

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Luzia Ndjava

**O currículo na construção da cidadania ativa.
Contributos para a qualidade das
aprendizagens – um estudo numa escola
do 1.º Ciclo, 7.ª classe, do município de
Benguela-Angola**

outubro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Luzia Ndjava

**O currículo na construção da cidadania ativa.
Contributos para a qualidade das
aprendizagens – um estudo numa escola
do 1º Ciclo, 7ª classe, do município de
Benguela-Angola**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
e Inovação Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Maria da Torre Carvalho Viana

outubro de 2016

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, aos meus pais, em memória, por me terem gerado, aos meus filhos e irmãos que deram o seu apoio, compreensão, dedicação e carinho.

Agradeço imenso à Prof^a. Dr^a. Isabel Maria da Torre Carvalho Viana, pela paciência e profissionalismo na orientação científica desta obra, cujo papel foi realizado com muita sabedoria na elaboração, revisão e crítica, o que constituiu renovada fonte de motivação o término deste trabalho. Grata pela atenção dispensada.

Os meus apreços agradecimentos vão também para o Dr. Victorino, por toda a disponibilidade, apoio e aconselhamento no decurso desta investigação.

Extensivos agradecimentos aos meus professores da Universidade do Minho e a todos os amigos, os não nominalmente mencionados, que direta ou indiretamente deram o seu contributo para a conformação daquilo que hoje conseguimos ser e por via disso participes desta singela obra.

RESUMO

O presente estudo, intitulado O Currículo na Construção da Cidadania Ativa. Contributos para a Qualidade das Aprendizagens – um estudo numa escola do 1º ciclo, 7ª classe, do Município de Benguela-Angola, insere-se no quadro de uma etapa culminar para a obtenção do grau de mestre. A pesquisa foi realizada no presente ano (2016), seguindo uma metodologia tipo estudo de caso, com propósito compreensivo, contou com a participação de diferentes atores, com destaque para os membros de direção de uma escola do 1.º Ciclo, 7.ª classe, professores e alunos, o que permitiu colher uma pluralidade de opiniões baseadas no *modus* como cada ator encara o estado do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Moral e Cívica (E.M.C.). Entre os elementos que alavancaram o curso da pesquisa, destacam-se: i) o currículo, que constituiu a principal unidade de análise; ii) O conteúdo respeitante à construção da cidadania ativa; iii) a qualidade das aprendizagens. Os resultados obtidos a partir dos relatos dos inquiridos e entrevistados demonstram a necessidade de se reformular o programa da disciplina de E.M.C da 7ª classe, de forma a permitir que, o respetivo conteúdo, contribua na construção e no incentivo, objetivando facilitar a construção de uma cidadania ativa, no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Assim, na opinião dos mesmos, ao privilegiar-se temas dessa natureza, estar-se-ia não só a preencher uma lacuna observável no currículo, mas também a melhorar a qualidade de ensino da disciplina em causa, sobretudo pelo facto de, nas possíveis mudanças, operar alguns valores considerados imperiosos no século XXI, mas que se encontram ameaçados e merecerem destaque nesta nova configuração que se sugere.

Palavras-chave: Currículo, Cidadania ativa, Qualidade das Aprendizagens

ABSTRACT

The current study is entitled, The Curriculum in the Construction of Active Citizenship. Contributions for a more Qualitative Learning – a study carried out in a 1st cycle school, 7th grade, in Benguela Municipality – Angola. This represents the final step in order to obtain a master's degree. The research was carried out during the current year (2016) the methodology used was a case study, it involved the participation of several people, members of the Directorate Board of the mentioned school, teachers and students, which allowed us to gather various opinions based on the way each of the intervenient sees and understands about the processes of teaching and learning of the subject, Civic and Moral Education (EMC).

Among the elements that encourage the research, we mention the following as the main points; i) The Curriculum, which is the main unity or subject of analysis; ii) The content related to the construction of an active citizenship; iii) The qualitative learning.

The obtained results, from the inquired and interviewed sample, indicates the need to reformulate the contents of the Civic and Moral Education subject of the 7th grade, so that its contents may encourage and facilitate the construction of an active citizenship in other to allow that, it contributes better in the construction of an active citizenship as part of the teaching and learning program of the subject.

Therefore, according to the inquired, opinions by giving priority to the topics of this nature a remarkable gap in the current Curriculum can be filled, as well, it would improve the quality of teaching the subject, mainly because some changes will consider important aspects taken as of extreme value in the 21st century, Values that are at risk and are therefore in need to be highlighted in this new foreseen configuration.

Key Words: Curriculum, Active Citizenship, Qualitative Learning

ÍNDICE

| | |
|--|---------------|
| INTRODUÇÃO | - 11 - |
| CAPÍTULO I- O CURRÍCULO, A CIDADANIA E A QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS | - 15 - |
| 1.1 Conceitos de currículo..... | - 15 - |
| 1.1.1. O currículo no contexto escolar..... | - 19 - |
| 1.2 A cidadania..... | - 20 - |
| 1.3 A qualidade das aprendizagens | - 23 - |
| CAPITULO II - O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO CIDADÃO | - 29 - |
| 2.1 A educação como direito universal | - 29 - |
| 2.2 A educação para a cidadania | - 30 - |
| 2.3 A educação para o século XXI..... | - 30 - |
| 2.3.1. A educação perspetivada pelo neoliberalismo | - 31 - |
| 2.3.2. A educação para a cidadania global | - 32 - |
| 2.3.3. A educação para a cidadania digital | - 33 - |
| 2.4. Como educar para a cidadania no contexto escolar | - 35 - |
| 2.5. O papel da família e outras instituições sociais na educação do Cidadão..... | - 36 - |
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | - 41 - |
| 3.1 O contexto do estudo..... | - 41 - |
| 3.2. Natureza do estudo e problemática da investigação..... | - 43 - |
| 3.3. Trajetória de investigação | - 44 - |
| 3.4. Os participantes do estudo..... | - 46 - |
| 3.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | - 48 - |
| 3.6. Técnicas e procedimentos de análise de dados | - 49 - |
| 3.7 Limitações do processo de investigação | - 49 - |
| CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | - 53 - |
| 4.1. Perceção dos professores sobre o alcance do currículo na construção da cidadania ativa .. | - |
| 53 - | |

| | |
|---|-----------|
| 4.2. A percepção dos alunos sobre o currículo e seu contributo na construção da cidadania ativa | 67 |
| 4.3. Percepção dos membros da direção sobre o currículo e a cidadania ativa | 83 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 95 |
| Referências bibliográficas..... | 97 |
| Anexo 1- Questionário destinado aos professores | 105 |
| Anexo 2- Questionário destinado aos alunos | 110 |
| Anexo 3– Guião de entrevista destinado aos membros da direção da escola | 114 |
| ANEXO 4 - Programa da Disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) | 115 |

INTRODUÇÃO

Hoje, a cidadania ocupa um lugar de destaque nas agendas políticas de muitas nações do mundo, projetando valor e destaque à Declaração dos Direitos do Homem.

Sabemos que, um dos grandes desafios essenciais a marcar o século XXI, se prende com a edificação de uma consciência que privilegie a participação cidadã (Carmo, 2014). O processo de conscientização pode, por sua vez, ocorrer através da escola e dos seus processos (Perrenoud, 2005). Porém, não obstante as características singulares de cada realidade, bem como dos processos (sistemas) que os conformam, para Angola, o fenómeno não obedeceu a outro rumo. De igual modo, passou a catalisar as atenções de alguns especialistas em matérias de educação, sobretudo aqueles que privilegiam uma discussão em volta da participação cidadã.

Nesta ordem de entendimento, a reflexão que procuramos desenvolver com este estudo gira em torno do currículo, enquanto mediador na construção de uma cidadania ativa, e, conseqüentemente, a forma como esta se pode refletir na qualidade das aprendizagens. As razões motivacionais, que levaram à escolha da presente temática, prendem-se com o facto de termos identificado na sociedade angolana uma crise gritante de valores morais e patrióticos que contribuem para a desestruturação da sociedade. Porém, sabemos constituir preocupação de instituições sociais o resgate desses valores.

De todo o exercício levado a cabo, algumas questões foram identificadas para fundamentar a escolha e a natureza do tema, tais como: De que forma o currículo pode contribuir para a construção da cidadania ativa? Como, através da cidadania, promover o currículo para melhorar a qualidade das aprendizagens? Qual a importância que os pais e encarregado de educação têm na educação para a cidadania no contexto familiar e escolar? De que forma a família pode ser um elemento mediador da organização curricular para a cidadania? Que impacto tem o constructo cidadania no programa de EMC da 7ª classe, no sistema educativo angolano?

As questões formuladas representam o ponto de partida para a esquematização da estrutura do projeto. Assim, com as perguntas acima referidas pretendemos compreender como o currículo pode contribuir para a construção da cidadania ativa e melhorar a qualidade das aprendizagens, em particular, a dos alunos do 1º ciclo da 7ª Classe na escola do município de Benguela-Angola. O mesmo insere-se no quadro do cumprimento das metas para a obtenção do grau de mestre pela Universidade de Minho.

Com este interesse, são também objetivos deste estudo: i) Analisar o impacto do constructo cidadania no programa de EMC da 7ª classe, no sistema educativo angolano; ii) relacionar cidadania ativa, currículo e melhoria da qualidade das aprendizagens; e iii) explorar como o currículo pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania ativa.

O trabalho está estruturado em três partes: pre-texto, texto e pós-texto. Fazem parte do pré-texto a capa e outros elementos como a folha de rosto, agradecimentos, dedicatórias, resumo e índice; a parte textual está estruturada em quatro capítulos, conclusão e referências bibliográficas. O primeiro capítulo responde pela fundamentação teórica, nele são apresentados os conceitos, palavras-chave do trabalho, de acordo com várias correntes e seus respetivos autores. Já o segundo capítulo, de contextualização, procura apresentar os elementos teóricos relativos às variáveis correspondentes à temática em estudo, abordados por diversos autores e que respondem, de forma genérica, aos problemas relacionados com os pontos estruturantes da dissertação. O terceiro capítulo está reservado para uma breve descrição dos métodos e técnicas utilizadas para a recolha e análise de dados, identificação da população participante, da escola onde se realizou o estudo e, por último, a apresentação dos fatores que condicionaram o desenvolvimento da investigação. Para finalizar, entre os capítulos, o quarto está reservado para a apresentação e discussão dos resultados do estudo, apresentado neste capítulo através de quadros, tabelas e representações gráficas. Após a disposição dos elementos que enquadram os capítulos, são tecidas breves considerações sobre os resultados do estudo, as tendências que se podem extrair dele, bem como as recomendações. Terminamos com o registo das referências bibliográficas, as fontes consultadas e que serviram de base para a construção do corpo teórico do trabalho e de outros elementos pertinentes. No que diz respeito aos pós-textuais, são apresentados um conjunto de documentos complementares, anexados ao trabalho, considerados preponderantes para a ilustração de determinados aspetos interpretados relevantes na realização do estudo.

CAPÍTULO I

O CURRÍCULO, A CIDADANIA E A QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS

CAPÍTULO I- O CURRÍCULO, A CIDADANIA E A QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS

O Principal objetivo deste capítulo é aprofundar conhecimento sobre a temática desafiadora que compreende o nosso estudo, pretendendo-se clarificar e explorar os conceitos na operacionalização do currículo no campo educacional, assim como das investigações realizadas em torno das dimensões em foco. Abordamos também a cidadania que constitui uma dimensão da formação pessoal no conjunto de preocupações sobre a escola, de modo a contribuir para a qualidade de ensino-aprendizagem, a partir de um conjunto diversificado de autores, que se debruçaram sobre o assunto. Deste modo, as divergências e os pontos de congruência apresentados ao longo do trabalho, resultado dos argumentos dos autores, afiguram-se fundamentais para a compreensão da problemática em análise. Nesta ordem, o currículo, por constituir um tema de elevada pertinência no processo de ensino-aprendizagem, mereceu maior destaque no desenvolvimento do capítulo. Outras terminologias, como a cidadania e a qualidade das aprendizagens, mereceram, do mesmo modo, o tratamento epistemológico necessário, por forma a permitir um relançamento adequado do capítulo, que procurará contextualizar a situação local no que concerne ao objeto em estudo.

1.1 Conceitos de currículo

Antes de especificarmos o conceito de currículo, consideramos relevante refletir um pouco sobre aquilo que se entende por currículo e de que forma é adaptado para a escola. O conceito de currículo assume diversas definições entre os vários investigadores. Tal como refere Pacheco (2013), a própria natureza (difusa) do currículo, retirou-a do espaço de exclusividade das ciências da educação, sobretudo da didática, e colocou-a à mercê de várias interpretações conforme o interesse de cada um. Deste modo, o currículo deve ser visto não apenas como orientações, mas também como um processo. No seguimento, o autor debate-se com os diferentes posicionamentos que tendem a reduzir o currículo a um objeto da didática, conforme Pacheco (idem, p.153), “a didática constitui-se num objeto de estudo do currículo, e não o contrário, pois currículo não é somente ensino, mas também conhecimento e aprendizagem”.

A problemática do alcance do currículo tem sido um dos pontos de discussão, cujo consenso vem sendo adiado (Meneses e Araújo, sd). Os estudos curriculares têm vindo a consolidar-se na confluência de distintas perspectivas teóricas e metodológicas inscritas em diferentes abordagens com o objetivo de contribuir para a transformação da ordem social. Essa ampliação da preocupação com a temática tem sido acompanhada por certa dispersão no que se entende por currículo (Macedo, 2006). Para Costa (2009) o currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive. Trata-se de uma dimensão do currículo que, para Young (2000), parte de como o conhecimento é produzido e não da estrutura do conhecimento em si. O saber e a cultura passam a ser vistos como algo construído pela ação de professores e alunos como sujeitos da escola. Todavia, esta lógica tem vindo a suscitar uma série de olhares contrapostos por parte da escola moderna. A antítese sobre esta perspectiva revela que há necessidade de contextualizar o currículo e de adaptá-lo num espaço e num tempo determinado, conferindo ao currículo um significado de construção cultural, que representa uma encruzilhada de práticas educativas (Pacheco, 2002), na qual o professor organiza as suas práticas educativas, tendo subjacentes os valores humanos. Na mesma senda, Roque (2015) defende, no seu artigo “O cavalo de Tróia no processo de ensino e aprendizagem...”, a necessidade de se vencer o caráter rígido e impermeável do currículo, propondo uma dinâmica inclusiva, flexível e participativa, onde os principais elementos do processo não estivessem à parte do processo de conceção do currículo, mas sim fossem, eles, membros ativos do processo de construção. O objetivo desta nova escola consiste na melhoria das decisões educativas em cada contexto através de tipos de trabalho colaborativo em atividades que implicam reflexão, interação e diálogo partilhado por todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem (Mollo, 2001).

A proposição de Goodson (1975, p.21), de que o currículo escrito seja tomado como uma dimensão pré-ativa, como o autor afirma, “um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização”, está em acordo com o que Young e Whitty (1977) definiam como currículo, isto é, definiam-no como “facto”. Apesar desta última definição não se referir especificamente ao currículo escrito, entende-se que há uma relação incontestável entre currículo como *facto* e currículo *pré-ativo* ou *escrito*. Para

estes autores, Young e Whitty (1977), Goodson (1995) e Young (2000), o currículo como *facto* designa a ideia de que há um saber externo à escola para ser transmitido via currículo. Trata-se do lugar em que o saber substancializado tende a tomar forma como aquilo que deve ser ensinado. Pois, se pensarmos no currículo como *facto*, na perspectiva da relação entre currículo e cultura, podemos dizer que essa noção repousa sobre a ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de transmissão da cultura.

Assim, isto implica que o currículo não é estático, pelo contrário, ele continua sendo construído, é dinâmico. A reflexão sobre esta dimensão é importante porque, conforme Costa (2009), a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares. Neste entendimento, como refere Moreira (2014, p.79), uma abordagem democrática sustentada do currículo é indispensável, sublinha: “Nesse processo, uma abordagem democrática e teoricamente fundamentada do currículo se faz indispensável”.

O currículo, no campo educacional, é visto como um pilar de uma construção cultural que representa uma encruzilhada de práticas e identidades historicamente partilhadas, mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares que englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes a favor das experiências e transformações (Flores e Ferreira, 2012). Pois, o currículo faz parte de uma tradição seletiva, tendo em conta que o seu resultado sempre é de constante luta e compromisso, a estruturação da política curricular é visível não só nos conteúdos, mas também na organização, avaliação das políticas de educação, na relação com a escolaridade formal controlada pelo governo (*idem*).

A construção do currículo exige que haja uma relação profunda entre os elementos que fazem o processo de ensino e aprendizagem. Neste processo, a realidade social é também um dos elementos a ter em conta, pois é nele que se desenvolve o processo, assim como é para ele que se augura mudanças positivas (que é a mais-valia de todo o processo educativo). Tal como referem Meneses e Araújo (sd, P. 3):

O currículo é, portanto, um campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a

realidade é o chão sobre o qual o educador e o educando constroem os próprios processos de aprendizagem. A realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte do processo pedagógico. São as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que medeiam, orientam e se constituem em experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e reelaborados.

O currículo é também visto como um instrumento de normalização (Pacheco et al, 2014). O processo de normalização desencadeado pelo currículo ocorre à medida que o conhecimento disponível para as aprendizagens traduz a experiência de um grupo de alunos considerados normais e assume a responsabilidade de tornar normais os que apresentam outras experiências que o currículo não reconhece (os desviantes). Como alternativa, o autor refere a necessidade de os modelos de governação global investirem numa educação diferenciada, cuja meta é a própria diferenciação e não a normalização que, como refere Santos (2002), desperdiça as experiências locais ao considerá-las anormais e com necessidade de uma educação ancorada nos sistemas de conhecimento dos reconhecidos.

Sendo mediada pelas abordagens sociais, históricas e culturais, a relatividade das políticas curriculares reforça ainda mais o compromisso dos atores do currículo na construção de um projeto de formação que resulta de lutas e contradições muito diversas. Apple (1989) reforça a noção de que a educação, como um processo que expressa a ética, a estética e o pessoal, deve ser legitimada pelas políticas culturais. A lógica do currículo diferenciado procura salvaguardar as potencialidades que possam ser extraídas das diferentes experiências que a educação global ou o currículo multicultural procura reduzir. Pacheco et al (2014) defendem que a interpretação do currículo como um projeto diferenciado se baseia na importância de adaptar e flexibilizar o que é comum a todos os alunos e realidades contextuais.

Para além do currículo oficial, o ambiente escolar, circunstância, processos e condições que denotam um currículo oculto, constituem fonte de inumeráveis aprendizagens para o aluno (Silva, sd). Sacristán (*apud* Silva, sd) define o currículo oculto como sendo tudo aquilo que contribui para a aquisição de saberes, competências, valores, sentimentos, sem constar nos programas previamente elaborados.

1.1.1. O currículo no contexto escolar

O currículo, tal como descrito nos parágrafos anteriores, constitui um elemento fundamental no processo educativo, porém, sua associação ao contexto escolar é imperativa, tal como se pode perceber nas palavras de Meneses e Araújo (Sd, p. 3): “Currículo e Contextualização são dois elementos tão imbricadamente associados, que o entendimento de um, leva ao aprofundamento do outro e vice-versa”. O currículo escolar desarticulado da realidade local funcionou sempre como um passaporte para os grandes centros urbanos do país.

A associação entre currículo e contexto escolar é um binômio que nem sempre se faz respeitar. No entendimento de Moreira (2014, p. 75): “Nos dias de hoje, muitas escolas, em escala mundial, têm deixado de oferecer aos alunos as oportunidades essenciais para aprender o que possa ser necessário no incerto futuro que os espera”. Questões secundárias têm merecido prioridades nos planos curriculares em detrimento de fatores que, como descritos nos parágrafos anteriores, deviam merecer a atenção necessária. Segundo Flores e Ferreira (1989), o plano curricular concretiza-se na atribuição de tempos letivos semanais a cada uma das disciplinas que o integram, de acordo com o seu peso relativo, no conjunto dessas matérias e nos vários anos de escolaridade, que tal plano pode contemplar.

O poder é outro elemento que, na análise e interpretação da sua natureza, não se pode descorar. É importante ressaltar que, em qualquer conceituação de currículo, este está sempre comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional (Meneses e Araújo, sd). É justamente na construção, ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer. É também na construção, ou definição das propostas, que são selecionados conteúdos, que vão ajudar as pessoas a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cerca (idem, sd, p.2). Tal como afirma Moreira (2014, p. 79), o desenvolvimento está associado ao currículo, refere: “o desenvolvimento de uma qualidade negociada via currículo precisa pautar-se no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos”.

1.2 A cidadania

O conceito de cidadania há muito que vem constituindo matéria de fortes discussões e de bastantes controvérsias. À semelhança de muitos processos, a ideia de cidadania tem vindo a evoluir à medida que as sociedades vão experimentando novos modelos de sociedade e novas formas de participação política. Para Carmo (2014), a cidadania hoje entendida não obedece à mesma configuração, comparativamente aos tempos da Grécia antiga. A simplicidade das antigas formas de participação permitia que o cidadão tivesse uma intervenção direta nos assuntos relacionados com a *polis* (cidade). Hoje, dada a complexidade da própria configuração social, a cidadania evoluiu para novas formas (indiretas) mas que o seu alcance pode ser efetivo nos assuntos da cidade/comunidade ou Estado. Este novo modelo de cidadania, por sua vez, evoluiu de forma gradual, tanto de acordo com o espaço, como também com as agendas. Assim, do ponto de vista do espaço, a cidadania deixou de ser resumida na participação de escala comunitária e societária e passou para a escala planetária. Do ponto de vista da agenda, a cidadania deixou de se centrar única e exclusivamente nos assuntos políticos e culturais e assumiu uma agenda bastante eclética em função dos novos desafios do século (*idem*). Estes e outros pormenores levaram a que determinadas instituições assumissem o desafio de orientação para o exercício de uma cidadania escrupulosa e justa.

No processo de associação do currículo ao contexto escolar, o resultado que se espera dessa relação é a influência positiva no comportamento dos indivíduos, afim de participar da melhor forma na vida da comunidade, bem como os direitos e deveres de um indivíduo. Assim, de acordo com Perrenoud (2015, p. 10): “Numa sociedade dividida, temos o direito de incitar mais firmemente o sistema educacional a se situar do lado da cidadania e da comunidade, e não do lado do cinismo e do individualismo, a trabalhar para desenvolver uma identidade e competências cidadãs”.

Aprimorar o exercício da cidadania envolve dimensões da educação capazes de dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem no exercício dos seus direitos e deveres, bem como na promoção da qualidade do ensino-aprendizagem em Angola.

A cidadania constitui, nas últimas décadas, uma palavra com poder quase mítico de “purificação das paixões” e de ordenação das ações, que Aristóteles atribuía à tragédia. Tal como a tragédia, invocar a cidadania, o que se viria a tornar recorrente nos discursos académicos, sociopolíticos, desde a década de 80 do século XX, produz um ilusório consenso. Desde logo, a cidadania é um conceito não apenas polissêmico, cujo conteúdo é diferencialmente resolvido por diversas tradições ideológicas em mutação, no sentido de que aquilo que é a cidadania está longe de estar resolvido ou “fechado” (Eisenstadt, 2000; Meneses, 2005).

A escola existe para cumprir uma função. Nas sociedades democráticas a função da escola deve estar associada à promoção da cidadania. No entendimento de Paro (2006, p. 34): “No contexto de uma sociedade democrática, a função da escola sintetiza-se na ‘formação do cidadão’ (nosso grifo) em sua dupla dimensão: individual e social”. Deste modo, a cidadania relaciona-se com as seguintes questões: Com a identidade e a pertença – ser cidadão em relação a uma dada comunidade, mais ou menos relevante, para a definição de si e, relativamente à sua experiência, maior ou menor, no sentido de pertença de onde decorre que esta pertença pode ser relativamente insignificante; Com direitos e deveres formalmente consignados (i.e., legalmente definidos) aos membros reconhecidos dessa comunidade, i.e, aos cidadãos, o que, desde logo, coloca o problema de atenção entre normativos e práticas, entre a lei e o vivido; Com a inclusão e a exclusão, na medida em que, como sublinha Ignatieff (1995, pp. 55-56), a cidadania é, em si, um fator que tende a reconhecer alguns e colocar à margem outros, como refere:

(...) desde a sua criação a cidadania foi uma categoria de exclusão justificando papel coercivo dos incluídos sobre os excluídos. (...)” Enquanto tal um paradigma cívico é possível de entrar em conflito com um paradigma fundado nos direitos (...) i.e., qualquer concepção dos seres humanos como criaturas com direitos iguais.

Com a universalidade e homogeneização é que se reconhece que está subjacente a suposta universalidade da cidadania (uma lei “sega”), se esconde uma pressão para a ocultação das diferenças, como afirma Young (1995, p.176), o tratamento desigual é fundamental para superar certas injustiças, como refere: “a justiça muitas vezes implica um tratamento desigual para os diferentes grupos” e não um aparente tratamento igual que, tendo em conta essas diferenças, só pode ser injusto.

A educação para/pela cidadania constitui uma dimensão da formação pessoal e social que traduz um conjunto de preocupações sobre o papel da escola na prevenção de dificuldades sociais e de problemas juvenis na promoção do desenvolvimento dos jovens e, de um modo geral, vista como forma de resolver o problema do papel da escola na promoção de aprendizagem (Menezes, 1999).

A cidadania, vista como um processo educativo que requer as melhores práticas e ao qual está subjacente um conjunto de comportamentos específicos, que utiliza uma variedade de metodologias, por exemplo, a ação, a análise crítica, a aprendizagem ativa, aprendizagem cooperativa, aprendizagem ao longo da vida, centrada no educando, a elaboração de programas curriculares, a formação de docentes e de educadores, a investigação, a avaliação e a reflexão.

