade e o museu porque tem um espaço físico onde se apresentam as várias exposições..., mas que pode... e já tivemos este ano essa parceria... via *online*..., mas pode vir, na pessoa da senhora diretora do museu (eliminação de conteúdo sensível), o museu à escola. A própria senhora diretora a disponibilizar-se para fazer uma parceria com a escola e conversar com os nossos alunos. Isso aconteceu na nossa semana cultural que decorreu toda *online* e, foi desenvolvida no âmbito do plano nacional das artes em comunhão com a cidadania, e nessa semana em que apostamos nas várias atividades tivemos a participação ativa dessas entidades, todas elas *online* claro, foi a pandemia que nos impôs. Mas foi uma experiência muito gratificante, podermos ter conversado com tantas entidades exteriores que, de outra forma, se fosse presencial, também não teríamos a possibilidade de ter acolhido tanta gente, não. Houve dias em que tivemos gente do algarve e gente do norte do país a participar, pessoas com uma ocupação extrema e que não poderiam com certeza estar naquele dia, naquela hora connosco.

GÉNERO: F

ÁREA DISCIPLINAR: Matemática

CICLO DE ENSINO A QUE LECIONA: S/D

TEMPO NO AGRUPAMENTO: 30 anos

FUNÇÕES: Coordenadora das bibliotecas do agrupamento

ENT: *Está em parte envolvida na disciplina de cidadania e desenvolvimento devido a ser coordenadora da biblioteca?*

D4: Eu posso dizer que não tendo desenvolvido projetos de cidadania em aula concretamente, posso dizer que estive e tenho estado próxima de projetos de cidadania. Isto porquê? Como sou coordenadora e professora bibliotecária às vezes as nossas propostas vão um pouco ao encontro dos projetos de cidadania e dos domínios a desenvolver nesta disciplina.

ENT: **Esteve próximo(a) dos projetos de Cidadania e Desenvolvimento que decorreram no Agrupamento no ano letivo 2020-21? De que forma?**

D4: Em termos de projetos de cidadania diretamente e tal como disse não participei em muitos, criei condições para que eles acontecessem, pronto. Temos o projeto ‘Semear leituras, escolher cidadãos’, que é um projeto que resultou de uma candidatura que fizemos ao PNL, portanto, somos escola A Ler +. Mas há uma vertente neste projeto que é uma vertente que está muito voltada para a cidadania, que é o Ler para Ser, em que a partir da leitura de livros queremos sempre explorar a mensagem... e eles são selecionados de acordo com os domínios da cidadania e depois eles vão quase que servir de motor para o desenvolvimento de projetos, aí sim, dentro da sala de aula com as turmas. Ah... projetos de cidadania. Portanto, no fundo a leitura de textos, de livros, de excertos, devidamente selecionados fazem este «empurrão» por assim dizer para o desenvolvimento dos projetos propriamente ditos. Depois temos o (eliminação de

conteúdo sensível) que é um projeto de cidadania e que é proposto pela visão júnior e pelo plano nacional de leitura, novamente neste projeto eles vão saber exatamente todo o processo das eleições, desde a formação das listas, até ao processo eleitoral, passando por todas essas fases de um processo de eleição. No fundo aqui o objetivo é defenderem o livro mais fixe. Eu só me estou a referir de facto aos projetos em que estive indiretamente envolvida ou pelo menos aqueles que eu criei condições para que fossem desenvolvidos. Depois há as comemorações das datas, das efemérides, que de alguma forma estão relacionadas com a cidadania, como é o caso do dia internacional da tolerância, o dia dos direitos humanos, o dia mundial da diversidade cultural e, portanto, todas estas efemérides... de alguma maneira... arranjam sempre formas de os alunos nas turmas e em contexto de sala de aula desenvolverem algum dos projetos, mas lá está, a biblioteca cria as condições para que estes projetos sejam desenvolvidos. Assim basicamente são aqueles que me estou a recordar assim de há dois anos, obviamente que é natural que haja outros, mas eu destaco particularmente estes.

Participou em que projetos de Cidadania e Desenvolvimento neste ano letivo?

(Respondido na questão anterior.)

ENT: Como nasceram esses projetos e o seu desenvolvimento?

D4: É assim o projeto (eliminação de conteúdo sensível) parte de uma proposta nossa. Obviamente que quando nós escolhemos um livro, ou um texto/excerto e o levamos para a sala de aula e debatemos aquele assunto, ele vai levar a que os alunos tenham uma opinião sobre e é a partir daí que depois se desenrola todo o processo... que se quer trabalhar aquele assunto. Portanto, no fundo aquilo é só um motor. Depois ah... o ano passado fizemos uma coisa que foi a elaboração de um questionário. Esse questionário foi aplicado a todas as turmas do agrupamento, desde o 1º ciclo até ao 12º, e serviu para diagnosticar situações problemáticas das turmas. Obviamente que, ao fazer isto, eles também acabaram por ter aqui uma palavra a dizer, porque foi feito este levantamento e indiretamente eles estavam ali já a levantar algumas problemáticas que depois, novamente, podem vir a ser debatidas e desenvolvidas dentro da sala de aula. Mas é importante que os alunos tenham uma palavra a dizer, porque se nós lhe formos impingir algumas coisas, eles não se envolvem porque aquilo não lhes diz nada.

ENT: O desenvolvimento implicou maioritariamente uma parte prática ou teórica e porquê?

D4: Pois... como não acompanhei de perto o processo eu não sei. Agora se formos falar desta parte prática de lhes mostrar um filme, de lhes mostrar um excerto... se calhar parte da parte prática e depois então é que vão desenvolvendo. Mas eu essa questão não sei concretamente porque não acompanhei de perto o desenvolvimento da maioria dos projetos.

ENT: Os alunos demonstraram interesse nos projetos? Como?

D4: Pois, isto é, como tudo. Há algumas coisas que lhes dizem mais respeito ou que gostam mais e, portanto, tudo depende do gosto que cada um sente. Mas eu penso que sim e estou em querer que sim e daquilo que fui... do *feedback* que fui tendo à medida que o trabalho estava a decorrer ah... e tendo em conta a qualidade dos trabalhos depois no resultado final, eu penso que sim, que demonstraram interesse. Agora obviamente que é uma pessoa que está do lado de fora e que apenas viu o resultado. Não trabalhando diretamente com os alunos não consegui ter a perceção se ao longo do processo este envolvimento esteve presente. Eu estou em querer que sim, por este motivo, um dos trabalhos que foram desenvolvidos este ano letivo teve a ver com o assinalar o dia da diversidade cultural e este exemplo concreto desta turma, normalmente ela não alinha nas coisas, nos projetos, é avessa a tudo isto e estão sempre em desacordo. Mas ah... nós queríamos aqui mostrar... e eu tenho conhecimento particular desta turma porque eu dei-lhes aulas, eu era professora deles, não participei no projeto diretamente, quem se envolveu mais foi a professora de cidadania e de português, mas de qualquer das formas, apesar de eles serem a turma que são ou que eram, a forma como as coisas foram trabalhadas, como foram apresentadas... Porque depois o envolvimento dos alunos também depende muito da forma como é apresentado... e a forma como foram apresentadas vi que os alunos estiveram envolvidos, ficaram até mais tempo na escola, porque aquilo resumia-se a uma *performance* que eles tinham de fazer sobre a diversidade cultural. Tiveram que estar na escola, trouxeram materiais, deram opiniões... E portanto, só por esta atitude de união, de inclusão, porque era uma turma muito heterogénea mesmo em termos de aprendizagens, inclusivamente tinha lá alunos com necessidades educativas especiais, e todos, todos, se envolveram e de alguma forma estavam lá na *performance* naquele dia para a comunidade educativa. Só por isto já valeu a pena, porque houve uma

atividade em que os alunos se envolveram. Agora, lá está, o envolvimento que me fala poderá ter a ver com os temas, ou com a forma como é antecipado o tema, e este envolvimento é um pouco por aí, penso eu... Ou por que é alguma coisa que lhes diz respeito diretamente, ou por que é um assunto que está na «berra» ou por que a forma como é apresentada dá-lhes alguma vontade de querer saber mais e de se querer envolver.

ENT: A gestão curricular disciplinar e multidisciplinar é uma mais-valia para fomentar e desenvolver estes projetos de Cidadania e Desenvolvimento? Porquê? Como professora de matemática o que é que pensa sobre esta articulação e abertura que há da disciplina de cidadania e desenvolvimento para com as outras disciplinas?

