

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Variante em Supervisão Pedagógica

Área de Formação Cívica

Percepção dos professores sobre a
contribuição desta área para a formação dos
alunos do ensino básico

Maria de Jesus Costa dos Santos Borrego

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientador: Prof. Doutor Vitor Manuel Trindade

Novembro 2005

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Departamento de Pedagogia e Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Variante em Supervisão Pedagógica

Área de Formação Cívica

Percepção dos professores sobre a contribuição
desta área para a formação dos
alunos do ensino básico

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Educação; variante Supervisão Pedagógica**

Maria de Jesus Costa dos Santos Borrego



157615

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientador: Prof. Doutor Vitor Manuel Trindade

Novembro 2005

3-2-13

AGRADECIMENTOS

A realização do presente trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de diversas pessoas que ajudaram na sua realização. A todos incluindo os que involuntariamente omitir expresso os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço especialmente:

- Ao meu orientador, Professor Doutor Vitor Trindade, pela orientação dispensada a este estudo, pela sua disponibilidade, críticas e conselhos, bem como o apoio e incentivo que se constituíram fundamentais para superar as dificuldades inerentes à elaboração deste trabalho.
- Ao Professor Doutor António Neto, director deste Mestrado em Supervisão Pedagógica, pela proficiência com que nos orientou na procura de novos saberes, pela pertinência das suas observações e sugestões, pela disponibilidade com que sempre nos atendeu e pelo encorajamento que nos dedicou.
- Aos professores que integravam os Conselhos Executivos da EBI de Amareleja e da EB2,3 de Reguengos de Monsaraz e o Conselho de docentes da Escola Básica do 1º ciclo de Reguengos de Monsaraz, pela colaboração que prestaram no sentido de favorecer os contactos com os professores que participaram no estudo.
- Aos professores que participaram nas entrevistas, sem os quais não teria sido possível a realização desta investigação.
- A todos os docentes deste curso de mestrado pelos conhecimentos, orientações e sugestões que nos transmitiram.
- A todos os colegas de curso de Mestrado, pela troca de experiências.

RESUMO

A presente investigação aborda a temática: *Formação cívica - Percepção dos professores sobre a contribuição da área para a formação dos alunos do ensino básico*. Investigação em que participaram 35 professores dos três ciclos do ensino básico que no ano de 2002/2003 leccionavam a Área de Formação Cívica em duas comunidades educativas distintas (Amareleja e Reguengos de Monsaraz).

Esta investigação foi inspirada pelas alterações que foram preconizadas pela Reorganização Curricular do Ensino Básico, mais especificamente pelas dúvidas e dificuldades sentidas pelos professores, em relação à implementação da componente curricular intitulada Área de Formação Cívica.

Optámos por desenvolver uma investigação qualitativa que teve como objectivos conhecer as representações que os professores entrevistados tinham sobre a contribuição da área de formação cívica para a formação global dos alunos; conhecer os procedimentos metodológicos que utilizaram na planificação das actividades desenvolvidas no âmbito da área e; esboçar o perfil do professor de formação cívica com base na conjugação das declarações dos professores com as orientações divulgadas pelo Ministério da Educação.

Em termos estruturais, a investigação é constituída por duas partes distintas, constando na primeira a fundamentação teórica do estudo empírico, o qual, por sua vez, corresponde à segunda parte da investigação. A fundamentação teórica inclui a análise e interpretação da presença da componente cívica na legislação que regia a anterior política educativa (Reforma Curricular do Ensino Básico - 1989) e a contribuição dos modelos educativos de Dewey, Raths, Kohlberg e Sérgio.

A entrevista semi-estruturada foi o instrumento metodológico utilizado para recolher as opiniões e percepções dos professores participantes, as quais permitiram a realização do estudo empírico.

Em síntese, o estudo indicia que os professores sentiram dificuldade em compreender as terminologias utilizadas nos documentos que legislam a Reorganização Curricular do Ensino Básico, o que dificultou a comunicação entre o Ministério da Educação e as Escolas. Por outro lado esta nova área curricular suscitou o desenvolvimento de trabalho cooperativo e a partilha de opiniões entre professores.

Palavras Chave: Educação para a Cidadania; Educação Cívica; Reorganização Curricular do Ensino Básico; Investigação Qualitativa.

Civic Formation Area

Teachers awareness on the area's contribution towards elementary school student formation

Abstract

The present investigation approaches the subject: *Civic Formation Area - Teachers' awareness on the area's contribution towards elementary school student formation*. In this study were participant 35 teachers from the three basic school cycles who, in the year 2002/2003, were teaching Civic Formation Area in two different school communities (Amareleja and Reguengos de Monsaraz).

This research was inspired by the alterations foreseen by the Basic School Curricular Reorganization, more specifically by the doubts and difficulties felt by teachers in regard to the implementation of the curricular component titled Civic Formation Area.

Choice fell on developing a qualitative research which set up as objectives to learn what input the interviewee teachers had on the Civic Formation Area's contribution to the overall student formation; to acknowledge the methodological procedures used in planning the activities performed within the area; and draw a profile of the Civic Formation teacher based on both the teachers' input as well as the guidance provided by the Ministry of Education.

In structural terms the research consists of two distinctive parts, whereas the first deploys the theoretic foundation of the empiric study, which corresponds to the second part of the study. The theoretical foundation includes the analysis and interpretation of the civic component's presence in the legislation ruling earlier educational policy (Basic School Curricular Reorganization - 1986) as well as the contributions of educational models by Dewey, Raths, Kohlberg and Sérgio.

The semi-structured interview was the methodological tool used to gather the participating teacher's opinions and input, which allowed the realization of the empiric study.

In short, this study shows teachers felt difficulty in understanding the terms used on those documents legislating the Basic School Curricular Reorganization, which undermined the dialogue between the Ministry of Education and the schools. On the other hand this new curricular area aroused teachers into developing co operational work and opinion sharing.

Keywords: Education for Citizenship; Civic Education; Basic School Curricular Reorganization; Qualitative Research.

A ética deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie.

Todo o desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. (Edgar Morin, 2000, p.17)

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----|
| Agradecimentos | ii |
| Resumo | iii |
| Abstract | iv |
| Índice Geral | 1 |
| Índice de Gráficos | 6 |
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1ª PARTE – QUADRO CONCEPTUAL | |
| Capítulo I – Formação Cívica: Enquadramento Teórico | |
| 1. A função social da educação: perspectiva nacional e a sua fundamentação internacional | 14 |
| 2. Breve perspectiva Histórica da Componente Cívica no Sistema Educativo Português | 16 |
| 2.1. Educação Cívica – Modelo Educativo proposto por António Sérgio (1915) | 16 |
| 2.1.1. Finalidades do Modelo Educativo | 17 |
| 2.1.2. Fundamentação metodológica | 18 |
| 2.1.3. Os papéis do professor e dos alunos | 20 |
| 2.1.4. Dificuldades que inviabilizaram a aplicação do modelo | 22 |
| 2.2. Ensino Secundário Unificado – 1975 | 23 |
| 2.3. Reforma Curricular do Sistema Educativo | 27 |
| 2.3.1. Área-Escola | 28 |
| 2.3.2. Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social | 29 |
| 2.3.3. Principais fragilidades da Reforma Curricular | 32 |
| 3. A relevância da formação cívica na Lei de Educação em Portugal (Lei de Bases do Sistema Educativo) | 33 |
| 3.1. Educação para a cidadania | 34 |
| 3.2. Formação cívica | 35 |
| 4. Formação Cívica na Reorganização Curricular do Ensino Básico | 36 |
| 5. Área de Formação Cívica – Contributos da Reforma Curricular (1989) | 40 |

| | |
|--|----|
| 5.1. Contribuição da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social para a implementação da Área de Formação Cívica..... | 42 |
| 5.1.1. Metodologias e Estratégias | 43 |
| 5.1.2. Perfil do professor de Desenvolvimento Pessoal e Social | 43 |
| 5.1.3. Modelo de formação de professores de Desenvolvimento Pessoal e Social | 44 |
| 5.2. Funcionamento da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social –Resultados da investigação do IIE | 44 |
| 5.2.1. Participação/envolvimento dos professores inquiridos | 45 |
| 5.2.2. Temáticas e estratégias | 45 |
| 5.2.3. Representação das dimensões do desenvolvimento pessoal e social | 46 |
| 5.2.4. Transversalidade da área de Desenvolvimento Pessoal e Social..... | 47 |
| 5.2.5. Efeitos da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social na dinâmica escolar | 48 |

Capítulo II – Contributos de referência para as práticas educativas de Formação Cívica

| | |
|---|-----------|
| 1. Piaget - Teoria do desenvolvimento cognitivo e moral..... | 50 |
| 2. Dewey – A educação como função social..... | 51 |
| 3. Raths - Modelo de clarificação de valores..... | 53 |
| 3.1. O Papel do professor | 54 |
| 3.2. Estratégias educativas | 55 |
| 3.3. Interacção entre o pensamento, o comportamento e a capacidade de comunicar..... | 55 |
| 3.4. Fragilidades do modelo | 56 |
| 4. Kohlberg - Modelo de desenvolvimento moral..... | 57 |
| 4.1. Metodologias educativas | 59 |
| 4.2. Debilidades do modelo..... | 61 |
| 5. Pressupostos Teóricos - Perspectiva de desenvolvimento moral de Orlando Lourenço..... | 62 |

Capítulo III – Formação dos professores da área de Formação Cívica

| | |
|---|-----------|
| 1. Formação dos professores que leccionam a área de formação cívica..... | 67 |
| 1.1. O conceito de professor utilizado | 68 |
| 1.2. A formação de professores de Formação Cívica: os casos da formação inicial e da formação contínua | 71 |
| 1.2.1. Formação inicial de professores | 76 |
| 1.2.2. Modelo de formação inicial de professores da Universidade de Évora | 78 |
| 2. Tentativa de definição do perfil de professor de formação cívica..... | 81 |

2ª PARTE - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – Metodologia

| | |
|--|------------|
| 1. Natureza da investigação..... | 92 |
| 1.1. Investigação qualitativa: abordagem geral..... | 92 |
| 1.2. Características da investigação qualitativa..... | 93 |
| 1.3. Fundamentos teóricos..... | 95 |
| 1.4. Etapas da investigação qualitativa | 97 |
| 1.5. Procedimentos metodológicos na investigação qualitativa..... | 98 |
| 2. Problemática em estudo..... | 99 |
| 3. Objectivos | 100 |
| 4. Participantes..... | 101 |
| 4.1. Caracterização das comunidades educativas a que pertencem os participantes | 102 |
| 5. Procedimentos metodológicos | 103 |
| 5.1. Recolha dos dados..... | 103 |
| 5.1.1. Elaboração do guião da entrevista | 104 |
| 5.1.2. Contacto com os entrevistados | 106 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.3. Realização das entrevistas | 106 |
| 5.1.4. Análise dos dados..... | 107 |
| 5.2. Análise e interpretação dos resultados | 109 |

CAPÍTULO V - Apresentação e Análise Interpretativa dos Resultados

| | |
|--|------------|
| 1. Interpretação e análise dos resultados | 116 |
| 1.1. Características específicas dos entrevistados..... | 116 |
| 1.1.1. Tempo de serviço lectivo | 117 |
| 1.1.2. Ciclo de ensino/área disciplinar | 118 |
| 1.1.3. Critérios que suscitaram a atribuição da área de formação Cívica | 119 |
| 1.2. Contribuição educativa da área de formação cívica..... | 120 |
| 1.2.1. Importância da individualização da área de formação cívica | 120 |
| 1.2.2. Contributos da área de formação cívica para a formação global dos alunos..... | 122 |
| 1.3. Planificação das actividades desenvolvidas no âmbito da área de formação cívica..... | 125 |
| 1.3.1. Factores que influenciaram a preparação das actividades..... | 125 |
| 1.3.2. Temas abordados | 128 |
| 1.3.3. Estratégias educativas..... | 131 |
| 1.3.4. Teorias e metodologias..... | 134 |
| 1.4. Formação dos professores de formação cívica..... | 135 |
| 1.4.1. Contributos da formação académica para o desempenho da área de formação cívica | 135 |
| 1.4.2. Modelos de formação específica | 139 |
| 1.4.3. Sugestões propostas..... | 141 |
| 1.5. Perfil do professor de formação cívica | 143 |
| 1.5.1. Competências essenciais para o desempenho da área de formação cívica..... | 143 |
| 1.5.2. Conceito de professor de formação cívica..... | 147 |
| 1.6. Balanço do desempenho do professor no âmbito da área de forma- ção cívica..... | 148 |
| 1.6.1. Aspectos positivos..... | 148 |
| 1.6.2. Dificuldades sentidas | 148 |
| 1.6.3. Formas de promoção da transversalidade | 151 |
| 1.6.4. Sugestões propostas para melhorar o desempenho do professor de formação cívica | 154 |

| | |
|---|------------|
| 1.6.5. Apreciação global – algumas ilações | 158 |
| 2. Análise dos resultados tendo como referência a | |
| Grelha de Análise..... | 161 |
| 2.1. Contribuição da formação cívica para a formação dos alunos..... | 162 |
| 2.2. Factores que influenciaram a preparação das actividades da área de Formação cívica..... | 163 |
| 2.3. Temas Seleccionados..... | 163 |
| 2.4. Planificação das actividades..... | 164 |
| 2.5. Estratégias educativas | 164 |
| 2.6. Transversalidade e transdisciplinaridade da formação cívica | 164 |
| 2.7. Perfil do Professor de Formação Cívica | 165 |
| 3. Considerações Finais..... | 169 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 175 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1. Disciplinas leccionadas pelos professores de formação cívica..... | 118 |
| Gráfico 2. Disciplinas leccionadas pelos professores de formação cívica | 118 |
| Gráfico 3. Contributos da área de formação cívica para a formação global dos alunos | 122 |
| Gráfico 4. Factores que influenciaram a planificação da área de formação cívica | 126 |
| Gráfico 5. Temas abordados na área de formação cívica..... | 128 |
| Gráfico 6. Estratégias educativas que os professores utilizaram na área de formação cívica..... | 131 |
| Gráfico 7. Contribuição da formação académica para o desempenho do professor de formação cívica..... | 136 |
| Gráfico 8. Contribuição da formação académica para o desempenho do professor de formação cívica | 136 |
| Gráfico 9. Sugestões propostas para melhorar a formação dos professores de formação cívica | 141 |
| Gráfico 10. Capacidades e competências essenciais para o desempenho da área de formação cívica | 144 |
| Gráfico 11. Dificuldades evidenciadas pelos professores de formação cívica | 149 |
| Gráfico 12. Formas de promoção da transversalidade..... | 152 |
| Gráfico 13. Medidas propostas para melhor o desempenho do professor de formação cívica..... | 155 |

INTRODUÇÃO

A implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico, no ano lectivo de 2002/2003, nos três ciclos de ensino básico teve como consequência a reformulação do plano curricular. No novo plano curricular deste nível de ensino passaram a constar três áreas curriculares não disciplinares, nas quais está incluída a área de formação cívica. Para orientar e preparar a introdução destas alterações foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, que descreve a área de formação cívica do seguinte modo:

Espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

Trata-se de uma área onde surgem de forma explícita os componentes educativos que tradicionalmente, no sistema educativo, têm ocupado uma posição oculta. As orientações relativas ao funcionamento da área de formação cívica foram escassas e pouco específicas em relação ao funcionamento da referida área (Decreto-Lei n.º6/2001), consequentemente, muitos dos professores que leccionam esta componente curricular tendem a desenvolver sentimentos de insipiência face à referida componente lectiva.

No contacto com professores do ensino básico que leccionavam a área de formação cívica, apercebemo-nos que estes tinham diferentes opiniões e percepções sobre a criação e o funcionamento dessa área, o que suscitou o nosso interesse pelo estudo do tema: *Área de Formação cívica - Percepção dos professores sobre a contribuição desta área para a formação dos alunos do ensino básico.*

O interesse por esta temática foi crescendo à medida que fomos também constatando que, quando os professores do ensino básico falam entre si sobre a área de formação cívica, de forma informal, verifica-se que partilham as dúvidas, incertezas e opiniões recorrentes. Opiniões que em geral incidem sobre as poucas informações emitidas pelo Ministério da Educação e sobre os sentimen-

tos de incerteza que aliam ao seu desempenho no âmbito da área de formação cívica.

Constatámos, por outro lado, que a abrangência da área de formação cívica permite evidenciar uma multiplicidade de aspectos relacionados com este espaço não disciplinar, que poderão suscitar o desenvolvimento de investigações bastante distintas sobre esta temática. Nessa linha, começámos por delinear os objectivos que permitiram restringir e direccionar a presente investigação, os quais passamos a indicar:

1. Analisar a forma como a componente cívica da educação está patente nos diplomas que legislam a Reorganização Curricular do Ensino Básico e nos documentos legais que corroboraram a política educativa anterior (Reforma Curricular – 1986).
2. Recolher informações sobre investigações/teorias que tenham incidido sobre a temática para obter elementos que possam contribuir para fundamentar teoricamente os instrumentos metodológicos que serão aplicados na investigação.
3. Esboçar o perfil do professor de formação cívica a partir das orientações expressas na legislação.
4. Conhecer as opiniões e percepções dos professores de formação cívica sobre a importância da área para a formação dos alunos e sobre os aspectos que caracterizam o seu desempenho enquanto docentes desse espaço curricular.

Os objectivos referidos facilitam a organização e estruturação da investigação que, em termos genéricos, se divide em duas partes. A primeira parte corresponde a um desenvolvimento teórico da temática e a segunda é constituída pelo estudo empírico.

A primeira parte do trabalho constitui o quadro conceptual que é composto por três capítulos. O primeiro capítulo, por sua vez, subdivide-se em cinco pontos distintos. No primeiro ponto evidencia-se a função social da educação com base nos princípios do sistema educativo expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI(2001).

No segundo ponto é apresentada uma breve perspectiva histórica da componente Cívica no Sistema Educativo Português, onde começámos por destacar o Modelo Educativo proposto por António Sérgio (1915)¹ intitulado *Educação Cívica*. Seguindo-se a identificação da presença da formação cívica nas finalidades e objectivos educativos que sustentaram a implementação do Ensino Secundário Unificado em 1975. Este percurso histórico termina na política educativa que precedeu a actual, a Reforma Curricular(1998). Em relação a esta política fez-se referência à presença da formação cívica no plano curricular e nas directrizes consagradas na Lei de Bases do sistema Educativo.

A relevância da formação cívica na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) é explicitada no terceiro ponto, a que se segue a referência e explicitação da referida componente educativa na legislação que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico (quarto ponto).

A implementação de uma política educativa, na nossa opinião deve partir dos resultados da política anterior, a fase de transição possibilita conciliar as orientações e objectivos da política mais recente com aspectos positivos da política revogada. Pressuposto que justifica que no quinto ponto surja uma proposta de conjugação entre as duas políticas, na qual se destaca a possível contribuição de alguns componentes educativos e pressupostos teóricos da Reforma Curricular para a compreensão da importância da Área da Formação Cívica.

O conhecimento da presença implícita da componente cívica na Reforma Curricular facilita a compreensão do papel multidimensional desta componente no processo educativo, isto porque as orientações que foram divulgadas no âmbito da Reorganização Curricular sobre esta área foram escassas e muito vagas. Assim, as orientações e a legislação que foram emitidas pelo Ministério da Educação em relação à Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e os resultados da investigação que Praia (1991) desenvolveu sobre esta disciplina foram utilizadas no presente estudo para tentar colmatar as lacunas identificadas anteriormente. A legislação que fundamentou a introdução da disciplina de Desenvolvimento Pessoal (Despacho 171/ME/93), apesar de já ter sido revogada, esclarece a importância da componente cívica no processo de aprendizagem dos alunos.

¹ Obra reeditada em 1984

O desempenho do professor de formação cívica deve conciliar as vertentes «teórica» e «prática», o «saber fazer» presume adequada fundamentação teórica, contudo a introdução da área de formação cívica não foi acompanhada de informação sobre metodologias, investigações ou outros suportes teóricos sobre a referida área. Para minimizar esta lacuna, no segundo capítulo são apresentados de forma sintética os estudos/teorias desenvolvidos respectivamente por Piaget, Dewey, Raths, Kohlberg e Lourenço, os quais, podem ser uma referência para os professores da Área de Formação Cívica.

A formação do professor de formação cívica é o tema que é discutido no terceiro e último capítulo do quadro conceptual. Trata-se, provavelmente do assunto mais abrangente e mais controverso, por isso, optámos por definir o conceito de professor de formação cívica, a que se seguiu a descrição de forma muito sucinta das características dos modelos de formação de professores da Universidade de Évora, sendo destacada a forma como é estimulado o desenvolvimento das suas competências cívicas.

Em nosso entender, o professor é um elemento essencial para desencadear a formação cívica dos alunos em contexto escolar, como tal, devido à natureza peculiar desta área, o professor deve dotar-se de conhecimentos teóricos sobre a temática que lhe permitam fundamentar as suas práticas educativas. Conhecimentos esses que devem incidir sobre metodologias, estratégias, recursos educativos específicos da temática, elementos que deverão estar patentes nos modelos de formação dos professores. Contudo, aparentemente, continua a ocorrer um desfasamento entre os processos de formação de professores, os objectivos educativos expressos na Lei de Bases e as finalidades das políticas educativas.

Por outro lado, constata-se que, na Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação cívica e a educação para a cidadania surgem integrados nos princípios, objectivos e organização do sistema educativo. Ainda neste documento, é possível constatar que nos princípios gerais sobre a formação de professores (artigo 30), a componente cívica surge sempre associada (de forma mais ou menos explícita), a todos os princípios que são enunciados no referido artigo.

O professor de formação cívica deverá ter plena noção das competências que assumem particular relevância para o sucesso do seu desempenho, daí decor-

1ª PARTE - QUADRO CONCEPTUAL



CAPÍTULO I

Formação Cívica - Enquadramento Teórico



1. A função social da educação: perspectiva nacional e a sua fundamentação internacional

A educação é considerada uma das pedras basilares da estrutura organizativa da sociedade, sendo utilizada como parâmetro de avaliação do grau de desenvolvimento social (Delors, 2001).

O conceito de educação é muito amplo e complexo podendo ser definido com base em diferentes concepções (históricas, etimológicas, filosóficas, pedagógicas). A interpretação do conceito definido em diferentes épocas e culturas retrata as características socioculturais e políticas dessas sociedades.

Para a UNESCO a educação desempenha na verdade, um papel essencial no desenvolvimento, renovação e transformação das sociedades. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, considera-a, mesmo um “trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 2001, p.11).

A nível mundial, a progressão da ciência e da tecnologia ocorre a um ritmo mais rápido que as transformações sociais, o que, se traduz em desfasamentos entre os conhecimentos/saberes que são veiculados nas escolas e os que constituem o mundo da ciência e da tecnologia. Assim, a educação não se deve reduzir à mera transmissão de informação e saberes; deve assegurar o desenvolvimento de competências que promovam o interesse pela formação pessoal e social, onde os conhecimentos/saberes adquiridos não apareçam como um fim, mas «instrumentos» e capacidades que facilitam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, onde se inclui a capacitação para o desempenho profissional.

A globalização, e todos factores que lhe são inerentes, acentuaram a importância da componente social da educação, como refere Jacques Delors (2001) no relatório da UNESCO, antes citado:

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objectivo essencial, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veí-

culo de culturas e de valores, como construção dum espaço de socialização.
(p.45)

As interacções sociais, culturais, ambientais, políticos e económicas que ocorrem à escala planetária devem repercutir-se nas finalidades dos sistemas educativos. Esta visão globalizante suscita um conjunto de novos problemas educativos envolvendo aspectos ambientais, éticos e socioculturais. As políticas educativas devem, desse modo, evidenciar e clarificar a componente social da educação, a qual, tradicionalmente estava confinada ao meio familiar e/ou a disciplinas específicas (como, por exemplo, a Educação Moral e Religiosa Católica).

A crescente importância da componente social aliada à progressão e frequentes modificações do conhecimento científico e da tecnologia são argumentos que justificam a reorganização dos sistemas educativos. Consequentemente, a educação vê acrescidas as suas funções, as quais visam a formação pessoal e social dos alunos.

Este pluralismo da educação foi também alvo de reflexão no Relatório da UNESCO, onde Delors (2001) explicita princípios educativos nos quais devem assentar as políticas educativas das sociedades democráticas, configurando quatro aprendizagens fundamentais, do modo assim explicitado:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: «aprender a conhecer», isto é adquirir os instrumentos da compreensão; «aprender a fazer», para poder agir sobre o meio envolvente; «aprender a viver juntos», a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente «aprender a ser» via essencial que integra as três precedentes. (p.77)

2. Breve perspectiva Histórica da Componente Cívica no Sistema Educativo Português

O sistema educativo português a nível do Ensino Básico, está a ser alvo de um processo de reorganização curricular que tem vindo a ser desenvolvido de forma gradual e sequenciada.

A Reorganização Curricular do Ensino Básico preconiza uma nova concepção de currículo que envolve alterações na estrutura curricular. Tal como é referido no Decreto-lei n.º 6/2001, a introdução da área designada Formação Cívica é uma inovação no sistema educativo. No entanto, os objectivos e os princípios que caracterizam esta área marcaram presença em diferentes cenários da história do sistema educativo português, do último século. A valorização da componente cívica no processo educativo foi defendida pela primeira vez, de forma consistente, por António Sérgio, no início do séc. XX e, posteriormente, voltou a ser destacada em 1975 no âmbito da implementação do Ensino Secundário Unificado.

2.1. Educação Cívica – Modelo Educativo proposto por António Sérgio (1915)

Apesar da distância temporal que nos separa da época em que viveu o autor, há muitos aspectos que Sérgio descreve nas suas obras que permanecem actuais, nomeadamente alguns problemas e fragilidades do sistema educativo.

As suas ideias pedagógicas foram, contudo, incompreendidas na época. Sérgio foi um pedagogo revolucionário que conseguiu evidenciar a importância da educação no desenvolvimento da sociedade. Considerava que o ensino não se deveria confinar à mera transmissão de informação devendo, por isso, sofrer alterações nos seus métodos educativos, de forma a que a educação pudesse desempenhar plenamente a sua plurifuncionalidade.

Nas suas obras, Sérgio descreve a educação como uma acção que engloba a “formação da personalidade, da iniciativa, na responsabilidade, na vontade criadora, no auto-domínio, na dignidade da cidadania”(Sérgio, 1984, p.4).

António Sérgio foi, assim, um acérrimo defensor da reformulação do sistema educativo vigente, propondo a aplicação de um modelo baseado na educação

anglo-saxónica, que assentava no desenvolvimento da metodologia designada por «*self-government*». De acordo com este modelo, a formação do aluno depende do desenvolvimento da sua responsabilidade; das suas capacidades de reflexão, de cooperação e de intervenção nas actividades escolares, funcionando como um prolongamento da sociedade, permitindo aos alunos «treinar» as suas competências cívicas.

A aplicação do seu modelo educativo implicava a remodelação da estrutura tradicional do currículo, cuja principal inovação consistia na criação do Município-Escola. Sérgio definiu o Município – Escola como o espaço onde

os educandos se [podem] organizar como adultos num município, e assim vão aprendendo na prática, a desempenhar os papéis sociais da cidadania, a conhecer pela própria experiência como funciona a sociedade, e a assumir cada vez mais a responsabilidade dos seus actos e decisões, até à plenitude daquilo que responde o cidadão. (Sérgio, 1984, p.6)

A confrontação entre os princípios e objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e os objectivos que Sérgio considerava fulcrais para o desenvolvimento da acção educativa, evidencia uma forte identificação em diferentes domínios, nomeadamente na formação da personalidade, que resulta do desenvolvimento das capacidades de reflexão, de autonomia e de relacionamento interpessoal; e na valorização da educação cívica como mecanismo fundamental para a evolução da sociedade.

2.1.1. Finalidades do Modelo Educativo

O modelo educativo de Educação Cívica proposto por Sérgio (1915) tinha como finalidades estruturantes, as seguintes:

- A implementação de actividades escolares que promovessem a participação activa dos alunos, entendendo que estas actividades deveriam ser “genuínos actos sociais, (...) [sendo] de necessidade absoluta que o aluno se habitue a cooperar pelo bem de uma comunidade, e que a escola reproduza o mais possível a estrutura da vida social adulta” (Sérgio, 1984, p.41);
- O desenvolvimento da responsabilidade cívica e do altruísmo, o que implicava a plena integração dos alunos na comunidade, pressupondo-se que

cada aluno deveria aprender a ser um “membro leal da comunidade, executor do seu dever para com ela e corajoso defensor do seu bem-estar” (Sérgio, 1984, p.42).

2.1.2. Fundamentação metodológica

A. Sérgio construiu o seu modelo educativo conjugando a metodologia do *self government* de Wilson Gill com os métodos pedagógicos e as teorias da moral de Dewey. O seu método do Município-Escola resultou da interpretação e da associação das ideologias anteriores ao contexto educativo português.

A metodologia do *self government*, de Wilson Gill, tinha sido aplicada com sucesso no sistema educativo inglês e em várias escolas em Cuba. Sérgio considerava que esta metodologia poderia ser adaptada ao sistema educativo português.

O *self government*, de acordo com a sua concepção original, envolve os processos “a que podemos chamar de formação mediata da vontade (actuando nas representações e pensamentos do educando)”; ou seja, procura integrar as formações imediatas e mediatas da vontade. Entendia-se que a formação mediata envolve as representações e pensamentos e a formação imediata os processos baseados nas acções e no hábito. “A formação mediata deve sempre acompanhar a imediata, pois, se só a segunda é plenamente eficaz, só a primeira confere o carácter de moralidade. Não se pode dizer que seja moral a acção puramente habitual” (Sérgio, 1984, p.90).

A pedagogia de Dewey foi, como já se referiu, uma fonte de inspiração para a construção do método do Município – Escola. A comparação das teorias pedagógicas de Dewey e Sérgio permite, verificar que, na verdade em termos gerais, as duas teorias assentam em princípios pedagógicos semelhantes.

O método de Município – Escola, segundo o seu autor, deverá “instalar os estudantes nas reais condições de existência social, para os afazeres à benevolência, à generosidade, à honradez, à clara consciência dos deveres do cidadão (...) pelo cumprimento dos seus deveres e pelo exercício de seus direitos.” (Sérgio, 1984, p. 42)

A aplicação do modelo educativo de Educação Cívica implicava a alteração da estrutura curricular. O Município-Escola surgia num espaço lectivo onde os alu-

nos deveriam conhecer as características da sociedade e desenvolver, simultaneamente, a sua «generosidade», o seu espírito crítico e a aquisição da consciência dos deveres e direitos dos cidadãos. Em suma, este espaço lectivo visava estimular o interesse dos alunos para os assuntos sociais e solucionar os problemas de foro comportamental e de relacionamento interpessoal.

Através do método do Município–Escola, Sérgio procurou criar condições práticas que permitissem o desenvolvimento da vertente social da educação. Considerava que a progressão da sociedade dependia da formação de cidadãos interventivos, responsáveis e dotados de conhecimentos científicos e tecnológicos, que poderiam aplicar na dinâmica da comunidade. Na sua opinião, a escola para além de transmitir os conhecimentos, também deveria accionar a aprendizagem e o treino das competências sociais.

Este método promovia a aproximação entre a escola e a sociedade, conferindo um forte dinamismo às actividades escolares. A escola era, assim, entendida como um prolongamento da sociedade, onde os alunos deveriam desenvolver uma aprendizagem assente na conjugação da teoria com a acção. Os alunos deveriam, além disso, participar na construção de regra de acções sociais (definição dos direitos e deveres), o que possibilitava o desenvolvimento das suas capacidades de reflexão e de auto-responsabilização.

O método educativo de Sérgio não menosprezava a aquisição de conhecimentos científicos, era, ao contrário, mais ambicioso, defendia que a educação deveria ter como resultado a «acção»; ou seja, a aprendizagem dos alunos deveria manifestar-se no que, actualmente, o sistema educativo designa por competências (nos diferentes domínios científicos, tecnológico, social...)

Segundo Sérgio, a educação deve nesse sentido, visar a preparação de futuros cidadãos, o que implica a promoção de actividades que fomentem a realização de actividades e/ou treinos semelhantes aos que ocorrem na sociedade. O facto de os alunos sentirem que o seu desempenho se repercute no funcionamento da escola pode induzir o desenvolvimento do seu espírito crítico, das suas capacidades de iniciativa e de reflexão e, aguça-lhes o gosto por temáticas que incrementam a sua formação pessoal. O aluno deve desse modo, tomar consciência que é o principal responsável pelo seu processo de formação.

A aplicação do modelo de educação cívica sergiano revolucionava, em suma, todo o funcionamento do sistema educativo, destacando-se como efeitos mais marcantes a necessidade da redefinição dos papéis dos alunos e dos professores e a descentralização do sistema educativo. Realça-se, por outro lado, o facto de a descentralização conduzir à inevitável autonomia das escolas.

O modelo proposto por A. Sérgio conferia às escolas uma dinâmica que, todavia, não se enquadrava na ideologia do sistema político-educativo da época, pelo que não foi efectivamente posto em prática.

Apesar de este modelo não ter sido efectivamente posto em prática, constata-se que os seus princípios e objectivos permanecem actuais e estão patentes de forma mais ou menos explicita na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico.

2.1.3. Os papéis do professor e dos alunos

No seu modelo educativo, Sérgio defendeu a reformulação dos papéis do professor e dos alunos no processo educativo em geral, considerando que o professor deveria abdicar da austeridade e passar a cultivar “a assistência, o conselho e a cooperação”, de forma a estimular o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem (Sérgio, 1984, p.36). Na sua perspectiva, a aprendizagem assenta no exercício de actividades que confirmam ao aluno, as competências necessárias para o exercício da cidadania, algo bem evidente na seguinte afirmação: “Nem exortações, nem ciências, nem poesias, nem doutrinas nos dispõem a ser activos: só por meio de acções actuais nos preparamos para acções futuras” (Sérgio, 1984, p.35).

Para Sérgio, era assim fundamental estabelecer uma forte interacção entre os alunos e o professor, de modo que os seus papéis se pudessem articular de forma harmoniosa, sem criarem fronteiras marcadas por posições de coerção ou de imposição.

Para além dos papéis dos alunos e do professor no processo educativo em geral, Sérgio descreveu também o papel do professor do Município–Escola, como se pode inferir do excerto:

O papel do professor compete-lhe não transcurar o Município, desvelá-lo, esclarecê-lo, entusiasmar os seus alunos por um ideal sobreexcecente. A criança abomina a coerção, mas apraz-lhe o ser dirigida: encaminhem-na pois com mão discreta, como a um cidadão aprendiz que na verdade é. Desta maneira a autoridade do professor mantém-se plena; não abdica, só delega nos seus discípulos a jurisdição e a regência, por onde estes se exercitem no governo de si próprios. (Sérgio, 1984, p.43)

Em suma, Sérgio (1984) destacou a “*capacidade, flexibilidade e interesse humano do professor*” como competências que considerava fundamentais para o desempenho do seu trabalho no espaço *Município – Escola*. Assim, o professor deveria privilegiar a aplicação de metodologias que privilegiassem a aprendizagem baseada na vida cívica da escola, tendo sempre presente que “quanto maior é actividade dos alunos, melhor a obra do professor” (Sérgio, 1984, p.44).

Como o autor referiu, facilmente se poderia inferir que esta redefinição dos papéis dos professores só seria exequível na prática, se estes conhecessem e acreditassem nas finalidades e objectivos que estavam subjacentes ao modelo educativo proposto. Tal como deu a entender A. Sérgio, os professores na sua época cultivavam a austeridade e a maioria reduzia o contacto com os alunos à mera transmissão de informação num único sentido (professor – aluno), onde o aluno era um elemento passivo. Este tipo de relacionamento inviabilizava o trabalho no Município-Escola, na forma como Sérgio o idealizou.

2.1.4. Dificuldades que inviabilizaram a aplicação do modelo de Educação Cívica

António Sérgio identificou um conjunto de dificuldades que impediam a aplicação do seu modelo educativo na época, onde destacou:

- a centralização do ensino português e falta de ambição da própria sociedade, considerando necessário “uma previa revolução no espírito nacional”;
- e a excessiva valorização do programa. Sérgio afirma que “a ânsia geral de ser do estado traz a universal aceitação e tirania do Programa” (Sérgio, 1984, p.70).

Na concepção do autor, a aplicação da educação cívica só era viável se saísse da constituição da própria escola.

A escola propulsora da reforma, a escola modelar (...) haveria pois de fazer sentir e compreender, pelo facto, aquelas necessidades fundamentais da existência social; teria de reproduzir o condicionamento económico e os postulados de ordem ética de uma justa e fecunda sociedade adulta: justa, ponderada, mas também tonificante, porque lhe caberia disciplinar, mas ao mesmo tempo impulsionar, a iniciativa, a independência, a expansão do indivíduo. (Sérgio, 1984, p.70)

O texto anterior salienta algumas vantagens da promoção da autonomia das escolas do ponto de vista da gestão do currículo, o que na época de Sérgio era politicamente inaceitável.

As condições de trabalho dos professores foram consideradas por A. Sérgio, inadequadas para o desenvolvimento de um processo de ensino eficaz. Na sua opinião, o envolvimento do professor e a credibilidade que qualquer modelo educativo lhe possa merecer depende das condições e das informações que lhe forem fornecidas. São a esse respeito elucidativas as seguintes palavras de Sérgio: “O Mundo Escolar só se estabelecerá com êxito quando possa o mestre dirigir idoneamente as suas operações, elidir as suas falhas, consagrar tempo, atenção e interesse verdadeiro e este ramo educativo” (Sérgio, 1984, p.45).

2.2. Ensino Secundário Unificado – 1975

Em 1975, o Ministério da Educação resolveu terminar com os dois ramos de ensino então existentes (ensino liceal e ensino técnico), criando uma única via no ensino secundário – o Ensino Secundário Unificado, que teve início no ano lectivo de 1975/76 (Grácio,1995), tendo ficado consagrado na constituição da República de 1976.

O Ensino Secundário Unificado era o nível de ensino que se seguia ao sexto ano de escolaridade, que correspondia à escolaridade obrigatória. O Ministério justificou a unificação dos dois ramos de ensino com base nos seguintes argumentos:

- Os alunos que frequentavam esse nível de ensino pertenciam à faixa etária dos 13 aos 15 anos, o que era notoriamente uma idade inadequada para a realização de opções profissionais. “Isto porque já se tinha provado que os jovens entre os 13 e 15 não têm maturidade nem conhecimentos que lhes permitam fazer escolhas de forma responsável.” A falta de autodeterminação e a instabilidade de interesses, características desta faixa etária, poderiam impe-

lir os jovens a optar pela via educacional, para a qual, mais tarde, poderiam não estar vocacionados.

- A revolução social em curso na época era incompatível com a dualidade ensino liceal/ ensino técnico que se traduzia “na predestinação escolar de funções políticas e profissionais diferenciadas” (Grácio, 1995, p.498). O Ensino Secundário Unificado pretendia articular os aspectos positivos dos tradicionais ensino liceal/ensino técnico e reduzir os seus aspectos negativos. Foram evidenciadas como principais debilidades do ensino liceal “um saber académico e enciclopedístico divorciado da prática social” e do ensino técnico “um fazer utilitarístico sem adequado suporte teórico e científico” (Grácio, 1995, p.409).