A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, o bem-estar, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social (Paro, 2006). Enquanto processo educativo, a educação para/pela cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social (Perrenoud, 2005).

Mais do que a soma de direitos e/ou deveres, o significado da cidadania comporta um conjunto de quesitos sociais e humanitários que a escola deve respeitar. Tal como reforçam Freitas e Freitas (2002, p. 98): “a cidadania não se resume numa soma de direitos (ou deveres), ela é também um modo de ser, uma implicação pessoal na construção da sociedade, dimensão que não se esgota numa listagem de direitos/deveres nem se quer em nenhuma constituição”. A combinação do binómio escola e cidadania deve obedecer a um conjunto de pressupostos como a preparação do indivíduo para o mundo, o desenvolvimento da razão e o respeito pelas diferenças, tal como sublinha Perrenoud (2005, p.10):

Portanto, não bastaria substituir a instrução por uma educação moral invasiva, nomeando-a de "educação para a cidadania" para ser moderna. É preciso agir em pelo menos três registos: 1. Permitir a cada um construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade; 2. Utilizar os saberes para desenvolver a razão, o respeito à maneira de ser e à opinião do outro. Nada mais simples, aparentemente, pois a vocação dos saberes disciplinares é tornar o mundo inteligível e, assim, ajudar a dominá-lo pela inteligência, não pela violência.

Segundo Tavares (1996), a educação para a cidadania é uma componente do currículo de natureza transversal, cujo objetivo principal é contribuir para a construção da identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos alunos e da comunidade. Esta componente curricular atravessa todas as áreas disciplinares e não disciplinares que se enquadram no percurso de vida escolar de cada aluno e em situações de vida real, no meio envolvente, possibilitando-lhe o desenvolvimento de competências nos domínios dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, tidas como competências essenciais numa sociedade que aprende e se desenvolve.

1.3 A qualidade das aprendizagens

De acordo com Morgado (2011), a mudança do panorama educativo e a consecução de um ensino de melhor qualidade requerem um conjunto alargado e concertado de medidas, muitas delas da responsabilidade de outros sectores sociais, não se pode esquecer que por mais reformas que possam ser implementadas, a possibilidade de a escola se afirmar como uma referência social educativa e formativa depende, em última análise, da vontade e do empenho dos professores, bem como da capacidade que tiverem para se assumirem como profissionais competentes ao nível do desenvolvimento curricular. Dito de outro modo, da capacidade que tiverem para construir a sua autonomia e para contextualizar o currículo oficial em função das características e necessidades dos alunos com que trabalham (Morgado e Mendes, 2012), perseguindo assim, de forma mais incisiva e mais sustentada, as finalidades educativas.

A qualidade é entendida como elemento de participação das relações sociais, ampla, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção destas

relações (Dourado, Ferreira e Santos, 2007). É fundamental não perder de vista que a qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo (MEC, 2009, p.30). Se a qualidade de ensino é o aluno aprender, é preciso que ele saiba disso, é preciso “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional. Na verdade, o conceito de qualidade de ensino não tem sido consensual entre diferentes teóricos do ensino, esta contradição faz valer a definição tradicional, tal como reforça Paro (2007, p.20):

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados.

O fracasso de muitos projetos educacionais está no facto de desconhecem a participação dos alunos. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando investigam. Como diz Freire (1997, p.32), a busca pelos porquês é típica da natureza humana, “(..) faz parte da natureza, da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem da escola é preciso investir na formação contínua do professor.

Para a escola moderna, a educação é de boa qualidade quando forma pessoas para pensar e agir com autonomia, não só os saberes curriculares, mas também o professor deve estimular no aluno a formação para a cidadania (Mollo, 2001). Hoje, vivemos numa sociedade de múltiplas tecnologias e oportunidades de aprendizagem global, na qual as consequências para a escola, para o professor e a educação em geral são enormes. Torna-se fundamental aprender, e pensar autonomamente, saber comunicar, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer síntese e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer fontes de informação e saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes (Beauchamp, Pagel e Nascimento, 2007).

A dinâmica das sociedades alarga, conseqüentemente, os desafios da escola. Porém, como referem os autores (idem, p.13):

A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação.

Segundo Dourado (2007, p.12), há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade de ensino-aprendizagem, há necessidade de medir a eficiência e a eficácia dos sistemas educativos, mas para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores da qualidade devem ser levados em conta, a qualidade em fatores extra-escolares e intra-escolares; é preciso considerar critérios também subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente. Segundo o autor (*idem*, pp. 24-27), a qualidade deve implicar a componente socioeconómica e cultural, como refere: as “(...) dimensões mínimas comuns da qualidade da educação”, no plano extra-escolar, deve incluir a dimensão socioeconómica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias ao nível do estado. No plano intra-escolar, a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e a organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

CAPITULO II

O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO CIDADÃO

CAPITULO II - O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO CIDADÃO

O presente capítulo incidirá sobre o papel da instituição *escola* na educação para a participação cidadã. No mesmo serão refletidos elementos como a educação para/pela cidadania global e virtual e a participação da escola na educação para a cidadania. Será feita uma breve reflexão sobre os valores que devem constituir preocupação da escola, o papel da ambiência e de outros intervenientes na educação do Cidadão e, por último, o papel da instituição *família* na conscientização dos seus membros, no concernente à educação para/pela cidadania.

2.1 A educação como direito universal

Desde meados do século XX que a institucionalização da educação como direito universal passou a constituir preocupação das instituições internacionais. A Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, efetivou o Direito à educação. De acordo com esta declaração,

Artigo 26. -1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (DUDH-ONU, 1948).

A educação como direito universal é também ratificada na Carta Africana do Direito do Homem e dos Povos, no seu **Artigo 17-1**: "Todas as pessoas têm direito à educação" (CADHP, 1979) e na Declaração Universal do Direito da Criança, **Princípio VII**: "A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares" (DUDC- UNICEF, 1959).

A universalização do direito à educação surge não só com propósito de erradicar o índice de analfabetismo, mas também de elevar o índice de esclarecimento, a fim de dotar o indivíduo de uma participação consciente nos assuntos das comunidades em que os mesmos estivessem inseridos. Portanto, de acordo com a lógica da ONU, uma participação cidadã efetiva não é possível senão nos termos de uma consciência efetiva.

2.2 A educação para a cidadania

A ideia marxista da escola como um projeto da elite dominante e como meio para a manutenção da dominação levanta uma série de questões, a luta por uma educação para/pela cidadania. Perrenoud (2005, p.11) destaca que o primeiro problema pode ser percebido com a seguinte questão: “a escolaridade básica está ao serviço de todos ou não passa de uma ampla propedêutica para as futuras elites?” Por outro lado, “os debates contemporâneos sobre a cultura geral, a seleção, os programas orientados para as competências colocam, à sua maneira, o mesmo problema”.

Não há dúvida de que a educação para/pela cidadania deve constituir o epicentro das instituições de ensino, pois que, o exercício da democracia, que é à partida um bem público, exige cada vez mais que as pessoas estejam conscientes e que a participação nos assuntos da comunidade seja um facto. Assegurar e aperfeiçoar a democracia conquistada é um processo permanentemente aberto e que exige cidadãos informados, educados, alertas e utópicos, e com fé no futuro (Santomé, 2013).

Portanto, não é uma tarefa fácil que se confia à escola. A seleção da escola como instituição promotora de uma consciência cidadã deve-se ao facto de que, na sua génese, a mesma ter revelado a preocupação com a formação integral do cidadão. Só que, diferentemente do ensinar a ler e escrever, que é uma tarefa para a qual a escola tem revelado competências, a educação para/pela cidadania exige mais do que se podia imaginar. Tal como se pode ler em Santomé (2013, p.12):

Educar pessoas solidárias, autónomas, democráticas e livres nos obriga a torná-las conscientes de que precisam de uma ampla bagagem cultural que lhes facilite entender como é o mundo actual e, é claro, que lhes ajude a se convencer de que devem ter respeito à autonomia e liberdade de pensamento a que cada ser humano tem direito; torná-las conscientes de que há realidades e ideias que são e devem ser defendidas e outras, pelo contrário, indefensáveis.

2.3 A educação para o século XXI

A nova configuração do mundo, a redução do mundo a uma aldeia pequena (globalização), a diluição das fronteiras e a fraternidade internacional exige das instituições sociais (da qual destacamos a escola) um novo sentido de atuação, conforme sustenta Santomé (*idem*, p.11):

Em um planeta tradicionalmente organizado como um mosaico, sem consciência do lugar e das interações que cada pessoa mantém no conjunto deste mosaico ao qual faz parte, é indispensável uma maior abertura na mente e no coração perante as distintas culturas, as ideias e os ideais dos diferentes grupos sociais que habitam um mesmo país, assim como aqueles outros com os quais nos relacionamos de maneira direta ou indireta.

Deste modo, com o mundo dominado pelas ideias neoliberais e empenhado na necessidade de proteção de elementos que se constituem de interesse comum, é de todo necessário que os ideais a serem propagados pela escola não estejam desconectados deste interesse coletivo.

2.3.1. A educação perspetivada pelo neoliberalismo

O movimento denominado neoliberal tem sido entendido como o grande mediador político-económico das reestruturações ainda em curso e caracteriza-se como protagonista de um revigoramento intransigente dos fundamentos clássicos do liberalismo de mercado, cujo expoente foi Adam Smith (Zorzal, 2006).

O Neoliberalismo atribui um papel estratégico à educação, segundo Barbosa e Roza (2007, p53), determinando, basicamente, três objetivos:

- i) Atrair a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa académica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tenha interesse na educação que lhe garante uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional;
- ii) Tornar a escola um meio de transmissão ideológica com a construção de uma visão de mundo e de uma realidade simbólica. Na sociedade em que vivemos hoje, a função de construir essa realidade é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, e a escola desempenha o papel de reprodutora da ideologia dominante;
- iii) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática. Dessa forma, o Neoliberalismo objectiva não só a privatização, mas a adequação da escola aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do mercado.

Com base neste entendimento, a grande preocupação da corrente neoliberalista do ensino é combinar o binómio educação versus mercado. Tornar a escola num sistema submetido à dinâmica do mercado e não à do Estado, é o grande objetivo desta corrente. Para os mesmos, a ideia clássica de uma escola do monopólio do Estado não só coloca a escola em situação de risco, como compromete o futuro dos formandos. Essa lógica é fundamentada na seguinte tese.

Hoje por hoje é o mercado que regula as ações sociais, políticas e económicas nessa nova conjuntura neoliberal, ou seja, a ideia do Estado de Bem-Estar Social foi descartada e a ideia de um “estado mínimo” passou a imperar. A repercussão das ideias neoliberais na educação não haveria de ser diferente (Noronha, 2006, p. 49).

De acordo com a teoria de sistemas, a escola é apenas um subsistema que, como todos outros, deve estar em consonância com a realidade. Porém, a escola não pode propagar valores que não tenham um sentido prático e muito menos pode ser controlada por uma instituição que não exerce quaisquer poderes sobre os subsistemas fortes (como é hoje o mercado). Tal como se pode ler em Noronha (*apud* Poyer, 2007, p. 117), “considera-se, assim, que a educação se deva sujeitar às leis do mercado. Neste sentido, cada vez mais a educação passa a ser considerada como de responsabilidade da sociedade civil, e não mais como responsabilidade do Estado”. Contudo, os julgamentos antes atribuídos ao Estado não podem assumir a mesma tonalidade, ou dito de outro modo, as responsabilidades do sucesso ou fracasso passam a recair sobre os indivíduos que não acatam as ideias neoliberais, participando no mercado, e não no Estado que não garantiu a escolaridade aos mesmos.

2.3.2. A educação para a cidadania global

A ideia de cidadania há muito que tem constituído preocupação dos académicos de distintas áreas do saber. Hoje, a amplitude da cidadania tem sofrido uma nova configuração se olharmos para as novas formas de manifestação social. Na agenda daquilo que tem constituído a matriz da nova forma de exercício de cidadania, não apenas se tem configurado sobre as preocupações internas (Estado, cidade e/ou localidade), mas também sobre as questões globais, como a proteção da natureza e das espécies, a justiça, a inclusão e a coesão social (Viana e Serrano, 2010).

O conceito de cidadania global tem suscitado fortes discussões, o que tem adiado o consenso entre as diferentes perspetivas. Mas, das várias conceções existentes, a ideia central de cidadania global está assente nos princípios de um “olhar global” sobre o planeta terra. Porém, se, por um lado, a cidadania está relacionada com o sentimento de pertença a um determinado Estado, nação ou localidade e a participação nos processos a eles inerentes, a cidadania global representa o sentimento de pertença a uma aldeia

maior e a necessidade de participação nos processos à escala planetária e não única e exclusivamente com aquela que atende apenas a uma configuração restrita. A cidadania global não é de fórum legalista e sim de fórum social e comunitário. Encara o mundo como uma comunidade única, preocupa-se com o meio habitável e não só, projeta um sentimento de pertença ao mundo, que se configura no sentir-se cidadão do mundo, propõe-se como força capaz de influenciar positivamente o mundo, é ser responsável dos seus atos, capaz de amar a humanidade e de vê-la como uma família, entre outros (UNESCO, 2015).

De acordo com as teorias ambientalistas (Anderson, 1996), a maior forma de pobreza não reside apenas sobre os indivíduos que não tenham adquirido o rendimento necessário que os retira da zona de pobreza, mas sobre aqueles que se distanciam da luta pela preservação do habitat de todos nós (que é o meio ambiente).

Neste âmbito salienta-se a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável adotada pelas Nações Unidas, estabelece um quadro global, cuja finalidade é erradicar a pobreza e conseguir um desenvolvimento sustentável no horizonte 2030, alicerçando-se nos objetivos de desenvolvimento do milénio adotados em 2000. A Europa, participante ativa neste processo, desde o início, empenhar-se-á em levar por diante a agenda. Os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e as suas 169 metas abarcam as três dimensões: i) ambiental, ii) social e iii) económica – e contemplam a pobreza a desigualdade, a segurança alimentar, a saúde, o consumo e produção sustentáveis, o emprego, as infra-estruturas e as alterações climáticas além de aspetos com a igualdade entre homens e mulheres, a promoção de sociedades pacíficas e inclusivas, o acesso à justiça e a responsabilidade das instituições. A nova agenda aplica-se em todos os países. Nesta ordem, a educação deve privilegiar uma mobilidade social baseada na protecção do planeta de maneira a reduzir-se os riscos de acidentes ambientais que colocam em causa não apenas a integridade da humanidade como de outras espécies.

2.3.3. A educação para a cidadania digital

A humanidade há muito que tem vindo a revelar a sua capacidade de transformação do mundo. Desde o seu surgimento, de etapa a etapa, o dinamismo tem sido a sua grande marca. O aprimoramento constante da ciência e da técnica tem vindo a

favorecer o surgimento de novas tecnologias e, conseqüentemente, de novas formas de configuração do sistema social. Neste âmbito, a extensão das novas redes de comunicação está entre os fatores que atribuem uma nova forma aos processos sociais.

Neste novo sistema social, alguns processos sociais foram alterados, as formas de relacionamento foram descaracterizadas e novos atores ganharam protagonismo. Deste modo, o indivíduo transformou-se no centro das atenções e, concludentemente, o individualismo passou a ser a grande característica das sociedades, o “eu” suplantou o “nós”. A Internet contribui fortemente para este novo sistema de relações sociais centrado no indivíduo, embora outros fatores tenham concorrido para o individualismo em rede, tais como: i) a individualização entre o capital e o trabalho; ii) a fragmentação da vida urbana; iii) a perda de poder das instituições tradicionais; iv) a crescente dissolução da família nuclear tradicional (Wellman, 2010).

O grau de autonomia conquistado pelo homem, bem como o poder das novas tecnologias, permitiram o surgimento de um novo espaço, que é a «cidade digital». Esta, contrariamente à cidade tradicional «física», os seus atores relacionam-se de forma virtual, isto é, o espaço de contacto já não é o país, a província ou a localidade, mas sim o ponto de conexão (a *Internet*). Determinados processos como a participação social e/ou política, como destaca Neves (2010, p. 5), já não necessitam apenas de um espaço físico para que a mesma seja um facto:

O indivíduo tem, agora, o poder de escolher as redes em que quer participar e qual o grau de participação e de investimento que pretende. Esta mudança de conectividade local para local para uma conectividade pessoa para pessoa é fundamental para a discussão em torno da cidadania.

O exercício de cidadania, neste caso, evoluiria para uma cidadania digital. Este tipo de cidadania, independentemente da falta de consenso, é geralmente definida como a participação nos assuntos relativos a um determinado local do qual nos sentimos parte. É o exercício de direitos e deveres através das novas redes de comunicação. Porém, não basta ser-se um cidadão de uma democracia moderna para aceder e utilizar com proveito a *Internet*. Há que ter em conta a questão da literacia informática, o uso crítico das novas tecnologias e, ainda, ultrapassar socialmente a dificuldade de acesso a estes conhecimentos básicos de ingresso e uso desta tecnologia, por parte da maior parte dos

cidadãos mais idosos, mais pobres ou menos escolarizados das nossas sociedades (Neves, 2010). Portanto, apesar de a cidadania digital ser alternativa de participação política nos dias de hoje, ela carece de um suporte ideológico e tecnológico para que o cidadão o exerça. Esta forma de participação, primeiramente, exclui aqueles que não tenham domínio das novas ferramentas, isto é, aqueles que não estão ligados na rede estão, à partida, arredados de pertencer a esta cidadania digital. Por outro lado, o exercício da cidadania digital carece também de uma abertura no sistema político do Estado em causa (da cidade física). Tal como se pode ler em Neves (*idem*, p. 5),

O exercício de cidadania não é só um direito do indivíduo que ele actualize por auto voluntarismo, pois é necessário que o seu sistema político delegue, salguarde e promova esse direito, não só ao nível dos deveres e direitos políticos consignados numa Constituição, mas também como prática de governo entre os eleitos ou representantes e os seus concidadãos.

2.4. Como educar para a cidadania no contexto escolar

Independentemente do cepticismo existente em volta da ação da escola no processo de conscientização das sociedades, sobretudo no que concerne à participação cidadã, fundamentalmente pelo facto de a mesma estar frequentemente associada ao Estado que procura, na opinião das correntes críticas da Sociologia (sobretudo a marxista), a escola pode constituir uma mais-valia no processo de propagação de ideias que mobilizem a participação cidadã. A escola, enquanto instituição social de elevado peso, não pode estar distante deste desafio. Com a cidadania sempre ligada a uma ideia social, os direitos exigem um enquadramento para o seu reconhecimento. Este enquadramento social inclui não só os tribunais, e parlamentos, mas também escolas, requerendo que todos os cidadãos façam o seu papel para o manter (Faulks *apud* Neves, 2010).

A descrição de Althusser (1985) sobre a escola como aparelho ideológico do Estado não retira a possibilidade de a mesma se manter uma instituição ativa no tocante aos incentivos à participação cidadã. Porém, não obstante ao facto de a escola constituir um instrumento ao serviço do Estado, os agentes educativos podem, no âmbito da margem de liberdades que lhes é concedida, desenvolver programas que não apenas sustentam a submissão dos agentes, mas também garantam o espírito de cidadania enquadrado numa participação consciente. Tal como refuta Freire (*apud* Gadotti et al

1995), “se o que a classe dominante espera da escola é a preservação do *status quo*, a escola se dá também, independentemente do querer dominante. Esta tarefa pertence àqueles educadores que marcham, unidos, na desmistificação da ideologia dominante”.

Para que a escola exerça um papel favorável no domínio do incentivo à participação cidadã é necessário que os atores que nela operam tenham a consciência desse desafio. Por exemplo, os professores e alunos não podem estar à margem deste compromisso. Sobretudo os professores precisam estar cientes da sua importância na efetivação desses desígnios sobre pena de inviabilizarem tal processo. A participação dos professores não se pode dar única e exclusivamente no campo das intenções. Para uma educação democrática os professores precisam estar cientes dos seus desafios. Sucede muitas vezes que o professor se empenha no cumprimento dos programas ignorando outras componentes educativas. Tal como relata Perrenoud (2005, p. 37), “(...)muitos professores são favoráveis a uma educação democrática, mas com a condição de que ela não tire um minuto sequer de sua disciplina e não interrompa de modo algum o trabalho e o andamento do programa”. Portanto, uma educação que siga à risca os conteúdos programáticos e as planificações cronológicas revelam, à partida, dificuldades de afirmação, fundamentalmente, no que concerne aos incentivos em matérias relacionadas com a participação cidadã.

2.5. O papel da família e outras instituições sociais na educação do Cidadão

Bossa (*apud* Fonseca, 1999) ressalta que mais do que responsáveis pela qualidade de vida, os pais são construtores do aparelho psíquico dos seus filhos. O ser humano depende totalmente dos adultos que estão à sua volta, especialmente dos seus pais ou daqueles que fazem função paterna e materna. Embora trazendo uma carga genética que também interfere no seu destino, o fator genético será menos influente, quanto mais influente for a educação.

Moreno e Cubero (*apud* Fonseca, 1999) atribuem à família garantia de sobrevivência física de seus membros e ressaltam que é dentro dela que se realizam as experiências básicas que serão imprescindíveis para o desenvolvimento autónomo dentro da sociedade.

Hoje, é quase consensual que o papel da família em vários domínios da sociedade é um facto. As demais instituições sociais quase que se vêm impotentes (ou dependentes) diante do grande papel que a família exerce sobre determinados processos. Deste modo, a escola, apesar do seu papel fulminante no processo de construção de uma cidadania ativa, a sua dependência ou relação com outras instituições (no caso a família), para a consecução de tal desiderato, é cada vez mais um facto. Tal como afirma Perrenoud (2005, p. 14):

Se pretendemos que a escola trabalhe para desenvolver a cidadania, se acreditamos que isso não é tão óbvio nem tão simples, temos de pensar nas consequências. Isso não se fará sem abrir mão de algumas coisas, sem reorganizar as prioridades e sem levar em conta o conjunto de alavancas disponíveis: os programas, a relação com o saber, as relações pedagógicas, a avaliação, a participação dos alunos, *o papel das famílias na escola* (nosso grifo), o grau de organização da escola como uma comunidade democrática e solidária.

Entretanto, os valores a serem fomentados pelas conhecidas agências de socialização secundária, tal como rotulam Berger e Luckman (2004), dificilmente ganham respaldo na vida do indivíduo se a agência de socialização primária, que é sobretudo a família, predizer uma base cujos valores se distanciem daqueles difundidos pelas agências secundárias. Porém, para que a escola desenvolva ideias de participação cidadã e a mesma seja acatada pelos indivíduos é fundamental que os valores da família não conflituem com os promovidos pelas agências secundárias.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O currículo na construção da cidadania ativa. Contributos para a qualidade das aprendizagens – um estudo numa escola do 1º Ciclo, 7ª classe, do município de Benguela-Angola

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia representa uma matéria cuja abordagem sobre a mesma e a sua utilização parecem transversais, isto é, praticamente todos os trabalhos científicos carecem de utilização de ferramentas metodológicas (e de as fundamentar) para garantirem o grau de cientificidade que, normalmente, se exige para trabalhos desta natureza. Porém, isto tem levado a que diversos autores procurem dar uma explicação sobre a mesma, independentemente da sua área de formação. Assim sendo, entre as diferentes explicações existentes, a metodologia é comumente vista como a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda a ação desenvolvida ao longo do trabalho de investigação. É geralmente composta pelas partes que descrevem o local, os sujeitos, o objeto de estudo, os métodos e técnicas, que muitas vezes estão descritos como procedimentos da investigação, as limitações da investigação (Kauark, Manhães. e Medeiros, 2010).

No presente capítulo apresentamos diferentes aspetos relacionados com a metodologia que vão desde a descrição do contexto de investigação, onde estão destacados todos os aspetos contingenciais ligados à investigação, até ao local e os propósitos da investigação, a problemática. Justificamos a seleção dos participantes envolvidos, as características particulares dos mesmos, os métodos e técnicas utilizadas e, por último, apresentamos as limitações do estudo, conforme o registo que a seguir se desenvolve.

3.1 O contexto do estudo

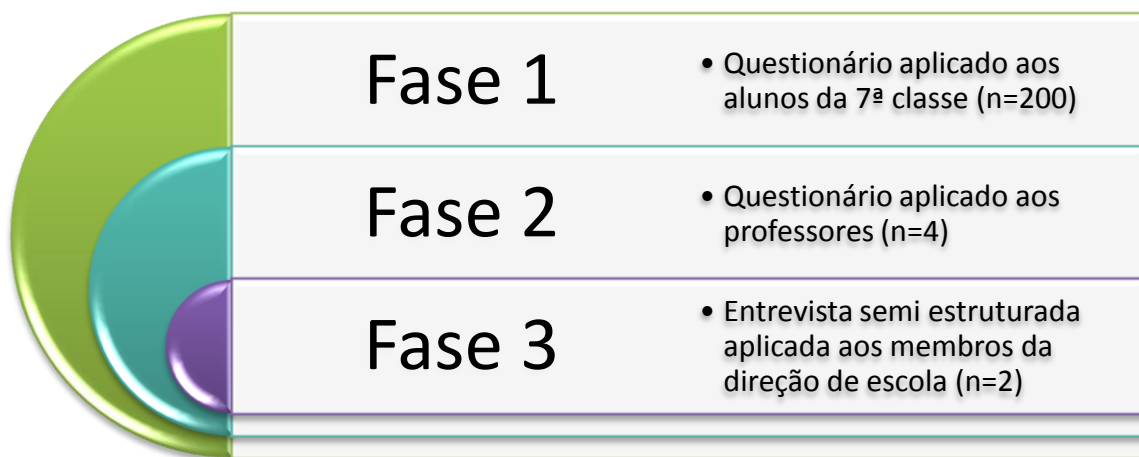
A presente investigação, como já referimos, visa compreender como o currículo pode contribuir para a construção da cidadania ativa e, conseqüentemente, melhorar a qualidade das aprendizagens em geral e, em particular, dos alunos da 7ª Classe, numa escola do município de Benguela-Angola.