D4: Pois isso é uma questão interessante e às vezes eu até penso que tenho pena porque parece que matemática e professora bibliotecária, parece que não se conjuga. Toda a gente acha que eu sou professora de línguas, ou de história ou de português... E às vezes efetivamente eu digo isso que tenho pena... eu gosto muito de dar aulas de matemática e não me via a dar aulas de outra disciplina..., mas às vezes eu tenho pena de... ou eu não o sei fazer, também pode ser... de a matemática não ter os conteúdos ou não ser uma forma fácil de abordar a transversalidade da disciplina de cidadania e desenvolvimento. Ou seja, eu não consigo e admito, não consigo encaixar de forma fácil nos conteúdos de matemática os domínios da cidadania e desenvolvimento, tirando a parte da estatística pronto, vamos ver... ok se for aos dados estatísticos tudo bem, consegue-se fazer alguma coisa... mas não mais do que isso... e eu tenho pena porque a cidadania e desenvolvimento é uma disciplina, no ensino básico é uma disciplina, mas ela tem um carácter transversal a todas as áreas do conhecimento, às diversas áreas, umas mais do que outras, e os domínios a trabalhar não devem ser entendidos como partes isoladas de um todo, é verdade isto. Agora pronto, ela está criada como uma disciplina no ensino básico e nós temos que dar aquilo, por isso é que às vezes se fala então na flexibilidade curricular para pudermos nos conteúdos de disciplinas em que é mais fácil integrar conseguirmos fazer esta junção das áreas do saber, ou pelo menos esta ligação, de modo a que se consiga formar os alunos de uma forma holística enquanto cidadãos. De facto na disciplina de matemática os conteúdos não se prestam muito a isso mas vejo porque estou na parte da professora bibliotecária que tem esta função de também criar condições de articulação curricular, apercebo que devemos ter o conhecimento um pouco de todos os programas

e, portanto, vejo que é a possibilidade e a mais-valia da cidadania e desenvolvimento, da criação do aluno enquanto cidadão, a formação dele em todas as suas vertentes.

**Os projetos desenvolvidos são baseados no levantamento da opinião dos alunos?
Como foi realizado esse levantamento?**

(Respondido numa questão anterior)

ENT: Na sua opinião estes projetos são fundamentais para a promoção da cidadania ativa dos alunos(as) porquê?

D4: Eu penso que sim que eles são fundamentais. Se isso não acontecesse os projetos que se desenvolvem na escola ou, as ações que se desenvolvem na escola, não estariam bem estruturados, na minha opinião. O desenvolvimento a cidadania ativa e das competências cívicas faz parte integrante das novas prioridades ao nível da educação e formação e portanto enfatizam assim o papel da educação na promoção da igualdade, da não discriminação, na transmissão de valores fundamentais, de competências interculturais... E então é o que tentamos fazer no desenvolvimento dos projetos na escola com a implementação, que eu ainda não falei, do plano intercultural na escola, no agrupamento. Obviamente que estas ações que nós desenvolvemos e promovemos são apenas sementes, nós não é de um momento para o outro que se muda um indivíduo no seu todo, não é de um dia para o outro que se faz isto e, também a escola também uma parte fundamental neste processo na formação dos alunos mas, não é o único sítio em que se devem criar estas situações de aprendizagem para formar o indivíduo enquanto cidadão. Estes projetos ao serem desenvolvidos partindo da opinião dos alunos, isso é que é fundamental, seja de que forma for, fazem com que eles assumam um papel importante e pronto, e estou-me a repetir...fazem com que eles de facto sejam formados de modo a serem cidadãos ativos, críticos, participativos, etc, etc, todas essas coisas.

Observou mudanças de atitudes e comportamentos positivas nos alunos(as) após o desenvolvimento dos projetos? Como? Exemplos?

(Respondido numa questão anterior.)

ENT: Na sua opinião como é que estes projetos se enquadram na avaliação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento? Apesar de não ser docente da disciplina

de cidadania e desenvolvimento, gostava de saber a sua opinião sobre a avaliação quantitativa da disciplina nos 2º e 3º ciclos, nesta medição das atitudes e dos comportamentos? O que é que pensa sobre o que os alunos podem realmente retirar deste formato de avaliação?

D4: Pois isto é muito difícil, de facto, responder. Mas hum... tal como lhe digo, em todas as disciplinas nos nossos critérios de avaliação há lá um domínio que é o domínio do saber ser e este domínio passa muito pelas atitudes que os alunos tomam enquanto cidadãos, serem responsáveis, serem respeitadores, terem uma série de requisitos. Portanto, no fundo apesar de existir uma nota quantitativa na disciplina no básico... e esta é a minha opinião...ela deve ser de opinião de todo o conselho de turma. Até porque, neste tal domínio, cada professor tem a sua ideia relativamente ao aluno enquanto cidadão. Obviamente que no básico a avaliação da disciplina está à volta de projetos. E portanto a avaliação destes projetos acaba por se repercutir na avaliação da própria disciplina, mas a avaliação deste projetos não pode ser só o produto, mas todo o processo. O aluno, e isto é exigido no perfil do aluno a saída da escolaridade obrigatória, o aluno com o desenvolvimento dos projetos ele tem que desenvolver competências, de comunicar, de trabalhar em equipa, de decidir, de avaliar e de se autoavaliar inclusivamente. E isso vai ao encontro daquilo que se pretende quando se fala do que é ser um cidadão ativo, ele envolver-se em tudo aquilo que lhe é pedido. Portanto a avaliação de cidadania e desenvolvimento é a avaliação de projetos ok... mas não o resultado final, mas sim todo o processo, todo o envolvimento do aluno. E isto agora dava outra discussão, porque isto vem à volta da tal mudança de práticas que nos são exigidas, e onde esta mudança de práticas passa muito pela metodologia.

ENT: De forma geral, no que concerne a uma educação para a cidadania, o que deveria melhorar no âmbito da Escola e Agrupamento?

D4: O nosso município por acaso é muito rico nessas iniciativas, e só o facto de promover o património e de criar ações de valorização do património, já estamos aqui a falar muito de ser cidadão ativo e participativo. E, portanto, aproveitamos todas as iniciativas do município, ou grande parte delas, desde que encaixem obviamente nos conteúdos e matérias que estão a ser lecionadas. Nós estamos a dar assim alguns passos importantes para que a cidadania esteja sempre presente e de modo a que, sem ser uma coisa impingida, os alunos se formem no seu todo. Com a implementação do plano de inovação

estes passos estão a ser dados. Estão a ser criados momentos de participação ativa dos alunos na vida da escola, através das assembleias de alunos, e de forma que eles se corresponsabilizem nas decisões, e de tudo o que lhes diz respeito, e no desenvolvimento dessa cidadania responsável e democrática. Depois o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, a estratégia nacional da educação para a cidadania, exigem novas práticas e metodologias. E então com este plano de inovação também estamos em alteração de práticas pedagógicas e organizacionais, nomeadamente ao nível da gestão curricular. Portanto, esta alteração é muito ao nível da gestão curricular, porque elas têm de estar através de práticas alinhadas com as dinâmicas da sociedade de hoje e depois por outro lado, sempre em última instância, a promoção e a formação do aluno enquanto cidadão. E todos os alunos, atenção! A nossa ideia, e a da educação em geral, é criarmos condições para todos os alunos, ninguém fica para trás. Depois, para além disso, nós estamos a criar equipas de trabalho que promovem a tal articulação curricular e que se faz a planificação por áreas afins. Ou seja, para não estarmos a compartimentar o conhecimento, portanto é necessário desbravar as coisas, quebrar barreiras... Nós não temos só o conhecimento de português e, depois vai-se para a disciplina de história, e depois para a disciplina de geografia, não.... Estamos a tentar promover a articulação curricular através da planificação de áreas afins e isto está a ser feito com equipas de trabalho específicas e criadas. Depois a própria dinâmica do trabalho em rede é feita não só ao nível do município mas também, dos diversos grupos disciplinares, porque criaram-se momentos comuns em que todos os professores estão ali e portanto há possibilidade de, naquele momento, fazer a partilha de práticas e de experiências, não só dentro do meu grupo disciplinar mas alargado a qualquer grupo disciplinar. E isso já é uma prática de cidadania, a partilha, o entendermo-nos, o estarmos abertos ao conhecimento e...cada um tem a sua forma de ser e de estar, portanto isso já é. Havendo esta prática mais facilmente trabalhamos e passamos isso para os nossos alunos. Há uma série de coisas que estamos agora a fazer mas parece-me que estas são as que mais acho mais relevantes.

ENT: Como acontece a articulação entre o Plano Intercultural e a Cidadania e Desenvolvimento no Agrupamento?

