# Cidadania nas Escolas: projetos e estratégias

Volume VII

Câmara Municipal

2015

**FICHA TÉCNICA**

**CIDADANIA NAS ESCOLAS: PROJETOS E ESTRATÉGIAS | PROJETO EDUCATIVO LOCAL DO FUNDÃO – VOLUME VII**

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Largo da Porta Férrea
3004-530 Coimbra

Câmara Municipal do Fundão
Praça do Município 6230-338
Fundão

**Coordenação científica**

António Manuel Rochette Cordeiro

**Coordenação técnica**

Patrícia Figueiredo

**Equipa técnica**

Ana Rita Faria
Selene Martinho
Isabel Moio

**Colaboradores**

André Fonte
Carolina Alves
Cristina Barros
Jorge Cunha
Liliana Paredes
Lúcia Santos
Luís Reis

**Equipa da Câmara Municipal do Fundão**

Paulo Alexandre Bernardo Fernandes (Presidente)
Alcina Cerdeira (Vereadora)
Susana Correia

**Design gráfico e apoio técnico**

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Benjamim Lousada
Carla Borges (capa)

**Edição**

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Fundão, 2015

## SUMÁRIO

Nota Introdutória ..... 7
I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA ..... 9
1. O conceito de cidadania e a cidadania na agenda escolar ..... 11
2. Educação para a cidadania: paradigmas e políticas ..... 13
3. A Cidadania no espaço escolar: contextos e Linhas de Atuação ..... 19
II. ASPETOS METODOLÓGICOS ..... 25
1. Metodologia de projeto ..... 27
III. ANÁLISE DOS RESULTADOS ..... 33
1. Análise estatística dos projetos ..... 34
2. Projetos em curso ..... 65
IV. NOTAS CONCLUSIVAS ..... 71
Aspetos a refletir ..... 72
ANEXOS ..... 75
Anexo I. Categorização dos questionários (a partir da teoria) ..... 77
Anexo II. Categorização dos questionários (a partir dos mesmos) ..... 79
Índice geral ..... 98
Índice de figuras ..... 101
Índice de quadros ..... 103
Referências bibliográficas ..... 105
Referências legais ..... 107

## NOTA INTRODUTÓRIA

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do diagnóstico do Projeto Educativo Local (PEL) do município do Fundão, afirmando-se como um elemento fundamental para a compreensão do tipo de atividades que as escolas desenvolvem no âmbito da educação para a cidadania.

Assumido o PEL como um instrumento estratégico do território, tal deverá vir a funcionar como instrumento propulsor de um papel ativo dos muitos profissionais que atuam no município. Este papel ativo deverá ser entendido, sobretudo, na definição e implementação de estratégias que metamorfoseiem o Fundão num município com uma estratégia de desenvolvimento local, mas com objetivos de dimensão nacional e internacional, mas assumindo sempre os seus cidadãos como a tónica de todo o processo, apelando assim à sua participação.

Citando Ferreira (2005), somos reportados para o grande desafio que aqui se coloca aos diferentes municípios, enquanto territórios educativos, e na construção do seu PEL participado por todos, podendo a cidadania permitir o sucesso do mesmo.

A sociedade é vista como um somatório de indivíduos e destinos individuais mas, também, é encarada em termos de rede, interdependência e globalidade, enfatizando os interesses individuais e os fenómenos globais (*ibidem*), pelo que no pensamento estratégico, independentemente do grupo para o qual se esteja a planear, deverão existir sempre olhares e análises locais e globais. É na gestão destas redes e interesses que o PEL vem também atuar e fortalecer o município de acordo com aquilo que se pretende. O desafio que se coloca neste caso é planear territorialmente para uma sociedade mundial que não se vincule a um espaço territorialmente delimitado, até porque quando falamos de jovens se agrava face aos diversos contextos em que vivem. É assim importante criar projetos e identidades locais que aproximem os jovens ao local e fomentem a sua interação na construção desta identidade, defesa e valorização do património[1]. É neste âmbito, que se torna fulcral compreender o tipo de projetos que são desenvolvidos nas escolas do município, no sentido de se conhecer qual o papel da escola no território.

Sendo objetivo planear a cidadania local, em comunidade, do cidadão, é fundamental compreender o que se entende por cidadania, e que tipo de trabalho tem sido desenvolvido junto das escolas. Cidadania é um conceito vasto e sujeito a diferentes abordagens na escola e na comunidade traduzindo-se na mudança de práticas. No entanto, considerando as alterações dos últimos anos, muitos dos espaços de educação para a cidadania dissiparam-se, fazendo cada vez mais com que seja urgente repensar os espaços e os processos que permitam trabalhar aquelas que são as competências-chave de uma sociedade.

Assumindo a escola como um espaço privilegiado de mudança social, visto que aqui se encontram aqueles que serão "o amanhã", torna-se fundamental permitir a estes jovens a aquisição de competências de base, possibilitando-lhes adquirir a capacidade poder de transformar e envolver quem os rodeia. Torna-se, assim, eminente pensar, de que forma a escola, juntamente com a comunidade, pode atuar na educação para a cidadania.

[1] Ferreira (2005).

Este mote para uma reflexão profunda leva-nos a três possíveis formas de pensar a educação no espaço escolar: a *cidadania nos conteúdos curriculares*, a *cidadania nos conteúdos extracurriculares* e a *cidadania na organização*.

O presente documento pretende, então, clarificar o conceito de cidadania e o lugar que esta ocupa ou poderá ocupar no espaço escolar. Visamos ainda compreender a educação para a cidadania, os paradigmas e as políticas implicadas neste contexto, tal como explorar o papel da cidadania no espaço escolar. Falamos de cidadania, mas falamos também de evidências, de estudos de natureza empírica realizados no município do Fundão. Esta componente visa analisar e discutir os diferentes projetos/ atividades desenvolvidas no Agrupamento de Escolas do Fundão, no Agrupamento de Escolas da Gardunha e Xisto e no Externato Capitão Santiago de Carvalho realizados no âmbito da educação para a cidadania. Estes aspetos serão, desta forma, o mote e o fundamento para, através de uma reflexão, articulação e análise dos dados apresentados com a componente teórica, deixarmos algumas linhas estruturantes para o PEL.

# I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

## 1. O CONCEITO DE CIDADANIA E A CIDADANIA NA AGENDA ESCOLAR

No campo educativo e no seu processo de reestruturação, nas últimas décadas, procurou-se responder aos diferentes desafios e mutações de diversas ordens, questionando-se o papel da escola em resposta às necessidades e expetativas da sociedade, tal como a importância desta na educação (Reis, 2000).

Numa sociedade em mudança constante são exigidas efetivamente respostas e formação que possibilitem uma preparação dos jovens para as alterações ao longo da vida quer profissionais quer numa lógica de adaptação numa sociedade competitiva (Henriques, 2000). A democratização do sistema educativo pautada pelo alargamento da escolaridade obrigatória e com a definição de igualdade de oportunidades de acesso, quer ao ensino secundário quer ao ensino superior, teve como consequência grandes alterações ao sistema. Estas alterações passaram pela definição dos objetivos de cada nível de ensino tendo como fundamento a preparação de cidadãos para o exercício da cidadania (Santos, 2008). Neste sentido, a ideia que fundamenta a prática educativa implica proporcionar aos indivíduos a aquisição de um conjunto de conhecimentos, valores e comportamentos advindos da história da humanidade, permitindo que estes se constituam como membros do género humano e que contribuam para a reprodução do ser social (Tonet, 2005).

Em pleno século XXI, e caso continuassem apenas a predominar os saberes essenciais associados apenas às três competências: ler, escrever e contar, seria insuficiente. As mudanças constantes de cariz científico e tecnológico levam a uma desatualização rápida e à necessidade de descobrir saberes que permitam uma construção permanente de conhecimento (Santos, 2008). A escola, enquanto contexto de interação, deverá então proporcionar àqueles que a frequentam oportunidades de desempenhar diferentes papéis e construir relações de índole mais ou menos informal refletindo-se na aquisição de num conjunto de diferentes aprendizagens (Menezes, 2005), ocupando a formação dos cidadãos um lugar de destaque no que concerne ao campo de intervenção da escola e à sua função social (Reis, 2000).

Falar em educação implica articular questões, preocupações e ambições de ordem diversa, sejam elas éticas, cívicas, pessoais ou de carácter social, a nível nacional ou europeu. Implica dar uma resposta a cada preocupação e para tal é emergente uma definição clara do que se entende por cidadania e por prática democrática (Henriques, 2000).

Numa visão europeia, a cidadania assume atualmente um caracter mais lato do que nacionalmente (Soares & Maia, 2004), sendo que na última década, na Europa, a educação para a cidadania ocupou um lugar dianteiro nas preocupações da sociedade (Henriques, 2000). A posição que a educação para a cidadania ocupa no currículo escolar dos diferentes países europeus traduz a importância que as tutelas atribuem a esta área disciplinar, no entanto com possíveis influências das políticas de educação vigentes e pela evolução do ensino e da aprendizagem (EURYDICE, 2012). Aqui encontramos, como objetivo principal da educação para a cidadania, "assegurar que os jovens se tornem cidadãos ativos capazes de contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem" (*ibidem*, p. 17). Todavia os objetivos e os conteúdos variam, no que respeita ao grau de pormenor, de acordo com as regiões da Europa (*ibidem*). Porém a educação para a cidadania integra o currículo de todos os países europeus enquanto

disciplina autónoma ou integrada e/ou transversal, sendo na maior parte dos casos uma componente de todos os níveis de ensino.

Em Portugal não tem havido unanimidade no que respeita ao que e como ensinar relativamente à cidadania (Martins & Mogarro, 2010), afirmando-se esta como uma área transversal, objetivando a compreensão e a participação consciente de alunos e professores na sociedade (Lopes, 2001). Considerando este carácter transversal da educação para a cidadania, todos os professores devem estar conscientes e adotar práticas que permitam a realização dos objetivos estabelecidos nos currículos nacionais (EURYDICE, 2012), visando

> "desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis. Pretende igualmente estimular a participação activa dos alunos na vida da turma e da comunidade em que estão inseridos, bem como proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento" (Lopes, 2001, p.V).

Torna-se assim fundamental o desenvolvimento de competências na educação para a cidadania, uma vez que à escola cabe a função de ensinar a usar o conhecimento e a informação adquiridos para uma compreensão adequada da realidade refletindo-se na promoção de cidadãos ativos na sociedade (*ibidem*). A aprendizagem da cidadania implica a adoção de valores e leis, assim como a reflexão crítica a propósito do que seria considerada uma organização ideal do meio em que se inserem, tal como o conhecimento dos processos e estruturas da sociedade, sejam eles demográficos, económicos ou políticos por exemplo, que colidem frequentemente com os ideais defendidos (Perrenoud, 2002). A educação para a cidadania contempla assim quatro questões fundamentais:

> "a) a literacia política; b) o espírito crítico e as competências analíticas; c) as atitudes e os valores; d) a participação ativa. Embora todos os sistemas educativos salientem a importância desta matéria, bem como a da aquisição de competências sociais e cívicas, as formas escolhidas para a ensinar a nível escolar diferem de país para país." (EURYDICE, 2012, p. 17).

Deste modo, e alicerçado nas diferentes conceções existentes, o ato de educar para a cidadania implica então proporcionar processos de aprendizagem que permitam ao individuo intervir no processo de construção da comunidade, considerando as suas potencialidades e limitações, enquanto elemento integrante e fundamental (Pinto, 2005). Torna-se desta forma elementar modificar expetativas e práticas na escola para que a formação cívica, na sua dimensão de educação para a cidadania não se depare com dificuldades e obstáculos na sua operacionalização (Recomendações nº1/ 2012), sendo fundamental continuar a trabalhar neste sentido (Martins & Mogarro, 2010).

# 2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: PARADIGMAS E POLÍTICAS

Comentado [SM1]: Criar um título

Na Europa as leis orgânicas dos sistemas educativos destacam valores que colidem com a realidade numa crise crescente, seja de convivência, de tolerância ou até de solidariedade (Henriques, 2000). Esta colisão reflete-se no desafio atual que é administrar a educação para a cidadania e na responsabilidade dos professores para a operacionalizarem. No entanto não se dá resposta a este desafio realmente, uma vez que, e apesar de ser reconhecido pela maioria daqueles a quem compete as funções de ensino e formação nas escolas, isto não se reflete nas práticas escolares. Assumir a educação para a cidadania é assumir assim novas exigências nomeadamente no que concerne ao trabalho dos professores. Estas exigências implicam a realização de práticas que permitam o desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania (Reis, 2000).

## 2.1. Contextualização legal

### 2.1.1. Declaração Universal dos Direitos Humanos e Constituição da República Portuguesa

> "A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz" (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Art.26º).

Para os Direitos Humanos a Educação é uma obrigação e um compromisso do Estado Português corroborado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e nos documentos legais que se lhe seguiram (Lopes, 2001). Esta Declaração remonta ao século XX, aquando do final da 2ª Guerra Mundial, surgindo da necessidade de definir valores que orientassem a ação dos Estados e dos indivíduos concedendo-lhes um estatuto comum de cidadania a nível mundial (Araújo, 2008).

A 10 de Dezembro de 1948, com a DUDH, foi promulgado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, aquele que seria o ideal comum a conquistar por todos os indivíduos em todas as nações, envolvendo um esforço através do ensino e da educação para incutir e desenvolver o respeito por esses direitos e liberdades, e divulgar de diferentes formas quer nacional, quer internacionalmente o seu reconhecimento e a sua aplicação (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). A DUDH veio afirmar então a necessidade internacional de uma mudança de valores e paradigmas que orientassem o dia-a-dia dos indivíduos, sendo desta forma, e tendo sofrido alterações permanentes com maior frequência a partir dos anos 90, o documento responsável pelos direitos humanos vigentes (Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, 2011). A Educação para os Direitos Humanos implica neste sentido dar a conhecer os direitos de todos e as formas existentes de os respeitar, ser propulsora na promoção de atitudes e valores que estão na base da definição dos Direitos Humanos, devendo ainda promover uma prática participativa (Lopes, 2001), considerando que "todas as pessoas têm direito a saber, procurar e receber

informações sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e devem ter acesso à educação e formação em matéria de direitos humanos" (Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, 2011, Art.1º, nº1).

A educação para os direitos humanos, promovida pela transmissão de conhecimentos, pelo desenvolvimento de competências e pela promoção de atitudes é assim fundamental para a prevenção de conflitos e para a construção da governação e da democracia (Moreira & Gomes, s.d.). Por sua vez, a aprendizagem destes mesmos direitos poderá conduzir a uma "*cultura de direitos humanos*" (*ibidem*, p.45) fundamentada em valores como o "respeito, proteção, satisfação, cumprimento e prática dos direitos humanos" (*ibidem*, p.45). Torna-se, deste modo, eminente que tanto a educação para os direitos humanos como a sua aprendizagem sejam apropriadas por todos aqueles que compõem a sociedade civil, incluindo os governos (*ibidem*).

Neste âmbito, porque falamos de direitos dos cidadãos e de documentos supremos, não podemos deixar de aludir à Constituição da República Portuguesa enquanto lei máxima pela qual se rege o país, aprovada em 1976 e posteriores alterações ao longo do tempo. Esta Lei que estabelece os direitos fundamentais dos cidadãos, os princípios pelos quais se rege o Estado português e as orientações políticas a seguir pelos órgãos constituintes, tal como as diferentes regras de organização do poder político (Site oficial do Governo de Portugal, 2014) não deixa dúvidas no que concerne à aceitação da defesa dos direitos dos cidadãos ao declarar que

> "(…) A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno" (Lei Constitucional nº1/ 2005, Preâmbulo).