Com base neste propósito, o estudo surge, numa primeira instância, no quadro de resposta às exigências da Universidade de Minho para a obtenção do grau de Mestre, no seguimento do interesse da autora, no tocante à necessidade de refletir questões referentes a alguns valores imprescindíveis, no século XXI, para a manutenção sustentável das sociedades, que é o exercício de uma cidadania ativa.

Para a materialização dos objetivos que enquadram o estudo, recorreremos a um conjunto de métodos e técnicas, de âmbito quantitativo e qualitativo, conforme o grau de necessidade dos procedimentos para a recolha de informações valiosas que dão resposta, fundamentalmente, à pergunta de partida.

O processo de aplicação das técnicas de investigação selecionadas para a recolha de dados significativos para o trabalho desenvolveu-se sobre três fases: a) a primeira é referente à aplicação dos questionários aos alunos da 7ª Classe de uma escola de Benguela, de quatro turmas selecionadas (com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos); b) a segunda teve a ver com a aplicação de questionários aos professores da mesma escola, que lecionam a disciplina de Educação Moral e Cívica na 7ª classe das turmas acima referenciadas (4 professores, que se disponibilizaram para participar na condição de só responderem através de questionário. Inicialmente, o questionário foi projetado para inquirir os Professores ao nível da Província, num total de 50, o que acabou por não se concretizar, quer por limitações de tempo Institucional para terminar o estudo, quer por constrangimentos de acessibilidade no contexto de Angola-Benguela), a última fase teve a ver com as entrevistas aplicadas aos membros da direção, conforme se apresenta na figura que se segue:

Figura 1 – Fases da recolha de dados



As fases acima referenciadas marcam o grau de evolução da recolha de dados, que terminam com a organização e tratamento dos mesmos, alguns deles visíveis no quarto capítulo da presente dissertação.

3.2. Natureza do estudo e problemática da investigação

Contrariamente a algumas interpretações levianas sobre a problemática da investigação científica, a prática tem cada vez mais demonstrado que a investigação científica é mais do que a simples estruturação do trabalho curricular. Uma perspectiva de investigação constitui uma série de pressupostos gerais acerca das entidades e dos processos de determinado campo de estudo e acerca dos métodos apropriados que devem ser utilizados para investigar os problemas e construir teorias nesse campo (Fenstermacher, 1986).

A investigação científica é um processo que precisa de ser desenvolvido de acordo com um conjunto de procedimentos comumente aceites, isto é, repetindo regras e procedimentos. A presente interpretação retira a ideia simplista que procura associar a pesquisa científica a todo e qualquer trabalho que se desenvolve ao longo da frequência curricular. A busca por soluções para um determinado problema através de métodos próprios e a sistematização do conhecimento aferido são os elementos que caracterizam a pesquisa. Tal como refere Andrade (*apud* Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p. 24) “a pesquisa científica é um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objectivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos”. Portanto, entre os procedimentos, a problematização constitui um dos passos preponderantes para o desenvolvimento da pesquisa. Para um estudo é o problema, pois, sem ele, não há razão para realizar a investigação (Dalfovo, Lana e Silveira, 2008), é necessário articular a citação com o seu discurso. Assim sendo, como já referimos, no estudo que apresentamos, com interesse em destacar, de forma integrada, o *locus* do estudo, voltamos a referir que procuramos responder à seguinte pergunta orientadora: De que forma a educação promovida em Angola, nas instituições escolares e pelos projetos curriculares, contribui para a construção da cidadania ativa e, conseqüentemente, para a qualidade das aprendizagens?

3.3. Trajetória de investigação

A seleção de uma metodologia adequada para a realização de uma investigação constitui uma das tarefas primárias de qualquer investigador. Porém, é a natureza da pesquisa que vai determinar o caminho a seguir para a efetivação dos objetivos predefinidos. Assim, a natureza do objeto de estudo e do campo de ação, requer a utilização de métodos mistos, isto é, qualitativos e quantitativos. Os métodos qualitativos, em função da sua natureza empírica, constituem uma mais-valia no processo de abstração de dados, cujo nível de aprofundamento se inscreve necessário. E estes submetidos a um grupo específico, cujas características dos mesmos são favoráveis (no caso os membros da direção da escola). Por outro lado, a componente quantitativa responde à necessidade do envolvimento de um universo populacional de larga escala e de uma aferição bastante sistematizada.

O processo de investigação para a recolha de dados tem como *focus* de interesse a metodologia tipo estudo de caso. Recorremos a instrumentos quantitativos (questionário) e qualitativos (entrevista). Como já referimos, obtivemos dados a partir de professores, alunos e direção da escola. Uma ligação entre os objetivos da investigação, o tipo de dados analisados e a forma de tratamento. Procuramos uma interpretação sustentada numa triangulação dos instrumentos utilizados e dados obtidos, o que valida o trabalho de investigação realizado, embora, por limitações de tempo e fragilidade de recursos para realizar o estudo no contexto de Benguela-Angola, limitamo-nos a uma interpretação muito superficial e preliminar, com a convicção e vontade de aprofundar na continuidade de exploração do estudo. A metodologia utilizada permitiu compreender os processos de investigação e ver efetivadas, ou não, os resultados esperados. O quadro síntese que se segue situa objetivos, tarefas e técnicas utilizadas:

Tabela 1- Design dos objetivos, tarefas e técnicas utilizados

| OBJETIVOS | TAREFAS | TÉCNICAS UTILIZADAS |
|---|---|---|
| i) Compreender como o currículo pode contribuir para a construção da cidadania ativa e ii) Melhorar a qualidade das aprendizagens, em geral e, em particular, dos alunos da 7ª Classe de uma escola do município de Benguela-Angola. | 1. Elaboração do anteprojecto. 2. Revisão da literatura. 3. Seleção do contexto e contacto com a escola 4. Recolha de informações. 5. Análise da informação. 6. Tratamento das informações recolhidas. 7. Redação da dissertação. | 1. Questionário. 2. Entrevista semi-estruturada. |

A recordar o interesse do estudo, destacamos, entre outros, i) compreender como o currículo pode contribuir na construção da cidadania ativa e de ii) melhorar a qualidade das aprendizagens, em geral e, em particular, dos alunos da 7ª Classe de uma escola do município de Benguela/Angola, desenhou-se um conjunto de passos a serem dados para a estruturação sequencial, sistemática e lógica do presente.

A elaboração do projeto constituiu o passo primário dado para alavancar o desenvolvimento da investigação. Nele foram destacados os procedimentos técnicos que justificam a seleção do tema e os aspetos metodológicos que completariam o processo de construção do trabalho a levar a cabo.

A revisão da literatura constituiu um outro passo erigido e que permitiu a seleção criteriosa dos contributos teóricos do objeto de investigação, baseado nas obras já existentes e que privilegiam escritos sobre as informações valiosas que podem constituir uma mais-valia no processo de interpretação dos resultados do estudo. Tal como defende Richardson (1999), o processo de decisão sobre a corrente epistemológica a seguir deve residir sobre o pesquisador. Esta, por sua vez, orientará e estudará - dentro do quadro escolhido - as aproximações ao fenómeno. Isto significa rever o conhecimento acumulado até ao momento.

A contextualização e o contacto com a escola foi também um dos fatores tidos em conta. Esta consistiu na análise prévia sobre o contexto da escola, isto é, as pesquisas já realizadas na área, as características da escola, a disponibilidade dos seus atores e a colaboração dos membros da direção.

O passo seguinte residiu sobre a recolha de informações relativas ao estudo. Para efeito foram concebidos os instrumentos de recolha de dados (questionário e guião de entrevista) e, posteriormente, foram aplicados, conforme os grupos constituídos, isto é, questionários para os alunos e professores e entrevista para os membros da direção, ambos da mesma escola do município de Benguela/Angola.

A análise das informações e o respectivo tratamento de dados foram os passos seguintes. Foi feita a transcrição das entrevistas, uma análise escrupulosa sobre as informações obtidas e delas foram feitas inferências que procuram fundamentar e explorar os resultados da investigação. O passo de fusão foi a redação dos elementos compreensivos da dissertação.

3.4. Os participantes do estudo

Os participantes selecionados para o desenvolvimento do presente trabalho pertence a uma escola do 1º ciclo, localizada na Província de Benguela/Angola, numa zona urbana. No presente ano letivo, matriculou 3.679 alunos, sendo 1.764 do sexo masculino e 1915 do sexo feminino; a escola conta com o corpo docente constituído por 113 professores, sendo 36 do sexo masculino e 77 do sexo feminino. Deste corpo docente, 70 licenciados, 20 bacharéis, 11 estudantes Universitários e 10 técnicos médios, incluindo as duas diretoras, uma com o Mestrado feito. Os participantes foram selecionados de forma aleatória, 200 alunos, no total de 4 turmas, a cada correspondem 50 alunos. Independentemente de os programas da disciplina de Educação Moral e Cívica incidirem, de forma minuciosa, sobre a questão da cidadania, a seleção dos alunos da 7ª classe e a exclusão dos alunos das classes abaixo, cujo currículo contempla a disciplina de Educação Moral e Cívica, deveu-se, sobretudo, ao facto de os alunos das classes anteriores, 5ª e 6ª Classes, revelarem dificuldades no processo de interpretação e lida com os instrumentos de pesquisa escolhidos para o desenvolvimento do estudo.

Quanto aos professores, são quatro os que lecionam a disciplina de Educação Moral e Cívica, o universo total dos professores desta disciplina na escola. Aos mesmos foi aplicado um questionário (condição de participação avançada pelos mesmos) com o propósito de aferir elementos que visem responder às perguntas de investigação levantadas no presente estudo. A seleção dos professores de Educação Moral e Cívica

deve-se ao facto de os mesmos lidarem com o programa da disciplina que contempla temas ligados com o assunto em investigação. A delimitação contextual da investigação é, de uma forma mais incisiva, a província de Benguela/Angola.

É importante também salientar que, no processo de aplicação dos instrumentos de recolha de dados, as limitações fizeram-se sentir, sendo que, a não colaboração total dos participantes, é uma delas. Tal como nos mostra o quadro abaixo, houve um *déficit* de participação através do questionário, tanto no tocante a alunos como a professores, o número antes previsto não é o que constituiu matéria final, tal como nos revela o quadro que segue:

Tabela 2- Participantes respondentes

| Identificação da escola | Participantes (professores respondentes) | Participantes (Num. De alunos respondentes) | |
|-------------------------|--|---|---------------------|
| | | Escola do 1º Ciclo do ensino secundário | Num. Professores= 3 |
| | | Manhã= 128 | Noite= 31 |

A direção da escola constituiu outro grupo contemplado para a presente investigação, participaram dois elementos, conforme indicação da direção geral para responder às questões contidas no guião de entrevista, previamente concebido e validado. O grande objetivo da eleição da entrevista é recolher um conjunto de dados importantes para o estudo, que não podem ser obtidos na base das questões fechadas comuns aos questionários. Por outro lado, haviam questões específicas que, em nosso entender, não podiam ser avançadas se não através da entrevista:

Tabela 3- Participantes entrevistados

| Identificação da escola | Técnica de recolha de dados | Participantes (Num. membros da direção entrevistados) |
|---|-----------------------------|---|
| Escola do 1º Ciclo do ensino secundário | Entrevista semi-estruturada | Num. = 2 |

O quadro acima exposto destaca o local de realização do estudo, a técnica de investigação adotada e o número de entrevistados. Tal como o sucedido com os grupos anteriormente referidos (professores e alunos), as entrevistas foram conduzidas em conformidade com os procedimentos éticos e metodológicos, isto é, a entrevista foi

conduzida através de um guião de entrevista, com ajuda de suportes gráficos (blocos de notas) e aparelhos radiográficos (gravadores) e com o consentimento prévio dos entrevistados. A transcrição das entrevistas é também um dos passos dados após a realização do trabalho de campo.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tal como temos vindo a referir ao longo do capítulo, para a condução da presente investigação foram selecionadas técnicas de pesquisa com base no grau de necessidades e pelas características da população e do contexto. Sendo que, para um grupo de professores e alunos, elegeu-se o inquérito por questionário, ao passo que para um outro grupo, membros da direção da escola onde realizamos o estudo, elegeu-se a entrevista semi-estruturada.

Relativamente aos questionários, obedecem a uma série de características conforme as necessidades do pesquisador. Assim, Richardson (1999) considera que os questionários podem ser classificados em três categorias: i) de perguntas fechadas; ii) de perguntas abertas; e que iii) combinam ambos os tipos. Para o trabalho em causa, os questionários abrangiam tanto perguntas fechadas como abertas (como se pode observar no questionário postado em anexo, números 1 e 2). Por outro lado, para a complementaridade do processo de investigação, recorreu-se a técnicas qualitativas para a recolha do maior número de informações que, a pesquisa quantitativa em si, tem dificuldades (limitações) em atingir. Porém, tal como se tem referido, um dos grandes objetivos da pesquisa qualitativa é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações, em vez de através de números. A investigação qualitativa, normalmente, ocorre em situações naturais, em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares (Bento, 2012). Entre outras, selecionou-se a entrevista por ser aquela que garante um contacto permanente entre o investigador e o informante. Aliás, o básico de entendimento da entrevista tem sido, exatamente, o processo de comunicação, é nela que o entrevistador e o entrevistado têm a capacidade de se influenciar mutuamente, de forma consciente ou inconsciente (Aires 2011, p. 29). O processo de influência, no caso do investigador, torna-o bastante flexível ao ponto de lhe dar a oportunidade de inverter a ordem das questões, para o informante, acentua-se o grau de liberdade que o mesmo tem no

processo de recolha das questões. Para melhores esclarecimentos, sobre as técnicas usadas ao longo do trabalho, sobretudo a última citada, remetemos para ver anexo (número 3), o guião de entrevista usado no presente estudo.

3.6. Técnicas e procedimentos de análise de dados

A análise e processamento de dados atenderam às particularidades das técnicas utilizadas, isto é, a distinção das técnicas de investigação utilizadas para a recolha dos dados preponderantes para a validação dos resultados. Deste modo, para as técnicas qualitativas a análise obedeceu a um conjunto de critérios concernentes à sua especificidade. Assim, as entrevistas e questões abertas dos questionários foram sujeitas à análise de conteúdo. Referência principal neste estudo, definida por Bardin (2008) como um conjunto de técnicas de análise que possibilitam obter descrição do conteúdo do texto/mensagem, indicadores que consubstanciam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção da mesma. O desígnio desta técnica é possibilitar salientar, a partir dos dados analisados, as principais regularidades e as contradições, fornecendo indicadores úteis aos objetivos do estudo. No caso dos questionários, questões fechadas, foram analisados a partir do Excel. Posteriormente, as respostas foram organizadas em categorias de acordo com o grau de similaridades entre elas e a frequência das mesmas. Por último, foram identificadas tendências a fim de procurar dar resposta às perguntas de investigação erguidas ao longo do projeto. Para sistematização global de dados foram organizadas tabelas cujo alcance responda, ou ajude a responder de forma global, à pergunta de partida, tendo sido excluído para o tratamento as tabelas cuja exiguidade da participação dos respondentes foi um facto.

3.7 Limitações do processo de investigação

Vários foram os fatores que influenciaram positiva e negativamente o curso da investigação. Relativamente às influências positivas, vale destacar a colaboração dos membros da direção na cedência do campo de ação (escola), nas respostas às entrevistas e na deliberação para a paralisação das aulas nos momentos em que ocorria o processo de aplicação de questionários aos alunos e professores. Destacar também a boa vontade dos alunos no preenchimento dos questionários a que os mesmos estiveram sujeitos.

Por outro lado, é, ainda, importante destacar alguns elementos que constituíram barreiras no processo de realização da dissertação/estudo. Entre vários, vale destacar a exiguidade dos materiais bibliográficos referentes ao contexto angolano sobre a temática que desenvolvemos; A não colaboração de muitos atores que, por razões desconhecidas, furtaram-se a responder às questões do questionário e da entrevista; a qualidade das respostas (avaliadas, sobretudo, pelos erros ortográficos e pela síntese das respostas às perguntas abertas colocadas); e, sobretudo, a não colaboração total dos encarregados de educação, no processo de resposta ao instrumento preparado para este grupo. Estes e outros constituíram um dos entraves para que o trabalho apresentasse algumas condicionantes, sobretudo no cumprimento das fases, tal como as indicações da orientação do trabalho.

CAPITULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa baseados nas respostas apresentadas pelos participantes (membros da direção, professores e alunos). Primeiramente, serão apresentados os resultados do questionário aplicado aos professores, posteriormente, os resultados aferidos do questionário destinado aos alunos. Os dados encontram-se expostos em tabelas, de seguida serão apresentados os resultados da entrevista aplicada aos membros da direção da escola. A análise de dados, tal como exposto no capítulo anterior, será feita de acordo com a especificidade das técnicas em causa.

4.1. Perceção dos professores sobre o alcance do currículo na construção da cidadania ativa

Neste ponto serão referidos resultados da investigação, produto do questionário aplicado aos professores. Os elementos a serem apresentados assumem o propósito de destacar a percepção dos professores em relação ao objeto da investigação. Primeiramente, assistiremos à exposição das tabelas e, posteriormente, os referidos dados serão tratados num sistema gráfico que poderá facilitar a compreensão dos mesmos. Uma breve descrição e interpretação dos resultados seguirá a disposição gráfica.

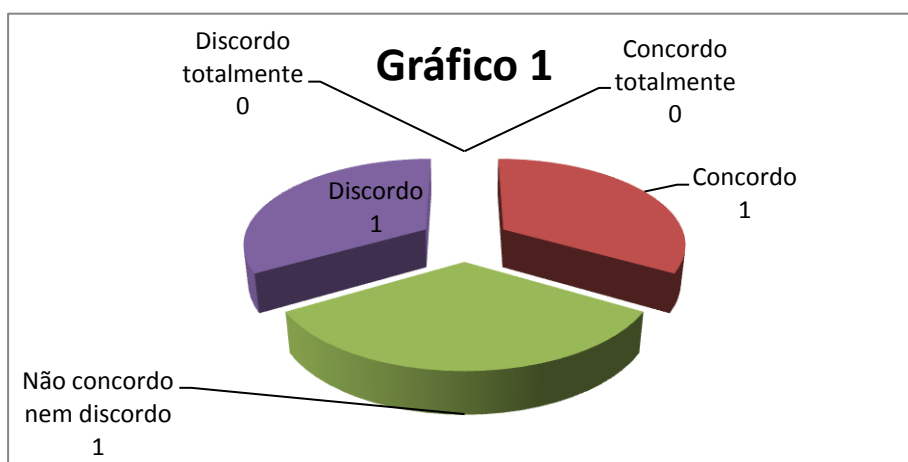
As perguntas que se seguem estão todas relacionadas com a percepção dos professores em relação ao currículo e à construção da cidadania ativa. Colocadas de forma consequente, as respostas a estas questões, através de uma análise escrupulosa dos dados, permitirão a produção de uma nota conclusiva sobre a apreciação destes atores em relação ao fenómeno que constitui objeto no presente estudo.

Tabela 4- Perceção dos Professores Sobre o Currículo na Construção da Cidadania Ativa

| Nº | Dimensões | Concordo totalmente | Concordo | Não Concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente | TOTAL |
|----|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|-------|
| 1 | a) O tema sobre a cidadania activa é bastante explorado no currículo | | 1 | 1 | 1 | | 3 |
| 2 | b) Existe uma correlação entre o programa da disciplina de EMC e a cidadania | 1 | 1 | | 1 | | 3 |
| 3 | c) O currículo pode contribuir para construção da cidadania | 1 | 2 | | | | 3 |
| 4 | d) O programa da disciplina reflete a vida dos alunos | 1 | 1 | | | | 3 |
| 5 | e) A escola desenvolve políticas de construção da cidadania ativa através do currículo e outros dispositivos. | 1 | | | 1 | | 3 |
| 6 | f) Houve atualizações no programa da disciplina que privilegiam a cidadania ativa. | | 1 | | 1 | | 3 |
| 7 | g) Os alunos têm participado na construção do programa. | | | 1 | 1 | | 3 |
| 8 | h) Achas relevante a participação dos alunos | 1 | 1 | 1 | | | 3 |
| 9 | i) O programa da disciplina reflete a vida dos alunos | 1 | 2 | | | | 3 |
| 10 | j) O currículo situa os alunos nos desafios do século XXI | 1 | 1 | 1 | | | 3 |
| 11 | k) Há necessidades de alteração do currículo para a construção da cidadania ativa. | 1 | 1 | | 1 | | 3 |

A presente tabela ilustra os dados correspondentes às questões do questionário aplicado aos professores. Nela estão contidas a percepção das respostas dos inqueridos, conforme as convicções individuais. As perguntas são essencialmente fechadas e estão organizadas através dos indicadores tomados para evidenciar a percepção de cada um dos respondentes, em cada item:

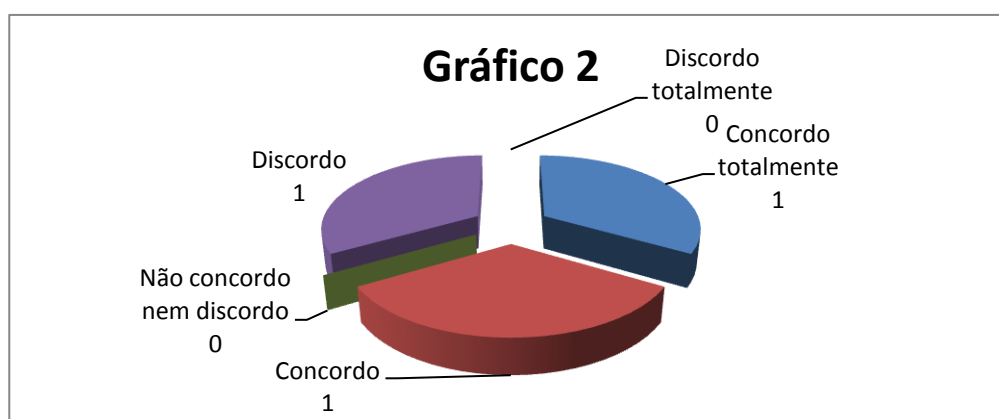
Gráfico_ 1. Percepção sobre a exploração da cidadania ativa no currículo



De acordo com a disposição gráfica, existe uma disparidade entre os professores, no que concerne à perceção individual sobre a situação do tema relacionado com a cidadania ativa no currículo da 7ª classe da disciplina de Educação Moral e Cívica (E.M.C). Olhando para as respostas de cada um dos professores podemos inferir que, entre os respondentes, não concorda totalmente 1, concorda 1, ao passo que 1 não concorda nem discorda acerca da exploração do tema no currículo em causa. Este resultado parece revelar que a exploração do tema, no programa da disciplina de EMC, não tem sido bastante analisado.

No que concerne ao programa da disciplina de EMC e a cidadania, o gráfico 2. mostra-nos o seguinte:

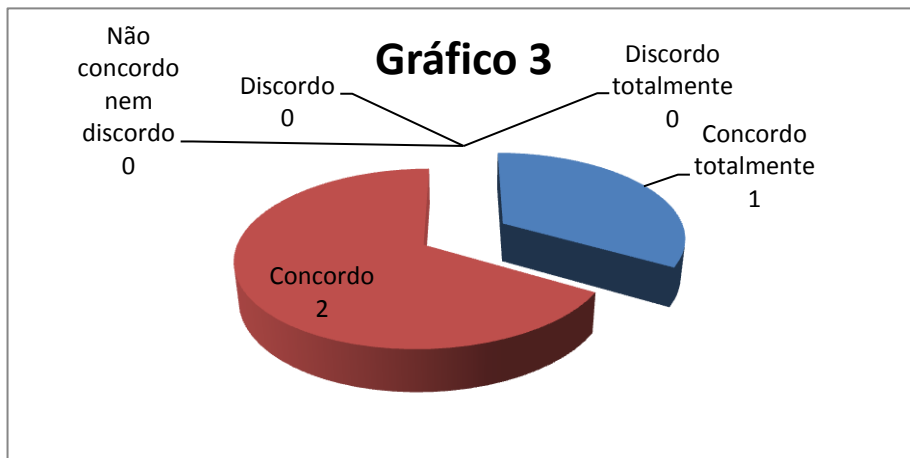
Gráfico_ 2. correlação entre o programa da disciplina de EMC e a cidadania



Em relação à possível correlação entre o programa da disciplina de EMC e a cidadania, os professores apresentaram opiniões diferentes. Olhando para o gráfico 2, as respostas de cada um dos professores, permite constatar que 1 concorda totalmente, concorda 1, ao passo que 1 discorda acerca da exploração do tema. As respostas dadas, talvez permitam inferir que existe uma correlação, embora não suficiente para justificar a pertinência desta temática no processo de ensino-aprendizagem da disciplina em causa.

No caso do gráfico 3. que se segue:

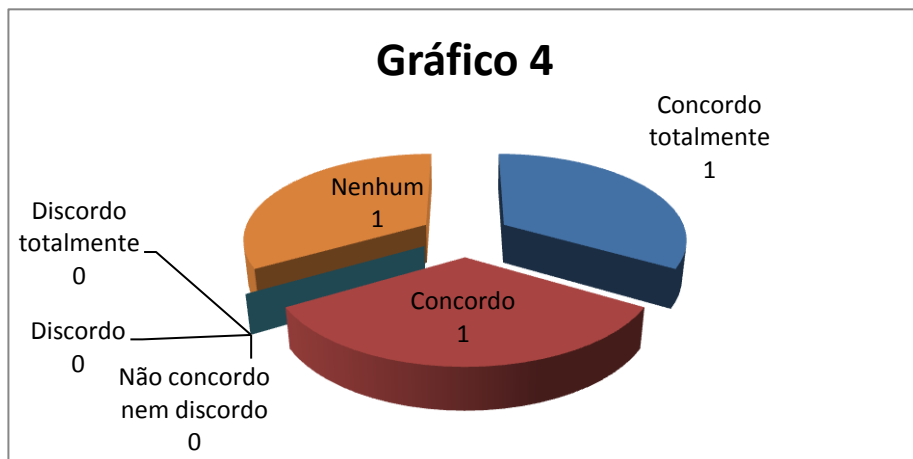
Gráfico - 3. O Currículo como contributo da construção da cidadania



Podemos observar que, positivamente, os professores inqueridos concordam com a ideia de que o currículo pode contribuir para a construção da cidadania ativa. A opinião dos respondentes, que está repartida em concordantes 2 e, totalmente concordante, 1, destaca a pertinência do tema e abre portas para a necessidade de se valorizar o tema e o aprofundar de forma fundamentada, a fim de explorar as tendências que nos parece poder vislumbrar.

