



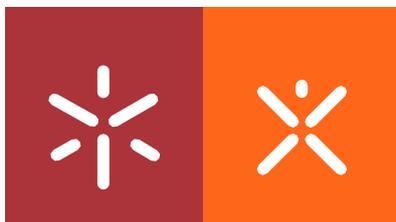
**Perceções sobre as Práticas de
Desenvolvimento Curricular e
Avaliação em Cidadania e
Desenvolvimento**

Dina Isabel Ferreira Paulino

Universidade do Minho

Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Dina Isabel Ferreira Paulino

**Perceções sobre as Práticas de
Desenvolvimento Curricular e Avaliação
em Cidadania e Desenvolvimento**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
e Avaliação

Trabalho efetuado sobre a orientação do(a)

Professor Doutor José Carlos Morgado e

Professora Doutora Maria Teresa Machado Vilaça

outubro de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-SemDerivações

CC BY-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo e de todos começo por agradecer à força, coragem e resiliência que tenho tido. Acreditar sempre.

Começo por agradecer aos meus orientadores, Doutora Teresa Vilaça e Doutor José Carlos Morgado pela paciência, encorajamento, humanismo, dedicação, disponibilidade, generosidade e amizade com que sempre me apoiaram neste meu sonho.

Agradeço ao meu estimado Diretor de Serviços de Projetos Educativos da Direção-Geral da Educação, Doutor José Carlos Sousa, pela oportunidade, disponibilidade e colaboração para que este estudo fosse concretizado.

Agradeço aos meus colegas da equipa de Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Cidadania e Desenvolvimento da Direção-Geral da Educação: Helena Gil, Pedro Pereira, Rui Lourenço, Pedro Meireles, Vitor Figueiredo e Maria José Neves. Por serem uma inspiração e por me ensinarem tanto todos os dias.

Ao meu Pai, a estrela que me guia e à minha querida mãe. Eternamente grata por tudo o que fizeram por mim.

Ao meu marido, pelo encorajamento, pela paciência, pela ausência, pelo companheirismo, pela colaboração, pela ajuda e pela atenção que tem tido comigo nos momentos menos fáceis. Juntos conseguimos.

Às minhas duas filhas, Adriana e Lara, pela compreensão e apoio. Que vos inspire.

Ao meu pequeno filho Rodrigo, tentarei compensar o tempo que estive ausente. Amor.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

PERCEÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E AVALIAÇÃO EM CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

Este estudo investigou as percepções dos Coordenadores da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola sobre as práticas curriculares e a avaliação em Cidadania e Desenvolvimento. Neste sentido, pretendeu-se atingir os seguintes objetivos: identificar diferentes modelos de integração curricular da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola; caracterizar as percepções dos Coordenadores da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola sobre as práticas do seu Agrupamento/Escola Não Agrupada; caracterizar a avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos em Cidadania e Desenvolvimento; identificar formas de avaliação da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE). Recorreu-se a uma metodologia qualitativa, usando como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário e, posteriormente, durante a observação participante nos II Encontros Regionais de Coordenadores da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (n=284), realizado pela Direção-Geral da Educação, elaboraram-se notas de campo.

Percebemos que a grande maioria dos Coordenadores articula projetos que envolvem a Cidadania e Desenvolvimento com a sua EECE de forma a darem resposta às prioridades do Projeto Educativo. As dificuldades sentidas foram, essencialmente, a falta/pouca comunicação entre os coordenadores dos vários projetos e com as Direções. A maioria dos coordenadores referiu que a interdisciplinaridade acontece maioritariamente no seio dos Conselhos de Turma e nos Domínios de Articulação Curricular, tendo as escolas que referiram as Equipas Educativas mostrado chegar melhor a este objetivo. Geralmente existe a participação dos alunos em algumas partes do processo de elaboração e implementação da EECE. A avaliação das aprendizagens está intimamente ligada às aprendizagens esperadas nos princípios, valores e áreas de competência do PASEO. A avaliação da EECE é geralmente feita através de questionários aplicados essencialmente no final do ano aos alunos.

Numa altura em que cada vez mais se questiona a cidadania na sociedade e no mundo, os resultados deste estudo são um singelo contributo para que a Cidadania e Desenvolvimento seja uma realidade capaz de transformar alunos/cidadãos e alunas/cidadãs e de contribuir para a igualdade de oportunidades e direitos humanos.

Palavras-chave: Avaliação, Cidadania, Currículo, Desenvolvimento, Educação.

ABSTRACT

PERCEPTIONS ABOUT CURRICULAR DEVELOPMENT PRACTICES AND ASSESSMENT IN CITIZENSHIP AND DEVELOPMENT

This study evaluated the perceptions of School Coordinators for Education Strategy on Citizenship with regards to curricular practices and assessment in Citizenship and Development. In this sense, it was intended to achieve the following objectives: to identify different models of curricular integration for the Education Strategy on Citizenship; to characterize the perceptions of School Coordinators for Education Strategy on Citizenship with regards to curricular practices within their School Groups/Non-grouped Schools; to characterize the assessment of students' learning outcomes in Citizenship and Development; to identify ways of evaluating the Education Strategy on Citizenship at School ("EECE"). A qualitative methodology was deployed, firstly based on a questionnaire survey as a data collection source and, later, using field notes derived from participant observation in the II Regional Meetings of Coordinators for Education Strategy on Citizenship at School (n=284), held by the Directorate-General for Education ("DGE").

We noticed that the vast majority of Coordinators articulate projects involving Citizenship and Development within their "EECE" in order to respond to the priorities of the Educational Project. The difficulties felt were, essentially, the lack/little communication between the Coordinators of the various projects and the respective Directorates. Most of the Coordinators mentioned that interdisciplinarity occurs mostly within the Class Councils and the Curricular Articulation Domains, and the schools that mentioned the Educational Teams showed to achieve this objective better. There is usually student participation in some parts of the "ECE" design and implementation process. The assessment of learnings is closely linked to the principles, values and areas of competence of the "PASEO". The evaluation of the "ECE" is generally done through questionnaires applied essentially in the end of the year to the overall students.

At a time when citizenship is increasingly being questioned in society and in the world, the results of this study are a simple contribution to making Citizenship and Development a reality capable of transforming students in to citizens thus contributing to equality opportunities and human rights.

Keywords: Citizenship, Curriculum, Development, Education, Evaluation

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de abreviaturas e siglas	ix
Lista de quadros	x
Lista de tabelas	x
Lista de figuras	x

Capítulo I – Contextualização geral e apresentação da investigação

1.1. Introdução	1
1.2. Contextualização geral da investigação	1
1.3. Problemática e objetivos da investigação.....	3
1.4. Importância da investigação.....	4
1.5. Limitações da investigação.....	5
1.6. Plano geral da dissertação.....	5

Capítulo II - Revisão de literatura

2.1. Introdução.....	7
2.2. Currículo em Cidadania e Desenvolvimento.....	8
2.3. Avaliação e Avaliação em Cidadania e Desenvolvimento.....	15
2.4. Contextualização da Educação para a Cidadania na realidade portuguesa.....	20

Capítulo III – Metodologia da investigação

3.1. Introdução	25
3.2. Descrição do estudo	25
3.3. Seleção e caracterização da população e amostra.....	27
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	28
3.5. Plano de recolha de dados.....	31
3.6. Plano de tratamento de dados.....	32

Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Introdução	35
4.2. Modelos de integração curricular da EECE.....	35
4.2.1. Tipo de articulação de projetos que envolvem a Cidadania e Desenvolvimento.....	35
4.2.2. Características do trabalho interdisciplinar com vista ao cruzamento de conteúdos de diferentes disciplinas/componentes do currículo com os temas da EECE.....	38
4.2.3. Caracterizar o tipo de participação dos alunos na elaboração e implementação da EECE....	41
4.3. Avaliação em Cidadania e Desenvolvimento.....	49
4.3.1. Características da avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos em Cidadania e Desenvolvimento.....	49
4.3.2. Formas de avaliação da EECE.....	55

Capítulo V - Conclusões, Implicações e Sugestões

5.1. Introdução.....	60
5.2. Conclusões da investigação.....	60
5.3. Implicações dos resultados.....	63
5.4. Sugestões para futuras investigações.....	66

Referências Bibliográficas	67
---	----

Referências Legislativas	70
---------------------------------------	----

Anexos	72
Anexo 1. Mapa e Calendarização dos Encontros com os Coordenadores da EECE.....	73
Anexo 2. Programa dos II Encontros com os Coordenadores da EECE.....	74
Anexo 3. Guião de apresentação da EECE.....	75
Anexo 4. Questionário aplicado a Coordenadores da EECE.....	76
Anexo 5. Número de Presenças de Coordenadores da EECE por Região.....	79
Anexo 6. Notas de Campo.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CeD – Cidadania e Desenvolvimento

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGE – Direção-Geral da Educação

EC – Educação para a Cidadania

EECE – Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola

ENEC – Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Legislação de suporte à avaliação em Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Básico e Secundário.....	18
Quadro 2.	Legislação de suporte à avaliação em Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Secundário - Cursos Profissionais e Artísticos Especializados.....	18
Quadro 3.	Distribuição dos Domínios de CeD pelos 3 grupos.....	23
Quadro 4.	Dimensões, objetivos e questões do questionário sobre Estratégias de Educação para a Cidadania nas Escolas.....	29
Quadro 5.	Competências relacionadas com a Educação para a Cidadania e o PASEO.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Caracterização da amostra Coordenadores da EECE (n-284).....	27
Tabela 2.	Existência de articulação entre Projetos que envolvem a Cidadania e Desenvolvimento.....	36
Tabela 3.	Como é desenvolvido o trabalho interdisciplinar com vista ao cruzamento de conteúdos de diferentes disciplinas/componentes do currículo com os temas da EECE.....	38
Tabela 4.	Participação dos alunos na elaboração e implementação da EECE.....	42
Tabela 5.	Avaliação das Aprendizagens.....	49
Tabela 6.	Avaliação da EECE.....	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Exemplos de configurações de Equipas Educativas.....	48
Figura 2.	Aprender e Avaliar em Cidadania e Desenvolvimento.....	52
Figura 3.	Aprender em Cidadania e Desenvolvimento.....	53
Figura 4.	Avaliar em Cidadania e Desenvolvimento.....	53

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL E APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Introdução

Este capítulo faz uma contextualização da investigação desenvolvida. O primeiro subcapítulo contextualiza o problema de investigação no âmbito da educação em cidadania na escola (1.2). Posteriormente apresenta-se a problemática e objetivos da investigação (1.3), a importância do estudo (1.4), as principais limitações do estudo (1.5) e o modo como se encontra organizada a dissertação (1.6).

1.2. Contextualização geral da investigação

Este estudo surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação.

Os extremismos, a falta de tolerância, os problemas socioeconómicos, os desequilíbrios políticos, os discursos de ódio, entre outros, levam a que haja uma ameaça constante nas relações que temos uns com os outros. Tudo isto põe em causa a nossa democracia, paz, respeito e liberdade. A Educação para a Cidadania (EC) surgiu nas nossas escolas como forma de resposta a estes e outros desafios atuais a que a nossa sociedade, a Europa e o Mundo atravessam nos dias de hoje. É necessário um processo de transformação, nas nossas escolas, que abranja de modos diferentes toda a comunidade educativa – auscultar famílias, envolver os alunos e capacitar as equipas pedagógicas, professores e técnicos, que dão o impulso vital à sua concretização. Sem isso, não será possível dar um único passo no caminho da renovação.

É neste âmbito que se torna pertinente um estudo em torno das práticas inovadoras de desenvolvimento curricular e avaliação na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), destacando-se sempre o papel fulcral dos profissionais de educação para esta viragem, isto é, para que possamos ter uma educação de qualidade.

Em diversas conversas informais, com outros profissionais de educação de diferentes contextos, percebemos que as práticas de desenvolvimento curricular e avaliação em CeD ainda constituem um dilema entre alguns professores, levando muitas vezes à desmotivação, desvalorização e desinteresse pela disciplina. Como ponto de partida, é preciso detetar as fragilidades. Como horizonte à chegada, é

preciso pormo-nos de acordo sobre o perfil do aluno que queremos formar, traduzido em áreas de desenvolvimento e respetivos indicadores de aprendizagem.

Segundo os documentos de referência da Direção Geral da Educação (DGE) sobre a *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania*¹, a educação assume-se, cada vez mais, como uma ferramenta vital para a construção sólida da formação humanística dos cidadãos, para que assumam a sua cidadania garantindo o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social. Importa, assim, definir o conceito de Educação para a Cidadania. Entre as variadíssimas definições, a que nos parece mais pertinente para este estudo é a que envolve as sociedades democráticas modernas. Segundo Eurydice (2017):

A educação para a cidadania é uma área disciplinar que tem por objetivo a promoção de uma coexistência harmoniosa e o fomento do desenvolvimento mutuamente benéfico dos indivíduos e das comunidades em que se integram. Nas sociedades ditas democráticas, a educação para a cidadania ajuda os estudantes a tornarem-se cidadãos ativos, informados e responsáveis, dispostos e aptos para assumir as suas responsabilidades individuais e das respetivas comunidades a nível nacional, europeu e internacional. (p.9)

Neste âmbito, e de acordo com as prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da Educação, foi produzida a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a qual resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio). A ENEC constituiu-se como um documento de referência e começou a ser implementado, no ano letivo 2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integraram o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*, em convergência com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e com as *Aprendizagens Essenciais*.

No âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no ano letivo 2018/2019 a ENEC começou a ser implementada nas escolas públicas e privadas nos anos iniciais de ciclo e nos anos de continuidade para as escolas que integraram o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Em concordância com estes princípios, as áreas de competência e os valores definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o

¹ A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania alicerça-se na proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC), criado por despacho conjunto da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação (Despacho n.º 6173/2016, D.R. IIª Série, n.º 90, de 10 de maio).

caminho do exercício da cidadania ao longo da vida. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais listam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos.

A escola é o primeiro ambiente de socialização que é apresentado à criança, depois da família, pois é ali que irá desenvolver mecanismos de diálogo, de partilha e de participação. A escola existe com o objetivo de formar indivíduos responsáveis, devidamente integrados na sociedade. Têm sido feitos, ao longo dos anos, esforços para que os sistemas educativos sejam o mais humanizados possível, para que os currículos escolares incluam componentes de desenvolvimento de carácter e personalidade democráticos.

Hoje em dia não chega só ensinar Português, Matemática e Estudo do Meio, são cada vez mais necessários outros instrumentos que explorem o pensamento crítico das crianças e jovens. A educação para a cidadania é transformadora, é a arma social contra a pobreza, contra a exclusão, o preconceito e as desigualdades, pode transformar mentes, estimular a criatividade, curiosidade e o interesse pelo saber (Ferreira, 2020). A presença mais acentuada da cidadania na educação configura, assim, a intenção de assegurar “um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

Tal como refere Morgado (2021), “importa reafirmar a necessidade de as escolas se transformarem, de modo a serem reconhecidas como entidades de referência, capazes de promover uma efetiva participação democrática e de estabelecer compromissos com a comunidade onde se inserem” (p.33). Morgado (2021) alerta, ainda, para os problemas que resultam dessa falta de reconhecimento, uma vez que, “se as escolas não foram capazes de se reorganizar, de modo a interagir com o meio e incorporar nas suas tradições científicas e culturais a excelência pedagógica, o que as tornará insubstituíveis, correm o risco de se transformarem em meras agências de difusão educativa” (p.33).

1.3. Problemática e Objetivos da Investigação

Sabemos que a democracia em Portugal se rege por princípios éticos baseados na dignidade humana, por consequência, os princípios gerais da educação assentam em pilares democráticos, logo a educação deve ser instituída em conformidade com os princípios fundamentais da República Portuguesa. Atualmente, o Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória (PASEO) contempla as valências

ideais que são expectáveis de um aluno quando termina o 12.º ano, assim como as Aprendizagens Essenciais elencam a sua orientação curricular. Através das diversas disciplinas que são lecionadas nas escolas, entre as quais a disciplina de CeD, pretende-se que os alunos adquiram as ferramentas para promover uma sociedade mais justa e solidária em prol do bem comum. Assim, a delineação de uma Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE) deve encontrar os seus alicerces na cultura da própria escola, de acordo com as especificidades e realidades locais, nomeadamente o contexto geográfico e socioeconómico, as quais se devem encontrar espelhadas nos objetivos estratégicos do Projeto Educativo.

Assim, e tendo em atenção a revisão de literatura efetuada e a contextualização do estudo em Portugal, parece-nos importante que o presente estudo possa contribuir e acrescentar valor às práticas de desenvolvimento curricular e avaliação de CeD, respondendo ao seguinte problema de investigação:

Quais são as perceções dos Coordenadores da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola sobre as práticas curriculares e a avaliação em Cidadania e Desenvolvimento?

Para cumprir este propósito foram definidos os seguintes objetivos:

1. Identificar diferentes modelos de integração curricular da EECE (interação dos coordenadores dos vários projetos de escola, a relação que existe das atividades dos diferentes projetos e o Projeto de Escola, articulação entre a ENEC, o PASEO e as Aprendizagens Essenciais);
2. Caracterizar as perceções dos Coordenadores da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola sobre as práticas do seu Agrupamento/Escola Não Agrupada. (Práticas atuais de CeD; articulação de projetos; interdisciplinaridade; participação dos alunos; avaliação das aprendizagens e avaliação da EECE);
3. Caracterizar a avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos em CeD;
4. Identificar formas de avaliação da EECE.

1.4. Importância da Investigação

As nossas escolas, os nossos professores, os nossos alunos e as comunidades educativas, estão em transformação. É preciso inovar, procurar respostas para um mundo cada vez mais desconhecido, mas também mais complexo e exigente.

Numa altura em que cada vez mais se questiona a cidadania na sociedade e no mundo, este estudo pretende ser um singelo contributo para que a Cidadania e Desenvolvimento seja uma realidade

capaz de transformar alunos/cidadãos e alunas/cidadãs e de contribuir para promover a igualdade de oportunidades e aprofundar e/ou consolidar direitos humanos. Nesse sentido, nada melhor do que conhecer as práticas que já são uma realidade em muitas escolas e tentar perceber se estamos no caminho certo.

Nesta ordem de ideias, importa lembrar que, em Portugal, as atuais políticas educativas têm procurado dar prioridade às pessoas, estruturando-se em torno de, pelo menos, três finalidades: a inclusão educativa, a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar. Acredita-se que da concretização dessas finalidades dependerá, em boa parte, a resolução de um dos problemas que mais tem afetado as sociedades contemporâneas e se tem refletido nas escolas: a justiça social. Daí a necessidade de dinamizar práticas de Cidadania e Desenvolvimento, sobretudo se contribuírem para que a inclusão, a igualdade e o sucesso sejam uma realidade tangível em termos educativos.

1.5. Limitações da investigação

Embora a população-alvo deste estudo sejam os Coordenadores da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (810 a nível nacional), para ser possível realizar a investigação no tempo previsto para uma investigação de mestrado optou-se por selecionar uma amostra constituída por 284 Coordenadores da EECE, distribuídos aleatoriamente pelo país. O que nos dá uma panorâmica significativa sobre as práticas desenvolvidas em Cidadania e Desenvolvimento nas nossas escolas.

Foi utilizado como instrumento de recolha de dados, de acordo com os objetivos de investigação, um inquérito por questionário dirigido aos Coordenadores da EECE. No entanto este questionário não foi validado. Este questionário fez parte do trabalho da Equipa de Desenvolvimento Curricular e Avaliação da Cidadania e Desenvolvimento da Direção-Geral da Educação que o realizou para aferir exatamente o que se pretende com este estudo. No entanto o possível enviesamento da codificação de respostas foi evitado por uma categorização validada por um dos supervisores e a triangulação dos resultados desses questionários com as notas de campo, o que tornou a análise mais robusta.

1.6. Plano geral da dissertação

O primeiro capítulo da dissertação (Introdução) faz uma contextualização geral da investigação (1.2), descreve a problemática e objetivos da investigação (1.3) e a importância do estudo (1.4). Para

terminar são apresentadas algumas limitações desta investigação (1.5) e, na última secção, é apresentado o plano geral da dissertação (1.6). O segundo capítulo (Revisão de literatura), destina-se à apresentação de uma síntese da literatura existente acerca do tema em estudo. Depois de uma breve introdução no início do capítulo (2.1), aborda-se o currículo em Cidadania e Desenvolvimento (2.2), seguido da contextualização da Educação para a Cidadania na realidade portuguesa (2.3).