Aqui, e na defesa de uma educação para a cidadania, sobrevive a ideia fundamental, um elemento de sustento e que não deve ser deixado cair em desuso, declarado no Artigo 1º da Constituição da República: **"**Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária" (Lei Constitucional nº1/2005).

### 2.1.2. Enquadramento normativo-legal

Diversos documentos oficiais, nomeadamente a Constituição e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), destacam a construção da cidadania democrática na escola em Portugal num pós-25 de Abril de 1974 (Sanches, 2007).

O sistema educativo em Portugal tem respondido de forma ambígua aos objetivos definidos na LBSE para a formação integral da pessoa (Henriques, 2000). Segundo a LBSE, datada de 14 de outubro 1986, o sistema educativo era afirmado como:

> "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" (Cap. I, Art. 1º).

Um dos princípios organizativos que marcou a LBSE, e sobre o qual recai aqui a nossa atenção considerando as questões da cidadania, assumia que o sistema educativo se organizava de forma a contribuir para a realização do educando, através do desenvolvimento da sua personalidade, da formação do caráter e da cidadania, permitindo desenvolver competências para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Constituía-se assim como princípio geral deste documento legal garantir a formação cívica e moral dos jovens. A educação cívica surge então no presente diploma aliada à educação moral enquanto objetivo específico definido para o 2º ciclo do ensino básico.

Em 1989, o Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto, que despoleta a reforma do ensino, define orientações no sentido da operacionalização da educação para a cidadania, conferindo-lhe uma perspetiva tridimensional: multidisciplinar, contemplando aqui a área-escola, enquadrar com a disciplina de desenvolvimento pessoal e social e transdisciplinar numa abordagem que envolva todas as disciplinas. A área-escola, enquanto área curricular não disciplinar, apresentava como objetivos "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 nº286/89, Art.6, nº 2). Ao abrigo do n° 5 do Art. 6.° deste diploma, foi aprovado o plano de concretização da área-escola, o seu modelo organizativo e as sugestões de estrutura pelo Despacho 142/ME/90.

Por sua vez, para a disciplina de desenvolvimento pessoal e social era defendido, à semelhança do exposto no nº2 do Art. 47º do Cap. VII da LBSE, que esta poderia agregar 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 e outros do mesmo âmbito". Por fim, a cidadania numa abordagem transdisciplinar, segundo o mesmo decreto-lei, devia ser trabalhada em todas as disciplinas com os temas contemplados na disciplina de desenvolvimento pessoal e social.

A primeira alteração à LBSE dá-se em 1997 com a Lei nº 115/ 97, de 19 de setembro, no entanto sem registar qualquer inserção ou extinção no que respeita à educação cívica ou educação para a cidadania. Oito meses mais tarde, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, referente ao regime de autonomia das escolas, define "uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação". Este diploma defende assim que a própria organização escolar considere a comunidade, o contexto, os problemas e as potencialidades na organização e regulação da vida da escola, contemplando aqui os direitos e deveres de todos os agentes educativos, na defesa de uma vida escolar fundamentada por valores e procedimentos de cariz democrático (Roque, et, al. 2005).

O ano de 2001 pautou-se por uma reorganização do ensino básico como forma de resposta a um dos objetivos do Programa do Governo: a garantia de uma educação de base para todos, enquanto processo de educação e formação ao longo da vida, exigindo um olhar atento sob as situações de exclusão e uma definição clara do grau de exigência das aprendizagens essenciais. Esta reorganização implicou a articulação entre os três ciclos de ensino, não

descurando as suas identidades e objetivos particulares, mas objetivando ainda uma maior qualidade das aprendizagens. De entre os aspetos que marcaram esta reorganização encontra-se a criação de três áreas curriculares não disciplinares: área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica como exposto no Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro, ao definir os princípios norteadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, da avaliação das aprendizagens e do próprio processo de desenvolvimento do currículo nacional. Este decreto vem colocar na área da formação pessoal e social a tónica da cidadania.

Num olhar atento sobre as questões da cidadania, esta surgiu no ensino básico no âmbito de um quadro flexível para o desenvolvimento de atividade de enriquecimento curricular, defendendo a sua integração de forma transversal em todas as áreas curriculares como plasmado no Art.3º do presente diploma. Marcada pela transversalidade, a educação para a cidadania deve ser trabalhada por todos os docentes, respeitando os programas das disciplinas e respeitando o Projeto Curricular de Turma e Projeto Educativo da Escola (Decreto-Lei nº 6/2001).

A transversalidade da educação para a cidadania surge enquanto princípio orientador da organização e gestão do currículo para o ensino secundário em 2004, com o Decreto-Lei nº 74/ 2004, de 26 de março. No ano seguinte, com a Lei nº 49/2005, de 31 de agosto, surge a segunda proposta de alteração à LBSE, mantendo, enquanto princípio organizativo do sistema educativo, o contributo para a realização do educando como aqui já referido, declarando que esta se dará através do desenvolvimento da personalidade, da formação do caracter e da cidadania, visando, tal como decretado anteriormente a preparação para uma reflexão consciente sobre os diferentes valores. Posteriormente, a formação cívica é decretada como área curricular não disciplinar orientada para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para a saúde e sexualidade, permanecendo com um caracter transversal com o Decreto-Lei nº 18/2011, de 2 de fevereiro, defendendo que

> "A organização e a gestão do currículo subordina-se aos seguintes princípios orientadores: (…)
> c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos sabres (Decreto-Lei nº 18/2011, Anexo II, Art. 3º).

Segundo este Decreto-Lei, considerando as características de cada ciclo de ensino, o desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares ficam no 1º ciclo a cargo do professor titular da turma e no caso dos 2º e 3º ciclos são da responsabilidade do conselho de turma. Todavia, a formação cívica é instituída na matriz dos cursos científico-humanísticos com o Decreto-Lei nº50/2011, de 8 de abril. A criação desta disciplina do 10º ano pretende, segundo o presente diploma, trabalhar no sentido de mais formação nas áreas de educação para a cidadania, para a saúde e para a sexualidade, continuando a educação para a cidadania a ser marcada pelo seu caracter transversal.

Neste domínio surge em 2012 um documento legal que aprova um projeto de recomendação, da responsabilidade de Conselheiro Almerindo Janela Afonso, enfatizando a importância da educação para a cidadania na escola pública, legando algumas recomendações baseadas no disposto pelo Decreto-Lei nº 50/2011, de 8 de abril, aqui apresentado anteriormente, referente à formação cívica para os cursos científico-humanísticos do 10º ano (Recomendação nº 1/2012). As Recomendações nº1/ 2012 não descuram os diferentes estudos existentes e todos os documentos legais respeitantes à formação cívica e à educação para a cidadania.

Já, em 2013, é homologado o Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, decretando alterações ao Decreto-Lei nº 139/2012. Este diploma defende que as componentes curriculares complementares devem acontecer no 2º e 3º ciclos recorrendo a um conjunto de horas de crédito estabelecidas legalmente. No caso do 1º ciclo estas componentes são integradas no currículo visando a promoção integral dos alunos em diferentes áreas, entre as quais a educação para a cidadania.

### 2.1.3. Matriz curricular

A Matriz Curricular referente ao 1º Ciclo do Ensino Básico determina uma hora como carga horária para a oferta complementar, considerada como as atividades a desenvolver de forma articulada na promoção da educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação, como retrata a matriz presente no decreto-lei nº 91/2013 e abaixo reproduzida.

## 2.2. Linhas orientadoras e áreas temáticas propostas pelo Ministério da Educação

"A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade" (Direção Geral da Educação, 2012, p. 1). É assim que surge o conceito de cidadania no documento da responsabilidade da Direção Geral da Educação no ano 2012 referente às Linhas Orientadoras propostas pelo Ministério da Educação para uma abordagem curricular da educação para a cidadania.

A nossa atenção recai agora exclusivamente sobre estas Linhas Orientadoras (2012), que defendem que a tomada de consciência surge como o elemento fundamental ao exercício da cidadania, acompanhando as mudanças e progressos das diferentes dinâmicas de intervenção e da própria transformação social, sendo a atitude e o comportamento o reflexo da própria cidadania, em que a forma como se vive em sociedade tem como referência os direitos humanos.

Quando implicada num processo educativo, a educação para a cidadania, deverá desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos responsáveis, solidários e também autónomos, exercendo os seus direitos e deveres de forma crítica e democrática. Neste documento, a escola afirma-se também como um espaço de excelência para a aprendizagem e para o exercício da cidadania, espelhando-se aqui as preocupações inerentes à sociedade, implicando diferentes dimensões da educação para a cidadania. Estas dimensões são, entre outras, segundo a Direção Geral da Educação (2012)

> "educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado;

> educação para os *media*; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade" (p.1).

A educação para a cidadania não pertence ao núcleo de disciplinas obrigatórias, dependendo a sua adoção das próprias escolas, num regime de disciplina autónoma do 1º ao 3º ciclos do ensino básico. Este regime permite que a educação para a cidadania seja exercida como resposta às necessidades e problemas de determinada comunidade aliados aos objetivos estabelecidos nos projetos educativos. Assim, numa perspetiva curricular a educação para a cidadania fica dependente das dinâmicas que se adotem para o seu exercício, dinâmicas essas que ficam a cargo da autonomia das escolas a partir de projetos e outro tipo de atividades, estabelecendo uma relação estreita entre a escola e a comunidade (*ibidem*).

Os referenciais existentes de educação para a cidadania, da responsabilidade de diferentes organismos e instituições públicas, não são programas prescritivos mas sim instrumentos que se pretende que apoiem as práticas, podendo sofrer adaptações considerando a autonomia de cada escola. No entanto ainda não foram elaborados referenciais para todas as dimensões ou áreas, se assim lhes preferirmos chamar, da educação para a cidadania (*ibidem*).

Com os temas defendidos na educação para a cidadania de caracter social transversal também a sua abordagem curricular deverá ser transversal da educação pré-escolar ao ensino secundário. Implicada nesta conceção de educação está uma perspetiva de integração de todas as áreas do saber dentro e fora das salas de aula como apresenta o documento aqui em análise (*ibidem*).

Neste seguimento, através dos anexos é possível compreender em que consiste cada uma das áreas a que temos vindo a aludir, possíveis de abordar quando falamos de educação para a cidadania com temas, assuntos e dimensões que facilmente se cruzam e se complementam.

# 3. A CIDADANIA NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTEXTOS E LINHAS DE ATUAÇÃO

Comentado [SM2]: Formatar este título

## 3.1. A cidadania na organização

### 3.1.1. A articulação do projeto educativo e curricular com o plano anual de atividades

A transversalidade conferida à educação para a cidadania possibilita a todas as áreas que compõem o currículo a oportunidade de trabalhar qualquer tema, não descurando os projetos curriculares de escola, de turma e num plano mais micro as planificações das aulas (Lopes, 2001). O currículo escolar passa mesmo a imprimir esta construção operacionalizando-a na disciplina de educação para a cidadania (Sanches, 2007).

Falar do projeto curricular de escola é falar da adaptação que é feita do currículo nacional em cada escola, desenvolvido e abordado de forma específica no projeto curricular de turma (Lopes, 2001). Desta forma, o Projeto Curricular de Escola, sob a responsabilidade dos seus órgãos de administração e gestão, deverá contemplar o conjunto de estratégias de desenvolvimento do currículo nacional adequadas ao contexto. Desdobrando-se num projeto curricular de turma, da responsabilidade do professor titular de turma ou do conselho de turma, adaptado ao contexto de cada turma (Decreto-Lei nº 6/2001). Os projetos curriculares de escola e de turma permitem, no que concerne à educação para a cidadania, organizar por temas as aprendizagens a realizar neste âmbito, o que lhes concede aqui um papel de destaque enquanto instrumentos de gestão curricular (Lopes, 2001).

A gestão e planificação das aprendizagens realizadas no âmbito da educação para a cidadania, no 1º ciclo do ensino básico, é da responsabilidade do Conselho de docentes, no entanto a operacionalização dos temas definidos fica a cargo do professor titular de turma, num trabalho interdisciplinar ou no âmbito da monodocência coadjuvada. Já, nos 2º e 3º ciclos, esta tarefa fica a cargo do conselho de turma, cuja operacionalização das temáticas compete a cada professor da turma na sua disciplina. No caso da Formação Cívica, esta planificação e gestão é da competência do diretor de turma ou de outro professor que seja detentor de um perfil adequado. O conselho de turma é, no caso do ensino secundário, o responsável pela planificação e gestão das aprendizagens a realizar no âmbito da educação para a cidadania, cuja operacionalização fica a cargo de cada professor da turma, salientando que neste caso os programas de todas as disciplinas integram elementos como objetivos e metodologia para a promoção de competências neste domínio (*ibidem*).

### 3.1.2. Perfil do professor responsável

A formação de professores, seja inicial ou continua, desempenha um papel fundamental para lecionarem educação para a cidadania (EURYDICE, 2012). A estes é colocado um desafio à sua criatividade e capacidade de reflexão para administrarem a disciplina de Formação Cívica devido à falta de um programa nacional e de documentos que balizem de forma rígida o que se pretende neste domínio (Figueiredo, 2005). No entanto, a

formação de professores permitirá assim o desenvolvimento de competências essenciais a esta prática, porém com uma particularidade, pois enquanto os professores do 1º ciclo do ensino básico, devido ao regime de monodocência, têm formação para lecionar todas as disciplinas curriculares, no caso do ensino secundário os professores que ensinam cidadania tem especialização nesta área, possuindo, geralmente, qualificação para administrar uma ou duas disciplinas (EURYDICE, 2012).

## 3.2. A Cidadania nos conteúdos programáticos

### 3.2.1. Conteúdos curriculares

Quando falamos de currículo nacional falamos de um conjunto de aprendizagens que deverão ser feitas e de competências a desenvolver no decorrer de toda a escolaridade, respondendo aos objetivos estabelecidos pela LBSE (Decreto-Lei nº 6/2001; Lopes, 2001). Desta forma, as orientações curriculares existentes contemplam a definição de competências a desenvolver em cada área disciplinar e disciplina em cada ano e ciclo de ensino (Lopes, 2001).

A educação cívica contemplada no currículo escolar do final da Monarquia Constitucional à República revela grandes diferenças daquilo que hoje é considerada a educação para a cidadania democrática (Pintassilgo, 2007). Neste contexto, as últimas décadas têm sido pautadas pela adoção de diferentes componentes curriculares na resposta às preocupações com a educação para a cidadania (Martins & Mogarro, 2010). O estudo acompanhado e a formação cívica no ensino básico e a área de projeto nos ensinos básico e secundário surgem como áreas direcionadas para a educação para a cidadania, devendo ser integradas nos horários de alunos e professores (Lopes, 2001). Todavia, inserir as questões da cidadania nos programas escolares e a implementação de áreas curriculares específicas exigem uma clarificação conceptual e uma intervenção no domínio da formação de professores (Reis, 2000).

Os fatores ético-morais e sociopolíticos estão na base das competências de cidadania, aliando conhecimentos e competências para a adoção da formação para a cidadania nas escolas. Os primeiros associados às competências relacionadas quer com a literacia politica quer com a participação na comunidade. Já os fatores ético-políticos estão relacionados com as competências associados ao desenvolvimento da responsabilidade social e moral (*ibidem*).

Apesar de falarmos de questões que envolvem todos os professores e as diferentes áreas de ensino, salienta-se o caso da geografia onde as questões da cidadania podem assumir um lugar de destaque. Este aspeto remonta-nos aos anos 90, década marcada nacionalmente pela integração nos programas da disciplina de geografia, de competências de cidadania (*ibidem*). A geografia é de todas as disciplinas que integram o currículo escolar a que assumiu, devido aos temas abordados e às suas próprias finalidades, uma posição de destaque no âmbito da educação para a cidadania.