As transformações sociopolíticas em curso na época impuseram a redefinição dos objectivos educativos, dos quais se destacam:

- Fomentar nos alunos um equipamento mental e cultural de base mobilizável nos estudos escolares seguintes, na formação profissional e na utilização do tempo livre;
- Ajudá-los a escolher o rumo profissional ou escolar;
- Capacitá-los para se servirem de maneira adequada da informação fornecida, procurada ou elaborada, sejam quais forem as suas fontes, as suas formas ou as suas utilizações;
- Arreigar atitudes e métodos de problematização crítica do real, de pesquisa científica, de conscientização da unidade dialéctica da teórica e da prática, do pensamento e da acção;
- Favorecer a maturidade socioafectiva dos alunos, a sua capacidade de comunicação, de intervenção consciente e responsável na comunidade escolar e local (Grácio, 1995, p.410).

Estas transformações ideológicas provocaram inevitáveis alterações curriculares e programáticas. O plano curricular do Ensino Secundário Unificado englobava, inicialmente, os seguintes componentes: Português, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Educação Visual, Educação Físi-

ca, Trabalhos Oficiais, Educação Cívica Politécnica, Religião e Moral Católicas (facultativo).

Ainda que o currículo abrangesse diferentes disciplinas, a educação era entendida como um processo global, onde os conteúdos programáticos possibilitavam a obtenção de respostas globais, interdisciplinares, a problemas concretos, vital e socialmente significativos. Na opinião de Grácio (1995), a estrutura curricular do Ensino Secundário Unificado:

por um lado, [promove a] eliminação de tópicos consagrados por uma tradição escolar perseverante, que faz de certos programas de ensino uma espécie de breviário da codificação tratadística das ciências; por outro lado, conduziria à selecção de tópicos psicopedagogicamente justificados pela essencialidade dos conceitos e da informação, pela sua instrumentalização operativa na resposta a problemas realmente significativos e, por conseguinte, pelo fomento de atitudes, de hábitos e de métodos próprios de pesquisa científica – sem o que se não prepara a gente moça para, criticamente, compreender, dominar e transformar as forças naturais, produtivas e sociais. (p.501)

Um dos principais factores de inovação do currículo do Ensino Secundário Unificado foi a introdução da Educação Cívica Politécnica, que funcionava como área interdisciplinar. Contudo, a criação de um espaço lectivo específico para a educação cívica, de certo modo, parece contrariar os objectivos anteriormente mencionados e continuar a pactuar com a compartimentação do ensino. Na prática, a Educação Cívica Politécnica só fez parte do plano do currículo durante um ano lectivo, tendo sido revogada por um despacho ministerial no final de Setembro de 1976.

Em termos gerais, esta área tinha como principal finalidade reforçar a função social da escola, tendo, por isso, que criar condições para estabelecer a articulação entre a escola e a comunidade (local e regional), o que justificava a não existência de um «Programa Nacional». O Ministério limitou-se, assim, a sugerir um conjunto de actividades passíveis de serem desenvolvidas nas escolas.

Em termos curriculares, as directivas do Ensino Secundário Unificado atribuíram à área de Educação Cívica Politécnica uma manhã ou uma tarde por semana. As actividades poderiam decorrer dentro ou fora do estabelecimento de ensino e eram planeadas e organizadas pelos alunos e pelos professores de diferen-

tes disciplinas. As orientações ministeriais incentivavam também o envolvimento de pessoas e instituições comunitárias nas actividades desenvolvidas no âmbito desta área.

O espaço de Educação Cívica Politécnica reunia condições para a realização de trabalhos transdisciplinares englobando, os conteúdos das diferentes disciplinas e efectuando simultaneamente a interacção com os problemas da comunidade. Foi pensada como uma área que deveria conferir à escola “plena liberdade para criar e desenvolver acções que permitam aos alunos usufruir variadas e vivas experiências de educação social” (Grácio, 1995, p.515).

As suas potencialidades para promover a autonomia das escolas estavam patentes na possibilidade de criar um programa educativo construído “a partir da escola/comunidade, de maneira a canalizar a força de acção dos jovens para o conhecimento dos problemas dessa mesma comunidade, busca das suas soluções e execução de tarefas de carácter social” (Grácio, 1995, p.502).

Como referiu Grácio (1995), “a Educação Cívica Politécnica destinava-se a desempenhar, (...) um papel de dinamização da instituição escolar constituindo um elemento polarizador da aprendizagem e suscitador de um novo tipo de relação pedagógica.” Era sem dúvida um grande desafio para o sistema educativo. Tratava-se, de algum modo, de uma revolução em termos de metodologias de trabalho dos professores e ao nível das relações interpessoais tradicionais (professor – alunos e entre professores). Este espaço provocava uma profunda alteração na dinâmica tradicional da educação escolar, implicando metodologias activas e construtivas que estimulassem a imaginação, o empenho cívico e a capacidade reflexão de todos os elementos da comunidade educativa. Trata-se de aspectos fundamentais para ajudar os alunos a canalizar os seus interesses para a construção do «saber ser» e do «saber viver com os outros», ou seja, de pedras basilares do processo de formação dos alunos, enquanto pessoas.

Apesar de a área de Educação Cívica Politécnica apenas ter feito parte do plano curricular durante um ano lectivo (1975/76) e ter surgido na forma de inovação ou até mesmo de «perturbação» no trabalho escolar, obteve resultados bastante satisfatórios. Algumas escolas conseguiram responder aos objectivos que tinham sido delineados pelo ministério, como se pode constatar na seguinte apreciação de Grácio (1995):



Certas iniciativas, desenvolvidas em condições difíceis, comprovam, aliás, que o desafio foi claramente entendido e empenhadamente aceite por muitos alunos e professores, por comissões de gestão, por pais e moradores, por trabalhadores e empresas, por autarquias, por serviços, por instituições comunitárias. (p.445)

Como se pode supor, a introdução da área Educação Cívica Politécnica no Ensino Secundário Unificado também suscitou algumas dificuldades e debilidades, destacando-se as dificuldades evidenciadas pelos professores em romper com os hábitos, atitudes e métodos de trabalho; as limitações relativas

à tenacidade dos esquemas de organização do tempo e do espaço escolares; à estranheza e mesmo à resistência de uma ou outra instância da comunidade próxima; à carência de professores nas escolas; à falta de apoio dos serviços centrais do ministério, em grande parte manietados pelas vicissitudes políticas de que padeceram os últimos governos pré-constitucionais. (Grácio, 1995, p. 446)

2.3. Reforma Curricular do Sistema Educativo

No final da década de 80, o sistema educativo português foi alvo de uma reforma curricular, estruturada, com base na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro).

As principais inovações introduzidas pela reforma educativa foram: o alargamento da escolaridade obrigatória até ao nono ano de escolaridade; a introdução da área curricular não disciplinar designada de Área Escola e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (disciplina que funcionava como alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões). Estas alterações visavam a criação de um sistema educativo sistémico, fortemente marcado pela componente interdisciplinar, onde o processo de ensino-aprendizagem deveria ser construído em função das características dos alunos, o que pressupunha a redução do insucesso educativo.

As alterações mencionadas visavam conferir uma organização interdisciplinar ao currículo, de forma a atenuar os aspectos negativos resultantes da compartimentação disciplinar do currículo, nomeadamente a fragmentação dos conhecimentos que poderia inviabilizar a integração e o relacionamento de conhecimentos das diferentes disciplinas.

A Reforma Curricular teve nomeadamente o mérito de realçar a importância da educação para cidadania, no processo de formação dos alunos. Segundo as orientações desta política educativa, a educação para a cidadania devido à sua transdisciplinaridade e transversalidade, inseria-se naturalmente, ainda que de forma implícita, em todas as disciplinas curriculares e no projecto de Área-Escola.

A disciplina optativa de Desenvolvimento Pessoal e Social funcionava como um espaço privilegiado de promoção da educação para cidadania de forma explícita. Como tal, assentava no desenvolvimento da formação cívica dos alunos, através da abordagem de temáticas que envolvessem “a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito”(Decreto-Lei 46/86, 14 de Outubro, artigo 47.º).

Na prática, a educação para a cidadania era abordada com pouca frequência, de forma explícita no âmbito das diferentes disciplinas. A maioria dos professores considerava que a carga horária semanal que tinha com os seus alunos era insuficiente para cumprir o programa específico das disciplinas, não lhe sobrando tempo para trabalhar a educação para a cidadania de forma interdisciplinar e transversal. Esta visão denota que os professores, em termos gerais tinham uma noção incipiente e deturpada da importância da componente de formação cívica para a formação pessoal dos alunos e revelavam dificuldades na concretização de trabalhos de grupo. Ao contrário do preconizado, os professores continuavam a privilegiar o trabalho solitário, evitando o trabalho em parceria e as trocas de ideias e experiências.

2.3.1. Área-Escola

A Área-Escola tinha como objectivos: “a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos” (Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, artigo 6.º).

Como se tratava de uma área curricular não disciplinar, não foi criado um espaço lectivo próprio para o seu exercício, assim como também não havia um pro-

fessor responsável, a quem fosse atribuído a coordenação das actividades. Supunha-se que os conselhos de turma e a direcções das escolas conseguiriam articular e gerir as contribuições das diferentes disciplinas, em termos de conteúdos e carga horária para o desenrolar dos projectos específicos de cada turma (Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, artigo 6.º).

O projecto Área-Escola deveria ser construído a partir da análise de opções e de tomadas de decisões dos alunos, com base em situações ou problemáticas da comunidade. A construção do projecto deveria proporcionar a aplicação das aquisições educativas em situações concretas e a autonomia e o sentido crítico dos alunos. Este projecto era entendido como um meio que possibilitava o exercício da formação cívica, tendo, por isso, sido legislado que a Área Escola “inclui obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas” (Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, artigo 7.º). Programa que evidenciava a

dimensão cívica ou política da formação pessoal e social, incluindo o conhecimento das instituições sociais e políticas, a identificação e solução de problemas e a promoção das capacidades dos alunos para intervirem na sociedade e para se relacionarem com os outros. (Menezes, 1995, p.17)

O desenvolvimento dos Projectos Área - Escola foi um processo muito difícil de operacionalizar; apenas um pequeno número de escolas conseguiu realizar trabalhos com bons resultados. Na maioria das escolas, os trabalhos realizados no âmbito da Área-Escola não conseguiram concretizar os objectivos e os princípios que estão subjacentes ao trabalho de projecto, principalmente devido à persistência das dificuldades relacionadas com a organização de trabalhos de âmbito interdisciplinar.

2.3.2. Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social

A disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social funcionava como opção à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões), não sendo uma componente obrigatória do plano curricular. Consequentemente só, algumas escolas ofereceram esta disciplina como opção aos seus alunos. Esta situação estava prevista no Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, artigo 7.º, onde se preconizava que a disciplina seria “proporcionada pelas escolas à medida que o sistema [dispusesse] de docentes para tal habilitados”. Efectivamente,

houve investimento por parte do Ministério da Educação na formação de professores específica para esta área.

A disciplina começou a ser leccionada em regime experimental no ano lectivo de 1991/92, de acordo como disposto no Despacho 65/ME/91, documento que definia as escolas envolvidas na experiência, os requisitos de selecção de professores e o modelo de formação.

Como explicam Fragateiro et al. (1995), o Instituto de Inovação Educacional foi a entidade a quem foi confiada a elaboração dos programas da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social para o 1º e 2º ciclos e as propostas de actividades para o 3º ciclo. Foi também da sua responsabilidade a organização de materiais escritos e audiovisuais sobre as seguintes temáticas: relações interpessoais, prevenção de acidentes, direitos humanos, educação do consumidor, educação ambiental, educação sexual e educação para a saúde.

A experiência envolveu mil e oitocentos alunos dos 1º, 5º e 7º anos, e sessenta e três professores pertencentes a dezanove escolas. No final do ano lectivo 1991/92, o Instituto de Inovação Educacional recolheu a opinião dos professores e alunos que participaram na implementação da disciplina e elaborou um relatório. O relatório foi publicado em Outubro de 1992 e, em termos gerais, os resultados foram positivos. Com base na síntese elaborada por Fragateiro et al. (1995), destacam-se as seguintes opiniões que foram obtidas junto dos alunos e dos professores:

Os alunos consideram a disciplina de DPS diferente das outras, quer no aspecto das práticas pedagógicas, quer nas temáticas abordadas. Foram da opinião de que as aulas promoveram uma elevada participação, principalmente ao nível da discussão das actividades da escola, permitindo uma abordagem de temas que se relacionam com os temas actuais que os preocupam.
(...)

Os professores, por sua vez, consideram ter sido uma experiência positiva, tanto no aspecto mais global do seu impacto na escola, como ao nível da sala de aula, valorizando diversas dimensões tais como, as alterações verificadas na sua relação com os alunos e o contributo dado para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica dos educandos. Esta nova disciplina foi, para a maioria destes docentes, o espaço de reflexão e debate que faltava na escola.”
(p.15)

No ano lectivo de 1993/94, a disciplina foi introduzida no plano curricular da Reforma Educativa, passando, assim, a poder ser uma oferta das escolas. Na realidade, houve uma diminuição do número de escolas a leccionar a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, o que foi manifestamente um retrocesso tendo em conta os resultados obtidos no ano experimental. No final do ano lectivo de 1993/94, o Instituto de Inovação Educacional realizou um trabalho de investigação para identificar os problemas que suscitaram o desinvestimento das escolas na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e encontrou as seguintes respostas:

- O número de professores a leccionar a disciplina diminuiu, facto que terá tido origem na “fraca oferta de formação e [na] mudança de alguns professores para outras escolas. A mobilidade dos professores conduz quer ao isolamento dos que ficam nas escolas da experiência quer dos que se deslocam” .
- Muitos dos professores que leccionavam a disciplina tinham uma visão reduccionista do Desenvolvimento Pessoal e Social, restringindo a sua importância à de uma disciplina compartimentada. Na opinião de Fragateiro et al. (1995), tal fica a dever-se à “lógica de formação e elaboração dos programas, na implementação da reforma, foi no sentido de separar e dissociar as disciplinas curriculares e o DPS, sem investir na integração nem na transversalidade da formação pessoal e social” (p. 67).
- A formação dos professores raramente teve em conta o contexto da escola.
- O facto de a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social ter sido confundida com a área de Desenvolvimento Pessoal e Social restringia esta última e inviabilizava as suas aplicações transdisciplinar e multidisciplinar, que estavam consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Apesar de esta disciplina ter surgido como um espaço lectivo próprio, foram emitidas indicações que vincavam a importância de trabalhar o desenvolvimento pessoal e social de forma transdisciplinar, de modo a favorecer o desenvolvimento “do espírito crítico e a interiorização de valores estéticos, morais e cívicos” (Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, artigo 7.º).

A introdução da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social acabou por ser um investimento improficuo no âmbito da Reforma Curricular. Contudo, consideramos que o trabalho que foi desenvolvido para promover a implementação desta disciplina poderá ser usado como base de trabalho e como orientação no âmbito da área de formação cívica (área curricular que foi introduzida na actual política educativa). O reconhecimento da existência de uma forte analogia entre estas duas componentes que integram os planos curriculares de duas políticas educativas distintas e subsequentes, justifica na nossa óptica, que se faça posteriormente uma análise um pouco mais detalhada sobre os pressupostos e trabalhos que estiveram subjacentes na disciplina de desenvolvimento Pessoal e Social.

Admitindo que a maioria dos professores das escolas desconhecem os resultados da investigação realizada por Fragateiro et al. (1995), antevemos a possibilidade dos problemas supracitados se voltaram a repetir mas, agora, associados à área de formação cívica. Na nossa perspectiva, a falta de orientações específicas sobre a área de formação cívica pode confinar a formação cívica no ensino básico ao espaço lectivo da área de formação cívica, de forma semelhante ao que aconteceu na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. A existência de um espaço lectivo não deve ser um obstáculo para as abordagens transversal e transdisciplinar da educação cívica.

2.3.3. Principais fragilidades da Reforma Curricular

A aplicação da Reforma Educativa teve como resultado mais visível e imediato o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano de escolaridade. Num curto período de tempo, o aumento significativo do número de alunos trouxe para as escolas pessoas de diferentes níveis sociais, com diferentes motivações, aspirações e sistemas de valores.

A maioria das escolas não foi, no entanto, dotada de recursos físicos e humanos de forma a poder responder à nova realidade social. O elevado número de alunos por turma foi uma realidade que dificultou o processo de aprendizagem dos alunos e contribuiu para a massificação do ensino. Estas condições dificultavam a adaptação do Currículo Nacional às características dos alunos e às condições socioculturais da comunidade educativa.

No final da década de 90, começa a tomar-se consciência de que o desempenho escolar dos alunos no final do ensino básico (9º ano) não traduzia um verdadeiro sucesso educativo. De acordo com a definição de Manuel Patrício (1987), “o sucesso escolar consiste na progressão administrativa na escolaridade”, enquanto que o “sucesso educativo só se consegue para a generalidade dos educandos, com esforço inteligente, esforço do educando e esforço do educador, [envolvendo] uma estratégia pedagógica o mais adequada possível” (p. 1). Um número significativo de alunos progredia ao longo do ensino básico, mas não adquiria as competências básicas, nem os conhecimentos necessários para resolver problemas e situações do seu quotidiano.

Os problemas identificados foram de certa forma confirmados a nível internacional pelos resultados expressos no relatório de Pisa (2000). Documento que, como referimos anteriormente, evidenciou os resultados pouco satisfatórios dos alunos de 15 anos na avaliação do desempenho em Leitura, Matemática e Ciências.

Para Grácio (1995), as principais causas do insucesso da Reforma Educativa foram as seguintes: dificuldades de articulação entre a teoria e a prática; falta de formação dos docentes; falta de sentido de pertença e de cultura da escola (isto é, a baixa motivação dos membros de uma comunidade educativa associada à desacreditação dos princípios das políticas educativas).

A escola tornou-se uma estrutura desmotivadora, onde o saber era padronizado, cingindo-se às orientações do currículo nacional. Perante esta realidade, começaram a surgir alguns problemas, tais como o acentuar da massificação do ensino, o insucesso escolar e abandono, situações de indisciplina aliadas a outras de cariz interpessoal. Estes problemas demonstravam que a maioria dos alunos não conseguia aplicar os conhecimentos que adquiria na escola nas actividades do seu quotidiano, nem estabelecer a interacção entre os saberes das diferentes disciplinas (eram incapazes de passar do *saber* para o *saber fazer*), verificando-se, simultaneamente, que o sistema educativo não estava a promover a educação para a cidadania de uma forma explícita e eficaz.

3. A relevância da formação cívica na Lei de Educação em Portugal (Lei de Bases do Sistema Educativo)

No sistema educativo português, a componente social é, em teoria, intrínseca à educação e está patente na própria definição de educação expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo:

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86)

A definição anterior tem subjacente a necessidade de uma forte interacção e uma dinâmica temporal entre o processo educativo e os princípios do regime político (democracia).

A integração dos princípios da democracia no processo educativo é fundamental para o desenvolvimento da sociedade. É necessário que todos os cidadãos conheçam e pratiquem os princípios básicos da democracia. Actualmente, os ideais democráticos ultrapassam as fronteiras do estado-nação, sendo também os grandes princípios da União Europeia e da maior parte dos países ditos desenvolvidos.

Embora continue a perdurar uma educação que visa essencialmente a valorização do estado enquanto nação, é crucial estimular, através do sistema educativo, o desenvolvimento de uma cidadania de âmbito planetário, onde os direitos humanos e as questões ambientais assumam posições de destaque. A necessidade de sensibilizar a humanidade para os grandes problemas ambientais, nomeadamente, no que respeita à utilização e exploração dos recursos naturais deverá ser uma das finalidades da educação para a cidadania, assim como a promoção do desenvolvimento sustentável.

A concepção de educação expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo coaduna-se com as directivas que foram formuladas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Os seus princípios e objectivos têm como meta promover a formação global dos alunos, tornando-os cidadãos activos e participativos numa sociedade democrática. Pretende-

se, por isso, que a educação para a cidadania surja de forma transversal e transdisciplinar no sistema educativo.

3.1. Educação para a cidadania

A educação para a cidadania é um conceito muito amplo que envolve a integração e a articulação da formação pessoal dos alunos, na dinâmica da sociedade (onde estão em interacção os componentes étnico-socioculturais, políticos, científicos e tecnológicos). Para que esta integração possa conduzir simultaneamente ao desenvolvimento dos alunos (estimulando o seu desejo de aprender, desenvolvendo as suas competências e o seu espírito crítico) e da sociedade, é necessário desencadear processos que explicitem e dinamizem a *educação cívica*.

A educação para a cidadania deve conjugar objectivos dos domínios cognitivo, atitudinal e comportamental. Como refere Menezes (1995), o conhecimento considerado essencial no âmbito da educação para a cidadania “inclui os direitos, deveres e liberdades fundamentais, a organização política do estado democrático e as formas de participação na vida democrática” (p. 18).

A abrangência de educação para cidadania dificulta, no entanto, a concretização e a avaliação dos seus objectivos. Devido ao seu carácter transversal e transdisciplinar, os seus resultados só se obtêm a longo prazo e não expressam apenas a evolução ao longo do percurso escolar mas todo o conjunto de vivências (familiares, sociais...).

A nível escolar, a educação para a cidadania deve ser desencadeada de forma direccionada e enquadrada nas características dos alunos e da comunidade a que pertencem, ou seja, deve promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

3.2. Formação cívica

A leitura e interpretação da Lei de Bases do Sistema Educativo tornam claro que a educação para a cidadania é fundamental para o desenvolvimento pessoal dos alunos e, simultaneamente, para a progressão da sociedade. Competindo, assim, ao sistema educativo clarificar a importância da formação cívica para accionar a educação para a cidadania, algo evidente nos princípios organizativos da Lei, na qual se refere que o sistema educativo deve organizar-se de forma a:

- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens.

A componente cívica da educação não surge apenas como uma finalidade em sentido lato. Os objectivos do ensino básico encerram um conjunto de indicações que envolvem a formação cívica, das quais se destacam os seguintes:

- l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;

Em termos teóricos, a Lei de Bases do Sistema Educativo é um documento que, para além da sua componente legislativa, elucida de forma clara e concisa as funções da educação e a dinâmica do sistema educativo. É sem dúvida, uma fonte que ilustra com clareza e revela de uma forma inequívoca o papel da formação cívica no desenvolvimento pessoal e social dos alunos e na progressão da sociedade.

4. Formação Cívica na Reorganização Curricular do Ensino Básico

A Reorganização Curricular começou a ser introduzida no ensino básico, de forma progressiva, no ano lectivo de 2001/2002. Nesse ano, foi implementada no 1º ciclo e no 5º ano de escolaridade (2º ciclo).

A Reorganização Curricular do Ensino Básico tal como a política educativa que a precedeu (Reforma Curricular do Sistema Educativo), foi formulada tendo por base a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro).

A articulação entre os três ciclos do ensino básico constituiu uma das prioridades da Reorganização Curricular, que para promover o reforço dessa articulação criou três áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado.

Esta política educativa, como a sua designação indica, promoveu essencialmente alterações ao nível da estrutura do plano curricular e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Entendo-se por currículo nacional

o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo como os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. (Lei 6/2001, p.4)

Segundo esta concepção, o cumprimento dos conteúdos programáticos no final de cada ano lectivo deixa de ser uma preocupação assumida como um fim em si mesma. A nova dinâmica de ciclo permite flexibilizar a abordagem dos conteúdos das diferentes disciplinas, favorecendo a articulação disciplinar e o trabalho de cariz transdisciplinar. Consequentemente, o processo de avaliação de aprendizagens e competências também deve ser adaptado aos princípios que definem a política educativa. A avaliação de competências engloba «o saber» e o «saber fazer», os valores e as atitudes. É um processo complexo e inovador que pretende romper com o tradicional processo de avaliação centrado nos conhecimentos adquiridos, cingindo-se ao domínio do «saber». A Reorganização Curricular do Ensino Básico assenta, por outro lado, na corrente construtivista, a qual tem como princípios fundamentais a defesa de uma aprendizagem de cariz social, em que os conteúdos de aprendizagem são considerados produtos sociais e culturais

e o professor funciona como agente mediador entre o indivíduo e a sociedade. Entendendo-se, desse modo, que a aprendizagem é um

processo que leva à integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de determinada estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, em cada aprendizagem realizada. (Coll et al., 2001, p. 19)

A introdução das áreas não disciplinares no plano curricular, preconizada pela Reorganização Curricular do Ensino Básico visa minimizar a compartimentação disciplinar e promover as sinergias entre os saberes/ conteúdos disciplinares e os componentes socioculturais da comunidade educativa. Como é referido no decreto- Lei n.º 6/2001,

a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos.

A educação para a cidadania é, assim, assumida como uma componente fundamental para a formação dos alunos. Por isso, “a integração, com carácter transversal, de educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” é um dos princípios orientadores da orientação e gestão do currículo.

A criação da área de formação cívica teve como finalidade específica privilegiar

o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e a sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade. (Decreto-Lei n.º 6/2001)

A área de formação cívica não deve, todavia, ser entendida como um espaço desfasado da área curricular. É fundamental que seja entendido como um espaço que possibilite aos alunos e aos professores consciencializarem-se da importância da integração dos saberes com os afectos e os valores. Esta integração, como refere Valente (2001),

“não é apenas uma necessidade para tornar relevantes as aprendizagens. Ela existe também ao nível da produção do conhecimento, ao abrir o campo à intervenção de vários tipos de conhecimentos, intuições, percepções e sentimentos na produção da própria interpretação dos fenómenos.” (p. 8)

A forma como a área foi introduzida no sistema educativo pode ter suscitado dúvidas, receios e desconfianças por parte dos professores, devidas, sobretudo, à falta de orientações específicas para leccionar a área e à inexistência da definição do papel do professor de formação cívica.

A ampla abrangência e a flexibilidade que caracterizam a área de formação cívica podem ser entendidas como formas de colocar em prática os princípios do paradigma construtivista. A própria inexistência de um programa rígido e formal, ou de um leque de conteúdos, pode funcionar como estímulo para a criatividade para a autonomia dos professores e das escolas, favorecendo a abordagem e a análise das características e problemáticas ético-socioculturais das comunidades educativas.

Mais que conhecer as regras sociais e cívicas da comunidade a que pertencem, os alunos deverão integrar-se e interagir no seio dessa comunidade, em função dessas regras, mas dotados de capacidade crítica e sentido de responsabilidade. Assim, de acordo como este pressuposto, não faz sentido a elaboração de um programa para a área de formação cívica, sendo, por isso, da competência das escolas e dos professores a gestão e o funcionamento desse espaço tendo por base as orientações da Decreto-Lei n.º6/2001 e os princípios e os objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). O carácter transversal e transdisciplinar da educação para a cidadania suscita a necessidade de estruturar e organizar o funcionamento desta componente da educação. É ao nível das escolas que deve ser realizada a planificação e organização da componente de educação para a cidadania, o que inclui a área de formação cívica.

A inexistência de um programa nacional não significa que se deva desvalorizar a preparação e a organização da área de formação cívica. Pelo contrário, as escolas devem assumir a responsabilidade de definir as orientações e finalidades específicas para a abordagem da educação para a cidadania, as quais devem ser formuladas com base nas características dos alunos e nos aspectos ético-socioculturais do meio onde estão inseridas.

As finalidades da educação para cidadania podem constar nos documentos que regem o funcionamento geral da escola, de que é um bom exemplo o Projecto Curricular de Escola.

A definição das linhas gerais de acção para promover a educação para a cidadania torna-se fundamental para a planificação da área de formação cívica e para colocar em prática actividades/trabalhos de cariz transversal e transdisciplinar.

O trabalho das diferentes turmas e dos diferentes anos de escolaridade deve adequar-se às características particulares dos alunos, mas também aos objectivos/finalidades traçados pela escola, que foram considerados fundamentais para o sucesso educacional dos alunos e para a progressão e desenvolvimento de toda a comunidade.

A Área de Formação Cívica vem reforçar a importância da formação para a cidadania dos alunos. É interessante verificar que o seu aparecimento ocorre pouco depois de a UNESCO ter defendido que as políticas educativas devem funcionar como «uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos». O papel da educação para a cidadania, no processo de formação pessoal e social, é, nas sociedades democráticas actuais, de tal forma importante, que foi proclamado como um dos quatro pilares da educação o *«aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros»*.

Apesar de a Área de Formação Cívica se cingir a um curto espaço de tempo semanal, a educação para a cidadania, em termos teóricos, está implícita em todos os componentes do currículo.

As alterações curriculares dinamizadas pela Reorganização pretendem provocar modificações no funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, ao nível da clarificação do papel do professor e dos alunos no processo educativo; redefinição da avaliação e das aprendizagens; articulação entre os diferentes componentes do currículo e a autonomia das escolas.

A transição entre a actual política educativa e a anterior (Reforma Curricular), não deve ser entendida como uma ruptura mas, como uma modificação que pretende ultrapassar os problemas e dificuldades detectados. Assim, o conhecimento das debilidades e dos aspectos positivos que caracterizaram a Reforma Curricular poderão favorecer a implementação da Reorganização Curricular do Ensino

Ensino Básico. No caso particular da área de formação cívica, os pressupostos teóricos e os resultados obtidos na Reforma Curricular em componentes curriculares similares poderão contribuir de forma significativa para a implementação da referida área.

5. Área de Formação Cívica – Contributos da Reforma Curricular (1989)

A implementação da área de Formação Cívica no ano lectivo de 2001/2002, foi, na maioria das escolas, acompanhada apenas pelas orientações e informações expressas no Decreto-Lei n.º 6/2001, as quais se consideram insuficientes para fundamentar a preparação das práticas educativas a desenvolver nesta área curricular.

Partilhando a opinião de Praia (1991) e Campos (1991), considera-se desejável que as actividades pedagógicas sejam construídas tendo por base um modelo teórico, mas à primeira vista, a área de formação cívica é uma componente curricular recente, que surgiu sem uma adequada fundamentação teórica. Na realidade, a novidade está patente apenas na terminologia porque como já foi anteriormente evidenciado, a formação cívica estava implícita nas anteriores políticas educativas. Deste modo, torna-se evidente a importância do aproveitamento dos pressupostos teóricos e da análise e interpretação dos resultados de trabalhos que foram anteriormente desenvolvidos no âmbito da componente cívica, nomeadamente os de Praia (1991), Campos (1991) e Fragateiro et al. (1995).

Nas suas obras, Praia (1991) e Campos (1991) começam por fazer o enquadramento teórico do tema, o qual inclui a explicitação da importância da área, a sua delimitação na Lei de Bases do Sistema Educativo, a integração de teorias e experiências de investigadores que em diferentes contextos desenvolveram investigações e reflexões sobre a temática. A contribuição de Kohlberg foi, por exemplo, uma referência importante para os referidos autores. A súpula destes componentes do enquadramento teórico permitiu vincar a importância do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, na promoção de uma educação assente no paradigma construtivista.

Relembramos que para o construtivismo, a componente pessoal e individual da aprendizagem é indissociável da componente social. A aprendizagem, apesar de

ser um processo individual e idiossincrático é fortemente influenciada pelos aspectos sociais, como tal os enquadramentos teóricos e culturais são fundamentais para justificar as sugestões metodológicas, as actividades propostas e a abordagem de diferentes temas; neste caso na planificação das práticas pedagógicas de formação cívica.

A Reforma Curricular (1989), em termos teóricos, evidenciou a importância da educação para a cidadania, no processo de formação dos alunos. Nesse sentido, foram publicadas pelo ministério, orientações que explicitavam a importância do desenvolvimento transversal e transdisciplinar dessa componente educativa.

As orientações que foram divulgadas na legislação da Reforma Curricular (1989), nomeadamente, os documentos que definiam o funcionamento da Área-Escola e a estrutura do modelo de formação de professores de Desenvolvimento Pessoal e Social (Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto e Despacho 65/ME/91) possibilitaram compreender a forma como se inter-relacionam a educação para a cidadania, o desenvolvimento pessoal e social e a formação cívica. Apesar de já terem sido revogados, estes documentos contêm orientações teóricas que explicitam a importância da área de formação cívica.

Assim, a inexistência de indicações específicas para o desempenho da área de formação cívica pode ser parcialmente colmatada recorrendo às orientações expressas nos documentos legais da política educativa anterior relativos à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e ao funcionamento da Área-Escola. Pelo que Considerámos pertinente destacar a contribuição da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social para a fundamentação teórica da área de formação cívica.

5.1. Contribuição da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social para a implementação da Área de Formação Cívica

A introdução da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social foi precedida por uma cuidada preparação por parte de alguns autores tais como Praia (1991) e Campos (1991), que divulgaram as suas investigações, opiniões e sugestões, de forma a facilitar e orientar o trabalho dos professores que iriam leccionar a disciplina.

A área de Formação Pessoal e Social em geral e a disciplina de DPS em particular tinham como objectivo promover as estruturas e competências psicológicas para a resolução de problemas da vida. Segundo Campos (1991), isso passa pelo desenvolvimento “da perspectiva social, da negociação interpessoal, da auto-organização, da identidade pessoal, do sentido de competência própria”(p.11).

A formação pessoal e social estava inevitavelmente associada à educação para os valores, baseada numa perspectiva cívica que fosse direccionada para o exercício da cidadania. Como estava estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo deveria promover o desenvolvimento cívico numa perspectiva construtivista, sem cair no facilitismo da mera endoutrinação de valores. Praia (1991) defendia que deveriam ser criadas situações que proporcionassem a vivência de conflitos que provocassem a construção de juízos morais.

A abordagem dos valores em termos educacionais deveria ser fundamentada nas regras sociais (direitos e deveres). Como referiram Fragateiro et al. (1995), o aluno deve ser ensinado a ver o mundo na perspectiva dos outros, envolvendo esta aprendizagem três elementos essenciais na moralidade que devem ser aprendidos na escola a disciplina, a formação do carácter e o desenvolvimento do raciocínio moral e a clarificação de valores.

5.1.1. Metodologias e Estratégias

A fundamentação metodológica das práticas educativas foi destacada por Praia (1991), ao considerar desejável que as actividades pedagógicas fossem sempre construídas tendo por base um modelo teórico. Modelo que deveria privilegiar preferencialmente a auto-avaliação e a participação activa e crítica dos alunos. Para tal, o professor deveria provocar situações que permitissem o desenvolvimento da criatividade. Como refere Praia (1991), “nesta perspectiva, o diálogo na aula é muito útil não só como motivador do desenvolvimento da criatividade, mas também como motivador de um raciocínio lógico” (p. 30).

A teoria do raciocínio moral de Kohlberg foi considerada por Campos (1991), Fragateiro et al. (1995) e Praia (1991) um «instrumento» de orientação para a organização e planificação do trabalho do professor de Desenvolvimento Pessoal e Social.

No espaço de Desenvolvimento Pessoal e Social, poder-se-iam realizar actividades que estimulassem a reflexão e a metacognição; e/ ou outras que envolvessem a articulação entre o saber teórico e a prática, de forma a que os alunos lhe atribuíssem um significado social.

5.1.2. Perfil do professor de Desenvolvimento Pessoal e Social

Os pressupostos que estiveram na base da criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social conferiram-lhe uma dinâmica própria que se afastava do funcionamento tradicional de todas as outras disciplinas do plano curricular. O desempenho dos professores poderia ser decisivo para colocar em prática a dinâmica que tinha sido idealizada. Tratava-se, por isso, de um trabalho inovador que levou Praia (1991) a elaborar a definição do perfil do professor de Desenvolvimento Pessoal e Social, que descreveu de forma sintética, da seguinte forma:

“O Professor de DPS deve:

- conferir à sua prática educativa um carácter reflectido e intencional, assumindo-se expressamente como formador do Homem e do Cidadão;
- educar sem endoutrinar, estimular a reflexão e promover a responsabilização dos alunos, encorajando a tomada de decisões e o compromisso em acções consequentes;
- prestar atenção activa aos problemas do mundo contemporâneo;
- promover a interacção entre a Escola e a comunidade;
- planificar as suas actividades em conformidade com o estágio de desenvolvimento correspondente ao nível etário dos alunos.” (p.70)

O perfil do professor de Desenvolvimento Pessoal e Social traçado por Praia (1991) integrava competências dos domínios cognitivo, social e ético-cultural, o que em termos práticos se deveria traduzir num trabalho complexo, de grande responsabilidade, implicando necessariamente grande capacidade de reflexão e bastante empenho.

5.1.3. Modelo de formação de professores de Desenvolvimento Pessoal e Social

A formação dos professores nesta área foi assumida como uma necessidade por parte do Ministério da Educação, que definiu as linhas gerais do modelo de formação de professores de Desenvolvimento Pessoal e Social.

A formação que foi desencadeada dirigia-se principalmente a professores que já exerciam a actividade docente; e como tal, uma das componentes de formação incidia sobre a auto-reflexão. Os professores eram estimulados a fazer uma retrospectiva crítica da sua experiência profissional.

Neste modelo, a componente teórica envolvia a abordagem das seguintes temáticas: Direitos da Pessoa e Projecto em Educação; Técnicas e Modelos de Investigação e Intervenção em Educação; Educação Estética e educação Artística; Estratégias de Formação Pessoal e Social/ Metodologia; Sistema Educativo, Cultural Organizacional e Comunicação.

A componente prática, por sua vez, era direccionada para a acção pedagógica. Os seminários que propiciavam a troca de experiências eram também utilizados como métodos de formação (Praia, 1991).

5.2. Funcionamento da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social – Resultados da investigação do IIE

O Instituto de Inovação Educacional patrocinou e coordenou uma investigação que visava avaliar a implementação da disciplina optativa de Desenvolvimento Pessoal e Social no ano lectivo de 1993/1994.

Na investigação levada a cabo por Fragateiro et al. (1995) foi utilizado o inquérito por questionário como metodologia, tendo este sido aplicado em todas as escolas do país do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico que participaram no ano experimental e que mantiveram a disciplina a funcionar nesse ano lectivo.

Nas escolas, o questionário foi endereçado aos delegados de disciplina, aos coordenadores dos directores de turma, aos directores de escola e aos professores com habilitações para a docência da disciplina. Os critérios de selecção do grupo de participantes, como referiram os seus autores, estavam relacionados com “o

papel que estes grupos de professores desempenham na organização e no desenvolvimento curricular da escola” (Fragateiro et al., 1995, p. 26).

A interpretação e análise dos resultados da investigação realizadas por Fragateiro et al. (1995), foram fundamentais para o desenvolvimento do presente estudo, visto que se tratou de estudo prático que nos permitiu reunir informações e indicações passíveis de serem comparáveis com os dados recolhidos no estudo empírico. Partindo deste pressuposto, destacam-se os seguintes parâmetros e respectivas ilações.