O gráfico 4. parece evidenciar uma tendência da importância do currículo na vida do aluno:

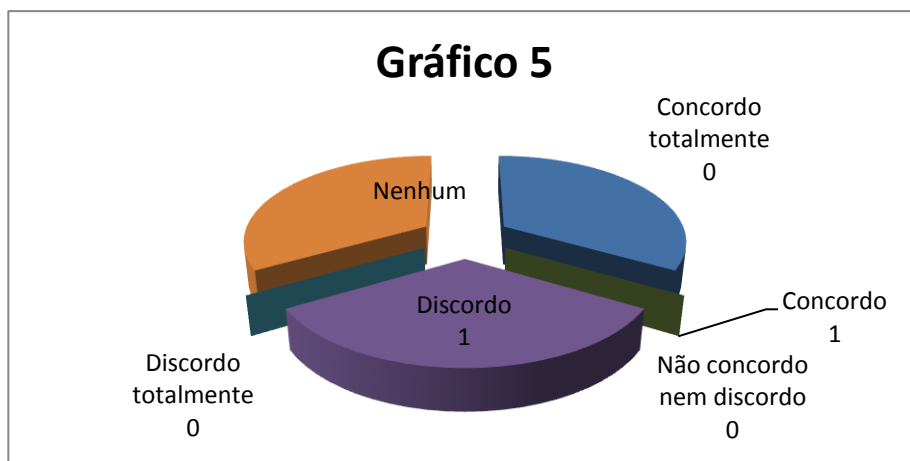
Gráfico_ 4. O currículo na vida do aluno



De acordo com a representação gráfica nº4, dos professores inquiridos, 1 diz que concorda totalmente, 1 abstém-se e 1 concorda com a ideia de que o programa da disciplina não reflete a vida dos alunos. Assim, os professores, em relação ao currículo na vida dos alunos, têm adesão. Nesta perspetiva, o currículo, visto como um instrumento de normalização, Pacheco et al (2013) defendem que a interpretação do currículo como um projeto diferenciado se baseia na necessidade de adaptar e flexibilizar o que é comum a todos os alunos e realidades contextuais.

No plano do gráfico 5., vislumbramos o seguinte:

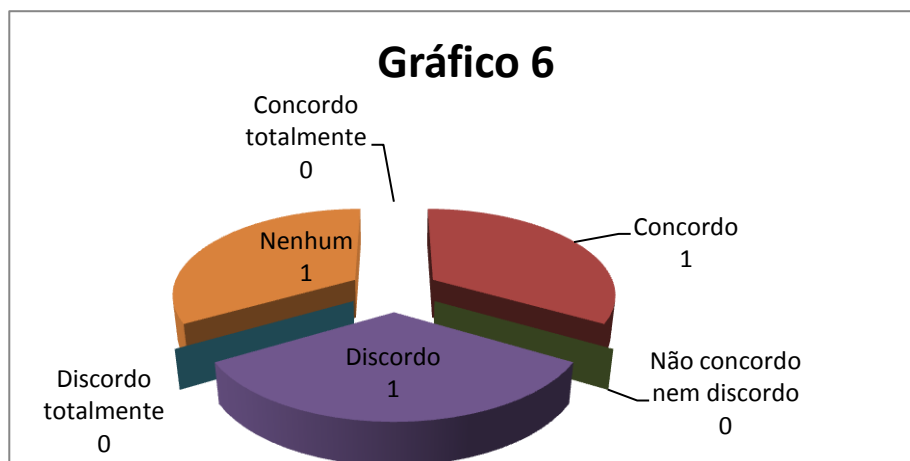
Gráfico_ 5. A escola e as políticas de construção da cidadania ativa através do currículo e outros dispositivos



Segundo o que o gráfico nº5 regista, se a escola desenvolve políticas de construção da cidadania ativa através do currículo e outros dispositivos, 1 concorda com a ideia de que a escola desenvolve as políticas de construção de cidadania ativa, ao passo que 1 discorda e ainda 1 abstém-se de responder à questão. Os inquiridos parece que manifestam dúvidas sobre as políticas de construção da cidadania ativa, com agravante de parecer que evidenciam discórdia. Apple (1989) reforça a noção de que a educação, como um processo que expressa a ética, a estética e o pessoal deve ser legitimada pelas políticas culturais.

No caso do gráfico 6. Podemos observar:

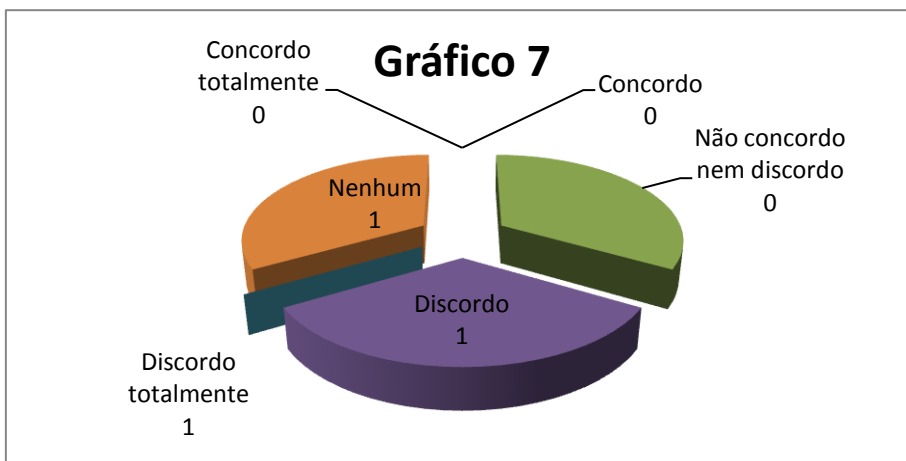
Gráfico_ 6. Atualizações no programa da disciplina que privilegiam a cidadania ativa



Relativamente às atualizações no programa, verificamos que as opiniões divergem de professor para professor. 1 Concorda ter havido atualizações que privilegiam a cidadania ativa, 1 discorda com esta ideia e outro não emite qualquer opinião, este gráfico parece ilustrar-nos que os professores inquiridos não têm tido atualizações no programa da disciplina que privilegia a cidadania ativa, analisando conseguimos observar que o Ministério da educação, sendo o órgão máximo, não atualiza os programas em causa.

O Gráfico 7. foca o seguinte:

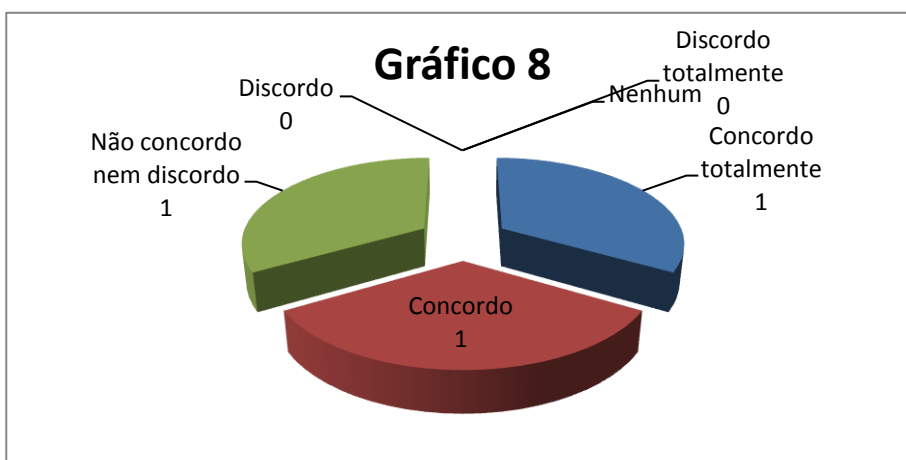
Gráfico_ 7. Participação dos alunos na elaboração dos programas



Relativamente à questão sobre a participação dos alunos na construção do currículo, não concorda nem discorda 1, discorda 1 professor. Mantém-se neutra a ideia de uma possível participação dos alunos, é notório que não há a participação dos alunos na exploração do programa, tendo em conta que os programas asseguram e aperfeiçoam a conquista, a formação do cidadão deveria ter mais participação deste.

O gráfico 8. Permite-nos vislumbrar a seguinte tendência:

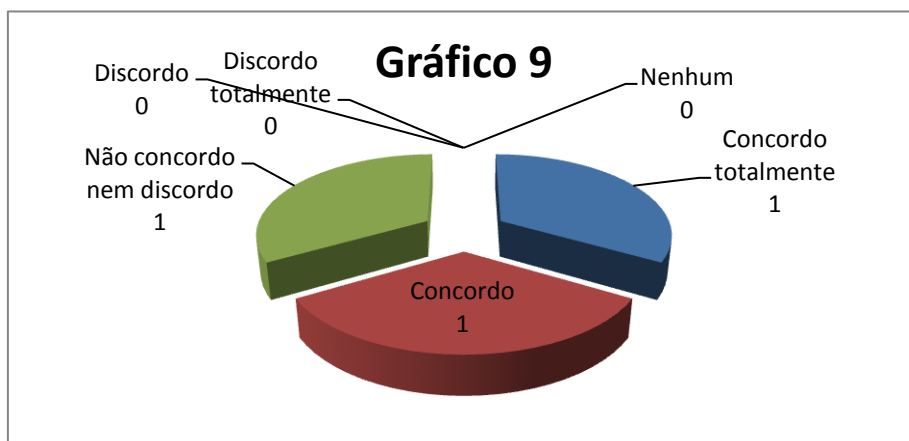
Gráfico_ 8. Pertinência da participação dos alunos



Quanto à pertinência da participação dos alunos na elaboração do currículo, 1 dos professores concorda totalmente, 1 concorda, por outro lado, 1 não concorda nem discorda com a ideia. Quanto à questão, na sua maioria, parece haver uma tendência para se interpretar pertinente a participação dos alunos na exploração do programa da disciplina de EMC, constituindo um elemento fundamental no processo educativo, com vantagem na promoção da qualidade das aprendizagens.

A leitura do gráfico 9. possibilita observar as percepções dos 3 professores relativas ao currículo e os desafios do séc. XXI:

Gráfico_ 9. O currículo e os desafios do séc. XXI



De acordo com os resultados ilustrados no presente gráfico, concorda totalmente, 1, concorda 1 e 1 não concorda nem discorda. Este quadro parece mostrar-nos que o currículo situa os alunos nos desafios do século XXI, referindo-se ao processo de ensino-aprendizagem, afim de garantir a capacidade de transformação do mundo e aprimoramento constante da ciência e da tecnologia tem vindo a favorecer o surgimento/desenvolvimento de novas tecnologias cada vez mais sofisticadas.

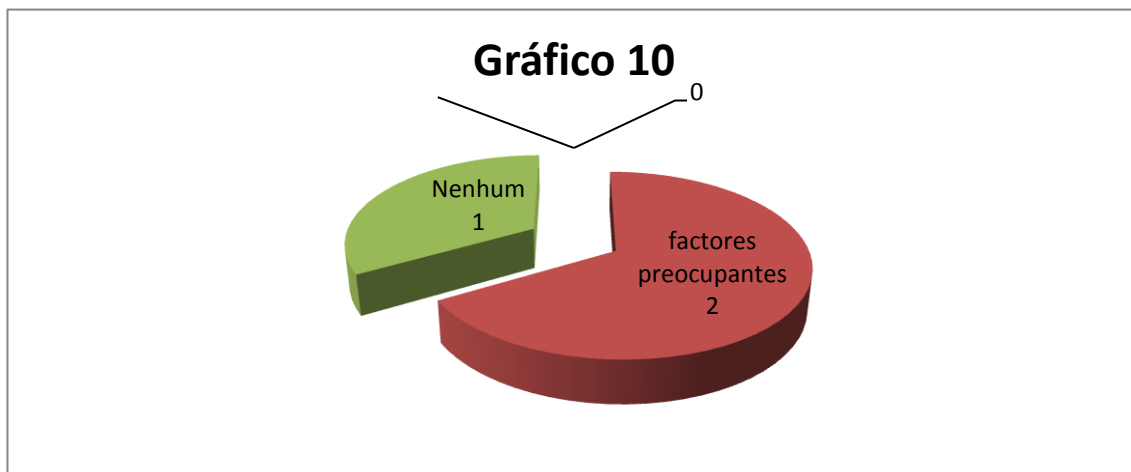
A tabela 5 que a seguir se apresenta possibilita uma visão global das percepções do total dos professores respondentes, relativamente à natureza da disciplina de EMC:

Tabela 5 - Perceção dos professores sobre a natureza da disciplina de EMC

| Nº | Dimensões | Factores Preocupantes | TOTAL |
|-----------|---|------------------------------|--------------|
| 1 | A carga horária destinada a disciplina. | 2 | 3 |
| 2 | A estrutura do programa da disciplina. | 2 | 3 |
| 3 | A descontextualização dos manuais. | 2 | 3 |
| 4 | A pobreza dos conteúdos. | 3 | 3 |
| 5 | Os exemplos poucos ilustrativos. | 3 | 3 |
| 6 | A complexidade da linguagem. | 1 | 3 |
| 7 | A insuficiência ou não existência de outros materiais de apoio. | 3 | 3 |
| 8 | A pouca importância que se dá a disciplina. | 3 | 3 |
| 9 | A resistência cultural dos alunos. | 2 | 3 |
| 10 | A falta de estímulo institucional. | 1 | 3 |
| 11 | Outros. | 0 | 3 |
| | | | |

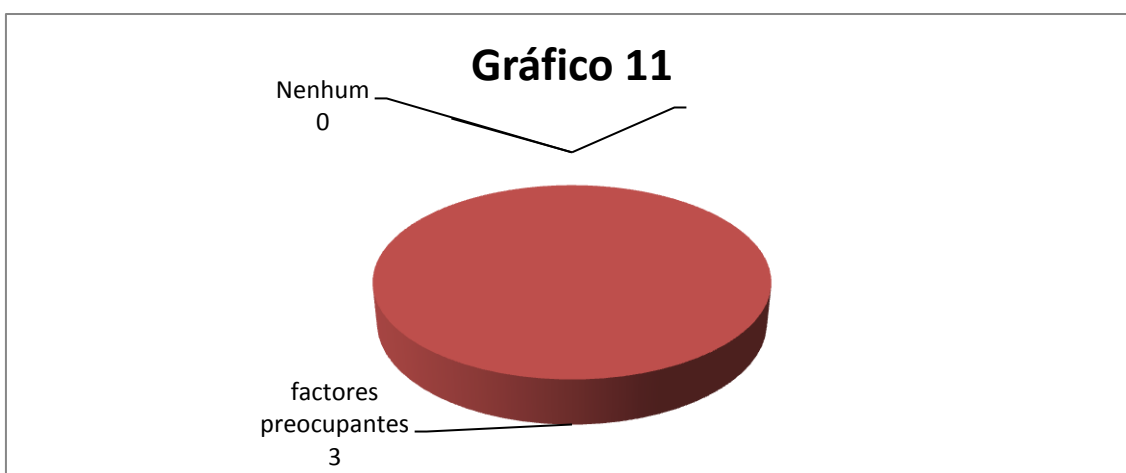
A tabela número 5 reúne os resultados do inquérito aplicado aos professores, relativamente aos fatores preocupantes relacionados com a disciplina. São vários os indicadores tomados, os professores, através de uma marca com X, emitiam suas opiniões/convicções. As questões são diversas e as respostas diferiam umas das outras, sendo que alguns preferiam não emitir opinião a respeito, tal como se pode apreciar nas representações gráficas abaixo discriminadas, gráficos 10., 11., 12., 13. e 14.:

Gráfico_10. Carga horária da disciplina de E.M.C



Quanto à dimensão relacionada com a carga horária destinada à disciplina de EMC, 2 professores consideram ser um fator preocupante e 1 abstém-se de produzir alguma resposta a respeito. Os mesmos evidenciam que à decrescente na carga horária, tornando-se fator preocupante devido à redução do tempo, justificando que duas horas por semana é muito pouco, se queremos o ensino-aprendizagem de qualidade é necessário mais horas para não criar constrangimento na disciplina em causa.

Gráfico_11. Natureza dos conteúdos



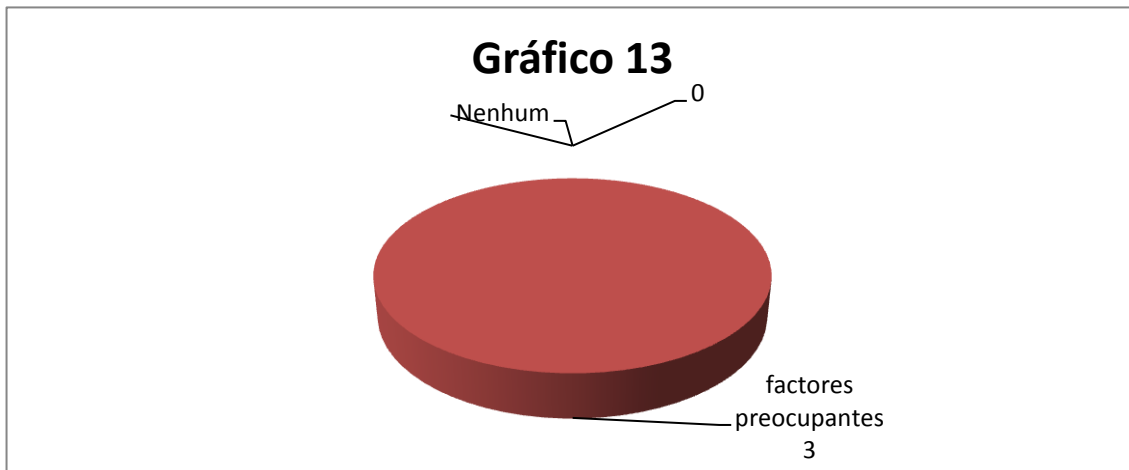
De acordo com a opinião dos professores respondentes, os 3 revelam que os conteúdos da disciplina são pobres e apontam um fator preocupante. No que concerne aos conteúdos relativos à cidadania, há unanimidade em relação ao entendimento de que os conteúdos ainda são pobres. Os professores afetam, de forma direta ou indirecta, ao tentarem fazer o seu melhor progresso na sala de aula. Pois nota-se que o apetrechamento do conteúdo é a base para alavancar o desenvolvimento e a construção da cidadania ativa.

Gráfico_ 12. A questão dos exemplos nos manuais



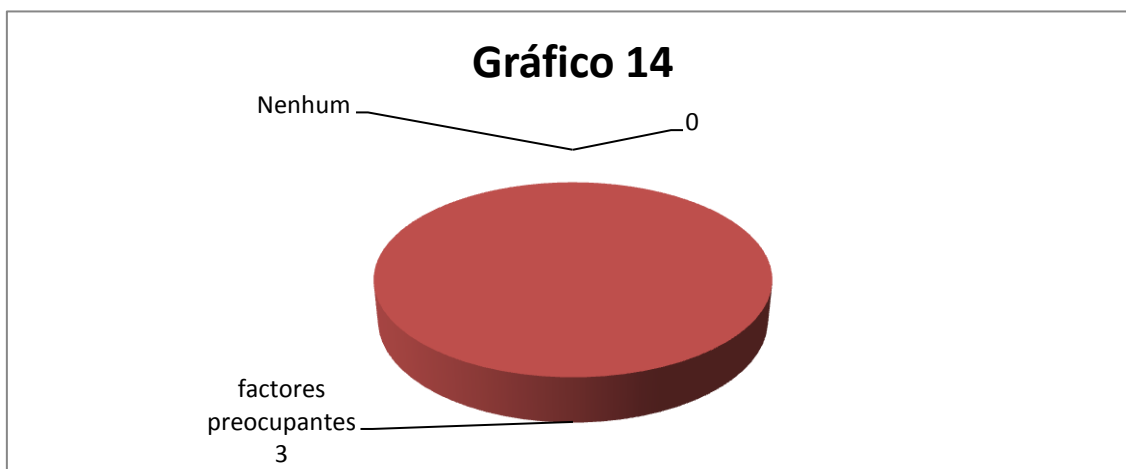
De acordo com a opinião dos professores respondentes, os 3 revelam que há fatores preocupantes quanto à dimensão dos exemplos nos manuais, ainda pouco ilustrados, sobretudo no que tange ao desenvolvimento do comportamento adequado para a vida em democracia, os símbolos patrióticos, o voluntariado, reconhecimento de laços de solidariedade e respeito pelos outros. É necessário reflectir, quem de direito (Ministério da Educação) como responsável, que haja um consenso de modo a ultrapassar a questão em causa.

Gráfico_ 13. Insuficiência ou não existência de outros materiais de apoio



De acordo com os dados obtidos dos professores respondentes, a insuficiência ou a não existência de outros materiais de apoio constitui um dos fatores preocupantes. Tal como se pode observar no gráfico, os 3 professores consideram, de forma unânime, este elemento como fator preocupante porque gera instabilidade no processo de ensino-aprendizagem e também contribui, negativamente, para o êxito dos alunos, a insuficiência de materiais de apoio.

Gráfico_ 14. A importância que se dá a disciplina



Um outro fator não menos importante relatado pelos professores, a partir dos indicadores disponibilizados, é a pouca importância que se atribui à disciplina, os 3 professores consideram que há, por parte dos alunos, a pouca importância na vertente da disciplina de EMC. É preciso que, nas classes anteriores, outros também assumam o mesmo objectivo, mostrando os valores adequados para o interesse do melhor desenvolvimento da mesma.

4.2. A percepção dos alunos sobre o currículo e seu contributo na construção da cidadania ativa

Neste ponto serão analisados os dados relativos à percepção dos alunos em volta do currículo e seu contributo na construção da cidadania ativa. A informação será, primeiramente, exposta em jeito de tabela macroestrutural, isto é, através de uma tabela que reúna as conclusões obtidas das respostas dos alunos participantes do estudo, procuraremos extrair tendências por forma a facilitar a interpretação dos resultados. Após a exposição da tabela, segue-se uma leitura do gráfico e, conseqüentemente, uma breve descrição escrita das variações dos dados.

Entre os aspetos expostos, constituirão objeto de preocupação aqueles cujo conteúdo responde às perguntas de investigação erguidas ao longo da estruturação do projeto, sobretudo aquelas ligadas ao currículo e seu alcance na construção de uma cidadania ativa e os reflexos que este estudo venha a ter sobre na qualidade das aprendizagens da disciplina de EMC, com destaque para a cidadania:

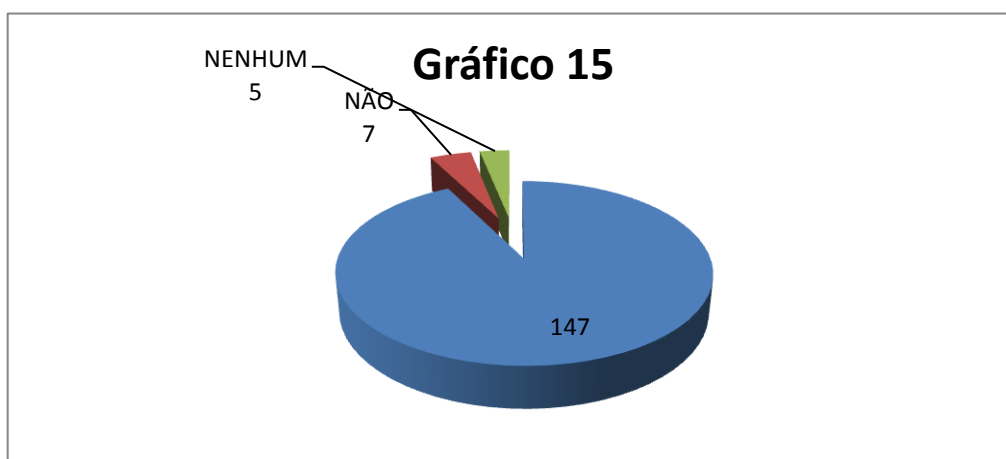
Tabela 6- Quadro descritivo sobre a preparação dos alunos

| O ALUNO - NÍVEL DE PREPARAÇÃO ACADÉMICA | | | | | |
|--|---|------------|------------|---------------|--------------|
| Nº | Dimensões | SIM | NÃO | NENHUM | TOTAL |
| 1 | Já tiveste contacto com EMC nas classes anteriores | 147 | 7 | 5 | 159 |
| 2 | Gostas da disciplina de EMC | 147 | 5 | 7 | 159 |
| 3 | Dominas o conteúdo de EMC | 126 | 21 | 12 | 159 |
| 4 | Achas interessante o conteúdo da disciplina | 141 | 7 | 11 | 159 |
| 5 | Sentes-te confortável com novas aprendizagens | 127 | 13 | 19 | 159 |
| 6 | Tens participado em eventos académicos | 55 | 84 | 20 | 159 |
| 7 | Sentes-te satisfeito com o seu nível de preparação | 121 | 17 | 21 | 159 |
| 8 | Enquanto aluno(a), mudaste nos últimos anos? | 95 | 5 | 59 | 159 |
| 9 | Se sim, em que aspetos? Dê dois exemplos? | | | | 0 |
| 10 | Gostas da forma do seu professor de EMC ensinar | 145 | 5 | 9 | 159 |
| 11 | O professor está muito bem preparado | 145 | 8 | 6 | 159 |
| 12 | O professor revela amor pela disciplina | 146 | 7 | 6 | 159 |
| 13 | O nível de linguagem usada pelos professores é compreensível? | 139 | 11 | 9 | 159 |
| 14 | O professor interage com os alunos | 136 | 8 | 15 | 159 |
| 15 | O professor incentiva a reflexão | 128 | 17 | 14 | 159 |
| 16 | Sentes-te satisfeito com o nível de preparação do professor? | 143 | 7 | 9 | 159 |

A presente tabela ilustra os resultados referentes ao nível de preparação dos alunos. Nela estão contidas todas as respostas dos alunos respondentes (no total 159). Constituíram indicadores para a presente tabela o SIM e o Não, dado o índice elevado de neutralidade nas respostas, criou-se uma dimensão que designamos por *NENHUM* (que sombreamos a cinzento) e que corresponde ao total dos espaços não preenchidas pelos alunos respondentes.