A educação para a cidadania e a forma como esta passou a ser abordada e operacionalizada nas salas de aula foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Neste sentido, as Recomendações nº 1/2012 afirmam que no ensino básico

a educação para a cidadania democrática, inserida no âmbito da formação cívica, deve transcender a abordagem aos problemas quotidianos que surgem nas direções de turma. Aqui, o processo de ensino-aprendizagem da cidadania deve acontecer com a participação dos alunos e dos professores em atividades e projetos criados para esta finalidade.

A proposta curricular de educação para a cidadania, quer no ensino básico quer no ensino secundário, deverá contemplar como competências a desenvolver a cooperação para a realização de objetivos comuns: a identificação de opiniões e pontos de vista diferentes; a promoção do pensamento crítico; a comunicação; o desenvolvimento do poder de argumentação e a capacidade de participação (Recomendação nº 1/2012).

As áreas nucleares e as aprendizagens que se espera que sejam realizadas deverão contemplar

> "os direitos e responsabilidades; a democracia e o conhecimento das instituições e normativos fundamentais do Estado de direito, da União Europeia e das Nações Unidas; a problemática das identidades e das diversidades; o conhecimento e análise da interdependência e mundialização" (*ibidem*).

Martins & Mogarro (2010) propõem ainda oito áreas a considerar na educação para a cidadania, nem todas novas e outras consequentes da evolução da sociedade contemporânea:

> "Estado e nação – Leis, princípios, instituições e órgãos de soberania, nos regimes democráticos. Religião e religiões enquanto manifestação de cultura e espiritualidade. Relação do ser humano com a natureza, ambiente e organização socioeconómica. Diversidade de raças, etnias e culturas – multiculturalidade e inclusão social. Estrutura e papel da família e papéis associados ao género no trabalho e na família. Saúde e qualidade de vida (incluindo aspectos como: desporto, alimentação, segurança, higiene e sexualidade). Civilidade, convivência social e regulação das relações interpessoais. Média e novas tecnologias da informação e da comunicação, e como os utilizar de forma eficaz, com segurança, e eticamente." (p. 192-193)

### 3.2.2. Conteúdos extracurriculares

Os conteúdos extracurriculares podem classificar-se em duas vertentes principais. A primeira, relacionada com conteúdos artísticos e desportivos, que tornam a escola num universo mais lúdico e atraente, ao mesmo tempo que garantem aos alunos a oportunidade de escolher temas e práticas com os quais se identifica. Numa segunda vertente os conteúdos extracurriculares trabalham conteúdos transdisciplinares, funcionando como meios de convergência entre as diferentes disciplinas, afigurando-se enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores éticos (Zagury, 2011).

## 3.3. Conteúdos, áreas prioritárias de intervenção e sugestões metodológicas

A nível europeu, os currículos nacionais consideram a educação para a cidadania nas temáticas de cariz transcurricular, nas competências essenciais ou nas áreas de conteúdos de aprendizagem. Os temas predominantes nos currículos nacionais a nível europeu prendem-se com o sistema sociopolítico nacional, as questões da sociedade e dimensão europeia e internacional (EURYDICE, 2012), sendo que as temáticas imperantes estão associadas com "o conhecimento e a compreensão do sistema sociopolítico do país, com os direitos humanos e os valores democráticos, bem como com a equidade e a justiça, sendo também estas as temáticas tradicionalmente ensinadas na escola" (*ibidem*, p. 31). Os currículos contemplam ainda aspetos associados a temas como o da tolerância, da discriminação, da diversidade cultural ou os problemas e questões consequentes da sociedade em que os jovens se inserem (*ibidem*).

Relativamente à metodologia para abordar as questões da cidadania, o Ministério da Educação, no ano de 2007, apresentou algumas sugestões. Os trabalhos de grupo constituem uma dessas propostas e, enquanto processo de trabalho cooperativo, estes constituem um aspeto fundamental na metodologia a adotar quando falamos de educação para a cidadania em que a colaboração e a entreajuda são valores de sustentação. Deverão ser contemplados grupos heterogéneos visando a aprendizagem entre pares recorrendo às competências individuais, num trabalho organizado e que proporcione um conjunto de atitudes e comportamentos democráticos. Trabalhos que apelem à reflexão assumem também um papel de destaque nas propostas metodológicas a adotar, sendo que a discussão sobre determinado assunto conduz a um conhecimento mais profundo sobre o mesmo, permitindo uma opinião e uma decisão mais consciente a este propósito. Aqui pode se recorrer, por exemplo, a um exercício de pergunta-resposta, a um *brainstorming* ou a um debate, visando todas estas estratégias a expressão de ideias e o desenvolver de valores e atitudes democráticas. Processos de resolução de problemas é outra metodologia de possível recurso, contemplando estratégias de análise mas também de discussão cujo objetivo passa por um debate aberto sobre todas as hipóteses possíveis até chegar à melhor sabendo, naturalmente, justificar a escolha. Promover processos de negociação, acordo e contrato pode ser outra forma de trabalhar as questões da cidadania, tal como o recurso à mediação. Estas estratégias podem em contexto escolar ser utilizadas para resolver problemas de indisciplina, de utilização de recursos, de preservação dos espaços de utilização comum, por exemplo. *O Role play*/simulação de papéis é mais uma hipótese de trabalho, implicando a representação de papéis e situações sociais, colocando-se no lugar do outro. Por fim, a participação em campanhas ou manifestações podem também ser aqui utilizadas como propostas metodológicas às questões da cidadania, tal como os trabalhos de projeto que se podem desenvolver recorrendo a inúmeras parcerias ou até o trabalho de voluntariado (Ministério da Educação, 2007).

### 3.3.1. Conteúdos e abordagens

A educação para a cidadania é pautada, nos sistemas educativos das sociedades democráticas, pela clarificação dos objetivos de diferentes domínios de que são exemplo as atitudes democráticas e o desenvolvimento do raciocínio moral. Trabalhar no sentido de desenvolver estes domínios imprimirá o exercício de uma cidadania que

conduza a um papel ativo e responsável na sociedade, obrigando a mobilizar esta prática para o espaço escolar recorrendo a estratégias de educação para a cidadania (Reis, 2000).

Apesar de reconhecida a importância da educação cívica por parte dos professores, as suas práticas continuam a focar os conhecimentos sobre a sociedade em detrimento do desenvolvimento de capacidades que permitam um pensamento crítico, a participação consciente e ativa dos alunos na sociedade (Ministério da Educação, 2007). Desenvolver espírito crítico é pois uma competência que só se consegue adquirir numa lógica de articulação com conhecimentos multidisciplinares, sendo este um elemento fundamental para o exercício pleno da cidadania (Santos, 2008). Concomitantemente, as questões da cidadania não se podem cingir a um tempo e a um espaço, visto que a sua amplitude cobre os direitos e deveres dos cidadãos na sociedade, considerando as relações interpessoais que estabelece, bem como com as organizações.

Torna-se aqui oportuno aludir a três questões fulcrais para o desempenho de práticas pedagógicas de natureza participativa: "saber, valorizar e agir" (Ministério da Educação, 2007, p. 17), considerando que toda e qualquer ação cívica obriga a esta trilogia, aliando estes três elementos no sentido de uma participação, consciente, refletida e empenhada (*ibidem*).

Conferindo-lhe então um carater transdisciplinar as questões da cidadania devem ser incutidas nos programas de todas as disciplinas, podendo ser operacionalizada de diferentes maneiras. Estes modos de operacionalização podem acontecer de forma mais ou menos formal. Pode acontecer em situações formais de aprendizagem quer no que respeita aos conteúdos quer no que respeita à metodologia utilizada; em atividades de complemento curricular, em projetos e atividades extracurriculares organizadas com diferentes parceiros; na organização democrática da própria escola e adotando um papel ativo nos processos eleitorais na escola, na discussão de regras/ regulamentos; e de forma mais informal nos espaços e momentos de lazer, apelando a interações que propiciem o desenvolvimento de competências e a aquisição de valores (*ibidem*).

### 3.3.2. Modalidades de avaliação

O processo avaliativo é compreendido, segundo o Decreto-Lei nº 6/ 2001, como regulador das aprendizagens, um elemento de monitorização do percurso de cada aluno, certificando as aprendizagens realizadas por estes. Neste sentido, no que concerne à avaliação das aprendizagens realizadas no âmbito da educação para a cidadania, esta deve basear-se no novo sistema de avaliação dos ensinos básico e secundário, enfatizando a reflexão em torno do conhecimento que o aluno tem de si e a perspetiva que tem do seu progresso (Lopes, 2001).

Sendo a educação para a cidadania parte integrante dos currículos mundiais, torna-se fundamental a construção de ferramentas e instrumentos de avaliação que permitam validar a avaliação que se faz desta área disciplinar. No entanto, a avaliação dos alunos na educação para a cidadania dá-se em todas as disciplinas onde esta é lecionada devido ao seu carater transdisciplinar. Esta avaliação poderá ser feita considerando os objetivos de cada disciplina, de acordo com o currículo nacional ou com as orientações gerais para a avaliação dos alunos. Neste sentido, e por

se tratar de uma área curricular não disciplinar com caracter transdisciplinar, a avaliação dos estudantes em formação cívica é de natureza qualitativa (EURYDICE, 2012).

### 3.3.3. Finalidades e perfil de saída

Segundo as Recomendações nº1/ 2012, a educação para a cidadania deve ser encarada como uma mais-valia para a construção e promoção da cidadania nacional, devendo privilegiar as suas diferentes dimensões. Assim, na articulação das diferentes competências que se pretende ver desenvolvidas não se podem descurar os perfis de saída referente a cada ciclo e nível de escolaridade (Recomendação n.º 1/2012).

# II. ASPETOS METODOLÓGICOS

## 1. METODOLOGIA DE PROJETO

A metodologia de projeto é entendida enquanto metodologia de intervenção, baseada numa ordem lógica de operações sequentes, prevendo-se que as pessoas possam intervir em todas as fases de desenvolvimento do projeto, e não apenas na fase inicial ou final (Guerra, 2006). No caso específico do projeto quando aplicado em sala-de-aula, pretende-se que seja construído com base nos interesses e necessidades dos alunos e que estes possam participar ativamente em todos os processos de desenvolvimento e implementação do mesmo.

Enquanto previsão de uma mudança, a metodologia de projeto adquire o seu pleno significado face a processos de intervenção social, de pesquisa-ação ou de desenvolvimento local. Exigindo o desenvolvimento de um pensamento racional e sistémico, partilhado por diversos atores, na medida em que se planeia uma determinada intervenção, tendo em conta todo o diagnóstico realizado, e que de certa forma atue contra uma mentalidade simplista de solução de problemas à medida que surgem ou ao sabor de relações de poder, pressupondo-se uma forte organização e o uso de instrumentos adequados ao contexto, e não ao uso de ideias pré-fabricadas.

Segundo Guerra (2006), a metodologia de projeto permite:

- Aumentar a capacidade local de conhecimento do meio e dos recursos disponíveis para intervir;
- Conjugar a diversidade de perspetivas existentes entre os vários atores sociais;
- Intervir nas causas dos problemas;
- Uma boa utilização dos recursos;
- Intervir sobre os problemas e não sobre as suas manifestações;
- Racionalizar a utilização dos recursos e otimizar os investimentos.

A metodologia de projeto, quando aplicada à educação para a cidadania, permite um maior conhecimento acerca das temáticas abordadas por parte dos alunos, possibilitando uma mudança de comportamentos.

Um dos objetivos do PEL é atuar junto das escolas, uma vez que são consideradas fundamentais para um território educador e para a melhoria dos níveis de cidadania e de participação, acreditando-se que as crianças de hoje são o futuro de amanhã, e que se é importante agirmos junto de toda a comunidade, as crianças têm um papel fundamental. Tendo o PEL como objetivo uma participação ativa da população considera-se muito pertinente a existência de diversos projetos nas escolas, desenvolvidos em conjunto com os discentes.

A autora anteriormente mencionada refere que a metodologia de projeto deverá passar por quatro etapas (Quadro 1). Tal como se mostra através do quadro apresentado, são várias as fases de elaboração de um projeto. A primeira diz respeito à "expressão de uma vontade – Emergência de um projeto", pressupõe-se que este processo inicial seja participado por diversos atores e que se discuta o que se pretende para o futuro, o que se gostava de melhorar e quais são as necessidades e os recursos necessários. Quando aplicado à educação para a cidadania, este será o momento em que professores e alunos se juntam e discutem quais as necessidades atuais no que ao tema diz respeito, e quais as mudanças necessárias quer a curto quer a longo prazo, no sentido da melhoria de uma dada situação. Esta fase poderá ser partilhada por outros atores e entidades, não tendo de decorrer obrigatoriamente

**Comentado [SM3]:** Não sei se devemos continuar a numeração ou se voltamos ao número 1, que dizes?

**Comentado [SM4]:** Temos de ver isto dos quadros, porque este é o 1º a aparecer no texto e está como 2. (o 1 está nos anexos…). Caso se altere, convém alterar tb no texto - amarelo

dentro da sala de aula, uma vez que se pretende um maior envolvimento quer da comunidade na escola, quer da escola na comunidade.

Quadro 1 – Etapas na construção de um projeto, adaptado de Raynal, 1996.

| **Expressão de uma vontade - Emergência de um projeto** |
|---|
| Os atores; |
| As ideias de futuro; |
| As necessidades e os recursos. |
| **O diagnóstico - a problemática do projeto** |
| A situação atual é desejada? |
| As dificuldades e resistências; |
| As condições de sucesso ou de insucesso. |
| **A reflexão estratégica e a formulação do projeto** |
| Opções sobre o percurso; |
| Os objetivos e os métodos; |
| As ações; |
| A organização do acompanhamento e a avaliação. |
| **A execução** |
| Discussão e divulgação; |
| Realização das ações; |
| Avaliação; |
| Revisão. |

Fonte: Guerra, I. (2006, p.127).

A segunda fase é a de diagnóstico, esta fase é fulcral no desenvolvimento de um projeto, uma vez que quanto maior for o seu rigor e levantamento de informações acerca da situação atual, maior será a probabilidade de sucesso de implementação do mesmo. Assim, é ao nível do diagnóstico que se prevê uma análise de *indicadores* e uma *análise SWOT* do contexto envolvente, assumindo-se enquanto bases de trabalho.

A terceira fase concerne à "reflexão estratégica e a formulação do projeto", nesta tendo por base os diferentes indicadores recolhidos e as diferentes estratégias de trabalho propostas, são enumeradas diferentes linhas de ação temáticas, que se traduzem em planos de ação específicos com propostas de metodologias. Os vários intervenientes no projeto (e.g., professores, alunos, encarregados de educação, autarquia, empresas, associações, etc…) são convidados a participar no debate acerca de quais as melhores estratégias para a implementação de cada atividade que constitui o plano de ação, desta forma a probabilidade de insucesso fica reduzida, uma vez que os intervenientes estão mobilizados e envolvidos na ação. Para esta fase prevêem-se estratégias diferentes de envolvimento, formação e trabalho conjunto para os diferentes tipos de públicos locais.