5.2.1. Participação/ envolvimento dos professores inquiridos

Verificou-se que uma elevada percentagem de professores não respondeu ao inquérito e os coordenadores dos directores de turma foram o grupo de professores mais negligente. Esta falta de interesse dos professores contactados foi interpretada da seguinte forma:

A existência da disciplina de DPS teve alguns efeitos perversos porque remete para um espaço e um professor a responsabilidade da formação pessoal e social, em vez de envolver todos os actores na construção de uma escola que promova efectivamente o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Existe uma visão reducionista da área, valorizando a sua vertente disciplinar em vez de outras vertentes: Transversal, multidisciplinar. (Fragateiro et al., 1995, p. 30)

5.2.2. Temáticas e estratégias

No 1º ciclo, foram principalmente abordadas as seguintes temáticas: o ambiente; a família; as relações interpessoais; a cidadania; o consumo e a saúde; a sexualidade e os acidentes. Os temas do quotidiano e os aspectos ligados à comunicação foram também referidos por alguns professores. Para trabalhar estes temas, os professores disseram ter utilizado as estratégias e as metodologias sugeridas no programa da disciplina. Como estratégia mais utilizada foi mencionada a discussão de dilemas, a que se seguiram, por ordem de frequência, o debate/mesa redonda, a leitura e discussão de temas e o trabalho de projecto, que foi a estratégia que os professores aplicaram com menos frequência.

As estratégias referidas foram aplicadas ao grupo turma ou em trabalhos individuais. O trabalho de pequeno grupo foi utilizado com pouca frequência.

Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, os temas abordados foram o ambiente, as relações interpessoais, a saúde, a sexualidade, o consumo e acidentes. O debate/mesa foi a estratégia mais utilizada, seguida da discussão de dilemas. Estas estratégias foram trabalhadas com mais frequência pelo grupo/ turma. No entanto, o trabalho em pequenos grupos surge referido como uma importante forma de concretização de actividades.

As actividades decorriam principalmente na sala de aula, embora tivessem sido também desencadeadas algumas actividades noutros espaços escolares (biblioteca, clubes), sendo escassas as actividades realizadas fora dos espaço escolar.

Os professores (dos três ciclos) realçaram a importância da participação dos alunos no processo de avaliação das actividades, na selecção dos temas e na planificação das actividades.

5.2.3. Representação das dimensões do desenvolvimento pessoal e social

Os professores do 1º ciclo com habilitação para a disciplina valorizaram principalmente as dimensões «estímulo ao respeito pelo outro e pelo diferente», «formação para os valores morais» e a «resolução de problemas e conflitos escolares». A «promoção do respeito por outras etnias e culturas», o «estímulo ao desenvolvimento de competências interpessoais» e a «promoção do auto-conhecimento», foram, também destacadas pelos professores.

Os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, com habilitações para leccionação da disciplina, atribuíram maior significado às seguintes dimensões: *«promoção do auto-conhecimento»; «estímulo ao respeito pelo outro e pelo diferente»; estímulo ao desenvolvimento de competências interpessoais: «estímulo ao desenvolvimento de competências de julgamento e análise crítica de situações» e ao «desenvolvimento de processos de reflexão sobre problemas/situações dilemáticas/conflitos de interesses»*. Foram ainda mencionadas, com alguma expressão, *«a formação para os valores cívicos»; a « formação para os valores morais» e a «promoção para do respeito por outras etnias e culturas»* (Fragateiro et al., 1995, p. 46).

A globalidade dos professores inquiridos considerou a disciplina importante para promover a formação pessoal e social dos alunos. Alguns dos professores do 1º

ciclo, todavia, não a concebiam como uma disciplina mas como uma área que poderia surgir integrada em todas as outras componentes curriculares.

5.2.4. Transversalidade da área de Desenvolvimento Pessoal e Social

De acordo com as finalidades estabelecidas pelo Ministério da Educação, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social deveria privilegiar a explicitação das competências, atitudes e valores cívicos, projectando-se em simultâneo nas outras componentes curriculares e nas vivências dos alunos. Desta forma, a transversalidade da área era algo que deveria estar subjacente na conduta e na visão global do processo educativo de todos os professores.

Na opinião dos professores do 1º ciclo, a Área –Escola era a componente curricular que melhor promovia a transversalidade da área de formação pessoal e social. Consideravam, também, que no Projecto Educativo de Escola deveriam constar orientações que tivessem como objectivos, a integração e organização de todas as componentes curriculares fundamentais para a promoção da transversalidade.

Os professores do 1º ciclo consideravam que todas as disciplinas poderiam contribuir para promover a transversalidade da área de Formação Pessoal e Social, sendo particularmente adequada a sua consubstanciação no espaço de área-escola.

Para os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, cada disciplina tinha diferentes contributos para o desenvolvimento da formação pessoal e social. Segundo eles, as disciplinas que melhor promoviam o desenvolvimento pessoal e social eram: Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Visual e Tecnológica.

As respostas pareceram, em suma, denotar não ser “claro, para os professores que todas as disciplinas contribuam para formação pessoal e social dos alunos” (Fragateiro et al., 1995, p.52).

O Projecto Educativo de Escola foi considerado, pela maioria dos professores, o documento que deveria veicular os princípios do desenvolvimento pessoal e social fundamentais para uma determinada comunidade escolar.

5.2.5. Efeitos da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social na dinâmica escolar

Nas escolas onde foi aplicado o inquérito, a maioria dos professores questionados considerou que “a introdução desta área não provocou mudanças significativas na escola”(p.67).

Num total de 19 escolas, apenas em duas os professores referiram a existência de mudança, que se traduziu num dos casos na libertação das fronteiras dos espaços disciplinares, levando à inserção da área no projecto de área-escola e, simultaneamente, na transformação do espaço escola.

Fragateiro et al. (1995), na sua investigação, concluíram que os resultados pouco satisfatórios que resultaram da introdução da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social se deveram à conjugação de um conjunto de factores, destacando-se a falta de informação, de conhecimento e de definição relativamente à disciplina e à área de Formação Pessoal e Social; inadequação do modelo de formação específica, cuja prática pedagógica incidia quase exclusivamente na área, menosprezando a transversalidade da área.

A criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social foi, de certa forma, um obstáculo para a promoção da área de Formação Pessoal e Social. Muitos dos professores das diferentes componentes do plano curricular poderiam entender que não tinham necessidade de explicitar esta componente nas suas actividades lectivas porque, na sua perspectiva, essa tarefa era da responsabilidade do professor da disciplina de DPS.

Os resultados obtidos levaram os investigadores a propor algumas medidas que visavam minorar as dificuldades detectadas e promover uma reformulação do funcionamento da dinâmica das escolas que desse resposta aos objectivos do processo educativo. Assim, foi considerada fundamental a criação de “espaços de debate e de reflexão sobre esta área, onde os professores terão de desempenhar um papel activo e reflexivo sobre a sua prática, com a finalidade de clarificar as ambiguidades e contradições que existem na construção de uma escola democrática, que promova efectivamente a formação pessoal e social das pessoas que vivem o contexto escolar”(Fragateiro et al., 1995, p. 68).

CAPÍTULO II
Contributos teóricos de referência para as práticas
educativas de Formação Cívica



Contributos teóricos de referência para as práticas educativas de Formação Cívica

As finalidades educativas que alicerçaram a introdução da Área de Formação Cívica no plano curricular do Ensino Básico, não são específicas da mesma, uma vez que já se estavam consagradas no currículo, ainda que de forma implícita. A criação de um espaço lectivo específico para a abordagem desta componente educativa não deve ser entendida como uma tentativa de individualização e isolamento que pressuponha a aplicação de metodologias pedagógicas originais, desprovidas de ligação com as metodologias educativas que são usadas nas diferentes áreas curriculares.

Apesar de a área de formação cívica só ter surgido de forma explícita no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico, importa lembrar que a formação cívica e axiológica não é uma preocupação recente. Ao longo dos tempos, foram vários os autores que com base nas suas investigações, teorias e reflexões, construíram modelos pedagógicos para promover o desenvolvimento dos valores morais e éticos em contexto educativo.

A metodologia mais antiga e provavelmente a mais persistente foi a doutrinação ou inculcação de valores. Esta metodologia promove a padronização de comportamentos e atitudes e dá pouca ênfase ao raciocínio, o que não se coaduna com a ideologia reflexivo-construtivista que está patente na actual política educativa – Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Durante o séc. XX, alguns autores elaboraram diferentes teorias e metodologias para promover os valores democráticos e morais, destacando-se aqui as propostas de Piaget, Dewey, Raths e Kohlberg.

1. Piaget - Teoria do desenvolvimento cognitivo e moral

Piaget estabeleceu um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e moral e o pensamento ético e lógico. Na sua opinião, a lógica era a base estrutural do pensamento nos primeiros anos de vida da criança e, por conseguinte, do seu desenvolvimento moral. Também defendia que a autonomia intelectual do aluno resultava do desenvolvimento da «consciência interior» e do controlo do pensamento (Marques, 1998).

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo dos alunos depende das experiências que lhes são proporcionadas; por isso, na sua óptica, a escola desempenha um papel importante na promoção das experiências que permitem potenciar esse desenvolvimento.

Apesar de o modelo de desenvolvimento moral de Piaget não ter uma aplicação directa em termos pedagógicos, facilita a compreensão do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o qual implica a mobilização integrada de componentes biológicos, cognitivos e morais.

2. Dewey – A educação como função social

Dewey (1859 – 1952) foi um dos mais importantes pedagogos americanos que se evidenciou por refutar a educação pela instrução. Defendeu, ao contrário, a educação pela acção, partindo do princípio que o conhecimento é uma actividade que não tem um fim em si mesmo, mas é dirigido pela experiência.

Nas suas teorias pedagógicas, Dewey atribui à escola uma função socializadora, fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

A pedagogia de Dewey propunha, em consequência, uma reformulação da educação, tendo como principais factores de inovação a valorização das actividades que envolvem a resolução de problemas concretos e a reformulação do papel do professor. O professor deveria ter como principal função incentivar e apoiar o interesse e o esforço dos alunos nas actividades escolares.

Para Dewey, o trabalho prático era fundamental para o desenvolvimento do espírito de comunidade e a divisão das tarefas estimulava a cooperação. Defendia, por isso, que no processo educativo deveriam ser proporcionadas situações que possibilitassem a participação e o envolvimento dos alunos, para que eles descobrissem o verdadeiro sentido dos problemas/situações.

Nesse sentido, Dewey definiu a educação como uma actividade estruturadora, modeladora e formadora, cuja estruturação siga a forma normativa da actividade social. Entendia que a escola deveria ser uma extensão da vida social, devendo funcionar como uma comunidade em miniatura e em íntima interacção com diferentes formas de experiência associados. Neste processo evidenci-

ou a importância da linguagem considerando-a imprescindível para a transmissão directa da informação.

Nas interações sociais, considera fundamental o uso da linguagem para expressar e adquirir ideias, frisando a importância da linguagem como elemento de integração e progressão social.

Dewey salientou, ainda, que a influência do meio social pode ser de tal forma subtil e penetrante, que modela o carácter e o espírito, sendo perceptível a sua acção em vários aspectos, dos quais destaca:

- os hábitos de linguagem, onde se incluem os modos fundamentais de falar, o vocabulário que se forma a partir do intercâmbio;
- as maneiras (regras comportamentais)
- os valores estéticos.

Assim, a valorização da componente social está indubitavelmente associada à componente cívica e tem como consequência a abordagem dos direitos e dos deveres dos cidadãos. Esta convicção levou Dewey (2001), a afirmar “toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral” (p. 202).

Dewey (2001) defendeu, nessa linha, que a escola deve promover uma conexão orgânica entre os métodos e materiais de conhecimento e o desenvolvimento moral. Deste modo, considerava que a escola também deveria promover a formação do carácter, a formação moral, a qual deveria ser integrada nas aprendizagens e treinada nas actividades e nas relações interpessoais estabelecidas na comunidade escolar.

A importância que Dewey atribuía ao desenvolvimento moral está patente nas teorias da moral que formulou com base no pressuposto que a moralidade da pessoa condiciona a sua conduta. Nestas teorias apresentou algumas sugestões que visavam facilitar a promoção da educação moral em contexto escolar, até porque considerava a formação do carácter uma componente da instrução e da disciplina escolar.

3. Raths - Modelo de Clarificação de Valores

O Modelo de Clarificação de Valores foi desenvolvido por Raths e seus discípulos na década de 60, do séc. XX, muito por influência das teorias psicanalistas e personalistas. Em Portugal, o modelo tem sido estudado e divulgado por Odete Valente (Marques, 1998, p. 109).

O modelo de Clarificação de Valores tem como objectivos promover a reflexão sobre a importância dos valores nas actividades e acontecimentos do quotidiano e demonstrar que cada pessoa constrói o seu próprio sistema de valores em função das características ético-socioculturais da sociedade e das suas próprias vivências e motivações (Valente, 1989).

O processo de aquisição de valores constitui o cerne da metodologia do modelo. A primeira fase deste processo tem como objectivo estimular os alunos a reflectir sobre os aspectos da vida que valorizam, levando-os a exteriorizar os seus sentimentos, interesses, aspirações... Assim, o professor deve incentivar as escolhas individuais do aluno, limitando-se a perguntar e a ouvir sem fazer juízo de valores acerca das respostas e/ou opiniões, procurando que o aluno se aceite a si próprio e desenvolva a sua auto-estima.

À fase de auto-aceitação, que envolve a exposição de pensamentos e sentimentos, deve seguir-se uma fase de reflexão envolvendo “escolhas mais ponderadas, com consciência mais esclarecida daquilo que o indivíduo realmente estima e com maior integração do valor relativo das escolhas” (Valente, 1989, p.138).

A clarificação de valores é, assim, um processo pessoal, desenvolvido a partir da auto-reflexão orientada pelo professor. Esta orientação deve ser desencadeada de acordo com os critérios que foram definidos para a identificação de valores e que são os seguintes:

escolha livre; escolha de entre alternativas; escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; ser capaz de ser elogiado e aplaudido; ser capaz de fazer e manter afirmações em público; manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento; manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é, ser frequente e repetir-se. (Valente, 1989 e Marques, 1998)

Em suma: segundo esta teoria, um valor é uma escolha que é realizada entre diferentes alternativas, depois de ter sido ponderada a consequência de cada alternativa; e, simultaneamente, é manifestado e afirmado com frequência nos comportamentos e atitudes do quotidiano.

A aplicação metodológica do modelo de Clarificação de Valores nas actividades escolares implica a integração concertada entre os papéis dos professores e alunos e as estratégias educativas. A interacção coordenada entre todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem é fundamental para estabelecer a interacção entre o pensamento, o comportamento e a linguagem dos alunos. Interacção essa essencial para o pleno processo de formação global dos alunos e em particular para a sua formação cívica.

O Modelo de Clarificação de Valores reúne um conjunto de pressupostos que poderão ser úteis para os professores que leccionam a área de Formação Cívica, onde se destaca:

3.1. O Papel do professor

De acordo com os princípios do modelo supracitados, o professor deve desempenhar essencialmente funções de orientação e mediação, o que se coaduna com os princípios do construtivismo.

Segundo a ideologia construtivista, a componente cívica é indissociável do processo de formação global do aluno. Esta formação é construída pelo próprio aluno. O professor tem como função primordial ajudar o aluno a progredir nas suas capacidades, devendo, para isso, propor-lhe actividades que se adaptem às suas características e possibilidades. Para que essa ajuda seja eficaz, as actividades devem ser organizadas de forma a enquadrarem-se “na Zona de Desenvolvimento próximo do aluno, entre o nível de desenvolvimento efectivo e o nível de desenvolvimento potencial, zona em que a acção educativa pode alcançar a sua máxima incidência” (Coll et al., 2001, p.22).

No modelo de clarificação de valores é particularmente valorizada a dimensão social e ética do perfil do professor, onde são particularmente relevadas as componentes de relacionamento interpessoal, de capacidade de comunicação e de rigor axiológico, ético e deontológico.

3.2. Estratégias educativas

O modelo sugere um conjunto de actividades que abordam temas dos foros pessoal e social, tais como os interesses, aspirações, sentimentos e inquietações dos alunos e discussões gerais sobre temáticas de interesse social.

Os exercícios mais conhecidos que estão associados a este modelo são “*coisas que gosto de fazer*”; “*folhas de valores*”; “*incidentes*”; “*telegramas com recomendações*”; “*brasões de armas*”; “*jogos de papéis*”. Trata-se de actividades simples, de fácil aplicação nas salas de aula e que têm em comum o facto de implicarem escolhas pessoais do alunos, levando, posteriormente, à reflexão sobre essas escolhas.

3.3. Interação entre o pensamento, o comportamento e a capacidade de comunicar

O pensamento é, inequivocamente, um processo mental interno. A exteriorização do pensamento pode ocorrer sob a forma de respostas e decisões, que não traduzem necessariamente a plenitude do pensamento.

Raths (1997) defendeu a existência de uma relação entre o pensamento e o comportamento, considerando que a criação de condições que promovam o pensamento poder-se-á reflectir posteriormente na alteração dos comportamentos, atitudes e na capacidade de comunicação. Consequentemente, o pensamento é um componente intrínseco do processo de aprendizagem, como afirmava este autor, «pensar é uma forma de aprender».

Os autores do modelo de clarificação de valores consideravam que a promoção do «o pensamento» permitia o desenvolvimento da sociedade; as actividades educativas que privilegiassem o pensamento também permitiam o aperfeiçoamento da educação cívica (Raths, 1977, p.157).

A promoção do pensamento na escola pressupõe que o professor promova nas actividades lectivas «operações de pensamento», ou seja, tarefas que estimulem o pensamento. Como operações de pensamento que poderão ser utilizadas nas actividades lectivas, foram sugeridas a comparação, o resumo, a observação, a classificação, a interpretação, a crítica.

A selecção das operações poderá variar em função do tipo de actividade, das características específicas dos alunos e deverá estar sempre presente o pressuposto de que “a segurança emocional é muito importante e condição necessária nos processos de aprendizagem ligados à vida escolar” (Raths, 1977, p.6). O professor não se pode limitar a colocar questões orientadoras; deve estar atento às respostas, atitudes e comportamentos dos alunos e, simultaneamente, prestar atenção àquilo que diz e escreve. Todos os aspectos que permitem a comunicação entre o aluno e o professor devem ser alvo de reflexão, podendo-se destacar a linguagem como elemento que desempenha um papel crucial no processamento do pensamento.

3.4. Fragilidades do modelo

No Modelo de Clarificação de Valores foram, também, identificados algumas debilidades, tendo sido destacado por Marques (1998), como aspecto negativo o facto de os alunos não poderem realizar escolhas e efectuar uma aprendizagem significativa ao nível dos valores tendo, apenas, por base a realidade que conhecem. Por outro lado, verificou-se que, a aplicação no modelo, na prática teve um impacte reduzido ou nulo no comportamento dos alunos e no desenvolvimento do seu carácter.

Marques (1998) referiu, ainda, que como se trata de um processo que promove a auto-reflexão revela-se ineficaz na atenuação do problemas sociais e culturais que afectam os alunos com mais dificuldades económicas e, consequentemente, estão em desvantagem cultural (p. 116).

Para Kohlberg, o Modelo de Clarificação de Valores trata-se de um método que “leva a um relativismo moral, na medida em que recusa estabelecer hierarquias de valores” (Lourenço, 2002, p.292).

4. Kohlberg - Modelo de desenvolvimento moral

Os problemas sociais que despontaram na década de 80 nos sistemas educativos de algumas sociedades, nomeadamente na americana, impulsionaram o reconhecimento e aplicação do modelo de Kohlberg. Este modelo resultou de uma investigação exaustiva que o autor desenvolveu ao longo de três décadas e que teve como principais objectivos “o estudo do desenvolvimento moral e

de uma abordagem à educação moral preocupada com a questão da justiça”, (Marques, 2003, p.43).

Este modelo foi classificado como cognitivo-desenvolvimentalista, construtivista e interaccionista. Esta multidimensionalidade resultou da capacidade que o autor revelou na associação das ideias recolhidas nos trabalhos que anteriormente tinham sido desenvolvidos no âmbito da psicologia do desenvolvimento, da filosofia moral e da sociologia educacional. Os trabalhos de Piaget e Dewey foram, em concreto, determinantes para a construção dos fundamentos psicológicos do modelo de Kohlberg.

Considera-se que o modelo de desenvolvimento moral assenta numa abordagem cognitivista porque fundamenta as suas bases no pensamento do indivíduo. O raciocínio ocupa o cerne da teoria de Kohlberg, que justifica a sua importância, advogando que “o pensamento moral exige a aplicação dos processos e das operações lógicas por um indivíduo a certos problemas, experiências e situações” (Marques, 2003, p.53).

A componente desenvolvimentista do modelo está patente na admissão de que o “desenvolvimento se processa de modo a ser possível caracterizá-lo por estádios e a progressão nestes é sequencial e invariante” (Valente, 1989, p.150) A definição e a transição entre os diferentes estádios depende da complexidade do raciocínio, a qual se manifesta no nível de justificação que os indivíduos emitem nas suas escolhas morais: “o modo como uma pessoa analisa e interpreta os dados e toma decisões sobre problemas pessoais é um elemento de crucial importância no desenvolvimento moral”(Valente, 1989, p. 150).

A determinação do desenvolvimento moral dos indivíduos com base nas suas operações cognitivas resulta num processo complexo e bastante subjectivo, para o qual Kohlberg desenvolveu um metodologia específica que comportava duas etapas distintas: a primeira consistia numa entrevista de juízo moral e a segunda, na atribuição de um estádio moral. A sensibilidade e a capacidade de desenvolver uma interpretação rigorosa e hermenêutica das informações recolhidas nas entrevistas são aspectos cruciais para a implementação desta metodologia (Lourenço, 2002).

CAPÍTULO II Contributos de referência para as práticas educativas de Formação Cívica

Os estádios de desenvolvimento moral foram definidos tendo por base os estádios de Piaget e os resultados que obteve ao confrontar diferentes sujeitos com os seus conhecidos dilemas (ex: *Heinz e o farmacêutico*). Assim, Kohlberg identificou ficou três níveis de desenvolvimento moral, que por sua vez, comportavam ainda dois estádios qualitativamente distintos de raciocínio moral, como se pode constatar na tabela que se segue:

Quadro 1 – Níveis e Estádios de Raciocínio Moral, segundo Kohlberg (1984)

| Nível | Estádio | Orientação Moral | Perspectiva Sócio-moral |
|---|---------|--|---|
| I Pré-Convencional | 1 | - Orientação para o castigo e para a obediência | Não distingue nem coordena perspectivas; só há uma correcta, a da autoridade. |
| | 2 | - Orientação calculista e instrumental; pura troca, hedonismo e pragmatismo. | Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma segunda pessoa. |
| II Convencional | 3 | - Orientação para o bom menino e para uma moralidade de aprovação social e interpessoal. | Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma terceira pessoa afectiva e relacional. |
| | 4 | - Orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social. | Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma terceira pessoa imparcial e institucional. |
| III Pós-convencional | 5 | - Orientação para o contrato social, o relativismo da lei e o maior bem do maior número. | Distingue perspectivas, coordena-as e começa a hierarquizá-las do ponto de vista de uma terceira pessoa moral e racional. |
| | 6 | - Orientação para os princípios éticos universais, reversíveis prescritivos e auto-escolhidos. | Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as segundo um ponto de vista moral, racional e universal. |

A cada um dos estádios representados no Quadro 1, corresponde uma filosofia ou orientação moral específica; uma forma de distinguir, coordenar e hierarquizar as diversas perspectivas ou valores; e determinadas operações

quizar as diversas perspectivas ou valores; e determinadas operações de justiça (Lourenço, 2002).

Segundo o autor, os estádios expressam o raciocínio moral dos indivíduos e têm como expoente máximo os princípios éticos universais que coincidem com o seu conceito de justiça, o que leva a presumir que “para Kohlberg, a educação moral e a educação cívica justapõem-se, porquanto um elevado estágio de desenvolvimento moral corresponde a um elevado estado de consciência cívica” (Valente, 1989, p.148).

O conceito de justiça de Kohlberg facilita a compreensão da forma intrincada como se relaciona com a educação cívica, como se pode constatar na seguinte interpretação de Marques (1998):

A justiça é o mesmo que igualdade e universalidade dos direitos humanos. A justiça é tratar, com igualdade, todas as pessoas independentemente da sua posição social. É tratar cada pessoa como um fim e não como um meio. (...) é o mesmo que o respeito pela dignidade humana e pressupõe o respeito pela reciprocidade. A justiça pressupõe a preocupação pelo bem estar dos outros.(p. 100)

4.1. Metodologias educativas

Kohlberg construiu metodologias específicas para promover a educação moral. Numa primeira fase, privilegiou a promoção da discussão de dilemas morais hipotéticos; devido aos resultados pouco eficazes que obteve e às críticas que lhe foram dirigidas, procedeu, no entanto, à sua reformulação.

Em virtude das debilidades evidenciadas na metodologia da discussão de dilemas hipotéticos, Kohlberg criou a metodologia da «*comunidade justa*», a qual contempla de forma inequívoca a dimensão social da moralidade e revela a influência do pensamento educacional de Dewey.

A metodologia da «*comunidade justa*» promove o uso de dilemas morais reais, formulados a partir de situações concretas da comunidade educativa que visam, simultaneamente, envolver todos os elementos na tomada de decisões que regem o funcionamento de toda a comunidade (Marques, 1998, 2003).

A «comunidade justa» revela-se mais do que uma simples metodologia de desenvolvimento moral; ela visa o desenvolvimento da pessoa de uma forma global, através da “procura de um equilíbrio entre justiça e comunidade, pensamento e acção, razão e afecto, autonomia e intimidade” (Lourenço, 2002, p.308). Os objectivos desta metodologia coadunam-se com os princípios gerais do actual sistema educativo.

O carácter construtivista é particularmente evidente nas metodologias educativas em dois domínios: nas orientações teóricas que possibilitam definir os papéis dos alunos e dos professores; na assunção de

que o desenvolvimento do pensamento e da acção moral resulta sobretudo de interacções constantes entre as pessoas e não apenas da sua acomodação mais ou menos passiva e conformista às normas sociais vigentes, nem de escolhas solitárias e decisões relativamente aleatórias por parte do sujeito individual. (Lourenço, p.171)

Papel do professor

Ao professor é atribuído o papel de orientador do aluno. Como refere Marques (1998), o professor deve servir como facilitador do aluno no processo de desenvolvimento do raciocínio moral:

O professor é um recurso do aluno e deve assumir-se como um facilitador no processo de reflexão, de elaboração de juízos e deliberações. (...) O professor deve ajudar os alunos a identificar um tema, um problema ou um dilema moral.(p. 103)

Ao estimular a reflexão sobre questões morais, o professor deve ir aumentando progressivamente a complexidade dessa reflexão, no sentido de levar o aluno a reflectir criticamente sobre a adequação dos processos de raciocínio que emprega e sobre a sua coerência. A orientação do professor pode ser crucial para promover a transição do aluno para o estágio seguinte.

No caso específico da metodologia da «comunidade justa», o professor tem também a função de incentivar os alunos a participarem activamente nos órgãos de gestão das escolas.

Em suma, a promoção do desenvolvimento moral tendo por base as metodologias de Kohlberg é um processo que requer que o professor tenha plena consciência das suas funções e um conhecimento sólido dos pressupostos teóricos que edificam a teoria. Deste modo, torna-se evidente a necessidade da formação de professores neste domínio. De acordo com Marques (1998), esta necessidade foi sentida pelo próprio Kohlberg, até por considerar “é crucial que o professor seja capaz de formular juízos de valor um estágio acima dos juízos emitidos pelos alunos”(p. 103).

4.2. Debilidades do modelo

A teoria de Kohlberg tem sido alvo de várias e diversificadas críticas que realçam diferentes aspectos. No âmbito deste trabalho, as fragilidades da teoria que é conveniente evidenciar prendem-se com “as dúvidas sobre a universalidade dos estádios” e a excessiva valorização da cognição moral em detrimento da acção moral (Marques, 2003, p. 57).

Em termos gerais, as críticas que têm sido dirigidas à teoria e às suas metodologias não descredibilizam a sua ideologia, antes possibilitam a eliminação dos seus aspectos negativos, induzindo a renovação do modelo.

Na opinião de Lourenço (2002), a teoria é demasiado centrada no raciocínio moral, revelando dificuldades na explicação da “frequente inconsistência entre o raciocínio moral e o comportamento moral” (p.119).

Em relação à «*comunidade justa*», foi sem dúvida uma metodologia que possibilitou a obtenção de resultados muito satisfatórios; no entanto, a sua aplicação só é viável em comunidades escolares de pequenas dimensões, em que todos os elementos da comunidade educativa participam activamente, de acordo como os ideais da metodologia.

5. Pressupostos Teóricos – Perspectiva de desenvolvimento moral de Orlando Lourenço

A nível nacional, Orlando Lourenço é um dos investigadores que mais se tem dedicado à investigação e reflexão sobre desenvolvimento moral, assumindo-se como um admirador e seguidor da Teoria de Kohlberg. A sua investigação

e fundamentação teórica tiveram como ponto de partida uma comparação detalhada entre três perspectivas teóricas diferentes de desenvolvimento moral: a perspectiva psicanalítica que realça a componente emocional da moralidade; a teoria da aprendizagem social que valoriza a componente comportamental e a abordagem estrutural-constructivista (de Kohlberg), também designada por cognitivo-desenvolvimentista, que salienta a componente cognitiva da moralidade.

De acordo com os critérios de comparação que usou, Lourenço concluiu que as três ideologias têm em comum o facto de considerarem que o desenvolvimento moral “anda em torno das noções que a pessoa vai tendo de bem e de mal, justo e injusto, correcto e incorrecto”, ou seja, insere-se no domínio do «dever ser» integrando as questões normativas (Lourenço, 2002, p.37).

A compreensão da abrangência do desenvolvimento moral requer, na óptica de Lourenço (2002) a prévia definição do conceito de moralidade, que deve estar relacionado com as “considerações de igualdade, equidade, contratos sociais e reciprocidade nas relações humanas” (Lourenço, 2002, p.29).

Lourenço evidencia a importância do desenvolvimento moral no processo de formação pessoal e social e demonstra as suas interações com as componentes cognitivas e de capacidade de relacionamento interpessoal. Considera, por isso, que a educação deve assumir a sua função de promoção de educação para os valores, o que se coaduna com os objectivos centrais da Lei de Bases do Sistema Educativo: promoção da educação moral, cívica e democrática.

Fomentar o desenvolvimento moral requer, na opinião de Lourenço, a aplicação de metodologias que assentem em base teóricas consistentes e tenham em conta a evolução moral dos indivíduos e a forma como se pode avaliar o respectivo desenvolvimento moral.

Lourenço (2002) explicita a importância da aplicação da Teoria de Kohlberg em contexto educativo, fazendo referência à forma como é concebida a estrutura do desenvolvimento moral; às fases que caracterizam esse desenvolvimento (estádios); às modalidades de avaliação do desenvolvimento moral; e às metodologias que podem ser utilizadas nas escolas.

O processo de desenvolvimento pessoal e social é visto pelo autor como o resultado da integração e da acção conjunta do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento moral. Para Lourenço (2002), “o desenvolvimento cognitivo é uma condição necessária, embora não suficiente, para o desenvolvimento moral”.

O desenvolvimento cognitivo é entendido como um factor que interfere no desenvolvimento moral, do ponto de vista do seu funcionamento estrutural, o que já estava patente nos estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg que tinham correspondência nos estádios do raciocínio cognitivo de Piaget. Reafirma-se o paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral. Lourenço (2002) advoga que “é compreensível que as operações de justiça por reciprocidade e por igualdade relativamente ao mundo social andem de mãos dadas com as operações cognitivas de reversibilidade e de identidade relativamente ao mundo lógico-matemático”(p.160).

Em termos de promoção do desenvolvimento moral nas escolas, o paralelismo evidenciado requer que a Escola promova uma aprendizagem que privilegie o pensamento e não maioritariamente o conhecimento, o que impõe o desenvolvimento de instrumentos de assimilação e de construção em detrimento do ensino directo de conteúdos.

Os pressupostos anteriores, em termos práticos poderão «revolucionar» o funcionamento das escolas, mas na realidade, têm-se revelados difíceis de colocar em prática em virtude de variados factores, dos quais destacamos: a exigência do cumprimento dos programas imposta pelo Ministério da Educação traduz-se na valorização da aquisição de conhecimentos; por outro lado, os professores continuam a valorizar a aprendizagem de conhecimentos e manifestam dificuldades em alterar as suas práticas educativas. Perante estas dificuldades, as escolas deverão criar condições internas que consigam sensibilizar todos os professores para uniformizar e reorganizarem as suas metodologias educativas.

A tomada de perspectiva social é evidenciada por Lourenço (2002) como uma dimensão do desenvolvimento moral, “é uma competência que traduz o modo como cada pessoa compreende os pontos de vista dos outros, quando não estão em jogo questões normativas ou ligadas ao dever ser” (p.161).

No domínio do desenvolvimento interpessoal, Lourenço apoiou-se nas investigações de Robert Selman (1980), psicólogo que se tem evidenciado na abordagem do desenvolvimento da tomada de perspectiva social, também designada compreensão interpessoal.

Confrontando a teoria de Selman com as teorias de Piaget e Kohlberg, Lourenço reuniu elementos que confirmam que o processo de formação pessoal e social é condicionado pelo desenvolvimento e pelas sinergias que se estabelecem em três domínios: moral, cognitivo e interpessoal.

O trabalho de Lourenço, sem fazer alusões directas à política educativa da Reorganização Curricular do Ensino Básico, consegue focar algumas das temáticas (problemáticas), que actualmente estão a ser realçadas e envolvem a questão do desenvolvimento moral e a sua interacção com as outros domínios educativos. As suas investigações, apesar de utilizarem terminologias diferentes, são concordantes como a ideologia da política educativa vigente, nomeadamente no que concerne à valorização da educação para a cidadania. Como tal, podem ser tomadas como referência pelos professores do ensino básico e, de uma forma mais específica, pelos professores de Formação Cívica.

As sua apreciação sobre a aplicação de diferentes metodologias de abordagem do desenvolvimento moral em contexto educativo constitui uma base para a fundamentação das actividades que podem ser desencadeadas no âmbito da formação cívica. A importância das suas ideias neste domínio está patente, por exemplo, na seguinte afirmação:

[A promoção do desenvolvimento moral dos alunos deve atender] pelo menos, aos seguintes aspectos: educá-los também para o pensamento, ao lado da educação para o conhecimento; proporcionar-lhes oportunidades de descentração, de preferência a situações de respeito unilateral...; confrontá-los com perspectivas diferentes na solução de problemas do dia-a-dia, em especial dos que envolvem questões de justiça; responsabilizá-los pela construção de contextos onde a justiça seja vista e tomada como princípio máximo de moralidade. (Lourenço, 2002, p.179)

Lourenço considera que a promoção do desenvolvimento sócio-moral deve passar pela criação de oportunidades de descentração social, situações em

que os alunos tenham de se colocar, em pensamento e acção, no ponto de vista dos outros, o que se coaduna com a metodologia da *comunidade justa* de Kohlberg, a qual envolve a participação activa de todos os elementos da comunidade educativa de acordo como os princípios universais da democracia. E neste ponto o sistema educativo continua a revelar manifestas dificuldades, as quais têm diversas origens: a massificação do sistema educativo; a continuada aposta na obediência acrítica; a desvalorização do ensino por competências, a favor da inculcação de conhecimentos; as faltas de formação, informação e sensibilidade que afectam os docentes e discentes.

CAPÍTULO III

Formação dos professores da Área de Formação Cívica



1. Formação dos professores que leccionam a área de formação cívica

“Um professor não é apenas o agregado da ciência da especialidade e da ciência da educação, mas o produto de uma formação mais complexa, que compreende também a formação pessoal e a formação social, competindo às instituições superiores de formação proporcionar de igual modo as condições de realização desta formação.” (Patrício, 1992, p. 27)

No primeiro ciclo do ensino básico compete ao professor titular da turma desenvolver e articular a área de formação cívica com os diferentes componentes do currículo. O facto de neste ciclo a área de formação cívica ser da responsabilidade do professor titular da turma, assim como todas as componentes do currículo, não significa que deva sofrer um processo de «diluição», tornando-se oculta.

A área de formação cívica é por excelência uma área transversal que é indissociável de todas as actividades e vivências escolares no 1º ciclo. É neste nível de ensino que a formação cívica está mais integrada no currículo, estabelecendo uma forte e intrincada interacção com as áreas disciplinares e não disciplinares, facto que terá justificado a sua explicitação no Projecto Curricular de Turma (Decreto-lei n.º 6/ 2001).

O professor de formação cívica dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, deve ser preferencialmente o director de turma, independentemente da área disciplinar que lecciona. Subentende-se assim, que qualquer professor reúne as competências necessárias para leccionar a área de formação cívica.

Apesar de se tratar de uma área abrangente, que não exige do professor a aquisição de uma formação específica aprofundada, não invalida a formulação do conceito de professor de formação cívica. A elaboração deste conceito tem como principais objectivos clarificar as funções do professor de formação cívica e evidenciar algumas competências que são mais relevantes para o seu desempenho nesta área.

Entendemos que a explicitação das funções do professor de formação cívica e a enunciação das competências que lhe são inerentes constituem uma temá-

tica que deve constar nos diversos modelos de formação de docentes. Temática que deverá ser abordada de forma explícita e reflexiva.

1.1. O conceito de professor utilizado

Com base nos princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico, o conceito de professor de formação cívica pode ser construído a partir do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional dos professores. Neste documento, são evidenciadas as competências que o professor deve revelar nas dimensões profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Para cada uma das competências expressas no documento legislativo referido são especificadas as capacidades e formas de desempenho que deverão ser manifestadas pelos professores. Assim, é legítimo inferir que o professor de formação cívica deverá:

- Fomenta[r] o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;
- Promove[r] a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;
- Identifica[r] ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;
- Manifesta[r] capacidade relacional e de comunicação, bem com equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;
- Assum[ir] a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas;
- exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas;
- Desenvolve[r] estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.

- Incentiva[r] a participação participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa. (Decreto-Lei n.º 240/2001)

As capacidades e os desempenhos do professor antes evidenciados pressupõem que os mesmos traduzam a exteriorização das competências que o professor adquiriu ao longo do seu processo de formação. Assim, a capacitação do professor de formação cívica para desempenhar as suas funções poderá depender da sua formação. E, como já foi mencionado, actualmente não é considerado necessária uma formação específica para a área. Deste modo, é importante que a formação dos professores no domínio da formação cívica esteja contemplada nos diferentes formas de formação de professores, o que está explícito nos princípios gerais da formação de professores, no artigo 30º Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

O artigo 30º da Lei n.º 46/86 consigna que a formação inicial de nível superior deve proporcionar a todos os professores “a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (artigo 30º, alínea a)). Contudo, a formação inicial é apenas a fase de preparação para o exercício da docência, a que se deverão suceder os processos que permitem a actualização e renovação de conhecimentos e competências, como é o caso da formação contínua e da formação integrada. Ao longo do seu percurso profissional, o professor deve adquirir formação que, “em referência à realidade social, [lhe] estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante [e o] conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (artigo 30º Lei 46/86, alíneas f e h).

Como refere Patrício (1992), o professor que se coaduna com a Lei de Bases do Sistema Educativo é “um construtor do humano no homem em toda a complexidade do labor antropagógico. Em primeiro lugar, ele tem de entender, na sua radicalidade, a essência antropagógica da actividade educativa profissional. (...) Depois, ele tem de ser competente para actuar educativamente com eficácia na esfera do privado e do social – e, nesta, no âmbito do familiar, do profissional e do cívico” (p.17).

Na definição anterior emerge a importância da componente de formação pessoal e social, onde está inserida a formação cívica. O professor surge assim

associado a uma multidimensionalidade de funções que têm como espinha dorsal a componente de formação pessoal e social.