O Gráfico 15. Mostra-nos o seguinte:

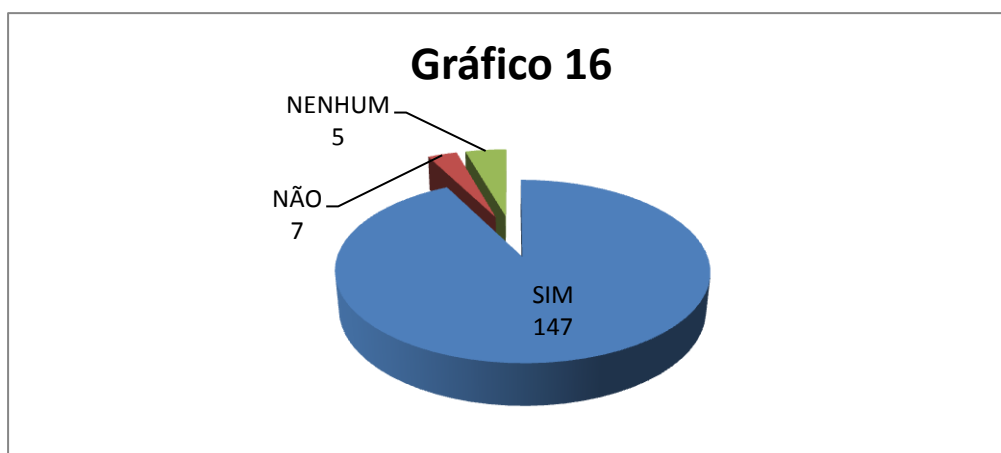
Gráfico_ 15. Contacto com a disciplina nas classes anteriores



De acordo com os dados obtidos no gráfico, do total dos alunos respondentes, 149 revelam ter tido contacto com a disciplina de EMC, ao passo que 7 revelam não ter tido contacto. Ainda se regista que 5 alunos se mostram neutros quanto à questão. É de salientar que este gráfico nos ilustra que a maior parte dos respondentes têm tido contacto com a disciplina. Tendo em conta que a mudança proporciona o acesso ao conhecimento e construir uma conexão efetiva entre o professor e aluno.

O gráfico 16. destaca:

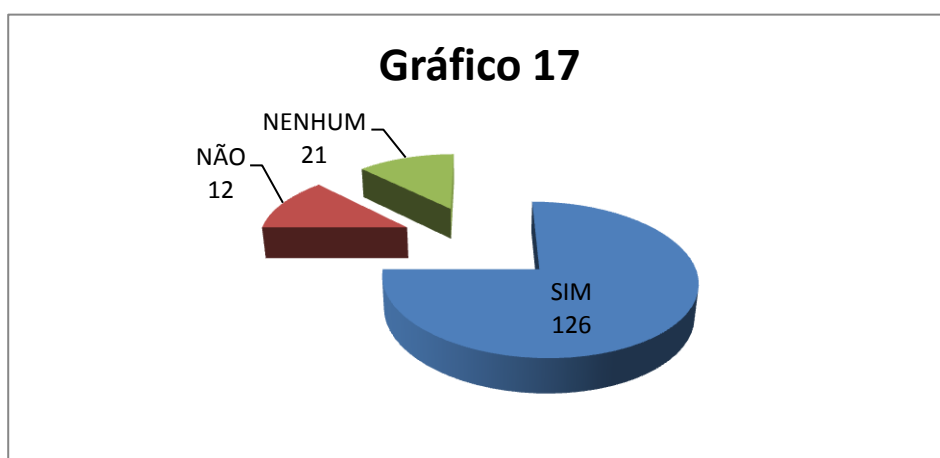
Gráfico_ 16. Gosto pela disciplina



Relativamente ao gosto pela disciplina de EMC, nos termos das respostas apresentadas pelos alunos, 147 revelaram gostar da disciplina, 7 não gosta e outros abstêm-se, tal como ilustra o gráfico. Há uma visão partilhada numa reflexão mais profunda em relação ao gosto pela disciplina.

No caso do gráfico 17. podemos observar:

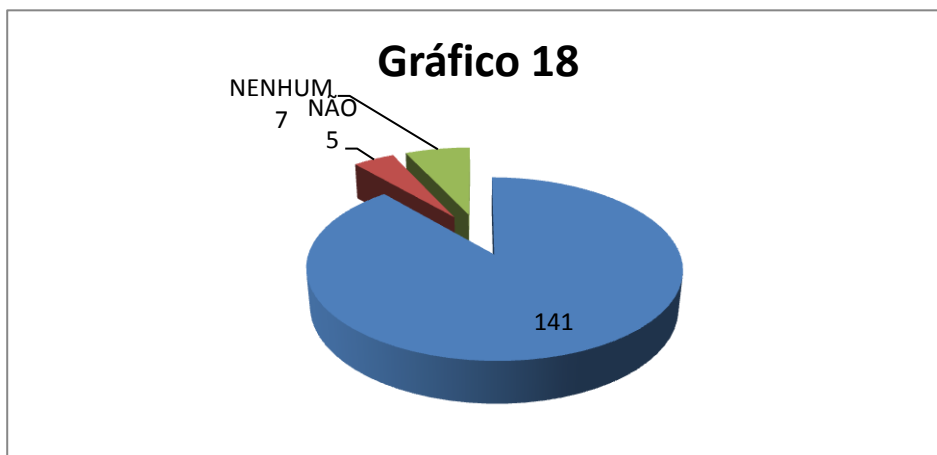
Gráfico – 17. Domínio do conteúdo



Relativamente ao gráfico apresentado, dos alunos respondentes, 126 dizem ter domínio da disciplina, 12 diz não ter o domínio do conteúdo e 21 absteve-se de responder à referida questão. Logo, a maior satisfação vai para o entendimento de que os alunos dominam o conteúdo, apesar de haver alguns que respondem não, facto que pode resultar das condições socioeconómicas dos mesmos.

O gráfico 18. Evidencia o interesse dos alunos pelo conteúdo da disciplina de EMC:

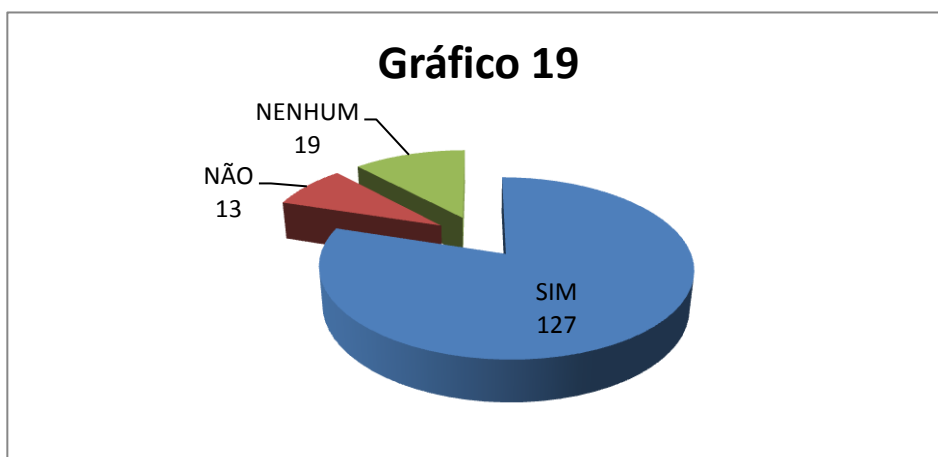
Gráfico – 18. Interesse pelo conteúdo da disciplina



Dos dados obtidos, 141 dos alunos acham interessante o conteúdo da disciplina de EMC; por outro lado, 7 alunos, que têm uma opinião contrária, não vêem algum interesse no conteúdo da disciplina e, ainda, outros alunos não emitiram quaisquer opinião a respeito desta questão. No que concerne ao gráfico, os resultados evidenciam que os alunos têm interesse pelo conteúdo da disciplina, há uma tendência de percepção que parece orientar-se no sentido de que o conteúdo da EMC vai ajudar o cidadão a entender e compreender melhor o mundo que o cerca.

O gráfico 19. Fala-nos da satisfação dos alunos com novas aprendizagens:

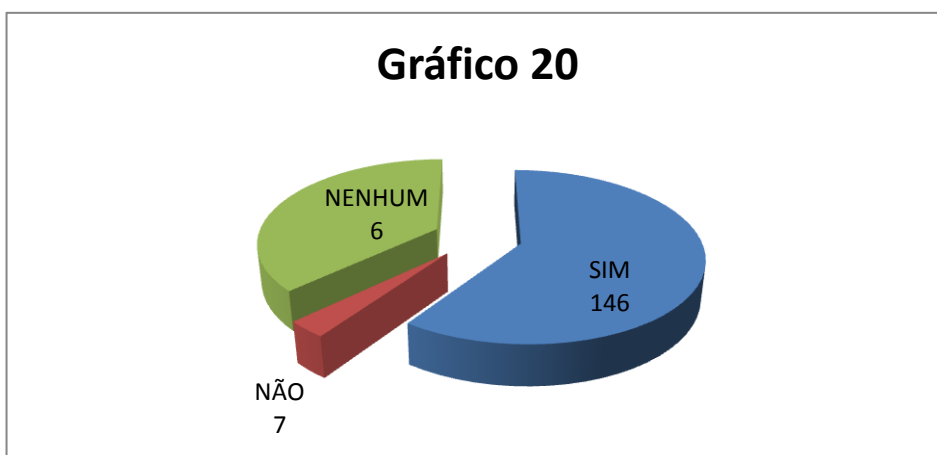
Gráfico_ 19. Novas aprendizagens introduzidas pela EMC



No que concerne à presente questão, 127 alunos respondentes sentem-se satisfeitos com novas aprendizagens. 13 alunos têm uma perceção contrária, ao passo que 19 absteve-se de responder à questão em causa. Também, nesta dimensão, há um elevado número a considerar a respeito das novas aprendizagens, tendo em conta que o aprimoramento da ciência e da tecnologia têm vindo a favorecer o surgimento das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, estas podem alavancar a promoção da qualidade das aprendizagens, tornando mais efetiva a aprendizagem.

O gráfico 20. Fala de percepções em torno das transformações motivadas pela EMC:

Gráfico- 20. Transformações motivadas pela disciplina EMC



No que tange à presente questão, dos alunos respondentes, 146 dizem ter mudado nos últimos anos, ao passo que, 7 alunos, não, portanto, posicionam-se no lado oposto. Já 6 abstiveram-se de responder à questão em causa. Com base nesta dimensão, os alunos, maioritariamente, constataram transformações motivadas pela disciplina, parecendo-nos fundamental aprender e articular, na construção do conhecimento, com a prática e outros saberes.

A tabela 7 que se segue compila a perceção dos alunos sobre a participação do currículo na construção da cidadania:

Tabela 7 - Perceção dos alunos sobre o alcance do currículo na construção da cidadania ativa

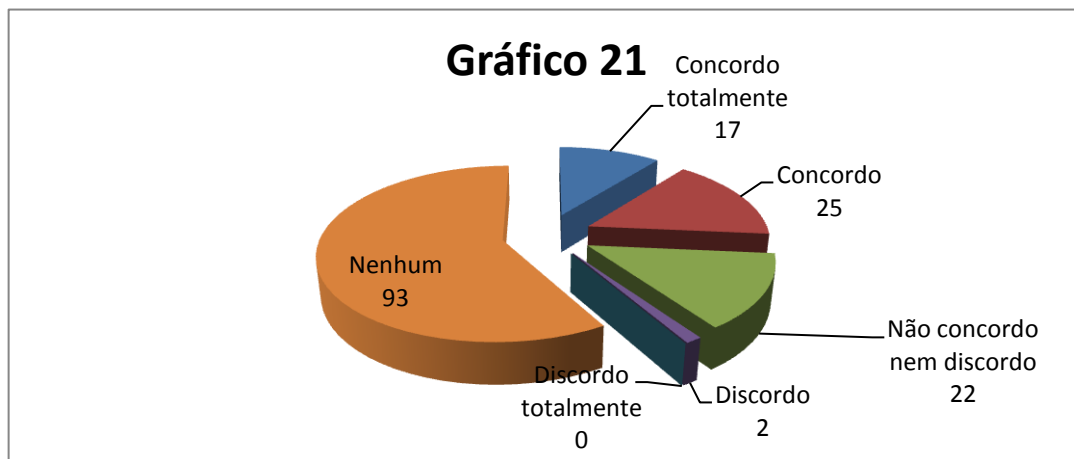
| Nº | QUESTÕES | Concordo totalmente | Concordo | Não Concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente | Nenhum | Total |
|----|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|--------|------------|
| 1 | a) Já ouviste falar sobre a cidadania na escola | 17 | 25 | 22 | 2 | 0 | 93 | 159 |
| 2 | b) A cidadania é um dos temas que mais se aborda em EMC | 68 | 30 | 25 | 4 | 2 | 30 | 159 |
| 3 | c) O currículo contribui para construção de cidadania activa | 73 | 26 | 17 | 3 | 2 | 38 | 159 |
| 4 | d) A disciplina fala sobre o nosso dia-dia | 80 | 19 | 19 | 10 | 3 | 28 | 159 |
| 5 | e) A escola desenvolve políticas de construção da cidadania activa | 52 | 20 | 32 | 8 | 1 | 46 | 159 |
| 6 | f) Tem havido atualizações no programa da disciplina que privilegie o tema sobre a cidadania | 41 | 34 | 33 | 8 | 8 | 35 | 159 |
| 7 | g) Os alunos têm participados na construção do programa escolar | 69 | 19 | 44 | 4 | 6 | 17 | 159 |
| 8 | h) Achas relevante a participação dos alunos | 73 | 24 | 29 | 6 | 3 | 24 | 159 |
| 9 | i) O programa da disciplina reflecte a vida dos alunos | 82 | 29 | 15 | 5 | 1 | 27 | 159 |
| 10 | j) O currículo situa os alunos nos desafios do século XXI | 54 | 19 | 38 | 7 | 4 | 37 | 159 |
| 11 | k) Há necessidades de alteração do currículo para a construção d | 53 | 19 | 41 | 8 | 2 | 36 | 159 |
| | | | | | | | | |

A presente tabela destaca os resultados do questionário aplicado aos alunos no que concerne à perceção dos mesmos sobre o currículo e a cidadania activa. Participaram de igual modo 159 alunos, repartidos em diversas categorias, conforme a perceção de cada aluno. Constituíram indicador para a presente tabela as opções concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente. Os alunos implicados podiam, no âmbito das suas motivações, optar por uma das categorias

disponíveis. Mais uma vez, face ao índice elevado de abstenções, criou-se a categoria nenhum, sombreada a cinzento, para destacar a neutralidade às questões.

O gráfico 21. A percepção dos alunos em torno da abordagem da cidadania na escola:

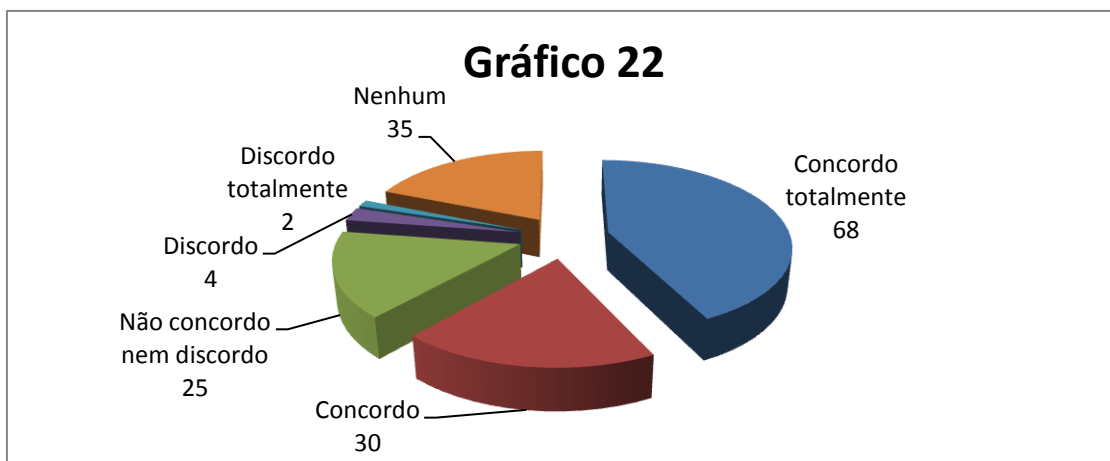
Gráfico_ 21. A abordagem da cidadania na escola



Relativamente ao gráfico, ilustra-nos que 17 alunos concordam totalmente, que já ouviram falar sobre a cidadania na escola, outros 25 concordam, 22 não concorda nem discorda do assunto, 2 discorda e 93 abstêm-se de emitir a opinião. Olhando para os resultados, parece-nos evidenciar que os alunos, na sua maioria, nunca abordaram a cidadania na escola.

O gráfico 22. Situa a preceção dos alunos respondentes em torno da abordagem da cidadania na EMC:

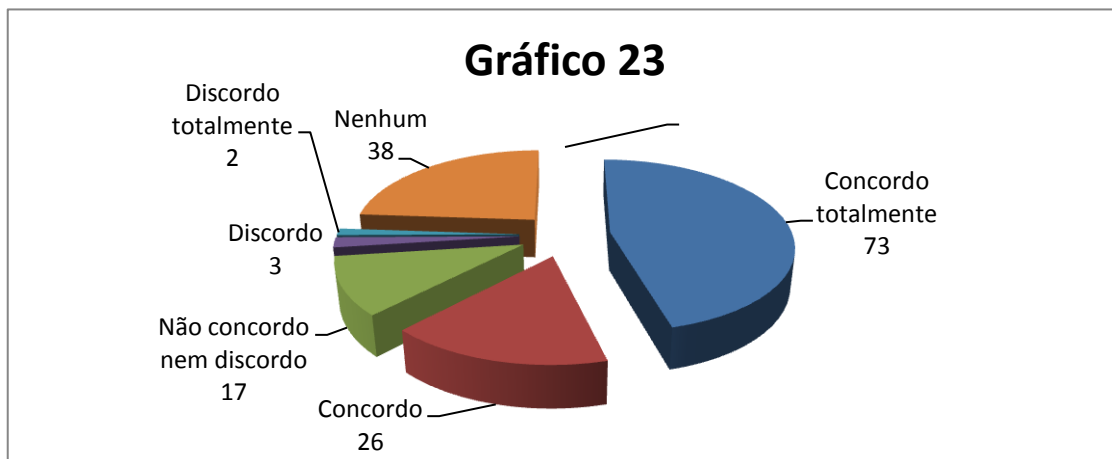
Gráfico_ 22. Nível de abordagem da cidadania na disciplina de EMC



De acordo com os dados obtidos, 68 alunos respondentes concordam totalmente que a cidadania é um dos temas que mais se aborda na disciplina, 30 concorda, 25 não concorda nem discorda, 4 discorda e 35 abstêm-se de produzir qualquer opinião. Este gráfico evidencia que a abordagem da cidadania na disciplina de EMC é aceite, tendo em conta que a cidadania é uma componente do currículo de natureza transversal, cujo objetivo é contribuir para a construção da identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, é contribuir para o desenvolvimento de uma cultura cidadã.

O gráfico 23. Destaca a perceção dos alunos acerca do impacto do currículo na construção da cidadania ativa:

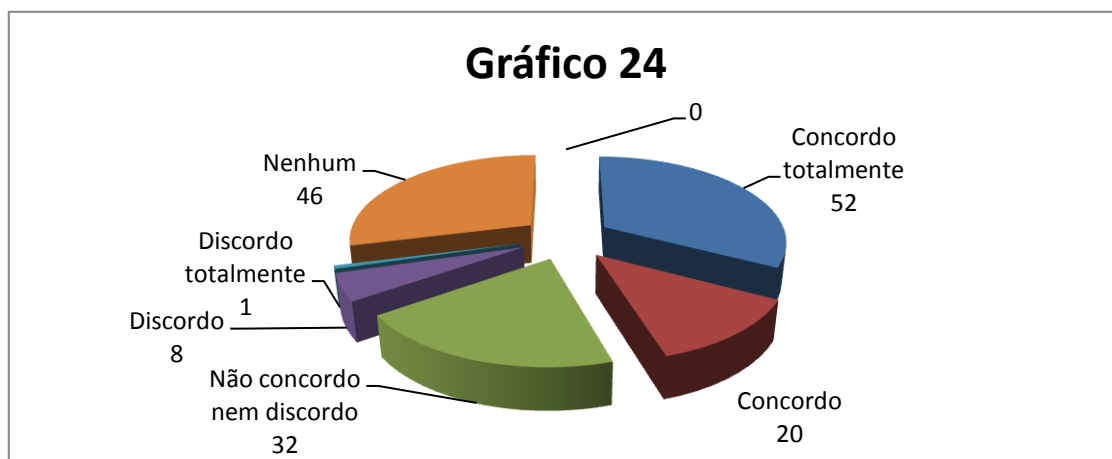
Gráfico_ 23. O currículo na construção da cidadania ativa



Relativamente à presente questão, 73 alunos concordaram totalmente que o currículo contribui para a construção da cidadania ativa, outros 26 concordam, ao passo que 17 não concorda nem discorda, 3 discorda, 2 discorda totalmente e 38 enquadram-se na categoria das abstenções. Este gráfico parece ilustrar a perceção de que o currículo impulsiona a construção da cidadania ativa.

O gráfico 24. dá conta da perceção dos alunos em torno da importância da política escolar na construção da cidadania ativa:

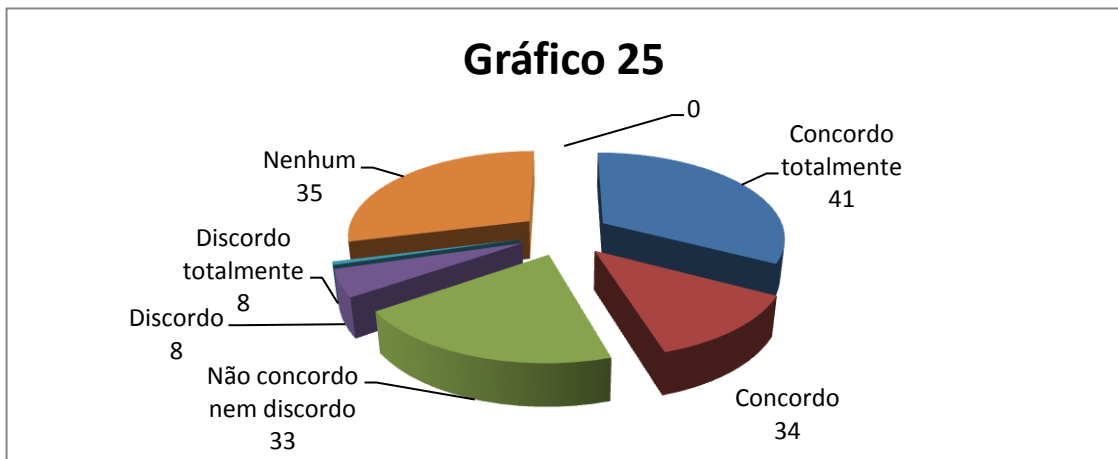
Gráfico_ 24. Política escolar orientada para a construção da cidadania ativa



No que concerne à presente dimensão em análise, entre os respondentes, 52 concordam totalmente que a escola tem desenvolvido políticas de construção da cidadania ativa. No seguimento, concordam 20, não concordam nem discordam 32 e 8 discorda. É de salientar que os resultados indicam que na escola tem havido as políticas de construção da cidadania ativa, que deve obedecer a um conjunto de pressupostos como preparação do indivíduo para o mundo.

O gráfico 25. Foca as actualizações no programa de EMC em prol do tema cidadania:

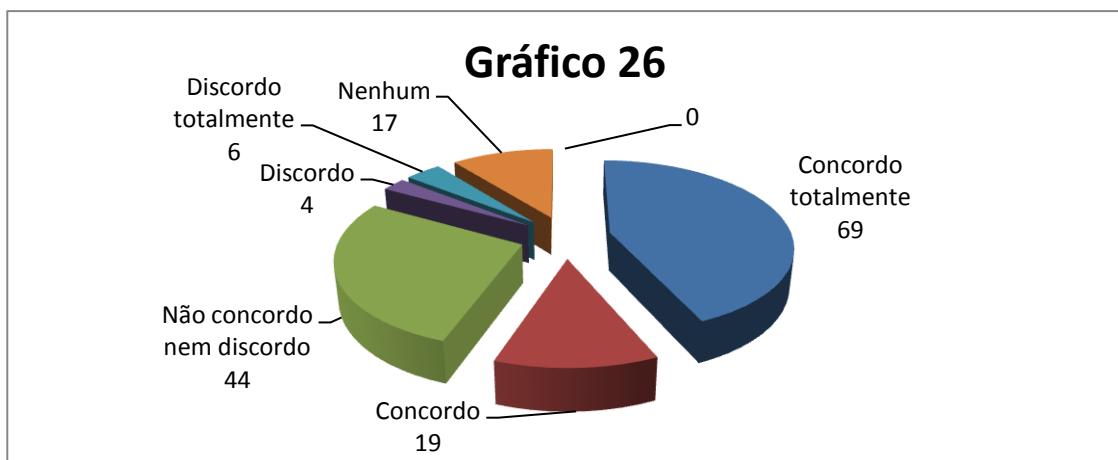
Gráfico_ 25. Atualizações no programa da disciplina que privilegie o tema sobre a cidadania



Uma outra questão dizia respeito às atualizações no programa da disciplina que privilegiavam a cidadania. De acordo com os alunos inquiridos, 41 concorda totalmente, 34 concorda, 33 não discorda nem discorda, discordam 8 e 8 discordam totalmente. E abstêm-se 35, relativamente à questão, nem todos participam na elaboração de atualizações no programa da disciplina que privilegiem o tema sobre a cidadania.