A quarta corresponde à fase de implementação do projeto, que decorre da fase de planeamento e é tão variada quanto as estratégias que se propuserem. Ao longo da implementação vão-se colocando em práticas as linhas de ação temáticas, especificas por cada área encontrada como fundamental, para as quais se prevê existir diferentes

momentos com diversas atividades, que vão contribuir para o atingir das metas propostas. Esta fase prevê, ainda, a avaliação do projeto, permitindo compreender se é esse o caminho para a melhoria da situação encontrada inicialmente, para que esta avaliação seja real e tenha o devido impacto, é importante que seja feita de forma continuada e construtiva, pressupondo a criação de mecanismos de avaliação contínua em diferentes momentos e envolvendo os diversos participantes. Não é apenas no final do projeto que se deve pensar na avaliação, devendo ser devidamente planeada, de forma a existirem espaços específicos de monitorização da avaliação ao longo do projeto.

Para avaliar um projeto, e tendo por base Guerra (2002), é necessário que se crie um plano de avaliação que se estruture em função do projeto previsto, sendo acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitam, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção, corrigindo as trajetórias caso estas sejam indesejáveis.

No presente estudo foram analisados 123 projetos/atividades levados a cabo pelas escolas do município do Fundão, referentes à educação para a cidadania. Os dados relativos aos projetos/atividades desenvolvidos foram recolhidos através de questionário. Numa primeira abordagem procedeu-se à análise de conteúdo dos dados obtidos para que estes pudessem ser o mais precisos possível, considerando-se pertinente proceder à categorização das respostas obtidas através das questões abertas do questionário, para que posteriormente se analisassem quantitativamente.

A metodologia que nos pareceu mais adequada para este tipo de estudo, partindo-se do pressuposto de que cada território é singular, contendo as suas próprias especificidades, alicerça-se numa lógica construtivista baseada numa forte componente de informação diversificada, procurando-se dar voz a toda a comunidade. Rey (2002) refere que esta lógica construtivista visa uma compreensão mais alargada da realidade, na medida em que é enfatizada uma relação de proximidade com o contexto no qual o projeto está inserido. Esta relação apresenta-se como sendo uma condição para o desenvolvimento dos estudos nas ciências humanas, permitindo a existência de diálogos que fomentem um carácter interativo na produção de conhecimento, fornecendo informações de grande significado para o estudo, sendo a recolha de informação junto das escolas uma possibilidade disso mesmo, possibilitando a compreensão do tipo de projetos/atividades desenvolvidos, assim como quais os objetivos destas iniciativas.

O estudo desenvolve-se numa lógica descritiva e interpretativa, recorrendo para isso a instrumentos quantitativos, na medida em que este se trata de um estudo com uma grande abrangência, uma vez que compreende todos os agrupamentos de escolas do município e os vários projetos/atividades desenvolvidos por estas.

No entanto como já foi referido, apesar dos instrumentos serem quantitativos, houve a necessidade de definir categorias de análise, recorrendo a uma abordagem mais qualitativa. Um estudo pode desenvolver-se numa lógica descritiva e interpretativa, com instrumentos quantitativos, mas no entanto o seu tratamento de dados visa a mesma lógica, Lincoln & Guba, 1982 cit. in. Morais, 1999 consideram que a análise e tratamento de dados pode assentar numa logica *dedutiva, verificatória, enumerativa e objetiva,* ou numa logica *indutiva, gerativa, construtiva e subjetiva.* A abordagem indutiva-construtiva toma como ponto de partida os dados. É, portanto, essencialmente

indutiva, a sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenómenos investigados. Este assume-se como o objetivo primordial do estudo apresentado.

O questionário continha questões abertas por forma a permitirem-nos ter uma abrangência maior dos dados na medida em que possibilitou a obtenção de informações concretas relativamente a cada projeto/atividade, tendo-se ficado com várias respostas diferentes para uma questão. Nesse sentido, e de forma a se ser mais objetivo na análise, procedeu-se à categorização das questões, para tal, as várias informações foram agrupadas em categorias quando as unidades se repetiam, eram próximas ou sinónimas. A categorização realizada decorreu em dois momentos. Num momento inicial quando o questionário foi construído e com base em informação teórica (anexo I), e num momento posterior, através da informação recolhida (anexo II). Bardin (1979) cit. in. Oliveira et. al., (2003); (Morais, 1999) indicam a possibilidade de uma ordenação com categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias *a posteriori*, elaboradas após a análise do material. No entanto Bauer (2000) cit. in Oliveira et. al. (2003) menciona que mesmo as categorias definidas posteriormente, deverão ser construídas com base em orientações teóricas tendo em conta os objetivos do estudo, sendo o sistema de categorização composto por um reagrupamento progressivo de categorias, cuja amplitude varia de uma forte generalidade até uma generalidade fraca, como é o caso das subcategorias. Bardin (1979) cit. in. Oliveira et. al (2003) refere, ainda, que uma boa categoria é aquela que suscita a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade, e a produtividade. Devendo indicar-se o princípio ordenador da atribuição das categorias, para que exista coerência e simplicidade da codificação, tal princípio deve estar pautado em ideias superiores que organizam o referencial de codificação de forma coerente. A partir do princípio ordenador, tem-se as noções primárias que se desmembram em categorias secundárias ou subcategorias.

Assim, o presente estudo baseia-se num procedimento aberto, uma vez que, inicialmente, foi possível efetuar uma exploração de todas as atividades/projetos, na medida em que não se "estreitaram" as possibilidades de resposta. Tendo as categorias sido definidas em conformidade com os conteúdos que foram identificados, estas surgiram à medida que, nos procedimentos de análise, se foram encontrando unidades que se podiam ir associando.

### 1.1. Aplicação do questionário

A recolha de dados foi realizada junto dos vários docentes que exercem funções nas escolas do município do Fundão, através de uma simples tabela em Excel que serviu de questionário, na qual tinham de preencher dados relativos aos projetos/atividades desenvolvidos no âmbito da educação para a cidadania, tais como os espaços onde decorreram as atividades, quais as disciplinas envolvidas, quais as pessoas, anos e turmas envolvidas, quais os parceiros, o(s) responsável(eis) pela atividade, e observações.

Tendo-se pedido aos professores para enviarem um anexo acerca do desenvolvimento da atividade, foi através da informação proveniente do questionário que se procedeu a uma categorização da informação enviada.

## 1.2. Limitações

As limitações na recolha de dados prenderam-se essencialmente com a demora na receção da informação, no entanto, deve-se ao facto de muitas escolas não disporem da informação sistematizada, muitas das atividades decorrem por iniciativa dos professores responsáveis por determinadas disciplinas, não existindo registo dos projetos desenvolvidos.

Um outro aspeto que merece algum destaque, enquanto limitação, deve-se ao facto de o levantamento de dados e posterior categorização ter decorrido com base nos anexos enviados, e destes não terem sido enviados por todos os projetos, e de por vezes não serem explicativos do que foi desenvolvido na medida em que se tratam de fotografias, artigos de jornais, não sendo, portanto, percetível compreender quais os objetivos do projeto, os momentos de avaliação, entre outras coisas.

Neste momento apresentam-se as diferentes categorias e indicadores de análise de todas as atividades que as escolas aqui em estudo já desenvolvem no âmbito da cidadania.

# III. ANÁLISE DOS RESULTADOS

## 1. ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS PROJETOS

No presente ponto serão analisados estatisticamente e em traços gerais os projetos educativos dos dois Agrupamentos de Escolas e do Externato do município do Fundão considerados neste estudo. Pretende-se, então, dissecar e discutir os diferentes projetos/ atividades desenvolvidas no Agrupamento de Escolas do Fundão, no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto e no Externato Capitão Santiago de Carvalho realizados no âmbito da educação para a cidadania.

Neste momento, torna-se fundamental salientar que muitas das categorias, subcategorias e indicadores aqui em análise não são exclusivas, ou seja, o mesmo projeto pode fazer referência a mais do que uma categoria, subcategoria ou indicador, justificando-se assim a existência de totais superiores, por vezes, a 100% ou ao número total de projetos existentes. Destacamos ainda a existência de situações em que não foram facultadas todas as informações necessárias, pelo que a análise será feita considerando apenas os dados reais recolhidos.

Partindo para uma leitura geral dos projetos analisados (123), verificámos que destes, 93 (75%) foram desenvolvidos no Agrupamento de Escolas do Fundão, 12 (10%) no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto e 18 (15%) no Externato Capitão Santiago de Carvalho (Figura 1).

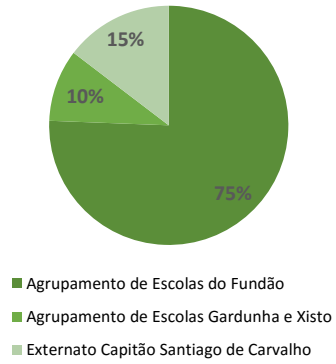


Figura 1 - Distribuição dos projetos de cidadania por agrupamento.

### 1.1. Área de intervenção/conteúdo

Analisando as áreas de intervenção/ conteúdo enquanto categorias de estudo dos diferentes projetos, e salientando que nem sempre um projeto corresponde apenas a uma área de intervenção, os dados demostram que, numa leitura integrante de todas as escolas implicadas, a educação para a saúde e a sexualidade ocupa o lugar dianteiro com 29%, seguindo-se a educação para os direitos humanos que foi trabalhada em 28% dos projetos/ atividades apresentados. Já a educação para as artes e a cultura escolar ocupam 12% dos projetos desenvolvidos enquanto temáticas de trabalho. A educação ambiental/ desenvolvimento sustentável preenche 7% das temáticas, seguindo-se, com 6%, as questões da política e democracia e da solidariedade e voluntariado e, com menos 1%, a

educação para o empreendedorismo (5%). Por sua vez, a educação para os *media* e a educação para a defesa e segurança/ educação para a paz surge com 3%, sendo a educação para o desenvolvimento a área de intervenção menos abordada.

É ainda de destacar o facto de não se registarem projetos/ atividades desenvolvidos no âmbito da educação para a igualdade de género, educação do consumidor, educação financeira e educação rodoviária em nenhum dos dois Agrupamentos bem como no Externato em estudo (Figura 2).

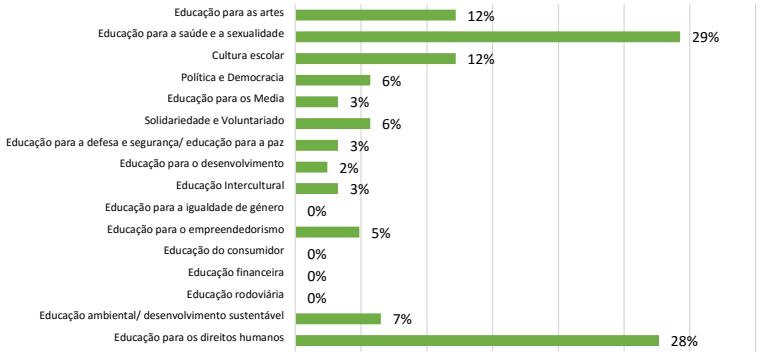


Figura 2 - Projetos de cidadania por área de intervenção/conteúdo

Neste seguimento, numa leitura focada nos projetos/ atividades desenvolvidos no Agrupamento de Escolas do Fundão, destacamos o facto da educação para a saúde e a sexualidade ocupar, enquanto temática, 37% dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da cidadania, seguindo-se a educação para os direitos humanos com 25% e a educação para as artes com 16% (Figura 3). Neste Agrupamento, as áreas menos trabalhadas, excluindo nesta análise aquelas que passaram imunes às atividades realizadas, são educação intercultural (2%) e política e democracia (1%).

No respeita às áreas de intervenção mais trabalhadas no Agrupamento de Escolas de Gardunha e Xisto a cultura escolar ocupa o lugar dianteiro com 42%, seguindo-se política e democracia e educação para os direitos humanos com 25% das temáticas abordadas. Por sua vez, são várias as temáticas às quais é dada igual importância nas atividades realizadas, representando 8% das áreas de intervenção/ conteúdos a educação para a saúde e a sexualidade, educação para os *media*, solidariedade e voluntariado e educação intercultural. Não podemos deixar de referir o facto de muitas das áreas integradas na educação para a cidadania não são aqui exploradas (Figura 4).

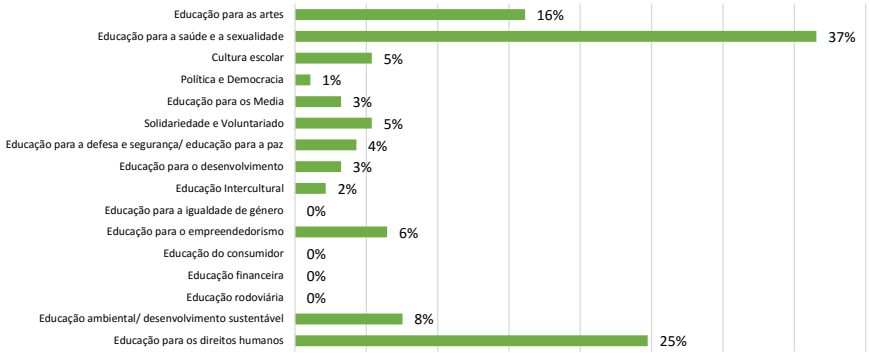


Figura 3 - Projetos de cidadania por área de intervenção/conteúdo no agrupamento de escolas do Fundão.

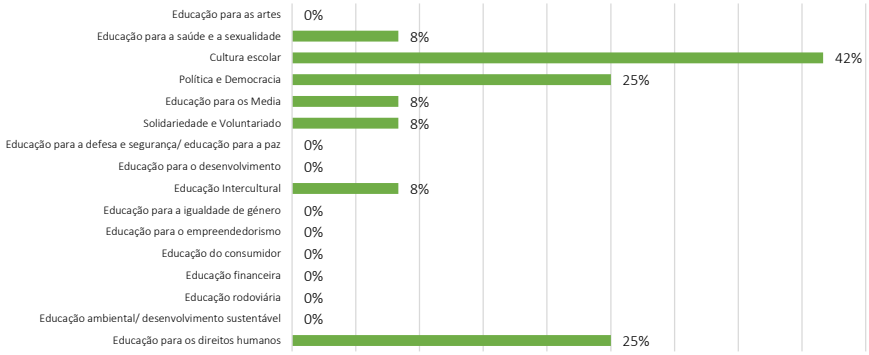


Figura 4 - Projetos de cidadania por área de intervenção/conteúdo no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

Quando falamos do Externato Capitão Santiago de Carvalho e nas áreas de intervenção ou conteúdos trabalhados no âmbito da educação para a cidadania, falamos de um grande destaque atribuído à educação para os direitos humanos, representando 44% das temáticas exploradas. Aqui, também a cultura escolar (28%) e a política e democracia são áreas que marcam presença relevante nos projetos desenvolvidos, presença esta menos marcada pela educação para a saúde e a sexualidade, pela solidariedade e voluntariado, pela educação intercultural e pela educação ambiental/ desenvolvimento sustentável com apenas 6% de abordagem em 18 projetos desenvolvidos. Nesta instituição também foram muitas as áreas contempladas na Educação para a Cidadania que ficaram de fora dos projetos realizados (Figura 5).