Conciliando a análise e as sugestões patentes no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação (Delors, 2001) com os princípios e objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo e as orientações enunciadas no Decreto-Lei n.º 240/2001, constata-se que o sistema educativo assenta nos princípios da perspectiva cognitivo-construtivista, à qual está associada a concepção de professor reflexivo.

O conceito de professor reflexivo implica obrigatoriamente a menção a Schön, cujo pensamento transformou de forma indirecta o papel do professor no processo educativo. Isto porque o estudo que desencadeou nos anos 70 sobre a formação de arquitectos teve como resultado o despontar do seu interesse para “o estudo da educação profissional, numa linha de desenvolvimento da reflexão a partir da acção” (Alarcão, 1996, p.12).

O pensamento de Schön funciona como base de suporte do conceito de professor reflexivo onde o desempenho profissional resulta da integração dos conhecimentos e capacidades, da articulação entre a teoria e a prática e da capacidade reflexiva. Em termos reflexivos, o professor deverá articular o conhecimento na acção; a reflexão na acção; a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção, conceitos que podem ser assim clarificados (Alarcão, 1996):

- Conhecimento na acção - é o conhecimento demonstrado na execução da acção. É tácito e manifesta-se espontaneamente.
- Reflexão na acção - reflexão que decorre no decurso da própria acção.
- Reflexão sobre a acção - Análise retrospectiva de uma acção.
- Reflexão sobre a reflexão na acção - processo que ocorre num nível superior e é determinante para a progressão do desempenho e para a recolha de elementos que poderão contribuir para a resolução de situações/problemas no futuro.

Ser professor reflexivo, segundo Alarcão (1996) implica ter auto-conhecimento; conhecer e saber as razões pelas quais se faz o que faz; e ter consciência do lugar que se ocupa na sociedade.

Schön é sem dúvida uma referência quando se aborda o conceito de professor reflexivo. No entanto, também deve ser mencionada a contribuição de Dewey que nos seus estudos enfatizou o papel da reflexão no processo educativo. Para Dewey, a reflexão

baseia-se na vontade no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico. (Alarcão, 1996, p.175)

Em termos genéricos, os pensamentos dos dois autores completam-se e revelam-se decisivos para a compreensão do conceito de professor reflexivo. Este conceito integra os princípios que devem reger o desempenho do professor de formação cívica. Em suma, *o professor de formação cívica deve ser um professor reflexivo.*

1.2. A formação de professores de Formação Cívica: os casos da formação inicial e da formação contínua

Admitindo que a componente cívica se insere no processo de formação pessoal e social dos professores, de acordo com as alíneas a) e b) do artigo 30º da Lei n.º 46/86, esta componente deverá integrar os diferentes modelos de formação de professores.

A nível nacional, os modelos de formação de professores variam actualmente em função da conjugação dos seguintes factores: nível de ensino, instituição promotora e da área científica correspondente.

Numa qualquer escola do país, os professores que constituem o corpo docente singraram por caminhos académicos distintos, tendo adquirido as suas habilitações profissionais em diferentes épocas e em diferentes instituições. Esta combinação de factores possibilita que professores da mesma área disciplinar possam ter trilhado por percursos académicos e profissionalizantes distintos. As diferentes vias que permitem aos professores adquirir formação para o desempenho da actividade docente devem, todavia, assegurar a aquisição dos conhecimentos determinantes, que, na opinião de Shulman (citado em Machado, 1997, p.114) são: o conhecimento científico, o conhecimento

pedagógico em geral, o conhecimento do *curriculum*, as finalidades e os valores da educação e o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*). Esta última componente foi criada por Shulman para descrever o que concebeu como uma forma de raciocínio pedagógico, ou seja, a capacidade de o professor conceptualizar e adaptar os conhecimentos e conceitos científicos às características dos alunos e da comunidade educativa (Machado, 1997).

A importância da integração e articulação dos diferentes tipos de conhecimentos referidos nos diferentes modelos de formação de professores é inequívoca. No entanto, é também importante transmitir e fazer singrar o desígnio de que a formação de um professor é um processo individual e intrínseco, que se deve reger pelos princípios do construtivismo, onde o professor deve ter consciência de que o seu desenvolvimento profissional é um processo contínuo que, ao longo da sua actividade lectiva, deve ser alvo de análise e reflexão crítica. Como refere Nóvoa (1992) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimentos ou técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 24).

Apesar de se tratar de uma construção pessoal, é influenciado pela dinâmica e pelas ideologias das políticas educativas que regem o funcionamento das instituições onde o professor adquiriu a sua formação e exerce a sua actividade.

O paradigma de professor reflexivo alude à multidimensionalidade do papel do professor, a qual é incongruente com as expressões que em termos de senso comum são utilizadas para caracterizar o professor, como, por exemplo «pessoa portadora e transmissora de conhecimentos e informações, debitando-os sem expressar hesitações ou dúvidas».

Ser professor não se resume, assim, a ser um transmissor de conhecimentos técnicos e/ou científicos de uma área específica. À actividade docente está associado um conjunto de funções que lhe são específicas e permitiram a construção de uma «identidade profissional», o que legitima a valorização dos modelos de formação dos professores (Oliveira, 1997).

Em Portugal, na década de 70, a constatação da importância da educação para evolução da sociedade, aliada às transformações socio-políticas que marcaram a época, ajudaram a implementar os modelos de formação inicial de professores.

A chegada às escolas de jovens professores profissionalizados contribuiu para o incremento da heterogeneidade a nível da carreira docente, o que suscitou a necessidade de desencadear processos de formação que promovessem a profissionalização em exercício.

Os diferentes modelos de formação de professores contribuíram para evidenciar as competências específicas do professor. O desempenho do professor deixou de ser entendido como um trabalho técnico de cariz rotineiro e passou a ser visto como o resultado de um processo de desenvolvimento profissional, em que a competência pedagógica vai sendo construída ao longo do percurso profissional (Machado, 1997).

Admitindo que a competência profissional se traduz na capacidade que o professor demonstra na articulação e na aplicação dos conhecimentos científicos, práticos e pedagógicos em diferentes contextos; a experiência profissional é um factor que interfere no seu desenvolvimento. Tal experiência, entendida como a prática continuada da actividade docente, é fundamental para desencadear a capacidade de reflexão sobre a acção, a qual é crucial para fomentar o desenvolvimento profissional do professor (Machado, 1997; Oliveira, 1997).

O reconhecimento da existência de um processo de desenvolvimento profissional dos professores, aliado à rápida evolução dos conhecimentos científicos/tecnológicos das diferentes áreas curriculares e ao reconhecimento da importância da educação na progressão da sociedade, são alguns dos factores que fizeram emergir a formação contínua.

O papel do professor no sistema educativo é multifacetado, envolvendo a conjugação de competências de diferentes domínios (científico, pedagógico, ético, cultural e social). Desde modo é inconcebível que a formação inicial seja suficiente para dotar o professor de todos os conhecimentos e competências que lhe garantirão desempenhar com sucesso a sua actividade profissional. A

formação inicial deve ser entendida apenas como um momento de preparação para a actividade lectiva que deverá ser renovada e complementada durante o percurso profissional do professor, através da conjugação de diferentes elementos, dos quais se destacam: o interesse evidenciado na actualização e aquisição de novos conhecimentos dos diferentes domínios; a participação nas actividades curriculares e extracurriculares; a participação em acções que visam a formação contínua; e, a análise e reflexão sobre todas as actividades lectivas em que tenha estado envolvido.

Em suma, os diversos modelos de formação inicial e de formação contínua de professores compreendem processos de formação complementares, cruciais para a preparação dos professores para o exercício da actividade docente.

Delors (2001), evidencia, de forma sintética, a importância e a principal finalidade dos processos de formação de professores, destacando algumas competências que considera basilares:

A formação de professores deve “inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcenda o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interacção, a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. (p. 139)

A articulação e a integração de áreas tão dispares nos modelos de formação de professores, associadas às limitações (temporais, institucionais, económicas...) dão normalmente origem a planos curriculares onde dominam as áreas pedagógicas e científicas e a componente pessoal e social é, muitas vezes, remetida para uma posição oculta. A excessiva centralização nas dimensões académicas (áreas, currículos, disciplinas, etc) remete a educação cívica para um papel secundário, o que se traduz numa abordagem implícita (Menezes, 1995).

A valorização da componente pessoal e social no processo de formação de professores é fundamental, para que estes possam compreender e enfrentar os desafios associados às frequentes alterações que ocorrem a nível global e

interferem na dinâmica da sociedade. Como advogam Simões & Simões (1997),

se o fim da educação deve ser o desenvolvimento humano, vamos ter de pugnar por uma sociedade e uma escola pluridimensionais e, por conseguinte, pela necessidade de formar profissionais competentes, não no sentido em que serão apenas aptos para isto ou para aquilo, mas aptos em termos gerais, isto é, capazes de lidar eficazmente com toda a realidade circundante.

Nos modelos de formação de professores, a componente de desenvolvimento pessoal e social deve “proporcionar aos indivíduos meios para a aquisição das indispensáveis perspectivas pessoais, quer em relação à profissão quer em relação à sociedade”, devendo, também, integrar “o estudo das representações/percepções que os profissionais devem ter de si próprios e do seu percurso profissional” (Simões & Simões, 1997, p. 52).

O desenvolvimento pessoal e social integra uma multiplicidade de vertentes, onde se inclui a educação cívica, os valores, as atitudes, os sentimentos, as crenças e as motivações. Esta componente, que tem surgido «camuflada» nos planos curriculares dos diferentes modelos de formação de professores, revela-se essencial para desenvolver as capacidades reflexiva e crítica dos professores e promover a articulação dos princípios democráticos em contexto educativo (Oliveira, 1997).

Em termos teóricos, e tendo por referência a perspectiva construtivo-reflexiva, os modelos de formação de professores devem fomentar a autorreflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, no pressuposto de que os desenvolvimentos pessoal e profissional do professor são interdependentes e progridem em consonância.

A reflexão crítica corresponde a um nível de desenvolvimento onde o professor demonstra capacidade metacognitiva, inter-relacionando as componentes cognitiva, afectiva, comportamental e as crenças pessoais.

Na prática, “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 24) e nem sempre são abordadas explicitamente questões de educação cívica (Menezes, 1995). Nos diferentes

modelos de formação predomina a sectorização dos diferentes domínios (científico, pedagógico, ...), sendo difícil fomentar a sua articulação. Consequentemente, o domínio do desenvolvimento pessoal e social tem sido menosprezado, o que leva a questionar a preparação efectiva dos professores para leccionarem a área de formação cívica.

1.2.1. Formação inicial de professores

A distinta organização dos três ciclos do ensino básico é um aspecto que influencia a estrutura dos modelos de formação de professores (Patrício, 1992), o que se repercute nas formas como os professores integram e valorizam a componente de formação cívica, na sua «identidade profissional».

No primeiro ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único. Assim, os modelos de formação de professores específicos deste nível de ensino devem privilegiar os objectivos que lhe são específicos (Artigo 8º, Lei 46/86). Neste nível de ensino, a integração da componente de desenvolvimento pessoal e social nas diferentes áreas do currículo é facilmente concretizada, processo que se desenvolve muitas vezes de forma implícita.

Para os professores do 1º ciclo, a formação cívica é uma componente educativa que está integrada em todas as áreas curriculares e não curriculares. A forma intrincada como se integra em todas as actividades lectivas tem como consequência a sua remissão para um plano quase exclusivamente implícito, apesar de a maioria dos professores considerar que a formação cívica é um elemento fundamental para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem.

A formação cívica é, por outro lado, indissociável das actividades escolares. Esta inerência não deve, no entanto, ser encarada como obstáculo para a explicitação desta componente educativa. Até porque os alunos só poderão compreender a importância da formação cívica e dos princípios da democracia se os abordarem de uma forma explícita, integrada nas actividades escolares e nas suas vivências.

Como refere Patrício (1993), os diferentes modelos de formação de professores (de todos os ciclos) devem enfatizar a importância da axiologia educacional. Preparação axiológica, a qual que deve ter como elementos de referência os

princípios da democracia e os direitos humanos. Seguindo as sugestões de Patrício, a formação axiológico-educacional de um professor deve ser organizada de modo a:

- a) promover a reflexão teórica sobre os valores a cultivar na vida e no processo educativo escolar;
- b) promover a transferência dessa reflexão teórica para as situações educativas concretas e práticas em que o professor se encontra como educador profissional;
- c) preparar para uma vida profissional e pessoal que seja um processo de formação contínua;
- d) preparar para uma vida pessoal e profissional que seja axiologicamente diversificada, rica e valiosa;
- e) organizar situações didácticas rigorosamente provocadoras e propiciadoras da experienciação das classes de valores consideradas principais;
- f) conduzir e ancorar a reflexão e a prática dos valores num solo cultural e civilizacional concreto, com o universo sempre por horizonte.
- g) conduzir e analisar com objectividade e realismo as possibilidades de estruturação e funcionamento pedagógicos da escola, com vista à realização de uma educação efectivamente indutora e promotora de valores.(p. 29 - 30)

Em termos práticos, a axiologia educacional e todos os componentes da educação cívica continuam a ser desenvolvidos de forma implícita e/ou ficam consignados a uma abordagem disciplinar sectária. Os planos das licenciaturas continuam a ser constituídos por um extenso leque de disciplinas, que funcionam de forma demasiado compartimentada.

No presente estudo, a diversidade de modelos de formação inicial de professores inviabiliza a possibilidade de, evidenciar as diferentes formas de abordagem da componente de educação cívica que lhes são inerentes. Contudo, consideramos que é importante conhecer a forma como é desenvolvida a educação cívica num modelo de formação inicial de professores, mesmo sabendo que é improvável a sua generalização. Assim, optámos por descrever em traços gerais a forma como é promovida a componente de educação cívica na Universidade de Évora, nas licenciaturas que visam a formação inicial de professores.

A opção pelo modelo de formação de professores referido deve-se ao facto de ser o modelo que é utilizado na Universidade mais próxima do local onde decorreu a investigação empírica.

1.2.2. Modelo de formação inicial de professores da Universidade de Évora

As licenciaturas direccionadas para a formação de professores na Universidade de Évora englobam três componentes distintas: a formação psicopedagógica, a formação científica e o estágio pedagógico.

Nos primeiros semestres (seis no caso dos professores do 1º ciclo e oito semestres para os outros), o currículo disciplinar é constituído por diferentes disciplinas que visam a aquisição de conhecimentos e competências no âmbito das áreas científicas específicas, da psicologia, da didáctica, da pedagogia e da axiologia educacional. O elevado número de disciplinas, aliado à diversidade e extensão das temáticas que constituem os respectivos programas disciplinares, dificultam a promoção da interacção disciplinar e contribuem para a compartimentação da formação. Problema que é menos acentuado, no caso dos 1º e 2º ciclos, isto porque os futuros professores realizam «estágios de curta duração» ao longo do percurso académico, o que favorece a integração entre a teoria e a prática.

Para os professores do terceiro ciclo e ensino secundário o estágio pedagógico surge no último ano curricular e é classificado como uma “actividade integradora da formação científica, pedagógica e didáctica obtidas nos anos escolares anteriores” (Despacho n.6/SAC/95 de 3 de Junho).

Tendo por base os planos curriculares, procurámos detectar a presença da educação cívica nos programas das diferentes disciplinas e verificámos que a disciplina de Axiologia Educacional está presente em todos os planos curriculares das Licenciaturas que visam a formação de professores dos diferentes graus de ensino. Esta disciplina não visa exclusivamente a abordagem da componente cívica; no entanto, a partir da análise do seu programa disciplinar, depreendemos que as questões deontológicas que suscita promovem a formação cívica dos futuros professores.

Admitimos que a componente de formação cívica é abordada de forma transversal noutras disciplinas, nomeadamente nas disciplinas específicas das áreas psico-pedagógicas e nos estágios pedagógicos.

Ao reportarmo-nos à disciplina de Axiologia Educacional, temos obrigatoriamente de fazer referência a Manuel Patrício, professor que leccionou durante muitos anos a referida disciplina. O seu interesse e dedicação pela temática levaram-no a elaborar a obra "*Lições de axiologia educacional*". Esta obra tem funcionado como base de trabalho para todos os alunos.

A obra de Patrício (1993) pretende sensibilizar e consciencializar os futuros professores para as questões deontológicas que são inerentes à actividade docente. O autor afirma "que não se pode dar por preparado um professor se não lhe foi proporcionada e exigida uma formação específica em axiologia educacional"(Patrício, 1993, p.15).

Em concordância com a corrente construtivista e com os princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico, Patrício defende que as grandes competências que o professor deve possuir devem ter como competência mais elevada o «saber fazer-ser», o que pressupõe o domínio do «saber», do «saber-fazer» e do «saber-ser».

Segundo o autor, a preparação do futuro professor deve "propiciar a aquisição de estratégias metodológicas e organizacionais para uma pedagogia de promoção dos valores" (Patrício, 1993, p.20). Preparação que o autor considera que também depende da vivência e da interiorização de valores. Os factores mencionados funcionam como ponte entre a reflexão sobre os valores e a promoção dos valores. Em suma, a prática axiológica tornar-se-á uma tarefa individual que está presente em todas as actividades do professor que deverá tornar-se consciente e alvo de constante reflexão.

Nas "*Lições de axiologia educacional*", Patrício reúne um vasto conjunto de metodologias e abordagens axiológicas, onde se destaca, por exemplo, a referência a Dewey e Kohlberg.

Patrício, ao descrever as teorias e metodologias dos diferentes autores, procura demonstrar os elos de ligação e possíveis aplicações que poderão ter no sistema educativo e, simultaneamente, as fragilidades que identifica na sua

análise crítica. No caso de Dewey, realça como linhas estruturantes as seguintes:

a exigência de uma educação activa em que a aprendizagem só pode resultar da actividade investigativa do aprendiz; a exigência de uma educação aberta a todos os domínios da experiência humana e, portanto, poderosamente axiológica; a exigência de uma educação democrática, porque só a democracia exprime a necessidade intrínseca ao homem da actividade criadora".(Patrício, 1993, p.85)

Parece-nos que os aspectos que focámos anteriormente já evidenciam a possível importância da axiologia educacional para a preparação dos professores para leccionarem a área de formação cívica. No entanto, o papel desta disciplina pode ser reforçado se referirmos que uma das temáticas que aborda é a deontologia dos educadores, temática onde são especificados os deveres gerais e específicos dos professores, assim como alguns dos seus direitos, em função das características dos educandos a seu cargo.

Os deveres dos professores são especificados em relação ao ensino; à educação; à comunidade; à família; à instituição escolar e ao educando enquanto pessoa.

O detalhe da especificação dos deveres do professor permite ao «futuro professor» começar a ter consciência da abrangência das funções e competências que deverá desenvolver posteriormente, nas suas actividades lectivas. Do vasto leque de deveres enunciados por Patrício, consideramos relevantes os seguintes:

Os principais deveres do professor relativamente ao ensino são: o de conhecer satisfatoriamente o sentido e finalidades da aprendizagem e do ensino e as condições básicas a que estão sujeitos; o de saber o que ensina; o de actualizar e aperfeiçoar continuamente o conhecimento e a prática dessas metodologias; o de preparar o trabalho de ensino; o de equanimidade no tratamento dos alunos; o de justiça no tratamento de todos os alunos; o de bondade no tratamento dos alunos.

Os principais deveres do professor relativamente à dimensão educativa: o conhecer satisfatoriamente o sentido e finalidades da educação e as condições básicas a que está sujeita; o de considerar e tratar o aluno como um fim em si

e nunca como um meio; o de respeitar a autonomia do aluno (...)o de actuar de maneira rigorosamente ética com o aluno (Patrício, 1993, p.190).

De acordo com as afirmações anteriores, compete à Axiologia Educacional despertar e sensibilizar os futuros professores para a importância da componente cívica no processo de ensino-aprendizagem. Os professores do 1º ciclo que mostrarem interesse no tema, podem ainda frequentar a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.

As modificações que estão a ocorrer actualmente no sistema educativo e na dinâmica da sociedade estão a começar a repercutir-se nos planos curriculares das licenciaturas em Ensino. Modificações que se perspectiva que restrinjam a importância da formação pedagógica e por inerência a educação cívica de forma explícita.

2. Tentativa de definição do perfil de professor de formação cívica

Os documentos legais que sustentam a Reorganização do Curricular do Ensino Básico são omissos em relação à construção do perfil do professor de Formação Cívica, no entanto, a falta de indicações específicas sobre as funções do professor que irá leccionar a área em questão não deverá ter uma conotação depreciativa, tendo como consequência o menosprezo da área de formação cívica. Pelo contrário, se tivermos em conta que os princípios orientadores da Reorganização Curricular visam o desenvolvimento da autonomia das escolas, poderemos conjecturar que a definição do perfil do professor de formação cívica deverá ser uma tarefa que poderá ser realizada nas escolas.

Infelizmente, na maioria das vezes, as escolas restringem as tarefas educacionais às obrigações que são impostas pelo Ministério da Educação. Assim, é pouco provável que os órgãos de gestão escolar considerem pertinente para o funcionamento escolar, a definição do perfil do professor de formação cívica. Estamos conscientes que esta questão está longe de ser considerada uma das prioridades educativas por parte das escolas, no entanto, consideramos importante realçar os aspectos que admitimos justificarem a construção do perfil do professor de formação cívica a nível escolar.

A definição do perfil do professor de formação cívica poderá contribuir para:

- elucidar os professores sobre as suas funções enquanto coordenadores desse espaço lectivo;
- promover a sequencialidade da educação para a cidadania ao longo do ensino básico;
- favorecer a articulação e a interacção da componente cívica e da educação para a cidadania que integra o Projecto Curricular de Escola e os Projectos Curriculares de Turma;
- facilitar a preparação e planificação das actividades do professor;
- criar parâmetros que facilitem os processos de auto-avaliação e metacognição desencadeados pelo professor que desempenha o cargo.

De acordo com os parâmetros anteriores, parece fazer sentido que cada escola explicita no seu Projecto Curricular de Escola, as funções do professor de formação cívica. Nesse documento, poderá ser traçado um plano geral de actuação que deverá integrar as temáticas e competências a desenvolver nos três ciclos do ensino básico no âmbito da área.

A construção do perfil do professor de formação cívica poderá ser uma tarefa da responsabilidade do Conselho Pedagógico ou dos Coordenadores dos Directores de Turma. Tarefa que na nossa opinião deve ser edificada a partir da integração e conjugação de diferentes elementos orientadores, nomeadamente:

- Decreto Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho dos Professores
- Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (artigo 5º, alínea c) do 3 ponto)
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) - Artigos 7º e 30º)

Admitindo que os documentos mencionados contribuem para a definição da base de sustentação da definição de professor de formação cívica, importa lembrar que os documentos legais que foram publicados com indicações específicas para a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social apesar de revogados, contêm elementos que poderão contribuir para uma percepção

mais clara das funções do professor de formação cívica. Desses documentos destacamos : o Desp. 65/ME/91, o Desp. 171/ME/93 e o Desp. 247ME/95.

Conjugando as orientações expressas nos documentos legais mencionados com a súmula sobre o perfil professor de Desenvolvimento Pessoal e Social proposta por Praia (1991) e com as sugestões do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, destacamos um conjunto de capacidades que consideramos que fundamentais para a definição do perfil do professor de formação cívica. Conjunto que é composto pelas seguintes competências:

- capacidade de metacognição -“é um elemento essencial de auto-compreensão, que por sua vez é um requisito para o crescimento individual e para a responsabilidade social (Praia, 1991, p.71)”.
- capacidade de promover condições para “a prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a ter em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas.(Delors, 2001, p. 51)”.
- capacidade de incentivar a participação activa dos alunos de forma a promover a conciliação dos direitos individuais com a “prática dos deveres e da responsabilidade em relação aos outros e às suas comunidades de pertença (Delors, 2001, p. 55)”.
- capacidade de ajudar os alunos a construir os seus próprios sistemas de pensamento e de valores, estimulando simultaneamente, a autonomia e o sentido crítico.
- capacidade de despertar e sensibilizar os alunos para os problemas do mundo contemporâneo e promover a interacção entre a Escola e a comunidade;
- organizar e “planificar as actividades em conformidade com o estágio de desenvolvimento correspondente ao nível etário dos alunos” e tendo como referência metodologias educativas. (Praia, 1991, p.70)
- capacidade de compreender e gerir relacionamentos interpessoais.

A interpretação das competências acima indicadas permite estabelecer uma forte correspondência entre estas e os pressupostos explícitos nas competências que são realçadas na dimensão profissional e ética, do *Perfil Geral de Desempenho dos Professores* (Decreto-Lei n.º 240/2001). Mas, sabendo que o

conceito de competência é um elemento recente no sistema educativo, deduzimos que a maioria dos professores sentir-se-á pouco esclarecida se a definição do professor de formação cívica for formulada apenas em termos de competências. Assim, à semelhança do que foi publicado pelo Ministério da Educação sobre as competências essenciais, sugerimos que sejam propostas estratégias que visem a operacionalização de cada uma das competências.

A sugestão de formas de operacionalização visa orientar o trabalho do professor e, simultaneamente, também cria parâmetros que possibilitam o processo de avaliação do desempenho do professor no âmbito da área. Avaliação que poderá englobar duas componentes, a auto e hetero-avaliação. A auto-avaliação tem como máximo expoente a capacidade metacognitiva, a qual beneficiará da existência de parâmetros de operacionalização. No que concerne ao processo de hetero-avaliação, os parâmetros referidos minimizam a componente subjectiva do processo de avaliação.

A avaliação não deve ser encarada como um processo punitivo, mas deve ser entendida como um processo de orientação, que ajuda a desenvolver as capacidades, a criatividade, a capacidade de relacionamento interpessoal; em suma o desempenho do professor.

Tendo como base os argumentos e os documentos referidos ousámos a construção de uma grelha intitulada – *Competências essenciais para o desempenho da área de formação cívica*. Grelha onde procurámos referenciar as competências que consideramos essenciais e para as quais sugerimos formas de operacionalização.

Advogamos que as linhas condutoras do perfil do professor de formação cívica devem emergir do Perfil Geral de Desempenho dos Professores (Decreto Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto), justificando-se, assim o facto de na grelha acima mencionada predominarem as competências da dimensão profissional e ética do documento legal indicado.

Devido à complexidade e abrangência de algumas competências optámos por proceder à sua “fragmentação”; neste processo individualizámos as «ideias chave», para as quais apresentamos algumas formas de operacionalização no quadro 2 que surgirá nas próximas páginas.

| | | |
|--|--|---|
| <p>Recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação, na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações da política educativa</p> | <p>reflexão partilhada da prática educativa</p> <p>enquadrado em orientações da política educativa</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Evidencia a importância da partilha de experiências entre colegas - Discute o funcionamento da área de formação cívica em Conselho de Turma - Conhece o trabalho que foi desenvolvido em anos anteriores no âmbito da área de formação cívica. - Avalia, a possibilidade e a utilidade de dar continuidade aos trabalhos realizados em anos anteriores - Reflecte sobre a prática profissional. - <i>Tem capacidade de auto-crítica e hetero-crítica.*</i> - Demonstra conhecer as orientações expressas nos documentos legais que regem a Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Lei de Bases do sistema Educativo |
| <p>Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos</p> | <p>Autonomia dos alunos</p> | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fomenta nos alunos o desenvolvimento do respeito pela dignidade da pessoa e o empenho na promoção da igualdade dos direitos entre todos cidadãos, sem discriminação de sexo, idade, raça, etnia, religião ou cultura.*</i> - Organiza o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno. - Coordena/organiza actividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de casa aluno. - Apoia o aluno na construção da sua autonomia para aprender - Cria na escola espaços e tempos para a intervenção livre do aluno - Ajuda os alunos a construir os seus próprios sistemas de pensamento e de valores, estimulando simultaneamente, a autonomia e o sentido crítico. |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional</p> | <p>Capacidade relacional</p> <p>Capacidade de Comunicação</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Coordena as actividades evitando a adopção de uma postura autoritária. - <i>Organiza e gere o grupo de alunos, promovendo estratégias de cooperação entre eles, através de processos interactivos de aprendizagem e de ajuda.*</i> - compreende e gere relacionamentos interpessoais. - Incentiva a participação dos alunos e a sua interacção. - <i>Comunica de forma compreensível utilizando uma linguagem adequada à situação pedagógica.*</i> - <i>Usa técnicas de expressão e comunicação verbais e não-verbais que favoreçam a promoção da educação cívica</i> - Demonstra domínio da língua portuguesa a nível oral e escrita. - Evidencia a importância das diferentes formas de linguagem na formação cívica. |
|--|---|--|

* componente do Perfil de Competências do professor dos Ensinos Básico e Secundário, que integra o *Dossier informativo para os professores estagiários da Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia* – Departamento de Pedagogia e Educação (1998/1999)

A grelha proposta não contém nenhum elemento inovador, resultou apenas, da conjugação de elementos que foram anteriormente mencionados. A grelha incide particularmente sobre dimensão profissional, social e ética porque é esta a dimensão que está directamente relacionada com o desempenho pedagógico-didáctico do professor de Formação Cívica. No entanto, não devem ser desconsideradas as outras dimensões que integram o Decreto- Lei n.º 240/2001.

Em suma, de acordo com os princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico, o desempenho do professor de formação cívica não implica a aquisição de «novas» competências, mas deve suscitar a valorização das competências cívicas e éticas. Face a este «novo» desafio o empenho e uma atitude reflexiva (metacognitiva) são cruciais para que o professor possa desenvolver as competências lhe permitem desempenhar com sucesso a área de formação cívica.

2ª PARTE - ESTUDO EMPÍRICO



CAPÍTULO IV

Metodología



Neste capítulo, delineamos os aspectos metodológicos da investigação que nos propusemos realizar. Investigação que visa conhecer as representações de um grupo de 35 professores do ensino básico, acerca das competências que consideram fundamentais para o desempenho da área de formação cívica, bem como inferir a importância que atribuem a esta componente curricular para a promoção do processo de formação dos alunos.

Atendendo a que, a área de formação cívica surge de forma transversal no plano curricular do ensino básico, considerámos pertinente que o grupo de participantes integrasse professores dos três ciclos do ensino básico que leccionavam a referida área curricular no ano lectivo 2002/2003, requisito que visa indagar a realização/selecção de práticas educativas que tivessem como objectivo promover a articulação das práticas e dos saberes específicos da área, ao longo do ensino básico.

As linhas orientadoras supracitadas foram determinantes para a definição da natureza da investigação, formulação da problemática e objectivos e para a selecção dos procedimentos metodológicos adoptados; aspectos que passamos, de seguida, a abordar de forma específica.

1. Natureza da investigação

A natureza da investigação coaduna-se com a aplicação de uma metodologia qualitativa centrada na forma como os participantes interpretam e dão sentido às suas experiências e vivências, num determinado contexto social.

1.1. Investigação qualitativa: abordagem geral

A expressão «investigação qualitativa» é um termo genérico que engloba diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Erickson (1986, cit. in Lessard-Hébert et al., 1994) usou a expressão «investigação interpretativa» em alternativa a «investigação qualitativa», para sublinhar que o grupo das abordagens assim denominadas enfatiza particularmente o «significado» conferido pelos participantes às acções nas quais se empe-

nharam. Este significado resulta de um processo de *interpretação* que desempenha um papel-chave na vida social, motivo pelo qual o autor classificou de «interpretativas», as investigações que tomam em consideração esta dimensão na delimitação do objecto de estudo e nas opções metodológicas.

De acordo com Erickson(1986, cit. in Lessard-Hébert et al.,1994, p.32), o principal objectivo destas abordagens reside no próprio objecto de análise e no dos postulados a ele ligados, sendo privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. A focalização do processo de investigação na interpretação dos participantes, “remete para uma dimensão social fundamental que corresponde, em investigação, a uma tomada em conta da relação entre as perspectivas dos actores e as condições ecológicas da acção na qual se encontram implicados” (Erickson, 1986, Lessard-Hébert et al., 1996, p.36)

Nas investigações qualitativas, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, estas questões são formuladas com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. No entanto, de acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.16), os investigadores podem elaborar questões específicas à medida que recolhem os dados, mas “a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses”.

Nas metodologias qualitativas, a visão pessoal do investigador influencia a forma de abordagem da realidade no processo de formação de conhecimentos e, conseqüentemente, condiciona a análise e a interpretação das informações recolhidas (Praia, 2000). Assume-se, que subjectividade é um factor que está patente na investigação, considerando-se que o facto de se abordarem os participantes com o fito de se compreender “o seu ponto de vista ainda que não constitua algo de perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos”(Bogdan & Biklen,1994, p.54).

1.2. Características da investigação qualitativa

A investigação qualitativa como “metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen,1994, p.11), pode assumir diferentes formas que podem

ser desenvolvidas em múltiplos contextos. Assim, podem ser incluídos neste tipo de investigação, estudos que envolvem diferentes tipos de abordagens. Apesar das diferenças que caracterizam os diferentes tipos de abordagens (etnográfica, estudo de caso, interaccionismo simbólico, fenomenológica), Bogdan & Biklen (1994) identificaram cinco pontos que na sua perspectiva, são comuns a todas as formas de investigação que se podem classificar como metodologias qualitativas, os quais passamos a indicar:

- 1- A fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal. Os dados são sempre recolhidos em situação e podem ser complementados pela informação que se obtém através do contacto directo. O investigador preocupa-se com o contexto, entendendo que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência.
- 2- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos podem ser: transcrições de entrevistas, notas de campo, textos, fotografias, vídeos, memorandos, documentos pessoais ou outros registos. O investigador procura analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. À recolha de dados descritivos deve estar associada uma atenção redobrada aos detalhes do meio e a possíveis presunções que pode estar subjacentes no investigador.
- 3- O investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos. Aspecto que permite evidenciar o modo como as expectativas dos participantes se traduzem nas actividades, procedimentos e interações.
- 4- O investigador tende a analisar os seus dados de forma indutiva. A recolha dos dados não tem como objectivo a confirmação de hipóteses construídas previamente, mas, pelo contrário as abstrações são construídas à medida que os dados vão surgindo e se vão agrupando. O investigador não presume saber o suficiente para reconhecer as questões importantes, ele utiliza parte do estudo para perceber quais são as questões mais pertinentes.
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O investigador privilegia estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as percepções dos participantes, ou seja, preocupa-se

com o que Erickson (1986, cit. in Bogdan e Biklen, 1994) designa por «perspectivas participantes». Nos procedimentos levados a cabo pelo investigador denota-se a preocupação de procurar recolher um registo tão rigoroso quanto possível acerca do modo como as pessoas interpretam os significados.

As características supracitadas não surgem necessariamente com a mesma importância nos diferentes tipos de estudos qualitativos, mas em termos gerais, a subjectividade é uma componente que inevitavelmente está aliada ao desempenho do investigador.

O conhecimento das principais características da investigação qualitativa desperta-nos para a necessidade de conhecer os fundamentos teóricos que estão subjacentes na forma de abordagem que foi utilizada no presente estudo.

1.3. Fundamentos teóricos

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que todas as investigações têm uma orientação teórica que pode estar explícita ou apenas implícita. Entendendo-se por orientação teórica, o conjunto de asserções, conceitos ou proposições que estão relacionados de forma lógica e orientam o desenvolvimento da investigação. Segundo estes autores, a teoria dá coerência aos dados e “permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de dados” (p.52).

Tendo em conta, o tema da investigação que nos propusemos realizar, pareceu-nos adequado o desenvolvimento de uma abordagem alicerçada em princípios da fenomenologia e da interacção simbólica.

A corrente fenomenológica enfatiza a componente subjectiva do comportamento das pessoas, ou seja, os investigadores fenomenologistas acreditam que existem múltiplas formas de interpretar as situações, as quais variam em função das interacções com os outros e entendem que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências num determinado contexto social. Neste tipo de investigação os resultados obtidos são interpretados à luz do contexto em que ocorrem e não podem ser generalizados. O investigador não é um mero observador, é também um participante que influencia os resultados,

a sua influência varia em função do conhecimento que têm da problemática em estudo (um maior conhecimento implica uma maior interferência).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os princípios gerais da fenomenologia são compatíveis com a abordagem intitulada «interacção simbólica», ambas as correntes consideram que a experiência humana é medida pela interpretação. “O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (p.55). No processo de interpretação, os significados vão sendo construídos através das interações, com recurso a métodos como a observação participante.

A conjugação dos aspectos que acabámos de mencionar encontra correspondência na descrição que Lessard-Hébert et al.(1994) fazem do paradigma compreensivo que tem como objectivo “a compreensão do significado ou a interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos (...) aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos que manifestam (que são definidos em termos de acções)” (p.175).

Herman (1983 cit. in Lessard-Hébert et al, 1994) defende que o paradigma compreensivo nas ciências sociais integra quatro componentes, as quais passamos a mencionar:

1. O método descritivo que visa a identificação de “tipos psicológicos invariantes do espírito humano a partir de uma compreensão íntima dos acontecimentos socioculturais”.
2. A hermenêutica que deve acentuar a interpretação das linguagens específicas da temática do estudo.
3. A abordagem fenomenológica.
4. A etnometodologia que evidencia as práticas discursivas na esfera do social dando especial relevo à utilização da linguagem. “Por meio de uma análise de conteúdo, a etnometodologia tenta compreender a racionalização das práticas quotidianas através de determinados tipos de enunciados da linguagem comum” (p.59).

1.4. Etapas da investigação qualitativa

Devido à especificidade das investigações qualitativas, os investigadores tendem a desenvolver os seus próprios métodos em função do objecto da investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores. Assim, não há uma tipologia padrão ou sequência de etapas que sejam usadas para descrever um processo *standard* de investigação qualitativa. Apesar da diversidade de modelos de abordagem, consideramos que há um conjunto de etapas que podem ser comuns a diferentes tipos de investigações e como tal, a descrição das etapas que são seguidas em diferentes investigações podem facilitar a organização e planificação de outras investigações. A dedução anterior suscitou o nosso interesse pela sequência de etapas proposta por Dobbert (1982, cit. in Tuckman, 2002, p.514) para descrever a metodologia da investigação etnográfica. Sequência que passamos a referir:

1. Formulação das questões de investigação.
2. Situações e problemas que conduzem às questões.
3. Investigação fundamental e teoria que serviram de apoio ao melhoramento das questões.
4. Desenho da investigação, o qual deve evidenciar:
 - O conhecimento da situação existente antes da entrada do investigador.
 - Os factores ou condicionantes que suscitaram o interesse do investigador.
 - A forma como a presença do investigador foi explicada aos participantes.
 - As técnicas específicas de investigação utilizadas.
 - Os problemas enfrentados.
5. Apresentação dos dados.
6. Conclusões.

Em termos genéricos, salientamos como etapas fundamentais de uma investigação qualitativa: a definição do problema, a construção do enquadramento teórico, o desenho do projecto, a selecção do instrumento metodológico, o trabalho de campo e a análise e interpretação de dados. Etapas que podem ser organizadas em diferentes sequências.

1.5. Procedimentos metodológicos na investigação qualitativa

A selecção dos instrumentos metodológicos de um investigação deverá depender das referências teóricas e do tipo de dados a investigar (Albarello et al.,1997). No caso do presente estudo optou-se pela utilização da entrevista semi-directiva como instrumento de recolha dos dados.