D4: O nosso agrupamento tem-se pautado por desenvolver um conjunto de ações, e isso eu já disse, que visam proporcionar a todos uma educação plena assente nos princípios da formação enquanto cidadão. O lema do nosso agrupamento é crescer em conjunto e

crecemos em conjunto partilhando as coisas, crecemos em conjunto criando locais, lugares de aprendizagens, onde são facultados meios para construir o conhecimento, interiorizar atitudes, interiorizar valores universais. E, portanto, deste modo, de modo a que sejamos capazes de formar, os tais que eu já falei, e isto é uma frase que aparece em muitos sítios, formar cidadãos críticos, criativos, conscientes, participativos, capazes de interagir e de intervir. O nosso objetivo é sempre só um, é necessário que cada um dos nossos alunos, cada um e todos, consigam responder a uma sociedade que é neste momento cada vez mais difícil, ou que está cada vez mais difícil de lidar e é um mundo que está em plena revolução constante. Depois, tal como já disse, também há necessidade de criar as tais barreiras, não deixarmos o conhecimento dentro das quatro paredes, mas estas barreiras também têm que ser barreiras interculturais. Têm que ser quebradas estas barreiras interculturais. E estas barreiras diariamente afetam as relações entre os pares, e então vamos criar o tal ambiente propício ao desenvolvimento das tais competências, como a consciência cívica que privilegia a igualdade das relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos direitos humanos. E então pensámos no tal plano intercultural da seguinte forma (eliminação de conteúdo sensível) E o que é que a escola pode fazer perante isto? Como é que a escola pode intervir aqui? Nestas barreiras, nestas relações, nesta quebra que existe... E então no sentido de educar para a dignificação da pessoa humana, e pelo respeito pelo outro e pelas diferenças, é definido no projeto educativo o tal plano intercultural, não só com um conjunto de ações que pretende dar o contributo para a melhoria de práticas futuras, e que reconheçam e valorizem a diversidade como uma oportunidade, como uma fonte de aprendizagem. Ora isto parece «bla bla bla» mas é neste contexto que as ações e os projetos que são desenvolvidos nem cidadania e desenvolvimento resultam desta ideia do plano intercultural, (eliminação de conteúdo sensível). E foi com base neste plano que foi criado o tal questionário que à pouco falei para depois com base nas perguntas estas permitissem identificar estas problemáticas. Porque há turmas que se calhar tem umas problemáticas e outras tem outras. Portanto, porque é que isso está dentro da turma a uni-los ou a desuni-los e dentro da escola porque é que isto acontece. Muitos dos projetos de cidadania, e só consigo desenvolver até aqui porque depois dentro da sala de aula não sei o que é que se passou, mas a ideia deste plano intercultural era um pouco por aí. Criar estas tais condições para formar estes tais cidadãos ativos. Claro volto a dizer, isto parece que está tudo interligado, isto é uma pequena semente [risos], não é na escola..., mas é o início de alguma coisa.

Quais são os fatores a ter em conta no âmbito do trabalho em rede (parcerias) para o desenvolvimento destes projetos?

(Respondido numa questão anterior.)

Na sua opinião é importante uma articulação entre escola/município/comunidade para o desenvolvimento destes projetos e, como resultado, de uma cidadania ativa? Porquê?

(Respondido numa questão anterior.)

ÓRGÃO DE GESTÃO (OG)

ENTREVISTA – ÓRGÃO DE GESTÃO

**Entrevista transcrita - OG
ENT E OG**

GÉNERO: F

ÁREA DISCIPLINAR: Teatro

CICLO DE ENSINO A QUE LECIONA: S/D

TEMPO NO AGRUPAMENTO: 16 anos

FUNÇÕES: Coordenadora do PNA e Equipa do Plano Intercultural da escola

CARGO DE GESTÃO: Adjunta do Diretor do Agrupamento

ENT: Esteve próximo(a) dos projetos de Cidadania e Desenvolvimento que decorreram no Agrupamento no ano letivo 2020-21? De que forma?

OG: Os projetos de cidadania dependem muito da turma, portanto, cada turma tem determinado tema para desenvolver. Normalmente eles são escolhidos em função do perfil da turma, das características da turma e também em função dos gostos vá, daquilo que os alunos demonstram ter interesse em desenvolver. No ano letivo anterior, esse foi também um ano muito complexo à semelhança do outro, devido ao covid, há muitas coisas que não se conseguem desenvolver e ainda é muito difícil sair-se da «bolha» da sala de aula em virtude da situação que estamos a atravessar. No entanto houve alguns projetos sim, que decaíram no âmbito da sala de aula e que foram bastante proveitosos. Estou-me a lembrar por exemplo de uma campanha que os alunos do 2º ciclo, uma turma de 6º ano creio eu, se envolveu. Tinha a ver com um grupo de voluntários que leva roupa, vestuário, objetos escolares, para alunos de Timor e houve uma campanha muito engraçada que se desenvolveu e que acabou por abranger a escola inteira, aliás todas as escolas do agrupamento, em que se angariou imenso (*segmento de texto incompreensível*) para este projeto. Depois estes alunos eram responsáveis por fazer a triagem daquilo que era oferecido, desde brinquedos, vestuário, a equipamento escolar, e organizar aquilo em caixas pronto, foi uma das áreas de cidadania que foram trabalhadas. Estou-me a lembrar também de um projeto, que está relacionado com a interculturalidade, que também saiu da sala de aula, e eu estive também a apoiar este grupo como professora de teatro, que

tinha a ver com uma pequena performance que fizemos no exterior, no pátio da escola, em que os alunos estavam caracterizados com diferentes... ah... cidadanias (risos), eram cidadãos do mundo. Todos eles tinham um objeto em comum que era um (livro)? E era uma pequena performance em que eles iam mudando de posições e os sons que se ouviam eram precisamente dos diversos países e culturas ali representadas, foi uma campanha também muito engraçada que se desenvolveu e depois... também se desenvolveu noutros anos... a nível de vídeos e está tudo reportado na página do agrupamento, tem coisas muito interessantes.

Participou em que projetos de Cidadania e Desenvolvimento neste ano letivo?

(Respondido na questão anterior.)

ENT: Como nasceram esses projetos e o seu desenvolvimento?

OG: Estes projetos nascem, lá está, muito em conselho de turma. À medida que o tempo vai avançando em que os professores vão conhecendo melhor a turma... há questões mais emergentes a serem trabalhadas. Há turmas com dificuldades no relacionamento interpessoal, então aí é preciso trabalhar essas áreas da cidadania, normalmente aproveitamos para as trabalhar para que eles também através dos projetos que vão desenvolvendo aprendam a respeitar-se mutuamente não é. Mas normalmente nasce em conselho de turma e também tem muito a ver com o professor de cidadania que está à frente da turma e a sua dinâmica com a turma.

ENT: *Para esclarecer, é docente de Cidadania e Desenvolvimento?*

OG: Eu não. Qualquer professor da escola pode ser professor de cidadania e desenvolvimento, ou seja, não existe um professor formado nesta área, portanto, isto é uma área transversal, qualquer professor está habilitado para a trabalhar e para a dar. Eu por acaso não. Tenho colaborado nos projetos de cidadania, mas apenas com a minha disciplina.

ENT: Na sua opinião estes projetos contribuem para o desenvolvimento da Escola e Agrupamento? Como?

OG: Eu acho que estes projetos têm a capacidade de «mexer» com os alunos. Eu estou-me a lembrar de um projeto que eu desenvolvi com... à pouco eu esqueci-me de dizer que eu tenho também uma oficina de teatro, que é também ela muito intercultural,

digamos assim, porque não é específica de um grupo de alunos, é para todos os alunos que quiserem participar. Inscreve-se quem quer, e eu tenho muito orgulho disso porque é sempre uma mais-valia. E houve um ano, a propósito de uma campanha... que também foi trabalhado nos projetos de cidadania, que é «E se fosse contigo o que levavas na mochila?» a propósito dos refugiados, ou seja, das pessoas, crianças, que são apanhadas no meio de uma guerra e que têm de repente de fugir não é. Havia uma campanha há uns anos atrás sobre isso e nós aproveitámos essa campanha e fizemos um exercício de reflexão. Todos eles organizaram a sua mochila e explicaram porque é que levavam aqueles objetos, através disso e de investigação sobre diferentes situações e relatos verídicos de pessoas que tiveram que realmente fugir, construímos uma peça de teatro à volta disto. Envolveu depois também a plataforma do apoio aos refugiados, a plataforma nacional da associação, esteve presente e assistiu à peça de teatro, o que «mexeu» muito com estes alunos. No projeto Erasmus tivemos a visita de professores de diferentes países, um deles era da Turquia e também da Grécia, dois países muito massacrados pela ida dos refugiados, e nós acabamos por fazer esta peça para eles, toda ela em inglês, e foi realmente impressionante a forma como os alunos de envolveram e a forma como os adultos receberam esta mensagem. Eu penso que este tipo de projetos «mexe» com os alunos e eles nunca esquecem e por isso considero os projetos de cidadania e desenvolvimento uma mais-valia nos currículos dos miúdos.