No terceiro capítulo (Metodologia), depois de uma breve introdução (3.1), descreve-se sinteticamente o estudo (3.2), explica-se como foi feita a seleção e caracterização da população e amostra (3.3) e da técnica e instrumento de recolha de dados (3.4), seguido do plano de recolha de dados (3.5) e o plano de tratamento de dados.

No quarto capítulo (Apresentação e discussão dos resultados), apresenta-se e discute-se os resultados obtidos para responder aos objetivos da investigação formulados. Depois da introdução (4.1) organizam-se mais duas secções. A segunda secção apresenta os modelos de integração curricular da EECE (4.2) e está subdividida em três partes: o tipo de articulação de projetos que envolvem a Cidadania e Desenvolvimento (4.2.1); as características do trabalho interdisciplinar com vista ao cruzamento de conteúdos de diferentes disciplinas/componentes do currículo com os temas da EECE (4.2.2); e caracterizar o tipo de participação dos alunos na elaboração e implementação da EECE (4.2.3). A terceira secção apresenta a avaliação em Cidadania e Desenvolvimento (4.3) e está dividida em duas partes: as características da avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos em Cidadania e Desenvolvimento (4.3.1); e as formas de avaliação da EECE (4.3.2).

No último capítulo (Conclusões, implicações e sugestões), após uma pequena introdução (5.1) descrevem-se as conclusões da investigação, decorrentes da análise dos resultados obtidos em resposta ao problema de investigação (5.2) e as implicações que os resultados desta investigação poderão ter para o futuro do papel da Educação para a Cidadania (5.3). Para terminar, apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações (5.4).

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Introdução

Ao iniciar o enquadramento teórico de um trabalho em que se aborda a Educação para a Cidadania, faz todo o sentido começar por clarificar a que nos referimos quando utilizamos a palavra cidadão/cidadã. Partindo do princípio de que um cidadão é um indivíduo que se integra e convive numa determinada sociedade, tal ensejo determina, por si só, que esse indivíduo cumpra os deveres a que está vinculado como cidadão e usufrua dos direitos como tal. É nessa ordem de ideias que Magalhães (2021) considera que a cidadania:

(...) consiste num complexo conjunto de conhecimentos (conceitos e factos), competências (saberes fazer) e valores (saber ser). Não se aprende a ser cidadã/o apenas teoricamente, através de conceitos e factos ou de normativas para atuar. São necessárias outras aprendizagens capazes de desenvolver competências e valores. A cidadania e a participação aprendem-se praticando. (p.15)

Em idêntica linha de pensamento, Morgado (2021) alerta para a necessidade de as escolas se reorganizarem de modo a criar condições para que a Educação para a Cidadania seja uma mais valia no desenvolvimento dos estudantes, lembrando que:

Desde o final da última década do Século XX, data em que foi concluído e publicado o Relatório da UNESCO para a Educação no Século XXI, mais do que construir saberes é necessário que as escolas apostem no saber-fazer, essencial para a pessoa se integrar e participar numa Sociedade que faz da Informação e do Conhecimento dois dos seus principais eixos estruturantes, e das competências uma das suas principais mais-valias, no saber ser, imprescindível para desenvolver a autonomia e o pensamento crítico, fundamentais nas tomadas de decisão e na assunção da

responsabilidade pessoal, e no saber relacionar-se, o que permitirá desenvolver a compreensão do outro, a realização de projetos comuns, a gestão de conflitos e o aprofundamento dos valores da compreensão e da partilha. Aliás, é hoje reconhecido que só é possível desenvolver competências, valores e atitudes através da concretização de práticas responsáveis em contextos de colaboração e convivência social, ricos em desafios e dilemas. (p.33)

Mas, a que nos referimos quando falamos em Educação para a Cidadania? Entre as variadas definições propostas, a que nos parece mais pertinente para este estudo é a que envolve as sociedades democráticas modernas. Segundo a Eurydice (2017a):

A educação para a cidadania é uma área disciplinar que tem por objetivo a promoção de uma coexistência harmoniosa e o fomento do desenvolvimento mutuamente benéfico dos indivíduos e das comunidades em que se integram. Nas sociedades ditas democráticas, a educação para a cidadania ajuda os estudantes a tornarem-se cidadãos ativos, informados e responsáveis, dispostos e aptos para assumir as suas responsabilidades individuais e das respetivas comunidades a nível nacional, europeu e internacional. (p.9)

Assim, e uma vez que esta investigação incide em duas áreas distintas, embora acabem por se complementar – Desenvolvimento Curricular e Avaliação – decidimos dividir o enquadramento teórico em três partes: Currículo em Cidadania e Desenvolvimento (2.2); Avaliação e avaliação em Cidadania e Desenvolvimento (2.3); e Contextualização da Cidadania e Desenvolvimento na realidade portuguesa (2.4).

2.2. Currículo em Cidadania e Desenvolvimento

Começando pela noção de currículo, importa desde logo lembrar que, “independentemente de se tratar de um conceito polissémico, atributo que justifica a profusão de definições que foram sendo engendradas ao longo do tempo, o currículo é um artefacto político e cultural” (Guimarães, Morgado & Pacheco (2021, p. 47739). Acresce o facto de o currículo ser um conceito que concilia múltiplas interpretações relativamente ao seu conteúdo e aos inúmeros modos e perspetivas que a sua construção e desenvolvimento convocam (Pacheco, 1996; Ribeiro, 1990). Contudo, Roldão (2018), ao definir diacronicamente o currículo, perspetivando essa definição “no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade” (p.7), considera que “o currículo escolar é – em qualquer circunstância – o

conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 2018, p.7).

É nesse sentido que Grundy (1998) reitera que o currículo não pode ser visto como “um conceito abstrato, cuja existência se possa desligar da experiência humana” (p.5), considerando, por isso, que se trata de uma construção cultural e “um modo de organizar uma série de práticas educativas” (Grundy, 1998, p.5). Por seu turno, Pacheco (2003) alerta para a necessidade de a educação, entendida como espaço de participação de cada indivíduo como ator curricular, “legitimar curricularmente a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas sociais” (p.13). Este desejo só possível de concretizar-se, como reiteram Guimarães, Morgado e Pacheco (2021,), se o currículo

(...) deixar de ser visto como um plano elaborado por especialistas para os professores aplicarem na escola, passando a ser compreendido como um artefacto cultural e uma proposta educativa, isto é, um projeto formativo que, associando o plano das intenções ao terreno das práticas, veicula um determinado recorte social e cultural. (p. 47743)

Acresce o facto de o planeamento curricular ser suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos (n.º 1 do art.º 18.º do DL n.º 55/2018). Por isso, o planeamento curricular ao nível da escola e da turma, concretizando os pressupostos do projeto educativo, constitui uma apropriação contextualizada do currículo, adequada à consecução das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos (alínea a) do n.º 1 do art.º 20.º do DL n.º 55/2018].

Um currículo de educação e cidadania tem de integrar conteúdos de vários tipos – uma visão ampla de currículo, incluindo conteúdos conceituais (conceitos e factos), procedimentais (competências, saber fazer), atitudinais e valorativos (Magalhães et al., 2020; Zabala, 1995). A esse respeito, Magalhães (2021) considera que, “ao pretender-se a construção de uma cidadania ativa e crítica, importa também exercitar um cuidado crítico sobre a respetiva metodologia pedagógica” (p.16). Por isso, lembra que diversos autores defendem que:

(...) uma pedagogia assente na democracia como filosofia e como prática social, implicando a inclusão das vozes, a assunção do conflito como dimensão importante com a concomitante

formação na resolução pacífica de conflitos, análise crítica da realidade, formando para a assertividade, criatividade, reconhecimento do(s) privilégios e empoderamento das crianças, adolescentes e jovens, sobretudo das categorias sociais mais desprivilegiadas, subalternizadas e discriminadas. (Magalhães, 2021, p. 16)

Por sua vez, Ribeiro et al. (2014) consideram que, tendo em conta “a existência de uma intenção política europeia em combater situações e fenómenos antidemocráticos, bem como a importância de se fomentar uma cidadania ativa nos jovens para a construção e sustentação das sociedades democráticas” (p.13), não é surpreendente que “a EC tenha emergido na Europa como uma prioridade nos currículos escolares” (Ribeiro et al., 2014, p.13).

Seguindo as linhas orientadoras sobre a EC (DGE, 2013), constatamos que “a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania” (p.1), uma vez que nela se refletem preocupações transversais à própria sociedade, preocupações essas “que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania” (DGE, 2013, p.1). É nessa linha de pensamento que Morgado (2000) afiança que “a educação é hipocondríaca” (p.16), isto é, sofre dos mesmos sintomas que a própria sociedade, o que implica que qualquer análise no domínio da educação, em particular do currículo e/ou da educação para a cidadania, deva “ser sempre de cariz socializador, porque a educação ocorre na sociedade, ou seja, parte da sociedade e para ela se destina” (Morgado, 2000, p.16). Por isso, estando em presença de temas que integram a própria sociedade, a sua inserção no currículo requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, de acordo com os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho.

Segundo o relatório Eurydice (2017a), a Cidadania e Desenvolvimento (CeD) como componente curricular “envolve, não só o ensino e a aprendizagem de tópicos relevantes na sala de aula, mas também as experiências práticas adquiridas através de atividades na escola e na comunidade” (p.9), atividades essas que visam a preparação dos alunos “para o seu papel enquanto cidadãos”. Nos países da União Europeia, é possível encontrar três grandes abordagens curriculares na educação para a cidadania (Eurydice, 2017b, p.12):

- Tema transversal ao currículo: os objetivos, conteúdos ou resultados de aprendizagem relativos à educação para a cidadania designam-se como transversais ao currículo e o conjunto de professores partilha a responsabilidade pela sua transmissão.
- Integrada noutras disciplinas: os objetivos, conteúdos ou resultados de aprendizagem relativos à educação para a cidadania são incorporados no currículo de disciplinas ou áreas de aprendizagem mais amplas, frequentemente ligadas às humanidades ou às ciências sociais.
- Disciplina autónoma: os objetivos, conteúdos ou resultados de aprendizagem relativos à educação para a cidadania estão circunscritos aos limites de uma disciplina essencialmente dedicada à cidadania.

Já a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) recomenda o reforço da implementação da componente curricular de CeD em todos os níveis de educação e ensino (desde a Educação Pré-Escolar até ao final da escolaridade obrigatória), respeitando os princípios, os valores e as áreas de competências enunciados anteriormente, com principal destaque para os que constam no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. A inclusão desta área no currículo justifica-se pelo reconhecimento de que compete à escola proporcionar às crianças e aos jovens processos educativos que promovam a participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, da diversidade e da defesa dos direitos humanos.

A ENEC propõe que a componente de CeD se alicerce numa abordagem *Whole-School Approach*, traduzida para português como *Abordagem Escolar Integrada*, que vem sendo progressivamente recomendada pelo Conselho da Europa, como os “3 C da Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos”: Currículo; Cultura; Comunidade.

Segundo Vilaça et al. (2019),

(...) esta abordagem centra-se na obtenção de resultados tanto na saúde como na educação, através de uma abordagem sistémica, participativa e orientada para a ação. Baseia-se na evidência do que se tem mostrado funcionar na investigação e na prática da promoção da saúde nas escolas.

² O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como 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 n.º 6478/2017, 26 de julho

A evidência mostra que as abordagens escolares globais à saúde e o desenvolvimento sustentável estão, de facto, estreitamente ligadas, mostrando que a saúde dos alunos e os ambientes sustentáveis em que vivem são ambos fundamentais para os seus resultados de aprendizagem. (p.14)

A *Whole School Approach*, aqui transportada para a CeD, “assenta na criação de redes entre as políticas e práticas da cultura organizacional escolar, as oportunidades promovidas na sala de aula e pelo currículo e as parcerias criadas com entidades da comunidade educativa” (Milagre et al., 2018, p.6). Apela-se, assim, “ao trabalho colaborativo, ao envolvimento de todas as partes interessadas (stakeholders): pessoal docente e não docente, estudantes, pais, mães e encarregados/as de educação, agentes da comunidade, entre outros/as” (Milagre et al., 2018, p. 6). Na opinião de Milagre et al. (2018) este tipo de trabalho proporciona ganhos para ambas as partes, trazendo “a comunidade para dentro da escola e levando a escola para fora dos seus muros, de modo que as aprendizagens se tornem mais significativas e articuladas com a realidade e vida dos/as jovens e docentes” (p.6). Ficam, assim, criadas “condições reais de participação ativa de todos e todas que fortaleçam a coesão e dinâmica relacional entre adultos, crianças e jovens na aquisição de sentido de pertença e espírito cívico. Nestes processos, a ação docente pode contribuir também para que os/as alunos/as possam imaginar e atuar sobre a sua realidade e um futuro melhor, a nível local e global” (Milagre et al., 2018, p. 6).

A CeD tem, assim, um papel fundamental na educação das crianças e dos jovens, procurando extrapolar as paredes da sala de aula e ocupar um lugar primordial na vida da escola e da comunidade envolvente.

Com a publicação do Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, a ENEC procura reforçar “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” (alínea f), Art.º 3º). Pretende-se, segundo o mesmo normativo e tal como se afirma no seu preâmbulo, “uma escola inclusiva, promotora das melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa ao longo da vida”.

Nos princípios orientadores que presidiram à conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens dos currículos dos ensinos básico e secundário, assentes numa definição curricular comum nacional, o referido Decreto-Lei inclui a “promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social, ao longo de toda e escolaridade

obrigatória» (alínea r), Art.º 4º, do DL 55/2018, de 6 de julho). Assume, ainda, como finalidade, a oferta a todos os alunos da componente CeD. Ainda no seu artigo 15º, nºs 2 e 3, o referido normativo refere que a componente CeD é desenvolvida no âmbito da ENEC, de acordo com os seguintes princípios (DL 55/2018, de 6 de julho, Artº 15, p.2934):

2. Cabe a cada escola aprovar a sua Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE), definindo:

- a) Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade;
- b) O modo de organização do trabalho;
- c) Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver;
- d) As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos;
- e) A avaliação das aprendizagens dos alunos;
- f) A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola.

3. A componente de currículo de CeD, integrando as matrizes de todas as ofertas educativas e formativas:

- a) Constitui-se como uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar;
- b) Mobiliza os contributos de diferentes componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com vista ao cruzamento dos respetivos conteúdos com os temas da EECE, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos de cada turma.

Ainda no mesmo Decreto e no âmbito do ponto 4, do Art.º 15, determina-se que no Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais, Cursos Artísticos especializados) a escola decide a forma como implementa a componente de Cidadania e Desenvolvimento, podendo, entre outras opções, adotar:

- a) A oferta como disciplina autónoma;
- b) A prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina;

- c) O funcionamento em justaposição com outra disciplina;
- d) A abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos. (p.2934)

Acrescem a esta legislação as portarias 223-A/2018, de 3 de agosto, 226-A/2018, de 8 de agosto e 235-A/2018, de 23 de agosto, que regulamentam a operacionalização desta componente nos diversos níveis de educação e ensino.

A abordagem curricular da CeD pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade. Deste modo, a CeD pode e deve ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta aos objetivos definidos em cada projeto educativo de agrupamento de escola ou escola não agrupada. O conhecimento do contexto de cada escola é fundamental para que se possam criar dinâmicas de trabalho de CeD numa abordagem *Whole School Approach* e em parceria com *stakeholders*.

Refira-se ainda que a EECE deve ser construída em consonância com as opções estruturantes de natureza curricular consagradas no Projeto Educativo. O Projeto Educativo, enquanto documento que consagra a orientação educativa da escola, explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (alínea a) do n.º 1 do art.º 9 do DL n.º 75/2008, de 22 de abril). Por conseguinte, importa que tais princípios, valores, metas e estratégias contemplem também opções sobre a missão educativa da escola no que respeita à Educação para a Cidadania.

Tendo por enfoque a componente curricular de CeD, destacam-se as opções que visam:

- O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade (alínea d) do n.º 1 do art.º 19.º do DL n.º 55/2018);
- A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas (alínea e) do n.º 1 do art.º 19.º do DL n.º 55/2018).

A “conceção de um currículo integrador, que agregue todas as atividades e projetos da escola, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos alunos” (alínea

k) do n.º 1 do art.º 4.º do DL n.º 55/2018) está consubstanciada como um dos princípios orientadores que presidem à conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo. Acrescenta-se, num outro artigo do mesmo diploma, que a “Assunção dos projetos e atividades desenvolvidos na comunidade escolar como parte integrante do currículo” (alínea d) do n.º 2 do art.º 6.º do DL n.º 55/2018) é um dos princípios que subjaz à conceção do currículo.

Outro dos princípios que subjaz à conceção do currículo é a oferta a todos os alunos da componente de Cidadania e Desenvolvimento (alínea i) do n.º 2 do art.º 6.º do DL n.º 55/2018). Deste modo, na componente do currículo de CeD, reforça-se a ideia de que os professores têm uma elevada importância, sendo eles a chave para preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.

2.3. Avaliação e Avaliação em Cidadania e Desenvolvimento

A avaliação institucional das escolas teve o seu início em Portugal no final dos anos 80, considerando-se que as diferentes configurações políticas e técnicas que veio a adquirir ao longo dos últimos 35 anos são o resultado da crescente internacionalização do país e da orientação da política educativa nacional no sentido de um programa global de modernização, do desenvolvimento de uma cultura de avaliação e prestação de contas e da formação de cidadãos mais participativos e com maior sentido de autonomia e responsabilidade (Clímaco, 2010). Como componente essencial da prática pedagógica, a avaliação tem de ser consistente quer com os princípios, quer com os objetivos de uma educação que se pretende de uma cidadania emancipatória (Magalhães, 2021). Por isso, o próprio processo avaliativo tem de equacionar uma crítica às práticas classificatórias na escola, porque hierarquizantes, e adotar propostas da educação emancipatória (Freire, 1987; Weiler, 1991), criando condições para as crianças, os adolescentes e os jovens exercerem a sua agência individual e coletiva (Magalhães et al., 2020a).

Os normativos regulamentadores do currículo e da avaliação das aprendizagens no ensino básico, designadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, e a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, afirmam a necessidade de uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos tendo em vista a prossecução dos objetivos do currículo, expressos nas Aprendizagens Essenciais das Disciplinas e, das áreas de competências - inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória - que se pretende que os alunos desenvolvam, capacitando-os para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida.

A avaliação pedagógica tem um papel fundamental no apoio ao ensino e às aprendizagens. É muito importante o reconhecimento de que podemos e devemos fazer melhor para que a avaliação pedagógica possa ser um processo que ajude os alunos a aprender mais e, sobretudo, a aprender melhor. A melhoria da qualidade das aprendizagens está fortemente relacionada com a qualidade das avaliações. A avaliação incide, assim, sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as aprendizagens essenciais, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Art.º 22, alínea 2 do Decreto-Lei n.º 55/2018). Para o efeito, reforça-se o caráter tendencialmente contínuo e sistemático da avaliação ao serviço das aprendizagens, fornecendo ao professor, ao aluno e ao encarregado de educação informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria.

A avaliação é sustentada por uma dimensão formativa, sendo esta uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria, baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação (Art.º 22º, alínea 1, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Na avaliação são utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, às características específicas de cada turma e grupos de alunos e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os estudantes (Art.º 22º, alínea 3, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971), a avaliação formativa preocupa-se em “determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não dominada” (p.61). Por isso, “o objetivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno; é ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, p. 61). O processo de consecução das aprendizagens é, portanto, regulado pela avaliação formativa. Pode, então, afirmar-se que esta modalidade de avaliação ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar (Instituto de Inovação Educacional, 1992), isto é, “permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada.” (Pacheco, 1994, p. 32).

As modalidades de avaliação plasmadas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, são a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Este normativo afirma que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação (Art.º 24, alínea 5). Determina, ainda, que a avaliação sumativa se traduz na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação das mesmas (Art.º 24, alínea 3).

Segundo Fernandes (2019), a avaliação formativa é, em certo sentido, uma avaliação de proximidade, pois ocorre durante o dia-a-dia da sala de aula, está integrada nos processos de ensino e aprendizagem e resulta das interações que se devem estabelecer entre alunos e professores. O seu propósito é contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor. A avaliação sumativa, por seu lado, produz informação sistematizada e sintetizada, que é registada e tornada pública, acerca do que se considerou ter sido aprendido pelos alunos (Fernandes, 2019).