A entrevista permite a recolha de dados descritivos na linguagem dos «sujeitos», possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os «sujeitos» interpretam as questões e/ou as problemáticas em estudo (Bogdan & Biklen,1994, p.134).

Concordando com os autores supracitados, Lessard-Hébert et al.(1994) referem ainda, que a entrevista é uma técnica que “permite ao observador participante confrontar a sua percepção do «significado» atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (p.160). Estes autores afirmam que a entrevista facilita a recolha de dados válidos sobre opiniões, crenças e ideias dos entrevistados.

Tendo como referência as considerações de Albarello et al.(1997), Bogdan & Biklen (1994) e Tuckman (2002), considerou-se com efeito, que a entrevista de estrutura semi-directiva era o instrumento metodológico mais adequado para proceder à recolha dos dados fornecidos pelos diferentes entrevistados. Isto porque, a utilização de um guião como documento de apoio e orientação favorece o trabalho do entrevistador.

Os dados obtidos durante as entrevistas, registados em cassetes áudio, devem ser posteriormente transcritos. Estes dados são, em seguida, sujeitos a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, de acordo com Holst (1968 cit. in Ghiglione e Matalon, 1997), é uma técnica que permite “fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem” (p. 181).

A técnica de análise de conteúdo envolve a identificação de «categorias», isto é, classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos. Após a identificação das categorias, procede-se à sua caracterização de forma

a tornar evidentes as suas propriedades específicas e as possíveis interacções (Albarelo et al., 1997).

Devido à natureza ideográfica da presente investigação, optou-se pela aplicação de uma metodologia de análise de conteúdos de carácter exploratório (Ghi-gliione e Matalon, 1997), na qual, as categorias e as suas possíveis relações foram sugeridas ou descobertas de forma semi-indutiva (Albarelo et al., 1997).

No contexto da presente investigação, sempre que se considere pertinente, a análise de conteúdos de uma categoria incluirá a frequência das unidades de análise identificadas, procedimento que visa conferir validade aos dados. Combinam-se, assim, procedimentos qualitativos e quantitativos, conjugação que Lessard-Hébert et al. (1996) designaram por «*continuum* entre qualitativo e quantitativo».

2. Problemática em estudo

Como está consignado nos princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico, a área de formação cívica surge como um espaço lectivo que pode ser atribuído a qualquer docente dos 2º e 3º ciclos, sem que este manifeste qualquer interesse ou tenha adquirido formação específica para o desempenho dessa área. Com base nesta interpretação, surgem diversas questões, as quais abordam aspectos de tal formas diversos que se revela difícil conciliá-las num problema singular.

Considerando que o desempenho dos professores é determinante para a concretização das finalidades e dos objectivos definidos para a área de formação cívica, o desenvolvimento de uma investigação que vise conhecer e interpretar as opiniões e percepções sobre o seu desempenho e sobre as principais características da área poderá elucidar sobre a existência de uma possível convergência; evidenciando pontos que revelam sobreposição entre as componentes «teórica» e a «prática». Entende-se que a componente «teórica» corresponde aos princípios e orientações sobre formação cívica expressos nos documentos legislativos que decretam a Reorganização Curricular do Ensino Básico e a componente «prática» à concepção que os professores têm do seu papel, enquanto docentes da área.

A restrição da investigação à interpretação das opiniões e percepções dos professores da área de formação cívica teve como objectivo a utilização de algumas características do professor como variáveis de investigação, das quais se destacam o *background* de informação sobre o professor (anos de experiência de ensino, formação académica...) e “as atitudes do professor, as suas crenças, as suas percepções” (Tuckman, 2002, p.47).

Para minimizar a subjectividade e, simultaneamente, adequar a abrangência da problemática em investigação a um conjunto de factores que se pretender realçar foram elaboradas as questões que se constituíram como questões de partida, as quais funcionaram também como temas orientadores para a construção do guião das entrevistas. Questões que passamos a enumerar:

1. Quais os critérios que são utilizados na atribuição do cargo de professor de formação cívica?
2. Que interesse demonstram os professores no desempenho do cargo? Como classificam a sua experiência profissional no âmbito da área de formação cívica?
3. Que tipo de formação adquiriram os professores para leccionarem a área?
4. De que forma é que os modelos e processos de formação que possibilitam a profissionalização dos professores lhe conferiram competências para leccionar a área de formação cívica?
5. Que importância atribuem os professores à área de formação cívica para a formação global dos alunos?
6. Quais as principais dificuldades que os professores sentiram ao leccionarem a área de formação cívica?
7. Quais as temáticas que abordaram e as estratégias educativas que utilizaram nas actividades que promoveram nas aulas de formação cívica?
8. Que importância atribuem à aquisição de conhecimentos teóricos específicos da área para o desempenho da actividade? Quais as teorias e/ou metodologias que consultaram?

3. Objectivos

Tendo em conta o objecto desta investigação e a sua natureza, definem-se como objectivos do presente trabalho:

- Conhecer a opinião dos professores acerca da área de formação cívica para a formação dos alunos;
- Identificar as principais dificuldades que foram sentidas pelos professores que leccionaram a área;
- Averiguar a possibilidade de construir o «perfil» do professor de formação cívica através da confrontação das opiniões dos professores de formação cívica com as orientações patentes nos documentos que legislam a Reorganização Curricular do Ensino Básico;
- Recolher as opiniões dos professores sobre as actividades que coordenaram, realçando as temáticas, as estratégias e os modelos teóricos em que se basearam.

4. Participantes

Participaram neste estudo trinta e cinco professores que leccionavam a área de formação cívica nos diferentes ciclos do ensino básico, no ano lectivo de 2002/2003, em três estabelecimentos de ensino, de acordo como os dados da tabela I.

Tabela I - Escolas onde leccionam os professores entrevistados

| Professores | Escola EB1 de Reguengos de Monsaraz | Escola EB2,3 de Reguengos de Monsaraz | EBI de Amareleja |
|-------------|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------|
| 1.º ciclo | 4 | | 3 |
| 2.º ciclo | | 7 | 3 |
| 3.º ciclo | | 9 | 9 |

Procurámos reunir as opiniões de um conjunto de professores dos três ciclos que leccionavam em diferentes estabelecimentos de ensino básico, critério que teve como objectivo promover a comparação dos dados recolhidos em comunidades educativas distintas. Para tal, foi necessário pedir autorização aos órgãos de gestão das escolas para a realização das entrevistas.

As entrevistas decorreram nas escolas Básica do 1º ciclo e EB2,3 de Reguengos de Monsaraz e da EBI de Amareleja. A escolha destas escolas teve como principal parâmetro de selecção a sua proximidade geográfica em relação ao local de residência da entrevistadora.



O número de professores participantes variou em função da escola, do ano de escolaridade e do ciclo de ensino, como se pode verificar na tabela I. Esta oscilação deveu-se principalmente à difícil conciliação de horários e conseqüente impossibilidade de realização de entrevistas.

O objecto e a natureza da investigação justificam a apresentação de uma breve descrição do contexto sociocultural das comunidades educativas a que pertencem os professores participantes.

4.1. Caracterização das comunidades educativas a que pertencem os participantes

Geograficamente, as escolas localizam-se no Alentejo interior, numa região onde a agricultura e a construção civil são determinantes para a economia local. O elevado número de alunos que beneficiava de Apoio Social Escolar evidencia as dificuldades socio-económicas da região.

As instalações da EB2,3 e da EBI de Amareleja são edifícios recentes que, em termos físicos, reuniam condições logísticas satisfatórias. No ano lectivo de 2002/2003 frequentavam a EB2,3 de Reguengos de Monsaraz 701 alunos e 518 a sede da EBI de Amareleja. Na EBI de Amareleja funcionavam no mesmo edifício os três ciclos do ensino básico, enquanto que em Reguengos de Monsaraz as escolas do 1º ciclo não estavam integradas na EB 2,3 de Reguengos de Monsaraz.

A falta de estabilidade do corpo docente, principalmente do 3º ciclo era um dos problemas enunciados nos Projectos Educativos das escolas EB2,3 de Reguengos de Monsaraz e EBI de Amareleja.

Algumas das linhas de actuação propostas nos Projectos Educativos das escolas estavam intrinsecamente relacionadas com a temática da educação cívica, na EB2,3 de Reguengos de Monsaraz destacamos, nomeadamente, os seguintes objectivos do referido projecto:

- Assegurar formação geral comum que garanta a descoberta e o desenvolvimento de interesses e aptidões, capacidades, memória, espírito crítico, criatividade e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

- Fomentar a consciência e o espírito crítico numa perspectiva humana, universalista, de solidariedade e cooperação;
- Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral.

No Projecto Educativo da EBI de Amareleja, destacamos o objectivo:

- Assegurar a formação integral dos alunos, incluindo a formação cívica, educação para a cidadania, educação rodoviária, educação sexual.

Nesta última escola, a realização de reuniões (de Conselho de Turma, de Departamento, de grupo disciplinar e de outra natureza) foi considerada fundamental para traçar uma linha actuação que vise a superação das dificuldades identificadas.

Através das indicações anteriores, pretendemos dar uma visão global do contexto educativo em que estavam inseridos os professores entrevistados. Relembramos que foram entrevistados professores titulares do 1º ciclo e directores de turma dos 2º e 3º ciclos que leccionavam a área de formação cívica; contudo, devido a problema de calendarização não foram entrevistados todos os professores que reuniam estas condições.

5. Procedimentos metodológicos

“O investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas ... é o próprio estudo que estrutura a investigação”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83)

Tendo como referência os pressupostos e os procedimentos teóricos que caracterizam a investigação qualitativa, anteriormente mencionados, passamos de seguida, a descrever os diferentes passos que seguimos no desenvolvimento do nosso estudo, nomeadamente as etapas de recolha, tratamento e análise dos dados.

5.1. Recolha dos dados

Como referem Albarello et al.(1997), a entrevista é “o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas

veiculadas por um indivíduo” (p.89). Argumentos que correspondem aos objetivos da presente investigação.

5.1.1. Elaboração do guião da entrevista

As entrevistas foram conduzidas com base nas orientações expressas no guião (Anexo II – Vol. ANEXOS). A construção do guião revelou-se uma etapa fundamental para preparação da entrevista, tarefa que foi estruturada tendo como referência os objectivos definidos, os pressupostos teóricos e as opções metodológicas.

O guião funcionou como documento de apoio e orientação durante as entrevistas, no entanto, a sequência e a formulação das questões foram adaptadas à fluência das conversas que se estabeleceram entre a entrevistadora e os professores participantes.

Para tornar mais fácil e operacional o uso do guião, optou-se pela organização do mesmo em blocos. Para cada bloco foram definidas questões e/ou parâmetros de orientação que foram dirigidos aos entrevistados. Estas questões estavam relacionadas com um tema genérico e visavam a concretização dos objetivos estabelecidos (Anexo II – Vol. ANEXOS). Em termos globais, o guião era composto por oito blocos correspondentes a temáticas específicas que obedeciam à seguinte sequência:

A – Esclarecimentos/ Incentivos – Nesta fase introdutória, é importante esclarecer os entrevistados sobre a natureza e os objetivos do trabalho em curso, procurando, simultaneamente, valorizar e incentivar a sua participação. É também nesta fase que se formaliza a autorização para proceder à gravação áudio da entrevista, garantindo a confidencialidade e o anonimato.

B – Experiência profissional dos entrevistados – Através das questões aqui incluídas pretendia-se conhecer a experiência profissional (se existente) dos entrevistados e os parâmetros que foram utilizados na atribuição da área de formação cívica. Pressupõe-se que esta etapa facilita a promoção de um diálogo mais descontraído, reduzindo as apreensões dos entrevistados.

C – Contribuição educativa da área de formação cívica – Como o tema indica, pretendia-se indagar a opinião dos professores sobre a contribuição da

área de formação cívica para o processo global de formação dos alunos. Procurou-se também conhecer os factores que, segundo os entrevistados, foram determinantes para a preparação das actividades que possam ter desenvolvido no âmbito da área de formação cívica.

D – Temas e abordagem - As questões que integram este bloco visavam conhecer os temas que foram abordados na área de formação cívica, as estratégias utilizadas e as teorias e/ou metodologias em que apoiaram as suas actividades.

E – Principais dificuldades – Com este bloco pretendia-se levar os professores a expressar as dificuldades e os problemas com que se depararam ao leccionar a área de formação cívica. Pretendia-se também que os professores propusessem medidas e/ou sugestões susceptíveis de ajudar a superar as dificuldades que mencionaram.

F- Perfil do professor de formação cívica – Bloco que tinha como objectivo evidenciar as competências que possibilitam a definição de professor de formação cívica. Pretendia-se também conhecer a opinião dos entrevistados sobre os contributos da sua formação académica, ou outra, para o desempenho da área.

G – Transversalidade da área de formação cívica - Pretendia-se saber se os professores tentaram conhecer e/ou dar continuidade ao trabalho que tinha sido desenvolvido no(s) ano(s) anterior(es), promovendo a transversalidade da área de formação cívica ao longo dos três ciclos do ensino básico.

H – Balanço global do trabalho realizado – A finalizar a entrevista, consideramos pertinente pedir aos entrevistados para fazerem o balanço global do seu trabalho no âmbito da área de formação cívica.

O guião foi estruturado tendo em conta que existem diferenças curriculares e funcionais nos três ciclos do básico, justificando-se, assim, o facto de haver questões que foram apenas colocadas aos professores dos 2º e 3º ciclos (Anexo II – Vol. Anexo I). Contudo a maioria das questões foram colocadas a todos os participantes.

Como se pode ver através da leitura do guião (Anexo II – Vol. ANEXOS I), no bloco B há questões que foram apenas dirigidas aos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. As diferenças curriculares e funcionais que caracterizam os diferentes ciclos justificaram a existência de questões diferenciadas.

5.1.2. Contacto com os entrevistados

O contacto com os inquiridos foi precedido de um pedido de autorização junto dos conselhos executivos das respectivas escolas (Anexo I), pedidos que foram concedidos. Os representantes dos conselhos executivos promoveram os contactos com os professores que participaram nas entrevistas e disponibilizaram os espaços onde estas decorreram, todos os entrevistados foram abordados informalmente antes da entrevista, contacto que teve como objectivos a elucidação sobre os propósitos da entrevista e a calendarização da mesma.

5.1.3. Realização das entrevistas

As entrevistas decorreram durante os meses de Maio e Junho de 2003, período que correspondeu ao final do ano lectivo. Considerou-se que, neste período lectivo, os professores descreviam com maior detalhe o trabalho que realizaram e tinham mais elementos para fazer uma retrospectiva crítica do trabalho efectuado durante o ano lectivo.

Momentos antes de dar início à entrevista, a entrevistadora começou por se apresentar e justificar de forma informal os objectivos da entrevista. Nesta fase de preparação solicitou autorização para usar o gravador áudio e explicou a importância da utilização do guião.

No decurso da entrevista, a entrevistadora procurou adaptar a formulação de cada nova questão à resposta ou informação que o participante proferiu e tentou aplicar a «técnica da escuta activa», prestando atenção e encorajando o participante a manifestar as suas opiniões, sempre que considerou necessário (Lessard-Hébert et al., 1994).

A duração das entrevistas oscilou entre os 30 e 45 minutos.

5.1.4. Análise dos dados

Após a realização das trinta e cinco entrevistas que foram gravadas em cassetes áudio, procedemos às respectivas transcrições. Em virtude do elevado volume de informação que resultou da transcrição da totalidade das entrevistas, optámos por apresentar em anexo apenas três entrevistas, tendo sido escolhida aleatoriamente, uma por ciclo de ensino. As transcrições das referidas entrevistas e os documentos relativos às diferentes fases de análise de conteúdo constam no volume de Anexos.

Todas as entrevistas foram codificadas de forma a garantir o anonimato dos professores participantes. Os códigos usados foram escolhidos de forma a permitiam ao investigador saber em que escola, a que ano lectivo e que disciplina leccionava o entrevistado.

Em seguida, procedeu-se à análise de conteúdo que, de acordo com Holst (1968, cit. in Ghiglione e Matalon, 1997), é uma técnica que permite “fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”(p. 181).

Devido à natureza ideográfica da presente investigação, optou-se pela aplicação de uma metodologia de análise de conteúdos de carácter exploratório (Ghiglione e Matalon, 1997), na qual as categorias e as suas possíveis relações foram sugeridas ou descobertas de forma semi-indutiva (Albarello et al., 1997). Entendendo-se por «categorias» em contexto educativo, classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos. Para a identificação de «categorias», foi necessário proceder à sua caracterização, de forma a tornar evidente as suas propriedades específicas. A caracterização revelou-se essencial para fundamentar o estabelecimento de relações entre diferentes categorias (Albarello et al., 1997, p.118).

A aplicação da técnica de análise de conteúdo obedeceu às seguintes fases:

Primeiro tratamento – a partir de uma leitura atenta e integral de cada entrevista foram seleccionados os aspectos pertinentes e relevantes do discurso dos entrevistados, sendo excluídas as fracções de texto que se afastavam dos objectivos da investigação. Nesta etapa emergiram elementos pertinentes que foram codificados e classificados como pré-categorias.

Esboço da Grelha de Categorização – Conciliando a estrutura e os objectivos que tinham sido definidos no guião da entrevista com os dados destacados na fase anterior (*unidades de análise*) foi construída uma primeira versão da grelha de categorização dos dados. Esta grelha sofreu algumas remodelações durante este processo.

Elaboração da Grelha de Categorização – Esta grelha possibilitou a sistematização dos dados recolhidos (*unidades de análise*) para cada uma das sub-categorias.

A *Grelha de Categorização* foi determinante para a construção e estruturação do *Quadro Geral de Comparação dos Dados* e os Quadros Síntese referentes às diferentes sub-categorias, que apresentamos em anexo (vol. ANEXOS).

A versão final da *Grelha de Categorização* constitui o Quadro 3, o qual será apresentado na página seguinte.

Quadro 3. Grelha de Categorização

| Categorias | Sub -categorias |
|---|--|
| 1 - Características específicas dos entrevistados (caracterização dos participantes) | 1.1. Tempo de serviço lectivo 1.2. Ciclo de ensino/ área disciplinar 1.3. Critérios que suscitaram a atribuição da área de formação cívica. |
| 2 - Contribuição educativa da área de formação cívica | 2.1. Importância da individualização da área de formação cívica. 2.2. Contributos da área de formação cívica para a formação global dos alunos. |
| 3 - Planificação das actividades desenvolvidas no âmbito da área de formação cívica | 3.1. Factores que influenciaram a preparação das actividades. 3.2. Temas abordados. 3.3. Estratégias educativas. 3.4. Teorias e metodologias. |
| 4 - Formação dos professores de formação cívica | 4.1. Contributos da formação académica para o desempenho da área de formação cívica. 4.2. Modelos de formação específica. 4.3. Sugestões/ propostas. |
| 5 - Perfil do professor de formação cívica | 5.1. Competências essenciais para o desempenho da área de formação cívica. 5.2. Conceito de professor de formação cívica. |
| 6 - Balanço do desempenho do professor no âmbito da área de formação cívica | 6.1. Aspectos positivos. 6.2. Dificuldades sentidas. 6.3. Formas de promoção da transversalidade. 6.4. Sugestões propostas para melhorar o desempenho do professor. |

Como se pode observar, foram definidas 6 categorias, cada uma das quais compreende um número variável de sub-categorias.

A categorias e sub-categorias foram definidas com base nos pressupostos teóricos que suscitaram a formulação das questões do guião das entrevistas e nos dados proferidos pelos participantes.

5.2. Análise e interpretação dos resultados

A análise e interpretação dos resultados foram realizadas a partir do *Quadro Geral de Comparação dos Dados* e dos quadros síntese das diversas sub-categorias, os quais tinham sido construídos com base na *Grelha de Categorização* (que constam no vol. ANEXOS).

A análise e interpretação dos resultados possibilitaram-nos fazer a caracterização das representações dos professores participantes sobre os assuntos relativos a cada uma das sub-categorias.

Como já referimos, a natureza fenomenológica e os respectivos pressupostos teóricos da presente investigação inviabilizam a generalização dos resultados obtidos, contudo considerámos pertinente proceder à comparação destes resultados com os fundamentos teóricos descritos no quadro teórico que justificavam a introdução da área de formação cívica no currículo do ensino básico. Comparação que envolveu a elaboração de uma *Grelha de Análise* com uma estrutura similar à da *Grelha de Categorização* (Quadro 3), que consta na página anterior.

Na *Grelha de Análise*, para cada uma das categorias foram evidenciados os parâmetros que deliberámos ser fundamentais para a sua plena caracterização. Estes parâmetros foram formulados a partir do quadro teórico, nomeadamente, a partir dos documentos legais e orientações que foram publicados pelos Ministério da Educação para legislar a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Quadro 4. Grelha de Análise

| Categorias | Caracterização |
|--|--|
| <p>Contribuição da formação cívica para a formação dos alunos</p> | <p>O processo de formação dos alunos resulta de uma intrincada interacção das componentes: cognitiva, capacidade de relacionamento interpessoal e formação sócio-moral. Interacção que nos permite deduzir que a contribuição da formação cívica reflecte-se em diferentes domínios, por isso, e com base no Decreto-Lei n.º 240/2001, passamos a referir algumas das suas possíveis contribuições para a formação dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilita a preparação dos alunos para o desempenho de diferentes papéis sociais. (ex.:cidadão) - Favorece a construção dos sistemas de pensamento e de valores dos alunos, estimulando simultaneamente, a autonomia e o sentido crítico. - Favorece a integração social e escolar dos alunos. - Desenvolve a sua capacidade de relacionamento interpessoal. - Confere aos alunos conhecimentos sobre as instituições e as regras de funcionamento da comunidade escolar e da sociedade. - Promove a participação e a cooperação na dinâmica da comunidade escolar. <p>Na Lei de Bases do Sistema Educativo, a importância da área de formação cívica é particularmente evidente nos princípios organizativos (artigo 3º) e nos objectivos (artigo 7º). Consideramos, assim, que os objectivos que se seguem facilitam a percepção da importância da área de formação cívica.</p> <ul style="list-style-type: none"> h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral. (artigo 7º) |

| | |
|--|--|
| <p>Contribuição da formação cívica para a formação dos alunos (cont.)</p> | <p>Em suma, a área de formação cívica está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento de competências de diferentes domínios(Fonseca, 2002):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>de raciocínio crítico</i> – que envolve a obtenção, e tratamento de informações, a formulação de opiniões e juízos, o estabelecimento de prioridades. Domínio que está inter-relacionado com a componente cognitiva. - <i>de relacionamento interpessoal</i> – envolvendo o relacionamento com todos os elementos da comunidade educativa e futuramente da sociedade. Este domínio é fundamental se tivermos em conta que um processo de aprendizagem é marcadamente social. - <i>de capacidade de comunicação</i> - o uso das diferentes formas de linguagens é crucial para o desenvolvimento moral e consequentemente para o processo de formação global. O pensamento, as emoções, as opiniões estão interligadas com as diferentes formas de comunicação. Também neste domínio, há uma forte interacção com a cognição. - <i>de participação e acção</i> – a participação cívica de forma consciente pressupõe conhecimento de normas e regras e, capacidade de organizar, cooperar e sentido cívico. |
| <p>Factores que poderão condicionar a preparação das actividades da área de Formação cívica</p> | <p>Os factores que condicionam a preparação das actividades podem variar ligeiramente nos três ciclos do ensino básico, no entanto, consideram-se pertinentes os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As orientações do Projecto Educativo de Escola; - As características dos alunos (onde, também, se deve ter em atenção: a faixa etária, as sugestões e o interesse que manifestam na concretização das actividades); - O Projecto Curricular de Turma do ano anterior/ trabalho realizado no âmbito da área no ano anterior - As características socioculturais da comunidade educativa - As orientações dos documentos legais: Lei de Bases do Sistema Educativo (objectivos e princípios gerais) e Decreto Lei n.º 6/2001. - A consulta de trabalhos e investigações que abordam a temática - A opinião dos colegas do Conselho de Turma |

| | |
|---------------------------------|---|
| <p>Seleção dos Temas</p> | <p>A quando da selecção dos temas, os professores devem ter presente que a área de formação cívica deve visar “o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade. (Decreto- Lei n.º6/2001 – artigo 5.º)</p> <p>Assim, consideramos que é importante ter em conta os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as sugestões e os interesses dos alunos; - as características e problemas da comunidade escolar; - procurar dar sequência e/ou continuidade ao trabalho realizado no ano anterior; - os objectivos específicos de cada ciclo (artigo 8 da Lei de Bases do sistema Educativo); - as sugestões do artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, onde é referido que <ul style="list-style-type: none"> “a formação pessoal e social pode ter como componentes: a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos”. <p>Admitimos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - no 1º ciclo a selecção dos temas é principalmente da responsabilidade do professor titular. Os temas deverão privilegiar o auto-conhecimento dos alunos, incidindo sobre as regras e o funcionamento da escola e sobre os comportamentos e atitudes dos alunos na escola e na família. Os alunos começam a distinguir diferentes papéis sociais e a valorizar as regras de relacionamento interpessoal. - Nos 2º e 3º ciclos, os alunos devem assumir um papel mais activo na selecção dos temas, sendo da responsabilidade dos professores fazer a coordenação tendo em conta as orientações legais e as directivas da escola. |
|---------------------------------|---|

| | |
|---|--|
| <p>Planificação da actividades</p> | <p>Apesar de não existir um programa específico para a área, a sua planificação visa orientar o processo educativo. Planificação que deverá constar no Projecto Curricular de Turma e pode ter um estrutura semelhante à que é utilizada no âmbito das disciplinas curriculares, de forma a facilitar o desenvolvimento transversal da área. Neste campo, Fonseca (2002) delineou a estrutura de uma possível planificação de formação cívica e teve o mérito de descrever a importância de cada um dos parâmetros que integrou na sua constituição. Seguindo as sugestões de Fonseca (2002), consideramos que na planificação devem constar os seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>objectivos gerais</i> – entendendo-se que autor evidenciou três eixos a partir dos quais considera desejável a um objectivo deve descrever um conjunto de competências (cognitivas, afectivas e comportamentais) de que o aluno se deve mostrar capaz (Fonseca, 2002, p.29). - <i>Temas /Conteúdos</i> – deve ser apresentada uma breve justificação da sua pertinência. Em relação a este parâmetro, o selecção dos conteúdos, que são dos domínios: <ul style="list-style-type: none"> - da literacia cívica – envolvendo o reconhecimento de instituições, pessoas, práticas e problemas da vida democrática e da participação na vida social; - da responsabilidade cívica- reflectindo acerca das consequências dos comportamentos humanos e do funcionamento de organizações cívicas sobre a vida colectiva; - da participação cívica: intervindo e envolvendo-se na superação das necessidades da natureza social através de uma acção comprometida com o progresso e o bem comum. (Fonseca, 2002, p.32) - <i>Estratégias de formação cívica</i>– estratégias que deverão ter como finalidade a capacitação dos alunos para “apreciar a relevância da sua acção para vida escolar e social” assim, as estratégias propostas devem ter como suporte metodológico 4 competências básicas: <ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação - Tratar informação - Decidir - Agir <p>Competências que se encontram em patamares distintos e formam uma sequência que têm como nível mais elevado –agir.</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>Planificação da actividades (cont.)</p> | <p>- <i>Recursos</i> – Neste parâmetro deixamos um conjunto de sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relembramos que a formação cívica não deve ficar circunscrita à sala de aula; - Deverá ser tido em conta que os alunos podem expressar os seus trabalhos de formas criativas; - O professor deverá providenciar o fornecimento de materiais de diferentes índoles; - A realização de visitas de estudo poderá ser um dos recursos utilizados, assim como a promoção de intercâmbios entre diferentes instituições. <p>Neste ponto, Fonseca (2002) faz referência à formação dos professores e passamos a citar:</p> <p>“Sendo a formação cívica uma área de incidência transversal, todos os professores devem ter possibilidade de actualizar os seus conhecimentos e de aprender novos métodos, incluindo a reflexão acerca dos conteúdos mais apropriados em cada contexto educativo e o estudo de práticas pedagógicas adequadas.” (p.43)</p> <p>- <i>Actividades de Avaliação</i></p> <p>A criação de actividades de avaliação depende do rigor dos elementos que foram anteriormente focados. Sugere-se a construção de instrumentos que permitam a comparação entre dois momentos.</p> |
| <p>Transversalidade (articulação da área de formação cívica nos três ciclos do ensino básico)</p> | <p>A transversalidade da área de formação cívica poderá ser promovida através:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das directivas do Projecto Curricular de Escola; - da continuidade pedagógica (manutenção do professor), o que acontece com mais frequência no 1º ciclo; - da continuidade do Projecto Curricular de Turma; - consulta dos documentos produzidos nos anos anteriores (ex: actas dos conselhos de Turma; - Diálogo/questionamento dos alunos. |

A confrontação da interpretação dos resultados registados no *Quadro Geral de Comparação de Dados* (Anexo - Vol. ANEXOS), construído a partir da análise de conteúdo das entrevistas, com parâmetros que sistematizámos na *Grelha de análise* permitiu-nos estabelecer «uma ponte ténue entre a teoria e a prática», que foi usada para definir um conjunto de relações.

CAPÍTULO V

Apresentação e Análise Interpretativa dos resultados



Descritas as opções e os procedimentos metodológicos adoptados no presente estudo, passaremos, no presente capítulo à análise interpretativa dos resultados obtidos no processo de investigação tendo por referência o quadro conceptual, assim como os objectivos e questões de pesquisa que nos orientaram.

Na segunda parte deste capítulo far-se-á a comparação da análise dos resultados com os parâmetros propostos na *Grelha de Análise* (que foi especificada no capítulo anterior).

1. Interpretação e análise dos resultados

Os resultados serão apresentados de forma sistematizada, categoria a categoria com base na sequência da *Grelha de Análise* (quadro 3). Sempre que foi considerado pertinente foram construídos gráficos a partir dos resultados que integram os quadros de síntese (vol. ANEXOS), os quais facilitaram a leitura e interpretação dos resultados.

1.1. Características específicas dos entrevistados

No início das entrevistas, optou-se por colocar algumas questões simples que visavam a obtenção de respostas objectivas sobre algumas características pessoais dos entrevistados. Pretendíamos, assim, recolher alguma informação que permitisse fazer uma breve caracterização dos entrevistados e, simultaneamente, criar condições para que se sentissem descontraídos.

Com base nas respostas assim obtidas, foi construído o Quadro 5, a partir do qual iremos proceder a uma breve caracterização dos participantes.

Quadro 5 – Caracterização dos entrevistados

| Amareleja | | | | | Reguengos | | | | |
|-----------|---------------------------------------|----------|----------------------------|-----------------|-----------|---------------------|----------|----------------------------|-----------------|
| Ref. | Disciplina | Exp. FC* | Tempo de serviço na escola | Anos de serviço | Ref. | Disciplina | Exp. FC* | Tempo de serviço na escola | Anos de serviço |
| 1.º ciclo | | | | | | | | | |
| A1A | Monodocência | | 4 | 31 | R11 | Monodocência | | | 15 |
| A1B | Monodocência | | 1 | 3 | R12 | Monodocência | | | 8 |
| A1C | Monodocência | | 4 | 20 | R13 | Monodocência | | | 30 |
| | | | | | R14 | Monodocência | | | 15 |
| 2.º ciclo | | | | | | | | | |
| A25V | Educação Visual | 1 | 3 | 10 | R25C1 | Ciências/Matemática | 1 | 2 | 6 |
| A26C | Ciências/ Matemática | 2 | 3 | 19 | R25C2 | Ciências/Matemática | 2 | 2 | 12 |
| A26H | História e Geo- grafia de Portugal | 2 | 3 | 15 | R25C3 | Ciências/Matemática | 2 | 2 | 13 |
| | | | | | R25C4 | Ciências/Matemática | 2 | 1 | 8 |
| | | | | | R25I | Inglês | 1 | 2 | 15 |
| | | | | | R26C | Ciências/Matemática | 2 | 3 | 20 |
| | | | | | R26V | Educação Visual | 1 | 1 | 3 |
| 3.º ciclo | | | | | | | | | |
| A37M | Matemática | 1 | 1 | 3 | R37C1 | Ciências Naturais | 1 | 2 | 8 |
| A37P | L. Portuguesa | 1 | 1 | 26 | R37C2 | Ciências Naturais | 1 | 1 | 22 |
| A37Q | C. Físico- | 2 | 2 | 8 | R37P | Língua Portuguesa | 1 | 1 | 7 |
| A37V | Químicas | 1 | 1 | 5 | R37V | Educação Visual | 1 | 2 | 8 |
| A38I | Educação Visual | 1 | 1 | 5 | R38M | Matemática | 2 | 3 | 6 |
| A38P | Inglês | 2 | 1 | 5 | R38Q | C. Físico-Químicas | 1 | 2 | 9 |
| A39F | L. Portuguesa | 2 | 1 | 4 | R39H | História | 2 | 4 | 13 |
| A39H | Ed. Física | 1 | 1 | 7 | R39M | Matemática | 2 | 3 | 15 |
| A39H2 | História | 1 | 1 | 12 | R39P | Língua Portuguesa | 2 | 4 | 10 |
| | História | | | | | | | | |

* Experiência no desempenho da área de formação cívica, contabilizada em anos lectivos

1.1.1. Tempo de serviço lectivo

Verificou-se que o número de anos de serviço lectivo era um parâmetro que variava bastante de professor para professor. Tendo em conta esta dimensão, os professores entrevistados constituem um grupo bastante heterogéneo, em que o tempo de serviço lectivo dos participantes variava entre os 3 e os 31 anos. Heterogeneidade que admitimos ter permitido a obtenção de uma maior diversidade de informações/ opiniões, isto porque ao longo do percurso profissional dos professores, o factor tempo foi apenas um dos muitos condicionantes, mas que é indiscutivelmente relevante.

Confrontando os dados referentes ao tempo de serviço lectivo como a experiência na área de formação cívica depreendemos que:

- Os professores do primeiro ciclo inquiridos tenderam a considerar que a educação cívica esteve sempre presente no seu trabalho. A introdução formal da área de formação cívica no plano curricular não terá, alegadamente, alterado significativamente as suas práticas pedagógicas, tendo, quanto muito, passado a reforçar algumas das metodologias e estratégias que já utilizavam.
- Os professores dos 2º e 3º ciclos referiram, por sua vez, que a sua experiência no âmbito da área de formação cívica era recente (variando entre 1 e 3 anos), coincidindo com o início da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Neste caso, o tempo de serviço lectivo parece ter influenciado de forma mais indirecta a experiência dos professores no desempenho da área de formação cívica.

1.1.2. Ciclo de ensino/área disciplinar

No ensino básico, cada ciclo obedece a uma organização curricular específica, ou seja, os professores do primeiro ciclo leccionavam em regime de monodocência e os professores dos 2º e 3º ciclos leccionavam uma disciplina ou grupo de disciplinas. A diferente organização que caracteriza os ciclos do ensino básico suscita a existência de diferentes critérios na atribuição da área de formação cívica no 2º e 3º ciclos.

No caso concreto, todos os professores de formação cívica, dos 2º e 3º ciclos, que participaram na presente investigação, como se pode verificar nos gráficos 1 e 2, eram directores da turma onde eram responsáveis por leccionar a referida área e, simultaneamente, pelo menos uma disciplina específica.

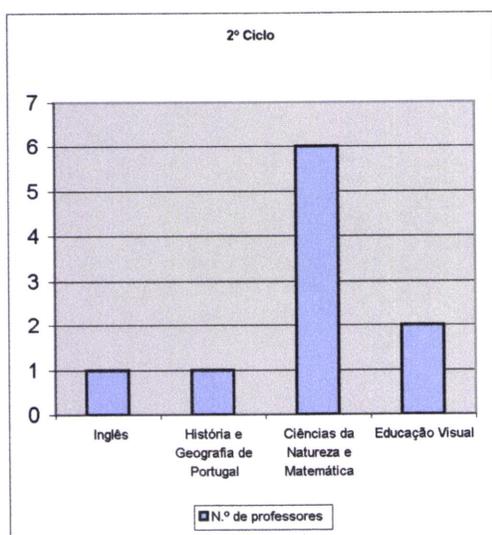


Gráfico 1. Disciplinas leccionadas pelos professores de formação cívica

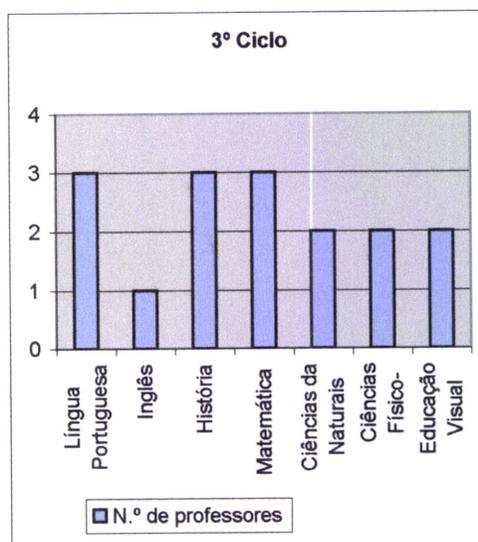


Gráfico 2. Disciplinas leccionadas pelos professores de formação cívica

Com base nos gráficos 1 e 2, parece-nos possível admitir que na atribuição da área de formação cívica aos professores entrevistados, a sua formação científica específica não foi um parâmetro determinante, isto porque, este cargo foi atribuído a professores que leccionavam disciplinas de áreas disciplinares bastante distintas. Numa primeira observação, poderíamos ser levados a pensar que no 2º ciclo tinha sido dada preferência aos professores das disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática, contudo deveremos ter em conta que o mesmo professor leccionava duas disciplinas, facto que se considerou justificar a grande frequência deste grupo de professores, registada no gráfico 1.

O facto de os professores entrevistados leccionarem disciplinas distintas, relacionadas com áreas bastante díspares, permitiu confrontar uma maior diversidade de opiniões e informações sobre a problemática em estudo.

1.1.3. Critérios que suscitaram a atribuição da área de formação cívica

No primeiro ciclo, o professor de formação cívica é necessariamente o professor titular da turma (Decreto - Lei n.º 6/ 2001 de 18 de Janeiro). Em relação aos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, todos referiram que não tiveram qualquer margem de decisão na atribuição dos serviços lectivos que lhes foram distribuídos no início do ano pelos respectivos Conselhos Executivos.

Nenhum dos professores dos 2º e 3º ciclos entrevistados referiu, com efeito, ter pedido para desempenhar o cargo; todos disseram que a Área de Formação Cívica lhes tinha sido atribuída por associação automática ao cargo de director de turma e não demonstraram ter manifestado particular interesse no desempenho do cargo.

Por outro lado, os presidentes dos conselhos executivos das escolas EBI de Amareleja e da Escola Básica 2,3 de Reguengos de Monsaraz, quando nos forneceram informações sobre os directores de turma, referiram que a elevada mobilidade do corpo docente condicionou a atribuição desses cargos. O reduzido número de professores efectivos nestas escolas levou os Conselhos Execu-

tivos a atribuir esses cargos sem poderem ter em conta as aptidões específicas dos professores para os mesmos, ou as suas preferências.