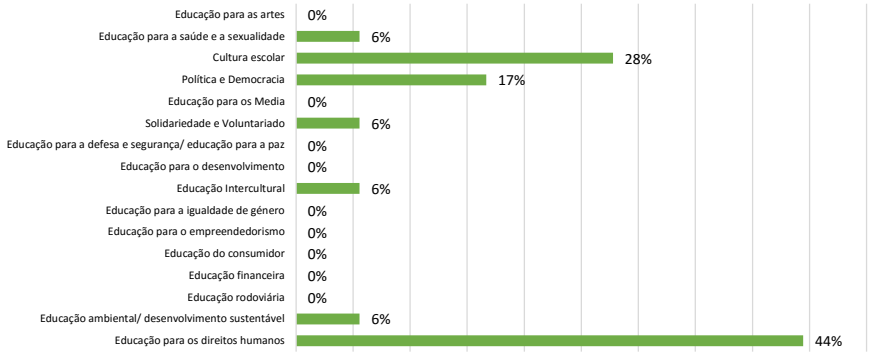


Figura 5 - Projetos de cidadania por área de intervenção/conteúdo no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

## 1.2. Áreas curriculares

Num olhar atento em torno das disciplinas curriculares envolvidas nos projetos realizados no Agrupamento de Escolas do Fundão, no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto e no Externato Capitão Santiago de Carvalho, verificámos a envolvência, não apenas das áreas curriculares disciplinares (língua portuguesa, línguas estrangeiras, ciências sociais e humanas, ciências exatas, ciências físicas e naturais, desporto e educação física, TIC, eletrónica e eletricidades e artes e expressões), mas também das áreas curriculares não disciplinares, como é o caso da formação cívica e da área de projeto, tal como as áreas de frequência facultativa. Assim, dos 123 projetos em análise, verificámos que 85% das áreas envolvidas são de natureza disciplinar, seguindo-se as não disciplinares com 42% e apenas 11% dos projetos/ atividades abrangem as disciplinas de frequência facultativa (Figura 6).

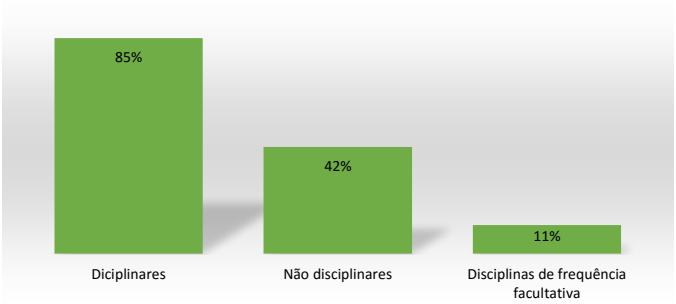


Figura 6 – Áreas curriculares.

Apelando aqui a um maior detalhe, é de referir que, no caso específico do Agrupamento de Escolas do Fundão, a grande maioria das disciplinas envolvidas nos projetos do Agrupamento são de cariz disciplinar (86%). 48% desenvolvem-se no âmbito de áreas curriculares não disciplinares e, tal como confirmada na análise geral, apenas 5% dos projetos desenvolvidos neste Agrupamento trabalham com as disciplinas de frequência facultativa (Figura 7).

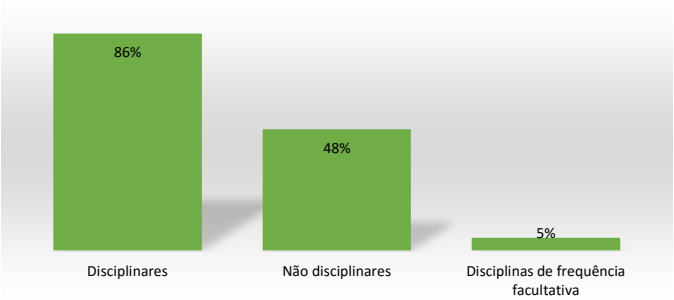


Figura 7 – Áreas curriculares no agrupamento de escolas do Fundão.

Caminhando ainda no sentido de uma maior precisão nesta leitura e análise, salientamos o facto de as ciências sociais e humanas ser a área curricular mais abrangida pelos projetos de cidadania no Agrupamento de Escolas do Fundão, apresentando 38%, seguindo-se as ciências exatas com 30% e as artes e expressões com 26%. Destacamos ainda o facto de 11% dos projetos de cidadania cruzarem todas as áreas disciplinares. Aqui, as TIC (9%), as línguas estrangeiras (8%) e a eletrónica e eletricidade (4%) são as áreas menos incluídas nestas atividades (Figura 8).

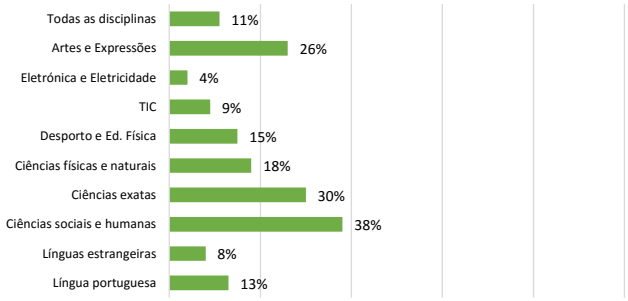


Figura 8 - Áreas disciplinares no agrupamento de escolas do Fundão.

No caso do Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, no que respeita às áreas curriculares envolvidas na realização de projetos de cidadania, verifica-se que as áreas disciplinares são envolvidas na totalidade dos projetos (100%), já 42% dos projetos incluem áreas curriculares não disciplinares e apenas 8% abarcam trabalho desenvolvido em áreas curriculares de frequência facultativa (Figura 9).

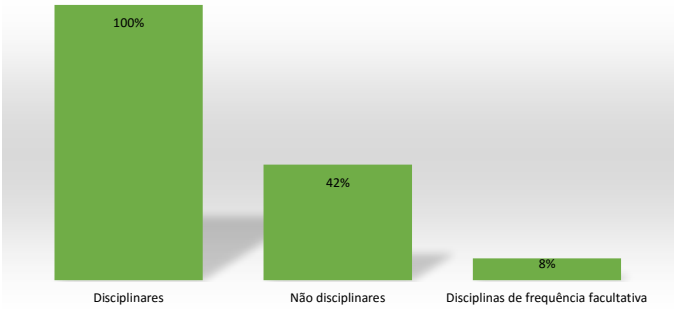


Figura 9 – Áreas curriculares no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

No Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, verificamos que a maioria dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da cidadania envolve as áreas das ciências físicas e naturais (67%) ou todas as áreas disciplinares (67%). As áreas de línguas estrangeiras, ciências sociais e humanas, ciências exatas, desporto e educação física, TIC e artes e expressões são apresentadas como tendo igual envolvência nestes projetos, revelando 33% de implicação. Aqui, a língua portuguesa (25%) e a área de eletrónica e eletricidade (17%) são as áreas menos envolvidas nos projetos que exploram as temáticas da cidadania (Figura 10).

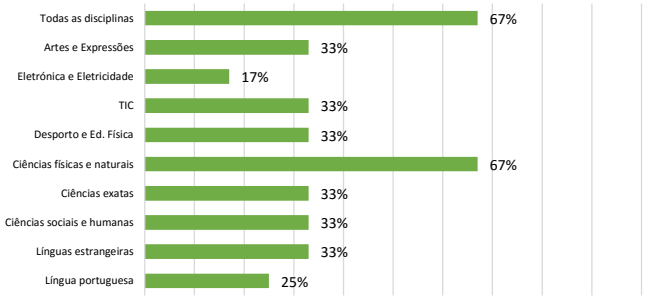


Figura 10 – Áreas disciplinares no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

No Externato Capitão Santiago de Carvalho, por sua vez e à semelhança dos dois Agrupamentos de Escolas em análise, os projetos ou atividades realizadas no domínio da cidadania implicam, na sua esmagadora maioria, áreas curriculares de natureza disciplinar (72%). No entanto, aqui, a percentagem de disciplinas de frequência facultativa é superior à revelada pelas outras instituições (44%), mas com apenas 11% surge o trabalho desenvolvido em áreas curriculares de natureza não disciplinar (Figura 11).

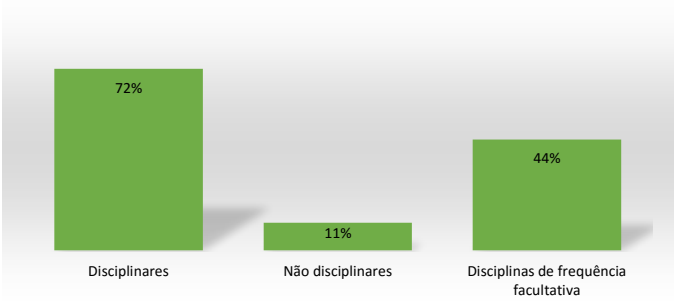


Figura 11 – Áreas curriculares no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Analisando de forma mais detalhada a informação anteriormente apresentada, compreendemos que a maioria dos projetos realizados no âmbito da educação para a cidadania estão afetos às ciências socias e humanas (72%) enquanto área disciplinar, seguindo-se, já com grande diferença no que respeita à envolvência da área, as ciências exatas com 17% (Figura 12). As restantes áreas disciplinares são envolvidas de forma idêntica, tal como acontece com os projetos que abarcam todas as áreas disciplinares (11%).

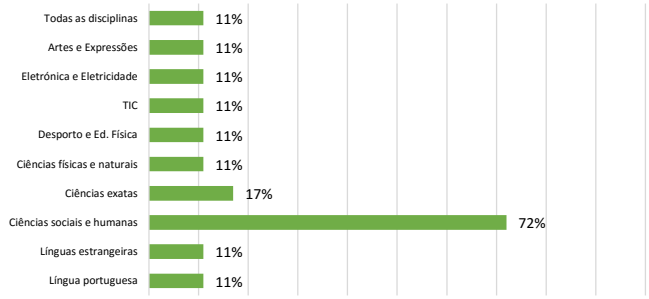


Figura 12 – Áreas disciplinares no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

## 1.3. Espaços

A organização e a gestão do(s) espaço(s) assume-se como um elemento fundamental para a realização dos projetos/ atividades. No entanto, tal como já foi referido em momentos anteriores neste relatório, para a análise em curso, o espaço foi analisado segundo duas subáreas ("dentro da escola" e "fora da escola"), considerando cada uma das componentes integrantes destas subcategorias. É, no entanto, de salientar que um mesmo projeto pode incluir momentos dentro e fora do contexto escolar.

Dos 123 projetos analisados, 96% contemplam atividades desenvolvidas dentro da escola e 47% fora da escola (Figura 13).

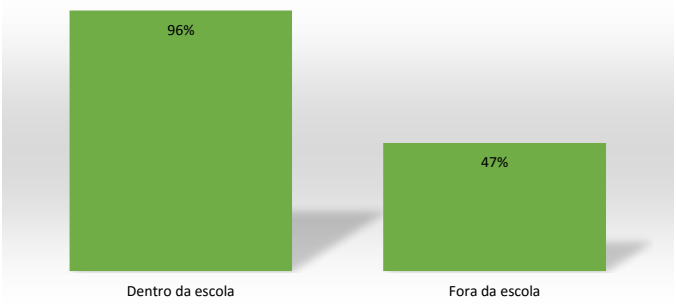


Figura 13 – Espaços.

No caso particular do Agrupamento de Escolas do Fundão, a totalidade das ações desenvolvidas no âmbito da cidadania têm momentos dentro da escola, sendo que 51% dos projetos contemplam também situações fora da escola (Figura 14).

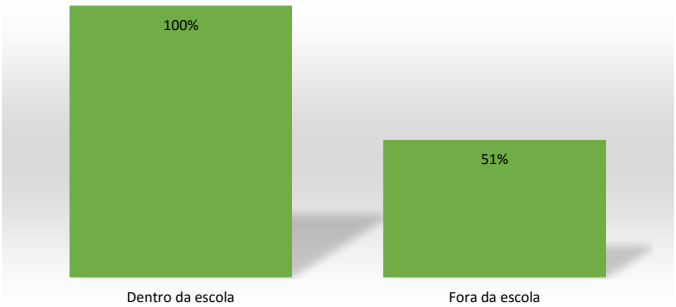


Figura 14 – Espaços no agrupamento de escolas do Fundão

Neste Agrupamento, a maioria das atividades desenvolvidas fora do contexto escolar são realizadas em espaços da responsabilidade de entidades parceiras (27%) e em espaços públicos, designadamente 24% (Figura 15). Também o campo/ espaços naturais surgem como locais onde são desenvolvidas atividades no âmbito da cidadania (11%). Todavia, para este efeito, os espaços culturais são os menos adotados (5%).

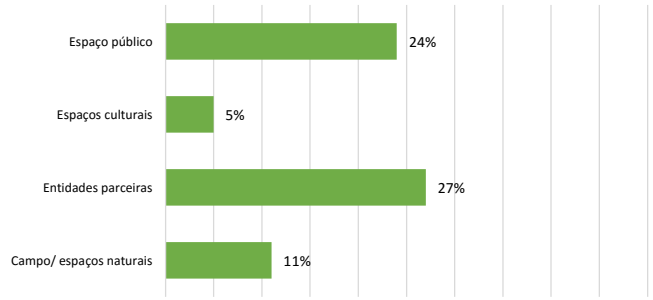


Figura 15 – Espaços fora da escola | agrupamento de escolas do Fundão.

O recinto escolar é, no Agrupamento de Escolas do Fundão, o local adotado por excelência para o desenvolvimento das atividades aqui em análise (40%) em detrimentos dos clubes existentes que não são utilizados para o efeito (Figura 16). Os espaços de utilização comum (17%) e os laboratórios (17%) são também locais onde estas ações se desenrolam ainda com mais frequência do que nas próprias salas de aula (10%). No entanto, o Gabinete PES é o local ao qual menos se recorre na realização destas atividades (1%).

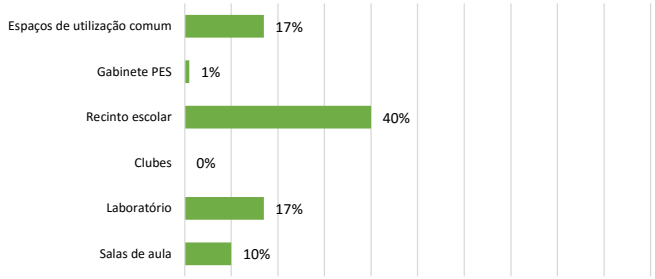


Figura 16 – Espaço dentro da escola | agrupamento de escolas do Fundão.

Também no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, a escola continua a ser o local de eleição para o desenvolvimento de projetos/ atividades onde são trabalhadas as questões da cidadania (Figura 17). No entanto, algumas das atividades têm lugar igualmente fora da escola, mesmo que em número reduzido (33%).

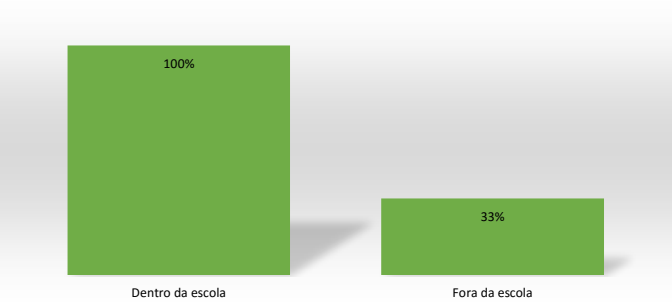


Figura 17 – Espaços no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

Focando a atenção nos espaços exteriores, à semelhança do que se registou no Agrupamento anteriormente analisado, os espaços das entidades parceiras continuam a ser os lugares privilegiados para a realização das diferentes atividades (17%), mas aqui também os espaços culturais são igualmente adotados como locais de ação (17%). Neste Agrupamento, o campo/ espaços naturais são os locais que menos se frequenta (8%) para estas atividades e não se regista qualquer tipo de intervenção em espaço público (Figura 18).