O gráfico 26. Regista a perceção dos alunos em torno da sua participação na construção do programa de EMC:

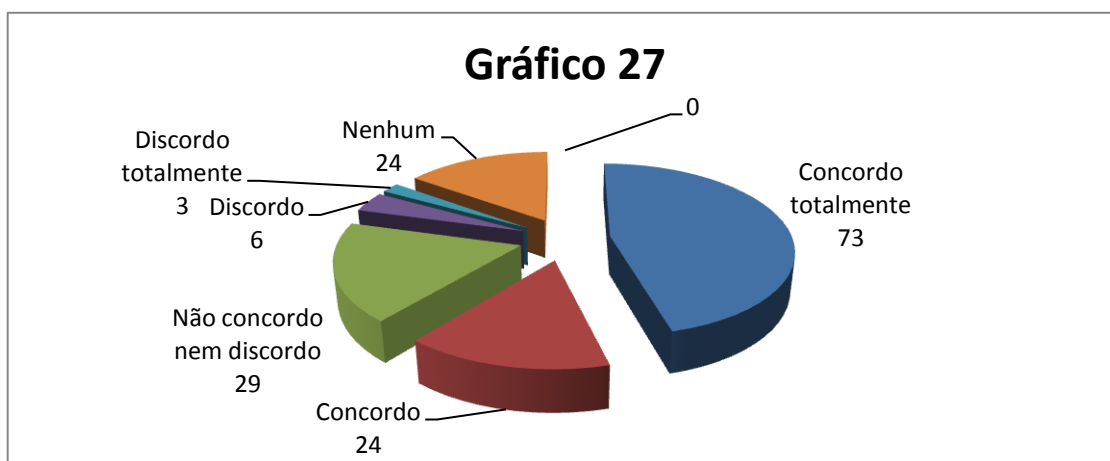
Gráfico_ 26. Participação dos alunos na construção do programa de EMC



Relativamente à dimensão sobre a participação dos alunos na construção do programa de EMC, 69 concorda totalmente com a sua participação na elaboração do programa da EMC, 19 concorda, 44 não concorda nem discorda, 4 discorda, 6 discorda totalmente e 17 não emite qualquer opinião a respeito, neste gráfico os alunos responderam intuitivamente, não têm experiência de participar na construção do programa de EMC.

O gráfico 27. destaca a relevância da participação dos alunos:

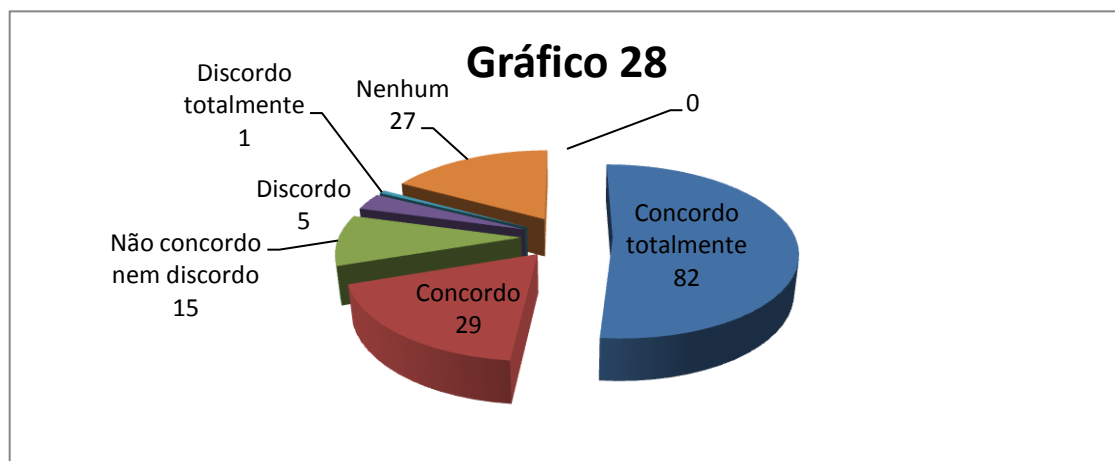
Gráfico_ 27. Relevância da participação dos alunos



De acordo com os dados obtidos, 73 dos alunos inqueridos concordam totalmente ser relevante a sua participação no processo de elaboração do currículo. 24 concorda ser relevante, 29 não concorda nem discorda, 6 discorda, 3 discorda totalmente e 24 não emitiu opinião. Na sua maioria, os alunos concordam que devem participar na elaboração do currículo.

O gráfico 28. regista a perceção dos alunos em torno do reflexo do currículo na sua vida:

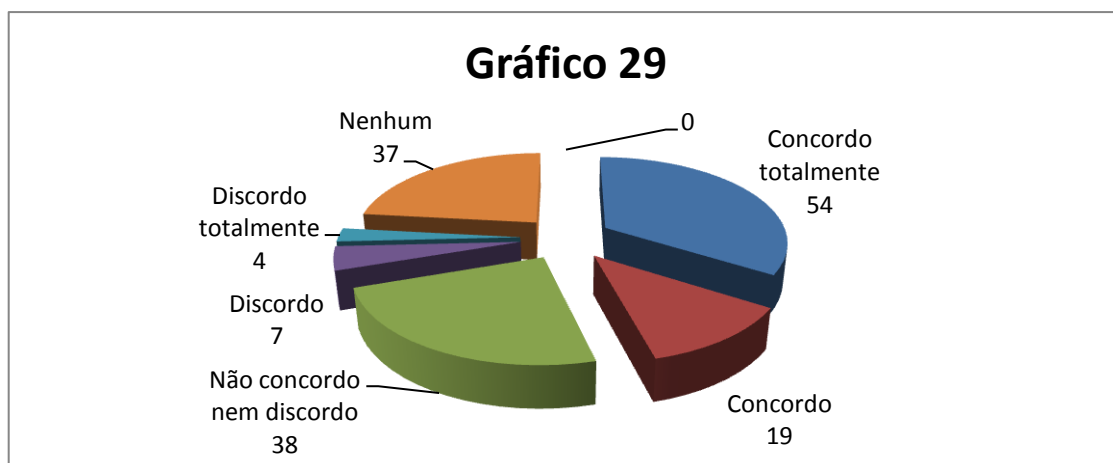
Gráfico_ 28. O currículo com reflexo na vida dos alunos



No que concerne à presente questão, dos alunos respondentes, 82 concordam totalmente que o programa da disciplina reflete a vida dos alunos, 29 concorda, 15 não concorda nem discorda, 5 discorda, 1 discorda totalmente e 27 abstêm-se de responder à questão. Este gráfico ilustra-nos que o currículo reflete a vida dos alunos. Segundo (Molho, 2001), o objetivo desta nova escola consiste na melhoria das decisões educativas, em cada contexto, através do trabalho colaborativo e atividades que implicam reflexão, interação e diálogo entre todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

O gráfico 29. que segue foca o currículo e os desafios do séc. XXI:

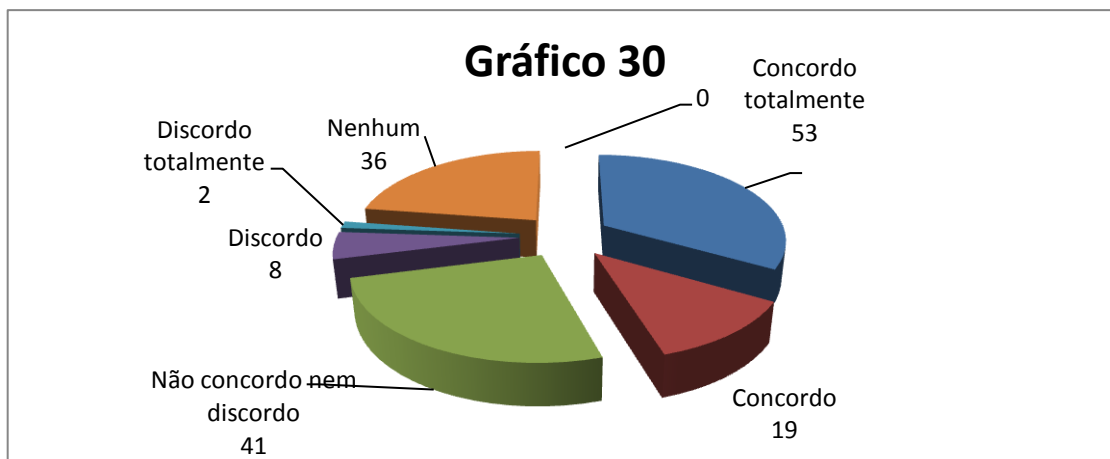
Gráfico 29. O currículo e os desafios do século XXI



Relativamente à questão se o currículo situa ou não os alunos nos desafios do século XXI, dos alunos respondentes, concordaram totalmente 54, concordaram 19, não concordam nem discordam 38 discorda, 7 discordam, discordam totalmente 4 e 37 mantiveram-se neutros nas respostas. Este gráfico representa a necessidade urgente dos alunos investigarem mais o currículo de EMC, para melhor responderem aos desafios do século XXI.

Por último, o gráfico 30. Dá conta da necessidade de alterações no currículo por forma a melhor promover a construção da cidadania ativa:

Gráfico- 30. Necessidade de alteração do currículo para a construção de uma cidadania ativa



Relativamente à questão sobre a necessidade de alteração do currículo para a construção de uma cidadania ativa, 53 concorda totalmente, 19 concorda, 41 não concorda nem discorda, 8 discorda, 2 discorda totalmente e 36 mostram-se neutros diante da questão em causa. Parece-nos que os alunos não perceberam a questão, que responderam intuitivamente.

4.3. Perceção dos membros da direção sobre o currículo e a cidadania ativa

Qualquer investigação é uma experiência única que trilha caminhos singulares, cuja escolha está ligada a inúmeros critérios, como por exemplo, a questão de partida, a formação do investigador, os meios de que se dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho (Quivy e Campenhoudt, 1998, pp. 120-121). A investigação que se apresenta com este trabalho pauta-se por uma abordagem tipo estudo de caso e com propósito de compreensão da realidade.

Para além dos resultados aferidos através dos questionários, utilizou-se também a entrevista a fim de procurar explorar os objetivos que orientam o estudo que apresentamos. Porém, tal como já se fez saber nos capítulos anteriores, o tipo de entrevista considerada foi a semiestruturada. Constituiu o público-alvo os membros da escola onde se desenvolveu o estudo. Foram 2 (dois) os entrevistados. Os mesmos, por uma questão de ética, estão identificados não pelos seus nomes, nem pelas funções específicas que ocupam, mas pelas siglas ENT1 e ENT2. Por questões de tempo, apenas fazemos uma simples aproximação à fala dos entrevistados, destacando algumas das dimensões que consideramos mais relevantes, no entanto, sem possibilidade de exploração da discussão que gera em torno das questões que estruturam o nosso estudo. Os quadros organizam-se por dimensões e respectivas evidências trazidas pelas falas dos entrevistados, 1 e 2, com abaixo se registam:

Quadro _1- Importância da disciplina

| Dimensões | Unidades de registo |
|---|--|
| 1. Importância da disciplina de Educação Moral e Cívica no currículo da 7ª classe | Sim! Porque ajuda a disciplinar os alunos e conhecer os princípios de boa convivência (ENT1) |
| | Sim! Através dela o aluno pode aprender valores (ENT2) |

O quadro 1. regista a importância atribuída à disciplina de EMC no currículo da 7ª classe. Quanto aos dois entrevistados, foram unânimes ao responderem que a disciplina ajuda a conhecer os princípios de boa convivência, através de ensino-aprendizagem e valores adequados para se ser aceite na sociedade. Também no processo do currículo ao contexto escolar, resulta influência positiva no comportamento do indivíduo.

No que diz respeito ao quadro 2:

Quadro_ 2- Programa, as necessidades educativas do aluno, a cidadania e os desafios da disciplina

| Dimensões | Unidades de registo |
|--|---|
| 1. Contacto com o programa da disciplina | Sim (ENT1) Sim (ENT2) |
| 2. O programa como resposta às necessidades educativas dos alunos | Tendo em conta as necessidades educativas, ela corresponde porque consta no programa da educação escolar (ENT1) Acho que sim! Fala do dia-a-dia, fala dos valores nacionais e de outras coisas mais que o aluno precisa saber (ENT2) |
| 3. O programa contempla temas relativos à cidadania | Sim, contempla. Mais ainda, acho que se deve explorar mais (ENT1) Sim! Fala um pouco mais (ENT2) |
| 4. O que mais precisa ser explorado nesta matéria | Não basta, por exemplo, falar dos símbolos nacionais, é preciso mostrar a importância destes símbolos (ENT1) É preciso mostrar aos alunos a importância dos símbolos nacionais, o valor da democracia, o voluntarismo e outros temas mais (ENT2) |

O quadro 2 regista a análise sobre o programa, as necessidades educativas do aluno, a cidadania e os desafios da disciplina. Nesta vertente, sobre o contacto com o programa, se este responde às necessidades educativas dos alunos, o ENT1 diz que corresponde porque consta no programa da educação escolar e o ENT2 respondeu dizendo que sim, fala do dia-dia, fala dos valores nacionais e de outras coisas mais que o aluno precisa saber. Assim sendo, há intervenção que envolve a cidadania nas dimensões de educação, capazes de dotar os alunos de possibilidades facilitadoras do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e de valores que ajudem no exercício dos direitos.

O quadro 3. destaca o seguinte:

Quadro_3- Os meios de ensino e a resposta dos mesmos aos desafios

| Dimensões | Unidades de registo |
|---|---|
| 1. O manual da disciplina e outros meios de ensino são acessíveis | Sim! Bom, os professores recebem os manuais, mas os alunos não porque, às vezes não chega para todos (ENT1) |
| 2. A escola fornece-os aos professores ou é de responsabilidade individual | |
| 3. Os alunos são envolvidos | Sim! Mas só aos professores. Quanto aos alunos só adquire quem pode (ENT2) |
| 4. O conteúdo exposto nos manuais responde à realidade angolana ou foge aos padrões culturais | Não foge dos padrões. Tem muita coisa a ver com a cultura angolana (ENT1) |
| 5. Os exemplos e as representações lúdicas são pertinentes | Mais ou menos. As vezes acho que foge um pouco, tipo o padrão linguístico que se utiliza, os exemplos e outras coisas mais (ENT2) |
| | Mais ou menos. Precisamos melhorar algumas coisas (ENT1) |
| 6. O que precisa ser melhorado nos manuais | São. Tem boas ilustrações, combina imagem e historietas (ENT2) |
| | Tem que se melhorar o conteúdo, é muito pobre! Tem pouco conteúdo e isto, as vezes dificulta o professor (ENT1) |
| | Eu acho que tem muita coisa a mudar. Começando mesmo com as imagens, o conteúdo, o nível de linguagem e os temas (ENT2) |

O quadro 3 foca os meios de ensino e as respostas dos mesmos e aos desafios. De acordo com o manual da disciplina e outros meios, se são acessíveis e se a escola fornece aos professores ou é da responsabilidade individual. O ENT1, responde que os professores recebem os manuais mas os alunos, às vezes, quando não chega para todos, é por conta do próprio. O ENT2 diz que a escola só fornece aos professores materiais quando os manuais são poucos. Os alunos só adquirem material mediante as possibilidades dos seus pais/encarregados de educação e, quanto aos exemplos ilustrados nos manuais, o ENT1 diz que não foge da realidade Angolana, tem muita coisa que corresponde com a cultura. O ENT2 responde que, às vezes, foge devido aos padrões linguísticos e às representações dos conteúdos, não são lúdicos, precisam de ser um pouco melhorados.

O quadro 4 discute a importância da selecção e competências dos professores para leccionarem com qualidade a EMC:

Quadro_ 4- Selecção e competências dos professores para leccionarem EMC

| Dimensões | Unidades de registo |
|---|--|
| 1. Selecção/recrutamento de professores que leccionam a disciplina | Os professores vêm todos da Direcção provincial da educação. E as vezes os professores que nos enviam não têm formação à EMC, leccionam apenas para não ficarem sem turmas (ENT1) |
| 2. Os professores são competentes para leccionar na área | É o ministério que seleciona. Nós só solicitamos quando estamos em falta de um. E nós só enquadrámos (ENT2) Sim! Mas nem todos (ENT1) Mais ou menos, considero-os (ENT2) |
| 3. A escola promove actividades de capacitação para os professores | Temos organizado alguns seminários. Mas não o suficiente (ENT1) Às vezes, sobretudo no início de cada ano ou nas pausas pedagógicas (ENT2) |
| 4. O que acha que deve ser feito para elevar a qualidade de ensino da disciplina | Aumentar o nível de formação dos professores e realizar mais seminários (ENT1) Investir mais na capacitação dos professores (ENT2) |

O quadro 4 trata da seleção dos professores que lecionam a disciplina. De acordo com a categoria de seleção de professores que lecionam a disciplina de EMC, o ENT1 afirma que os professores vêm todos da Direção Provincial, às vezes, os professores que eles enviam não têm formação em EMC, lecionam apenas para não ficarem sem turmas. O ENT2 salienta que é o Ministério que seleciona quando a direção da escola solicita, a escola só enquadra. Quanto às competências para leccionar na área, o ENT1 e ENT2 dizem que sim, mas nem todos. Quanto à escola, se esta promove atividades de capacitação para os professores, o ENT1 responde que a escola tem organizado alguns seminários e o ENT2 responde que só no início do ano letivo ou nas pausas pedagógicas. A escola exerce um papel favorável no domínio do incentivo à participação do cidadão, mas é necessário manter a instituição ativa e não pode estar distante deste desafio.

O quadro 5. Destaca a importância da ação da escola na promoção da cultura cidadã:

Quadro_ 5- A participação da escola na promoção da participação cidadã

| Dimensões | Unidades de registo |
|---|---|
| 1. A escola promotora da participação cidadã | Sim! Promove Por ser um valor bastante importante (ENT1) Sim! Tem promovido, não só em salas de aula, mas com palestras e outras atividades extra-escolares (ENT2) |

O quadro 5. trata a participação da escola na promoção da participação cidadã. O ENT1 responde que a escola promove por ser um valor bastante importante, o ENT2 salienta que a escola tem promovido não só em sala de aula, mas através de palestras e outras atividades extra-escolares, sendo a escola uma instituição promotora de uma consciência cidadã tem de promover a formação integral do cidadão.

O quadro 6. destaca a perceção relativa às atividades realizadas em benefício de uma atitude cidadã:

Quadro_ 6- Atividades realizadas para o desenvolvimento da atitude cidadã

| Dimensões | Unidades de registo |
|--|---|
| 1. Atividades realizadas que reforçam a cidadania | Palestras e visitas de estudo (ENT1) Matutino; Palestras e outras actividades (ENT2) |
| 2. Uma cidadania ativa contribuiria para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem Como | Eu penso que sim. O aluno saberia porquê que deve aprender (ENT1) Sim (ENT2) |

O quadro 6. foca as atividades realizadas para o desenvolvimento da atitude cidadã. O ENT1 evidencia que tem havido palestras e visitas de estudo e, o ENT2, constata que tem havido o matutino, palestras e outras atividades. No plano extra-escolar, também deve incluir a dimensão socioeconómica e cultural.

O quadro 7. destaca o impacto da disciplina de EMC nas atitudes dos alunos:

Quadro_ 7- Reflexos da disciplina EMC nas atitudes dos alunos

| Dimensões | Unidades de registo |
|--|--|
| 1. No que diz respeito à cidadania, há reflexos de os alunos terem apropriado os temas da disciplina | Há sim. Já estão cientes dos seus atos; respeitam os símbolos (ENT1) |

Este quadro diz respeito à cidadania, se há impacto da disciplina na atitude dos alunos, o ENT1 confirma que há, visto que os alunos já mudaram seus atos, respeitando os símbolos nacionais, conservam o património público, já se dirigem com algum respeito aos mais velhos e, o ENT2, ressalta que há reflexos por parte dos alunos, observa-se muita mudança.

O quadro 8. Dá relevância à importância da carga horária na leccionação da disciplina de EMC:

Quadro_ 8- A carga horária da disciplina

| Dimensões | Unidades de registo |
|--|---|
| 1. A carga horária destinada ao tema sobre a cidadania é suficiente | Não. Acho que precisava um pouco mais (ENT1) |
| | Mais ou menos. Parece pouco para cumprir os objectivos (ENT2) |

Trata-se da carga horária destinada ao tema sobre a cidadania, o ENT1 declara que é pouco, é necessário mais tempo e, o ENT2, também refere ser pouco tempo para cumprir com os objetivos.

Por último, o quadro 9. Regista outras ações relevantes para promover a cidadania ativa na escola:

Quadro_ 9- Outras ações relevantes para promover a cidadania ativa na escola

| Dimensões | Unidades de registo |
|--|--|
| 1. Outras ações relevantes, promotoras da cidadania ativa | Importante que os professores expliquem mais e não se limitem apenas aos manuais, que investigassem também na internet e resgatassem os valores perdidos para enriquecer mais o ensino-aprendizagem (ENT1) |
| | Acho importante o tema. Acho que devíamos melhorar o currículo da disciplina EMC para elevar a qualidade das aprendizagens (ENT2) |

Nesta dimensão, o ENT1 responde que gostaria que os professores explicassem mais e não se limitassem aos manuais, destaca a importância da investigação na prática educativa, por exemplo, também a importância do recurso à internet para enriquecer mais o ensino-aprendizagem e, o ENT2, diz que é importante o tema cidadania ativa, para melhorar o currículo da disciplina e elevar a qualidade das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um estudo cuidado sobre o *currículo na construção da cidadania ativa. Contributo para a qualidade das aprendizagens*, realizado numa escola do 1º ciclo, do município de Benguela-Angola, localizado no centro urbano, é possível destacar elementos que possam, de alguma forma, dar resposta, em jeito de tendências, à pergunta de partida e às demais questões de investigação, referidas ao longo do texto.

Porém, respondendo à seguinte pergunta de partida:

Poderá a educação promovida em Angola, nas instituições escolares e pelos projetos curriculares, contribuir para a construção da cidadania ativa e, conseqüentemente, para a qualidade das aprendizagens?

Os resultados do estudo permitem compreender, embora sem possibilidade de generalizações, que o tema sobre a cidadania não tem sido bastante explorado, o mesmo se pode observar nas respostas apresentadas pelos professores e alunos, tal como ilustram as tabelas, os quadros e as representações gráficas. O número de alunos que afirma ter ouvido falar sobre a cidadania é bastante reduzido. Mas existe, entre os respondentes, que é possível, sim, contribuir para a construção da cidadania ativa através do currículo. É necessário que o currículo esteja orientado para o efeito, todos os meios de ensino e outros processos devem partir do mesmo objetivo. De acordo com os entrevistados, que estão identificados no trabalho pelas siglas ENT1 e ENT2, *Não basta, por exemplo, falar dos símbolos nacionais, é preciso mostrar a importância destes símbolos”; (...)* *É preciso mostrar aos alunos a importância dos símbolos nacionais, o valor da democracia, o voluntarismo e outros temas mais”*. Nesta ordem, há unanimidade entre os participantes, sabendo que apenas se trata de 2 entrevistados, de que a construção de uma cidadania ativa, por parte dos alunos, não passa apenas pelo simples enquadramento do tema no programa é preciso que outros elementos assumam o mesmo objetivo.

O nosso estudo apresenta algumas limitações, primeiramente, pelo facto de os participantes no estudo não terem colaborado todos, daí a razão da criação da dimensão *NENHUM* e da não inclusão dos dados previstos nos questionários dos professores e alunos. O mesmo se pode explicar dos resultados da entrevista, não pelas abstenções, mas sobretudo pelas respostas bastante fechadas e visivelmente fora do domínio dos

entrevistados. Portanto, estas são dimensões que constituíram *handicaps* da presente investigação.

Dadas as condicionantes do trabalho, sugerimos aos leitores que não tomem como finais os resultados, antes como ponto de partida. No entanto, independentemente da mais-valia que possam representar as tendências evidenciadas pelo estudo, os mesmos abrem margem para que novas investigações venham a ser desenvolvidas, de maneira a colmatar possíveis limitações do presente trabalho. Uma outra recomendação, não menos importante, é dirigida aos membros da direção da escola, que tomem as tendências destacadas como meta para a superação dos problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de EMC.

Referências bibliográficas

- ✚ Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*. (Ed 2ª). Rio de Janeiro: Graal.
- ✚ Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✚ Anderson, P. J. (1996). Política global do poder, justiça e morte: uma introdução às relações internacionais. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✚ Apple, M. W. (1989). Currículo e poder. (Sc). *Educação & realidade*, 14 (2), pp. 46-57.
- ✚ Barbosa, H. C. & Roza, F. L (2007). *Sociologia da Educação I*. Palmas.
- ✚ Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- ✚ Beauchamp, J.; Pagel, S. D. & Nascimento, A. R (2007). *Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- ✚ Bossa Dra N.A. Do nascimento ao início da vida Escolar (1998). O que fazer para os filhos darem certo? In *Revista Psicologia*. Vol 17.São Paulo: Salesianas.
- ✚ Bento, A. (2012, abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- ✚ Berger & Luckman (2004). *A construção social da realidade*. (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- ✚ Carmo, H. (2014). *A educação para a cidadania no século XXI: trilhos de intervenção*. Lisboa: Escolar editora.
- ✚ Costa, G. E. (2009). *Aonde se esconde o currículo oculto? dispositivos e rituais que silenciam vozes no currículo escolar*. Itajaí. Dissertação de mestrado, Universidade Vale do Itajaí.
- ✚ Dalfovo; Lana & Silveira (2008). *Métodos quantitativos e qualitativos um resgate teórico*. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau.