1.2. Contribuição educativa da área de formação cívica

1.2.1. Importância da individualização da área de formação cívica

As opiniões proferidas pelos professores entrevistados foram genericamente classificadas em três grupos: argumentos que apoiam individualização da área de formação cívica, argumentos que refutam a criação de um espaço lectivo específico para a referida área e as situações de indecisão. A consulta do *Quadro Síntese 1* (Vol. ANEXOS, p.107) permite conjecturar que em termos globais, a maioria dos argumentos que foram expressados pelos professores entrevistados, era a favor da individualização da área de formação cívica (52,8%). Os argumentos discordantes da individualização da área curricular em questão foram referidos com menos frequência pelos participantes (27,8%). Esta leitura global dos resultados, apenas permite inferir que a maioria dos professores entrevistados, apesar de explicitar alguns dos aspectos negativos que na sua óptica, estão associados ao aparecimento de um espaço curricular específico para a formação cívica; por outro lado, apresenta argumentos que evidenciam as vantagens da criação desse espaço lectivo.

Denotou-se que os professores do 1.º ciclo, foram os que apresentaram um maior número de argumentos contra a criação de um espaço lectivo específico para a área de formação cívica. A maioria dos professores do 1º ciclo declarou que a formação cívica tem estado sempre patente em todas as suas actividades escolares e consideram-na indissociável de todas as temáticas e actividades lectivas. Estes professores referiram também que o regime de monodocência lhes tem permitido a promoção da formação cívica dos alunos sempre que necessário, pelo que tenderam a desvalorizar a importância da criação de um espaço específico para a referida componente curricular.

Verificou-se, por outro lado, que apesar de discordarem da criação de um espaço lectivo específico para a área de formação cívica, três professores do 1º ciclo entrevistados declararam ter operacionalizado as orientações do Decreto Lei n.º 6/ 2001 de 18 de Janeiro:

- Na EBI de Amareleja, 2 dos 3 professores entrevistados afirmaram ter dedicado um espaço semanal à abordagem da área.

- Na Escola Básica de 1º ciclo de Reguengos de Monsaraz, o professor R12 referiu que procurava ter um espaço semanal específico para o desenvolvimento da área, mas “só porque a Reorganização assim o exige”.

Os professores dos 2º e 3º ciclos apresentaram como argumentos favoráveis à individualização da área de formação cívica:

- O facto de a mesma poder funcionar como espaço onde podem ser debatidas e resolvidas algumas problemáticas relacionadas com a dinâmica da turma.
- A possibilidade de utilizar este espaço curricular para desenvolver as competências cívicas e sociais dos alunos, começando pelo debate e análise das suas vivências, dos seus comportamentos e atitudes, enquanto elementos da comunidade escolar.
- Sabendo que a Reorganização Curricular do Ensino Básico reduziu a carga lectiva semanal de todas as disciplinas, podendo, nalguns casos, o director de turma ter um contacto muito reduzido com a sua turma, o espaço de formação cívica pode tornar-se útil para complementar o trabalho do Director de Turma.

Por outro lado, quatro professores referiram ter receio que a «restrição» da área de formação cívica a um mero tempo lectivo semanal funcione como justificativo para que a área deixe de ser abordada de forma transdisciplinar. Além do mais, defenderam que componente cívica não deve ser dissociada das componentes lectivas.

As dúvidas e incertezas em relação à individualização da área de formação cívica como espaço individualizado foram manifestadas por seis entrevistados. Estes professores evidenciaram a importância da área na promoção e no desenvolvimento da consciência cívica e social dos alunos, no entanto, também salientam algumas desvantagens. O discurso do professor R37C1 reflecte essa dualidade.

Eu acho que é uma área que é realmente importante, se deveria ter um espaço próprio ou não isso, já é discutível, porque ao fim ao cabo, a formação cívica tem que ocorrer em todas as aulas. Se estão à espera, que seja naqueles 90 minutos que eles aprendem a estar numa sala de aula, se é esse sentido, que queremos

dar à formação cívica... aí, não é só naqueles 90 minutos que eles vão ter essa obrigação, portanto tem que ser uma vertente que tem que estar em todas as aulas, sem dúvida alguma... e até acaba por estar porque as coisas estão a funcionar bem.

1.2.2. Contributos da área de formação cívica para a formação global dos alunos

Foi praticamente unânime a ideia de que a formação cívica é importante para a formação dos alunos. No entanto, de acordo com as percepções dos professores essa contribuição apresenta algumas variações ao longo do ensino básico, como se pode observar no gráfico 3.

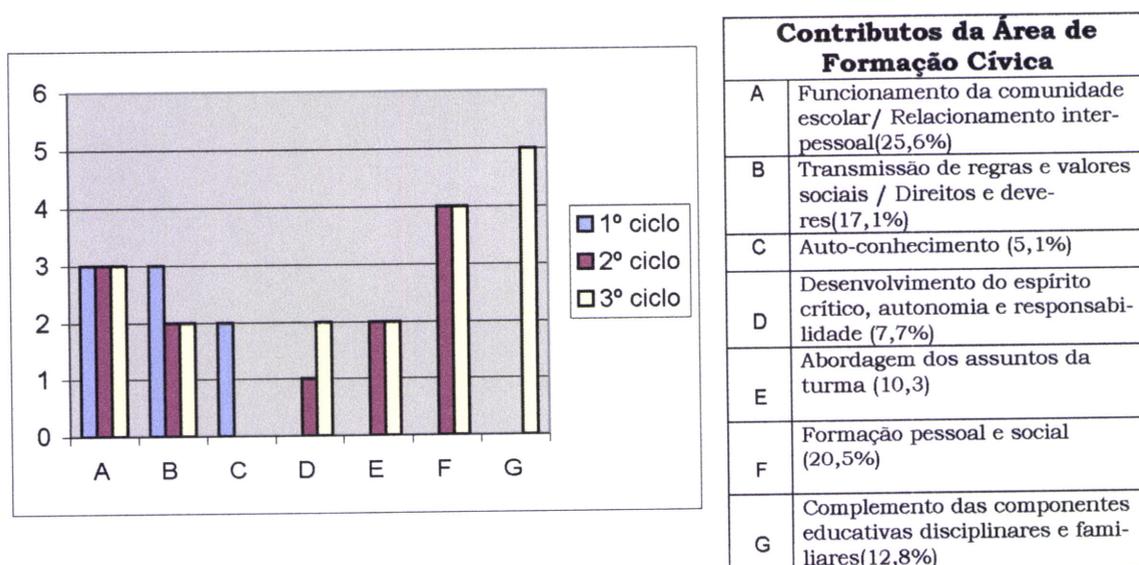


Gráfico 3. Contributos da área de formação cívica para a formação global dos alunos

No gráfico 3, no eixo dos xs estão representados os diferentes tipos de contribuição que identificámos no Quadro Síntese 2 (Vol. ANEXOS, p. 108) e os algarismos do eixo dos ys representam a respectiva frequência; ou seja, neste caso, o número total de professores que mencionou aspectos relacionados com os parâmetros que se encontram legendados.

Como se pode verificar no gráfico 3, e de acordo como o testemunho dos professores entrevistados, a área de formação cívica contribui favoravelmente para o processo de formação dos alunos e, de uma forma multifacetada; isto porque, os contributos referidos dispersam-se por diferentes dimensões do processo de desenvolvimento dos alunos.

Apesar das diferenças que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem e as características dos alunos dos três ciclos do ensino básico; verificou-se que, alguns professores dos diferentes ciclos tinham opiniões idênticas sobre as potenciais vantagens da formação cívica para o processo de formação dos alunos. Para estes professores, a área de formação cívica deverá contribuir para promover a integração dos indivíduos na comunidade escolar incidindo sobretudo: nas regras de funcionamento escolar, nos comportamentos e atitudes dos alunos, na sensibilização para o desenvolvimento da capacidade de relacionamento interpessoal. Estes aspectos estão patentes nas barras A e B, do gráfico 3.

As informações contidas no gráfico 3, por si só, não permitem realizar uma boa descrição dos aspectos que foram descritos pelos participantes sobre a questão em estudo, pelo que se considerou importante fazer uma súmula das informações que constam na Grelha de Categorização (Vol. ANEXOS, p.38).

Com base na opinião dos professores, o desenvolvimento da componente cívica dos alunos processa-se de forma gradativa, devendo-se começar por incidir na componente pessoal, evoluindo para o meio escolar e familiar e, posteriormente, para o nível comunitário.

No primeiro ciclo, os professores evidenciaram a necessidade de abordar esta área do particular para o global, ou seja, acreditavam que o auto-conhecimento do aluno é a primeira etapa do processo que permite a aquisição de competências cívicas de índole interpessoal e comunitárias. Crença que deduzimos, por exemplo, nas opiniões dos professores A1C e A1B que consideraram que a área de formação cívica permite promover o auto-conhecimento dos alunos. (barra C, do gráfico 3). Através das actividades que desenvolveram no âmbito da área criaram condições para estimular a capacidade de reflexão dos alunos. Defendiam também, que esta reflexão favorece o seu relacionamento interpessoal, como se pode verificar na seguinte afirmação proferida pelo professor 3A1C: “eles acabam por ter consciência do trabalho que desempenham, até a nível das suas limitações, compreendem-se melhor uns aos outros”.

Conjugando, as unidades de análise que estiveram subjacentes à definição dos parâmetros A e B do gráfico 3 (Grelha de Categorização, Vol. ANEXOS, p. 38), pôde inferir-se que a área de formação cívica, no 1º ciclo, parece ser importan-

te para a promoção do desenvolvimento da vertente inter-relacional e aquisição de regras sociais e escolares e valores, dos alunos.

Na prática, quase todos os professores entrevistados consideraram que a formação cívica é importante para promover a aquisição de competências relacionais que se manifestarão sob a forma de comportamentos e atitudes adequados. O desenvolvimento do sentido de justiça e a amizade foram aparentemente, os valores que os professores valorizaram com mais frequência no âmbito da área de formação cívica, neste ciclo de ensino.

Os professores dos 2º e 3º ciclos começaram por dizer que a área pode possibilitar o desenvolvimento da educação para a cidadania, vincando, particularmente, as vertentes relacionadas com as regras de comportamento na escola e os factores que intervêm nas relações interpessoais (parâmetros A e B).

Aparentemente, é dada primazia ao funcionamento escolar para, posteriormente serem focados os aspectos gerais da dinâmica e funcionamento da sociedade. O que se deduziu de afirmações que foram proferidas por alguns dos professores, como a seguinte:

[A área de formação cívica] é essencialmente um espaço por excelência no sentido de conduzir, de levar os alunos a realizarem trabalho especialmente de reflexão, de partilha de opiniões, de confrontação de ideias sobre aspectos da vida, sua e de outros, que os espaços disciplinares não lhes proporcionam. [4A37P]

[É um espaço que possibilitará aos alunos] conhecerem os maus aspectos da sociedade, verem os impactos sem terem que passar por eles. [5R38M]

A formação cívica foi, assim, entendida como um espaço que pode ajudar os alunos a conhecer algumas regras e valores que regem o funcionamento da sociedade, onde a componente prática é reduzida ao desenvolvimento de debates e à promoção de reflexões sobre a estrutura e funcionamento da sociedade, sendo descurado o desempenho prático de papéis sociais de cidadania. Componente prática que, segundo A. Sérgio (1984) permitiria aos alunos conhecerem pela própria experiência o funcionamento da sociedade e desenvolverem o sentido de responsabilidade.

Alguns dos professores de 2º e 3º ciclos declararam ter utilizado o espaço lectivo de formação cívica para abordar questões relacionadas com a direcção de

turma (parâmetro E, do gráfico 3), considerando que esta é uma possível forma de promoção do relacionamento interpessoal dos alunos.

Conjugando os testemunhos dos professores dos 3 ciclos, parece-nos possível inferir que estes professores tinham percepção da existência de uma forte interação entre o grau de desenvolvimento cognitivo e o seu desenvolvimento ético-social. Interação que foi enfatizada nos trabalhos de Piaget e Kohlberg e, está patente nos diferentes níveis e estádios de desenvolvimento moral que evidenciavam um claro paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de relacionamento interpessoal (Lourenço, 2002).

Independentemente, da sua opinião relativamente à criação de um espaço lectivo próprio, todos os professores evidenciaram a importância da formação cívica, no processo de desenvolvimento pessoal e social dos alunos. As afirmações do professor A39H2 parecem-nos, por exemplo, adequadas para sintetizar a questão em análise.

[A área de formação cívica] é importante na medida em que lhes permite crescer pessoalmente, desenvolverem algumas competências como espírito crítico, autonomia, responsabilidade... saberem ouvir os outros, respeitar os outros e sobretudo posicionarem-se criticamente sobre as coisas. Que é uma coisa que... nem todos têm isso muito desenvolvido... e nós queremos cidadãos mais participativos, mais intervenientes,... pronto, conscientes.

Em relação a esta temática, as respostas proferidas pelos professores entrevistado coincidiram com os resultados obtidos por Fragateiro et al. (1995) sobre a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.

1.3. Planificação das actividades desenvolvidas no âmbito da área de formação cívica

1.3.1. Factores que influenciaram a preparação das actividades

Os factores que pareceram influenciar a preparação das actividades desenvolvidas no âmbito da área de formação cívica variaram essencialmente em função da escola e do ciclo de ensino. Estes factores foram identificados nas Grelhas de Categorização (Vol. ANEXOS, p.44) e Quadro de Síntese 3 (Vol. ANEXOS, p.109) e figuram no gráfico 4.

No gráfico 4 estão representadas as frequências de cada um dos factores identificados, por ciclo; ou seja, o número de professores que no seu discurso aludiu a cada um dos parâmetros em questão.

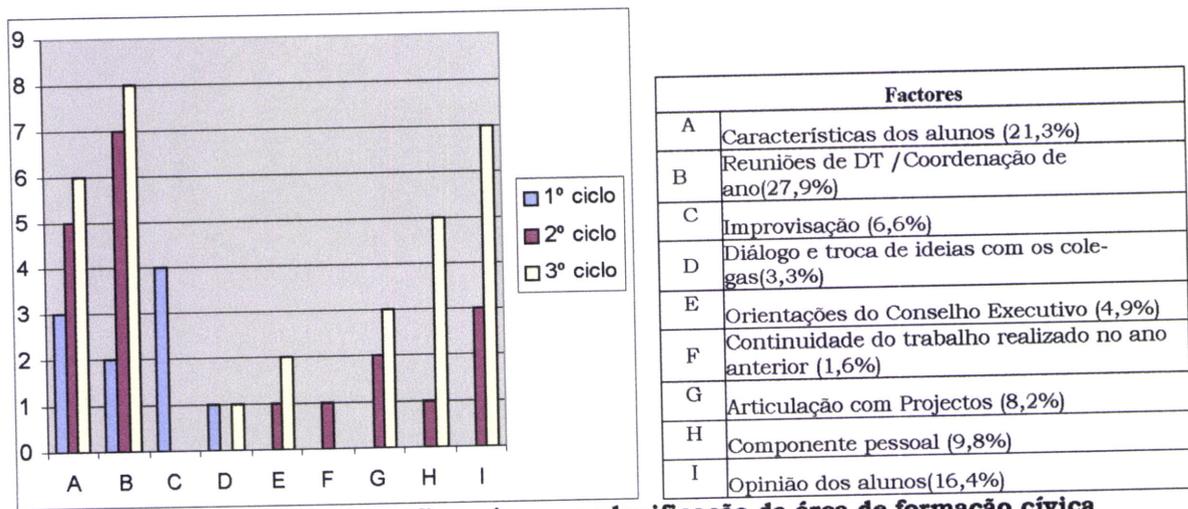


Gráfico 4. Factores que influenciaram a planificação da área de formação cívica

Com base nos dados do gráfico 4 pode-se dizer que os professores dos 2º e 3º ciclos comparativamente com os do 1.º ciclo, tiveram em conta um maior número de factores, na planificação das actividades que dinamizaram no âmbito da área de formação cívica.

Os professores do 1º ciclo (das duas escolas) tenderam a desvalorizar a planificação da área, referindo que as situações do quotidiano e os temas programáticos suscitaram a inclusão da área de formação cívica nas suas práticas lectivas. No entanto, na escola de Reguengos de Monsaraz, ocorreram algumas reuniões de Conselho de Professores e de Conselho de ano (professores do mesmo ano lectivo) para definir e organizar as actividades e temáticas a realizar ao longo do ano lectivo. Nestas reuniões, as questões relativas à área de formação cívica surgiram em segundo plano. Como está esquematizado no gráfico 4 (A e C), para este grupo de professores, as características dos alunos e a improvisação funcionaram como elementos orientadores na preparação das actividades.

Na escola EB 2,3 de Reguengos de Monsaraz, no início do ano lectivo decorreu uma reunião realizada sob a orientação do Conselho Executivo, onde estiveram presentes todos os directores de turma para prepararem a planificação da área de formação cívica em traços gerais. A esta reunião seguiram-se outras

específicas para cada um dos anos lectivos, onde os directores de turma delimitaram as linhas de orientação gerais para o desenvolvimento de trabalho em cada uma das turmas. Nestas, os professores planificaram as actividades de acordo com as características dos seus alunos. Apesar de terem definido um conjunto de temas que deveriam ser abordados ao longo do ano lectivo, os professores também referiram que consultaram e pediram aos alunos para sugerirem temas ou questões que tivessem interesse em abordar neste espaço lectivo. O conjunto de procedimentos e deliberações que acabámos de descrever pode explicar os valores das barras B, no gráfico 4.

Na escola EBI de Amareleja, não foram criadas orientações específicas para a planificação da área de formação cívica, sendo da responsabilidade de cada conselho de turma a execução desta tarefa. Os professores desta escola referiram que a preparação da área de formação cívica dependeu essencialmente das características dos seus alunos e dos desafios e propostas de actividades, que foram apresentados pelos professores que constituíam o grupo de trabalho que coordenava o Projecto – *Escolas Promotoras de Saúde*. Esta inserção de actividades de formação cívica no projecto referido, foi referido por cinco professores dos 2º e 3º ciclos, como está patente no gráfico 4 (barra G).

Os valores das barras I, do gráfico 4, parecem apontar para o facto de a inclusão dos alunos na preparação e selecção das actividades decorrer de forma progressiva ao longo da escolaridade, sendo nos segundo e terceiro ciclos que os professores começam a promover a participação activa dos alunos, embora, mesmo aqui, de acordo com os discursos dos professores, estes tendem a adoptar uma posição de «chefia».

Aparentemente, os professores organizaram as actividades a desenvolver sem terem em conta qualquer fundamentação metodológica, com excepção do professor A37P que admitiu “ter lido pouco sobre a área, apesar de já ter ouvido e ter lido algumas coisas”. Ficou-se com a sensação de que a preparação das actividades resultou da conjugação das características dos alunos com a intuição e a sensibilidade do professor para a abordagem da área, sendo menosprezada a sustentação teórica das práticas pedagógicas. Esta forma de agir contrasta com as explicações de Praia (1991) e Campos (1991) que consideram indispensável a fundamentação metodológica das práticas educativas tendo como base um ou vários modelos teóricos. Modelos que deveriam privilegiar

preferencialmente a participação activa e crítica dos alunos, tendo como finalidade, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com base nos pressupostos construtivistas.

A ausência de referência a metodologias específicas que visasse a fundamentação da planificação das actividades, por parte dos professores, foi por nós entendida como a manifestação de uma debilidade que tem prevalecido no sistema educativo português, que se supõe resultar de uma difícil comunicação entre os professores e o Ministério da Educação. Aparentemente, as informações veiculadas pelo Ministério da Educação sobre a área de formação cívica têm sido demasiado genéricas e têm descurado a indicação ou a sugestão de consulta de trabalhos e/ou investigações sobre a temática. Inferimos, assim, que a inserção da área de formação cívica no plano curricular revela fragilidades idênticas às que foram mencionadas por Fragateiro et al. (1995), em relação à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, as quais, com as devidas adaptações associadas à época e ao contexto educativo, tinham sido assinaladas por A. Sérgio, no início do séc. XX.

1.3.2. Temas abordados

No gráfico 5 estão representados os diferentes temas que os professores entrevistados disseram ter abordado no âmbito da área de formação cívica. No eixo dos ys, do gráfico 5, encontram-se os valores que correspondem ao número de professores, que em cada ciclo, disseram ter abordado nas aulas de formação cívica, cada um dos temas representados (no eixo dos xs).

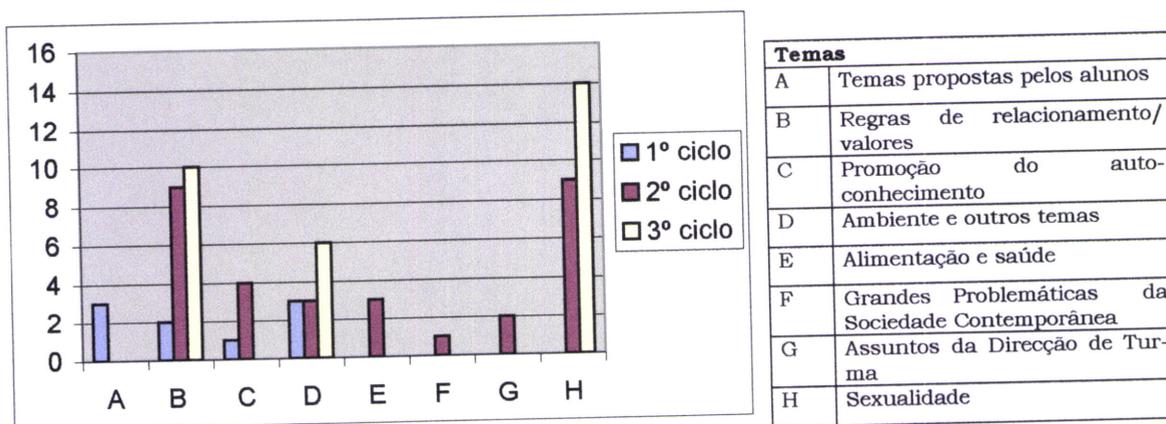


Gráfico 5. Temas abordados na área de formação cívica

Os dados recolhidos que constam na Grelha de Categorização (Vol. ANEXOS, p.52) e no Quadro Síntese 4(Vol. ANEXOS, p.110) apontaram, para uma grande coincidência nas temáticas que foram abordadas nas aulas de formação cívica, nos 2º e 3º ciclos, nas duas escolas. Tendo-se também verificado que, os professores do 2º ciclo foram os que disseram ter desenvolvido com os seus alunos, na área de formação cívica, uma maior diversidade de temas (gráfico 5). Supõe-se que esta discrepância se deveu às diferenças que se registavam no plano curricular do 2º ciclo, na E.B.2,3 de Reguengos. Isto, porque esta escola concedeu à área de formação cívica um crédito horário de 90 minutos semanais, mas, apenas para o 2º ciclo, contrastando com os 45 minutos semanais que foram atribuídos à referida área curricular nos 1º e 3º ciclos. No plano curricular da EBI de Amareleja, a área de formação cívica foi contemplada com um crédito de 45 minutos por semana, em todos os ciclos do ensino básico.

No conjunto dos temas, a sexualidade foi aquele que foi referido por um maior número de professores entrevistados (28), contudo não foi mencionado por nenhum dos professores do primeiro ciclo (gráfico 5).

Os professores do 1º ciclo consideraram que a formação lectiva é indissociável das suas práticas lectivas. A maioria das temáticas que foram abordadas tinham uma forte componente cívica. Contudo, verificámos que nas duas escolas, neste nível de ensino, os professores enfatizaram como temáticas do foro cívico as regras e valores que permitem o desenvolvimento de competências relacionais e assuntos relacionados com o ambiente. Ao nível das regras e valores realçaram: as atitudes e comportamentos dos alunos; as regras de funcionamento da escola e sociais; a sensibilização para as diferenças étnicas e sociais; e o desenvolvimento do sentido de respeito e de justiça.

No 2º ciclo, de acordo com os testemunhos dos professores, as temáticas abordadas parecem ter seguido uma sequência que começou pela promoção da inserção do aluno na escola e terminou com um breve olhar sobre a sociedade. Sequência que o professor R25C3 descreve de forma clara e sucinta, da seguinte forma: “primeiro fizemos o estudo da escola; depois foi o da família e agora estamos na sociedade”.

As atitudes e as regras de comportamento social em conjugação com as regras de funcionamento das escolas, foram as temáticas que todos os professores

entrevistados do 2º ciclo referiram ter começado a desenvolver no início do ano lectivo. O conhecimento das funções e, dos direitos e deveres de todos os elementos da comunidade educativa foi considerado uma prioridade neste nível de ensino, por isso, o Regulamento Interno, das respectivas escolas foi utilizado pelos professores R25C4 e A26C como tema e documento de trabalho. Estas informações estão reunidas na Grelha de Categorização (Vol. ANEXOS, p. 52) e no Quadro Síntese 5 (Vol. ANEXOS, p. 110), e complementam os dados representados na barra B, do gráfico 5.

Depois de terem abordados os temas relacionados com a dinâmica escolar, os professores do 2º ciclo, disseram ter passado a privilegiar a abordagem de temas de interesse social, tais como: a liberdade, a paz, a solidariedade, o ambiente e alguns problemas da sociedade contemporânea (alcoolismo, drogas, sida, hábitos alimentares...). A opção por um ou vários dos temas referidos foi efectuada em função das características da turma.

No terceiro ciclo, os direitos e deveres dos alunos voltaram a ser referidos pelos professores como temáticas que foram discutidas no início do ano lectivo, abordagem que teve como base de trabalho os Regulamentos Internos das respectivas escolas (barra B, do gráfico 5). Os conceitos de civismo e de cidadania foram referidos pela maioria dos professores como temas que foram posteriormente debatidos nas aulas de formação cívica. Neste nível de ensino, verificámos que os professores começaram a direccionar o trabalho nesta área para temáticas de índole social, tais como direitos humanos, sexualidade, ambiente, doenças sexualmente transmissíveis. Trata-se de temáticas que estão maioritariamente consagradas no segundo ponto, do artigo 47.º, da Lei n.º 46/86.

Fazendo uma leitura transversal dos resultados, emergiu a ideia de que alguns temas foram abordados em espiral, nomeadamente, as questões ambientais e as atitudes e regras de comportamento que surgem intrincadas nos direitos e deveres dos alunos e seus relacionamentos interpessoais, nos 2º e 3º ciclos de ensino. Verificou-se ainda, que a continuidade pedagógica do professor favorece a selecção de um maior leque de temas e facilita a sua preparação.

Também, neste ponto voltámos a verificar que os resultados obtidos vão no sentido dos reportados por Fragateiro et al. (1995) relativamente à introdução da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Apraz-nos dizer que as descrições dos professores sobre a sequência de abordagem dos diferentes temas permitem esboçar um fio condutor que poderá contribuir pelo menos para sensibilizar e despertar os alunos para as questões cívicas e para os princípios da cidadania.

1.3.3. Estratégias educativas

A realização de trabalhos de grupo, o diálogo, os debates e as assembleias de turma foram as estratégias educativas que a maioria dos professores, dos três ciclos, admitiu ter colocado em prática nas aulas de formação cívica, como se pode verificar no gráfico 6. No gráfico 6, na *Grelha de Categorização* (Vol. ANEXOS, p.57) e no *Quadro Síntese 5* (Vol. ANEXOS, p.111), as estratégias referidas surgem individualizadas, contudo, de acordo com os testemunhos dos professores, na prática elas interligavam-se.

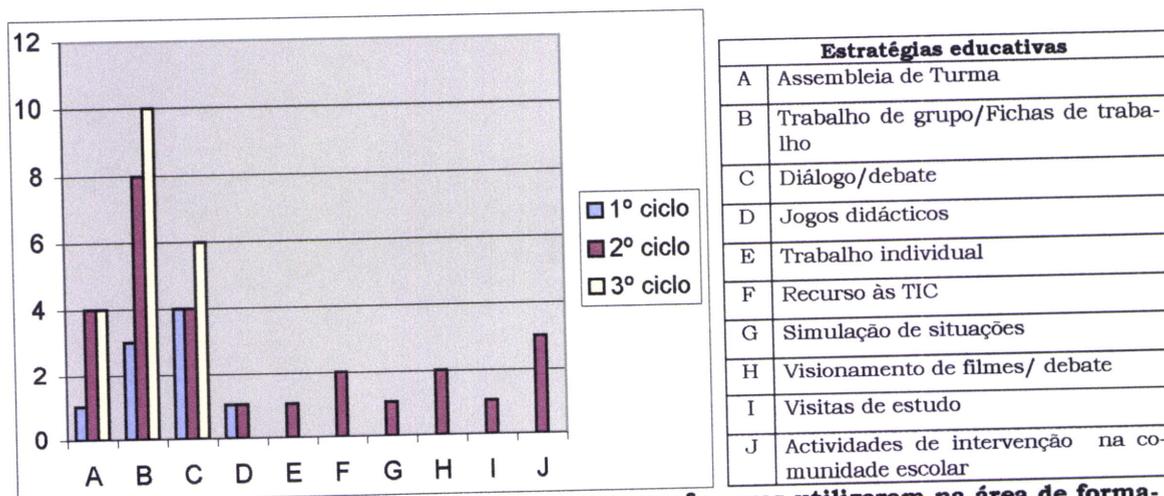


Gráfico 6. Estratégias educativas que os professores utilizaram na área de formação cívica

O Gráfico 6 evidencia uma grande discrepância entre o 2º ciclo e os 1º e 3º ciclos, no que concerne à diversidade de estratégias educativas que os professores dos respectivos ciclos de ensino disseram ter usado/dinamizado nas aulas de formação cívica. Admitimos que o facto de os professores do 2º ciclo da EB 2,3 de Reguengos terem tido aulas semanais de 90 minutos, facilitou, em parte, a possibilidade de implementarem uma maior diversidade de estratégias educativas.

No 1º ciclo, os professores elegerem como principal estratégia educativa o diálogo, que disseram ter assumido muitas vezes a forma de debate. Somente o professor A14 desvalorizou o desenvolvimento de debates nas aulas de formação cívica. A partir das descrições dos professores R11 e R13, pode-se inferir a

forma como os professores organizaram e entrevistaram nos debates, pelo que realçamos as seguintes afirmações:

10R11 – (...) eu tento que seja... todos, que se oiçam todos uns aos outros e que aceitem as ideias da maioria.”

7R13 – “[debate] Isso é fundamental. É sempre a partir daí,... levando-os à compreensão, partindo sempre dos conhecimentos que eles têm e depois, é canalizando para aquilo que achamos que é importante saber.

A Assembleia de Turma foi uma estratégia educativa que os participantes A1C e A1B mencionaram ter utilizado com frequência. Trata-se de um estratégia em que os alunos têm um papel activo e cujo funcionamento corresponde parcialmente aos objectivos da metodologia do «*self-government*» que A. Sérgio propunha na obra *Educação Cívica*. De acordo com as afirmações dos professores, a Assembleia de Turma possibilita o desenvolvimento da capacidade de reflexão, do sentido de responsabilidade, da capacidade de argumentação e favorece o relacionamento interpessoal. Nesta estratégia educativa, o professor assume o papel de coordenador, como se pode deduzir na resposta do professor A1C :

– Escolhemos o presidente da assembleia que é rotativo mas, é eleito por voto secreto. E depois, há secretários que têm que escrever as conclusões a que chegámos (...). O presidente é que diz.... é quem tem a palavra. E o tema que é debatido por sua vez, sou eu que digo ou, dou uma ajuda, outras vezes, surge de uma criança (...).

Alguns professores disseram, também, que, pontualmente, recorreram ainda à resolução e realização de fichas de trabalho e dramatizações e a outras actividades lúdicas, para promover a educação cívica.

Nos 2º e 3º ciclos, os debates foram a estratégia que os professores referiram ter promovido com mais frequência. Debates que alguns participantes associaram à realização de trabalhos de preparação que envolveram a recolha, leitura e interpretação de informações, em grupo e/ou individualmente. Presume-se que nestes debates os alunos eram os principais intervenientes e o professor desempenhava o papel de coordenador/ moderador. Debates que tiveram como objectivos: conhecer as opiniões e percepções dos alunos e, simultaneamente desencadear a sua reflexão, ou até mesmo, num nível superior, a metacognição.

A Assembleia de Turma foi, também, uma das estratégias que oito dos entrevistados dos 2.º e 3.º ciclos referiram ter implementado nas aulas de formação cívica. Esta estratégia funcionou de forma similar à que foi descrita pelos professores do 1º ciclo e tinha como objectivos o desenvolvimento do sentido crítico, da reflexão e da responsabilidade dos alunos.

Apesar de a área de formação cívica estar confinada a um bloco lectivo semanal, os alunos dos 2º e 3º ciclos prepararam e participaram em actividades práticas que foram desenvolvidas no seio da comunidade escolar. Na EBI de Amareleja, estas actividades decorreram em torno da temática do ambiente, durante uma semana que foi denominada *Eco-semana*. Nessas actividades a intervenção dos alunos assumiu diferentes formas, como se pode constar nas afirmações proferidas pelos professores A38P e A26H:

17A38P – Tivemos a Eco-semana na escola ligada com a EPS em que os alunos limpam e participam na limpeza dos espaços interiores e exteriores da escola.

14A26H – “Em relação à educação ambiental nós participámos na recolha de resíduos, foi uma actividade prática.

Na EB 2,3 de Reguengos de Monsaraz, os professores R26V e R25C4 incentivaram, também, os alunos a desenvolver actividades que tivessem uma acção directa na comunidade escolar, actividades essas de índole diverso, tais como a construção de um jornal de parede e o intercâmbio entre alunos de diferentes ciclos.

As actividades anteriores podem fomentar a transdisciplinaridade e permitem aos alunos desempenhar um papel activo na dinâmica da sociedade, reúnem condições para integrar a formação cívica no processo de aprendizagem. São estratégias educativas que se coadunam com as ideologias de Sérgio, Dewey e Kohlberg, que permitem aos alunos «treinar» algumas competências cívicas.

Em termos gerais, os entrevistados tenderam, em suma, a utilizar diferentes estratégias nas aulas de formação cívica, estratégias que seleccionaram em função das características dos seus alunos e de algumas sugestões propostas em livros publicados por editoras educacionais. Apesar de os professores não terem justificado em termos metodológicos as estratégias utilizadas, denota-se que reflectiram e ponderaram sobre os resultados que obtiveram. A resposta

do professor A37P demonstra que se preocupou com os resultados das estratégias que utilizou e, neste caso, a sua insatisfação está patente na seguinte afirmação: "Têm sido só lições de moral,... e reflexão e debates com trocas de ideias, e não pode ser só isso." (9A37P). Mesmo sem fundamentar as suas percepções em nenhuma teoria ou metodologia, sente que a mera doutrinação ou a promoção da clarificação de valores não promovem, só por si, formação cívica plena.

Verificou-se, mais uma vez, que estes resultados são semelhantes aos que foram obtidos por Fragateiro et al. (1995), nas suas investigações, em relação às estratégias que foram utilizadas nas aulas de Desenvolvimento Pessoal e Social.

1.3.4. Teorias e metodologias

Quando questionados sobre as teorias e/ou metodologias em que basearam as actividades que desenvolveram, os professores dos três ciclos tiveram reacções similares; as suas expressões aparentemente manifestavam desconhecimento. Nalguns casos, as respostas foram antecidas de um curto silêncio, período que os professores utilizaram para reflectir sobre a questão.

A maioria dos questionados fundamentou as práticas pedagógicas que desenvolveu no âmbito da área de formação cívica apenas nas suas vivências e nas suas experiências profissionais. Somente o professor A38I aludiu genericamente às metodologias activas.

Como já referimos em relação às estratégias educativas, alguns professores (A1C, A37P, R25C1, R38Q) afirmaram ter consultado manuais publicados por editoras educacionais, onde procuraram alicerçar a preparação das actividades, no entanto, as suas leituras incidiram sobretudo nas estratégias e temáticas propostas.

Os professores R11, R37V, A39H e A39H2 admitiram que as teorias pedagógicas que fizeram parte da sua formação pedagógica provavelmente influenciaram de forma subconsciente, a planificação do seu trabalho no âmbito da área de formação cívica. As respostas dos professores A37P, R11 e A39H2 parecem expressar a activação da reflexão sobre a temática, o que inferimos nas seguintes afirmações:

11R11 – A gente nunca pode tirar os aspectos pedagógicos fora (...) Aqui seguimos sempre o debate, o diálogo, (...) A princípio quando correu a Reorganização Curricular, que apareceram as 3 áreas... começou-se a pensar assim: -“ Mas o que será?” - depois de nos dedicarmos à leitura e à nossa própria pesquisa e à nossa formação; não houve propriamente dificuldades. Era aquilo que fazíamos, só a nomenclatura é que era diferente.

11A39H2 – Conscientemente não,... pronto, eu poderei ter feito... é de acordo com aquilo que estudei nas «pedagogias» durante a formação acadêmica, mais a minha experiência. Portanto, usei a minha experiência, portanto o meu «background» mas, agora conscientemente, dizer que segui a teoria A ou, a teoria B, não, não posso dizer que sigo.

Em termos globais, a maioria dos professores admitiu que o factor que mais influenciou a planificação das actividades implementadas na área de formação cívica foi a experiência profissional. Experiência profissional que é aqui concedida como a integração e interacção dos seguintes elementos: formação académica, vivências, criatividade, intuição. Aliada à experiência e percursos profissionais foi também mencionada a improvisação, referida como uma capacidade necessária para o desenvolvimento da área de formação cívica.

A falta de referências teóricas específicas sobre o tema em estudo, foi, assim, prática comum a todos os entrevistados, apesar de esta componente educativa constar na Lei de Bases do Sistema Educativo e de a anterior política educativa, Reforma Curricular (1989), ter decretado que os projectos de Área-Escola incluíam, obrigatoriamente, um programa de educação cívica.(Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, artigo 7.º).

1.4. Formação dos professores de formação cívica

1.4.1. Contributos da formação académica para o desempenho da área de formação cívica

As opiniões dos professores entrevistados dos três ciclos sobre a importância das respectivas formações académicas para o desempenho da área de formação cívica, permitiram a definição de três grupos:

A - Professores que consideravam que a formação académica não contribuiu para a aquisição das competências necessárias para o desempenho da área.

B - Professores que consideraram que a formação cívica contribuiu indirectamente para a aquisição de competências necessárias para o desempenho da área de formação cívica.

C - Professores que consideraram que a formação académica contribuiu directamente para o desempenho da área de formação cívica.

Com base nos dados da *Grelha de Categorização* (Vol. ANEXOS, p.70) e no *Quadro Síntese 6* (Vol. ANEXOS, p.113) construímos os gráficos 7 e 8, que caracterizam quantitativamente os grupos identificados.