Neste sentido, pode dizer-se que é através da avaliação sumativa que as escolas tornam público o que os seus alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento do seu percurso académico (normalmente, no final de um período ou de um ano letivo). Por isso, um outro propósito desta modalidade de avaliação está associado à certificação. Ou seja, é com base na avaliação sumativa que se tomam decisões relativas à progressão académica dos alunos e/ou à sua certificação no final de um dado ciclo de estudos.

No âmbito da avaliação na disciplina de CeD, a escola tem autonomia, ou seja, é responsável pela monitorização e avaliação da implementação da sua Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE), “definindo a metodologia a aplicar e os indicadores de impacto, nomeadamente na cultura escolar, na governança escolar e na relação com a comunidade. A avaliação da estratégia em cada escola deverá estar articulada com o respetivo processo de autoavaliação e de avaliação externa” (Milagre, Gonçalves, Neves & Santos, 2018, p. 23).

No âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), cabe às escolas definir a avaliação das aprendizagens dos alunos em CeD (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), de acordo com os normativos em vigor para cada nível de ensino (Quadro 1 e 2). A ENEC propõe, ainda, o recurso a metodologias e instrumentos de avaliação diversificados (Monteiro et al., 2017).

Quadro 1 – Legislação de suporte à avaliação em Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Básico e Secundário

Diploma	DL 55/2018	Portaria 223-A/2018 EB (Geral+Art. Esp.)	Portaria 226-A/2018 ES (Cient. Hum.)
Objeto da avaliação	Artigo 22º, 1 e 2 - Finalidades ≡ Portaria 223-A/2018, Artigo 16º	Artigo 16º, n.º 1 a 4 – aprendizagens dos alunos, tendo por referência as <i>AE</i> e o <i>Perfil</i>	Artigo 18º, n.º 1 a 4, tendo por referência as <i>AE</i> e o <i>Perfil</i>
Crítérios de avaliação		Artigo 18º, n.º 1 - os critérios de avaliação têm em conta: <i>Perfil</i> , <i>AE</i> e demais doc. curriculares	Artigo 20º, n.º 1 - os critérios de avaliação têm em conta: <i>Perfil</i> , <i>AE</i> e demais doc. curriculares
Modalidades de avaliação	Artigo 23º, n.º 1, a) – formativa; sumativa	Artigo 20º, n.º 1 – formativa; sumativa	Artigo 22º, n.º 1 – formativa (Cidadania e Desenvolvimento)
Forma de expressão/Escala da avaliação	Artigo 28º, n.º 1, a) a c): 1º ciclo – qualitativa + apreciação descritiva, por componente; 2º e 3º ciclos – 1 a 5, por disciplina.	Artigo 23º, n.ºs 1, 3 e 4 – DL 55, Artigo 23º, n.º 1, a) e b).	
Ensino Básico		Artigo 23º, n.º 2: 1º ciclo, a disciplina de TIC não tem avaliação sumativa; Artigo 32º, n.º 8: as disciplinas de EMR e oferta complementar, no EB, não são consideradas para efeitos de transição de ano e aprovação de ciclo.	
Ensino Secundário	Artigo 28º, n.º 4 – CD não é objeto de avaliação sumativa; participação em projetos registada no certificado.		Artigo 10º, n.º 5 - CD em caso algum é objeto de avaliação sumativa.

Fonte: DGE (2021) - I Encontros Regionais de Coordenadores de CeD

Quadro 2 – Legislação de suporte à avaliação em Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Secundário - Cursos Profissionais e Artísticos Especializados

Diploma	Portaria 229-A/2018 ES (art, espec. Dança, Música, Canto e Canto Gregoriano)	Portaria 232-A/2018 ES (art. Espec. Desig comunicação, Dersign Produto e prod. Art., na Área Artes Visuais, e Curso Com. Audiovisual, na Área dos Audiovisuais)	Portaria 235-A/2018 ES (cursos profissionais)
Objeto da avaliação	Artigo 21.º, n.º 1 a 4 - aprendizagens dos alunos, tendo por referência os docs. Curriculares, as <i>AE</i> , quando aplicável, e o <i>Perfil</i>	Artigo 21.º, n.º 1 a 4 - aprendizagens dos alunos, tendo por referência os documentos curriculares, as <i>AE</i> , quando aplicável, e o <i>Perfil</i>	Artigo 20.º, n.º 1 a 4 - aprendizagens dos alunos, tendo por referência os documentos curriculares, as <i>AE</i> , quando aplicável, e o <i>Perfil</i>

Fonte: DGE (2021) – I Encontros Regionais de Coordenadores de CeD

Quadro 2 – Legislação de suporte à avaliação em Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Secundário - Cursos Profissionais e Artísticos Especializados (continuação)

Critérios de avaliação	Artigo 23º, n.º 1 - os critérios de avaliação têm em conta: Perfil, AE, quando aplicável e demais documentos curriculares	Artigo 23º, n.º 1 - os critérios de avaliação têm em conta: Perfil, AE, quando aplicável e demais documentos curriculares	Artigo 22º, n.º 1 - os critérios de avaliação têm em conta: Perfil, AE, quando aplicável, os perfis profissionais e referenciais de formação, associados às respetivas qualificações constantes no CNQ e demais documentos curriculares
Modalidades	Artigo 25º, n.º 1 – formativa (Cidadania e Desenvolvimento) Artigo 10º, n.º 5 CD não é objeto de avaliação sumativa	Artigo 25º, n.º 1 – formativa (Cidadania e Desenvolvimento) Artigo 10º, n.º 5 CD não é objeto de avaliação sumativa	Artigo 25º, n.º 1 – formativa (Cidadania e Desenvolvimento) Artigo 10º, n.º 5 CD não é objeto de avaliação sumativa

Fonte: DGE (2021) – I Encontros Regionais de Coordenadores de CeD

Com a saída da Portaria n.º 194/2021, de 17 de setembro, que define os modelos de diplomas e de certificados em formato eletrónico das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário, no seu Artigo 5.º, o olhar sobre a CeD ganha mais destaque, uma vez que neste Artigo vem plasmada a obrigatoriedade de introdução nestes certificados da participação dos alunos em projetos no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento. Tal como se refere o ponto 2, do Art.º 5º,

(...) compete ao conselho de turma, no âmbito do processo de avaliação do desenvolvimento e concretização dos projetos realizados pelos alunos no quadro da estratégia de educação para a cidadania aprovada pela escola, identificar aqueles em que a participação do aluno assume maior relevância na sua formação pessoal e social e ou na comunidade educativa.

O processo de avaliação de CeD deve, assim, integrar e refletir as competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional desenvolvidas, que devem constar no certificado de conclusão da escolaridade obrigatória, através dos temas dos projetos em que os alunos estiveram envolvidos, os critérios de avaliação definidos pelo Conselho de Turma e pela escola para a CeD, devendo considerar o impacto da participação dos alunos e das alunas nas atividades realizadas na escola e na comunidade, constando estas, de acordo com as normas definidas, no certificado de conclusão da escolaridade obrigatória.

A ENEC recomenda, assim, “o recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados, valorizando as modalidades diagnóstica e formativa, não se limitando a uma avaliação de

conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da Cidadania, mas antes que permitam regular as aprendizagens e contextualizá-las” (Milagre et al., 2018, pp. 9-10), de acordo com os objetivos e as metas da ENEC definida pela escola.

Tal como refere Roldão (2018),

(...) a avaliação das aprendizagens em todas as suas modalidades faz parte integrante do desenvolvimento do currículo e adequa-se também aos conteúdos, valores, competências a desenvolver, bem como aos métodos e estratégias de ensino. Por conseguinte, as escolas definem as características do processo de avaliação. O projeto curricular pode estabelecer os critérios, modalidades e campos de avaliação que servirão de referência para os departamentos curriculares estabelecerem os perfis do aluno, os perfis de desempenho, os critérios de classificação e a variedade de instrumentos possíveis. A avaliação tem sempre uma função de regulação, quer seja de processos ou de resultados, permitindo a verificação da concretização das aprendizagens relativamente aos objetivos de aprendizagem, bem como aferir a pertinência, adequação do próprio processo de desenvolvimento curricular”. (p.25)

2.4. Contextualização da Educação para a Cidadania na realidade portuguesa

A queda da ditadura do Estado Novo, com a revolução de abril de 1974, e a consequente transição para um regime democrático, marcou o período “em que emerge o interesse pela educação cívica e política dos cidadãos” (Ribeiro et al., 2014, p. 14).

Inicia-se uma reforma efetiva do sistema educativo português, “nomeadamente no que se refere à consecução da transição de um modelo educativo ‘doutrinador’ para um modelo educativo democrático(...), [numa lógica que permitisse] democratizar o acesso escolar e de contribuir para a emancipação pessoal, cívica e política dos/as jovens” (Ribeiro et al., 2014, p. 14).

A reforma curricular de 1986, implementada numa fase de rápidas e aceleradas mudanças em Portugal, estabeleceu a criação de uma área transversal de Formação Pessoal e Social. À semelhança de outras propostas inovadoras, esta concretizou-se numa organização curricular baseada na criação da Área-Escola (integrando a componente de Educação Cívica no 3.º ciclo), nas formações transdisciplinares que incluíam a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, nas Atividades de Complemento Curricular e nas Atividades de Apoio Pedagógico (Alonso, 2001). Apesar da inovação que esta proposta representou no seu tempo, a sua operacionalização fracassou por motivos de natureza diversa. Contudo, tornaram-se evidentes as preocupações com a Educação Cívica e a Formação Pessoal e Social, quer

como áreas autónomas, quer como formação transversal ao currículo. (Dias & Hortas, 2020, p. 179). Destacaram-se algumas iniciativas curriculares que pretenderam estabelecer um sistema de ensino que preparasse os alunos e as alunas para uma verdadeira cidadania democrática, envolvendo:

(...) a disseminação transdisciplinar de conceitos relativos às instituições democráticas, a criação de uma área de Educação Cívica e Politécnica no ensino unificado (7º e 8º anos), a introdução de uma disciplina de Introdução à Política no ensino complementar e a definição de um ano de Serviço Cívico Estudantil antes do ingresso na universidade” (Menezes, 1998, p. 152).

A educação para a cidadania surge-nos genericamente relacionada com o desenvolvimento da escola pública, na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, e com a ideia de que a educação era um importante fator de progresso e melhoria social e, de forma particular, com "a preocupação com a função da escola na promoção de uma sociedade democrática" (Roldão, 1999, pp. 10-11).

Em Portugal, de acordo com diretrizes específicas emitidas em 2012, a educação para a cidadania foi implementada como uma área curricular transversal. Pode também ser implementada através do desenvolvimento de projetos e atividades, no âmbito das relações entre escola e comunidade, ou como uma disciplina autónoma de carácter obrigatório nas escolas do ensino primário e secundário inferior.

Já em 2016, o XXI Governo Constitucional tem no seu programa a intenção expressa de desenvolver a área da Cidadania, dos Direitos Humanos e da Igualdade de Género como uma prioridade para o país e, em particular, para as crianças e jovens. Foi a partir desta intenção que foi publicado o Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, que cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, confiando-lhe a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania.

A ENEC surge, assim, tendo em conta alguns dos documentos nacionais já elaborados em 2017: a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, 2013-2020; o Plano Estratégico para as Migrações, 2015-2020; V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação, 2014-2017; V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género, 2014-2017; III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos, 2014-2017; Estratégia

Nacional de Educação para o Desenvolvimento, 2010-2015; Plano Estratégico da Segurança Rodoviária, 2016-2020 – PENSE 2020 e o Plano Nacional de Formação Financeira 2016-2020.

A ENEC constituiu-se, assim, como um documento de referência a ser implementado, no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais.

Já no âmbito da nova ENEC, implementada em setembro de 2017, foi introduzida, a título experimental, uma nova disciplina autónoma designada “Cidadania e Desenvolvimento”, de carácter obrigatório, no segundo e terceiro ciclos do ensino geral. No ensino secundário é ministrada como um tema transversal ao currículo. A presença mais acentuada da cidadania na educação configura, assim, a intenção de assegurar

(...) um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional (Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

Em Portugal, a Educação para a Cidadania tem-se reforçado em torno de medidas associadas ao PASEO (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), à ENEC (lançada pelo Governo em 2017), às Aprendizagens Essenciais para o ensino básico e para o ensino secundário (homologadas, respetivamente, pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto), ao quadro de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, e Portarias que o regulamentam) e à Educação Inclusiva (D.L. n.º 54/2018, de 6 de julho).

A publicação do PASEO e da ENEC, em 2017, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estimularam a construção de uma EECE em cada uma das 810 unidades orgânicas e a reconfiguração do currículo dos ensinos básico e secundário – procurando garantir que todos os alunos alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória –, nomeadamente ao nível da sua operacionalização no que respeita ao planeamento curricular, às prioridades e opções curriculares estruturantes, aos instrumentos de planeamento curricular e às dinâmicas de trabalho pedagógico.

A visão de aluno preconizada no PASEO, associa a escolaridade obrigatória à qualificação individual e à cidadania democrática. Nesta ótica, pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja, entre outras dimensões da sua identidade e vivência, um cidadão que: valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

A ENEC propõe que os alunos, na componente curricular de CeD, realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todos na construção de si como cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos preconizando sempre o conceito de “paz”. São identificados 17 domínios da Educação para a Cidadania, a serem desenvolvidos na componente curricular de CeD, distribuídos por 3 grupos com implicações diferenciadas na forma de os abranger nos diferentes níveis e ciclos de escolaridade. Assim, na ENEC (2017) o primeiro grupo é obrigatório para todos os níveis³ e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo grupo é obrigatório pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro grupo tem aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. (Quadro 3).

Quadro 3 – Distribuição dos Domínios de CeD pelos 3 grupos.

Domínios a trabalhar em Cidadania e Desenvolvimento		
Obrigatórios (em todos os níveis e ciclos)	Pelo menos em dois ciclos do ensino básico	Opcionais (em qualquer ano)
<ul style="list-style-type: none"> • Direitos Humanos • Igualdade de Género • Interculturalidade • Desenvolvimento Sustentável • Educação Ambiental • Saúde 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade • Media • Instituições e Participação Democrática • Literacia Financeira e Educação do Consumidor • Segurança Rodoviária • Risco 	<ul style="list-style-type: none"> • Empreendedorismo • Mundo do Trabalho • Segurança, Defesa e Paz • Bem-estar animal • Voluntariado • Outros

Fonte: ENEC (2017)

³ Os domínios de Educação para a Cidadania do primeiro Grupo previstos na ENEC são de abordagem obrigatória em todos os ciclos e níveis de ensino e não em todos os anos de escolaridade. Deste modo, os referidos domínios podem ser distribuídos por todo o ciclo ou nível, de acordo com as opções tomadas no âmbito dos documentos estratégicos da escola, nomeadamente da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola

Existem já “Referenciais de Educação”⁴ na maioria dos domínios. Os referenciais “constituem-se como documentos de apoio ao trabalho a desenvolver pelas escolas que, no âmbito da sua autonomia, os utilizam e adaptam em função das opções tomadas, enquadrando as práticas a desenvolver” (Milagre, Gonçalves, Neves & Santos, 2018, p. 8).

A formação humanista dos professores é, pois, fundamental para o desenvolvimento da CeD, porquanto facilita a interligação entre as aprendizagens das disciplinas e os domínios a serem abordados nesta componente do currículo. Paralelamente, poderão ser tidos em consideração outros fatores relativamente aos professores: formação na área da cidadania, motivação para abordagem desta área e para a utilização de metodologias de projeto e experiência na coordenação de equipas pedagógicas.

⁴ Referenciais de Educação disponíveis em: <https://cidadania.dge.mec.pt/documentos-referencia>

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Introdução

Este capítulo apresenta uma visão geral da investigação realizada (3.2), e a seleção e caracterização da amostra (3.3), explica-se como foi feita a seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados (3.4). Para terminar, descreve os procedimentos usados na recolha (3.5) e tratamento dos dados de investigação (3.6).

3.2. Descrição do estudo

Tendo em consideração que esta dissertação surgiu pela motivação da investigadora em melhorar o seu profissionalismo docente no desempenho de um serviço público – formação de docentes em Cidadania e Desenvolvimento - este estudo tem como principal objetivo investigar as Práticas de Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Cidadania e Desenvolvimento.

Para o fazer, a metodologia de investigação deste estudo é essencialmente de natureza qualitativa, uma vez que o que se pretende não é apenas descrever a realidade, mas sim compreendê-la. Diz Pacheco (1993) relativamente à investigação qualitativa:

O interesse está mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo, que a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experiencial ou participante. A questionabilidade dos resultados impõe-se porque mais do que o estudo de grandes amostras interessa o estudo de casos, de sujeitos que agem em situações, pois os significados que compartilham são significados-em-ação. (p.28)

No nosso caso, uma vez que se trata de um estudo em que são essenciais “os procedimentos hermenêuticos e a tentativa de compreensão da realidade tal como é vivida pelos sujeitos”, a investigação qualitativa revela-se perfeitamente adequada, uma vez que “ao procurar desvelar as suas intenções, crenças, motivações e outras características não diretamente observáveis, constitui uma mais-valia para a mudança e melhoria dos processos educativos (Morgado, 2012, p.42).

Aproveitando os II Encontros Regionais de Coordenadores da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola realizado pela Direção-Geral da Educação, a investigadora conseguiu reunir dados de 284 Coordenadores de diferentes escolas para serem alvo deste estudo.

Para a recolha dos dados neste estudo qualitativo, recorreu-se à técnica de inquérito por questionário e posteriormente a notas de campo, elaboradas durante os II Encontros Regionais de Coordenadores da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola.

Bogdan e Biklen (1994) argumentam que “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Bogdan & Biklen (1994), elencam cinco características que uma investigação qualitativa deverá possuir:

- a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) Os dados recolhidos são na sua essência, descritivos;
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- e) É dada especial importância ao ponto de vista dos participantes. (p.47)

Bogdan e Biklen (1994) consideram, ainda, que uma abordagem naturalista, “requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que compreendam os vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas sim compreender o ponto de vista dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.” (p.47)

A primeira parte deste questionário tinha integrada uma declaração de consentimento informado onde se explicava o anonimato do questionário e a eliminação do email (dado pessoal transmitido) para efeitos de retorno da resposta.

O questionário era constituído por cinco questões de resposta aberta (Anexo 4). A sua aplicação foi feita nos dez Encontros Regionais a todos os Coordenadores da EECE presentes.

3.3. Seleção e Caracterização da População e Amostra

Embora a população-alvo deste estudo sejam os Coordenadores da EECE (810 a nível nacional), para ser possível realizar a investigação no tempo previsto para uma investigação de mestrado optou-se por selecionar uma amostra constituída por 284 Coordenadores da EECE, distribuídos aleatoriamente pelo país. Os Coordenadores participaram nos II Encontros Regionais de Coordenadores da EECE, realizada pela Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE) da Direção-Geral da Educação (DGE) durante os meses de março e abril de 2022.

Os encontros decorreram em Tomar (10 de março), Guimarães (11 de março), Oeiras (15 de março), Estremoz (24 de março), Faro (25 de março), Setúbal (28 de março), Pombal (31 de março), Guarda (1 de abril), São João da Madeira (5 de abril) e Peso da Régua (6 de abril). Como elemento da equipa da DGE, estive presente em sete dos dez encontros.

Assim, os docentes que participaram neste estudo encontram-se caracterizados na tabela 1.

Tabela 1. Caracterização da amostra Coordenadores da EECE (n= 284)

	Algarve		Alentejo		Lisboa e Vale do Tejo						Centro				Norte				Total		
	Faro		Estremoz		Tomar	Oeiras	Setúbal	Pombal	Guarda	Guimarães	São João da Madeira	Peso da Régua									
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Homem	3	15,8	3	20,0	2	9,5	9	20,0	6	24,0	4	16,0	6	27,3	11	27,5	11	26,8	8	25,8	63
Mulher	16	84,2	12	80,0	19	90,5	36	80,0	19	76,0	21	84,0	16	72,7	29	72,5	30	73,2	23	74,2	221
Total	19		15		21		45		25		25		22		40		41		31		284

Como pode verificar-se, em 284 Coordenadores, 221 são mulheres (78,0%) e apenas 63 são homens (22,0%). Percebe-se que na Região Norte, nos Encontros de Guimarães, São João da Madeira e Peso da Régua é onde os Coordenadores homens têm uma maior percentagem (entre os 25,8% e os 27,5%), ao contrário das Coordenadoras mulheres que têm valores acima dos 80,0% na regiões de Lisboa e Vale do Tejo (à exceção de Setúbal com 76,0%), Alentejo, Algarve e Centro (exceção da Guarda com 72,7%).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Como já for referido anteriormente, foi utilizado como instrumento de recolha de dados, de acordo com os objetivos de investigação, um inquérito por questionário dirigido aos Coordenadores da EECE. Para complementar os dados recolhidos no questionário foi realizada observação participante com elaboração de notas de campo durante os II Encontros de Coordenadores da EECE, realizado pela Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE) da Direção-Geral da Educação (DGE).