- ✚ Dourado, L. F. (org.); Oliveira, J., Santos, C. A. & Moraes (2007). A qualidade da educação: conceito e definições. Brasília: INEP/MEC (Série “ Textos para discussão” nº 24).
- ✚ Eisenstadt, S.N. (2000). Os regimes democráticos: Fragilidade, continuidade e transformabilidade. Lisboa: Celta.
- ✚ Flores, M. A. & Ferreira (2012). Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas. (sc). Santo Tirso: De facto editores.
- ✚ Fonseca, N. G. (1999). A influência da família na aprendizagem da criança. (Projeto de pesquisa do curso de especialização em linguagem). São Paulo: Centro de especialização em fonoaudiologia clínica linguagem.
- ✚ Freitas, L. V. & Freitas. C. V. (2002). Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: edições Asa.
- ✚ Frere, Paulo, 1997. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- ✚ Goodson, I. (1975) Currículo: teoria e história. Petropolis: Vozes.
- ✚ Ignatieff, M. (1995). “The myth of citizenship”. In R. Beiner (Ed), theorizing citizenship (pp.53-77). New York: State University of New York Press.
- ✚ Kauark, F. S.; Manhães, F. C. & Medeiros, C. H. (2010). Metodologia da pesquisa: um guia prático. Baía: Via Litterarum.
- ✚ Macedo, E. (2006). “Currículo: Política, Cultura e Poder”. Rio de Janeiro: Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, 98-113.
- ✚ Mec (2009). Documento Referencia Nacional da Educação. Brasília.
- ✚ Menezes, A. C. S. & Araújo, L. M. (2002). “Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes”. Bahia: Universidade Estadual da Bahia.
- ✚ Menezes, I. (1999). Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social. Porto: Asa.
- ✚ Menezes, I. (2005). “De que falamos quando falamos de cidadania?” In C. Carvalho, F. de Sousa & J. Pintassilgo (Eds.). A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar (pp.13-21). Porto: Porto Editora.
- ✚ Mollo, S. (2001). A escola na sociedade. Lisboa: Edições 70.

- ✚ Moreira, A. F. B. (2014). “Renovando a escola e o currículo”. In J. C. Morgado & A. D. Quitambo. *Currículo, avaliação e inovação em Angola: perspectivas e desafios*. Benguela: Ondjiri.
- ✚ Morgado J. C & Mendes, B (2012). “Discursos Políticos sobre Educação em Portugal: existe lugar para a contextualização curricular?” *Interações*, 8 (22), 34-61.
- ✚ Morgado, J. C (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentido e (im) possibilidade. *Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação*, 19 (73), 793-812.
- ✚ Neves, B. B. (2010). “Cidadania Digital? Das cidades digitais a Barack Obama: Uma abordagem crítica”. In *Cidadania Digital*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (CAPP, ISCSP). FCT Junho de 2010, 143-188.
- ✚ Pacheco, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- ✚ Pacheco, J. (2013). “Estudos curriculares Génese e consolidação em Portugal”. In *Educação, Sociedade & Culturas*. Nº 38,151-168.
- ✚ Pacheco, J.; Pestana, T.; Figueiredo, J. & Martins, D. (2014). “Globalização, currículo e aprendizagem. Para uma análise crítica das práticas curriculares em contextos diferenciados”. In XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, *Educação, Economia e Território: o papel da educação no desenvolvimento* (pp. 1190-1198). Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- ✚ Despacho n.º5220/97 (2.ª Série), de 10 de Julho, publicado no D. R. n.º 178, II série de 4 de Agosto.
- ✚ Paro, V. H. (2006). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática.
- ✚ Paro, V. H. (2007). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000. ISBN 85-85833-66-1.
- ✚ Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- ✚ Poyer, V. (2007). *Sociologia da educação*. Palhoça: Unisul Virtual.
- ✚ Quivy., R. & Campenhoudt, L.(2003). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Madrid: Edición Morata.

- ✚ Richardson, R. J. (Ed.) (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3ª. Ed). São Paulo: Atlas.
- ✚ Roque, V. (2015). “O cavalo de Tróia no processo de ensino e aprendizagem: estratégia docente para a superação dos problemas curriculares a nível do ISPM”. Benguela: II Jornadas científicas do ISPM.
- ✚ Santos, B. S (2002). “Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências”. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 63, 237-280.
- ✚ Silva, C. A. P (2000). “Ambiente escolar: o currículo oculto maltratado”. Brasil: Universidade Estadual da Bahia.
- ✚ Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- ✚ UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Organização das Nações Unidas.
- ✚ Vaisman, E. (2006). *Althusser: ideologia e aparelhos de estado – velhas e novas questões*. São Paulo: Projeto História. Nº33. 247-269.
- ✚ Viana, I. C. & Serrano, A. M. (2010) *Inclusion and citizenship – plural cultural context of creativity and curricular innovation*. In *Inklusion*, 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/69/73>
- ✚ Young, R. (1995). *Liberalism, postmodernism, critical theory and politics*. In: R. Smith; P. Wexler(Eds.). *After postmodernism: education, politics and identity*. London: Falmer Press.
- ✚ Young, M. & Whitty, G. (1977). *Society, state and schooling*. Lewes: Falmer Press.
- ✚ Young, M. (2000). “O currículo do futuro”. Campinas: Papyrus.
- ✚ Wellman, B. (Org.) (2003). *The Social Affordances of Internet for Networked Individualism*. In: *Journal of computer Mediated Communication*, v. 8, Issue 3. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol8/issue3 /wellman.html>
- ✚ Zorzal, M. F. (2004). “Educações em tempos neoliberais: uma leitura possível da repetição histórica em Marx a partir da análise conjuntural de António Gramsci”. São Paulo: UFScar.

- ✚ Santomé, J.T. (2013). Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

- ✚ Agenda das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável no horizonte 2030
http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-15-5709_en.htm.

ANEXOS

Anexo 1- Questionário destinado aos professores

Este estudo pretende analisar e compreender o impacto que tem o currículo no processo de construção da cidadania ativa nos alunos da 7ª classe no sistema educativo angolano. Os dados serão confidenciais. Se pretender conhecer os resultados deste estudo, por favor, poderá contactar a autora da dissertação ou a direção da escola.

O PROFESSOR– PREPARAÇÃO PROFISSIONAL

Faça um círculo à volta da opção que corresponde à sua situação.

| | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | |
|--|------------|------------|-----------------|
| 1) Tem alguma formação académica relacionada a E.M.C | | | |
| 2) Tem tido alguns seminários de capacitação sobre a disciplina na escola | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>ÀS VEZES</i> |
| 3) Tem interagido com os colegas da disciplina para a sua auto-superação | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>ÀS VEZES</i> |
| 4) Aprendeu a leccionar a disciplina com o tempo | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>+ OU -</i> |
| 5) Acha-se suficientemente capaz para leccionar a disciplina? | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>+ OU -</i> |
| 6) Tem participado em eventos académicos para autossuperação individual (palestras, workshop, jornadas científicas...) | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>ÀS VEZES</i> |
| 7) Sente-se satisfeito com o seu nível de preparação | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>+ OU -</i> |

8) Enquanto professor(a), mudou ao longo dos últimos anos?

Sim | *Não*

8.1) Se sim, em que aspetos? Dê dois exemplos dessa mudança.

.....

.....

CURRÍCULO E A CIDADANIA ATIVA

9) Faça um círculo à volta da resposta que melhor exprime o seu grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem:

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| a) O tema sobre a cidadania ativa é bastante explorado no currículo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Existe uma correlação entre o currículo da disciplina de E.M.C e a cidadania | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) O currículo pode contribuir para construção da cidadania ativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) O currículo da disciplina reflete a vida dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) A escola desenvolve políticas de construção da cidadania ativa através do currículo e outros dispositivos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Tem havido atualizações no currículo da disciplina que privilegiam a cidadania ativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Os alunos têm participado na construção dos currículos escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) Acha relevante a participação dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) O currículo da disciplina reflete a vida dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j) o currículo situa os alunos aos desafios do século XXI | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| K) Há necessidades de alteração do currículo para a construção da cidadania ativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

10) Marca com X Os fatores preocupantes no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de E.M.C no que concerne ao tema sobre a cidadania:

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | A carga horária destinada a disciplina |
| <input type="checkbox"/> | A estrutura do programa da disciplina |
| <input type="checkbox"/> | A descontextualização dos manuais |
| <input type="checkbox"/> | A pobreza dos conteúdos |
| <input type="checkbox"/> | Os exemplos pouco ilustrativos |
| <input type="checkbox"/> | A complexidade da linguagem |
| <input type="checkbox"/> | A insuficiência ou a não existência de outros materiais de apoio |
| <input type="checkbox"/> | A pouca importância que se dá a disciplina |
| <input type="checkbox"/> | A resistência cultural dos alunos |

CONTRIBUTO DA PROPOSTA PARA O MELHORAMENTO DA QUALIDADE DE ENSINO

12) Faça um círculo à volta da resposta que melhor exprime o seu grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem:

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| a) A qualidade de ensino da disciplina precisa ser melhorada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) O tema sobre a cidadania ajuda a melhorar a atitude do aluno na sociedade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) A efetivação da proposta depende da qualidade dos professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) A escola precisa capacitar os professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) A construção da cidadania ativa através do currículo melhora a qualidade de ensino. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) O ajustamento do currículo da disciplina é necessário para o melhoramento da qualidade do ensino. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

OUTROS DADOS

Faça um círculo à volta da opção que se aplica à sua situação.

Idade

| | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-----|
| 20-29 | 30-39 | 40-49 | 50-59 | +60 |
|-------|-------|-------|-------|-----|

Anos de serviço (em Agosto de 2011):

Sexo

| | |
|------|-------|
| Fem. | Masc. |
|------|-------|

Habilitações Académicas

| | | | | |
|-------------|--------------|------------------------|----------|--------------|
| Bacharelato | Licenciatura | Curso de pós-graduação | Mestrado | Doutoramento |
|-------------|--------------|------------------------|----------|--------------|

Anos de serviço na escola onde trabalha actualmente

(em Agosto de 2011):

.....

Situação profissional:

O currículo na construção da cidadania ativa. Contributos para a qualidade das aprendizagens – um estudo numa escola do 1º Ciclo, 7ª classe, do município de Benguela-Angola

Prof. Quadro..... Prof. Contratado.....

Outra. Qual?.....

Cargos que desempenha na escola:

| Tipo de escola onde trabalha: | Rural | Suburbana | Urbana | | |
|----------------------------------|-------------|-----------|----------|----------|------------|
| Nível de ensino em que lecciona: | Pré-escolar | 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | secundário |

Ano(s) a que lecciona:

Nº (aproximado) de professores da escola em que trabalha:

Nº (aproximado) de alunos da escola em que trabalha:

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 2- Questionário destinado aos alunos

Este estudo pretende analisar e compreender o impacto que tem o currículo no processo de construção da cidadania ativa nos alunos da 7ª classe no sistema educativo angolano. Os dados serão confidenciais. Se pretender conhecer os resultados deste estudo, por favor, poderá contactar a autora da dissertação ou a direção da escola.

O aluno– nível de preparação académica

Faça um círculo à volta da opção que corresponde à sua situação.

| | | | |
|--|------------|------------|-----------------|
| 1) Já teve contacto com a disciplina de Educação Moral e Cívica (E.M.C) nas classes anteriores | | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> |
| 2) Gosta da disciplina de E.M.C | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | + <i>OU</i> - |
| 3) Dominas o conteúdo de E.M.C | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | + <i>OU</i> - |
| 4) Acha interessante o conteúdo da disciplina | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | + <i>OU</i> - |
| 5) Sente-se confortável para novas aprendizagens | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | + <i>OU</i> - |
| 6) Tem participado em eventos académicos para autossuperação individual (palestras, workshop, jornadas científicas...) | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>ÀS VEZES</i> |
| 7) Sente-se satisfeito com o seu nível de preparação | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | + <i>OU</i> - |

8) Enquanto aluno(a), mudou ao longo dos últimos anos?

Sim

Não

8.1) Se sim, em que aspetos? Dê dois exemplos dessa mudança.

.....

.....

SOBRE O PROFESSOR

Faça um círculo à volta da opção que corresponde à sua situação.

| | | | |
|--|------------|------------|---------------|
| 1) Gosta da forma de transmissão de conhecimento do teu professor de E.M.C | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>+ OU -</i> |
| 2) O professor está muito bem preparado | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>+ OU -</i> |
| 3) O professor revela ter amor pela disciplina | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>+ OU -</i> |
| 4) O nível de linguagem usado pelo professor é bastante compreensível | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>+ OU -</i> |
| 5) O professor interage com os alunos | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>+ OU -</i> |
| 6) O professor incentiva a reflexão | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>+ OU -</i> |
| 7) Sente-se satisfeito com o nível de preparação do professor | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>+ OU -</i> |

CURRÍCULO E A CIDADANIA ATIVA

9) Faça um círculo à volta da resposta que melhor exprime o seu grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações que se seguem:

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|---|----------------------------|-----------------|----------------------------------|-----------------|----------------------------|
| a) Já ouviu falar sobre a cidadania na escola | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
| b) É um dos temas que mais se aborda na disciplina de E.M.C | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
| c) O currículo pode contribuir para construção de uma cidadania ativa | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
| d) A disciplina fala sobre o nosso dia-dia. | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
| e) A escola desenvolve políticas de construção da cidadania ativa através do currículo e outros dispositivos. | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
| f) Tem havido atualizações no currículo da disciplina que privilegiam a cidadania ativa | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
| g) Os alunos têm participado na construção dos currículos escolares | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
| h) Acha relevante a participação dos alunos | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
| i) O currículo da disciplina reflete a vida dos alunos | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| j) o currículo situa os alunos aos desafios do século XXI | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| K) Há necessidades de alteração do currículo para a construção da cidadania ativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

10) O que gostaria de ver mudar no currículo de E.M.C em matéria de cidadania?

.....

.....

.....

.....

11) Marca com X Os fatores preocupantes no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de E.M.C no que concerne ao tema sobre a cidadania:

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | A ausência do professor em sala de aula |
| <input type="checkbox"/> | A falta de pontualidade do professor |
| <input type="checkbox"/> | O tempo de aula semanal da disciplina |
| <input type="checkbox"/> | A estrutura do programa da disciplina |
| <input type="checkbox"/> | A descontextualização dos manuais |
| <input type="checkbox"/> | A pobreza dos conteúdos |
| <input type="checkbox"/> | Os exemplos pouco ilustrativos |
| <input type="checkbox"/> | A complexidade da linguagem |
| <input type="checkbox"/> | A insuficiência ou a não existência de outros materiais de apoio |
| <input type="checkbox"/> | A pouca importância que se dá a disciplina |
| <input type="checkbox"/> | Outras: |

Anexo 3– Guião de entrevista destinado aos membros da direção da escola

Este estudo pretende analisar e compreender o impacto que tem o currículo no processo de construção da cidadania ativa nos alunos da 7ª classe no sistema educativo angolano. Os dados serão confidenciais. Se pretender conhecer os resultados deste estudo, por favor, poderá contactar a autora da dissertação ou a direção da escola.

- 1) Acha importante a disciplina de Educação Moral e Cívica (E.M.C) no currículo da 7ª classe? Porquê?
- 2) Já teve contacto com o programa da disciplina?
 - a) O programa responde às necessidades educativas dos alunos?
 - b) O programa contempla temas relativos a cidadania?
 - c) O que acha que precisa ser explorado mais nesta matéria?
- 3) O manual da disciplina e outros meios de ensino são acessíveis?
 - a) A escola fornece-os aos professores ou é de responsabilidade individual?
 - b) E quanto aos alunos?
 - c) O conteúdo expresso nos manuais responde a realidade angolana ou foge dos padrões culturais?
 - d) Os exemplos e as representações lúdicas são pertinentes?
 - e) O que acha que precisa ser melhorado nos manuais?
- 4) Como é feita a seleção de professores que lecionam a disciplina?
 - a) Considera-os competentes na área?
 - b) A escola promove atividades de capacitação para os professores?
 - c) O que acha que deve ser feito para elevar a qualidade de ensino da disciplina?
- 5) A escola promove a participação cidadã? Porquê?
- 6) Que atividades têm sido realizadas e que reforçam a cidadania?
- 7) Uma cidadania ativa contribuiria para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem? Como?
- 8) No que diz respeito a cidadania, há reflexos de os alunos terem absorvido alguma coisa da disciplina?
- 9) A carga horária destinada ao tema sobre a cidadania julga-a suficiente?
- 10) O que mais gostaria de referir?

Muito obrigada pela sua colaboração!

**ANEXO 4 - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E
CÍVICA (EMC)**

**PROGRAMA
DE
EDUCAÇÃO
MORAL E CÍVICA**

7ª, 8ª e 9ª classes

1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Ficha Técnica

Título

Programa de Educação Moral e Cívica - 7ª, 8ª e 9ª classes

Editora

Editora Moderna, S.A.

Pré-impressão, Impressão e Acabamento

GestGráfica, S.A.

Ano / Edição / Tiragem / N.º de Exemplares

2013 / 2.ª Edição / 1.ª Tiragem / 2.000 Ex.



EDITORA MODERNA

E-mail: geral@editoramoderna.com

© 2013 EDITORA MODERNA

Reservados todos os direitos. É proibida a reprodução desta obra por qualquer meio (fotocópia, offset, fotografia, etc.) sem o consentimento escrito da editora, abrangendo esta proibição o texto, as ilustrações e o arranjo gráfico. A violação destas regras será passível de procedimento judicial, de acordo com o estipulado no código dos direitos de autor.



ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introdução | 4 |
| Objectivos Gerais do Ensino Secundário | 6 |
| Objectivos Gerais da Educação Moral e Cívica no 1º Ciclo do Ensino Secundário | 7 |
| 7ª Classe - Programa da Disciplina | |
| Objectivos Gerais da Educação Moral e Cívica na 7ª Classe | 10 |
| Esquema Geral dos Conteúdos na 7ª Classe | 11 |
| 8ª Classe - Programa da Disciplina | |
| Objectivos Gerais da Educação Moral e Cívica na 8ª Classe | 24 |
| Esquema Geral dos Conteúdos na 8ª Classe | 25 |
| 9ª Classe - Programa da Disciplina | |
| Objectivos Gerais da Educação Moral e Cívica na 9ª Classe | 38 |
| Esquema Geral dos Conteúdos na 9ª Classe | 39 |
| Metodologias Activas e Participativas | 45 |
| Tipos de Perguntas para Elaboração dos Testes de Educação Moral e Cívica | 53 |
| Instrumentos Práticos de Avaliação em Educação Moral e Cívica | 57 |
| Bibliografia | 59 |

7ª, 8ª E 9ª CLASSES

INTRODUÇÃO

No 1º Ciclo do Ensino Secundário, a disciplina de Educação Moral e Cívica tem uma finalidade formativa que corresponde, antes de mais, às finalidades do Sistema Educativo do nosso país, que se consubstanciam na formação da pessoa e da cidadania, como cerne de todo o processo educativo de ensino e aprendizagem. Este processo, de forma peremptória, exprime e explicita objectivamente a função da escola.

Pela estrutura conceptual e pelas suas finalidades, é importante dizer que a sua construção curricular é predominantemente de natureza sociopedagógica: não deriva de uma área epistemológica isolada, com objecto e métodos próprios. Ela permite uma reflexão e abordagem de múltiplos saberes, integrados e articulados sob o imperativo da formação pessoal, social, individual e comunitária dos(as) educandos(as) (alunos(as)) e educadores/as (professores/as).

Assim, consideramos que o objecto desta disciplina é a harmonia entre o conhecimento, as atitudes e valores e ainda a harmonia entre o desenvolvimento cognitivo, afectivo, estético, espiritual, sócio-moral e cívico de todos os integrantes e intervenientes no processo educativo de ensino e aprendizagem.

As pessoas não podem ser consideradas “tábua rasa”, nem tão pouco “obra acabada”, mas sim um processo dinâmico de aquisição de experiências materiais e espirituais, que na interacção entre os Homens e entre estes e o meio vai amadurecendo as experiências anteriormente adquiridas. Com efeito, o Homem realiza-se e desenvolve-se articulando a experiência pessoal, que é única, com as diferentes dimensões que expressam a sua humanidade, tanto a nível social como cultural.

No 1º Ciclo do Ensino Secundário, esta disciplina é trabalhada na 7ª, 8ª e 9ª classes com a ampla finalidade de estimular e educar a autonomia, a integração, o mútuo e auto-conhecimento e relacionamento, os saberes e experiências, os valores, atitudes e práticas de identidade nacional e exercício da cidadania.

Para tal, os conteúdos, objectivos e as orientações programáticas apresentadas neste programa, dividido em três classes, têm como finalidade tornar a escola e as salas de aula o centro de um processo de acção e reflexão, para ajudar os jovens a orientar o presente e preparar o futuro de maneira responsável e crítica, como actores da sociedade e como agentes activos da solidariedade, tolerância, paz, respeito pela diversidade, diferenças e Direitos Humanos.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Como é sabido, o cumprimento dos programas tem um carácter obrigatório. Contudo, nos presentes programas, a distribuição por trimestres e a indicação do número de tempos lectivos para cada conteúdo, têm carácter sugestivo, que não deverá limitar o desempenho e a criatividade do(a) professor(a) no exercício das suas funções.

7ª, 8ª E 9ª CLASSES

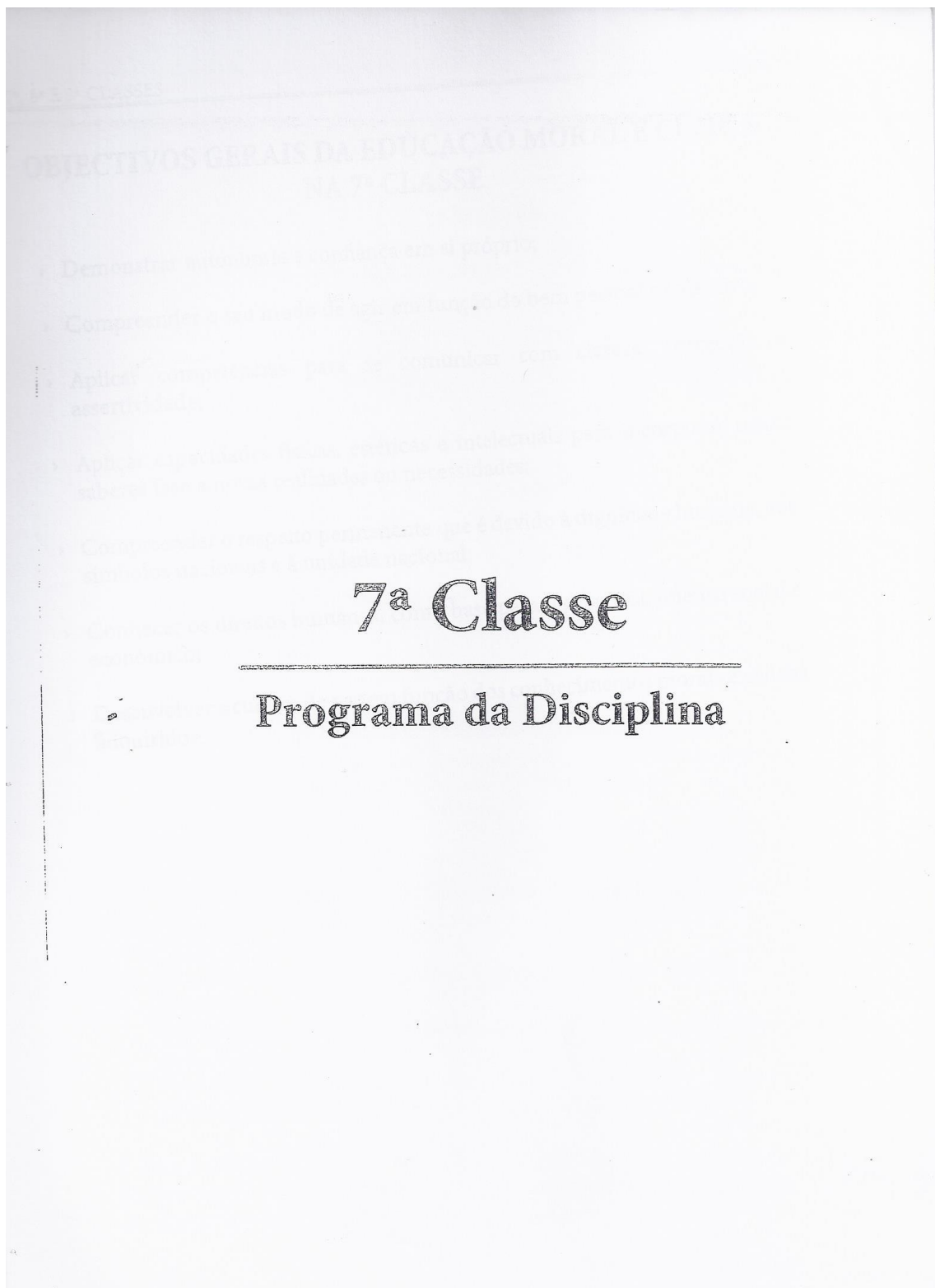
OBJECTIVOS GERAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO

- › Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, estéticas, laborais, intelectuais e cívicas da jovem geração;
- › Dominar competências científicas a fim de intervir na vida activa da sociedade;
- › Conhecer e respeitar os valores e símbolos nacionais;
- › Relacionar os conhecimentos técnico-científicos com a resolução dos problemas nacionais, possibilitando uma melhor reflexão sobre o meio onde se vive;
- › Formar o indivíduo com a finalidade de o capacitar para uma melhor análise e compreensão dos problemas a nível nacional, regional e internacional;
- › Reconhecer os valores da dignidade humana, da tolerância e da cultura de paz e de unidade nacional;
- › Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas do país, participando na vida social à luz dos princípios e valores democráticos.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

OBJECTIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA
NO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

- › Compreender que as sociedades pluralistas e democráticas só existem com base no diálogo aberto, cooperação e integração de interesses diversos;
- › Compreender a cidadania como o exercício de direitos e deveres com base na participação social;
- › Demonstrar uma imagem positiva do seu corpo, como entidade assexuada, independentemente da maior ou menor elegância ou outros atributos físicos;
- › Conhecer o sentido de responsabilidade perante si e perante a sociedade;
- › Compreender a importância de manter um nível de vida saudável, em harmonia com o ambiente que o rodeia;
- › Aplicar diferentes fontes de informação para adquirir e reconstruir conhecimentos, com base na experiência individual e colectiva;
- › Valorizar a diversidade e a diferença sociocultural de Angola;
- › Compreender a democracia como um sistema que orienta a convivência dentro duma sociedade com seres, crenças, ideias e vivências, baseadas na diversidade;
- › Analisar as diversas liberdades como fundamentos da democracia;
- › Desenvolver atitudes de autonomia, responsabilidade, cooperação e diálogo, como base para a resolução de conflitos;
- › Compreender a origem e os fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- › Avaliar as atitudes de tolerância e repúdio às injustiças sociais.