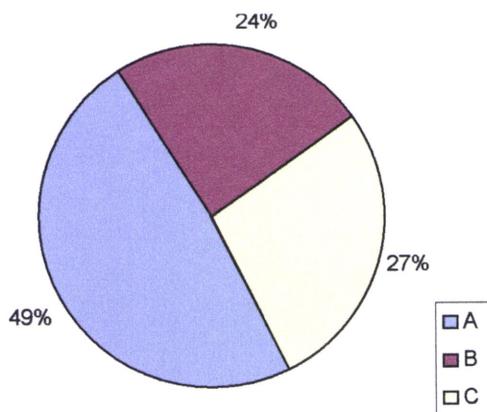
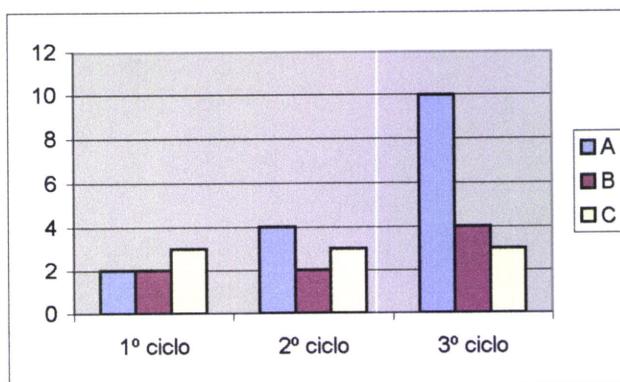


Gráfico 7.



| Grupos | Contribuição da formação académica para o desempenho da área de formação cívica |
|--------|---|
| A | Não contribui (sem influência) |
| B | Contribuição indirecta |
| C | Contribui favoravelmente |

Gráfico 8. Contribuição da formação académica para o desempenho do professor de formação cívica

O grupo mais representativo foi o dos professores que declararam que as respectivas formações académicas não contribuíram para a aquisição das competências necessárias para o desempenho da área de formação cívica, cerca de 49% dos participantes partilhavam esta opinião (gráfico 7). De acordo com os dados do gráfico 8, podemos afirmar que este grupo era muito diversificado, composto por professores dos três ciclos do ensino básico que leccionavam disciplinas diferentes.

Segundo os valores do gráfico 8, o número de professores dos 2º e 3º ciclos que menosprezaram a importância da formação académica era muito superior ao número de professores que partilham esta opinião no 1º ciclo; no entanto, lembramos que apenas participaram neste estudo 7 professores do 1º ciclo, o

que é um número reduzido quando comparado com o número de professores participantes dos outros dois ciclos (Quadro 5).

A heterogeneidade que caracteriza o grupo de professores supracitado dificulta a possibilidade de inferir um conjunto de factores que justifique todas as opiniões e percepções que foram expressas pelos diferentes interlocutores. Há, contudo, alguns aspectos que poderão justificar a posição de alguns professores e, que vale a pena especificar, na tentativa de compreender o seu posicionamento. São eles os seguintes:

- A formação académica dos professores (A26C, A37Q, A37V, R37V e R39M) não foi específica para o exercício da docência; por isso, adquiriram os seus conhecimentos pedagógico-didácticos através da profissionalização em serviço. No caso concreto do professor A37V, a sua reduzida experiência profissional não foi precedida de qualquer preparação para o exercício da docência.
- Os professores A1A e A37P foram da opinião que a longa distância temporal que os separava da sua formação inicial tornou reduzida ou mesmo nula a contribuição desta formação para o desempenho na área de formação cívica.
- Os professores A26C, A37Q, A37M, A37V, R37C1, R38M, R37V, e R39M partilhavam a opinião de que as suas formações académicas não lhes conferiram competências específicas para o desempenho na área de formação cívica. Segundo eles, as temáticas pedagógicas que abordaram durante a sua formação académica foram sobretudo direccionadas para a preparação do processo de ensino-aprendizagem das suas áreas disciplinares.

A maioria dos professores do grupo anterior (A), declarou que foi através da sua longa experiência profissional que adquiriu as competências essenciais para o desempenho das suas funções no âmbito da área de formação cívica.

O grupo de professores representado nos gráficos 7 e 8, como já foi referido admitiu, que a formação académica contribuiu directamente para o seu desempenho da área de formação cívica. Grupo que representa cerca de 27% dos entrevistados e inclui 9 professores dos três ciclos do ensino básico. Atendendo à natureza do assunto consideramos relevante referir que os professores dos 2º e 3º ciclos leccionavam as disciplinas de História (2), Inglês, Língua

Portuguesa e Ciências (2). Os professores que leccionavam as disciplinas de História e Inglês destacaram alguns componentes da formação acadêmica que, na sua opinião, lhes conferiram capacidades e competências para leccionar a área de formação cívica. As afirmações que esses professores proferiram parecem-nos bastante esclarecedoras, como a seguir se pode ver:

17R25I – A minha área é comunicação para se poder comunicar é preciso saber ouvir e saber falar (...)nesse aspecto parece-me que a minha área já está um bocadinho privilegiada porque no fundo eu venho incutir maneiras de estar, (...) temos que saber ouvir, temos que saber falar...

21A39H – A formação acadêmica deu-me uma ajuda, mas sem dúvida, que tendo em conta o curso que eu tirei e particularmente no último ano, que é História Contemporânea, que é dar séc. XX de trás para a frente. Eu acho que isso implica estar preparado para falar determinados assuntos (...) argumentar e saber responder a determinadas situações, são situações que a minha formação acadêmica obviamente, me proporcionou, mas não é um regra.

16A39H2 – A axiologia da educação foi uma cadeira que tivemos na Universidade, a qual, eu apreciei muito e gostei muito... retirei daí alguns ensinamentos, sim... e depois a mais a vivência e a experiência de 12 anos de serviço. (...) A formação académica, ela é apenas um, pronto,... uma base, (...) a partir daí nós podemos voar sozinhos.

Mais uma vez, as opiniões dos professores parecem estar em sintonia com os resultados publicados por Fragateiro et al. (1995). Na sua investigação, estes autores tenderam a considerar que as disciplinas que mais contribuíam para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, excluindo a disciplina de Educação Moral e Religiosa, eram as disciplinas de História e Língua Portuguesa; ao contrário, as disciplinas de Matemática e Ciências Físico-Químicas eram as que menos contribuíram para o desenvolvimento dessa componente educativa (Fragateiro et al., 1995).

No grupo B, incluímos os professores que partilhavam a opinião que a formação cívica contribuía indirectamente para a aquisição de competências necessárias para o desempenho da área de formação cívica. Grupo constituído por 8 professores do três ciclos do ensino básico (gráfico 8). Para este grupo de professores, as sinergias que se estabelecem entre a formação acadêmica inicial, as diferentes experiências e vivências profissionais e as relações interpessoais foram cruciais para desenvolverem as competências e conhecimentos necessá-

rios para leccionarem a área de formação cívica. Em suma, consideraram que a experiência profissional foi determinante para evolução do seus desempenhos pedagógicos. A conjugação das afirmações que suscitaram a integração das respostas neste grupo (Grelha de Categorização, Vol. ANEXOS, p. 70) é concordante com os princípios que Machado (1997) defende relativamente aos aspectos que interferem no desenvolvimento do percurso pessoal e profissional dos professores.

Estes professores manifestaram capacidade de aplicar alguns dos conhecimentos que adquiriram na sua formação académica nas suas actividades lectivas, manifestando simultaneamente capacidade de reflexão, fundamental para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores. ((Simões & Simões, 1997) e (Machado,1997)) O testemunho que se segue ilustra as sinergias que se podem estabelecer entre a formação inicial, as experiências profissionais e o investimento pessoal do professor (processo que implica obrigatoriamente a capacidade de reflexão):

R12 – Mas acho que ela [capacidade de desempenho para leccionar a área de formação cívica] vai surgindo naturalmente dentro de nós porque o nosso curso, pelo menos eu falo pelo meu, tudo é dado, mas é dado de uma forma muito vasta, em que nós depois teremos de ir buscar esses pontos e trabalhar um pouco sozinhos, mesmo quando estamos a tirar o curso. São-nos dadas as ideias, são nos dadas as matérias e nós a partir temos que as trabalhar pessoalmente.

1.4.2. Modelos de formação específica

Da totalidade dos professores entrevistados, somente o professor R11 referiu ter frequentado uma acção de formação sobre a área de formação cívica. A sua participação nessa formação teve origem numa preocupação global da escola, onde no ano lectivo em que decorreu implementação da Reorganização Curricular foi solicitado a realização de acções formação sobre o funcionamento das novas áreas curriculares não disciplinares; como se pode verificar na seguinte afirmação: “- E aqui [na escola] também existiu a preocupação na altura, (...) tivemos logo formação, fomos buscar formadores, organizámos formação aqui”(12R11).

Apesar disso, apenas três entrevistados (R38M, R39M e A37V), admitiram sentir-se «pouco à vontade» na abordagem de algumas temáticas porque consideravam que a sua formação académica não lhes conferiu determinados conhecimentos e competências que devem caracterizar o professor de formação cívica.

Verificou-se que os professores de Matemática e Ciências Físico-Químicas, do 3º ciclo consideravam que os colegas que leccionavam as disciplinas de História, Língua Portuguesa e Ciências, tinham adquirido um conjunto de conhecimentos e competências durante a sua formação académica que lhes conferiram uma melhor preparação para o desempenho didáctico-pedagógico, na área de formação cívica; isto porque, defendem que algumas temáticas dessas licenciaturas, estão intrinsecamente interligadas nos domínios da educação cívica. Segundo eles, os professores que frequentaram licenciaturas no campo das designadas «ciências exactas», devido às características da sua formação académica, poderão sentir mais dificuldades quando lhes é atribuída a área de formação cívica. Os professores de História A39H e A39H2 tinham uma opinião similar, para estes, a área de formação cívica surgiu como uma continuação ou um complemento do trabalho que realizavam no espaço lectivo da disciplina que leccionavam.

A maioria dos professores manifestou a convicção de que, para leccionar a área de formação cívica, não é fundamental a participação num processo de formação específico. Na sua opinião, o desempenho dos professores de formação cívica depende da conjugação dos seguintes factores: formação académica; experiência profissional; investimento pessoal do professor na compreensão e análise dos documentos legais que regulamentam a área; e, partilha de experiências entre os docentes.

O percurso pessoal do professor é outra variável que pode interagir com os factores referenciados e influenciar o desempenho do professor de formação cívica. É disso exemplo, o depoimento do professor R26V, que referiu que o seu trabalho com escuteiros lhe permitiu desenvolver algumas competências que posteriormente aplicou nas aulas de formação cívica.

1.4.3. Sugestões propostas

As entrevistas decorreram no final do ano lectivo, época que considerámos adequada para a reflexão sobre os acontecimentos que decorreram ao longo desse período, como tal, pareceu-nos o momento propício para pedir aos professores de formação cívica para apresentarem medidas/sugestões que permitissem melhorar, futuramente, o desempenho dos professores de formação cívica.

As sugestões propostas pelos professores entrevistados estão representadas no gráfico 9, com a indicação da respectiva frequência, por ciclo.

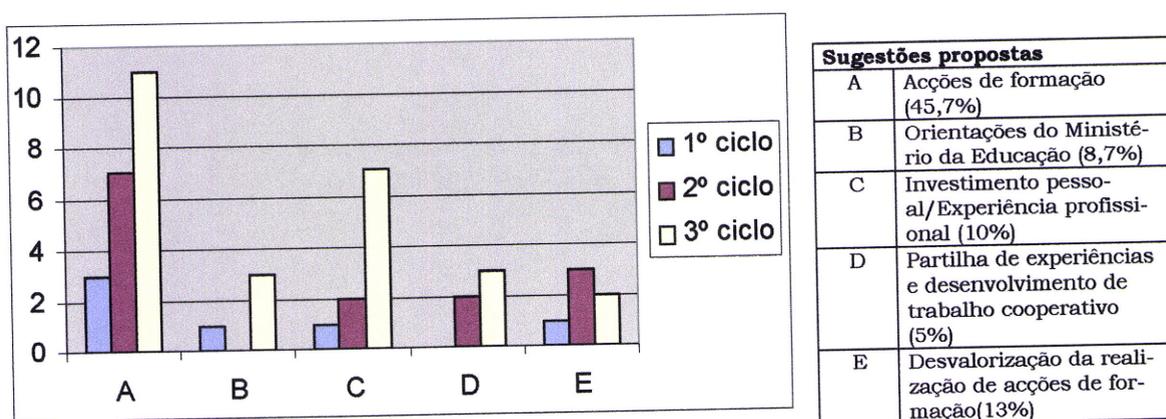


Gráfico 9. Sugestões propostas para melhorar a formação dos professores de formação cívica

A maioria dos participantes dos três ciclos (vinte e um) sugeriu a realização de acções de formação, como medida que poderia ser implementada nas escolas para complementar a formação dos professores nessa área curricular. As sugestões relativas à modalidade e dinâmica das acções de formação pareceram consensuais: todos os professores se afirmaram apologistas da promoção da partilha de experiências e da reflexão sobre os trabalhos realizados. Acções em que a componente prática deverá ter um adequado suporte teórico, mas onde os participantes não sejam meros receptores, como refere o professor A379:

Eu acho que a formação que mais resultados dá é a que envolve a reflexão sobre o trabalho realizado (...) a confrontação das várias estratégias, a troca de impressões sobre o decurso do trabalho.

Os professores propuseram modelos de formação que correspondem às orientações pedagógicas expressas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, relativas aos modelos de formação de professores.

Neste relatório, a formação contínua dos professores é considerado um processo crucial para minorar alguns dos problemas que afectam actualmente o sistema educativo. A formação de professores surge como um processo que deve estimular a capacidade de questionar dos professores, incentivá-los a cooperarem entre si na planificação e concretização de actividades, desenvolver a sua capacidade de reflexão. Em suma, este tipo de formação visa a implementação dos princípios do paradigma cognitivo-construtivista, tendo como meta a edificação do «professor reflexivo».

De acordo com os dados do gráfico nove, quatro professores dos 1º e 3º ciclos do ensino básico partilhavam a opinião de que as orientações publicadas pelo Ministério da Educação eram insuficientes, defendendo que este deveria ter divulgado orientações específicas e/ou propostas de trabalho. O professor A39H defendeu mesmo a criação de “um programa para servir de base de orientação (...) com linhas muito claras de orientação” (23A39H).

Relativamente a essas orientações do Ministério da Educação, as opiniões dos entrevistados não foram unânimes, como acabámos de referir houve professores que reivindicaram uma maior coordenação ministerial, mas, em contrapartida, houve outros (os professores 19R26C e R37C2) que explicaram porque é que concordavam com as orientações generalistas que caracterizam a área de formação cívica. Para estes professores, o carácter idiossincrático da área de formação cívica não se coaduna com a formulação de um programa específico para a área. Como refere o professor 19R26C, a área de formação cívica:

- Em princípio é uma área aberta, portanto nós agora queixamo-nos que não temos muitas directivas e não sabemos bem, mas um dia em que essas coisas venham todas dirigidas também vamos dizer que não era assim que queríamos e, queríamos ter mais liberdade,(...).

Contrastando com a sugestão que foi proposta pela maioria dos entrevistados, identificámos um grupo de 6 professores dos três ciclos (barras E, do gráfico 9) que menosprezava a realização de acções de formação. Essa foi, por exemplo, a posição sustentada pelo professor R39P – “Eu acho que não é necessário ter uma formação diferente para dar formação cívica porque cada turma é uma turma, porque cada pessoa é uma pessoa”.

Os professores do grupo anterior referiram ainda, que a troca de ideias e a discussão de experiências educativas entre os professores de formação cívica e entre estes e todos os outros os professores, nas escolas (formais ou informais), poderão vir a ser excelentes formas de formação e preparação para o desempenho da área de formação cívica. Essa, foi por exemplo, a posição sustentada pelo professor A37P: – “Eu acho que a melhor formação é a formação que nós fazemos com os nossos pares, na escola, não quer dizer que seja só com professores da nossa escola”.

Alguns professores dos 2º e 3º ciclo (barra D, gráfico 9) admitiram ser necessário desenvolver com mais frequência trabalhos de cariz cooperativo, que permitam promover a transdisciplinaridade e a partilha de experiências. Com base nos seus testemunhos pressupõe-se a necessidade da criação de condições que possibilitem a reflexão conjunta sobre diferentes experiências e actividades e a organização e planificação das práticas pedagógicas. Como refere o professor R25I – “(...) eu acho que é preciso um trabalho mais... trabalharmos mais em conjunto e ser mais detalhado, mais planificado e a periodicidade deve ser mais curta, mais frequente”.

Mais importante que frequentar acções de formação é sem dúvida demonstrar interesse e empenho no desempenho das actividades e capacidade de reflexão sobre as mesmas (barra C, gráfico 9). É com satisfação que verificámos que o discurso de alguns dos professores (dez entrevistados) tendeu a enfatizar o papel multifuncional do professor e frisar a importância do investimento na formação pessoal de forma contínua, em diferentes vertentes nomeadamente: científica, pedagógica, cívica e tecnológica. De acordo com as suas afirmações, os seus conhecimentos e competências para leccionar a área dependiam da sua experiência profissional e do investimento pessoal do próprio professor.

1.5. Perfil do professor de formação cívica

1.5.1. Competências essenciais para o desempenho da área de formação cívica

Os professores do primeiro ciclo, quando confrontados com esta questão começaram por alegar que neste ciclo, a diferenciação de competências específicas para área de formação cívica não faz sentido. Contudo, os professores A1B

e A1C, depois de pensarem um pouco, acabaram por dizer que quando desenvolveram explicitamente actividades que visavam o desenvolvimento cívico, adoptaram um papel diferente daquele que normalmente desempenhavam na orientação das actividades lectivas das diferentes componentes curriculares. De acordo com as suas declarações, estes professores concebiam que no âmbito da área de formação cívica: os alunos deveriam desempenhar um papel activo e o professor assumir o papel de moderador/orientador. Em termos de competências, deduzimos que o professor deve ter:

- Capacidade de orientar/mediar o trabalho dos alunos conferindo-lhes uma participação activa;
- Capacidade de escutar as opiniões dos alunos;
- Capacidade de desenvolver o sentido de justiça e atitudes críticas, nos alunos, sem emissão de juízos de valor.

O sistema de monodocência que caracteriza o primeiro ciclo facilita o desenvolvimento transdisciplinar da área de formação cívica e justifica o facto de os professores terem considerado que as competências que regiam o seu desempenho no âmbito da formação cívica deveriam ser as mesmas que estavam subjacentes a todas as suas actividades lectivas.

A partir da leitura e interpretação das diferentes opiniões proferidas pelos professores dos três ciclos foram identificadas as competências que estão especificadas no gráfico 10. A quantificação dos resultados expressa no referido gráfico foi realizada com base no Quadro de Síntese 9 (Vol. ANEXOS, p.115).

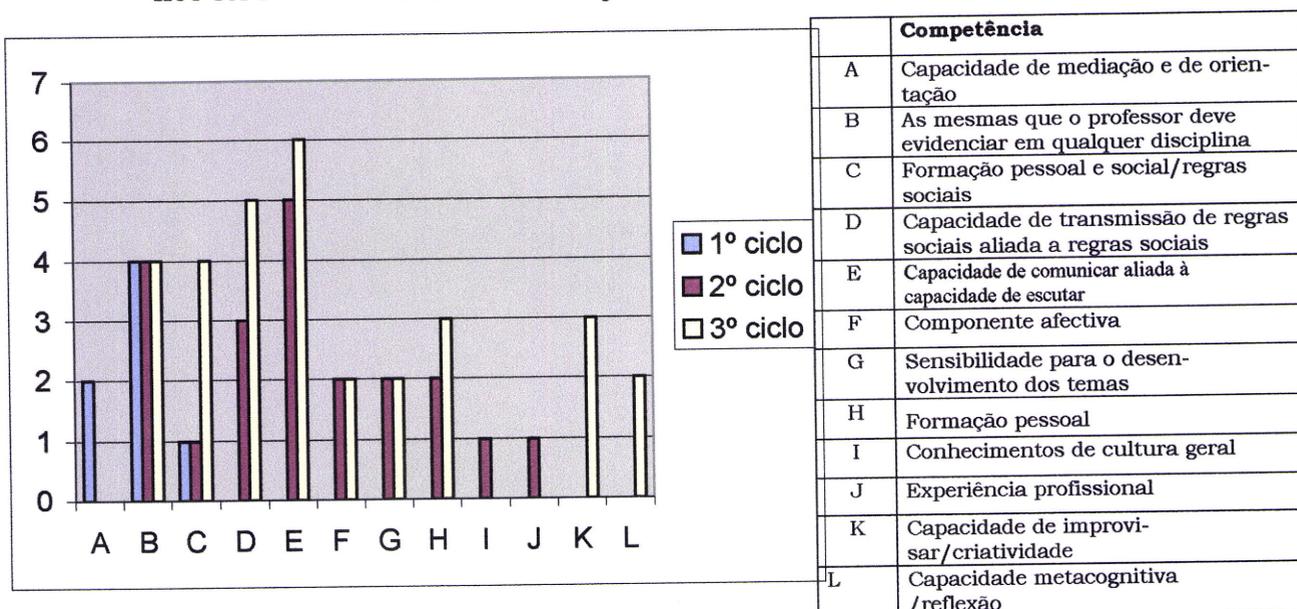


Gráfico 10. Capacidades e competências essenciais para o desempenho da área de formação cívica

Os resultados expressos no gráfico 10 permitiram-nos deduzir que os professores dos 2.º e 3.º ciclos tinham percepções similares sobre as competências que devem caracterizar o perfil do professor de formação cívica.

Em síntese, as diferentes competências representadas no gráfico 10 enfatizam: a capacidade de escutar e de incentivar a comunicação; a capacidade de valorizar a componente afectiva e as regras básicas que regem as relações interpessoais; a valorização da amizade, da tolerância e do sentido de justiça; a importância da experiência profissional e da aquisição de formação específica e a cultura geral dos professores.

Apesar de os professores não terem utilizado a terminologia do Decreto-Lei n.º 239/2001, deduzimos que as suas ideias correspondem às seguintes competências, que constam no referido diploma:

- Manifesta[r] capacidade relacional e de comunicação, bem com equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;
- Assum[ir] a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas;
- Incentiva[r] a participação participada de regras de convivência democrática e ger[ir], com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa .(Decreto-Lei n.º 239/2001)

Recorda-se, a propósito, que no Decreto-lei n.º 240/2001 estão discriminadas as competências que permitem a definição do perfil geral de desempenho profissional dos professores.

A partir das descrições dos professores, tentou-se inferir a sua concepção global de professor de formação cívica e das competências que permitem formular o seu perfil. Vale a pena salientar que os professores dos 2º e 3º ciclos evidenciaram um conjunto de competências que envolvem diferentes domínios e traduzem a multiplicidade de funções que deve caracterizar o desempenho do professor de formação cívica.

Os discursos dos professores A37M e A37P por exemplo, evidenciam a sua capacidade de reflexão, capacidade crucial para promover e desenvolver a metacognição, importante competência metacognitiva. Estes professores aliaram e articularam competências de diferentes domínios na descrição das suas concepções de professor de formação cívica não descurando a explicitação das

capacidades de reflexão e de liderança, como podemos deduzir nas seguintes afirmações:

[O professor de formação cívica deve] ser capaz de perceber qual é o papel da escola nessa educação. Ser capaz de ter essa consciência e depois de ter a consciência que é um agente da escola e entregar-se e participar nas reflexões de forma activa, responsável e entender que o director de turma é um professor que é membro de uma engrenagem, que faz parte de uma estrutura organizada e não é um ser autónomo e deve ter capacidade de liderança porque cada vez é mais importante o Conselho de Turma para levar a cabo um bom Projecto Curricular de Turma, útil ao desenvolvimento dos alunos, que leve os alunos a desenvolverem as suas capacidades e as suas competências. (26A37P)

A maioria dos professores parecia estar consciente da multiplicidade de funções que estão subjacentes ao conceito de professor de formação cívica, no entanto, esta percepção, no caso dos professores 13R38M, 36R37V R39M funcionou como obstáculo e foi usado como argumento para justificar a falta de apetência para o desempenho de actividades relacionadas com a componente cívica. Segundo as suas perspectivas, as competências que sustentam o seu desempenho no exercício das actividades lectivas da disciplina para qual adquiriram formação académica têm poucos pontos em comum com as competências que devem caracterizar o professor de formação cívica. Relembramos que estes professores leccionam as disciplinas de Matemática e Educação Visual. Para o professor R38M “quem deveria dar formação cívica não deveriam ser professores de Ciências Físico-Químicas ou Matemática mas, sim de Ciências Naturais ou Português, professores que tivessem mais à vontade para falar.” Na sua perspectiva, a competência que alia a capacidade relacional e de comunicação, bem como o equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional não é importante para o desempenho do professor de Matemática. Trata-se, obviamente, de uma visão reducionista e compartimentada do papel do professor.

1.5.2. Conceito de professor de formação cívica

Com base nas competências que foram destacadas pelos professores infere-se que o conceito de professor de formação cívica que foi implicitamente formulado pelos próprios professores variou em função: do ciclo de ensino, da formação específica do professor, do interesse e capacidade reflexiva do professor.

Para os professores do 1º ciclo em termos gerais não fazia sentido individualizar o conceito de professor de formação cívica. Na sua óptica, todas as actividades e temáticas em que participavam, envolviam a integração das competências das diferentes dimensões consagradas no Decreto-Lei n.º 240/2001.

Nos 2º e 3º ciclos as concepções dos professores são mais diversas, mas em geral são pouco abrangentes e centram-se sobretudo nas competências inerentes às dimensões sociais e éticas. Com excepção do professor A37P, todos os outros aparentam ter uma noção simplista do papel do professor de formação cívica centrada apenas nas componentes relacionais, éticas e afectivas.

Pegando nas afirmações do professor A37P inferimos que a sua concepção de professor de formação cívica coincidente parcialmente com a aceção de A. Sérgio e, simultaneamente, é concordante com as orientações da UNESCO para a educação do séc. XXI (Delors, 2001). Segundo esta concepção, o professor de formação cívica deve evidenciar as seguintes competências:

- Demonstrar capacidade de reflexão e de estimulação da reflexão nos outros;
- Ter formação humanística;
- Conhecer a dinâmica da comunidade escolar;
- Promover o espírito crítico e a criatividade; e,
- Manifestar capacidade de compreender e gerir relacionamentos interpessoais.

1.6. Balanço do desempenho do professor no âmbito da área de formação cívica

1.6.1. Aspectos positivos

Dos 35 professores entrevistados, 25 avaliaram positivamente os resultados do trabalho que efectuaram no âmbito da área de formação cívica. Os professores utilizaram como elementos justificativos da sua avaliação as modificações que observaram nos seus alunos e nas repercussões que tiveram em diferentes domínios, entre os quais se destacaram:

- a capacidade de relacionamento interpessoal – aparentemente, os alunos manifestaram melhorias nos comportamentos e atitudes ao nível das interacções: aluno – aluno e aluno – professor;
- o conhecimento e aplicação de regras sociais;
- a capacidade de comunicar – os alunos desenvolveram a sua capacidade de escutar e melhoraram a sua expressão oral, nomeadamente a capacidade de argumentação.

Os testemunhos dos professores tenderam, em suma, a considerar que a área de formação cívica ajuda a estreitar o relacionamento entre o professor e os alunos. É um espaço que, por funcionar de um modo mais informal, é desprovido da pressão da componente de avaliação quantitativa, o que promove o estabelecimento da empatia entre professores e alunos. A componente afectiva assume neste espaço alguma expressividade.

1.6.2. Dificuldades sentidas

Como foi referido anteriormente, a maioria dos professores fez um balanço positivo do trabalho que realizou conjuntamente com os seus alunos no âmbito da área de formação cívica. Contudo, esta avaliação não é incongruente com a enunciação de algumas dificuldades, com as quais, os entrevistados se depararam no decurso do desempenho da área.

As dificuldades que foram destacadas pelos professores dos três ciclos estão representadas no gráfico 11, com a indicação da respectiva frequência, por ciclo.

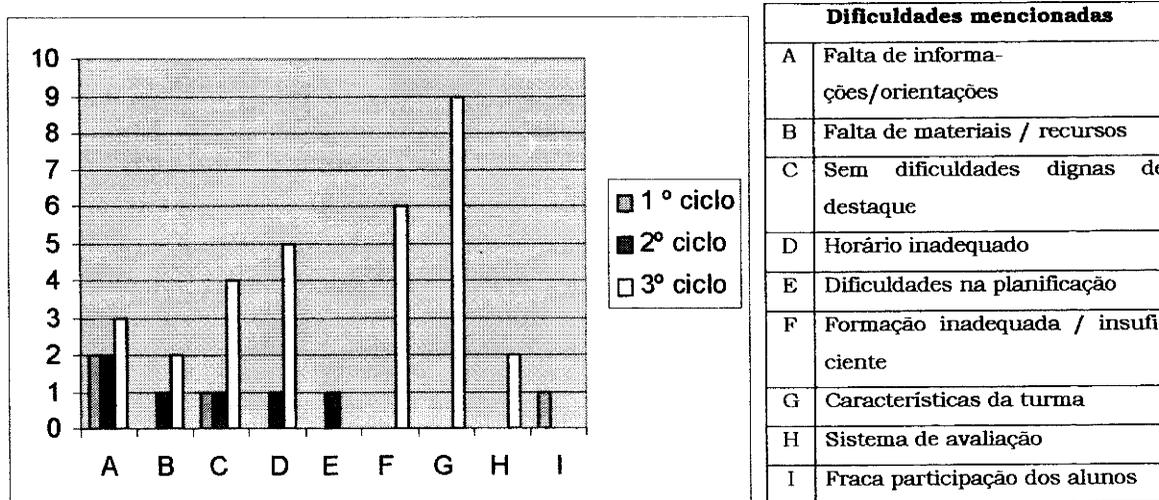


Gráfico 11. Dificuldades evidenciadas pelos professores de formação cívica

Como se pode observar no gráfico 11, os professores participantes do 3º ciclo foram os que especificaram um maior número de dificuldades, as quais estavam associadas a diversos aspectos. Com base nos dados do gráfico 11 e nas informações da Grelha de Categorização (Vol. Anexos, p.90) salientamos:

- *A falta de formação específica* – os professores que leccionavam respectivamente as disciplinas de Educação Visual (A37V), Matemática (R28M, R39M), Ciências Físico-Químicas (A37Q) e Educação Física (A37F) referiram que a sua formação académica não lhes conferiu as competências essenciais para leccionarem a área; por isso, sentiram dificuldades e/ou constrangimento na abordagem de alguns dos temas que debateram com os seus alunos. Estes professores sentiram necessidade de receber informações e orientações para melhorarem o seu desempenho. Os professores A37V e R38M admitiram que a especificidade da sua formação inicial não lhes possibilitou o conhecimento da linguagem científica e das técnicas de promoção de relacionamento interpessoal que são essenciais para a desencadear o desenvolvimento da formação cívica.

- *As características das turmas* – foram indicadas por nove professores do 3º ciclo, como um dos aspectos que dificultaram o seu trabalho, no âmbito desta área. Estes professores destacaram, principalmente, os problemas de comportamento, as atitudes incorrectas e a falta de empenho dos alunos.

- *A inexistência da componente de avaliação quantitativa* foi apontada como um factor que contribuiu para aumentar a falta de interesse dos alunos (professores A37V e R37V). Neste caso, consideramos relevante referir que os entrevistados que expressaram esta opinião, leccionavam a disciplina de Educação Visual.

- *A falta de orientações e informações específicas* sobre a área foi também uma dificuldade indicada por três professores, que à semelhança dos professores do 2º ciclo consideravam que as orientações emitidas pelo Ministério da Educação foram demasiado gerais. Como refere o professor A37Q “o facto de não haver (...) um programa próprio, (...)com umas linhas de orientação mais fortes... porque acaba por não haver grande apoio, a pessoa sente-se um bocado perdida”.

- *A reduzida carga horária e/ou o horário* que foi atribuída(o) à área de formação cívica foram, segundo a opinião de 5 professores (A39H2, A37V, A37M, A38P e A39H), factores que limitaram o desenvolvimento das actividades que tinham planificado.

Os professores do 2º ciclo, por sua vez, salientaram como principais dificuldades a falta de informações e orientações específicas para a área e o horário em que leccionam a área de formação cívica (no caso do professor R25I). Em relação ao tipo de informações que demonstraram interesse em receber, sugeriram principalmente, a aquisição de conhecimentos de diferentes estratégias, actividades, recursos educativos; ou seja, elementos que estão normalmente associados à planificação das actividades lectivas.

No 1º ciclo, o sistema de monodocência favorece a abordagem transdisciplinar da componente cívica, o que explica, o facto de a maioria dos professores não ter sentido qualquer dificuldade na promoção da formação cívica. Somente os professores A1A e A1B destacaram, respectivamente, como principais dificuldades, a falta de informações e orientações específicas para a área de formação cívica e o facto de os alunos manifestarem constrangimento ao nível da participação. Nesta última situação, o entrevistado especificou as dificuldades que os alunos manifestaram em termos de expressão oral, quando participaram em diálogos e debates.

Admitimos que a transdisciplinaridade que caracteriza a componente cívica, no 1º ciclo, de certo modo pode ofuscar possíveis fragilidades que a afectem especificamente. A diluição da área nas outras áreas curriculares dificulta a análise individualizada. Este pressuposto é concordante com a opinião de um professor do 1º ciclo, que foi destacada por Fragateiro et al (1995), no estudo que desenvolveram. Esse professor disse: - “no 1º Ciclo do Ensino Básico em que o regime é monodocência e as diferentes áreas não são compartimentadas mas interdisciplinares, a FPS/ DPS é difícil ser analisada por si só” (Fragateiro et al., 1995, p.58).

Mais uma vez, se constatou que as opiniões proferidas pelos professores dos três ciclos condiziam em diversos aspectos com os resultados da investigação desenvolvida por Fragateiro et al. (1995), dos quais consideramos dignos de nota, os seguintes parâmetros:

- os professores que participaram nessa investigação reclamavam um maior investimento na formação específica para a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, acompanhada de um maior apoio pedagógico;
- Alguns dos professores que leccionavam a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social consideravam insuficiente o tempo lectivo que tinha sido atribuído à disciplina.

Recuando no tempo, verificamos que as críticas que A. Sérgio apontava ao sistema educativo da sua época permanecem actuais e continuam a ser indicadas pelos professores.

1.6.3. Formas de promoção da transversalidade

A transversalidade neste contexto deverá ser entendida como a possível continuidade do trabalho desenvolvido ao longo de todo o ensino básico; ou seja, como uma possível linha condutora que atravessa os três ciclos do ensino básico.

No primeiro ciclo, sempre que possível, o professor acompanha os alunos ao longo dos 4 anos. Assim, a promoção da transversalidade da área de formação cívica, neste ciclo, é um processo que decorre naturalmente.

Nos 2º e 3º ciclos, a transversalidade da área de formação cívica tem como primeiro obstáculo, a compartimentação que caracteriza os seus desenhos curriculares. As diferenças organizacionais que conferem uma dinâmica própria a cada um dos ciclos do ensino básico, justificaram a especificação dos resultados, por ciclo.

De acordo com os dados recolhidos, as medidas que os professores implementaram para promover a transversalidade no âmbito da formação cívica, variaram em função do ciclo de ensino (gráfico 12) e das orientações dos órgãos de gestão das escolas.

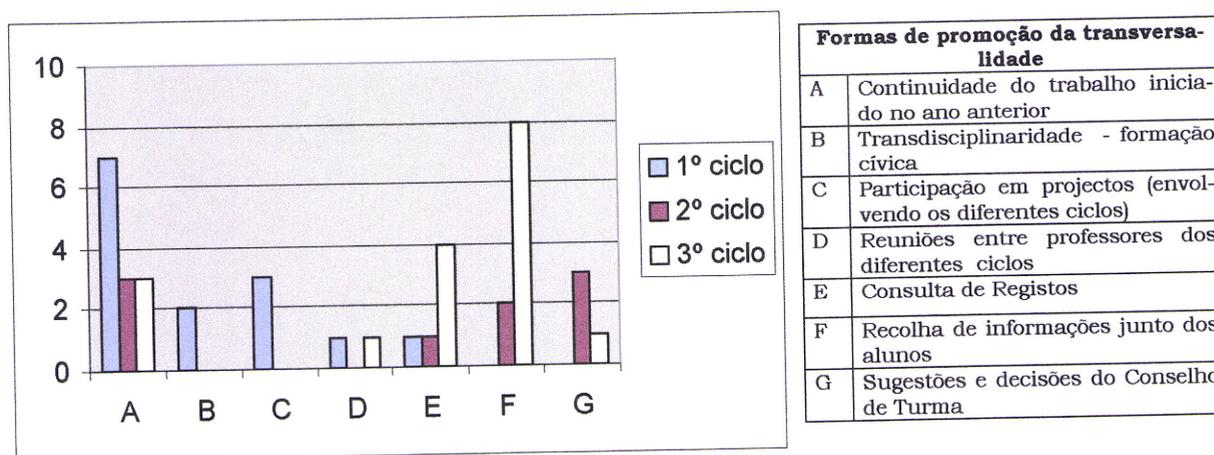


Gráfico 12. Formas de promoção da transversalidade

Os professores do primeiro ciclo afirmaram que na transição entre os dois ciclos de ensino há, uma quebra no trabalho que foi desenvolvido no âmbito da área de formação cívica. Para minimizar esse problema, estes sugeriram a realização de intercâmbios/reuniões entre as escolas que envolvam preferencialmente os alunos do 4º ano (barra D, gráfico 12).

Conscientes do «choque» que sofrem os alunos que transitam para o 2.º ciclo, os professores da escola EB1 de Reguengos de Monsaraz, colocaram em prática o projecto *Com os olhos postos numa nova escola*. Este tinha como finalidade facilitar a integração dos alunos no 2.º ciclo, na nova escola, para isso, “no início do ano lectivo, cada professor de 4º ano teve uma reunião na EB 2, 3 com todos os professores que iam ser dessa turma.” (R11)

As escolas de Reguengos de Monsaraz diligenciaram reuniões entre os professores do 1º e 2º ciclos com o objectivo de facilitarem a inserção dos alunos no novo ciclo, de ensino e, desta forma, permitiram ao professor de formação cívica

ca dos 5.ºs anos dar continuidade ao trabalho que foi realizado ao longo do primeiro ciclo.

Nos 2º e 3º ciclos, apenas seis professores deram continuidade aos trabalhos que tinham desenvolvido no ano anterior, quer como professores da disciplina que leccionavam, quer como Directores de Turma (barras A, gráfico 12). Relembramos que todos os professores entrevistados eram professores de Formação Cívica e, simultaneamente, Directores de Turma.

Os professores dos 2º e 3º ciclos, das duas escolas, efectuaram diligências semelhantes para promover a transversalidade da área de formação cívica, as quais envolveram: a consulta de documentos (actas e registos individuais dos alunos), que foram elaborados no ano lectivo anterior, e consulta de registos dos alunos; as informações que foram transmitidas pelos alunos, depois de terem sido questionados sobre os trabalhos que tinham realizado no ano transacto; as sugestões do Conselho de Turma, tendo em conta a caracterização da turma.

Com base nos testemunhos, deduzimos que a estabilização do quadro docente, mais concretamente o possível acompanhamento dos alunos por parte dos professores ao longo de um ciclo favorece a abordagem transversal e transdisciplinar da área de formação cívica e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos alunos.

Apesar de um número significativo de professores ter descrito a forma, os procedimentos e acções que efectuaram para dar continuidade ao trabalho que tinha sido iniciado no(s) ano(s) anteriores, houve 6 professores que admitiram desconhecer parcialmente o trabalho que os seus alunos tinham realizado nos anos anteriores, sendo, por isso, difícil promover a continuidade do trabalho realizado. As afirmações dos professores A39H e R37V dão-nos uma visão de uma abordagem fragmentada, que contraria as finalidades da área de formação cívica. O professor A39H disse que:

“não há ligação nenhuma entre ciclos, não há ligação sequer entre anos,... quanto mais entre ciclos.”