Existem, segundo Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003), três grandes grupos de métodos de recolha de dados que podem utilizar-se como fontes de informação nas investigações qualitativas: observação, o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário e análise de documentos.

O facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida (Igea,1995). Deste modo, a triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos.

Neste trabalho, recorreu-se em simultâneo a duas destas técnicas de recolha de dados: inquérito por questionário e observação participante com elaboração de notas de campo.

Na teoria de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, investigando o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há qualquer preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos. Neste contexto, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados, a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende em grande parte da sua sensibilidade, integridade e conhecimento. Os mesmos autores, afirmam que para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando:

- Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;

- Análise de documentos – centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Em seguida, serão descritas as técnicas de recolha de dados utilizadas nesta investigação.

Inquérito por questionário

Estes II Encontros foram organizados em função das dificuldades que os Coordenadores da EECE indicaram nos I Encontros, si. O objetivo dos I Encontros de Coordenadores de EECE, consistiram em incentivar o trabalho colegial de desenvolvimento curricular, valorizando a plena assunção da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento como parte integrante obrigatória da matriz curricular-base para cada ciclo e nível de ensino.

Para este II Encontro o objetivo foi promover a reflexão e aprendizagens conjuntas numa perspetiva de diálogo entre Coordenadores em torno de Estratégias de Educação para a Cidadania nas Escolas.

Neste contexto foi decidido construir um questionário com questões de resposta aberta, elaborado pela equipa de DSPE da DGE. O quadro 1, descreve a planificação do questionário, descrevendo as suas áreas de análise, objetivos e questões que lhe correspondem.

Quadro 4. Dimensões, objetivos e questões do questionário sobre Estratégias de Educação para a Cidadania nas Escolas

Dimensões	Objetivos	Questões
Modelos de integração curricular da EECE	Caraterizar o tipo de articulação de Projetos que envolvam a Cidadania e Desenvolvimento (interação dos coordenadores dos vários projetos de escola, a relação que existe das atividades dos diferentes projetos e o PE de escola, articulação entre a ENEC, o PASEO e as AE).	1.1
	Caraterizar como é desenvolvido o trabalho interdisciplinar com vista ao cruzamento de conteúdos de diferentes disciplinas/componentes do currículo com os temas da EECE	2.1
	Caraterizar o tipo de participação dos alunos na elaboração e implementação da EECE	3.1
Avaliação em CeD	Caracterizar a avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos em CeD	4.1
	Identificar formas de avaliação da EECE	5.1

Este questionário não foi validado por isso sugere-se que no futuro sejam integradas questões sobre os dados pessoais e profissionais para a caracterização da amostra. Apesar desta ausência de validação por especialistas, a análise posterior ao questionário mostrou que este permite responder a três dos quatro objetivos desta investigação. Essa foi a principal razão porque se decidiu utilizar este questionário em vez de fazer um original. O questionário, tal como foi aplicado, encontra-se no anexo 4.

Notas de campo

Para falar das notas de campo, é necessário falar primeiro da observação, que, e no caso deste estudo foi a observação participante. Pawlowski (2016) diz-nos que a observação participante se inscreve numa abordagem de observação etnográfica no qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação.

Por seu turno, Monico (2017) refere que este tipo de observação é especialmente apropriada para estudos exploratórios, estudos descritivos que visam a generalização de teorias interpretativas. Habitualmente recorre-se à observação participante com o propósito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo” que permitem obter informação relevante para a investigação em causa.

Numa análise similar, Vinten (1994) afiança que o investigador procura tornar-se membro de um grupo, organização ou eventualmente ficar sob estudo. Por estar imerso na progressão dos eventos, o investigador espera encontrar-se numa posição privilegiado para obter muito mais informações, e um conhecimento mais profundo o que aquele que seria possível se estive a observar de fora.

Além disso, Mónico (2017) refere que na aplicação da técnica utilizada, o investigador procura atender a um dos pressupostos fundamentais da observação participante, a saber:

a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível. (p.725).

Observar, enquanto estratégia de recolha de informação, apresentou-se fulcral no que diz respeito à presente investigação, sobretudo para que se tornasse possível compreender as práticas educativas sobre os quais incide a investigação em causa.

Dada a assumida extensão do trabalho de observação direta, as notas de campo afirmam-se como ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de investigação. No panorama educativo, de acordo com Máximo-Esteves (2008), “As notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p. 88).

No trabalho em campo é imperativo que os investigadores retirem notas relativamente ao que observam, ao que vivem e também às suas intervenções e à forma como estas são aceites e encaradas pelos sujeitos em estudo. À posteriori, estes registos devem ser concluídos com reflexões do investigador,

com ideias e estratégias que considere necessárias para que a sua intervenção resulte num conjunto de mudanças eficazes no contexto em estudo. A este processo, registado por escrito, atribui-se a designação de notas de campo, algo que Bogdan e Biklen (1994), definem como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). É também importante que estes registos descrevam ao pormenor a ação observada, que sejam ricos em detalhes e, sobretudo, que sejam focalizados no contexto, nas pessoas e nas suas ações e interações. Amado (2017), diz-nos que,

As observações podem ser anotadas em dois momentos distintos, durante a ocorrência ou após a mesma, adquirindo denominações distintas – anotações condensadas ou anotações extensas. No momento em que ocorrem, as anotações condensadas são redigidas pelo investigador, enquanto os intervenientes do contexto executam a ação observada. Estas poderão mais tarde, dado a sua ocorrência fugaz, ser completadas e comentadas (refletidas). Por outro lado, as anotações extensas, materializadas após a observação da ocorrência, apenas adquirem o registo escrito. Estas são mais detalhadas e reflexivas. Ainda assim, é importante que se efetuem logo após a ação, enquanto ainda se detém memória dos pormenores. Para estas anotações também servem de auxílio pequenas expressões registadas ao longo da observação, ainda que não se assumam como descrições (p.261).

Assim as notas de campo, foram utilizadas neste estudo, para complementar os dados recolhidos com o questionário e recolher dados para atingir o último objetivo da investigação: “Identificar as principais dificuldades e necessidades de formação que os Coordenadores percecionam no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (Objetivos 4). Pode encontrar-se alguns exemplos de notas de campo no anexo 6.

A riqueza de detalhes das conversas informais e observação, durante o meu estudo, foram registados em diário de campo, onde além dos acontecimentos e descrições, registei interpretações que julgava pertinentes dos seus discursos e práticas.

3.5. Plano de recolha de dados

Para contextualizar como foram recolhidos os dados, começo por explicar que estes II Encontros iniciaram-se em grande auditório com a apresentação realizada pelo Diretor de Serviços da Direção de Serviços de Projetos Educativos (que integra a Cidadania e Desenvolvimento) da DGE, Dr. José Carlos

Sousa. Foi feita a contextualização destes II Encontros e enalteceu-se a importância do papel dos Coordenadores em cada uma das escolas na contribuição da elaboração/dinamização de cada uma das EECE.

De seguida os Coordenadores das EECE foram distribuídos por três ou quatro salas (dependendo do número de participantes) em pequenos grupos de 4 a 5 elementos, onde ficaram com um elemento da equipa da DGE que dinamizou todo o trabalho em sala de aula (anexo 2 - Programa). Num primeiro momento, em cada uma das salas foi apresentada uma EECE pela escola convidada pela DGE, de referir que as escolas convidadas, foram escolhidas aleatoriamente por cada uma das regiões. Atempadamente a equipa da DGE elaborou um Guião (anexo 3 - Guião) que foi enviado para as escolas convidadas para que na sua apresentação estivessem alinhadas de acordo com o objetivo dos Encontros. No final da apresentação, houve espaço para um debate onde os Coordenadores puderam fazer questões, tirar dúvidas e/ou dar contributos.

Logo após o debate, os Coordenadores foram convidados a realizar em 20 minutos, uma reflexão com base na EECE do seu Agrupamento de Escola/Escola Não Agrupada, através de um inquérito por questionário em formato digital (anexo 4).

3.6. Plano de tratamento de dados

O tratamento dos dados obtidos nesta investigação foi realizado atendendo aos objetivos específicos deste estudo. Assim, os dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo de acordo com Bardin (2011). Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.47).

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Segundo Bardin (2011), envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração

dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal dos dados. Inicia-se o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados. Segundo a autora, deve obedecer-se às regras de exaustividade (esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

Na segunda fase, a exploração do material, Bardin (1977) refere que:

Se as diferentes operações da pré-análise forem concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas [...] Esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (p.101)

A codificação é então essencial, é transformar o material rigorosamente, “transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 1977, p.103).

Esta organização da codificação neste estudo qualitativo e categorial, compreende 3 escolhas:

- O recorte: escolha das unidades – que neste estudo vão ser as palavras mais repetidas pelos docentes nas suas respostas ao questionário;
- A enumeração: escolha das regras de contagem – neste estudo vai ser a frequência, número de respostas iguais, tendo sempre em conta que esta não pode ser automática. A regularidade quantitativa de aparição é, portanto, aquilo que se considera como significativo;
- A classificação e agregação: escolha das categorias.

A partir do momento em que se codifica os dados recolhidos, deve produzir-se um sistema de categorias. Assim segundo Bardin (1977), “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. (p.119)

Bardin (1977) refere que:

“as categorias devem possuir certas qualidades como: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise. Se existem diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias; pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características da mensagem, etc.; objetividade e fidelidade – se as categorias forem bem definidas, se os temas e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; produtividade – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.(pp.117-121).

Na terceira fase, tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação, Bardin (1977) refere que,

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. (p.101)

Assim, e tendo em atenção o número de inquiridos, os dados serão submetidos a uma análise estatística descritiva (apresentados numa tabela de frequências e percentagens). Sempre que os dados das notas de campo acrescentarem informação às categorias de análise apresentadas nas tabelas serão descritos de forma cruzada. As notas de campo serão referidas como NC e a região onde foram recolhidas será anexada da seguinte forma: Tomar - TM. Por exemplo, nota de campo de Tomar: NC-TM.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Introdução

Efetou-se neste capítulo a análise e discussão dos resultados obtidos neste estudo considerando duas secções: modelos de integração curricular da EECE (4.2) e avaliação em Cidadania e Desenvolvimento (4.3).

Cada secção foi subdividida em subsecções. A primeira (4.2) foi subdividida em três subsecções: tipo de articulação de Projetos que envolvem a Cidadania e Desenvolvimento (4.2.1.); características do trabalho interdisciplinar com vista ao cruzamento de conteúdos de diferentes disciplinas/componentes do currículo com os temas da EECE (4.2.2.); tipo de participação dos alunos na elaboração e implementação da EECE (4.2.3.). A segunda (4.3) foi subdividida em duas subsecções: avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos em CeD (4.3.1) e formas de avaliação da EECE (4.3.2). No final de cada secção foi feita uma síntese e discussão desses resultados.

4.2. Modelos de integração curricular da EECE

4.2.1. Tipo de articulação de Projetos que envolvem a Cidadania e Desenvolvimento

Pretende-se caracterizar o tipo de articulação de Projetos que envolvam a Cidadania e Desenvolvimento, a interação dos coordenadores dos vários projetos de escola, a relação que existe das atividades dos diferentes projetos e o PE, articulação entre a ENEC, o PASEO e as AE.

Na tabela 2, apresenta-se uma síntese da perceção dos inquiridos sobre a existência de articulação no seu Agrupamento/ Escola entre Projetos que envolvem a Cidadania e Desenvolvimento.

Tabela 2. Existência de articulação entre Projetos que envolvem a Cidadania e Desenvolvimento

	Lisboa e Vale do Tejo				Alentejo				Algarve				Centro				Norte				Total
	Tomar		Oeiras		Setúbal		Estremoz		Faro		Pombal		Guarda		Guimarães		São João da Madeira		Peso da Régua		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sim	17	81,0	29	64,4	21	84,0	11	73,3	16	84,2	19	76,0	17	77,3	35	87,5	37	90,2	28	90,3	230
Não	0	0,0	3	6,7	0	0,0	0	0,0	1	5,3	2	8,0	0	0,0	1	2,5	0	0,0	1	3,2	8
Nem Sempre	4	19,0	13	28,9	4	16,0	4	26,7	2	10,5	4	16,0	3	13,6	4	10,0	3	7,3	2	6,5	43
Não Responde	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	9,1	0	0,0	1	2,4	0	0,0	3
Total	21		45		25		15		19		25		22		40		41		31		

Verifica-se que na perceção dos inquiridos 230 escolas (81,0%) articulam projetos que envolvem Cidadania e Desenvolvimento de forma a darem resposta às prioridades que estão definidas no Projeto Educativo. Ao ler as respostas dos Coordenadores da EECE, verifica-se que são muitas as escolas que já conseguem articular muitos dos seus projetos, programas, clubes, entre outros, com a sua EECE das mais variadas formas. Referem também que é um processo que pode e deve ser melhorado, como se observa nos excertos seguintes:

A maior parte dos projetos são articulados entre si, de maneira que contribuam para dar resposta a prioridades do Projeto Educativo.

Os projetos foram pensados, estruturados e articulados de modo que contribuíssem para a promoção do sucesso educativo e desenvolvimento integral dos alunos, assim como para a melhoria da relação escola/comunidade, enquanto espaços de inovação e de práticas de cidadania ativa e responsável, tal como se encontra definido no nosso Projeto Educativo de Escola.

O Projeto Educativo da Escola é definido e os projetos são depois trabalhados no conselho de turma inicial onde são apresentados os projetos e as diferentes disciplinas que vão dar o seu contributo interdisciplinar.

Os projetos desenvolvidos são definidos em função dos interesses/necessidades dos alunos. É feita uma articulação entre os docentes das várias disciplinas, de modo a concretizar/responder às prioridades do projeto educativo.

No entanto, 43 escolas *Nem Sempre* (15,0%) o conseguem fazer, explicando que muitas vezes encontram resistências que não lhes permite articular. Podemos usar a NC-EST (anexo 6) para justificar:

Não consigo articular com a Coordenadora do PES porque ela não deixa. Gosta de trabalhar sozinha..., mas enquanto Coordenadora da EECE deveria articular com ela os domínios da Saúde e da Sexualidade. Não acha?

Outra das dificuldades encontradas para uma boa articulação é a comunicação entre os vários Coordenadores de Projetos. Alguns exemplos deste tipo de respostas são os seguintes:

Existe essa tentativa, nem sempre bem sucedida. Esta articulação faz parte dos pressupostos da nossa EECE. A coordenadora de projetos da escola e os coordenadores/equipa de coordenação dos vários projetos reuniram no início do ano para tentar promover essa articulação. Os vários coordenadores (uns mais, outros nem tanto) tentam manter a comunicação, mas tem sido de forma informal.

Há articulação, mas nem sempre se consegue dar resposta às prioridades definidas no Projeto Educativo. Há muita resistência para colaborar em determinados projetos.

A minha escola dispõe de muitos projetos, no entanto apesar dos vários esforços a articulação entre projetos nem sempre existe.

Os projetos por melhor que sejam ainda são encarados de forma "engavetada" estando vinculados a uma pessoa/disciplina e não sendo objetivados numa real visão de escola.

Os 8 Coordenadores (3,0%) que responderam que *Não* havia qualquer articulação, justificaram pelas mais variadas razões, por exemplo:

Os projetos implementados têm o propósito de convergir com o Projeto Educativo. No entanto, não articulam, continuam muito estanques.

Ainda não são, pois não há uma verdadeira articulação entre os vários projetos.

Não. Tentei junto da Direção arranjar um tema englobante, escolhido em pedagógico em que todas as DAC contribuíssem com subtemas assim como os diferentes domínios de cidadania, sem êxito. Tentei também junto dos colegas do 2.º ciclo também sem sucesso.

Tivemos 3 Coordenadores (1,0%) que não responderam a esta questão.

4.2.2. Características do trabalho interdisciplinar com vista ao cruzamento de conteúdos de diferentes disciplinas/componentes do currículo com os temas da EECE

Para dar resposta a esta questão, categorizaram-se as respostas em oito categorias: Equipa educativa/pedagógica; DAC; Vários (Cons. Ano, CT, Dep.); Cons. Turma; Preenchimento de grelha; Professores de CD; Trabalho colaborativo; Não ocorre ou ocorre pouco.

Tabela 3. Como é desenvolvido o trabalho interdisciplinar com vista ao cruzamento de conteúdos de diferentes disciplinas/componentes do currículo com os temas da EECE

	Lisboa e Vale do Tejo				Alentejo		Algarve		Centro				Norte				Total				
	Tomar		Oeiras		Setúbal		Estremoz		Faro		Pombal		Guarda		Guimarães			São João da Madeira		Peso da Régua	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%
Equipa educativa/pedagógica	2	9,5	1	2,6	5	20,0	0	0,0	0	0,0	3	11,5	1	4,2	1	2,8	3	7,0	2	5,7	18
DAC	3	14,3	10	26,3	1	4,0	1	6,7	2	11,8	4	15,4	2	8,3	2	5,6	6	14,0	5	14,3	36
Vários (Cons. Ano, CT, Dep.)	0	0,0	1	2,6	4	16,0	2	13,3	2	11,8	2	7,7	2	8,3	1	2,8	6	14,0	5	14,3	25
Cons. Turma	12	57,1	17	44,7	9	36,0	6	40,0	7	41,2	10	38,5	15	62,5	16	44,4	20	46,5	15	42,9	127
Preenchimento de grelha	0	0,0	1	2,6	2	8,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	5,6	1	2,3	1	2,9	7
Professores de CD	1	4,8	3	7,9	0	0,0	1	6,7	2	11,8	1	3,8	0	0,0	3	8,3	2	4,7	1	2,9	14
Trabalho colaborativo	3	14,3	2	5,3	1	4,0	1	6,7	2	11,8	3	11,5	2	8,3	10	27,8	1	2,3	0	0,0	25
Não ocorre ou ocorre pouco	0	0,0	3	7,9	3	12,0	4	26,7	2	11,8	3	11,5	2	8,3	1	2,8	4	9,3	6	17,1	28

O maior número de respostas sobre como é desenvolvido o trabalho interdisciplinar com vista ao cruzamento de conteúdos de diferentes disciplinas/componentes do currículo com os temas da EECE, foi referido por 127 Coordenadores (45,0%) como sendo nos Conselhos de Turma, sendo a resposta mais referida em todos os Encontros:

O Trabalho interdisciplinar desenvolve-se no Conselho de Turma com vista ao trabalho transversal na gestão curricular disciplinar e multidisciplinar, incluindo as disciplinas de oferta complementar e a área de desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares.

Em reuniões de conselho de turma. Além das reuniões habituais, há reuniões de ano mensais onde se faz a articulação. O projeto é desenvolvido com os alunos nas diferentes disciplinas.

No 1º ciclo e no JI a interdisciplinaridade é a maneira usual de trabalhar. No 2º e 3º ciclo os projetos são definidos em Conselho de Turma e envolvem várias disciplinas.

Em reunião de conselho de turma, o docente de Cidadania e Desenvolvimento partilha os temas previstos para o período, apresenta a proposta de atividade e são discutidos os contributos que cada disciplina pretende dar.

Em reuniões de CT são cruzados conteúdos e Aprendizagens Essenciais articulados com os domínios. São pensados os projetos e trabalhados em conjunto.

Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) surgiram também como uma forma de desenvolver o trabalho interdisciplinar (n=36; 23,0%). No Encontro de Oeiras destacou-se com 26,3% das respostas, como se observa nos seguintes exemplos:

O Trabalho interdisciplinar ao nível dos conselhos de turma, faz-se através da construção de Domínios de Autonomia Curricular, que tanto podem integrar conteúdos dos domínios obrigatórios que no caso do nosso Agrupamento são assegurados pelas disciplinas, ou podem integrar domínios opcionais ou outros.