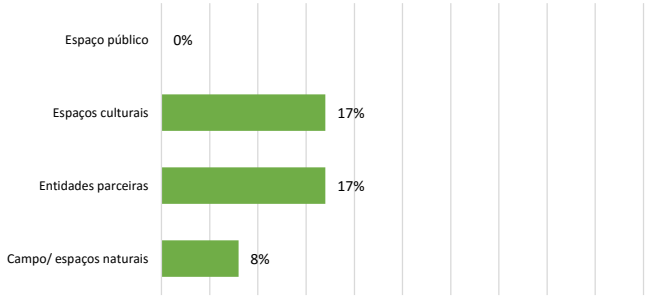


Figura 18 – Espaços fora da escola | agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

Olhando para dentro da escola e para os locais onde os diferentes projetos se desenrolam, verificámos que o recinto escolar e os espaços de utilização comum são os mais utilizados, revelando que 75% dos projetos acontecem aqui, ou pelo menos parte das atividades que os integram. Também as salas de aula são locais escolhidos para o efeito (58%), o que já não acontece com os laboratórios, os clubes e com o Gabinete PES (Figura 19).

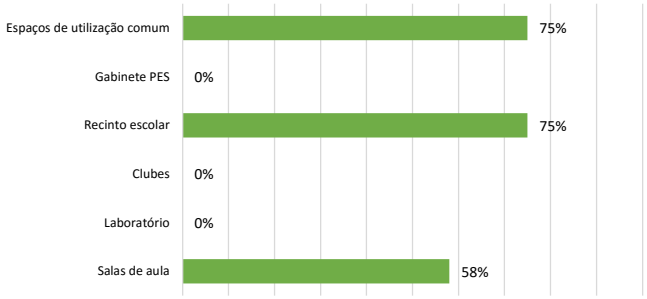


Figura 19 - Espaços dentro da escola | agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

Confirma-se também com o Externato Capitão Santiago de Carvalho que a escola é o local de excelência para a realização destes projetos (72%), sem descurar uma abertura a espaços exteriores, com 39% (Figura 20).

Das atividades desenvolvidas fora da escola no âmbito dos projetos de cidadania do Externato Capitão Santiago de Carvalho (Figura 21), estas acontecem nos espaços que pertencem a entidades com as quais foram estabelecidas parcerias (22%) e em espaços culturais (17%).

Dentro do espaço escolar, os projetos desenvolvidos pelo Externato Capitão Santiago de Carvalho acontecem, na sua grande maioria, nos espaços de utilização comum (72%), mas aqui também as salas de aula acabam por ser espaços de ação neste domínio, com 17% (Figura 22).

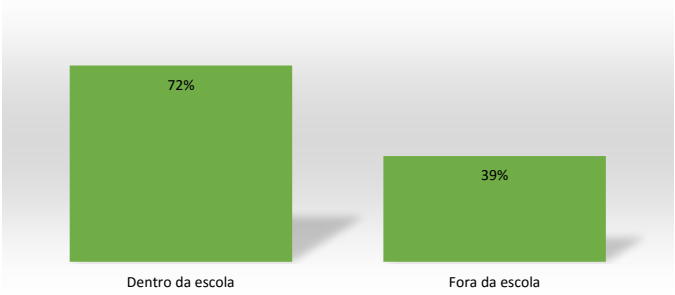


Figura 20 – Espaços no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

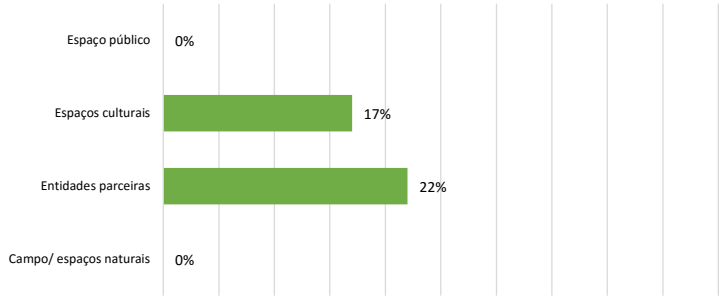


Figura 21 - Espaços fora da escola | Externato Capitão Santiago de Carvalho.

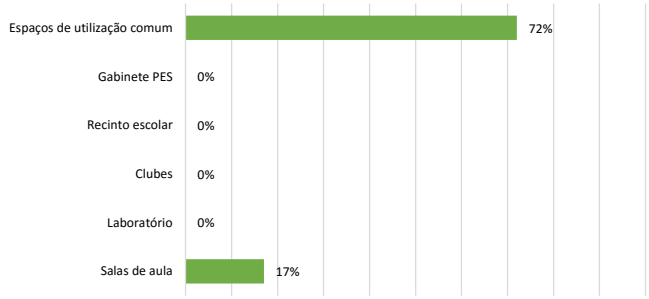


Figura 22 – Espaços dentro da escola | Externato Capitão Santiago de Carvalho.

## 1.4. Atividades e estratégias

Para atingir os objetivos propostos, um projeto deverá munir-se de um conjunto de atividades e estratégias para trabalhar e explorar as diferentes temáticas.

Neste momento, analisámos as atividades realizadas nos 123 projetos apresentados. Assim, verificámos que 22 dos projetos incidiram em *workshop* e atividades de expressão artística e plástica, 19 implicaram a realização de atividades práticas em laboratório ou no exterior. Já 14 dos projetos apresentados pelos dois Agrupamentos e pelo Externato em análise incluíram a realização de debates e/ou tertúlias e de exposições.

A atividade física esteve presente em 12 dos projetos, enquanto a realização de passeios, de visitas de estudo e/ ou de caminhadas, bem como a criação de peças de teatro se assumiram como atividades em 11 dos projetos. A realização de jogos, a elaboração de projetos e a realização de feiras, festas, eventos e/ou a comemoração de dias nacionais constituíram as atividades de 10 dos projetos analisados.

As restantes atividades definidas como indicadores de análise, alvo de descrição em momentos anteriores no presente relatório, pouco foram adotadas nos projetos apresentados, inclusivamente atividades de que são exemplo o visionamento de filmes e/ ou documentários. O intercâmbio de materiais pedagógicos também não foram realizados (Figura 23).

Fazemos, novamente, aqui a ressalva de que cada projeto poderá implicar a realização de muitas atividades e estratégias.

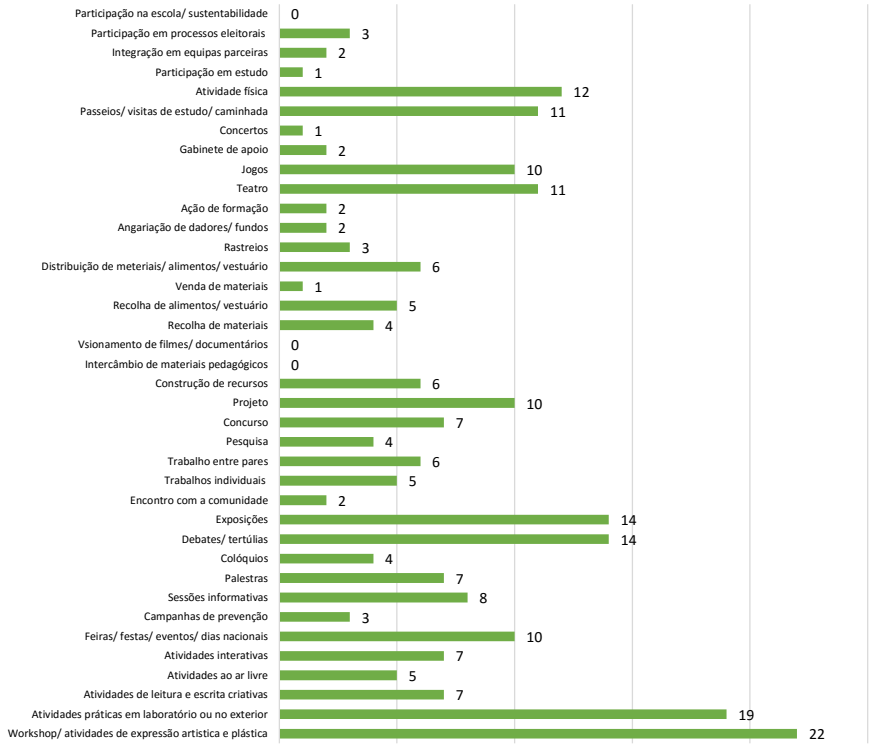


Figura 23 – Tipo de atividade realizada.

Num olhar atento sobre os projetos realizados no Agrupamento de Escolas do Fundão, a realização de *workshops* e/ ou atividades de expressão artística e plástica foram as mais realizadas no âmbito da cidadania em 19 projetos dos 93 analisados. Em 15 projetos, as atividades práticas realizadas em laboratório ou no exterior contribuíram para a realização dos objetivos propostos. Também a atividade física foi das mais recorrentes. Os passeios, as visitas de estudo, as caminhadas, os jogos, a construção de projetos foram componente de muitos dos projetos realizados. As

restantes atividades definidas enquanto indicadores de análise não registam grande ocorrência, como é o caso da participação em estudos ou da criação de gabinetes de apoio (Figura 24).

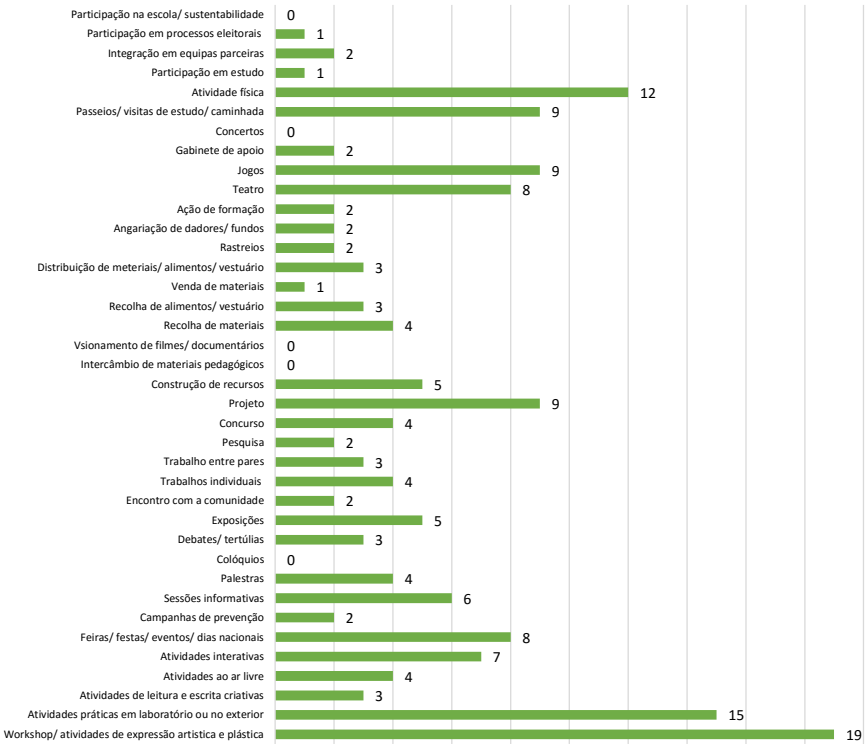


Figura 24 – Tipo de atividade realizada no agrupamento de escolas do Fundão.

No caso do Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, onde foram revelados 12 projetos, ao contrário do que se verificou no Agrupamento de Escolas já analisado, a realização de exposições assume aqui a posição de atividade mais realizada (5 projetos). Foram também 4 os projetos onde a realização de colóquios foi uma das atividades adotada, seguindo-se da realização de peças de teatro (3 projetos). A realização de pesquisas, de trabalho entre pares, a recolha de alimentos e vestuário, a realização de feiras, festas, eventos e a comemoração de dias nacionais foram também atividades às quais recorreram cada uma com a frequência de 2 projetos. Aqui, verificamos ainda a execução de outras ações como a construção de recursos ou a realização de concursos entre outras, mas com frequências isoladas (Figura 25).

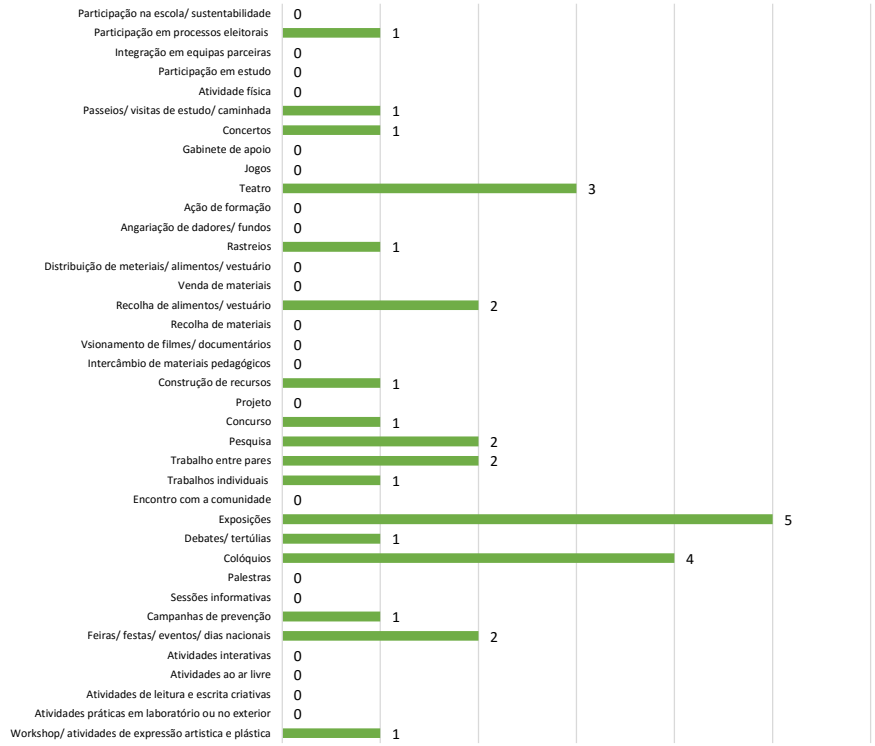


Figura 25 – Tipo de atividade realizada no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

Quanto ao Externato Capitão Santiago de Carvalho a realização de exposições e de atividades de leitura e escrita criativas ocupam o lugar com maior frequência no âmbito dos projetos de educação para a cidadania neste Agrupamento. A distribuição de materiais, de alimentos e vestuários, assim como a realização de palestras foram adotadas como atividades em 3 projetos (Figura 26).

Salientamos aqui que o Externato em causa foi dos três casos analisados aquele cuja diversidade de atividades foi mais restrita.

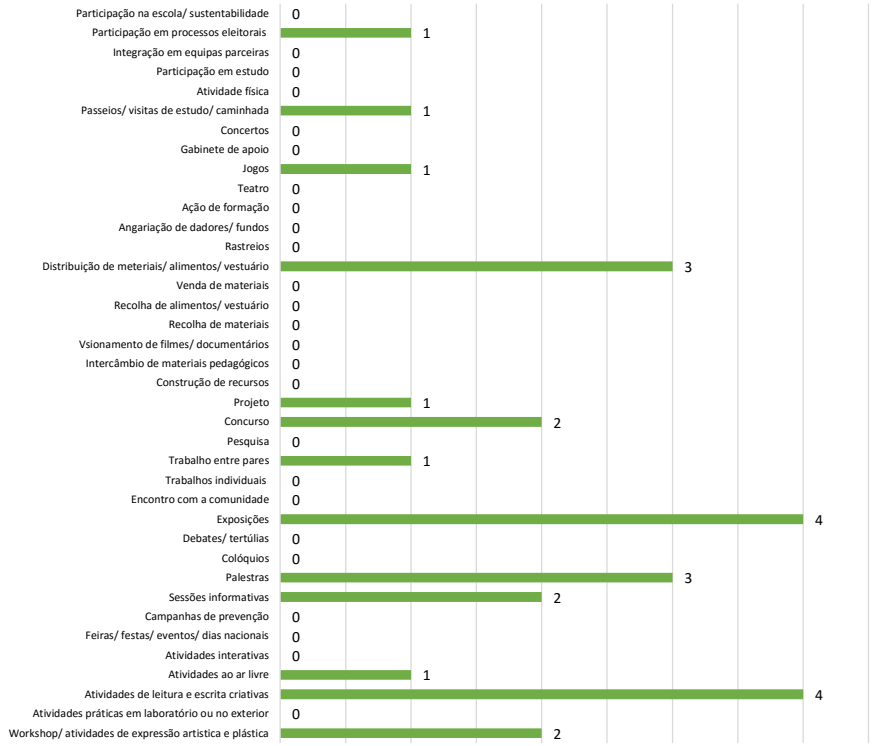


Figura 26 – Tipo de atividade realizada no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Considerando os indicadores definidos para a análise de cada um dos projetos, e direcionando a nossa atenção para as estratégias utilizadas em cada um dos 123 projetos em estudo, salientamos a intervenção como a estratégia mais utilizada, tendo sido adotada em 54 projetos, seguindo-se da prevenção e sensibilização enquanto estratégia presente em 25 projetos. Já as comemorações e as práticas investigativas tomaram conta das estratégias às quais recorreram 17 projetos/ atividades. A leitura (4), a divulgação (3) e a criação de espaços de apoio (2), tal como a criação de espaços educativos e lúdicos foram as estratégias menos utilizadas (Figura 27).