ENT: Qual o corpo docente que leciona a Cidadania e Desenvolvimento? O Agrupamento tem em conta algum fator nessa seleção? Quais?

OG: O primeiro princípio de distribuição de serviço dessa premissa é o de realmente procurarmos os professores com perfil para trabalhar esta área não é. Quando eu falo de perfil não falo que outro professor não tenha perfil para o fazer, atenção! Mas há professores mais motivados para estas áreas do que outros, e para eles é muito mais fácil e também muito mais prazeroso de trabalhar com estas áreas. Numa primeira fase nós temos em conta isso, mas a verdade é que muitas vezes, para acerto de horários, não há a possibilidade de distribuir exatamente às pessoas que nós pretendíamos. Portanto, isto são 45 minutos por semana, isto no 3º ciclo... Na nossa escola nós criámos uma nova disciplina com o plano de inovação e a disciplina de cidadania fundiu-se com a disciplina de TIC, nós chamámos-lhe cidadania digital, portanto no fundo são trabalhadas as áreas de cidadania através dos mecanismos das novas tecnologias digitais, portanto são dois

professores na sala de aula, um de TIC e outro que está mais responsável pela cidadania e tem sido uma aposta assim muito engraçada.

ENT: O desenvolvimento dos projetos implicou maioritariamente uma parte prática ou teórica e porquê?

OG: Eu acho que todos eles passam um bocadinho por uma parte teórica porque, nós temos sempre que partir da investigação não é, nós temos que saber mais sobre as coisas. Só que quando nós estamos a pesquisar sobre um assunto que nos toca ah... faz um bocadinho de mais sentido na nossa cabeça, e penso que com os alunos acontece a mesma coisa. Quando eles estão a procura com determinado objetivo para um projeto que estão a desenvolver, estão a pesquisar, essa parte teórica torna-se mais fácil para eles. Normalmente isso começa por ser pela pesquisa, pela internet, pelos livros, por entrevistas que eles possam fazer na comunidade, portanto há sempre esta fase mais teórica... Depois a parte prática é aí que eles depois tem que ser mais criativos e de pensar como é vão comunicar o seu projeto à comunidade escolar. Muitas vezes não tem que ser, basta às vezes pela página do agrupamento, há uma forma de transmitir o trabalho que eles vão realizando, há sempre esta preocupação, neste tipo de projeto.

ENT: Os alunos demonstraram interesse nos projetos e evidenciam mudanças de atitudes e comportamento? Como?

OG: Eu acredito muito que sim. Até porque eu considero que estes tipos de projetos são muito inclusivos. Quero dizer com isto que há determinados alunos nomeadamente com medidas seletivas e até adicionais, mas estão integrados na turma e pelas suas... são diferentes não é, a forma como trabalham... aquilo que conseguem contribuir... mas este tipo de projetos tem essa mais-valia de cada um contribui da forma como consegue e como melhor... e normalmente eles até fazem esta distinção muito bem feita de “tu tens mais jeito para isto” e isto acaba por ser muito inclusivo. Eu assisti por exemplo o ano passado, a turma não era minha, eu fui chamada como uma espécie de artista residente que costuma ir até a sala de aula de outra turma para pensarmos nesta tal performance que falei, e eu vi um aluno adicional com espectro do autismo muito complexo, ah... a fazer um trabalho, a ficar no início muito enervado, mas sempre muito participativo. E depois de apresentarmos à comunidade aquela performance eu vi a forma efusiva em que ele ficou, portanto, e ali eram todos iguais realmente estavam todos no mesmo patamar, todos eles representavam um cidadão do mundo, uma etnia, e todos eles estavam no

mesmo «barco» e é por isso que eu também aquilo que eu ?(detenho)? pelo teatro... porque realmente há uma ligação. Eu costumo explicar aos meus alunos que o teatro é como um castelo de cartas em que... até pode haver atores com mais papel do que outros, e os figurantes estarem na base do castelo de cartas, mas se algum deles cai, o castelo desmorona, mesmo os que (*segmento de texto incompreensível*) contam muito não é. E é isto que se vive neste tipo de projetos, estão todos unidos num só ?(fim)? e todos eles muito conscientes do papel que estão ali a representar e da importância do mesmo.

ENT: Qual a importância destes projetos para as competências sociais dos alunos?

OG: Eu considero que estes tipos de projetos são essenciais no relacionamento interpessoal, quando bem explorados são essenciais. Eu costumo dizer... até tenho uma realidade diferente, eu leciono uma disciplina diferente, a disciplina de teatro é uma disciplina diferente, trabalha muito com projetos, trabalha muitas temáticas da cidadania, embora não tenha esse nome, mas trabalha muito estas temáticas, estas diferenças e... E eu costumo ouvir coisas muito interessantes dos alunos... Eu tive uma vez uma turma que me disse exatamente que aqueles projetos que desenvolveram tinham conseguido fazer com que eles se tornassem uma família, a própria turma, ou seja, eu percebi o que é que eles queriam dizer... porque eram miúdos... eles estiveram comigo no 7º ano, desenvolvemos vários projetos de várias áreas, miúdos com realidades completamente diferentes uns dos outros, e por isso um bocadinho de «costas voltadas» uns para os outros. E quando terminámos a nossa jornada, o nosso trabalho, uma das reflexões que foi feita foi exatamente essa, que eles estavam muito mais unidos, tinham dado espaço ao outro para se dar a conhecer não é, e este tipo de projetos são uma mais-valia neste tipo de trabalho. Não é de todo possível em sala de aula, numa aula dita entre aspas normal, o professor fala e o aluno ouve, é de todo impossível, tem que ser um projeto que os faça trabalhar em grupo, entre si, e que cada um se sinta importante e a colaborar para um bem comum.

ENT: Qual a ligação da Cidadania e Desenvolvimento com o Projeto Educativo?

OG: O que é que eu posso dizer em relação a isto? O lema da escola é crescer em conjunto e nós temos um projeto intercultural que diz (eliminação de conteúdo sensível), logo aí apercebemos que temos uma aposta muito grande no trabalho do relacionamento interpessoal. E daquilo que eu já referi, estes projetos trabalham em muito para este crescimento e para este desenvolvimento, numa forma integral, não é só o saber científico,

mas é o saber ser, o saber estar e o saber relacionar-se com o outro e aceitar o outro. Eu penso que estes projetos e esta disciplina, a cidadania, são uma mais-valia neste sentido. Eu tenho colaborado porque tem, tem sido a área de excelência para trabalhar e para conseguirmos alcançar estes objetivos.

ENT: *Então o projeto educativo tem em conta as questões de cidadania e desenvolvimento?*

OG: Sim.

ENT: **Como acontece a articulação entre o Plano Intercultural e a Cidadania e Desenvolvimento no Agrupamento?**

OG: Está tudo interligado. Para começar o próprio plano intercultural tem em equipa a coordenadora de cidadania e desenvolvimento, portanto, ele está completamente relacionado. A forma de se implementar o plano intercultural é mesmo através da cidadania e desenvolvimento. Depois também articula com o plano nacional das artes, porque os próprios artistas residentes que nós temos este ano, têm que ter em conta estas áreas de desenvolvimento da cidadania, no plano intercultural, para trabalhar com os alunos, nas áreas que os alunos definem, portanto está tudo relacionado. Esta aplicação é essencial.

ENT: **De que modo a Cidadania e Desenvolvimento articula a escola com a comunidade em que está inserida?**

OG: A escola há muitos anos que desenvolve um projeto também com o hospital, normalmente com o ensino secundário, que trabalham muito com as crianças da ala da pediatria a desenvolver projetos com eles. Também com a comunidade sénior, a nossa escola desenvolve muitos projetos... por exemplo estou-me a lembrar, a nível do plano nacional de leitura, nós temos um grupo de voluntários da leitura que vai até aos lares e desenvolve atividades com eles relacionadas com a leitura e com a poesia e que também são muito engraçados. Sempre que é possível não é, há projetos que são logo «abraçados», tanto os que nos são mostrados, ou que nós somos convidados a participar, até pela própria autarquia, ou pela nossa própria iniciativa. O próprio parlamento dos jovens, é um projeto que todos os anos tem tido a participação dos alunos do secundário... ah... não me estou agora a recordar de mais nenhum... mas pronto é uma escola que «abraça» muito este tipo de projetos relacionados com a comunidade.

ENT: Na sua opinião estes projetos são fundamentais para a promoção da cidadania ativa dos alunos(as) porquê?