Ao nível de projetos mais abrangentes há a preocupação de envolver o máximo de departamentos/subdepartamentos.

No âmbito dos DAC, que são previstos em Conselho de Turma e preparados em reuniões de articulação entre os docentes das disciplinas.

No 1.º Ciclo e Ens. Secundário, através dos Projetos DAC e da interação com outros Projetos em Curso no Agrupamento, como por exemplo, através da colaboração com o Projeto de Educação para a Saúde. No 2.º e 3.º Ciclos, quer através dos Projetos DAC, quer de outros Projetos, quer da articulação com outras disciplinas do currículo na abordagem de um dos domínios da Cidadania.

Através da reflexão em Departamento, nos Conselhos de Turma, procurando usar as DAC como forma de interdisciplinaridade.

As *equipas educativas/pedagógicas (6,0%)*, o *trabalho colaborativo (9,0%)*, os *professores de CeD (5,0%)* e os *Vários (9,0%)*, foram também respostas para a promoção da interdisciplinaridade. De notar que no Encontro de Estremoz, ninguém referiu as Equipas Educativas/Pedagógicas, nos Encontros da Guarda e de Setúbal ninguém referiu os *professores de CeD* e no Encontro de Peso da Régua ninguém referiu o *trabalho colaborativo*. Ao contrário do Encontro de Guimarães, onde o *trabalho colaborativo* teve uma percentagem de 27,8%. Apresentam-se em seguida algumas respostas que evidenciam a interdisciplinaridade:

No segundo e no terceiro ciclo, o trabalho desenvolve-se no contexto das equipas pedagógicas, que colaboram com o(a) docente de CD na implementação do trabalho a desenvolver, estendendo-se, muitas vezes, esse trabalho para as DAC. No Ensino Secundário, as tarefas são mais centralizadas pelo Diretor de Turma, que envolve os colegas da DT.

Esse trabalho é feito em reuniões quinzenais de equipas educativas por ano de escolaridade.

Uma hora de trabalho colaborativo que não chega e é dispersa nas horas e dias do horário. Uma coordenadora que vai a todas as escolas e que consegue a colaboração /participação e empenho de alguns desde a pré até ao secundário. É que por vezes pede encarecidamente a participação de todos.

Em reuniões de Ciclo, departamento, trabalho colaborativo, através de projetos internos e externos, apesar dos constrangimentos da pandemia. O trabalho dos técnicos faz parte integrante dos projetos desenvolvidos. Nos C.T e nos PCT 's é feita a avaliação dos projetos comuns e adequadas as estratégias de melhoria.

Através do trabalho colaborativo entre docentes dos conselhos de turma, com reuniões informais coordenadas/lideradas pelo DT.

Existe um forte trabalho colaborativo entre equipas educativas, bem como, abertura e flexibilidade para que a escola vá ao encontro dos temas que mobilizam a nossa comunidade. A par disso, no âmbito dos conselhos de turma, existe uma cultura de liberdade de movimentos para que os

projetos sejam construídos, num equilíbrio dinâmico entre a distribuição de domínios/temas previstos na EECE e a o respeito pelo ritmo e interesses das turmas.

O *Preenchimento de grelhas* tem pouca expressão (3,0%), tendo sido referenciado apenas por 7 Coordenadores: “O trabalho interdisciplinar é definido numa grelha conjunta em que cada disciplina participa com os seus conteúdos programáticos no desenvolvimento dos projetos”.

A categoria *Não ocorre ou Ocorre pouco* (28,0%) foi referido em todos os Encontros à exceção de Tomar. Este valor é preocupante uma vez que a base da CeD é a interdisciplinaridade. Algumas respostas deste tipo foram as seguintes:

Há muita pouca interdisciplinaridade na escola. Os colegas das outras disciplinas "empurram" quase sempre para a cidadania o trabalho a ser desenvolvido pelos alunos. Os colegas alegam que têm que dar os conteúdos das suas disciplinas. Uma luta desde 2018, que eu só enfrento este ano letivo.

Para se desenvolver trabalho interdisciplinar e com cruzamento de conteúdos é importante primeiramente achar um conteúdo que seja transversal as disciplinas envolvidas e de preferência seja um tema atrativo para os alunos e que este possibilite fazer atividades em todas as disciplinas envolvidas e que os docentes também possam participar juntamente com os seus alunos, bem como a escola fornecendo materiais para que estas atividades sejam realizadas.

O trabalho interdisciplinar é bastante problemático ainda que no início do ano a equipa responsável pela EECE, elabore uma sugestão de planificação com sugestões para todas as disciplinas participarem e darem o seu contributo na concretização de determinada atividade ou projeto.

Raramente ocorre. Cada disciplina funciona em trabalho autónomo e individual. Por vezes tenta-se adaptar os domínios a abordar de acordo com os temas de algumas disciplinas do ano de escolaridade.

4.2.3. Caraterizar o tipo de participação dos alunos na elaboração e implementação da EECE

Quando perguntamos aos inquiridos se os alunos são envolvidos na elaboração e implementação da EECE, nomeadamente, na tomada de decisão sobre os temas e domínios a abordar e na avaliação das aprendizagens em CeD, verificou-se um claro predomínio da resposta “sim” (n=116; 41,0%).

Tabela 4. Participação dos alunos na elaboração e implementação da EECE

	Lisboa e Vale do Tejo				Alentejo				Algarve				Centro				Norte				Total
	Tomar		Oeiras		Setúbal		Estremoz		Faro		Pombal		Guarda		Guimarães		São João da Madeira		Peso da Régua		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sim	8	38,1	23	51,1	4	16,0	6	40,0	7	36,8	10	40,0	8	36,4	22	55,0	14	34,1	14	45,2	116
Não	3	14,3	8	17,8	4	16,0	2	13,3	2	10,5	6	24,0	1	4,5	4	10,0	4	9,8	3	9,7	37
Em parte	10	47,6	14	31,1	17	68,0	7	46,7	10	52,6	9	36,0	13	59,1	14	35,0	23	56,1	14	45,2	131
Total	21		45		25		15		19		25		22		40		41		31		284

Verificou-se, ainda, que 46,0% dos inquiridos responderam “em parte. Considerou-se a resposta “sim”, quando surgiu uma resposta completa em que o envolvimento dos alunos era tido em consideração em todo o processo. Quando apenas era tido em consideração, por exemplo, só na implementação dos projetos, ou só na escolha dos temas, considerámos “em parte”. Em seguida apresentamos alguns exemplos de respostas de respostas que foram categorizadas como “sim”:

No conjunto do Agrupamento, os alunos têm vindo a ser envolvidos na implementação da EECC, no que concerne sobretudo aos temas e domínios a abordar em cada grupo. Os alunos são envolvidos na avaliação das aprendizagens, através de momentos de auto e hetero avaliação dos processos.

Sim, os alunos são elementos essenciais nas tomadas de decisão, dando voz à escolha dos temas e domínios a abordar. Fazem sempre a sua autoavaliação relativamente às atividades que desenvolvem e à sua participação, mais ou menos ativa, empenho e interesse manifestado nas mesmas.

Os alunos são envolvidos na elaboração da EECE, com as suas opiniões, sugestões e avaliação da EECE, por via de questionários online, são feitas assembleias de delegados e subdelegados e também os alunos colaboram na implementação da EECE, por exemplo, através de associação de estudantes ou por via de prática de projetos com outros alunos da escola.

Sim. Em cada turma, são ouvidos os alunos e acordados os temas, domínios e as formas de avaliação das aprendizagens. São contemplando os seus interesses e necessidades.

Sim. Os alunos são envolvidos na escolha dos temas a desenvolver nas aulas iniciais de Cidadania e Desenvolvimento, não só porque podem propor, debater e escolher os temas a tratar nesse ano de escolaridade. Os alunos também participam na planificação, atribuição de papéis e dinâmicas de grupo, calendarização da apresentação final e a partilha com os outros colegas de ano e para toda a comunidade, no Auditório ou em "Feiras Culturais".

Para as respostas “em parte”, a maioria, conta com a participação dos alunos em alguma parte do processo, mas não em todo. É exemplo disso as escolhas dos domínios, pois em muitas respostas os inquiridos explicam que estes já estão pré-definidos na EECE e depois os alunos escolhem os temas. Foram poucos os que falaram no envolvimento dos alunos na avaliação das aprendizagens. Vejamos:

Os alunos dentro dos domínios obrigatórios decididos para cada ano, podem sugerir temas.

Dependendo do ciclo e do professor os alunos são mais ou menos envolvidos.

Dentro dos domínios definidos pelo agrupamento os alunos selecionam e escolhem aqueles que melhor se ajustam/adequam às suas ideias, atividades e perspetivas de concretização do projeto de Cidadania da turma.

São, mas ainda de forma pouco sistemática. São mais envolvidos a nível da proposta de atividades a desenvolver em cada turma/ano.

São envolvidos em parte, há pouca cultura de participação.

Isso é feito ainda de forma um pouco incipiente, pois apenas ocorre na tomada de decisão sobre os temas a abordar, uma vez que os domínios a abordar estão definidos na EECE (embora se dê a possibilidade de abordar outros domínios, isso não é muito frequente).

Neste aspeto há melhorias a fazer, apesar de os alunos serem envolvidos nos temas a trabalhar e definidos na EECD.

Sobre os temas e domínios, algumas vezes. Sobre avaliação, não.

Relativamente às 37 respostas “não “(13,0%), percebe-se que algumas já são dadas com a consciência de que têm de mudar, e refletiram sobre as mudanças que devem implementar nas suas escolas defendendo que a voz dos alunos é sem dúvida essencial em todo o processo, como se pode observar nas respostas seguintes:

Não o foram até ao momento.

Não. Os alunos não são previamente auscultados e embora façam sempre a auto e heteroavaliação do trabalho desenvolvido, os parâmetros de avaliação são decididos pelos professores.

Ainda não, é um aspeto que necessitamos de melhorar.

Até ao momento, este envolvimento dos alunos não se verificou. Os temas e domínios a abordar têm partido essencialmente dos docentes, numa perspetiva de sensibilização para a área da cidadania.

Os domínios já estão selecionados por nível e ciclo. Temas a desenvolver, depende do docente que leciona, uns envolvem os alunos outros nem por isso.

Ainda não. Serão envolvidos no próximo ano letivo.

Não, os alunos não foram envolvidos na elaboração da EECE, nomeadamente na definição dos domínios a explorar em Cidadania. Estes foram definidos após auscultação dos Departamentos. No entanto, a EECE do nosso Agrupamento pressupõe que, em todos os anos de escolaridade, as estratégias de trabalho sejam ativas e sempre focadas nos interesses dos alunos.

Discussão

Tal como refere a ENEC (2017), considerando que a Educação para a Cidadania é uma missão de toda a escola, propõe-se que a implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento siga uma abordagem de *Whole-school Approach* quer com isto dizer que a Cidadania deve estar integrada na cultura da escola sempre em estreita comunicação/articulação com a comunidade (parcerias, por exemplo) de forma a que se promova o bem-estar e a saúde individual e

coletiva. Os projetos desenvolvidos devem estabelecer parcerias com o exterior de forma a que esta vivência seja real e efetiva.

Na primeira questão (4.2.1.) sobre a articulação de projetos da escola com a EECE com fim ao PE, os coordenadores na esmagadora maioria disseram que já conseguem fazer esta articulação. Com mais ou menos dificuldades é um caminho que já se está a fazer. Os constrangimentos revelados são praticamente todos devido à falta/pouca comunicação entre docentes coordenadores de projetos.

Sabemos que criar projetos requer tempo, disponibilidade e empenho e articulá-los é uma tarefa árdua, ainda mais quando o tempo não joga a favor. As escolas após o Dec-Lei 55/2018 têm vindo a ser desafiadas, ao abrigo da sua autonomia, a criar projetos com Autonomia e Flexibilidade Curricular. Para que estes projetos sejam significativos em cada um dos contextos escolares, é preciso todo um processo de planificação, partilha e construção conjunta entre docentes, alunos e comunidade educativa. A CeD pode ser o arrancar desta mudança que a escola está a precisar, está plasmado no Dec-Lei 55/2018, Artº 15 alínea b, que a Cidadania e Desenvolvimento:

Mobiliza os contributos de diferentes componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com vista ao cruzamento dos respetivos conteúdos com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos de cada turma.

Cruzando com a interdisciplinaridade (4.2.2.) que está implícita ao trabalho de projeto que os professores têm vindo a desenvolver, na sua maioria, em CeD, este implica um grande envolvimento por parte de todos os docentes do Conselho de Turma (resposta dada pelos 45% Coordenadores). Vejamos o que nos diz a Portaria 223-A/2018, no seu Artº3, alínea h), sobre o conceito de trabalho interdisciplinar:

h) «Trabalho interdisciplinar», a interseção curricular, estabelecendo articulação entre aprendizagens de várias disciplinas, abordadas de forma integrada, privilegiando uma visão globalizante dos saberes.

Pretende-se com este trabalho, incentivar o trabalho colegial de desenvolvimento curricular das equipas educativas, contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas no sentido do seu

aperfeiçoamento e uma promoção do trabalho colaborativo, onde há uma valorização de saberes e de experiências.

Para se realizar esta articulação de saberes, a metodologia de projeto é a mais usada em CeD. Leite (1989), diz-nos que:

Uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (p. 140)

A metodologia de trabalho de projeto é assim considerada uma abordagem pedagógica, que promove a participação ativa dos alunos, envolvendo-os e atribuindo um maior significado aos espaços de aprendizagem.

Os Domínios de Autonomia Curricular também surgem como uma prática comum em CeD, no Dec-Lei 55/2018, no seu Artº3, alínea e) definem:

«Domínios de autonomia curricular» (DAC), áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas.

Serão as DAC entendidas como um substituto à Cidadania e Desenvolvimento?

Não. Tal como todos os outros projetos, as DAC concorrem para a EECE.

Ao longo dos Encontros percecionei esta confusão que penso ser positivo esclarecer.

Também devo clarificar que a Cidadania e Desenvolvimento não tem Aprendizagens Essenciais e sim Aprendizagens Esperadas, de acordo com a ENEC (p.6).

As *Equipas Educativas/Pedagógicas*, surgem-nos também como uma prática da interdisciplinaridade em CeD, mas serão elas a mesma coisa? Existe também aqui alguma confusão, que devemos clarificar.

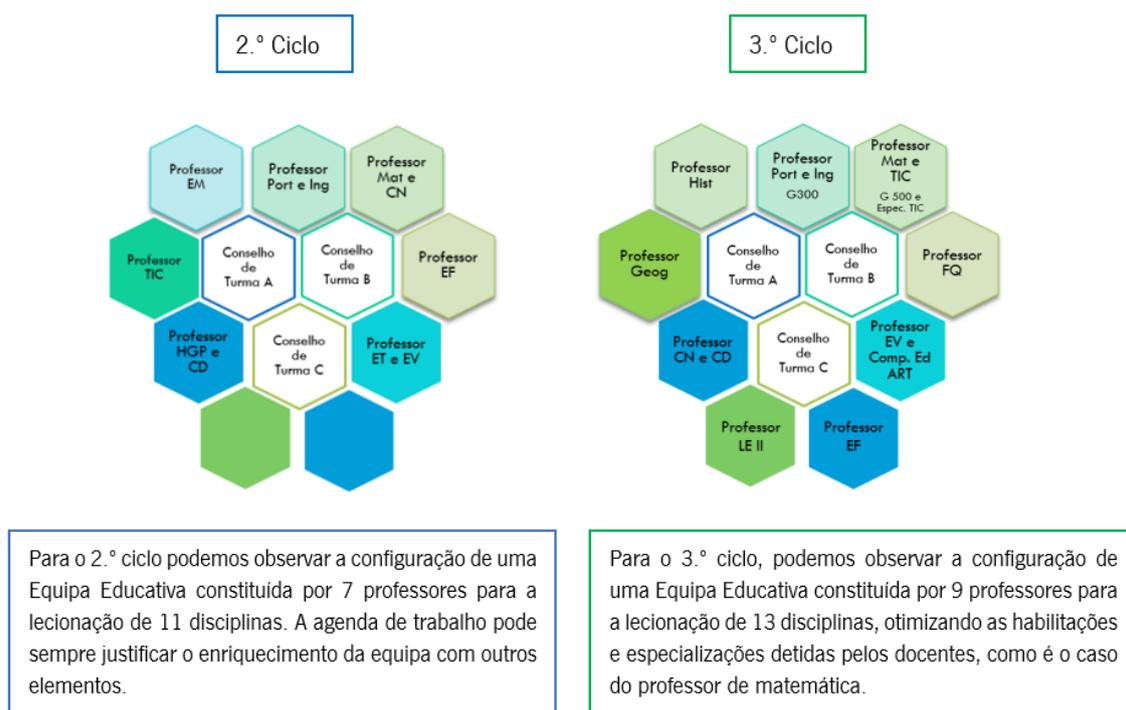
As Equipas Pedagógicas, são todos os elementos de uma Unidade Orgânica de Educação, ou seja, os docentes e não docentes que trabalham numa Escola.

As Equipas Educativas, são o grupo de docentes que lecionam às mesmas turmas as diversas disciplinas, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, com vista à adoção de estratégias que permitam rentabilizar tempos, instrumentos e agilizar procedimentos. (Portaria 223-A/2018, no seu Artº3, alínea c))

As Equipas Educativas constituem-se como uma boa possibilidade para uma gestão mais flexível do currículo. O trabalho colaborativo entre docentes revela-se potenciador da mudança das práticas. A mobilização de experiências e a consequente partilha de conhecimento em sede de equipa educativa é promotora da articulação curricular, mas também da adoção de metodologias centradas no aluno e na mudança das práticas de avaliação. O Dec.-Lei 55/2018 vem reforçar, referindo que nas dinâmicas de trabalho pedagógico deve desenvolver-se um trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos.

Segundo os *Roteiros de organização de equipas educativas* (Figura 1), a distribuição do serviço docente deverá considerar estas questões, obedecendo a critérios que sejam facilitadores do trabalho interpares. A redução do número de professores do conselho de turma ou da equipa educativa, assumindo cada docente a lecionação das disciplinas, ou áreas disciplinares, relativas ao seu grupo de recrutamento, a par da definição de tempo comum no horário semanal, poderão ser elementos promotores deste trabalho colaborativo.

Figura 1. Exemplos de configurações de Equipas Educativas



Fonte: - DGE (2021)

Passando para a participação dos alunos na elaboração e implementação da EECE (4.3.3.), entre o “Sim”, com 116 respostas (41%) e o “Em parte” com 131 respostas (46%), parece-me que este é o ponto onde se observa a maior transformação das escolas nos dias de hoje.

Ainda existem muitas escolas que lecionam na base de uma pedagogia transmissiva, tornando o professor um mero transmissor de conteúdos e o aluno num simples recetor desses mesmos conteúdos. Oliveira e Moura (2005) realçam que nesta abordagem mais transmissiva “a comunicação flui sempre do professor para o aluno, as aulas são lineares, o ritmo e a direção são ditados pelo professor, com mínima ou nenhuma interferência dos alunos” (p. 48). O trabalho com projetos vem romper com essa abordagem, que é caracterizada por ser linear e unidirecional e que revela ser pouco interativa e com poucos estímulos para os alunos.

É necessário que os alunos sejam desafiados e confrontados com situações que os levem a pensar, a agir de forma enquadrada em cada uma das áreas do saber que servem de base às diferentes disciplinas.

Quando nos passamos a preocupar em ouvir os alunos, estimular o seu pensamento crítico e criativo, vamos saindo de cena como atores principais, dando-lhes esse destaque a eles. O professor

nesta metodologia de projeto passa a ser um ouvinte e tem o papel de guia, moderador. O interesse, a motivação e o envolvimento passa a ser dos alunos que têm de ir à descoberta, através de pesquisas, trabalho colaborativo, tomadas de decisão de respostas que respondam às suas inquietações, pontos de partida.

Os alunos começam a ser ouvidos em todo o processo da EECE, desde a sua elaboração, implementação e por fim avaliação. Ainda há um caminho longo a fazer, mas aos poucos os docentes vão mudando as suas práticas e perceber que esta escola, é uma escolha mais desperta e mais viva para uma cidadania ativa.

A Cidadania e Desenvolvimento assume-se, assim, como “um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (ENEC, p.4).