7ª, 8ª E 9ª CLASSES

OBJECTIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA 7ª CLASSE

- › Demonstrar autonomia e confiança em si próprio;
- › Compreender o seu modo de agir em função do bem pessoal e colectivo;
- › Aplicar competências para se comunicar com clareza, correcção e assertividade;
- › Aplicar capacidades físicas, estéticas e intelectuais para incorporar novos saberes face a novas realidades ou necessidades;
- › Compreender o respeito permanente que é devido à dignidade humana, aos símbolos nacionais e à unidade nacional;
- › Conhecer os direitos humanos, como base para o desenvolvimento social e económico;
- › Desenvolver a cultura de paz em função dos conhecimentos morais e cívicos adquiridos.

ESQUEMA GERAL DOS CONTEÚDOS NA 7ª CLASSE

1º TRIMESTRE

Tema 1 - A democracia e os jovens 2 tempos lectivos

Subtemas:

1. Viver a democracia na sala de aula;
2. Apreciação crítica e construtiva sobre a eleição dos(as) delegados(as) de turma nos anos passados;
3. Definição do perfil e das funções do(a) delegado(a) e subdelegado(a) de turma;
4. Eleição do(a) delegado(a) e do(a) subdelegado(a);
5. Eu e a assembleia de turma.

Objectivos específicos:

- › Interpretar a mensagem sobre ideias básicas de democracia;
- › Identificar, a partir do texto, algumas vantagens da vida em democracia;
- › Demonstrar valores que podem eliminar problemas numa sociedade democrática;
- › Ilustrar as vantagens da vida em democracia;
- › Reconhecer a importância de pensar no bem comum;
- › Desenvolver comportamentos adequados para a vida em democracia;
- › Escrever mensagens sobre os valores da democracia;
- › Aplicar hábitos de participação democrática.

Sugestões metodológicas:

Para análise da mensagem inicial sobre a democracia, sugerimos que a reflexão seja feita da seguinte forma:

- › Os educandos (alunos) devem antes de mais proceder a uma leitura silenciosa e individual;
- › De seguida, uma leitura partilhada, em que um ou mais educandos (alunos) se disponibilizará a fazê-la;
- › Para terminar, em chuva de ideias, cada um apresentará a sua compreensão da mensagem, e no final o educador(a) concluirá a reflexão.

Para a conclusão dos trabalhos de grupo, da elaboração do painel e da acta, pode-se seguir com a orientação dada pelo manual do aluno, sem contudo deixar de adaptá-lo às necessidades do contexto da aula.

7.ª CLASSE

Tema 2 - Uma caminhada pela minha identidade pessoal na adolescência

3 tempos lectivos

Subtemas:

1. Uma caminhada pela formação da minha personalidade jurídica: o que sou agora?
2. Construo "o meu jornal pessoal".
3. A minha adolescência.
4. Eu e a adolescência.
5. Eu, os meus interesses, as minhas aptidões, a minha auto-estima e os meus direitos/deveres.

Objectivos específicos:

- › Compreender a sua existência e a existência dos(as) outros(as);
- › Identificar os acontecimentos ligados à adolescência;
- › Sintetizar a definição de si mesmo;
- › Verificar os elementos da sua personalidade jurídica;
- › Explicar as transformações do seu corpo;
- › Reconhecer as suas limitações e as limitações dos(as) outros(as).

Sugestões metodológicas:

A abordagem do tema é rica em textos de apoio à compreensão do assunto. Por isso, é importante que o(a) professor(a) oriente a leitura dos mesmos de maneira individual ou em pequenos grupos, silenciosamente ou de forma partilhada. No fim de cada assunto é importante que a compreensão obtida do texto seja partilhada de forma a criar-se um debate entre os alunos e entre estes e o(a) professor(a), na qualidade de moderador do debate.

Recomendamos assim que apenas no final de cada debate sejam elaborados os questionários, que o manual orienta que sejam individuais. Se o manual não estiver disponível para cada aluno, os questionários podem ser desenvolvidos em pequenos grupos de dois ou três alunos.

É importante que as respostas aos questionários sejam partilhadas por toda a turma. No final da partilha, o(a) professor(a) deverá concluir, sublinhando as aprendizagens mais importantes.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Tema 3 - Os adolescentes e os comportamentos reprodutivos 3 tempos lectivos

Subtemas:

1. O que pode acontecer aos adolescentes quando não vivem uma sexualidade responsável.
2. Os métodos comportamentais.
3. Uma definição de sexualidade.
4. Dimensões da sexualidade: quando? como?

Objectivos específicos:

- › Identificar as diferentes fases do seu desenvolvimento sexual;
- › Demonstrar afeição sobre o seu corpo em transformação e maturação sexual;
- › Desenvolver comportamentos sexualmente responsáveis;
- › Reconhecer os métodos contraceptivos;
- › Analisar o período fértil de uma mulher;
- › Identificar as dimensões da sexualidade.

Sugestões metodológicas:

Para que o(a) aluno(a) se compenetre o mais possível com os conteúdos a aprender dos textos do manual, é importante que faça, com calma e tempo suficiente, a leitura individual dos mesmos. Depois de feita a leitura individual, o(a) professor(a) poderá fazer uma breve explicação do texto que estiverem a usar. De seguida procederá à divisão da turma em pequenos grupos, para realizarem a actividade sugerida pelo manual, ou outra similar.

Depois de realizadas as actividades de grupo, em plenária, e sob a orientação do(a) professor(a), podem elaborar no quadro um conjunto de conclusões sobre os assuntos tratados na aula.

Os textos de apoio que não puderem ser trabalhados na sala de aula, poderão ser orientados também para trabalhos de casa. Em casa, cada aluno(a) fará um breve resumo do texto que não foi trabalhado, para ser apresentado e debatido na aula seguinte.

7ª, 8ª E 9ª CLASSES

**Tema 4 - Amizade, companhia sã,
comunhão/diálogo 3 tempos lectivos**

Subtemas:

1. Como me tratam os rapazes e as raparigas da minha idade.
2. Eu e os meus colegas.
3. Construindo o conceito de amizade.

Objectivos específicos:

- › Reconhecer a necessidade de fazer amizades;
- › Aprofundar laços de solidariedade, fraternidade e respeito pelos outros;
- › Reconhecer a necessidade de lembrar das amizades;
- › Distinguir os limites da amizade.

Sugestões metodológicas:

Depois de devidamente lidas as frases para pensar, com a orientação do(a) professor(a), o(a) aluno(a) deverá transcrever para o caderno uma ou duas frases que mais lhe impressionaram. De seguida, espontaneamente, alguns poderão explicitar à turma as razões da escolha da frase.

Antes de se proceder à resposta do questionário individual, o(a) professor(a) deverá fazer uma breve explicação do mesmo. No fim da sua elaboração, serão seleccionados alguns alunos para partilharem algumas das suas respostas. Com as respostas partilhadas, o(a) professor(a) deverá moderar um breve debate sobre o conceito de amizade.

Depois de concluído o debate sobre o conceito de amizade, a turma deverá proceder ao trabalho de grupo, para encontrar uma solução para o dilema sobre a mulher doméstica que roubava. As respostas e conclusões de cada grupo deverão ser escritas no quadro para orientação do debate da turma. Durante os debates, o(a) professor(a) não deverá esquecer que a sua função é apenas de moderador.

Para a conclusão da abordagem dos conteúdos, solucionar-se-ão os questionários individuais e far-se-ão as leituras dos textos de apoio com os respectivos resumos.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Tema 5 - Importância da comunicação/diálogo ... 3 tempos lectivos

Subtemas:

1. Comunicar com os outros.
2. O que significa comunicação/diálogo?
3. Em busca de comunicação de qualidade.
4. Eu e o diálogo com os outros

Objectivos específicos:

- › Distinguir os diferentes momentos de uma comunicação;
- › Representar um painel com as características da comunicação com os outros;
- › Identificar o valor e os requisitos da comunicação de qualidade;
- › Reconhecer a importância de se saber escutar.

Sugestões metodológicas:

No início da abordagem, o(a) professor(a) orientará a reflexão individual do aluno(a) através da elaboração do questionário individual, sendo que as conclusões de alguns devem ser partilhadas na aula.

Para o exercício de jogo de papéis ou jogo de apresentação sobre a atenção que se deve dar aos que falam, o(a) professor(a) deverá preparar antecipadamente o que cada um dos três alunos vai dizer à turma. Também os diferentes comportamentos da turma deverão ser bem explicados e, se possível, ensaiados. Este jogo servirá de base para o trabalho de reflexão individual sobre como os alunos dialogam consigo mesmos e com os outros.

O trabalho em grupo sobre o texto “comunicar com os outros” conduzirá a turma a um debate com a moderação do(a) professor(a). Para tal, siga as instruções da página número 60 do manual do aluno.

A preparação da entrevista e a sua execução serão feitas em casa e em grupos de trabalho de projecto anteriormente organizados, contando sempre para a avaliação do grupo de alunos.

2º TRIMESTRE

Tema 6 - Eu, o meu país e a reconciliação nacional . 3 tempos lectivos

Subtemas:

1. O País onde vivemos.
2. Reconstruindo a unidade nacional.

7ª, 8ª E 9ª CLASSES

3. Os símbolos que identificam o nosso país.
4. Reconciliação na comunidade: rituais que ajudam a unir as pessoas de uma comunidade.
5. Para ler e criar.

Objectivos específicos:

- › Reconhecer o valor das pessoas como seres humanos;
- › Valorizar os outros, independentemente da sua origem étnica e das suas convicções políticas e religiosas;
- › Explicar o conceito de pátria como um bem comum;
- › Desenvolver hábitos que garantam a estabilidade interna do nosso país.

Sugestões metodológicas:

O(a) professor(a) orientará a turma para a execução de uma leitura partilhada sobre o texto da reconstrução nacional. Os alunos participam da leitura de forma voluntária e espontânea, lendo, cada um, um parágrafo no mínimo. Depois de lido e debatido o conteúdo do texto, a turma procederá às respostas do questionário que acompanha o texto. Este pode ser respondido em plenária, seguindo o método de “chuva de ideias”.

Para o trabalho de grupo com a finalidade de responder ao questionário, será o(a) professor(a) a organizar a divisão da turma em grupos de quatro a cinco alunos, no máximo, cuidando para que os grupos não tenham sempre os mesmos integrantes. Também a explicação prévia e o acompanhamento da execução do trabalho não deve faltar.

A observação das gravuras deve ser orientada pelo(a) professor(a), fazendo com que cada aluno emita a sua opinião ou o seu sentimento sobre aquilo que observa. Só depois deste processo de observação e respectivos comentários se procederá à elaboração individual ou colectiva do breve questionário.

Os trabalhos de grupo para ou de investigação sobre os rituais serão preparados antes do dia de execução. Para tal, para além da explicação do trabalho, o(a) professor(a) deve orientar o cadastro dos integrantes dos grupos e a forma de registo das informações, de acordo com os pontos ou itens propostos na página 72 do manual do aluno.

Os jograis e mensagens para a comunidade podem ser elaborados a partir das mensagens do manual do aluno ou a partir de outras fontes. Importante será que os diversos grupos de trabalho partilhem as suas mensagens na sala de aula ou na escola, em momentos de convívio ou de estudo.

Tema 7 - Viver em sociedade

3 tempos lectivos

Subtemas:

1. Como vamos de comportamento na família e na comunidade?
2. O que ouvi falar e o que sei acerca das drogas?
3. Sabe dizer "não" a situações de risco.
4. Ser assertivo.

Objectivos específicos:

- Identificar comportamentos considerados pouco desejáveis na família e que podem repercutir-se na comunidade;
- Reconhecer que o respeito se aprende em primeiro lugar no seio familiar;
- Desenvolver comportamentos contra os riscos pessoais, familiares e sociais;
- Aprofundar formas de relacionamento que conduzem a comportamentos saudáveis;
- Validar formas de recusa a bebidas alcoólicas, cigarros ou drogas;
- Aprofundar formas de relacionamento e valores que conduzem a comportamentos saudáveis.

Sugestões metodológicas:

Para a realização do trabalho de grupo sobre os dilemas de Rita e do jovem mal comportado, o(a) professor(a) orientará, antes de tudo, a leitura partilhada dos respectivos textos e consequentemente um breve debate, para concluir as diversas opiniões que os dois dilemas provoquem nos alunos. A seguir far-se-á a divisão da turma em pequenos grupos de trabalho, para encontrar outras formas de actuar na escola, como a do motorista. No final, as diferentes propostas são partilhadas em plenária, na qual o(a) professor(a) moderará o debate.

Para consolidar as aprendizagens contra o consumo de drogas, o(a) professor(a) organizará grupos de trabalho de cinco a seis alunos cada, para a resolução do questionário. No final do trabalho, o(a) professor(a) moderará o debate para que as conclusões sejam passadas para os cadernos pessoais de cada aluno.

O jogo de papéis sobre fumar e não fumar deve ser preparado com antecedência e sob orientação do(a) professor(a). O papel de cada um deve ser bem esclarecido e treinado, sem deixar de explicar devidamente qual é o papel da turma que assiste ao jogo. No final da apresentação far-se-á o debate entre os alunos.

No trabalho de grupo para criação de mensagens de negação às drogas, os alunos, em oficina criativa, podem fazer a recolhas de textos ou imagens sobre o

assunto em questão ou poderão criar novas mensagens. Depois do trabalho de recolha ou elaboração das mensagens, os alunos vão fazer uma exposição das mensagens e imagens obtidas.

Tema 8 - A saúde como um bem precioso 2 tempos lectivos

Subtemas:

1. Modificar atitudes e comportamentos.
2. Eu e a prevenção das doenças.
3. Descobrir sentimentos, condutas/atitudes, hábitos e valores sexuais.

Objectivos específicos:

- › Reconhecer a informação sobre os comportamentos de risco;
- › Comparar a informação adquirida;
- › Aprofundar os valores que o fazem feliz;
- › Demonstrar habilidades para evitar as práticas sexuais precoces;
- › Reconhecer que os hábitos de higiene evitam o perigo das DST;
- › Demonstrar a prevenção como um benefício para o bem-estar;
- › Validar decisões assertivas.

Sugestões metodológicas:

Depois de explicado o questionário da página 86 do manual do aluno, cada um procederá a respondê-lo. No fim do trabalho o(a) professor(a) moderará um debate em função das respostas que forem partilhadas, mas utilizando o método de clarificação de valores que incide sobre a valorização dos conceitos, opiniões e sentimentos mais assertivos em função da explicação dada pelo aluno(a).

Para aprofundar as aprendizagens contidas no dilema de Ana, o(a) professor(a) orientará a leitura partilhada, seguida do preenchimento das fichas de observação sobre o texto. Depois de partilhadas as respostas na sala de aula, proceder-se-á ao jogo de papéis (depois de bem explicado o papel de cada um – representantes e os outros alunos que assistem), com a finalidade de obter de cada aluno a expressão de sentimentos e opiniões sobre o assunto. No final da emissão de opiniões, o(a) professor(a) moderará o debate sobre as diferentes situações apresentadas na página 88 do manual do aluno.

Em função do contexto da aula, o trabalho de grupo da página 89 poderá ser realizado por 4 grupos ou mais, sempre no intuito de não trabalharmos com grupos de muitos integrantes.

Depois da leitura, individual ou em grupo, do texto sobre “Os adolescentes e a prevenção das DST”, os alunos serão orientados a criar grupos de oficinas criativas para criar frases murais sobre o assunto. Depois de elaboradas as frases e devidamente explicadas e debatidas na turma, far-se-á uma exposição das mesmas.

**Tema 9 - Valores que ajudam a construir
uma sociedade mais humana**

3 tempos lectivos

Subtemas:

1. Todos somos irmãos.
2. Luta pela fraternidade: pessoas e instituições internacionais (ONU, Cruz Vermelha, Madre Teresa de Calcutá, Martin Luther King).

Objectivos específicos:

- › Reconhecer que cada ser humano faz parte de uma família universal;
- › Identificar os motivos pelos quais as pessoas precisam preocupar-se umas com as outras;
- › Valorizar os exemplos de pessoas e organizações que trabalham pelo bem da humanidade;
- › Reconhecer que todas pessoas merecem ser tratadas com respeito e amor, independentemente da sua raça ou religião;
- › Assinalar que existem pessoas mais necessitadas do que outras;
- › Reconhecer que a vida é um bem para ser respeitado e valorizado;
- › Demonstrar que ninguém pode ofender a dignidade do outro.

Sugestões metodológicas:

Para se trabalhar com o texto “O Homem”, o(a) professor(a) orientará a leitura em pequenos grupos de trabalho. De seguida, os mesmos grupos de trabalho responderão ao questionário que corresponde ao texto e completarão o jogo de palavras que lhe segue. No final da aula, cada aluno(a) escreverá no seu caderno um breve comentário sobre a frase para comentar que se encontra na página 96 do manual do aluno.

A leitura partilhada dos textos sobre instituições e pessoas que trabalham pela solidariedade e fraternidade deverá permitir que os alunos emitam seus sentimentos e opiniões por via do método de “chuva de ideias”. Depois de retiradas as conclusões, os alunos deverão responder individualmente e no caderno ao jogo de palavras. Os trabalhos de grupo orientados nas páginas 101, sobre a solidariedade na comunidade, e 104, sobre o discurso “Eu tenho um sonho”, devem seguir a orientação do manual, sem cortar a criatividade dos alunos.

Depois da leitura, individual ou em grupo, do texto sobre “Os adolescentes e a prevenção das DST”, os alunos serão orientados a criar grupos de oficinas criativas para criar frases murais sobre o assunto. Depois de elaboradas as frases e devidamente explicadas e debatidas na turma, far-se-á uma exposição das mesmas.

**Tema 9 - Valores que ajudam a construir
uma sociedade mais humana**

3 tempos lectivos

Subtemas:

1. Todos somos irmãos.
2. Luta pela fraternidade: pessoas e instituições internacionais (ONU, Cruz Vermelha, Madre Teresa de Calcutá, Martin Luther King).

Objectivos específicos:

- › Reconhecer que cada ser humano faz parte de uma família universal;
- › Identificar os motivos pelos quais as pessoas precisam preocupar-se umas com as outras;
- › Valorizar os exemplos de pessoas e organizações que trabalham pelo bem da humanidade;
- › Reconhecer que todas as pessoas merecem ser tratadas com respeito e amor, independentemente da sua raça ou religião;
- › Assinalar que existem pessoas mais necessitadas do que outras;
- › Reconhecer que a vida é um bem para ser respeitado e valorizado;
- › Demonstrar que ninguém pode ofender a dignidade do outro.

Sugestões metodológicas:

Para se trabalhar com o texto “O Homem”, o(a) professor(a) orientará a leitura em pequenos grupos de trabalho. De seguida, os mesmos grupos de trabalho responderão ao questionário que corresponde ao texto e completarão o jogo de palavras que lhe segue. No final da aula, cada aluno(a) escreverá no seu caderno um breve comentário sobre a frase para comentar que se encontra na página 96 do manual do aluno.

A leitura partilhada dos textos sobre instituições e pessoas que trabalham pela solidariedade e fraternidade deverá permitir que os alunos emitam seus sentimentos e opiniões por via do método de “chuva de ideias”. Depois de retiradas as conclusões, os alunos deverão responder individualmente e no caderno ao jogo de palavras. Os trabalhos de grupo orientados nas páginas 101, sobre a solidariedade na comunidade, e 104, sobre o discurso “Eu tenho um sonho”, devem seguir a orientação do manual, sem cortar a criatividade dos alunos.

3º TRIMESTRE

Tema 10 - Quero amar os outros 3 tempos lectivos

Subtemas:

1. Que bom seria se fosse diferente... O que acontece no mundo em que vivemos?
2. "Manifesto" pela tolerância/contra a intolerância.
3. Precizando ideias e concretizando atitudes tolerantes.
4. Um tribunal de honra à dignidade humana na sala de aula.

Objectivos específicos:

- › Reconhecer que todas as pessoas merecem ser amadas e respeitadas;
- › Desenvolver práticas para a mudança de atitudes racistas;
- › Emitir críticas sobre a exclusão racial.

Sugestões metodológicas:

O(a) professor(a) orientará a formação de pequenos grupos de trabalho para a leitura e interpretação das notícias. De seguida, os grupos de trabalho responderão às questões sobre as notícias. Para complementar a informação do(a) aluno(a) pode-se ler o sobre "O que se passa no mundo em que vivemos". No final, e seguindo as orientações do manual das páginas 106 e 107, os alunos realizarão uma "oficina criativa" para elaboração do manifesto ou outro tipo de mensagens sobre a intolerância, que se colocará em exposição na escola.

A turma será disposta em forma de "U" para reflectir sobre a tolerância, através da elaboração de comentários sobre as cinco frases. Depois de comentadas as frases, a turma criará a sua definição de tolerância, que deverá ser transcrita no caderno pessoal. Em casa, os alunos completarão o jogo de palavras da página 108.

O tribunal de honra será criado seguindo as orientações do manual do aluno, utilizando o método de "chuva de ideias".

Tema 11 - Diversidade cultural 3 tempos lectivos

Subtemas:

1. A pluralidade das vivências: alguém estará errado?.
2. Os grupos com que convivo.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

3. Aspectos da cultura na minha comunidade.
4. A cultura no tempo dos meus pais e dos meus avós.

Objectivos específicos:

- › Explicar a origem da pluralidade das vivências;
- › Classificar a diversidade de identidades culturais como meio de mútuo conhecimento;
- › Reconhecer que todos têm as suas particularidades culturais;
- › Demonstrar que as identidades culturais são válidas e positivas quando não excluem outras culturas.

Sugestões metodológicas:

A observação das gravuras será paulatina e devidamente orientada para que cada aluno(a) possa emitir a sua opinião sobre o que sente e vê. Todas as opiniões serão ouvidas e respeitadas, permitindo assim que todos participem na resolução das actividades e nas perguntas colocadas pelo manual do aluno.

O(a) professor(a) orientará cada passo para a realização da actividade de pesquisa sobre a diversidade de hábitos e costumes. Para tal, sem prescindir da sua criatividade, pode seguir as orientações do manual do aluno, páginas 114 e 115. A informação recolhida da pesquisa será devidamente registada nos cadernos de cada integrante dos grupos de trabalho, com a finalidade de realizar posteriormente uma exposição. Na altura de apresentação da exposição, pode-se realizar a festa-convívio proposta pelo manual.

O preenchimento das fichas descritivas e a leitura e interpretação dos textos de apoio serão devidamente orientadas pelo(a) professor(a), para que no final das mesmas a partilha e o debate sejam conclusivos.

**Tema 12 - Atitudes e comportamentos
para ajudar o ambiente 3 tempos lectivos**

Subtemas:

1. O que podemos fazer para ajudar a conservar o ambiente?.
2. Uma viagem pelo ambiente que me rodeia.
3. Povos e ambiente.

Objectivos específicos:

- › Desenvolver atitudes que ajudam a melhorar o ambiente;
- › Identificar palavras/conceitos relacionadas/os com o ambiente;
- › Formular soluções para defesa do ambiente;

7.º ANO DE ESCOLA

- › Reconhecer que todos os povos têm uma forma de se expressar em relação ao ambiente;
- › Assinalar a beleza da Natureza;
- › Valorizar as benesses da Natureza.

Sugestões metodológicas:

Para a análise sobre como ajudar o ambiente, o(a) professor(a) organizará vários grupos de trabalho com cinco ou seis elementos cada, para formar palavras, frases ou mensagens de respeito pelo ambiente ou pela Natureza. No final, o trabalho de cada grupo será partilhado em plenária para criar um debate conclusivo.

Para a identificação de quem, o quê e de como ajudar o ambiente, o(a) professor(a) ajudará os alunos a partirem da sua própria realidade, do meio onde residem. Assim, as soluções para os problemas que forem identificados devem ser práticas e executáveis pelos alunos. O “Estudo de caso” sobre a fábrica pode seguir as orientações do manual do aluno ou ser adaptado à realidade do meio onde se encontra a escola e à realidade da turma.

Os textos de apoio, os questionários e as fichas de observação, para ajudar a reflexão sobre a relação entre os povos e o ambiente, serão devidamente orientadas, explicadas e acompanhadas pelo(a) professor(a), de maneira a que, individualmente ou em grupos de trabalho, os alunos partilhem as diferentes opiniões e cheguem sempre a algumas conclusões sobre os debates. Outras sugestões de trabalho ou de passeio podem ser organizadas ao nível da coordenação da escola.

Total de horas anuais 37 horas
Horas de reserva 3 horas

22