OG: Claro que sim, até porque muitos destes projetos envolvem a própria comunidade. Portanto, a própria comunidade está implicada no processo. Há muitos destes projetos em que os próprios pais também participam, quando ajudam o aluno por exemplo, neste trabalho que foi feito de recolha de bens para enviar para São Tomé e Príncipe, os próprios pais se organizaram e colaboraram não é. Depois há também o efeito que estes projetos também têm sobre a comunidade, por exemplo o (eliminação de conteúdo sensível), que foi o tal projeto que lhe falei sobre os refugiados de guerra, do cineteatro português, chamava-se assim, foi apresentado à comunidade educativa no teatro (eliminação de conteúdo sensível), portanto, haviam muitos encarregados de educação presentes, a própria associação de apoio aos refugiados estava presente, o município. São projetos que «mexem» bastante com as pessoas, logo aí também têm um efeito mais alargado.

ENT: Quais são os fatores a ter em conta no âmbito do trabalho em rede (parcerias) para o desenvolvimento destes projetos?

OG: Sim, nós estamos cada vez mais... e o plano nacional das artes também trabalha muito nesse sentido de a escola está inserida numa comunidade e nós temos que trabalhar para quebrar estes «muros» que nos separam não é. Não faz sentido nenhum a escola não estar aberta à comunidade, nem a comunidade à escola. Cada vez mais nós apostamos em projetos que façam sair da sala de aula e que se aprenda com aquilo tudo que está em nosso redor e nós temos estado a trabalhar muito em parceria com o município relacionado com isso, tanto com a biblioteca e o museu municipal, com o teatro (eliminação de conteúdo sensível) com quem já trabalhamos há anos. Portanto, são projetos em que há todo um trabalho de cruzamento não é. O próprio município já reúne connosco e são nossos conselheiros, no que diz respeito por exemplo ao plano nacional das artes, onde também se trabalha as áreas de cidadania por excelência. E para desenharmos o nosso projeto intercultural nós necessitamos em absoluto do apoio do município “Então quais são as áreas que vocês estão a desenvolver na cidadania?”; “Como é que nós podemos colaborar?”; “Como é que nós podemos participar?”. Pronto, tem havido este trabalho de articulação, cada vez mais. É claro que ainda é preciso limar

aqui muitas «arestas», inclusivamente os *timings*, os *timings* do município não são os *timings* da escola, o que é que eu quero dizer com isto... O município trabalha por ano civil e nós trabalhamos por ano letivo, portanto quando nós começamos em setembro estão eles a terminar. Toda a parte de gestão de fundos e de projetos já está destinada, e começam a trabalhar em dezembro para o ano todo, portanto nós começamos em setembro. Esse *timing* é muito complexo muitas vezes de se organizar, mas temos estado cada vez mais a aproximarmo-nos e a tentar articular as coisas da melhor maneira possível.

ENT: Na sua opinião é importante uma articulação entre escola/município/comunidade para o desenvolvimento destes projetos e, como resultado, de uma cidadania ativa? Porquê?

OG: Porque os alunos estão inseridos e fazem parte de uma comunidade não é, e antes de mais há que conhecer aquilo que nós temos, e onde estamos, com quem estamos e conhecer as realidades que estão à nossa volta. Tudo bem, é muito engraçado desenvolvermos projetos com São Tomé e Príncipe, mas também temos aqui tantas realidades à nossa volta (*segmento de texto incompreensível*), portanto, e aqui qual é que é o papel do município nisto tudo? É fundamental. Até para começar nós não temos fundos para nos... vá lá... financiar determinados projetos. Se não tivermos o apoio do município nesse sentido nós não conseguimos desenvolver, temos muita vontade, mas não temos fundos. E esta parceria é fundamental. A deslocação dos alunos a determinadas zonas, é sempre muito complexa, e contamos muitas vezes nestes projetos com o apoio do município no transporte dos alunos, na articulação de técnicos locais para ajudarem e colaborarem naquele... sei lá... conhecimento. Já temos desenvolvido projetos nas grutas das (eliminação de conteúdo sensível) e os técnicos vão ao local, até vão em parceria com os professores, e são sempre experiências que os miúdos não esquecem.

GÉNERO: F

NÍVEL DE ENSINO: Licenciatura

ÁREA: Teatro e Dança

TEMPO NO AGRUPAMENTO: 1 ano

FUNÇÕES: Artista Residente do Agrupamento no âmbito do PNL e do PNPSE

AR: Inscrevi-me nos concursos da escola e surgiu a oportunidade de haver uma artista residente na escola. E então fui contratada pelo Agrupamento para este cargo no âmbito do PNL e do PNPSE, portanto que pretendia cativar os alunos e fazer com que eles tivessem outro olhar sobre a escola e estivessem mais interessados através das artes. E foi esse o primeiro ano, é o meu primeiro ano também de trabalho, portanto é tudo uma experiência muito nova. Ah... o plano surgiu em 2019 e esta escola foi uma das escolas-piloto a adotar este plano. Já há muitas escolas que têm também artistas residentes, nós tivemos uma reunião e éramos cinquenta e tais (risos) e trocámos bastantes experiências, o que é que fomos fazendo... pronto já estou assim a desviar-me um pouco da minha apresentação, mas é isto.

ENT: Esteve próximo(a) dos projetos de Cidadania e Desenvolvimento que decorreram no Agrupamento no ano letivo 2020-21? De que forma?

AR: Então nós no início estávamos assim um bocadinho a perceber o que é que eu poderia fazer, em que é que podíamos colaborar, e então foram selecionadas pelo menos no início logo duas turmas, uma de 7º e uma de 8º, nas quais na disciplina de cidadania e desenvolvimento eu iria estar, e depois de acordo com os temas que fossem trabalhados naquele momento em cidadania iríamos trabalhá-los de maneira mais artística e mais original. E portanto, na altura o tema trabalhado era os direitos humanos, uma das primeiras intervenções, e então de acordo com o que os alunos pediam e diziam que

gostavam mais, fosse teatro ou dança ou a parte mais de desenhar, nós depois elaborámos um plano de trabalho. E então surgiu a ideia sobre os direitos humanos de fazer... inicialmente eram estátuas vivas pela escola... mas depois com as condicionantes todas do covid para não haver ajuntamentos fomos transformando numa sessão fotográfica de desrespeito aos direitos humanos que eles seleccionassem e, portanto, eram eles que faziam a história e que seleccionavam os adereços que precisavam, qual era a posição em que iam estar para a fotografia pronto...e então a turma do curso de multimédia ajudou bastante nisso porque têm o material da escola e percebem realmente de fotografia e de tudo o que tenha a ver com multimédia.

ENT: *Ensino Secundário?*

AR: Essa turma de multimédia sim. Então com uma das turmas foi desenvolvido isso, essa sessão fotográfica dos direitos humanos. Depois com uma turma de 7º ano, que é bastante complicada, portanto foi assim um grande esforço mesmo, consegui que eles fizessem este projeto. O tema era a sustentabilidade e eles recolheram junto da professora de cidadania, que é também professora de educação visual, recolheram plásticos e resíduos do chão e transformaram em instrumentos musicais e depois fizemos uma espécie de videoclip de uma música que já existia sobre o planeta e sobre a reciclagem. Gravámos alguns planos também com os alunos de multimédia. Um dos planos era por exemplo eles estavam com as mãos com as cores dos ecopontos e recebiam o lixo correspondente a cada ecoponto, outro depois eram eles a fazer os ritmos com os instrumentos que fizeram, depois uma lona azul a representar o oceano a receber lixo, pronto assim uma ilustração do que dizia no videoclip e foi esse o trabalho final dessa turma de 7º ano da sustentabilidade. Depois a última turma com que eu trabalhei na (eliminação de conteúdo sensível) também de 8º ano quis desenvolver o tema da autoestima através da representação. Cada parte da turma escolhia como é que queria trabalhar esse tema, o tema era o mesmo para toda a turma... uns decidiram trabalhar de uma maneira ah pronto... e houve um grupo de alunas que decidiu fazê-lo através da representação e então eu ia à turma delas e fomos escrevendo o guião, fomos pensando sobre a mensagem que queríamos passar, e gravámos ao longo de várias semanas então uma curta-metragem, com os alunos de multimédia também, sobre este tema da autoestima. Era uma rapariga que era bastante conhecida, bastante popular, era uma espécie de *influencer*, que tinha uma vida perfeita nas redes sociais, mas depois na realidade nada daquilo... ela era muito insegura e pesava-se, media-se e via se estava