4.3. Avaliação em Cidadania e Desenvolvimento

4.3.1. Características da avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos em CeD

Ao tentarmos perceber quais as aprendizagens avaliadas em CeD, rapidamente percebemos que são muitas as respostas e diversificadas. Conseguimos categorizar as mais relevantes pela frequência das respostas: PASEO; AE; Domínios; Atitudes e Valores; Competências Pessoais/Sociais; Informação/Comunicação; Empenho/Participação; Autonomia; Responsabilidade; Pensamento crítico/criativo; Conhecimento/capacidades; Trabalho Colaborativo; Resolução de Problemas e Não Responde (Tabela 4).

Tabela 5. Avaliação das Aprendizagens

	Lisboa e Vale do Tejo				Alentejo				Centro				Norte				Total				
	Tomar		Oeiras		Setúbal		Estremoz		Faro		Pombal		Guarda		Guimarães			São João da Madeira		Peso da Régua	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%
PASEO	2	2,9	17	18,9	7	14,6	7	17,5	3	6,0	5	7,6	7	16,3	4	4,0	12	21,4	12	22,2	76
AE	1	1,4	6	6,7	1	2,1	3	7,5	2	4,0	9	13,6	2	4,7	1	1,0	11	19,6	11	20,4	47
Domínios	5	7,1	3	3,3	5	10,4	1	2,5	4	8,0	4	6,1	1	2,3	5	5,0	1	1,8	1	1,9	30
Atitudes e Valores	13	18,6	13	14,4	12	25,0	4	10,0	8	16,0	6	9,1	6	14,0	12	12,0	11	19,6	11	20,4	96
Comp. Pessoais/Sociais	15	21,4	12	13,3	4	8,3	2	5,0	3	6,0	5	7,6	5	11,6	12	12,0	4	7,1	4	7,4	66
Informação/Comunicação	9	12,9	3	3,3	0	0,0	0	0,0	3	6,0	7	10,6	0	0,0	10	10,0	0	0,0	0	0,0	32
Empenho/Participação	2	2,9	4	4,4	4	8,3	3	7,5	3	6,0	4	6,1	3	7,0	9	9,0	2	3,6	2	3,7	36
Autonomia	2	2,9	5	5,6	1	2,1	4	10,0	3	6,0	7	10,6	2	4,7	4	4,0	3	5,4	3	5,6	34
Responsabilidade	2	2,9	2	2,2	3	6,3	1	2,5	4	8,0	5	7,6	2	4,7	5	5,0	1	1,8	1	1,9	26
Pensamento crítico/criativo	10	14,3	9	10,0	1	2,1	6	15,0	2	4,0	2	3,0	6	14,0	13	13,0	4	7,1	4	7,4	57
Conhecimento/capacidades	5	7,1	8	8,9	5	10,4	3	7,5	5	10,0	2	3,0	3	7,0	9	9,0	1	1,8	1	1,9	42
Trabalho Colaborativo	0	0,0	4	4,4	3	6,3	5	12,5	7	14,0	5	7,6	4	9,3	8	8,0	0	0,0	0	0,0	36
Resolução de Problemas	1	1,4	2	2,2	1	2,1	1	2,5	1	2,0	3	4,5	0	0,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	10
Não Responde	3	4,3	2	2,2	1	2,1	0	0,0	2	4,0	2	3,0	2	4,7	7	7,0	6	10,7	4	7,4	29

Ao verificarmos a tabela 4, percebemos que a área mais avaliada são as “Atitudes e Valores” (15,0%), o *PASEO* (12,0%) e as “Competências Pessoais/Sociais” (11,0%). Vejamos alguns exemplos:

As aprendizagens esperadas baseiam-se nos Princípios, valores e áreas de competência do *PASEO*; Procura-se avaliar: - Competências para uma cultura democrática:- Aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal, social e intercultural.

As aprendizagens de acordo com o *PASEO* e no âmbito de cada uma das disciplinas que integram os projetos e atividades. São definidos critérios de avaliação e de classificação. Ao longo de todo o processo desde a planificação, dinâmicas de grupo, processo de aprendizagem e de trabalho, os conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas, atitudes, competências estratégica, comunicativa e cultural, etc. Os alunos recebem feedback constante e em cada uma das etapas do desenvolvimento do projeto, no sentido de desenvolverem a autonomia e há uma forte importância atribuída à avaliação formativa (no âmbito do Projeto M.A.I.A) e à criação de Rubricas de Avaliação.

As aprendizagens estão relacionadas com as competências do *PASEO*, pensamento crítico e criativo, informação e comunicação, linguagens e textos, sensibilidade estética e artística, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, etc. Os alunos têm conhecimento das aprendizagens avaliadas.

As aprendizagens avaliadas são as relacionadas com o processo, tendo por referência o *PASEO* e o desenvolvimento de competências, entendidas como conhecimento, atitudes, valores e ações. Foram definidos descritores e é face a esses descritores que os professores, recorrendo a grelhas de observação e *checklists*, recolhem a informação para a avaliação das aprendizagens.

Segundo G Dias, A., & Hortas, M. J. (2020):

O Perfil dos Alunos concretiza-se na proposta de desenvolvimento de um conjunto de áreas de competências, entendidas nas suas três dimensões: conhecimentos, capacidades e atitudes: (1) linguagem e textos; (2) informação e comunicação; (3) raciocínio e resolução de problemas; (4) pensamento crítico e pensamento criativo; (5) relacionamento interpessoal; (6) desenvolvimento

pessoal e autonomia; (7) bem-estar, saúde e ambiente; (8) sensibilidade estética e artística; (9) saber científico, técnico e tecnológico; (10) consciência e domínio do corpo.

Destas 10 áreas de competências podemos reconhecer que cinco estão diretamente relacionadas com aquilo que podemos considerar como o núcleo de uma Educação para a Cidadania, concebida numa lógica de transformação, as quais se desdobram em 12 competências que relacionamos diretamente com a vertente da formação cidadã na construção do Perfil dos Alunos (Quadro 5).

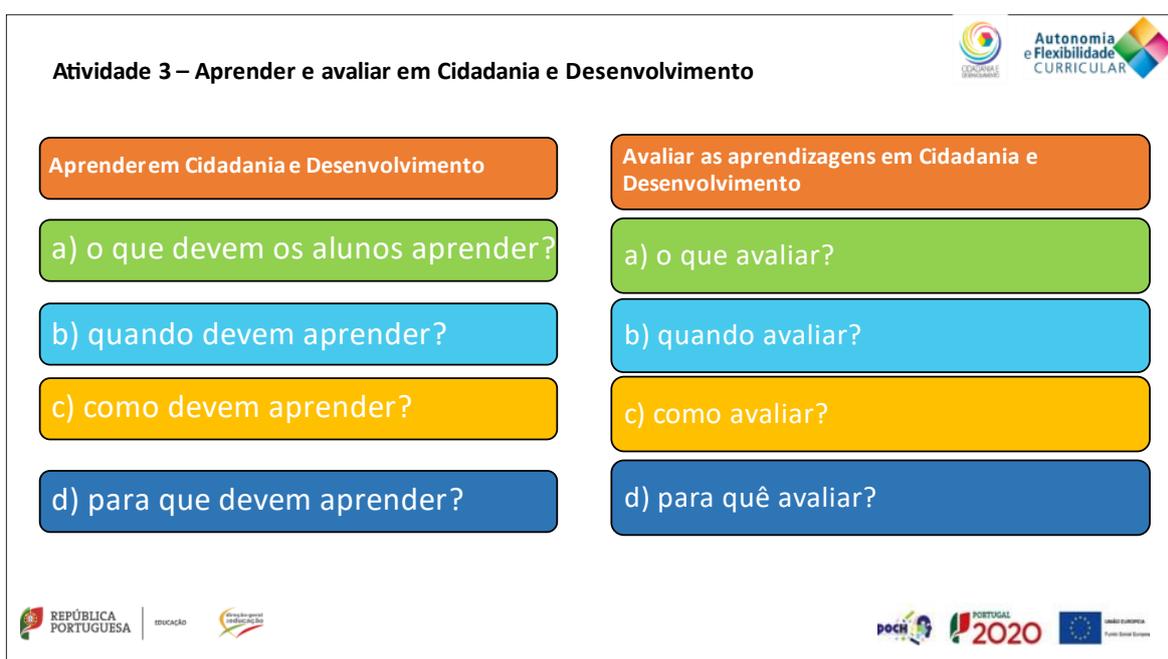
Quadro 5. Competências relacionadas com a Educação para a Cidadania e o PASEO

Áreas de Competências	Competências
Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	<p>Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada.</p> <p>Convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente.</p> <p>Prever e avaliar o impacto das suas decisões.</p> <p>Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.</p>
Relacionamento Interpessoal	<p>Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição. Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede.</p> <p>Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.</p>
Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	<p>Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.</p>
Bem-estar, Saúde e Ambiente	<p>Adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade.</p> <p>Compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente.</p> <p>Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.</p>
Saber Científico, Técnico e Tecnológico	<p>Compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania.</p>

Fonte: Cf. MARTINS et al., 2018, p. 23.

No âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), cabe às escolas definir a avaliação das aprendizagens dos alunos em CeD (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), de acordo com os normativos em vigor para cada nível de ensino. A ENEC propõe, ainda, o recurso a metodologias e instrumentos de avaliação diversificados (Monteiro et al., 2017). Rapidamente percebemos de acordo com os normativos que a avaliação das aprendizagens em CeD são essencialmente formativas, indo ao encontro dos princípios e valores, desenvolvidas no âmbito das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Então o que aprender e o que avaliar em CeD? (Figura 2)

Figura 2. Aprender e Avaliar em Cidadania e Desenvolvimento



Fonte: DGE (2021)

Este foi um dos temas trabalhado nos I Encontros Regionais de Coordenadores da EECE que decorreram nos meses de outubro e novembro de 2021. Pretende-se que se avalie os princípios, valores e áreas de competência do PASEO – conhecimentos adquiridos, capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competência do Perfil; competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual no relacionamento interpessoal, social e intercultural - o impacto da participação dos alunos e das alunas nas atividades realizadas na escola e na comunidade (Figura 3).

Figura 3. Aprender em Cidadania e Desenvolvimento

Aprender em Cidadania e Desenvolvimento	
<p>a) o que devem os alunos aprender? Princípios, valores e áreas de competência do PASEO; Competências para uma cultura de democracia; Aprendizagens com impacto na atitude cívica individual no relacionamento interpessoal, social e intercultural</p> <p>b) quando devem aprender? Práticas sustentadas no tempo e não meras intervenções pontuais; Num ciclo contínuo e em progressão de “reflexão-antecipação-ação”.</p> <p>c) como devem aprender? Através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola; Metodologias ativas, desenvolvimentode projetos envolvendo a comunidade.</p> <p>d) para que devem aprender? Para intervir na sociedade; Contribuir para sociedades mais justas e inclusivas.</p>	
	

Fonte: DGE (2021)

Figura 4. Avaliar em Cidadania e Desenvolvimento

Avaliar as aprendizagens em Cidadania e Desenvolvimento	
<p>a) o que avaliar? Princípios, valores e áreas de competência do PASEO – conhecimentos adquiridos, capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competência do Perfil; Competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual no relacionamento interpessoal, social e intercultural - o impacto da participação dos alunos e das alunas nas atividades realizadas na escola e na comunidade.</p> <p>b) quando avaliar? Avaliação formativa - processo contínuo de intervenção pedagógica - caráter sistemático. Avaliação sumativa – juízo global sobre as aprendizagens realizadas.</p> <p>c) como avaliar? Metodologias e instrumentos de avaliação diversificados; Envolvimento dos alunos.</p> <p>d) para quê avaliar? Para informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar; Para certificar aprendizagens.</p>	
	

Fonte: DGE (2021)

O Empenho/Participação (6,0%), a Autonomia (5,0%), Responsabilidade (4,0%), Pensamento crítico/criativo (9,0%), Conhecimento/capacidades (7,0%) e Trabalho Colaborativo (6,0%), são outros indicadores que os Coordenadores da EECE evidenciaram:

Respeito pelo outro, capacidade de pesquisa e organização da informação, autonomia, responsabilidade e criatividade e conhecimento e pensamento crítico.

No âmbito de Cidadania e Desenvolvimento são avaliadas aprendizagens/competências na área dos domínios da comunicação e argumentação, espírito crítico e trabalho colaborativo/cooperativo.

A autonomia, a criatividade, a capacidade de trabalhar colaborativamente e todas as aprendizagens essenciais previstas no PASEO.

Na Cidadania é importante a mobilização de saberes de outras disciplinas para a consecução do Projeto. A autonomia, a participação e o contributo para a realização do Projeto são avaliadas.

A avaliação de acordo com os Domínios a serem trabalhados (5%) também foram mencionados:

As aprendizagens relacionadas com os conteúdos inerentes aos domínios trabalhados, tendo em conta o DL 55 e a ENEC, as competências desenvolvidas de acordo com os critérios de avaliação definidos pela escola.

As aprendizagens ligadas aos domínios de cada ano assim como aos critérios de avaliação.

As aprendizagens são avaliadas de acordo com os domínios/temas em desenvolvimentos/abordados.

Também nas Notas de Campo (Anexo 6), uma coordenadora referiu relativamente à avaliação das aprendizagens em CeD:

As aprendizagens avaliadas em cidadania são as que estão previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, sendo que todas as disciplinas são importantes para a aprendizagem do aluno. Como fazem esta avaliação? Que percentagens dão e de que forma? (NC-SJM)

As preocupações com as percentagens atribuídas na avaliação de CeD, quando disciplina (2.º ciclo e 3.º ciclo) foram uma constante nestes Encontros.

4.3.2. Formas de avaliação da EECE

Relembrando o Dec.55/2018, Artº 15, n. º2, que nos fala da responsabilidade de cada escola elaborar a sua EECE:

- 2 - Cabe a cada escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania, definindo:
- Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade;
 - O modo de organização do trabalho;
 - Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver;
 - As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos;
 - A avaliação das aprendizagens dos alunos;
 - A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola.

Tentaremos dar resposta à alínea f) e perceber como é feita esta avaliação, junto dos Coordenadores (tabela 6).

Tabela 6. Avaliação da EECE

	Lisboa e Vale do Tejo				Alentejo		Algarve		Centro				Norte				Total				
	Tomar		Oeiras		Setúbal		Estremoz		Faro		Pombal		Guarda		Guimarães			São João da Madeira		Peso da Régua	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%
Conselhos de Turma/Atas	0	0,0	9	13,8	3	7,9	5	17,2	5	16,7	5	13,9	4	11,8	8	13,6	6	9,0	4	8,3	49
Conselho Pedagógico/Geral	2	6,5	3	4,6	4	10,5	1	3,4	1	3,3	2	5,6	4	11,8	3	5,1	4	6,0	1	2,1	23
Questionários/Inquéritos	9	29,0	11	16,9	7	18,4	4	13,8	3	10,0	9	25,0	7	20,6	20	33,9	19	28,4	9	18,8	89
Autoavaliação	6	19,4	4	6,2	2	5,3	3	10,3	2	6,7	2	5,6	2	5,9	0	0,0	3	4,5	2	4,2	20
Grelhas de Monitorização	5	16,1	10	15,4	3	7,9	3	10,3	2	6,7	5	13,9	0	0,0	0	0,0	4	6,0	4	8,3	31
Coordenadora CeD	2	6,5	2	3,1	1	2,6	0	0,0	3	10,0	0	0,0	2	5,9	2	3,4	2	3,0	0	0,0	12
Relatórios	3	9,7	8	12,3	1	2,6	4	13,8	5	16,7	2	5,6	5	14,7	10	16,9	8	11,9	8	16,7	51
Equipa de avaliação interna	3	9,7	0	0,0	3	7,9	0	0,0	0	0,0	1	2,8	0	0,0	3	5,1	2	3,0	0	0,0	9
Através do feedback	0	0,0	1	1,5	1	2,6	5	17,2	0	0,0	2	5,6	1	2,9	3	5,1	5	7,5	4	8,3	22
Participação/Envolvimento	0	0,0	14	21,5	9	23,7	2	6,9	6	20,0	4	11,1	8	23,5	5	8,5	8	11,9	16	33,3	72
Sem avaliação	2	6,5	3	4,6	4	10,5	2	6,9	3	10,0	4	11,1	1	2,9	5	8,5	6	9,0	0	0,0	28
	32		65		38		29		30		36		34		59		67		48		406

A categoria mais assinalada pelos Coordenadores são os Questionários/Inquéritos (22,0%). Sabemos que medir impactos sobre as nossas práticas é das tarefas mais árduas na nossa profissão. Um dos indicadores mais usado são os inquéritos/questionários realizados na sua maioria no final do ano letivo. Alguns exemplos:

Através de questionários à comunidade educativa, reuniões dinamizadas com diferentes entidades da comunidade educativa.

É realizado um inquérito de satisfação a alunos e oriento um documento final para ser preenchido pelos docentes sobre o que fizeram, as dificuldades que encontraram e as propostas para o ano seguinte. No final reúno com os docentes para discutirmos esse documento. Também realizo um inquérito (anónimo) para obter feedback da minha competência como coordenadora da estratégia de Cidadania da Escola.

O CT faz uma reflexão no final do 1º semestre e uma análise swot no final do ano letivo, indicando os aspetos positivos e a melhorar. Aos alunos serão realizados inquéritos no google forms.

Também nas Notas de Campo (Anexo 6) houve várias referências à avaliação da EECE:

Para avaliar a minha EECE, é realizado um inquérito de satisfação a alunos e oriento um documento final para ser preenchido pelos docentes sobre o que fizeram, as dificuldades que encontraram e as propostas para o ano seguinte. No final reúno com os docentes para discutirmos esse documento. Também realizo um inquérito (anónimo) para obter feedback da minha competência como coordenadora da estratégia de Cidadania da Escola. (NC-GMR)

A avaliação da EECE é elaborada a partir do preenchimento de questionários, quer por professores quer por alunos, que permitem aferir o impacto dos projetos no desenvolvimento integral dos alunos. No sentido de alargar essa avaliação do impacto à restante comunidade educativa, criam-se instrumentos para o efeito.(NC-LX)

Na minha escola a avaliação faz-se tendo em conta o impacto que as atividades produzem nos alunos e na comunidade. Estamos agora a pensar fazer inquéritos (...)(NC-LX)

Os *Relatórios* (12,0%), os *Conselhos de Turma/Atas* (12,0%) e a *Participação/Envolvimento dos Alunos* (18,0%), são também algumas das referências mais significativas mencionadas pelos Coordenadores:

Faz-se um balanço em cada CT e os resultados são enviados ao Conselho Pedagógico. Debatem-se todos os dados no seio da equipa de Cidadania.

Durante todo o ano letivo a Comissão de CeD recolhe (de forma digital) informações sobre o trabalho desenvolvido pelos Conselhos de Turma para CeD, as atividades desenvolvidas, os domínios abordados e o impacto destes na comunidade/agrupamento. No final do ano letivo, o grupo de avaliação (heterogéneo) reúne estas informações e redige um relatório partilhado em Conselho Pedagógico e com a restante comunidade.

Pela análise das atas dos CT.

Os Conselhos de Turma (CT) fazem uma reflexão que consta quer nas atas das suas reuniões, quer no PCT. Os dados recolhidos e fornecidos pela Equipa de Autoavaliação do Agrupamento também são usados para analisar o trabalho desenvolvido. O Conselho Pedagógico também reflete sobre os projetos desenvolvidos.

Até ao presente apenas pelo volume de atividades e número de alunos envolvidos.

Através da participação/envolvimento dos alunos nos vários projetos e atividades dinamizadas na escola, bem como no envolvimento da sua comunidade.

Com menos referencias, mas não menos importantes, também foram referidos o *Conselho Pedagógico/Geral* (6,0%), *Autoavaliação* (5,0%), *Grelhas de Monitorização* (8,0%), *Coordenadora CeD* (3,0%), *Equipa de avaliação interna* (2,0%) e *Através do feedback* (5,0%).

Pelo feedback dos alunos e relatório das diferentes secções e departamento.

Pela equipa de avaliação interna.

Através do relatório apresentado pela Coordenadora e do resultado de outros intervenientes na comunidade educativa (alunos, EE).

A Equipa de autoavaliação do Agrupamento procede à monitorização e avaliação da Estratégia, tendo por base o preconizado na EECE do Agrupamento.

Através de grelhas e de um relatório global de toda a ação desenvolvida ao longo do ano (pontos fortes, pontos fracos, articulações, resultados).