Na perspectiva do professor A37P, o desenvolvimento da área de formação cívica de forma transversal depende das medidas e regras de funcionamento das

escola. Trata-se de uma perspectiva que deduzimos por exemplo nas seguintes afirmações:

32A37P- Eu só entendia a transversalidade da formação cívica se a formação cívica fosse de forma organizada, (...)que fosse assumida como uma obrigação. Eu acho que não é forte demais dizer isto,... como uma obrigação por todos os professores de forma organizada. Eu acho que assim é que poderíamos falar em transversalidade.

A comparação das respostas dos entrevistados possibilitou identificar uma situação curiosa onde imperava uma forte coincidência de opiniões, verificámos que as sugestões que foram apresentadas pelo professor(A37P), sem que ele tivesse conhecimento, estavam em sintonia com os procedimentos que foram colocados em prática numa escola distinta. As suas sugestões estavam em consonância com as medidas que foram aplicadas na Escolas EB1 e EB2,3 de Reguengos de Monsaraz (as quais foram descritas pelos professores R5C1, R38M e R12 Nestas escolas, os Conselhos Executivos diligenciaram a realização de reuniões, no início do ano, que visavam facilitar o funcionamento da área de formação cívica. Reuniões que à partida facilitavam a preparação de um trabalho de cariz transversal.

1.6.4. Sugestões propostas para melhorar o desempenho do professor de formação cívica

As opiniões e sugestões que foram apresentadas pelos participantes são para nós a prova de que os professores são intervenientes activos no processo educativo. Estas, no seu conjunto, indiciam o interesse e a vontade que os professores tinham de compreender a filosofia educativa que está subjacente à introdução de área de formação cívica no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Todavia, as suas respostas também evidenciavam uma deficiente comunicação entre o Ministério da Educação e os Professores.

Algumas das medidas que os entrevistados sugeriram para melhorar o desempenho da área de formação cívica, tinham sido, anteriormente, propostas para complementar/fomentar a formação cívica dos professores, nomeadamente, a realização de acções de formação, a organização de reuniões, a criação por parte do Ministério da Educação de linhas de orientação específicas. Esta repetição de sugestões permitiu deduzir que, para os professores participantes

dos três ciclos, o desempenho profissional e o processo de formação estão inter-relacionados, como tal, as medidas que sugeriram favorecem simultaneamente, os dois componentes.

As sugestões que foram propostas pelos participante estão representadas quantitativamente no gráfico 13.

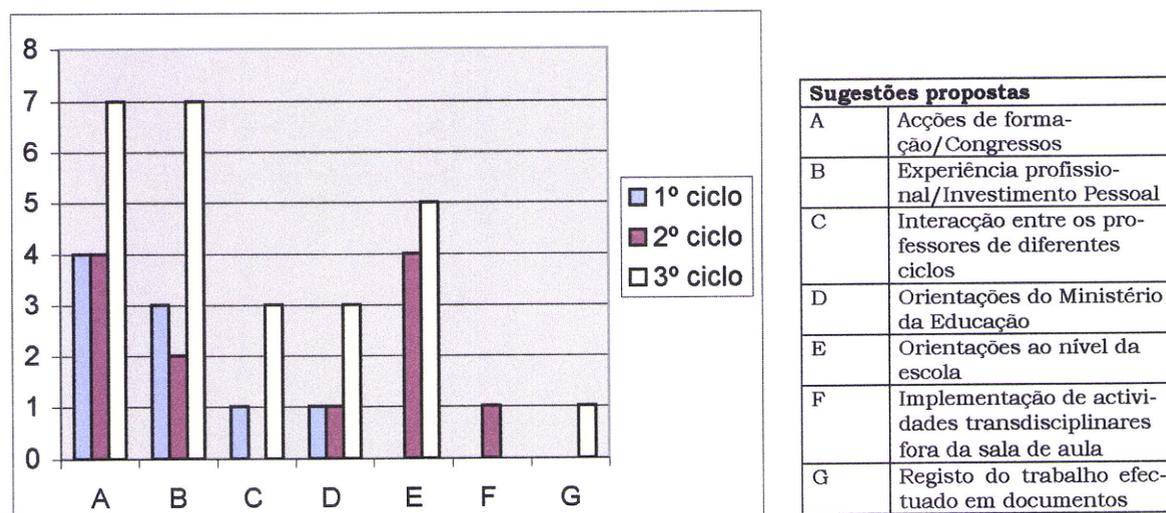


Gráfico 13. Medidas propostas para melhor o desempenho do professor de formação cívica

A conjugação das informações da Grelha de Categorização (Vol. ANEXOS, p.99) e do Quadro Síntese 12 (Vol. ANEXOS, p.118) com os dados dos gráfico 13. permite dizer que:

- A realização de acções de formação foi a sugestão proposta por quinze professores, dos três ciclos de ensino. Acções que deverão aliar a sua componente teórica às vivências e experiências dos professores. Os professores consideraram que, a partilha de experiências e a divulgação de actividades práticas e respectivas metodologias devem constituir o cerne da formação que consideram desejável no âmbito da área de formação cívica.
- A experiência profissional, aliada a um continuado investimento pessoal do professor, é, na óptica de treze dos entrevistados fundamental para melhorar o seu desempenho. Para estes professores, a aquisição dos conhecimentos e competência específicas para o desempenho na área de formação cívica não deve implicar a participação em acções de formação específicas. Na opinião, do professor R26C a inexistência de uma

orientação específica pode ter um efeito bastante positivo, como se pode inferir no seu discurso:

(...) em princípio é uma área aberta, portanto nós agora queixamo-nos que não temos muitas directivas e não sabemos bem, mas um dia em que essas coisas venham todas dirigidas também vamos dizer que não era assim que queríamos e, queríamos ter mais liberdade,(...)

- Nove professores referiram que é ao nível da escola que devem ser tomadas decisões relativas ao funcionamento da área de formação cívica. Na sua opinião, os Conselhos Executivos e/ou os Pedagógicos das escolas devem definir linhas orientadoras que deverão funcionar como base de trabalho para as diferentes turmas. A intervenção dos órgãos de gestão poderá fazer-se sentir na calendarização de reuniões e na definição de finalidades. Como foi sugerido pelo professor A37Q, poderá, inclusivamente ser constituído um grupo de trabalho “na escola que servisse de núcleo para esta área, para orientar quem fosse director de turma, uma vez que são eles que dão formação cívica.” Na prática estas propostas iriam promover algo cuja quase total ausência tem surgido como uma das dificuldades dos sistemas educativos- «a concretização de trabalho cooperativo». Ainda, em relação a esta medida, o professor A37P defendeu que “a escola deve assumir que a formação cívica é uma prioridade,(...)[e, como tal deve] aparecer explicitamente assumido no projecto Curricular de Escola(...).Segundo ele, no projecto Curricular de Escola deverão constar “as orientações precisas, com estratégias concretas” para seguindo a via do Conselho Pedagógico serem transmitidas aos Director de Turma (que é normalmente o professor de formação cívica).
- A promoção da partilha de informações entre os professores dos diferentes ciclos, sob a forma de reuniões ou encontros foi sugerida pelos professores do 1º ciclo e por alguns professores que leccionam respectivamente o 5º e o 7º ano de escolaridade. A proposta destes professores parece-nos bastante lógica, atendendo a que o 5º e o 7º ano são anos de transição, em que os alunos transitam para um ciclo que obedece a uma estrutura organizacional distinta.
- Na opinião do professor R25I, a realização de actividades transdisciplinares fora da sala de aula que visem a inserção dos alunos na dinâmica

da comunidade, poderá ser uma excelente forma de colocar em prática as finalidades da área de formação cívica. Actividades que deverão ter como objectivo o desenvolvimento cívico dos alunos assente na acção. Esta sugestão é comparável com estratégias que foram propostas por A. Sérgio, Dewey e Patrício, nas suas teorias pedagógicas.

- Para 5 professores, as orientações veiculadas pelo Ministério da Educação em relação à área de formação cívica são demasiado genéricas. Na opinião destes, deveriam ter sido definidas linhas orientadoras ou desencadeadas acções de formação. O professor A39H defende mesmo a criação de um programa específico para a área de formação cívica, porque segundo ele “porque alguns professores têm muitas dificuldades em arranjar situações para discutir nas aulas e há professores, que nós sabemos, que não são capazes de chegar a uma aula e improvisar um tema, (...)” A39H

A diversidade de sugestões propostas pelos professores entrevistados demonstra o interesse e o empenho desses docentes. As percepções e os comentários críticos emitidos por esses professores demonstram que se preocupam como processo de aprendizagem dos seus alunos e estão dispostos a adquirir conhecimentos e competências que possibilitem melhorar o seu desempenho na ordenação da área de formação cívica.

Um elevado número de professores evidenciou a importância da partilha de ideias e experiências, o que na prática deverá implicar o desenvolvimento de trabalho cooperativo. Deste modo, a área de formação cívica poderá contribuir para superar as dificuldades que os professores têm manifestado ao nível da realização de trabalho cooperativo.

Este pressuposto corresponde sem dúvida à base de todo o processo educativo, como tem sido evidenciado por diferentes pedagogos, inclusive por A. Sérgio: o sucesso das políticas educativas é fortemente condicionado pelo interesse e empenho que os professores manifestarem na sua concretização.

1.6.5. Apreciação global – algumas ilações

Os professores foram unânimes em afirmar que a área de formação cívica é uma componente importante no processo de formação dos alunos, embora nenhum tivesse justificado a sua resposta tendo por base uma fonte teórica. As suas respostas foram intuitivas, sem fazerem qualquer referência às indicações expressas nos documentos legislativos (Lei de Bases e/ou Decreto-Lei n.6/2001), podendo mesmo inferir-se que as suas concepções de formação cívica surgiam algo vagas. Os professores centraram as suas respostas na componente de formação cívica como elemento «isolado», sem mencionarem as interações que poderia estabelecer, por exemplo com o desenvolvimento cognitivo, tal como é salientado por Lourenço (2002).

O significado que cada professor atribuiu ao termo «competência» é um indicador de que os professores ainda desconhecem alguns dos princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico ou, não se identificam com esses princípios. Isto porque, nas questões do guião, em que se pediu aos professores para indicarem ou evidenciarem as competências que na sua opinião poderiam ser específicas para a área de formação cívica, a entrevistadora teve necessidade de clarificar a questão. Nesse sentido, explicitou o conceito de competência que está patente no “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”: “competência integra, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção.”

Aparentemente, alguns dos problemas detectados por A. Sérgio no início do século XX parecem continuar plenos de actualidade, como é o caso:

- das dificuldades de comunicação que se continuam a fazer sentir entre o Ministério da Educação e as escolas (professores). As informações continuam a percorrer apenas um único sentido, ou seja, os professores continuam a ser meros executores das políticas educativas.
- Os modelos de formação de professores continuam a desvalorizar a componente de formação cívica, em detrimento da aquisição de conhecimentos científicos, tecnológicos e pedagógicos. Os professores desconhecem teorias e/ou metodologias específicas da área de formação cívica.

O facto de a área de formação cívica ter assumido um horário específico, tal como foi relatado por Fragateiro et al. (1995), para o caso da disciplina de desenvolvimento Pessoal e Social, poderá ter fomentado uma visão reducionista da área, ou seja, a existência do espaço lectivo da área de formação cívica poderá ter como resultado uma redução do investimento na transversalidade da educação para a cidadania, particularmente nos 2º e 3º ciclos.

A conjugação das informações recolhidas possibilitou a comparação das formas de organização e de abordagem da área de formação cívica nas diferentes escolas, onde as orientações do órgão de gestão, pareceram interferir no funcionamento da área de formação cívica.

Ficou-se com sensação que, a área de formação cívica promove o contacto entre os professores, conferindo um dinamismo específico às escolas. Na escola EB 2,3 de Reguengos de Monsaraz, no início do ano lectivo, decorreram, ali, algumas reuniões onde os professores deliberam sobre as actividades e temáticas que poderiam abordar ao longo do ano. Estas reuniões não visavam apenas a elaboração de planificações, mas funcionavam também como espaços de debate e de eventuais esclarecimentos.

Depreendemos que no caso concreto dos professores participantes no presente estudo, o desempenho da área de formação cívica foi um factor que desencadeou a partilha de experiências e o incremento de trabalho cooperativo. A organização das actividades a desenvolver no âmbito da área de formação cívica, em grupo, parece ser um ponto de partida para ultrapassar um dos aspectos negativos que há muito é apontado à classe docente – o excessivo individualismo. No presente estudo, todos os professores manifestaram estar receptivos à partilha de opiniões e experiências, o que implica necessariamente a realização de reuniões e trabalhos de grupo.

No que concerne à transversalidade da área de formação cívica, a maior parte das dificuldades que os professores entrevistados sentiram, estava principalmente relacionada com a transição entre os três ciclos do ensino básico. Apesar de as escolas de Reguengos de Monsaraz e da EBI de não terem a mesma estrutura organizativa, as dificuldades enumeradas pelos professores foram idênticas e incidiram principalmente sobre as dinâmicas específicas de cada ciclo de ensino, nomeadamente em termos dos componentes curriculares e respectiva carga horária.

A avaliação que os professores fizeram do trabalho que realizaram no âmbito da área de formação cívica está em sintonia com os resultados que Fragateiro et al. (1995) obtiveram na sua investigação sobre a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, pelo que consideramos que as afirmações de Fragateiro et al. (1995) que se seguem sintetizam as ideias que foram expostas pela maioria dos professores entrevistados na presente investigação.

Os professores, por sua vez, consideram ter sido uma experiência positiva, tanto no aspecto mais global do seu impacto na escola, como ao nível da sala de aula, valorizando diversas dimensões tais como, as alterações verificadas na sua relação com os alunos e o contributo dado para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica dos educandos. Esta nova disciplina foi, para a maioria destes docentes, o espaço de reflexão e debate que faltava na escola.” (Fragateiro et al., 1995, p.15)

A área de formação cívica foi utilizada preferencialmente como espaço de debates e reflexões sobre diferentes temas (temas que também podem ter sido sugeridos pelos alunos), mas as actividades que foram desenvolvidas tiveram pouco impacto no funcionamento global da escola. Apenas na EBI de Amareleja foram desenvolvidas actividades de índole transdisciplinar que estavam integradas no Projecto - *Escolas Promotoras de Saúde*.

A transposição da área de formação cívica para a dinâmica da escola constitui, assim, uma dificuldade que já tinha sido identificada por Fragateiro et al.(1995) e Lourenço (2002). Os professores continuam a privilegiar os debates e a discussão de ideias mas, o envolvimento prático dos jovens na comunidade nos moldes que Kohlberg defendia permanece por concretizar. Como explicitou Lourenço (2002),

Kohlberg estava convencido que se as escolas querem promover o desenvolvimento moral, então devem envolver os estudantes nas decisões que afectam a sua vida e o bem-estar da sua comunidade escolar; fortalecer o sentido de responsabilidade de uns para com outros e para com o grupo; e fazer com que todos os estudantes da escola em comunidade justa, sem excepção, participem directamente, e não apenas de modo representativo, no processo democrático. Mais do que criar escolas que ensinassem o espírito de cidadania, a comunidade justa procurava que as escolas fossem elas próprias comunidades justas e modelos de cidadania. (p.294)

A actual situação da área de formação cívica parece, em suma, ser uma repetição da introdução da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social no currículo do ensino básico, no ano lectivo de 1993/4 e da Educação Cívica Politécnica, implementada no plano curricular durante o ano lectivo (1975/76). (Grácio,1995) Os resultados são similares, as dificuldades identificadas são coincidentes, em termos gerais só variam os conceitos e as terminologias específicas das respectivas políticas educativas.

Alguns dos professores de 2º e 3º ciclos entrevistados pareciam, aliás, admitir que a área de formação cívica ocupa uma posição secundária e, como referiu o professor que leccionava a disciplina de matemática, “a sua formação académica em termos pedagógicos para dar formação cívica é nula”. Assim, parece-nos essencial actuar em termos de desenvolvimento de modelos de formação de professores. Os professores que leccionam ou venham a leccionar a área de formação cívica e que demonstram interesse em adquirir formação nesta área deveriam ter acesso a uma formação específica. Qualquer que seja o tipo de modelo de formação que possa vir a ser utilizado, não deverá dispensar uma correcta fundamentação teórica, na qual deverá constar uma breve perspectiva da componente cívica no currículo do ensino em Portugal e as investigações e metodologias que foram desenvolvidas por autores, como Kohlberg, Lourenço, Dewey, António Sérgio.

Entendemos, que só a partir de uma consciente e reflectida interacção entre as componentes teóricas e práticas se poderá promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos através da integração e da acção conjunta dos desenvolvimentos cognitivo, moral e social (Lourenço, 2002, p.158).

2. Análise dos resultados tendo como referência a

Grelha de Análise

A comparação da análise interpretativa dos resultados obtidos a partir das entrevistas com as descrições que caracterizavam as categorias que constituíam a *Grelha de Análise* (Quadro 4) foi realizada categoria a categoria, respeitando a seguinte sequência.

2.1. Contribuição da formação cívica para a formação dos alunos

A confrontação dos dados representados no Gráfico 3 com os parâmetros que caracterizam a categoria correspondente na *Grelha de Análise* (Quadro 4), permitiu verificar que:

- As sub-categorias definidas a partir das declarações proferidas pelos professores participantes correspondiam parcialmente, às contribuições propostas na *Grelha de Análise*. Contudo, denotou-se que o discurso dos professores incidia sobretudo nos contributos em termos gerais, nomeadamente quando se referiam ao «desenvolvimento pessoal e social dos alunos», manifestando simultaneamente, dificuldades em descrever formas de operacionalizar esses contributos.
- O discurso dos professores enfatizou a concretização de objectivos, evidenciando que os professores tinham dificuldades em descrever as suas opiniões em termos de competências. A linguagem estava ainda muito condicionada pela «nomenclatura» privilegiada na política educativa anterior (Reforma Curricular do Ensino Básico, 1986).

Tendo como referência as competências enunciadas no Quadro 4 - *Grelha de Análise* (cap. II), depreendemos que a maioria dos participantes valorizava principalmente, as competências de relacionamento interpessoal. A contribuição da área de formação cívica para o desenvolvimento crítico, foi mencionada por alguns entrevistados, mas esta referência foi sempre exposta de uma forma muito genérica, os entrevistados não fizeram qualquer alusão à sua interacção com as componentes afectiva e cognitiva.

As competências que fomentam as capacidades de comunicação e de participação e acção foram de certa forma esquecidas, o que se considerou dever-se ao facto de a área de formação cívica estar a ser entendida apenas como um «pequeno compartimento» do plano curricular.

Em suma, a maioria dos professores admite que a área de formação cívica contribui, essencialmente, para promover em termos teóricos, a aprendizagem das regras sociais e de relacionamento interpessoal que facilitam a integração dos alunos na comunidade educativa.

2.2. Factores que influenciaram a preparação das actividades da área de Formação cívica

Em relação a esta categoria verificou-se uma grande correspondência entre as sugestões propostas no Quadro 4 - *Grelha de Análise* e os factores que foram indicados pelos professores participantes. Contudo, os professores não consultaram os respectivos Projectos Curriculares de Escola, nem tão pouco, os trabalhos e investigações desenvolvidas no âmbito da área e as orientações relativas à Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Com base nas respostas dos entrevistados depreende-se que as escolas definiram estratégias globais, que entre outros aspectos, visavam a coordenação e a organização do funcionamento da área de formação cívica. No caso da EB 2.3 de Reguengos de Monsaraz, foi o Conselho Executivo que traçou as linhas gerais que orientaram o trabalho dos professores de formação cívica e estipulou a realização de reuniões, enquanto que na EBI de Amareleja essa «planificação global» foi realizada nos Conselhos de Turma e integrada num Projecto Global da escola.

2.3. Temas Seleccionados

Os temas que os professores entrevistados declararam ter desenvolvido no âmbito da área de formação cívica corresponderam às propostas apresentadas na *Grelha de Análise* (quadro 4).

Relativamente a esta categoria verificou-se que os temas seleccionados incidiram sobretudo sobre as regras de funcionamento da escola, envolvendo as atitudes e as regras de comportamento. No que concerne a temáticas relacionadas com os problemas da sociedade contemporânea, os entrevistados destacaram apenas o ambiente, a sexualidade e a alimentação.

Aparentemente, os temas relacionados com o funcionamento global das sociedades, nomeadamente, a compreensão da estrutura da sociedade, o conhecimento do funcionamento das instituições sociais (e outros) foram descurados.

2.4. Planificação das actividades

De acordo com os testemunhos dos professores, a preparação das actividades que desenvolveram na área de formação cívica não foi estruturada de uma forma similar à proposta na *Grelha de Análise* (quadro 4). Na maioria dos casos a planificação das actividades cingiu-se à escolha dos temas, à selecção das estratégias e à enunciação dos objectivos. A fundamentação metodológica e a definição de competências são parâmetros que não constaram nas planificações elaboradas pelos professores.

A forma de planificação referida dificulta a promoção da transversalidade e a articulação entre as componentes afectivas, cognitivas e social.

A planificação das actividades de uma forma mais fundamentada poderá favorecer a implementação do Projecto Curricular de Turma e funcionar como elo de ligação entre a o Projecto Educativo de Escola e os Projectos Curriculares de Turma.

2.5. Estratégias educativas

Com base nas declarações dos professores entrevistados deduzimos que a selecção das estratégias educativas não foi feita tendo como referência as competências enunciadas na *Grelha de Análise* (Quadro 4).

Depreende-se que os professores utilizaram as estratégias educativas de uma forma intuitiva, ou seja, sem especificarem para cada estratégia, as competências que visavam desenvolver.

A maioria dos professores referiu ter utilizado estratégias relacionadas com a partilha de opiniões (debates e assembleias de turma) e trabalhos de grupo. Apenas, um número reduzido de professores (dois) incentivou os alunos a aplicarem estratégias no domínio da acção, o que se traduziu no seu envolvimento em actividades concretas da comunidade educativa.

2.6. Transversalidade e transdisciplinaridade da formação cívica

Como foi referido anteriormente, os professores do primeiro ciclo declararam que a transversalidade e a transdisciplinaridade sempre estiveram patentes de forma implícita nas suas actividades escolares, pelo que deverão passar a in-

corporar esses trabalhos nos documentos que serão transmitidos aos professores do 2º ciclo.

A maioria dos professores dos 2º e 3º ciclos, referiu que no início do ano lectivo procurou recolher informação sobre os trabalhos e temas que os alunos tinham desenvolvido nos anos lectivos anteriores, para lhes puderem dar continuidade, de forma a promover a transversalidade da área de formação cívica.

Apesar das alterações curriculares que caracterizam a transição entre ciclos, os professores manifestaram interesse em promover a transversalidade da referida área.

A promoção da transdisciplinaridade foi para os professores uma tarefa mais difícil de concretizar, isto porque, envolvia o trabalho de diferentes disciplinas, implicando trabalho cooperativo. Por outro lado, a compartimentação dos currículos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico também dificultou o desenvolvimento da transdisciplinaridade.

Com base na *Grelha de Análise* (Quadro 4), sugere-se que nas escolas sejam criadas linhas gerais de orientação que visem a promoção da transversalidade e a da transdisciplinaridade da área de formação cívica ao longo do ensino básico, as quais poderão constar nos respectivos Projectos Educativos de Escola.

2.7. Perfil do Professor de Formação Cívica

A comparação da interpretação dos resultados representados no gráfico 10 com a informação contida no Quadro 2 - *Competências essenciais para o desempenho da área de formação cívica* (que consta no Capítulo III), possibilitou confrontar as representações dos professores com o perfil do professor de formação cívica proposto na referida grelha.

Neste processo de comparação emergiram as seguintes deduções:

- Os professores do 1º ciclo que referiram que o desempenho da área de formação cívica envolvia as mesmas competências que integravam no seu desempenho em todas as outras componentes curriculares e não realçaram nenhuma competência em particular, aparentemente desvalorizavam a importância de área curricular em questão. Para estes professores a área de formação cívica estava intrincada nas diferentes componentes educativas, como tal, o professor não precisa manifestar com-

petências específicas. Perante estas afirmações que foram consideradas pouco fundamentadas, ficou-se com a sensação de que estes professores tinham dificuldades em especificar as competências gerais que devem caracterizar o desempenho geral do professor.

- Os professores dos 2.º e 3.º ciclos que responderam de uma forma semelhante à que foi anteriormente descrita, em regra, depois de reflectirem um pouco, acabaram por indicar competências específicas enfatizando a componente cívica, a capacidade de comunicação e de relacionamento interpessoal.

Apesar de os professores não terem utilizado no seu discurso a terminologia dos documentos legais e da grelha *Competências Essenciais para o Desempenho da Área de Formação Cívica* (Quadro 2), considerou-se que as competências que foram enunciadas pelos professores para descrever o perfil do professor de formação cívica (representadas no gráfico 10) expressavam ideias idênticas às que estão subjacentes nas competências que se seguem e integram a referida grelha:

- Capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional
- Capacidade de orientar/mediar o trabalho dos alunos conferindo-lhes uma participação activa;
- Capacidade de assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

No conjunto de todas as representações que foram expostas sobre o perfil do professor de formação cívica denota-se a ausência de qualquer referência relativa a acções ou desempenhos que estivessem explícita ou implicitamente associados à capacidade de *recorrer ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação, na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações da política educativa*. Competência que surge como componente da dimensão profissional e ética do Perfil Geral de Desempenho dos Professores (Decreto Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

Prevaleceu a sensação que para alguns dos professores participantes, a sua formação académica e as actividades lectivas que estão associadas ao desem-

penho da componente curricular disciplinar que leccionam não se aplicam na área de formação cívica, o que consideramos justificar o menosprezo pela fundamentação teórica das metodologias. Segundo a maioria dos professores, a aquisição das competências necessárias para o desempenho da área depende principalmente da experiência profissional e da sensibilidade do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A mudança é revigorante!
As novas experiências levam a novas perguntas e
soluções!
A mudança obriga-nos a experimentar e adaptar!
Assim é que aprendemos e crescemos!”
(Watterson, 1995)

Tendo em conta os objectivos definidos para a presente investigação, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e após a apresentação e análise interpretativa dos resultados, assim como a respectiva síntese final, é chegado o momento de tecer algumas considerações que sistematizámos em três pontos distintos: resultados da investigação, limites do mesmo e relevância do estudo, em termos pessoais e profissionais.

Resultados da investigação

Para cumprir os objectivos definidos, na fase de preparação do estudo empírico começámos por interpretar a forma como a educação cívica surgia na legislação que regulamentava a Reforma Curricular do Ensino Básico (1989). Interpretação que incluímos no enquadramento teórico deste trabalho e, a partir da qual, concluímos que as orientações que foram publicadas especificamente para a componente curricular que considerámos corresponder à actual área de formação cívica, explicitavam a função e a importância dessa área com mais rigor e criaram condições para que a sua implementação fosse bem sucedida. Condições que foram aparentemente descuradas na implementação da área de formação cívica.

No segundo capítulo deste trabalho destacámos alguns aspectos referentes aos modelos educativos de Dewey, Raths e Kohlberg, os quais foram essenciais para a fundamentação teórica da área de formação cívica, como componente curricular.

A nível nacional, verificámos que Lourenço (2002) e Patrício são autores que defendem ideologias distintas, contudo consideramos que os trabalhos que desenvolveram em áreas onde se inclui a formação cívica, não são antagóni-

cos, mas pelo contrário, trata-se de perspectivas distintas e, como tal, as interpretações dos dois autores contribuem para clarificar a importância da área de formação cívica, em contexto educativo.

Na presente investigação procurámos também conhecer a percepção de um grupo de professores sobre a contribuição da área de formação cívica para a formação dos alunos do ensino básico. Este grupo era constituído por 35 professores do ensino básico, que no ano lectivo de 2002/2003 leccionaram a área de formação cívica em duas comunidades educativas distintas (Amareleja e Reguengos de Monsaraz).

Antes do desenvolvimento do estudo empírico foi necessário proceder à sua fundamentação teórica e definir o tipo de metodologia a aplicar. A opção por uma metodologia de ênfase qualitativa foi tomada tendo como referência os trabalhos de Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Albarello et al. (1997).

A entrevista semi-directiva permitiu-nos conhecer o ponto de vista dos participantes, o que não sendo “algo perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.54).

Os dados obtidos nas entrevistas foram posteriormente sujeitos à análise de conteúdos, a partir da qual foi realizada uma apreciação global. No entanto, queremos salientar que as deduções e ilações apresentadas são apenas relativas às comunidades educativas envolvidas no estudo. Entendemos que não faz sentido repetir as ilações que foram anteriormente apresentadas, contudo consideramos pertinente mencionar os seguintes aspectos:

- Verificou-se que as alterações preconizadas pela Reorganização Curricular relativas à implementação da área de formação cívica não foram acompanhadas por uma adequada orientação. A reivindicação da definição de linhas de orientação não corresponde à sugestão da criação de um programa específico, no entanto, considera-se que a comunicação entre o Ministério da Educação e as Escolas é pouco satisfatória.
- A sistematização que afecta o funcionamento do sistema educativo é um problema que se aplica aos planos curriculares e também ao percurso histórico do sistema educativo. Esta afirmação é sustentada pelo facto

de se ter verificado, que apesar de terem ocorrido alterações nas políticas educativas, as debilidades mantêm-se e a transição entre políticas faz-se ignorando os aspectos positivos da política anterior.

- A fundamentação metodológica da área de formação cívica foi negligenciada por parte do Ministério da Educação. Provavelmente, o Ministério da Educação considera que esta tarefa compete às instituições responsáveis pela formação de professores.
- O facto de a Reorganização Curricular do Ensino Básico ter utilizado terminologias diferentes das utilizadas pelas anteriores políticas educativas revelou-se uma dificuldade, isto porque os discursos dos professores demonstram dificuldades na utilização dos novos conceitos (como por exemplo o conceito de competência). Pelo que o Ministério da Educação deveria ter publicado documentos específicos sobre a importância e o funcionamento da área de formação cívica e, simultaneamente, ter criado condições para implementar um «programa de supervisão» no terreno para orientar e dar respostas aos professores em diferentes momentos.
- Os modelos de formação de professores, em geral descuram a abordagem da componente cívica de forma explícita, afirmação que fundamentamos nas respostas que foram proferidas pelos entrevistados. Denota-se a falta de coordenação entre a implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico e as instituições responsáveis pela formação de professores. É possível fazer esta afirmação, em virtude de no grupo de entrevistados se encontrarem professores que terminaram recentemente a sua formação profissional.
- O facto de ter sido atribuído à área de formação cívica um espaço lectivo específico, fez com que os professores descuidassem a sua transdisciplinaridade o que acentuou a compartimentação do processo educativo. Tal como aconteceu com a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, o espaço curricular de formação cívica restringiu a abordagem transdisciplinar da área de formação cívica.

- A maioria dos professores tem uma percepção restrita dos contributos da formação cívica para a formação global dos alunos. A melhoria da capacidade de relacionamento interpessoal e o respeito pelas regras de funcionamento da comunidade foram os aspectos referidos com maior frequência. Por outro lado, foram esquecidas as interações entre a capacidade cognitiva, a capacidade de relacionamento interpessoal e a componente cívica.
- A concepção de perfil do professor de formação cívica, da maioria dos professores entrevistados inclui um restrito número de competências, envolvendo, principalmente, competências relacionadas com a capacidade de promover o relacionamento interpessoal, capacidade de comunicação, capacidade de orientar/mediar o trabalho dos alunos conferindo-lhes uma participação activa e capacidade de assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas. Para alguns professores do terceiro ciclo, o desempenho do professor de Formação Cívica é distinto e de certo modo incongruente em relação ao seu desempenho enquanto professores de uma disciplina específica. Por outro lado, os professores, aparentemente, desconheciam o Perfil Geral de Desempenho que consta no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.
- A área de formação cívica contribuiu indirectamente para revolucionar parcialmente a dinâmica das escolas porque conseguiu levar os professores a sentirem necessidade de partilhar experiências e opiniões. A maioria dos professores entrevistados estava receptivo a desenvolver trabalho cooperativo com os colegas no âmbito desta área.

Os aspectos supracitados permitem-nos dizer que os resultados obtidos ultrapassaram o âmbito dos objectivos previamente definidos. No entanto, a investigação carece de melhorias ao nível da articulação entre o quadro conceptual e a análise interpretativa dos resultados.

Limites do estudo

Constituíram-se como factores limitativos da realização desta investigação aspectos que têm a ver com a disponibilidade de tempo e o acesso a alguma bibliografia. O facto de termos realizado toda a investigação em simultâneo com o desempenho da nossa actividade profissional dificultou a sua concretização.

Por outro lado, devido ao desconhecimento da existência de investigações similares, os fundamentos teóricos do quadro conceptual resultaram da conjugação das teorias e ideias de um grupo restrito de investigadores.

Relevância do estudo, em termos pessoais e profissionais

A realização da presente investigação constituiu uma experiência de formação importante no nosso processo de formação no sentido de nos facultar uma preparação fundamentada para o desempenho da componente cívica de forma transversal e transdisciplinar.

O contacto com os professores participantes foi sem dúvida uma etapa muito gratificante, que nos possibilitou ouvir as suas opiniões e experiências em contexto escolar. Sentimos que os relatos dos professores expressavam realmente os seus sentimentos e sensações, nalguns casos a conversa fluiu com muita naturalidade. Como é evidente, estes diálogos foram bastante esclarecedores e agradáveis permitindo-nos compilar um conjunto significativo de experiências.

Em termos profissionais ficámos sensibilizados para a importância da componente cívica em todo o processo de ensino e aprendizagem, consideramos que a sua explicitação é crucial em todas as componentes do plano curricular e não somente no espaço lectivo específico – área de formação cívica. Por outro lado, o desenvolvimento da investigação desencadeou a reflexão sobre a forma como a educação cívica foi abordada no processo de formação profissional. Nesta reflexão concluímos que a sistematização do nosso modelo de formação remetia a educação cívica para uma posição secundária, por isso, alguns professores intuitivamente assumiram que abordam a educação cívica apenas de forma implícita. Inferimos assim, que os modelos de formação de professores devem evidenciar a importância da componente cívica no processo de aprendi-

zagem dos alunos e dinamizar actividades que promovam a reflexão e a capacidade metacognitiva dos futuros professores sobre a importância da temática. Este tipo de actividades deve continuar a ser realizado nas escolas, incentivando simultaneamente a partilha de opiniões entre professores. É importante que os professores tenham noção que o desenvolvimento pessoal do professor é um processo que inclui a componente cívica, como refere Oliveira (1997), este processo

envolve a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes de entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e motivações dos professores que acompanham e se interligam com o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, o desenvolvimento pessoal do professor envolve processos reflexivos sobre si próprio, no contexto profissional, com previsíveis implicações ao nível do seu auto-conhecimento como pessoa e como profissional. Oliveira (p.95)

Para finalizar, consideramos que é importante voltar a referir que esta investigação confirma que a transição entre políticas educativas não deve fazer-se de forma abrupta, sendo aconselhável que todas as alterações/modificações sejam informadas de forma detalhada às escolas e desencadeados mecanismos que permitam acompanhar a sua implementação. Em simultâneo, devem ser analisados os acontecimentos, informações e resultados que marcaram o passado recente do sistema educativo, o que neste caso corresponde aos pressupostos e linhas de orientação que fundamentaram a Reforma Curricular(1986).

BIBLIOGRAFIA

- A.A.V.V.(1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Edições Asa.
- A.A.V.V.(1994). *Guia da Reforma Curricular. Documentos de trabalho*. Lisboa: Texto Editora.
- Alarcão, I.(org.) (1996). *Formação reflexiva de professores*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.(org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Albarello, L. et al.(1997). *Prática e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Campos, B. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coll, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Delors, J. (Ed.). (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.(7ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. 4ª ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Fragateiro, L. et al. (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, C. et al. (2000). *Gestão flexível do currículo: Novos currículos para o sucesso educativo*. Comunicações do 5º congresso Educação Hoje: Novos currículos para o sucesso educativo. Porto: Texto Editora.

- Foddy, W. (2002). *Como perguntar*. Oeiras: Celta.
- Fonseca, A. (2002). *Formação Cívica*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito*. 3ª ed. Oeiras: Celta Editora.
- Giolitto, P. (Coord.) (2000). *Como ensinar a educação cívica na escola*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Grácio, R. (1995). *Obra completa do ensino I. Textos de educação*. Lisboa: Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Grácio, R. (1995). *Obra completa do ensino II. Textos de educação*. Lisboa: Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Grácio, R. (1995). *Obra completa do ensino III. Formação de educadores - Movimentação estudantil*. Lisboa: Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Grangeat, M.(1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora (Trabalho original em francês publicado em 1997)
- Hagguette, T. (1995). *Metodologias qualitativas na sociologia*. 4ª ed.. Petrópolis: Vozes.
- Henriques, M. (Ed.), (1999).*Educação para cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- Landsheere, V.(1994). *Educação e formação*. Colecção perspectivas actuais. Porto: Edições Asa (Trabalho original em francês 1992)
- Lessard- Hébert et al. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento moral*. 3ª ed. Coimbra: Almedina
- Machado, C. (1997). *Tornar-se professor – da idealização à realidade*. Tese de doutoramento policopiada. Évora: Universidade de Évora.

- Machado, C. (2002). *O desenvolvimento do professor*. Textos policopiados e distribuídos pela autora na disciplina de Desenvolvimento do Professor e Processos de Formação do Mestrado em Educação: Variante Supervisão Pedagógica.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora
- Marques, R. (2003). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Menezes, I. (1995). *Educação cívica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez (Trabalho original em francês)
- Ministério da Educação, Departamento da educação básica (2001). *Ensino Básico. Orientações curriculares para o 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação, (2001). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000*. Lisboa: Autor.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (coord.).(1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, L.(1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Paixão, M. L. (2000). *Educar para cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Patrício, M. (1987). *A promoção do sucesso educativo no quadro da nova escolaridade básica*. Texto não publicado. Elaborado para a CRSE.

- Patrício, M. (1992). *A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo*. 4ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Praia, M. (2000). *A história colectiva retomada no quotidiano de cada um*. Ciências da Educação. Porto: Instituto de Inovação Educacional.
- Praia, M. (1991). *Desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições ASA
- Quivy, R, & Campenhoudt, L.(1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raths, L. et al (1997) *Ensinar a pensar*. São Paulo: EPU
- Sá-Chaves, I. (org.) (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora
- Sérgio, A. (1984). *Educação cívica*. 3ª ed. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, C. & Simões H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora
- Trindade, R. (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação cívica*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V.(1992). *A formação inicial de professores na Universidade de Évora*. Évora: Serviço de Reprografia e Publicações da Universidade de Évora.
- Trindade, V.(1996). *Contributos para o estudo da atitude científica dos professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valente, O. (1989). *A educação para os valores*. In E. L. Pires.(Ed), *O ensino básico em Portugal*. Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Porto: Edições Asa.

Valente, O. (2001). *Segredos da educação básica*. In C. V. Freitas (Ed.), *A reorganização curricular no ensino básico: Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Colecção Cadernos do CRIAP Lisboa: Edições Asa.

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Colecção Ciências da Educação século XXI. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Ministério da Educação (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Ministério da Educação (1989). Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto.

Ministério da Educação (1993). Desp. 171/ME/93

Ministério da Educação (1995). Desp. 25/ME/95

Ministério da Educação (2001). Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 Janeiro.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.