bonita a toda a hora, recusava comida, tinha uma pressão da mãe sempre a dizer-lhe para ser isto, para ser aquilo... e pronto, é tudo à volta desse tema, dessa pressão que é posta nos jovens para ter uma imagem ideal. Acho que é um tema também muito importante porque no início do ano foi realizado um inquérito aos alunos do 5º ao 9º ano e uma das perguntas-chave era “gostas da imagem que vês quando te olhas ao espelho?” e os valores eram preocupantes, porque uma elevada percentagem dizia que não, e as respostas eram algo como “não sinto que correspondo aos padrões da sociedade”, “acho-me feia e gorda”, “não sou suficiente”, e estas respostas realmente preocupam e acho que é muito importante estes temas serem trabalhados, serem expostos de uma maneira que impactue de alguma forma e depois todos estes trabalhos estão no *site* do agrupamento para que as pessoas possam ver. E os alunos são envolvidos a cem por cento no projeto, não sou eu que chego lá e digo vamos fazer isto e eles fazem... não... eu dou uma orientação artística, na curta-metragem era eu que orientava mais ou menos onde é que era melhor filmar, de que maneira é que era melhor passar a história, em termos também da representação, mas eles estão completamente envolvidos no projeto. E é sempre respeitado quem não quer mostrar tanto a cara, portanto no tema da sustentabilidade, no videoclip, aqueles que não queriam mesmo aparecer não apareciam, portanto mostravam só as mãos e... isso tudo é respeitado e nunca há objetivo de forçar, “não queres mas vais aparecer à mesma” nunca. E, portanto, nem é esse o objetivo porque o objetivo é ser algo que seja bom que seja diferente para eles e que eles gostem e, portanto, obrigar não leva a lado nenhum. Depois fui visitar as outras escolas do agrupamento, na escola (eliminação de conteúdo sensível) nos (eliminação de conteúdo sensível) hum... também dentro dos direitos humanos com uma turma de 6º ano foram feitas estátuas vivas pelo corredor da escola, que num dos intervalos estavam no corredor da escola a representar os tais direitos. Quem não queria estar a expor-se tratou da parte estética dos desenhos de escrever a descrição de cada estátua, portanto a representar o direito que ali estava. Com outra turma dentro do tema da multiculturalidade fizemos uma peça de teatro, em que uma menina viajante que era portuguesa com um barco feito também por eles pronto, com a ajuda da professora de educação visual, ia percorrendo vários sítios e ia encontrando vários meninos de várias culturas e depois os meninos explicavam, o que é que faziam na sua cultura, o que é que comiam, que religiões é que tinham, que línguas é que falavam e pronto e foi assim percorremos um bocadinho de cada ponto do mundo.

ENT: *De que ano esta turma?*

AR: Também de 6º ano. E pronto e terminámos com um texto da Luísa Ducla Soares que é «meninos de todas as cores» pronto que é a conclusão de que quanto mais diversidade melhor e que o menino que era branco depois apercebia-se que era giro ser vermelho da cor do sangue, ser amarelo da cor do sol, pronto é um texto muito bonito que eles interpretaram, que eles leram, e pronto em termos da cidadania foi isto que foi desenvolvido. Ah... a minha interação depois teve junto dos mais novos, mas teve uma vertente mais... mesmo de ... artística!... de explorar o corpo e a voz através de jogos e dinâmicas entre eles. Mas da cidadania foram estes os projetos desenvolvidos e para primeiro ano acho que até foi articulando... e até com aquele confinamento que tivemos a meio... mesmo assim foi-se articulando bem e pronto fomos conseguindo dar a volta.

Participou em que projetos de Cidadania e Desenvolvimento neste ano letivo?

(Respondido na questão anterior.)

ENT: *Conseguí perceber então que o trabalho da autoestima surgiu através da aplicação de um inquérito como diagnóstico inicial...? Nos temas trabalhados de sustentabilidade e da multiculturalidade também foi feito este diagnóstico inicial ou foram propostos pelo agrupamento, docentes, alunos?*

AR: Ah... então, esse tema da autoestima coincidiu com esse inquérito, ou seja, não foi através dele. O inquérito aconteceu para perceber como é que estavam os alunos... a outra questão era em relação aos hábitos culturais, portanto, se frequentavam espetáculos de música, teatro, etc., e era esse também o objetivo de os alunos irem mais vezes a espetáculos, irem a mais atividades, pronto. Mas este ano também é tudo muito restringido e... o trabalho foi mais a nível mesmo da escola, do interior da escola. Todos estes temas eles são propostos... eu acho que existe um programa para a disciplina de cidadania e então esse programa já determina quais os temas ao longo do ano. Nós em vez de a cada período ou em cada semestre do ano fazermos algo para esse tema, «pegámos» num e transformamos num trabalho até ao final do ano, porque é uma coisa que é difícil e que leva algum tempo. Eles depois percorreram os outros temas de outra forma, mas em termos artísticos escolheu-se um tema e foi esse que foi trabalhado de forma artística. Mas pronto há de facto um programa que tem já os vários temas para cada ano.

ENT: *Queria realmente perceber se foi feito um diagnóstico ou não. Foi proposto devido à existência do currículo de cidadania e desenvolvimento certo?*

AR: Sim exatamente.

Como nasceram esses projetos e o seu desenvolvimento?

(Respondido na questão anterior.)

ENT: Explique, de forma breve, o que é ser Artista Residente do Agrupamento? E como chegou até aqui?

AR: Ser artista residente numa escola é trazer uma visão artística é... não ser professor, porque já há professores de teatro não é. Hum... e que trazem um bocadinho a arte para a escola, mas é mais do que isso, é mesmo uma pessoa que está no ativo ou não, mas que está fora da escola que não sabe o que é que se passa lá dentro que não está dentro das burocracias todas e daquele currículo que já existe, programado para acontecer assim. Uma pessoa que tem uma visão de fora, que sabe o que é que se passa artisticamente no nosso país e que pesquisa sobre isso, sobre como é que pode trazer as artes para a escola e que vem tentar dar uma nova «roupagem» uma nova «frescura» aos temas trabalhados. Para que não seja só mais uma disciplina... e foi escolhida a disciplina de cidadania e desenvolvimento porque é permeável em termos de currículo porque não há que cumprir propriamente para o exame os horários, e isso facilita então a minha intervenção, e porque também é muito importante, é uma disciplina extremamente importante, e que permite que se façam trabalhos artísticos. Em termos de tempo como foi tudo muito a «correr» foi previsto ser só nas aulas de cidadania claro que, quando fizemos a curta-metragem usávamos tardes livres em que eles podiam e eu também podia, para gravar, portanto tínhamos de encontrar ali um horário que desse para todos. E depois em termos dessas turmas com quem trabalhámos em relação à cidadania foi só nas aulas de cidadania, as turmas com quem eu trabalhei mais novas era em horário ah... por exemplo o 1º ciclo que eles estão sempre com a mesma professora, tinham uma «horinha» de quinze em quinze dias, porque são muitas turmas, e de quinze em quinze eu ia lá uma «horinha» estar com eles e fazer essas dinâmicas teatrais, esses jogos, mas só de quinze em quinze dias para dar para ir a todas as turmas do 8º ano do centro escolar de (eliminação de conteúdo sensível). Ou seja, eu sinto que há pouco tempo curricular, pouco tempo de

escola para estas iniciativas, de facto o tempo urge e eu sinto que é muito pouco às vezes. Uma aula de cidadania são quarenta e cinco minutos, passa muito rápido mesmo.

ENT: O desenvolvimento dos projetos implicou maioritariamente uma parte prática ou teórica e porquê?

AR: Maioritariamente prática. Também teve teórica, há todo um trabalho por trás, meu também e das professoras de cidadania. Acho que o objetivo é isso, é ser maioritariamente prático, até para cativá-los, para não ser mais uma coisa de “vamos preencher mais uma ficha para avaliação”, isso é que é interessante ir para o campo por assim dizer, íamos para os espaços da escola gravar... e isso é que apela pelo menos acho eu naquelas idades a ser prático e a «pôr as mãos na massa» por assim dizer e espero que cada vez mais que seja prático, porque ai é que se aprende também muito a fazer.

ENT: A gestão curricular disciplinar e multidisciplinar é uma mais-valia para fomentar e desenvolver estes projetos de Cidadania e Desenvolvimento? Porquê?

AR: Sim eu acho que... esta disciplina é essencial primeiro que tudo. De facto, o tempo também pode realmente impulsionar o desenvolvimento destes projetos, porque se não houver tempo não dá para fazer nada. Portanto... ah... como é que era a questão?