Através de relatórios de avaliação e monitorização dos professores do Conselho de turma, dos professores mentores, dos coordenadores de ciclo e da coordenadora da EECE.

De notar que 28 coordenadores (5,0%) revelaram que não fazem avaliação da EECE, o que consideramos preocupante, uma vez que sem avaliação não há melhoria. Abaixo apresentam-se alguns exemplos das suas respostas:

Não é feita essa recolha de informação.

Para já, ainda estamos a caminho de avaliar o impacto.

Este ponto ainda terá de melhorar. A monitorização deverá ser feita de forma mais consistente.

Não é realizada qualquer avaliação. Os vários projetos de escola que efetivamente são da cidadania como o Ubuntu, clube da Saúde, Nós Propomos, Eco Escolas. São avaliados no PAA e pelos respetivos coordenadores envolvidos que avaliam para o pedagógico.

Para finalizar, é fundamental a recolha sistemática de informação ao longo de todo o processo na implementação da EECE e os inquiridos referiram alguns, vários exemplos de como o podemos fazer através da formulação de indicadores como: os indicadores de processo que indicam a realização de atividades (fotos, relatórios, listas de presença, etc); indicadores de resultado, que expressam direta ou indiretamente, os benefícios diretos das ações empreendidas (visitas, entrevistas, etc); indicadores de impacto na escola e na comunidade, possuem natureza abrangente e medem os efeitos de médio e longo prazos (Relatos, Entrevistas, Pesquisa, etc.).

Discussão

Tal como refere a ENEC (2017), “o processo de ensino, aprendizagem e avaliação nesta disciplina deve integrar e refletir as competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional, desenvolvidas e demonstradas por cada aluno e aluna através de evidências” (p. 9).

Os critérios de avaliação a definir pelo Conselho de Turma e pela escola para a disciplina Cidadania e Desenvolvimento devem considerar o impacto da participação dos alunos e das alunas nas

atividades realizadas na escola e na comunidade, constando estas, de acordo com as normas definidas, no certificado de conclusão da escolaridade obrigatória (ENEC, 2017, p.9).

Recomenda-se o recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados, valorizando as modalidades diagnóstica e formativa, não se limitando a uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da Cidadania, mas antes que permitam regular as aprendizagens e contextualizá-las face aos objetivos e metas da Estratégia de Educação para a Cidadania definida pela escola. (ENEC, 2017, p.10)

A avaliação deverá ser efetuada de forma contínua e sistemática, adaptada às atividades e aos contextos em que ocorre. Assim, as formas de recolha de informação deverão ser diversificadas devendo valorizar-se o desenvolvimento de projetos transdisciplinares. A avaliação da implementação da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola deverá ser feita por todos os intervenientes que nela participam.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES

5.1. Introdução

Este capítulo apresenta as conclusões finais da investigação (5.2) em função do problema e dos objetivos delineados no início da mesma. Posteriormente, a partir dos resultados obtidos e da própria experiência pessoal e profissional da investigadora, apresentam-se as implicações do estudo (5.3) e as sugestões para futuras investigações (5.4).

5.2. Conclusões da investigação

De acordo com a questão de investigação que serviu de orientação a este estudo, “Quais são as percepções dos Coordenadores da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola sobre as práticas curriculares e a avaliação em Cidadania e Desenvolvimento?” foram definidos quatro objetivos para cumprir este propósito. Assim, optámos por organizar as conclusões dando resposta aos quatro objetivos do estudo.

Partindo do primeiro objetivo, “identificar diferentes modelos de integração curricular da EECE (interação dos coordenadores dos vários projetos de escola, a relação que existe das atividades dos diferentes projetos e o Projeto de Escola, articulação entre a ENEC, o PASEO e as Aprendizagens Essenciais), foi feita a análise da percepção dos inquiridos sobre a integração curricular da EECE. Percebemos que a grande maioria dos Coordenadores articula projetos que envolvem a Cidadania e Desenvolvimento com a sua EECE de forma a darem resposta às prioridades do Projeto Educativo. Referem, no entanto, que é um processo que pode e deve ser melhorado.

As dificuldades sentidas por quem ainda não consegue fazer esta articulação foram, essencialmente, devido à falta/pouca comunicação entre os coordenadores dos vários projetos, programas, clubes, entre outros e também com as próprias Direções. Percebeu-se que alguns coordenadores destes projetos não gostam de articular com outros coordenadores, algo que merece ser

repensado e melhorado. A falta de tempo para se conseguir articular, foi referido pela maioria dos Coordenadores da EECE, explicando que têm apenas um tempo letivo no seu horário para desempenharem este cargo, o que se torna também um constrangimento.

Uma minoria respondeu que não havia qualquer articulação, o que não deixa de ser preocupante.

O segundo objetivo deste estudo era “caracterizar as perceções dos Coordenadores da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola sobre as práticas do seu Agrupamento/Escola Não Agrupada. (Práticas atuais de CeD; articulação de projetos; interdisciplinaridade; participação dos alunos; avaliação das aprendizagens e avaliação da EECE).

A articulação de projetos já foi referida no objetivo anterior, passando assim para a perceção dos coordenadores sobre o trabalho interdisciplinar com vista ao cruzamento de conteúdos de diferentes disciplinas/componentes do currículo com os temas da EECE. Os Coordenadores da EECE referem que este trabalho é realizado essencialmente nos Conselhos de Turma e através dos “DAC”. Com percentagens mais baixas salientaram também, as “equipas educativas”, o “trabalho colaborativo” e o trabalho desenvolvido pelos “docentes de CeD”. No entanto, houve uma percentagem significativa de coordenadores que referiram “não ocorre ou ocorre pouco”, o que é preocupante uma vez que a base da CeD é a interdisciplinaridade. Tal como é referido na ENEC (2017), “disciplina Cidadania e Desenvolvimento, enquanto disciplina autónoma, constitui-se como espaço potenciador da valorização de uma abordagem interdisciplinar ao nível do Conselho de Turma, sempre que se verifique a interligação curricular com outras disciplinas, ao nível das aprendizagens.” (p.9).

Sobre a participação dos alunos na elaboração e implementação da EECE, os Coordenadores referiram que esta era realizada “em parte”, logo seguida com a resposta “sim”. Quando referiram “em parte” quiseram dizer que já contam com a participação dos alunos em algumas partes do processo, mas não em todo. Exemplo disso são as escolhas dos domínios da ENEC a trabalhar ao longo do ano, em que em muitas escolas já são previamente definidas pela escola sem auscultarem os alunos. Foram poucos os que falaram do envolvimento dos alunos

Sobre a participação dos alunos na elaboração e implementação da EECE, os Coordenadores referiram que esta era realizada “em parte”, logo de seguida com a resposta “sim”. Quando referiram “em parte” quiseram dizer que já contam com a participação dos alunos em algumas partes do processo, mas não em todo. Exemplo disso são as escolhas dos domínios da ENEC a trabalhar ao longo do ano, pois em muitas escolas já são previamente definidas pela escola sem auscultarem os alunos. Foram poucos os que falaram do envolvimento dos alunos na avaliação das aprendizagens, que ainda continua

muitas das vezes ligadas apenas aos docentes. Observou-se, no entanto, que os Coordenadores que responderam não, respondem com a consciência que terão de mudar as suas práticas e que a voz dos alunos é sem dúvida essencial em todo o processo.

Quanto ao terceiro objetivo, “caracterizar a avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos em CeD”, rapidamente nos apercebemos que são muitas e diversificadas as respostas dadas. A avaliação das aprendizagens em CeD recaem muito sobre as “atitudes e valores”, “competências pessoais/sociais” e o “PASEO”. Quiseram com isto dizer que as aprendizagens estão intimamente ligadas às aprendizagens esperadas nos princípios, valores e áreas de competência do PASEO. O “empenho/participação”, a “autonomia”, “responsabilidade”, “pensamento crítico/criativo”, “conhecimentos/capacidades” e o “trabalho colaborativo”, são também alvo de avaliação.

Esta avaliação das aprendizagens está de acordo com o que vem plasmado na ENEC (Monteiro, 2017), “As aprendizagens na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento alicerçam-se no desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão de “reflexão-antecipação-ação”, em que as/os alunas/os aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual como coletivo.”(p.11)

A avaliação das aprendizagens é essencialmente formativa. No entanto, no 2.º e 3.º ciclo a CeD é também sumativa, onde é necessário atribuir classificação. Estes critérios de avaliação, bem como as percentagens atribuídas, causaram sempre bastantes dúvidas nestes Encontros. Relembrar que no âmbito da avaliação na disciplina de CeD, a escola tem autonomia, ou seja, é responsável pela monitorização e avaliação da implementação da sua Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE), “definindo a metodologia a aplicar e os indicadores de impacto, nomeadamente na cultura escolar, na governança escolar e na relação com a comunidade. A avaliação da estratégia em cada escola deverá estar articulada com o respetivo processo de autoavaliação e de avaliação externa” (Milagre, Gonçalves, Neves & Santos, 2018, p. 23).

Esta avaliação está de acordo com o que nos diz a ENEC (Monteiro, 2017), “recomenda-se o recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados, valorizando as modalidades diagnóstica e formativa, não se limitando a uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da Cidadania, mas antes que permitam regular as aprendizagens e

contextualizá-las face aos objetivos e metas da Estratégia de Educação para a Cidadania definida pela escola” (p.10).

No quarto e último objetivo deste estudo, “Identificar formas de avaliação da EECE”, os coordenadores destacaram os “questionários/inquéritos”, sendo estes aplicados essencialmente no final do ano aos alunos, para aferirem o impacto dos projetos no desenvolvimento integral dos mesmos. Alguns coordenadores também o realizam junto dos docentes de CeD e na comunidade, para tentarem perceber se a EECE teve, ou não, sucesso/impacto.

Os “relatórios”, as “atas/conselhos de turma” e a “participação/envolvimento dos alunos” também são tidos em consideração na avaliação da EECE. Com menos referencias, mas não menos importantes, também foram referidos, “conselho pedagógico/geral”, “autoavaliação”, “grelhas de monitorização”, “coordenador de CeD”, “equipa de avaliação interna” e “através do *feedback*”.

A ENEC (Monteiro, 2017), diz-nos que “A escola, no âmbito da sua autonomia, é responsável pela monitorização e avaliação da sua Estratégia de Educação para a Cidadania, definindo a metodologia a aplicar e os indicadores de impacto nomeadamente na cultura escolar, na governança escolar, na relação com a comunidade. A avaliação da estratégia em cada escola deverá estar articulada com o respetivo processo de autoavaliação.” (p.11)

No entanto ainda existem escolas que não fazem avaliação da EECE, o que consideramos preocupante, uma vez que sem avaliação não há melhoria.

5.3. Implicações dos resultados

As conclusões deste estudo sugeriram algumas implicações a quatro níveis: (1) articulação de Projetos com a EECE com vista a dar resposta ao PE; (2) interdisciplinaridade com as Aprendizagens Essenciais de cada disciplina e os temas da EECE; (3) participação dos alunos na elaboração e envolvimento da EECE; (4) Avaliação em CeD e da EECE.

(1) Articulação de Projetos com a EECE com vista a dar resposta ao PE

Tendo em atenção os resultados desta investigação, rapidamente se compreendeu que a falta/pouca comunicação entre coordenadores de projetos (coordenadores PES, coordenadores do

Programa Eco-Escolas, Coordenadores de Clubes, entre outros) inviabiliza o que a EECE pretende. Assim pretende-se que:

- Todos os projetos sejam articulados no grande “chapéu” da Cidadania e Desenvolvimento, onde todos de alguma forma tocam nos domínios da ENEC;
- Haja uma boa relação/comunicação entre Coordenadores destes Projetos, só assim se consegue trabalhar em equipa em prol do desenvolvimento integral do aluno de acordo com os princípios, áreas de competência e valores do PASEO;
- O tempo letivo destinado a Coordenadores de Projetos fosse igual no horário (mesmo dia e hora) para que esta articulação fosse simplificada;
- Haja uma sensibilização/consciencialização sobre a importância da EECE e da CeD junto das lideranças das escolas.

(2) Interdisciplinaridade com as Aprendizagens Essenciais de cada disciplina e os temas da EECE

A maioria dos coordenadores referiu que esta interdisciplinaridade acontece no seio dos Conselhos de Turma e também através dos DAC. No entanto percecionamos que as escolas que referiram as Equipas Educativas, conseguem chegar melhor a este objetivo.

Pensar hoje numa escola do amanhã, leva-nos a refletir sobre os modelos de diferenciação pedagógica que permitam construir uma escola cada vez mais inovadora. Importa então referir que:

- As equipas educativas têm trazido evidentes vantagens à organização dos agrupamentos essencialmente na organização do trabalho pedagógico, onde a articulação disciplinar desenvolve-se de um modo mais fluido e interdisciplinar. A gestão dos recursos, tempos e espaços também saem a ganhar
- A CeD é uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem interdisciplinar – que deve estar presente em todas as ofertas educativas e formativas;
- Incentivar o trabalho colaborativo através de metodologias ativas.

(3) Participação dos alunos na elaboração e envolvimento da EECE

Rapidamente se percecionou neste estudo que a voz dos alunos é essencial para o seu envolvimento em tudo o que a escola preconiza. Não faz sentido pensarmos numa escola sem alunos, então também não faz sentido não os ouvimos. Recomendamos que:

- As escolas devem auscultar e envolver os alunos na elaboração do Projeto Educativo da Escola, da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola e na sua operacionalização através da escolha de atividades de acordo com a cultura da escola e as suas necessidades;
- Os docentes devem envolver os alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem, auscultando os seus interesses e juntamente com os alunos elaborar os instrumentos de avaliação.
- A metodologia de projeto é indicada para o trabalho de envolvimento na disciplina de CeD, este acaba por dar voz aos alunos, passando eles a serem os “atores principais” e os docentes os “secundários”, assumindo o papel de moderadores/guias.

(4) Avaliação em CeD e da EECE

Com este estudo percecionamos que a avaliação é sempre um tema “quente” entre os docentes. O ter de avaliar princípios, valores e áreas de competência do PASEO nem sempre é fácil nem unanime, o que traz muitas vezes dúvidas e debate entre os docentes. No entanto, esta avaliação já está a ser feita pela maioria das escolas, que com a sua autonomia, devem definir os critérios com os alunos de acordo com cada um dos projetos a serem implementados. Pretende-se assim que:

- A avaliação das aprendizagens seja efetuada de forma contínua e sistemática, adaptada às atividades e aos contextos em que ocorre e com o envolvimento dos alunos;
- Avaliar princípios, valores e áreas de competência do PASEO – conhecimentos adquiridos, capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competência do Perfil;
- Avaliar competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual no relacionamento interpessoal, social e intercultural - o impacto da participação dos alunos e das alunas nas atividades realizadas na escola e na comunidade.
- A avaliação deverá ser essencialmente formativa, no entanto também é sumativa na disciplina de CeD (2.º e 3.º ciclos);
- A forma de recolha de informação deverá ser diversificada devendo valorizar-se o desenvolvimento de projetos transdisciplinares;

Relativamente à avaliação da EECE, verificamos neste estudo que é realizada essencialmente por questionários/inquéritos no final do ano letivo aos alunos. A avaliação do impacto é das mais difíceis de medir. No entanto, deve ser também o mais diversificada possível para que a avaliação seja o mais credível possível. Propomos então para a avaliação da EECE, o seguinte:

- A escola deve definir a metodologia a aplicar e os indicadores de impacto nomeadamente na cultura escolar, na governança escolar, na relação com a comunidade.
- A avaliação da implementação da EECE deverá ser feita por todos os intervenientes que nela participam e pelo processo de autoavaliação de cada escola;

Para concluir este estudo, é bom lembrar que a inclusão desta área no currículo justifica-se pelo reconhecimento de que compete à escola proporcionar às crianças e aos jovens processos educativos que promovam a participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, da diversidade e da defesa dos direitos humanos.

5.4. Sugestões para futuras investigações

A discussão dos resultados e as conclusões clarificaram alguns aspetos importantes a ter em conta para futuras investigações na área da Cidadania e Desenvolvimento. Sugiro assim algumas pistas interessantes que iriam enriquecer este estudo:

- Estudo sobre a importância da formação de professores na área da Cidadania e Desenvolvimento;
- Estudo sobre as vantagens de articulação de projetos em Cidadania e Desenvolvimento e o seu impacto na escola;
- Estudo sobre as lideranças pedagógicas na elaboração e implementação da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola;
- Estudo sobre o impacto das equipas educativas na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

Referências Bibliográficas APA 7ª ED

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Edições Asa.
- Alonso, L. (2001). *Abordagem de projeto curricular integrado como uma proposta de inovação*. Universidade do Minho
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed). Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Clímaco, M. do C. (2016). *Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal*. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 3(3), 10-29. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4479>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham W., Kornhauser A., Manley M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições Asa.
- DGE (2021). *Roteiros de organização de equipas educativas*, do Plano de Recuperação de Aprendizagens - Escola 21 | 23. https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.4.-roteiro_roteiros-de-organizacao-de-equipas-educativas.pdf
- DGE (2021). *I Encontro de Coordenadores da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola*. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/inline/encontros-regionaiscidadania-e-desenvolvimentooficinasnov-dez-2021final.pdf>

- Dias, A., & Hortas, M. J. (2020). *Educação para a Cidadania em Portugal*. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], 13 (2), 176–190
- Eurydice, R. (2005). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação de Portugal.
- Eurydice, R. (2017a). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa - 2017. Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Eurydice, R. (2017b). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa - 2017. Síntese Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Fernandes, D. (2019). *Avaliação sumativa. Texto de Apoio projeto MAIA-Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Fernandes, D. (2021). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, C. (2020). *A escola na promoção de valores de cidadania: o papel das assistentes operacionais*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria (Dissertação de Mestrado).
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. [17ª edição]. Paz e Terra.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2020). Educação para a Cidadania em Portugal. *Revista Espaço Do Currículo*, 13(2), 1-15.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. (3ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Guimarães, F., Morgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2021). Currículo e Educação para a Cidadania na Guiné-Bissau. *Brazilian Journal of Development*, 7(5), 47739-47750.
- Lemos, V. (1992). *Avaliar é aprender—O novo sistema de avaliação*. Cadernos de Avaliação, 5.
- Magalhães, M. J. (2021). *Currículo, educação na e para a cidadania e prevenção da violência de género*. Revista de Estudos Curriculares, 12(1), 8-19.
- Magalhães, M. J. et al. (2020a). *Manual ART'THEMIS+ Violências e Violência de Género: Prevenção primária na escola*. UMAR.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
- Martins, M. J., & Mogarro, M. J. (2010). *A educação para a cidadania no século XXI*. Revista Iberoamericana de educación. N.º 53. pp. 185-202.

- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. (Tese de doutoramento), Universidade do Porto.
- Milagre, C., Gonçalves, L., Neves, M. J., & Santos, S. A. (2018). *Módulo 6: Cidadania e Desenvolvimento*. https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/MOOC_Autonomia%20e%20Flexibilidade%20Curricular%20%20DGE%202019_M%C3%B3dulo%20Cidadania%20e%20Desenvolvimento.pdf
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. CIAIQ 2017, 3.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania/XXI Governo Constitucional*.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Edições Asa.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Morgado, J. C. (2019). *Currículo, Gestão Curricular e Igualdade de Oportunidades*. Revista de Estudos Curriculares, n. °10, vol. 2, 7-21.
- Morgado, J. C. (2021). *Currículo de nova geração e cidadania: desafios contemporâneos*. Revista de Estudos Curriculares, n° 12, Vol. 1, 25-37
- Pacheco, J. A. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento).
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Seminário "O Currículo Regional". Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). *Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview*. PloS one, 11(2), e0148786.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.

- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). *Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português*. Rogers, C. e Stevens, B. (1987). *De Pessoa Para Pessoa*. Pioneira.
- Roldão, M. D. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação.
- Seixas, T. R. (2020). *A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: práticas e desafios de docentes de Cidadania e Desenvolvimento* (Doctoral dissertation).
- Vilaça, T., Darlington, E., Velasco, M.J.M, Martinis, O., & Masson, J (2019). *SHE School Manual 2.0. A Methodological Guidebook to become a health promoting school*. Haderslev, Denmark: Schools for Health in Europe Network Foundation (SHE).
- Vogt, W. P. (1999). *Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Weiler, Kathleen (1991). *Freire and a feminist pedagogy of difference*, Harvard Educational Review, 61(4): 449-474. [tradução na revista Ex Aequo]

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Diário da República n.º 198/1989 – I série. Assembleia da República. <https://dre.pt/home/-/dre/618310/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928 <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 – I série. Assembleia da República. <https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652962/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – I-A série. Assembleia da República. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/338986/details/maximized>
- Despacho 9590/99, de 14 de maio. Diário da República n.º 112 – II série. Secretário de Estado da Educação e Inovação-Ministério da Educação. <https://dre.pt/application/conteudo/697584>
- Despacho n.º 6171/2016, de 10 de maio de 2016 – II série, n.º 90. Diário da República. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/2016_despacho6173.pdf
- Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho. Diário da República n.º 128/2017 – II série. <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized>

Portaria n.º 194/2021, de 17 de setembro. Diário da República.

<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/194-2021-171516470>

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República.

<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto. Diário da República.

<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/226-a-2018-115941646>

Portaria n.º 229-A/2018, de 7 de agosto. Diário da República.

<https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/portaria/2018-116279760>

Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto. Diário da República.

<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/232-a-2018-116132275>

Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto. Diário da República.

<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/235-a-2018-116154369>

ANEXOS

Anexo 1 – Mapa e Calendarização dos Encontros com os Coordenadores da EECE



Autonomia
e Flexibilidade
CURRICULAR



II ENCONTRO REGIONAL DE COORDENADORES DA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA ESCOLA 2021/2022

DATA	REGIÃO	ESCOLA
10 mar	LVT	Escola Secundária Jácome Ratton - Tomar
11 mar	Norte	Escola Secundária Santos Simões – Guimarães
15 mar	LVT	Escola Secundária Sebastião e Silva - Oeiras
24 mar	Alentejo	Escola Secundária Rainha Santa Isabel – Estremoz
25 mar	Algarve	Escola Secundária S. João de Deus – Faro
28 mar	LVT	Escola Secundária D. João II - Setúbal
31 mar	Centro	Escola Secundária de Pombal – Pombal
01 abr	Centro	Escola Secundária de Afonso de Albuquerque – Guarda
05 abr	Norte	Escola Secundária Oliveira Júnior – S. João de Madeira
06 abr	Norte	Escola Secundária Dr. João Araújo Correia – Peso da Régua

Anexo 2 – Programa dos II Encontros com os Coordenadores da EECE



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO



direção-geral
educação



CIDADANIA E
DESENVOLVIMENTO

II Encontro Regional de Coordenadores da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE) março - abril 2022

PROGRAMA

09:30	Receção aos participantes
10:00	Apresentação
10:45	Pausa para café
11:15	Apresentação da EECE da Escola convidada
12:00	Trabalho individual sobre cada EECE das Escolas participantes
12:20	Trabalho de grupo sobre as diferentes EECE
13:00	Almoço
14:30	Continuação do trabalho de grupo
15:15	Apresentação da síntese do trabalho de grupo
15:45	Sistematização final (DGE)
16:00	Encerramento



Autonomia
e Flexibilidade
CURRICULAR



POCH



PORTUGAL
2020



UNÃO EUROPEIA
Fundos Sociais Europeus

Anexo 3 – Guião de Apresentação da EECE



II Encontro Regional de Coordenadores da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE)

GUIÃO de Apresentação da EECE

Tempo para apresentação da EECE: até 20 minutos

Nº de diapositivos: até 12

- Friso cronológico da EECE. Metodologia de trabalho e intervenientes;
- Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade;
- O modo de organização do trabalho e a articulação dos projetos;
- Participação dos alunos na elaboração e implementação da EECE;
- A Interdisciplinaridade nos projetos a concretizar pelos alunos; mobilização de aprendizagens essenciais de diferentes disciplinas/componentes do currículo/formação;
- As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos;
- A avaliação das aprendizagens dos alunos em Cidadania e Desenvolvimento articulada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a ENEC e as Aprendizagens Essenciais;
- A avaliação da EECE.



Anexo 4 – Questionário a Coordenadores da EECE

05/10/22, 15:26

Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola (EECE)

Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola (EECE)

No âmbito do II Encontro Regional de Coordenadores da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE) e tendo tomado conhecimento dos objetivos e finalidades do evento (acompanhamento, apoio, reflexão e apresentação de práticas desenvolvidas pelas escolas/agrupamentos de escolas na implementação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), autorizo que a DSPE registre e utilize o email que irei facultar para melhor participação numa das atividades propostas realizar.

Nos termos legais, foi-me garantido o exercício dos direitos de acesso, atualização e eliminação do dado pessoal transmitido, sendo que o mesmo será eliminado no dia 11 de Abril de 2022.

É aplicável a política de privacidade da Plataforma utilizada.

Estes direitos podem ser exercidos através do e-mail: epd@dge.mec.pt

Tomei conhecimento de forma informada e explícita e autorizo o acima exposto, ao que sigo para o preenchimento do questionário.

*Obrigatório

Com base na EECE do seu AE de Escolas/ Escola não Agrupada, faça uma reflexão (20 min), respondendo às seguintes questões. Agradecemos a sua colaboração!

1 - Articulação de Projetos que envolvam a Cidadania e Desenvolvimento

1. 1.1 - Os projetos são articulados entre si por formas a que no seu conjunto contribuem para dar resposta a prioridades definidas no Projeto Educativo? *

2 - Interdisciplinaridade

2. 2.1 - Como se desenvolve o trabalho interdisciplinar com vista ao cruzamento de conteúdos de diferentes disciplinas/componentes do currículo com os temas da EECE? *

3 - Participação dos Alunos

3. 3.1 - Os alunos são envolvidos na elaboração e implementação da EECE, nomeadamente, na tomada de decisão sobre os temas e domínios a abordar e na avaliação das aprendizagens em Cidadania e Desenvolvimento? *

4 - Avaliação das Aprendizagens

4. 4.1 - Quais as aprendizagens avaliadas em Cidadania e Desenvolvimento? *

5 - Avaliação da EECE

5. 5.1 - De que modo é avaliado o impacto dos projetos que envolvem Cidadania e Desenvolvimento, na escola e na comunidade? *

Agradecemos a sua colaboração!



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 5 - Número de Presenças de Coordenadores da EECE por Região

Regiões	Localidades	Participantes
Alentejo	Estremoz	15
Algarve	Faro	19
Lisboa e Vale do Tejo	Oeiras	45
	Setúbal	25
	Tomar	21
Centro	Pombal	25
	Guarda	22
Norte	Guimarães	40
	Peso da Régua	31
	S. João da Madeira	41
	TOTAL	284

Anexo 6 – Notas de Campo

1ª Nota de Campo Tomar: NC-TM

Começo hoje o périplo, dia 10 de março de 2022, na Escola Secundária Jacome Ratton em Tomar. Ao contrário do esperado, apenas estiveram presentes 21 coordenadores, contávamos com pelo menos 70 a 75.... Rapidamente percebi em conversa com os Coordenadores presentes que muitos colegas não vieram por causa da distância e da súbita abrupta dos combustíveis, outros porque ainda estão com medo do COVID-19 e outros não podiam faltar mesmo aos seus compromissos inadiáveis.:

“(..) estive para não vir, já viu os km que tive de fazer para estar aqui hoje? Já para não falar do preço da gasolina...não podiam ter feito isto online!?”

“(..) falei com duas das colegas que costumam vir comigo e disseram-me que não vinham porque acham ainda muito cedo para ajuntamentos....ainda estão com medo, e sabe que já não vamos propriamente para novas...”

“(..) a colega da escola... tinha exames marcados para hoje e já os tinha marcado há meses...”

Consegui perceber que os colegas estavam muito cansados, para não dizer exaustos, muitos queixavam-se da burocracia, dos papéis que lhes pediam a toda a hora.

“Sabe, sinto-me muito cansada com tudo isto. É papeis atrás de papeis e o que realmente importa, que é estar com os miúdos fica aquém do que gostaríamos. Quando chegamos lá, muitas vezes já estamos de mau humor...coitados!”

Em sala de aula gostaram muito da apresentação da EECE, apresentada pela escola convidada, havendo espaço para perguntas e respostas.

“Parabéns colegas pela vossa apresentação!”

“Grata pela partilha, algumas das dúvidas que tenho, foram aqui bem explicadas”

“Gostava de ver melhor como fazem a avaliação quando a CeD é transversal, nos CT é sempre confusa esta questão. É difícil!”

Alguns tiveram necessidade de ajuda para conseguirem entrar no link do questionário, mas no final todos conseguiram fazer.

Percebi que haviam alguns coordenadores novos (1ªvez) e estavam com muita dificuldade em responder às questões. Ajudei.

“Peço desculpa, é a primeira vez como Coordenadora e ainda estou confusa com tanta informação, pode ajudar?”

O trabalho em grupos foi bastante animado, houve espaço para troca de ideias, partilha de contactos, trabalho colaborativo. Muito bom.

“Colega, posso ficar com o seu email para trocar umas ideias consigo? Assim ajudamo-nos uma à outra! (risos)”

No final todos estavam mais animados e disseram que estes encontros eram muito importantes porque assim não se sentiam tão sozinhos. Percebi que alguns têm dificuldade em ser ouvidos pelas colegas das suas escolas.

“Queria agradecer à DGE pelos Encontros, têm sido uma verdadeira ajuda. Não me sinto tão só nesta caminhada. Seria bom os meus colegas estarem aqui a ouvir, nunca vou conseguir passar tudo o que aprendi aqui hoje.”

Senti que fui útil, que ajudei, que esclareci mas gostava de poder fazer mais...

2ª Nota de Campo Guimarães: NC-GMR

Hoje, dia 11 de março em Guimarães, cidade que adoro. Escola Secundária Santos Simões com cerca de 40 Coordenadores, número abaixo do que esperávamos... as causas são as mesmas de ontem.

Tenho sempre a sensação que os colegas do Norte estão sempre mais motivados e empenhados nas suas escolas, porque será?

Muitos Coordenadores novos e muitos coordenadores experientes. Optámos por misturá-los para que os experientes possam ensinar/partilhar com os novos as suas aprendizagens.

“Olá colegas! Estão aqui muitos colegas novos. Agradecemos que os ajudem com as vossas partilhas/experiência.”

“Não se preocupe, que isso é o que fazemos todos os dias (risos)”

Trabalho em sala de aula muito produtivo. Excelente clima de trabalho.

Colegas mais esclarecidos/informados.

Consegui perceber que já trabalham bem as suas EECE.

“Para avaliar a minha EECE, é realizado um inquérito de satisfação a alunos e oriento um documento final para ser preenchido pelos docentes sobre o que fizeram, as dificuldades que encontraram e as propostas para o ano seguinte. No final reúno com os docentes para discutirmos esse documento. Também realizo um inquérito (anónimo) para obter feedback da minha competência como coordenadora da estratégia de Cidadania da Escola.”

Tiraram dúvidas e levaram muitas ideias novas para colocar em prática.

"Gostei muito da partilha de ideias franca e real da realidade experienciada em cada agrupamento. A reflexão sobre as potencialidades e desafios nas diversas práticas."

"Gostei da partilha informal de constrangimentos no desempenho do cargo. A disponibilidade manifestada por alguns elementos para esclarecer dúvidas."

Excelente Encontro!

3ª Nota de Campo Estremoz: NC-EST

Hoje, dia 24 de março em Estremoz. Cidade linda. Escola Secundária Rainha Sta Isabel.

O Alentejo já por si não tem muitos professores, mas hoje apenas 15 marcaram presença. Alguns professores estão "zangados", mais uma vez noto desmotivação.

"Desculpe o desabafo, mas no final do período há tantos testes para ver, avaliações por fazer e ainda nos pedem para estar aqui hoje!? É um bocadinho demais!..."

Boa apresentação da escola convidada, algumas questões.

"Esta escola trabalha muito no sentido de whole school approach, há uma grande proximidade da comunidade à escola e à sua cultura. Quando assim é tudo flui".

"Têm parceiros muito bons que ajudam toda a escola".

Algumas questões durante o preenchimento do questionário.

"Precisava de ter aqui a minha EECE... há coisas que não me lembro"

"Há coisas que não sei responder porque é a minha primeira vez no agrupamento... ainda não consegui ver toda a documentação, peço desculpa..."

No trabalho em grupo, houve troca de ideias.

"Na minha escola os domínios são escolhidos depois de ouvirmos os alunos e perceber o que os preocupa, o que querem trabalhar. Acho que só assim é que faz sentido trabalhar a Cidadania".

Percebi que algumas escolas trabalham a Cidadania anualmente e outras apenas num semestre o que dificulta por vezes o trabalho.

"Diga-me uma coisa, temos obrigatoriamente de apresentar um produto final? É que na minha escola a Cidadania é semestral e são poucas as aulas que temos para construir algo"

Na articulação de projetos existem situações em que os Coordenadores não conseguem articular com outros Projetos devido a algumas resistências dos Coordenadores desses mesmos Projetos/Programas.

“Não consigo articular com a Coordenadora do PES porque ela não deixa. Gosta de trabalhar sozinha... mas enquanto Coordenadora da EECE deveria articular com ela os domínios da Saúde e da Sexualidade. Não acha?”

Dúvidas no que respeita à avaliação das aprendizagens, dizem que há falta de consenso na maneira como se avalia, que cada escola faz como quer.

“– O ministério devia estabelecer critérios iguais para todos, cada escola trabalha à sua maneira e depois é a confusão!”

– Não concordo colega. Cada escola avalia de acordo com o contexto, alunos e projeto que está a desenvolver. Por isso cada escola é que tem de estabelecer os seus critérios de avaliação. Agora com o Decreto 55/2018 as escolas têm autonomia para o fazer.”

Alguns colegas novos com mais dificuldades em que dei mais atenção.

4ª Nota de Campo Faro: NC-FR

Faro, 25 de março, Escola Secundária S. João de Deus.

O Algarve é onde há menos escolas/Coordenadores, normalmente contamos com 36, mas hoje apenas vieram 19.

O 2.º Período acaba para a semana e muitos colegas estão envolvidos em avaliações, projetos, entre outros e não conseguiram vir. Também houve colegas que não tiveram autorização da Direção para estarem presentes...

“As colegas não puderam vir porque estão com avaliações e não podiam desmarcar os testes”

“A colega da escola... não veio porque a Diretora não autorizou.”

Senti um alheamento por parte de alguns coordenadores quando falávamos da EECE. Percebi que algumas escolas ainda não a tinham feito.

“Disseram-me que a EECE do Agrupamento está em reformulação.”

“Os projetos que envolvem a comunidade local nos últimos 2 anos ficaram um pouco comprometidos devido à pandemia. Os projetos desenvolvidos a nível de escola com impacto no imediato ou até no futuro é um desafio a ponderar no âmbito da avaliação, monitorização da EECE.”

O trabalho individual e de grupo foi muito rico para alguns colegas que estavam mais “perdidos” e agora já estavam mais animados.

“É importante perceber outras realidades, como outras escolas trabalham em matéria de

Cidadania”

“A partilha feita pela escola convidada foi muito importante. A troca de opiniões com os colegas também”

“É importante perceber outras realidades, como escolas trabalham em matéria de Cidadania”

Muitos pediram para darmos formação a mais docentes das suas escolas, que era importante também chegarmos a eles porque eles sozinhos não conseguiam.

“Podemos pedir para vocês (DGE) irem lá à nossa escola falar da Cidadania? Era muito bom!”

“Precisavamos todos de mais formação, há muitos colegas que não percebem nada disto”

Colegas preocupados e outros desligados.

“Levo muita coisa daqui para melhorar a minha EECE!”

“Saio daqui um bocadinho mais animada, mas depois chego lá e desanimo...”

5ª Nota de Campo Lisboa: NC-LX

Setúbal, 28 de março, Escola Secundária D. João II. 25 coordenadores presentes.

Um pós segundo confinamento difícil... Muitos ausentes. Os mesmos motivos, trazidos pelos colegas presentes.

“ Muitas colegas não podem vir porque estão com avaliações”

Colegas referiram que 45/50 minutos no horário para tratarem de toda a logística da Cidadania é muito pouco ou nada.

“Acha que conseguimos fazer tudo o que nos pedem apenas numa hora, que é o que tenho no horário por ser Coordenadora?”

Precisam de mais apoio das lideranças nas escolas.

“Eu bem que gostava de fazer mais, mas quando a Direção não quer/deixa o que é que podemos fazer?”

“O meu Diretor pouco ou nada liga à Cidadania. Ele é que devia estar aqui comigo!”

Colega contratado há 1 mês com cargo de Coordenador. Este colega vem do Norte e nem conhece o contexto da escola.

“Olhe, cheguei à escola para ir buscar o horário e nomearam-me logo, sem me questionarem. Percebi que também era uma forma de me conseguirem completar o horário, mas assim é difícil ser um bom Coordenador, quando nem conheço a escola. Estou a tentar fazer o possível...”

Mais uma colega nova no agrupamento e foi logo nomeada Coordenadora.

“ O Diretor falou comigo e disse que era a pessoa certa para o cargo porque era jovem e dinâmica. Vamos ver se consigo dar resposta! (risos)”

O trabalho de grupo foi importante para a partilha de ideias, criar redes e entreajuda.

A avaliação da EECE, foi muito falada:

“A avaliação da EECE é elaborada a partir do preenchimento de questionários, quer por professores quer por alunos, que permitem aferir o impacto dos projetos no desenvolvimento integral dos alunos. No sentido de alargar essa avaliação do impacto à restante comunidade educativa, criar-se-ão instrumentos para o efeito.”

“Na minha escola a avaliação faz-se tendo em conta o impacto que as atividades produzem nos alunos e na comunidade. Estamos agora a pensar fazer inquéritos...”

“Na minha faz-se através de relatórios semestrais elaborados por todos os professores de Cidadania e eu no final do ano letivo, elaboro um relatório final global de acordo com o feedback dos colegas.”

6ª Nota de Campo São João da Madeira: NC-SJM

São João da Madeira, 5 de abril, Escola Secundária Oliveira Júnior.

Apesar de ser a última semana de aulas do 2.º período, ainda conseguimos juntar 41 coordenadores.

Colegas muito cansados mas disponíveis para ouvir.

“Isto de nos fazer vir aqui nesta altura é uma loucura. Última semana de aulas! Estamos atolados de trabalho!”

Queixaram-se da data deste encontro.

“ Não dava para ter sido mais cedo? Tive para não vir e não porque não quisesse, mas tenho as avaliações atrasadas...”

Gostaram muito da apresentação da EECE da escola convidada. Algumas questões principalmente sobre a avaliação de aprendizagens. Sempre preocupados com as percentagens...

“A apresentação clara da EECE, foi muito útil. Ficamos com outra perspetiva”

“As aprendizagens avaliadas em cidadania são as que estão previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, sendo que todas as disciplinas são importantes para a aprendizagem do aluno. Como fazem esta avaliação? Que percentagens dão e de que forma?”

O trabalho individual decorreu dentro da normalidade.

Muitos colegas novos um pouco perdidos. Percebi que para quem chega era necessário outro tipo de trabalho. Começar do “início”... fica a nota.

“É a primeira vez que venho, não existe um encontro só para principiantes?”

Tal como senti em Guimarães voltei a sentir aqui. Trabalha-se com outra motivação e empenho. Querem fazer bem e melhor. Mais dinâmicos.

Muita disponibilidade para trocarem materiais, contactos, entreadjudarem-se.

Excelente!

7ª Nota de Campo Peso da Régua: NC-PR

Peso da Régua, 6 de abril, Escola Secundária Dr. José Araújo Correia. 31 presenças.

Senti cansaço e indignação com a data porque as aulas acabavam depois de amanhã.

“Sabem que as aulas acabam depois de amanhã, não sabem?”

“Não aguento estas viagens de carro. Ainda mais cansada como eu ando. Já não tenho idade para isto.”

Muitos faltaram devido às avaliações e preço da gasolina.

“Ainda estive a ver para vir de transportes públicos, mas nunca mais cá chegava. A gasolina está caríssima...”

“Tive de alterar as minhas avaliações para conseguir estar aqui hoje!”

Trabalho individual e em grupo de acordo com o previsto.

Colegas novos a pedir ajuda aos mais experientes.

“Colega pode-me mostrar como é que seleccionam os domínios na vossa escola?”

Rede de contactos ativa para partilha de documentos.

“Vou passar aqui esta folha para quem quiser colocar o contacto para fazermos um grupo no What's app. Vai ser bom para trocarmos materiais e tirar dúvidas!”