ENT: *Era sobre a articulação da disciplina de cidadania e desenvolvimento com outras disciplinas, sentiu essa articulação? Por exemplo com o português, a matemática, o teatro? Acha que isso contribui ou de alguma forma acaba por penalizar a disciplina e os projetos que lá se realizam?*

AR: Eu acho que idealmente é um «bom casamento» e especialmente o teatro que integra tantas outras artes, que não é só uma coisa específica, e que pode mesmo integrar... acho que só traz benefícios à partida. Ah... só que como o tempo, lá está, não é muito, não houve muito ainda esse «casamento» entre uma disciplina e cidadania ou uma disciplina e estes projetos. Houve por exemplo alguns professores... alguns deles também não sabiam muito bem da minha existência houve pouco tempo para me apresentar e para a escola me apresentar... mas alguns professores de português que estavam a dar o texto dramático vinham ter comigo e diziam “olha quando puderes vem à minha turma, nem que seja só uma aula”, e o que eu fiz foi fazer um aquecimento vocal, fazer um

relaxamento de corpo, algumas dinâmicas entre eles, para que, para já, percebam como é que funciona no mundo do teatro e para além disso perceber como é que os ajuda por exemplo nas apresentações orais, em que eles às vezes falam «super baixinho» a «comer palavras» e estão tensos e isso dá-lhes logo outra maneira de ver as coisas e de estar nas apresentações, é só um benefício para eles ao longo de várias coisas, não é com o intuito de formar artistas, é mesmo para os ajudar em vários aspetos. E, portanto, estes projetos artísticos e a cidadania acho que podem sempre tirar benefício de se juntar com outras disciplinas e é sempre possível. Acho que esse é o objetivo para o próximo ano seja eu, seja outro artista, é mesmo juntar ainda mais e ser ainda mais transversal.

Os projetos desenvolvidos são baseados no levantamento da opinião dos alunos? Como foi realizado esse levantamento?

(Respondido em questões anteriores.)

ENT: A opinião dos alunos e as suas iniciativas são consideradas nestes projetos?

AR: Do meu ponto de vista, do que eu vejo e do tempo que eu estou com eles, pelo menos da interação que tenho com eles, sim, isso é sempre visionado e é uma prioridade porque, lá está, isto é um acrescento, é uma coisa nova, e se for feita por obrigação e se for imposta aos alunos não vai resultar mesmo. E então é sempre ouvido e se há alguém que discorda tentamos sempre «dar a volta» e perceber se podemos ir por ali, ou seja, respeitar sempre a opinião deles e o que eles têm a dizer e se não gostam tanto... como eu estava a dizer a pouco... se não gostam tanto de exposição então ficam a tratar da parte estética ou da parte da produção, isso é sempre respeitado mesmo. Em relação a auscultar a opinião deles, não sei se noutros aspetos se é sempre ouvida a opinião deles, mas sei que é extremamente importante porque são eles que fazem a escola não é. Mas depois de *feedbacks* mais pessoais, pelo menos dos mais novos é sempre positivo, é sempre “Ah mas é sempre tão pouco tempo!”, “Ah! é hoje que vamos ter aula?!” e eu digo sim e ficam todos felizes e é uma coisa que lhes dá... e o facto de saírem da secretária, daquele espaço um bocadinho «castrador» às vezes, dá-lhes imensa liberdade, eles gostam imenso de coisas diferentes e têm imensa abertura, imensa criatividade e dão-nos imenso, e pronto eu acho que sim, pelo menos nestes projetos artísticos é sempre a opinião deles que conta e que se ouve bastante.

Os alunos demonstraram interesse nos projetos? Como?

(Respondido na questão anterior.)

ENT: Na sua opinião estes projetos são fundamentais para a promoção da cidadania ativa dos alunos(as) porquê?

AR: Eu acho que um dos principais caminhos da mudança, e mais enraizados, que pode dar mais frutos, é mesmo a educação, porque estamos a formar jovens que vão ser depois adultos e vão trabalhar e vão contribuir para a sociedade, e se nós tivermos a formar pessoas bem formadas, educadas, com consciência ambiental, física e social, estamos mesmo a fazer um grande passo para que o mundo esteja um bocadinho melhor, pelo menos. E é mesmo uma coisa mesmo «super enraizada» porque às vezes as medidas políticas demoram imenso tempo, e nem sempre são bem aplicadas, e enquanto que nos jovens estamos ali a formar pessoas que vão crescer a pensar de uma maneira, com uma perspetiva diferente, e que depois aos filhos também educarão dessa forma e, mesmo esta questão da consciência ambiental, se eles na escola tiverem estes projetos e se estiverem atentos para estas questões em adultos vão ter esta consciência e vão tentar mudar o mundo e torná-lo um bocadinho melhor. Portanto, eu sinto que é muito essencial mesmo, e a disciplina de cidadania tem um papel gigante nesta possibilidade, porque no plano curricular de matemática e de... pode haver espaço para isso, mas normalmente há um plano que tem de ser cumprido para um exame, e não há muito espaço para isso, portanto cidadania é mesmo essencial e se se puder juntar com as artes que tem um poder transformador gigante, acho que é ideal.

ENT: Observou mudanças de atitudes e comportamentos positivas nos alunos(as) após o desenvolvimento dos projetos? Como? Exemplos?

AR: Em algumas turmas com que trabalhei as turmas eram um bocadinho complicadas de facto foi difícil depois também havia alguns problemas de défices de atenção, hiperatividade, e tudo isso é às vezes um obstáculo ao bom funcionamento e rápido das coisas. Mas nada é um «muro» e pode ser tudo contornado, e foi contornado eventualmente, com alguma dificuldade, mas foi. Alunos que achavam que é só mais uma

coisa e estavam completamente indiferentes, no fim perceberam “ok valeu o esforço”, “isto foi giro”, “os meus amigos vieram-me dar os parabéns”, e percebia-se realmente que eles estavam orgulhosos do que estavam a fazer. Às vezes o processo pode ser um bocadinho doloroso e eles pensam que não vai valer a pena e depois os que querem acabam por ser «puxados» pelos que não querem, ou pelos que estão mais reticentes, mas no fim acaba sempre por compensar. E em termos de comportamento vê-se que por ser uma coisa diferente, em que não é só mais um trabalho de ficha e de estarem numa secretária, eles ficam mais empenhados e mais unidos. Numa das turmas de 6º ano no trabalho de cidadania, foi a turma que desenvolveu os direitos humanos, as estátuas vivas, eu convidei o professor de teatro do centro escolar para fazer algo com eles, uma dinâmica numa aula, e foi incrível como uma coisa tão simples como, andar para a frente e para trás, e estarem em roda e olharem-se uns aos outros, deu para perceber que aquilo não era uma turma, eram grupos, e não havia união, eles não se conheciam uns aos outros, eles não se respeitavam, e eles adoraram aquela aula e saíram de lá completamente diferentes. Percebeu-se realmente que é preciso iniciativas diferentes e que lhes abram um bocadinho a mente e a perspetiva, porque eles vão sempre com a perspetiva de que “vai ser mais uma coisa” e “estou farto de aqui estar” ... e de facto isso muda e eu senti essa mudança e acompanhei e acho que é um ótimo caminho para que o comportamento melhore.

ENT: O artista residente participou na avaliação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento? Como/Porquê?

AR: Não, não. Em termos de avaliação ah... até porque legalmente não teria competências para isso, poderia dar opinião, claro, sempre... eu acho que também os professores chegam a esta altura do ano e é tudo tão... têm tanta coisa para fazer que se calhar nem há espaço para me perguntar, então eles querem é realmente tentar atribuir as notas a tempo, e com os exames... é muito carga para eles no final do ano e portanto não houve essa minha intervenção nas notas. Agora o que eu assistia era que ainda há muito o pensamento de que “eu vou ter o 5 garantido ou pelo menos o 4 que me safa, porque pronto é cidadania não tem trabalhos, não é preciso fazer nada”, quer dizer vai tendo mas não são testes ou exames, e por haver esse pensamento muitos dos alunos são completamente indiferentes e não se empenham e acham que o comportamento deles ali naquela aula vai pouco interessar, porque acham que os professores vão sempre dar a nota

boa, mas não. Claro que se há alunos muito empenhados, que ouvem e querem estar ali, e há outros que só perturbam em coisas que nós estamos a tentar fazer com que sejam diferentes, é claro que a nota vai ser diferente, e é isso que eles têm também de perceber e que não é por não ter exames e testes que deixa de ser importante, que é ainda mais importante porque são esses valores, o respeito pelos outros, o silêncio, essas coisas todas que estão a ser trabalhadas e que eles realmente não são muito fortes e precisam de aprender isso. Em termos de avaliação não tive nenhuma opinião, mas pronto também acho que será por falta de tempo.

ENT: *Vendo as coisas pelo exterior e não sendo uma docente, concorda com a avaliação quantitativa da disciplina de cidadania e desenvolvimento?*

AR: É realmente uma questão muito pertinente e com a qual eu me debato algumas vezes. Porque notava-se muito isso, por ser quantitativa que o seu carácter de formar cidadãos ficava um bocadinho para trás. Não sei qual é que será o melhor caminho, e não sei qual é que será a solução, e se será a melhor solução, mas nem sempre me parece realmente a melhor opção ser quantitativo, porque não dá propriamente para medir, para colocar numa escala comportamentos e atitudes que é o que se faz através dessa disciplina. Também me informei pouco, mas numa opinião pessoal não é o melhor caminho.

ENT: *De forma geral, no que concerne a uma educação para a cidadania, o que deveria melhorar no âmbito da Escola, Agrupamento e Comunidade?*

AR: Primeiro que tudo acho que o tempo curricular para essa disciplina. Ah... eu sei que por exemplo na (eliminação de conteúdo sensível) são 90 minutos, mas nos alunos com quem eu trabalhei de 7º e 8º da (eliminação de conteúdo sensível) são 45 minutos por semana, o que é pouquíssimo. E às vezes é encarado como “ah se calhar se faltar não há grande problema” e “é só mais uma” e pronto, e como não há exames ou testes, acham que não tem grande importância se faltarem, o que é mentira porque é uma falta como as outras e depois acaba por «pesar» no final do ano. Em termos da comunidade, eu acho que é sempre importante a envolvimento da comunidade na escola também, talvez se calhar... agora isto é tudo difícil nestes tempos... mas eu diria ao desenvolver-se trabalhos assim diferentes e artísticos e através da cidadania em que se vê que os alunos estão a passar por uma mudança de comportamentos e atitudes e que estão a aprender a serem bons cidadãos, se calhar a vinda dos pais à escola ver esses trabalhos e participar

neles, ou entrevistas por exemplo aos pais, trabalhos de carácter mais biográfico de contar histórias e de partilhar histórias dos pais, dos avós... para que toda a gente estivesse envolvida ah... isso seria benéfico. Isso aconteceu no confinamento quando foi antes de março, depois nós em abril voltamos para a escola. Mas como nós não tínhamos meios para trabalhar, tinha de ser tudo feito em casa, ou seja, fizemos uma espécie de troca de gerações, por exemplo alguns deles falavam com os pais sobre uma receita e depois os pais filmaram eles a falarem sobre essa receita ou outros sobre doar roupa, e então os pais ajudaram nesse processo. Portanto, por estarem em casa houve de facto essa envolvência dos pais e se calhar ficaram mais a par do que é que se passava na vida deles e na escola e no currículo deles. Agora estando na escola, por vezes também não há tempo por parte dos pais porque estão cheios de trabalho, isto depois é assim um círculo um bocado vicioso, mas às vezes pronto não há tempo e há coisa que ficam assim um bocadinho de lado. Em termos da escola (eliminação de conteúdo sensível) que é a sede onde eu estou mesmo, os espaços também são muito importantes, porque há uma sala que é a sala dos grandes grupos mas não tem auditório e às vezes faz falta para ter um sítio onde apresentar algo. E às vezes precisávamos de espaços com mais... espaço! sem cadeiras e sem mesas, e havia falta de espaço. Portanto, isso também potencia algumas mudanças. Em termos do agrupamento eu acho que se resume mesmo ao tempo e à importância que é dada também por parte dos professores, da direção, de quem faz as regras por assim dizer, o tempo curricular e, a importância que é dada à disciplina de cidadania como fundamental, e acho que sim que é isso.

ENT: Como acontece a articulação entre o Plano Intercultural e a Cidadania e Desenvolvimento no Agrupamento?

AR: É tudo assim um bocadinho novidade, portanto nós estamos sempre assim a «apalpar terreno», pronto a «desbravar caminho», mas isso é que é preciso. Do plano intercultural de escola, o tema, quando eu fui contratada, já estava delineado, não sei muito bem quem é que... acho que é a equipa que é mais do plano nacional das artes que está mais ligada ao plano intercultural de escola. Mas o tema já estava delineado quando eu cheguei, e o tema era (eliminação de conteúdo sensível), e foi um bocadinho ancorado neste tal inquérito e nesta questão de “se gostas da tua imagem quando te olhas ao espelho?” e portanto desta coisa de se calhar de eu não me sentir parte de algo, ou de eu ser diferente e portanto não me sentir tão unido ao resto das pessoas. Isto articula-se... pronto lá está... é seleccionado um tema para todo o ano, depois há reuniões com as pessoas responsáveis

pelas bibliotecas, por vezes com entidades fora da escola, com o museu por exemplo (eliminação de conteúdo sensível), alguns alunos foram lá e tiveram uma visita interativa em que puderam realmente desenhar, e não só explorar o museu, foi uma coisa muito interativa. Portanto, com as comunidades, com os professores responsáveis pelas bibliotecas, pela cidadania, algumas pessoas responsáveis por estas áreas que podem colaborar diretamente, e eu através do plano nacional das artes com uma visão do que é que se pode fazer artisticamente, hum... é articulado para que se desenvolva algo de diferente e para que os alunos estejam envolvidos realmente a cem por cento e para que não seja algo que eu imponha ou que o professor imponha e que eles têm que desenvolver para terem nota senão não têm nota, isso não acontece.

ENT: Quais são os fatores a ter em conta no âmbito do trabalho em rede (parcerias) para o desenvolvimento destes projetos?

AR: O teatro (eliminação de conteúdo sensível) por exemplo que tem uma programação muito boa, muito vasta, pelo menos do que eu tenho assistido, é um fator muito importante. Alguns alunos da escola estão no grupo de teatro, dos jovens, mas mais do que isso, eu sinto que poderia haver mais articulação, seja de levar os alunos a conhecer o teatro, os bastidores, a magia por detrás do palco, o que é que se passa...eventualmente a assistir ensaios do grupo... hum... visitas...mesmo que os espetáculos sejam só no fim-de-semana, haver uma outra turma que vá ver o ensaio durante a semana de alguma das peças que esteja lá. Depois também a abertura de quem é responsável da câmara por exemplo, que possa realmente apoiar seja a nível financeiro, seja a nível de recursos, que possa apoiar propostas a qualquer nível e também a envolvência se calhar dos pais, lá está, aqui é sempre um tema um bocadinho complexo porque às vezes não têm tempo nem sequer para outras coisas e depois é um bocadinho complicado estar a exigir aos pais seja o que for, mas eu acho que é uma parte muito importante aqui a ter em conta.

ENT: Na sua opinião é importante uma articulação entre escola/município/comunidade para o desenvolvimento destes projetos e, como resultado, de uma cidadania ativa? Porquê?

AR: É interessante que eu no outro dia estive a pesquisar, eu já conhecia, mas tive a pesquisar ainda mais, sobre a (eliminação de conteúdo sensível) por exemplo, que é uma

figura importantíssima. Eu acho que muitas vezes nós estudamos pessoas daqui e dali e às vezes não temos consciência das pessoas dos nossos locais, e nem só as pessoas que fizeram algo há muitos anos atrás, pessoas de agora. Eu estudei numa escola que se chama (eliminação de conteúdo sensível) que tem o nome de uma autora que também foi importantíssima na altura da luta das mulheres para votarem. E eu lembro-me que há uns dias atrás vi no Google a imagem dela, aquela «barrinha» do Google tinha a imagem dela e a importância que ela teve para essa luta, e eu pensei realmente eu estudei na escola dela, mas ouvi falar dela pouquíssimas vezes, e é tão importante nós reconhecermos, ainda mais quando são locais, é mesmo interessante, esta pessoa que nasceu cá fez isto e aquilo. E não só pessoas, lá está, que fizeram coisas noutros séculos, ou noutros anos, mas as nossas mães, as nossas avós, as nossas vizinhas, dar voz... se nós através da escola podemos, temos esses recursos, temos os alunos de multimédia que podem filmar, que podem gravar, se as pessoas não quiserem aparecer, só o áudio... E as pessoas às vezes tem tantas histórias para contar que eu acho que essa interação, esse casamento, entre escola e comunidade, só tem benefícios mesmo, e de pessoas perto de nós que têm mesmo coisas para contar e se nós lhe pudermos dar voz acho que tem muito interesse. O município aqui como fator decisivo em termos de recursos e de apoios, sejam eles financeiros, ou mesmo de disponibilizar os recursos, porque sem apoio de algo um bocadinho maior é difícil, e quando há o apoio do município e o interesse as coisas tornam-se muito mais fáceis e quando o município tem mesmo interesse em coisas novas e em explorar e em apoiar aqui o que se está a passar na escola, porque os alunos são parte da comunidade não é, acho que isso só pode concluir de uma forma boa para toda a gente.