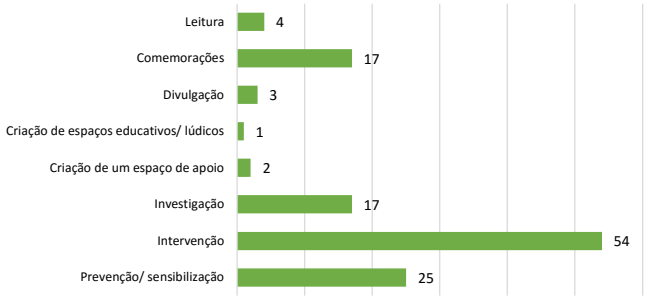


Figura 27 – Estratégia.

Numa análise detalhada das estratégias adotadas pelo Agrupamento de Escolas do Fundão sobressaem grandemente as estratégias de intervenção utilizadas em 52 projetos. As comemorações e a investigação emergem em 17 e as estratégias de prevenção e sensibilização em 16. Por sua vez, a divulgação (3), a criação de espaços de apoio (2) e a criação de espaços educativos ou lúdicos (1) foram as estratégias a que menos recorreram (Figura 28).

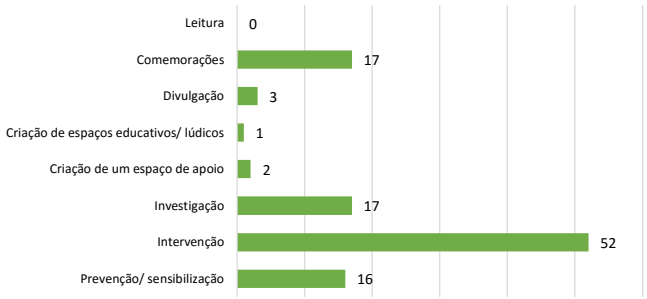


Figura 28 - Estratégia no agrupamento de escolas do Fundão.

Quanto aos projetos apresentados pelo Agrupamento de Escolas de Gardunha e Xisto (Figura 29), a leitura daqui consequente limita a adoção de estratégias a momentos de comemoração e à prevenção e sensibilização (2 projetos).

Salientamos, novamente, o facto de não terem sido facultados em todos os casos as informações necessárias para uma análise precisa.

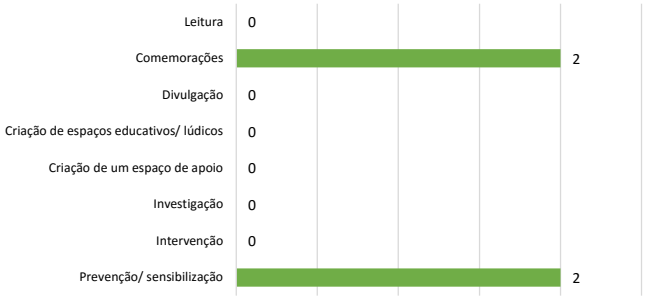


Figura 29 – Estratégia no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

Quanto ao Externato Capitão Santiago de Carvalho as comemorações foram adotadas como estratégia em 8 dos projetos realizados no âmbito da cidadania, tal como aconteceu em 7 projetos com a prevenção e sensibilização. A leitura (4) e a intervenção (2) marcaram também aqui presença, ao contrário de indicadores de estratégias como a divulgação ou a investigação (Figura 30).

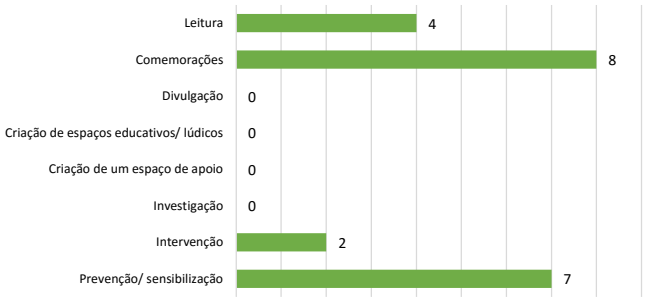


Figura 30 – Estratégia no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

## 1.5. Público

No que diz respeito aos destinatários de todos os projetos aqui em análise, e ressalvando por vezes o facto de não ser referido e de cada indicador não ser exclusivo, ou seja, poderão ser contemplados para o mesmo projeto mais do que um indicador, por exemplo destinar-se ao corpo docente e corpo não docente. Assim, conclui-se que a grande maioria (46%) destes projetos tinham como principal destinatário a comunidade, o que nos permite salientar precisamente a necessidade e importância discutida anteriormente de levar a escola à comunidade e a comunidade à escola. O corpo docente e não docente constituíram apenas 10% do público-alvo dos diferentes projetos, o corpo discente 8% e os pais foram definidos como destinatários em apenas 4% das atividades (Figura 31).

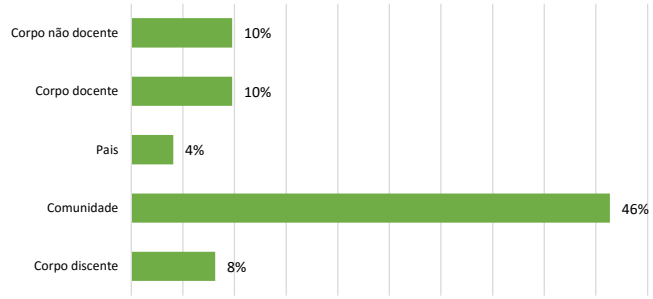


Figura 31 – Público-alvo.

Tal como verificámos na análise geral, no Agrupamento de Escolas do Fundão também a comunidade foi apontada como o destinatário da maioria dos projetos desenvolvidos (54), uma diferença abissal comparativamente aos restantes grupos, uma vez que o corpo docente e o corpo não docente foram estabelecidos como público-alvo em 7 projetos, o corpo discente em 5 e os pais como grupo destinatário em apenas 4 projetos (Figura 32).

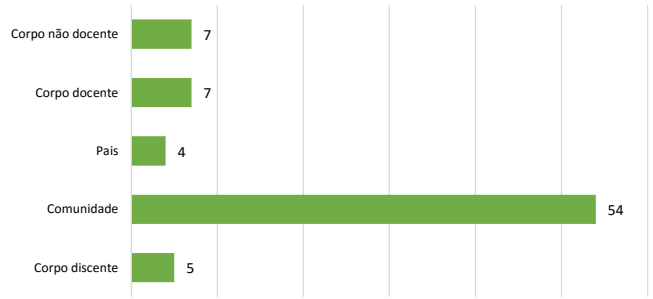


Figura 32 – Público-alvo no agrupamento de escolas do Fundão

Considerando a complexidade implicada no grupo "corpo discente" torna-se, neste momento, oportuno compreender, ainda que de forma abreviada, que é a partir do 3º CEB que se dá a maior incidência nos destinatários dos projetos realizados no âmbito da educação para a cidadania no Agrupamento de Escolas do Fundão, superior a 20%, com exceção dos cursos profissionais aqui incluídos (Figura 33).

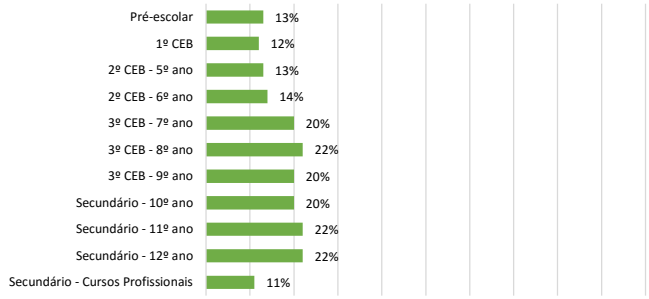


Figura 33 – Público-alvo (corpo discente) no agrupamento de escolas do Fundão.

No Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto são três os projetos que identificam o corpo não docente, o corpo docente e o corpo discente enquanto destinatários. Os pais são o público-alvo apena num projeto e a comunidade não é aqui considerada (Figura 34).

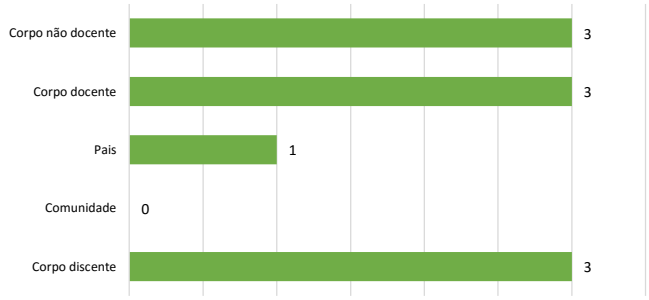


Figura 34 – Público-alvo no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

Ao contrário dos dados que registámos no Agrupamento de Escolas analisado anteriormente, no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto é no 2º CEB que se registam os maiores destinatários dos projetos desenvolvidos no âmbito da cidadania (67%), seguindo-se então dos alunos do 3º CEB (58%). Aqui, também o pré-escolar e o 1º CEB não passam despercebidos enquanto público-alvo das atividades realizadas e o Ensino Secundário é, então, o nível de ensino ao qual se destina apenas 33% dos projetos realizados (Figura 35).

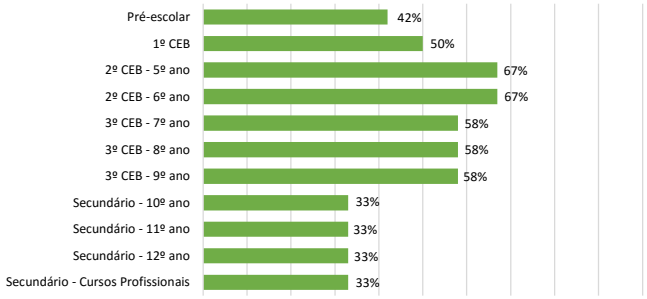


Figura 35 – Público-alvo (corpo discente) no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

No Externato Capitão Santiago de Carvalho, a comunidade foi definida como público-alvo em 3 dos projetos. Em 2 dos projetos o corpo não docente, o corpo docente e o corpo discente foram definidos como os seus destinatários, tendo ficado de fora os pais enquanto público-alvo (Figura 36).

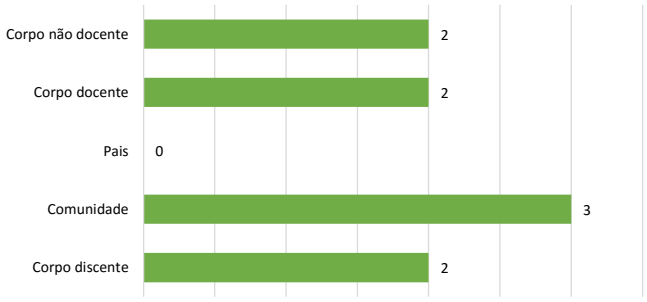


Figura 36 – Público-alvo no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Apelando à minucia que a curiosidade desperta quando falamos em público-alvo e contemplando o corpo discente tantos grupos, verificámos, através da análise realizada, que 50% dos projetos desenvolvidos no âmbito da educação para a cidadania teve no Externato Capitão Santiago de Carvalho o 3º CEB como principal destinatário (50%). O 2º CEB e o Ensino secundário foram bafejados pela mesma percentagem de projetos para eles direcionados (Figura 37), sendo as crianças do pré-escolar e do 1º CEB aqueles com que menos projetos foram contemplados (17%).

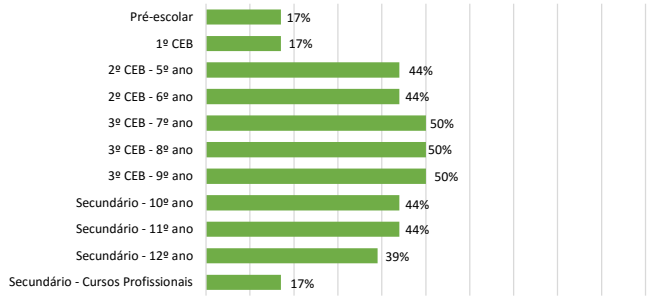


Figura 37 – Público-alvo (corpo discente) no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Atendendo agora às questões de análise que implicam o público envolvido na realização das atividades, verificámos que 90% diz respeito ao corpo discente, sendo estes aqueles que mais contribuem para a realização dos projetos desenvolvidos no âmbito da educação para a cidadania. O corpo docente encontra-se envolvido em 38% dos projetos e os restantes agentes – corpo não docente, pais e equipa PES – são os que menos participam na realização destas atividades (Figura 38).

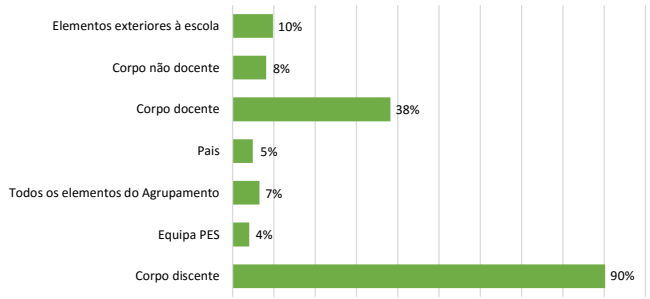


Figura 38 – Público envolvido na realização da atividade.

A confirmar os dados gerais apresentados anteriormente temos a informação que nos permite constatar que o corpo discente colaborou na realização das diferentes atividades em 82 projetos no Agrupamento de Escolas do Fundão. Aqui, o corpo docente esteve envolvido em 37 projetos e 11 destas ações contou com a envolvência de elementos exteriores à escola. Neste Agrupamento é de salientar que 6 dos projetos realizados conseguiram implicar a participação de todos os elementos do próprio Agrupamento (Figura 39). Os pais e a equipa PES são os menos participativos (5).

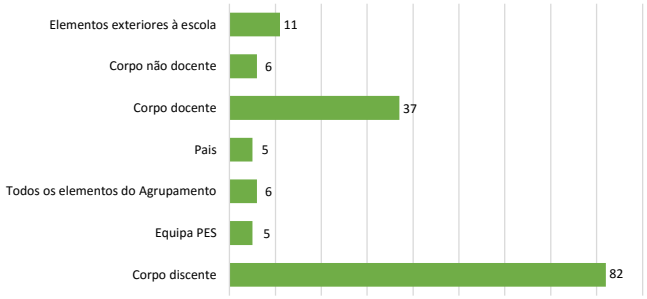


Figura 39 – Público envolvido na realização da atividade no agrupamento de escolas do Fundão.

No Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto a colaboração do corpo discente foi marcada em 11 projetos e do corpo docente em 10, sendo menos acentuada que no Agrupamento analisado anteriormente. Aqui, foram 4 os projetos que contaram com a envolvência na realização da atividade por parte do corpo não docente, sendo os elementos exteriores à escola e os pais aqueles que menos se envolvem nestas ações. É ainda de referir que em 2 dos projetos foram implicados todos os elementos do Agrupamento (Figura 40).

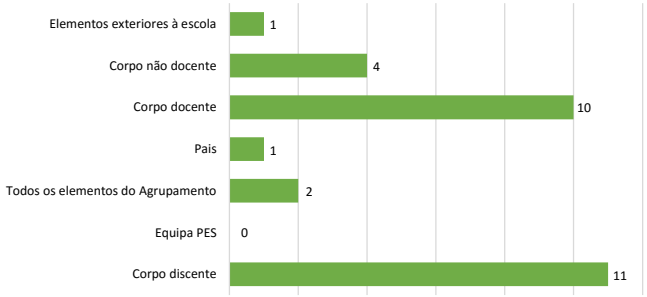


Figura 40 – Público envolvido na realização da atividade no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

No Externato Capitão Santiago de Carvalho a execução de todos os projetos realizados em torno das questões da cidadania envolveu apenas os elementos que constituem o corpo docente (Figura 41).

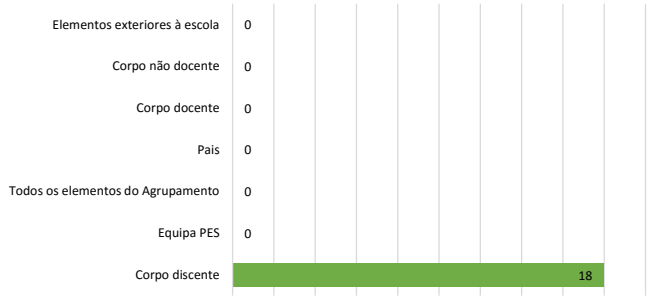


Figura 41 – Público envolvido na realização da atividade no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

## 1.6. Tempo

Relativamente há componente tempo enquanto categoria de análise, esta permitiu-nos compreender se os projetos/ atividades desenvolvidos no âmbito da educação para a cidadania são de curta duração, e aí serão assumidos como atividades, ou se afirmam como uma continuidade temporal.

Todavia, dos 123 projetos facultados para análise apenas 29 cederam dados relativamente à duração. Ainda assim, não quisemos deixar de analisar estes 29 projetos, pelo que 79% dos quais são indicados como sendo de curta duração (pontualmente; uma vez por semana; um dia; três dias; quatro dias). No entanto, não podemos afirmar que no âmbito da educação para a cidadania a maioria das ações propostas são atividades e não projetos, uma vez que não temos um número significativo de respostas. Ainda assim, dos dados fornecidos, 21% refere-se efetivamente a projetos, estes de longa duração, apresentando períodos de tempo que vão desde um a sete anos.

## 1.7. Parceiros (colaboradores)

Relativamente às instituições parceiras, as organizações regionais ligadas à educação/ ensino foram as que mais contribuíram para os 123 projetos apresentados no âmbito da educação para a cidadania, representando 21% de colaboração, seguindo-se do governo (20%) com uma dispersão local. As associações, comissões e instituições regionais assumiram uma participação de 14% nos projetos/ atividades desenvolvidas (Figura 42).

Na análise anterior já foi feita menção à dispersão geográfica, no entanto, numa leitura geral verificámos que 72% das parcerias estabelecidas eram locais, 24% com sede na região, 2% eram organizações internacionais e apenas 1% das colaborações nestes projetos eram nacionais (Figura 43).

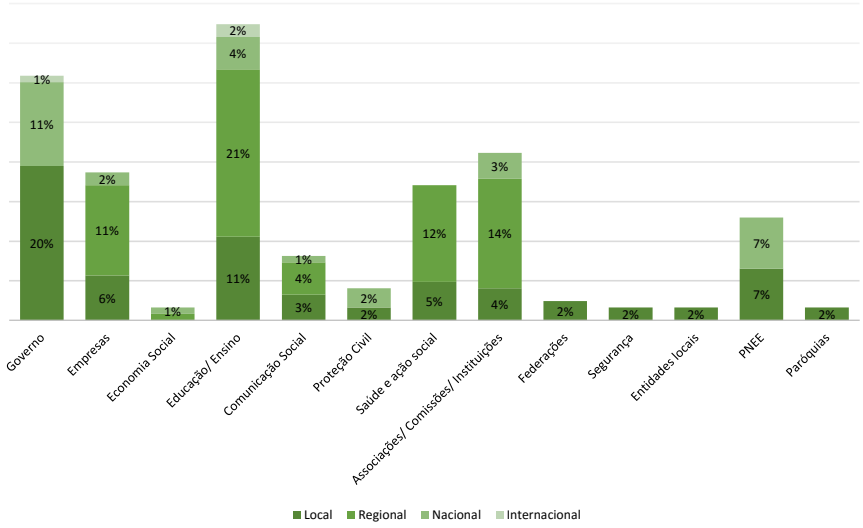


Figura 42 – Tipo de parceria.

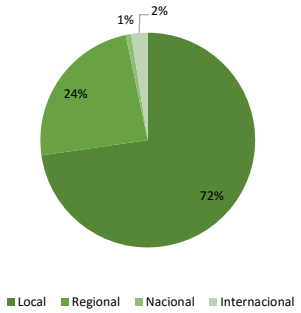


Figura 43 – Parceiros | dispersão geográfica.

Considerando os objetivos que estiveram na base para a escolha de parceiros para os diferentes projetos realizados, encontramos 24% de projetos com parecerias estabelecidas por questões de ordem logística e para a aquisição de material ou de informação. Os espaços, também já mencionados anteriormente, constituem um elemento fundamental para a realização das atividades e na sua maioria quando realizadas em espaço exterior à escola os espaços de eleição foram assinalados como sendo da responsabilidade das entidades parceiras, sendo que 20% dos projetos viram travadas parcerias com este intuito. Em 15% dos projetos a mobilização de técnicos foi o

objetivo da realização de protocolos entre diferentes entidades e em 2% dos projetos as colaborações tiveram como objetivo a divulgação da atividade (Figura 44).

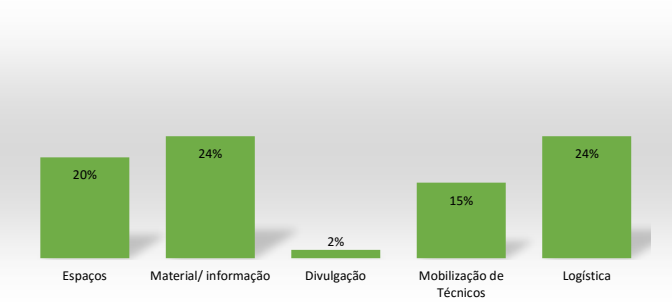


Figura 44 – Objetivos da parceria.

No Agrupamento de Escolas do Fundão especificamente, a maioria das parcerias foram realizadas com entidades locais pertencentes ao governo (24%) e 20% com organizações ligadas à educação e ao ensino com sede na região. As restantes parcerias assumiram aqui um carácter pontual, justificando-se assim a percentagem reduzida (Figura 45).

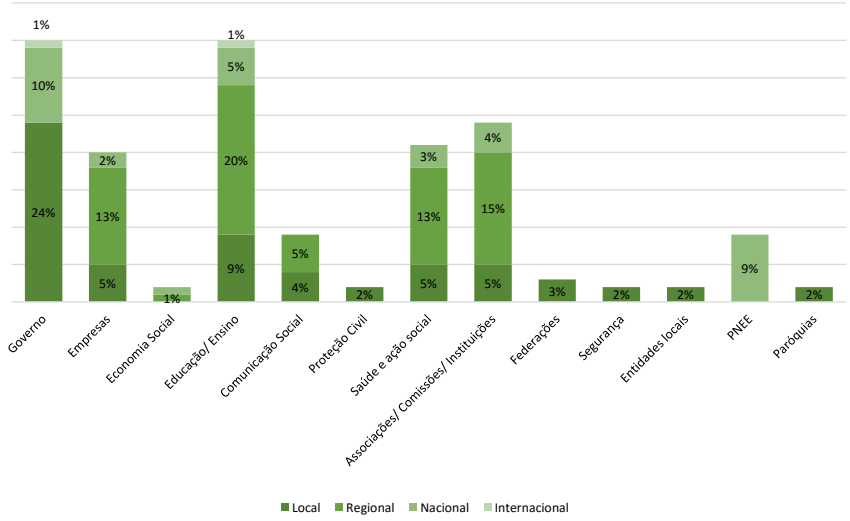


Figura 45 – Tipo de parceria no agrupamento de escolas do Fundão.

Assumindo um olhar atento face à dispersão geográfica das parcerias estabelecidas pelo Agrupamento de Escolas do Fundão verificámos que 65% eram entidades locais, 30% tinham sede na região, 3% um cariz internacional e apenas 1% eram colaborações nacionais (Figura 46).

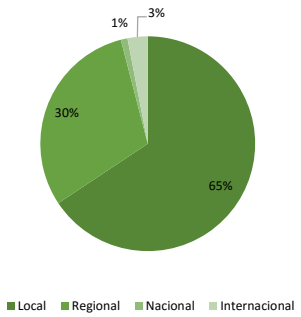


Figura 46 – Parceiros | dispersão geográfica no agrupamento de escolas do Fundão.

As questões de ordem logística fizeram com que em 56% dos projetos desenvolvidos pelo Agrupamento de Escolas do Fundão fossem estabelecidas diferentes parcerias. Já 26% dos projetos ou atividades analisadas travaram parcerias para conseguirem adquirir materiais e/ ou informações sobre os temas em estudo.

A cedência de espaços para o desenvolvimento das atividades foi o fundamento para 19% dos projetos recorrerem a outros colaboradores. Por sua vez, 13% dos projetos analisados registaram a definição de parecerias com colaboradores que participaram diretamente nas atividades enquanto técnicos especializados. Por fim, apenas 2% dos projetos concretizados recorreram a parceiros para divulgarem as atividades (Figura 47).

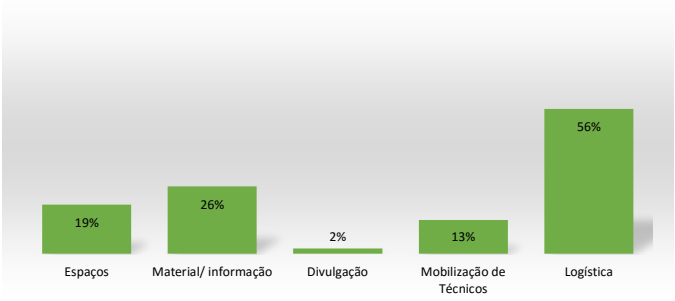


Figura 47 – Objetivos da parceria no agrupamento de escolas do Fundão.

No Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto a maioria das parcerias estabelecidas, em 25% dos projetos apresentados, foram feitas entre entidades locais do governo. No entanto, em 17% dos projetos assume aqui relevância o facto de marcarem presença parcerias estabelecidas com entidades locais do governo, com empresas locais e com entidades ligadas à educação e ao ensino a nível local. 8% dos projetos e atividades revelados apresentaram colaborações com empresas com sede na região, com entidades ligadas ao ensino quer locais quer internacionais, e organizações de saúde e de ação social (Figura 48).

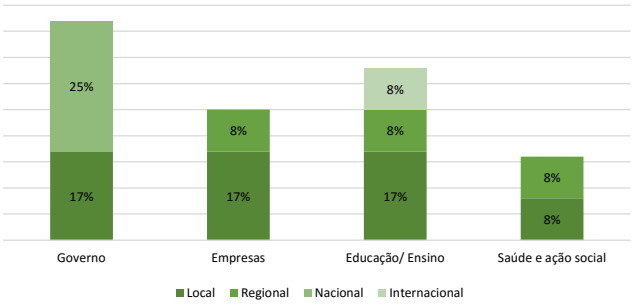


Figura 48 – Tipo de parceria no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

Analisando agora os parceiros envolvidos nos projetos da responsabilidade do Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, é de salientar que 83% são entidades nacionais e os restantes 8% têm sede na região. Aqui, não se recorreu a nenhuma entidade nacional nem internacional (Figura 49).

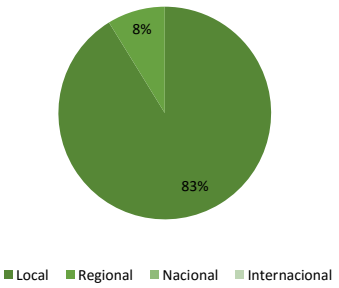


Figura 49 – Parceiros | dispersão geográfica no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

No Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto 25% dos projetos apresentaram parcerias estabelecidas por questões de ordem logística e para a aquisição de materiais e/ ou informações relativamente às temáticas implicadas. Já para 17% projetos/ atividades foram estabelecidas colaborações visando a cedência de espaços para a realização das diferentes ações e a mobilização de especialistas enquanto agentes ativos nas ações propostas (Figura 50).

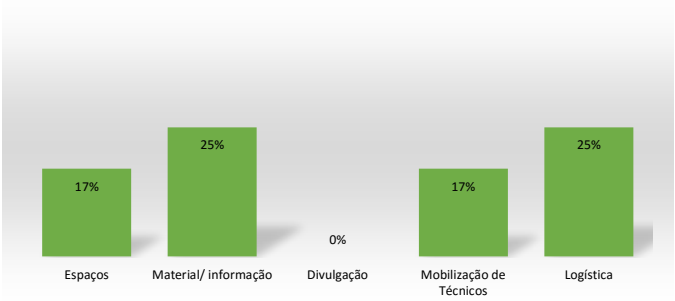


Figura 50 – Objetivos da parceira no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

No caso do Externato Capitão Santiago de Carvalho, as parcerias estabelecidas foram travadas com entidades ligadas à educação e ao ensino, quer regionais em 33% dos projetos quer locais em 17% das ações desenvolvidas. 17% também foi a percentagem de projetos onde foram feitas parcerias entre associações, comissões e/ ou instituições da região. Os colaboradores na área da saúde integraram 11% dos projetos, sendo estes membros de entidades regionais. Parceiros relacionados com a comunicação social e com o governo foram registados apenas em 6% dos projetos ambos com uma abrangência nacional (Figura 51).

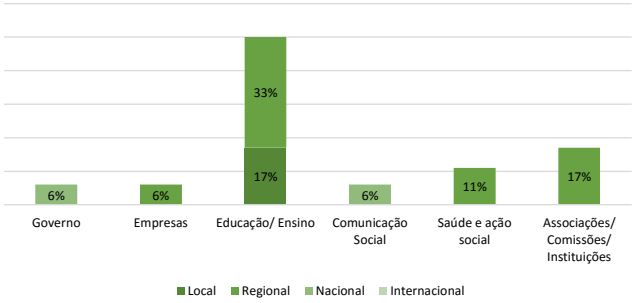


Figura 51 – Tipo de parceria no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

No caso do Externato Capitão Santiago de Carvalho não se justifica a apresentação de um gráfico relativo à dispersão geográfica dos parceiros nas atividades desenvolvidas, uma vez que 100% das parcerias estabelecidas são locais. Aqui, 22% dos projetos desenvolvidos criaram parcerias visando apoio na componente logística para o desenvolvimento das diferentes atividades, objetivando a mobilização de técnicos especializados nas temáticas trabalhadas e também com o intuito de utilizar espaços pertencentes a estas entidades colaborativas. Apenas 11% dos projetos justificaram o recurso a terceiros com o objetivo de adquirir materiais e/ ou informações específicas (Figura 52).

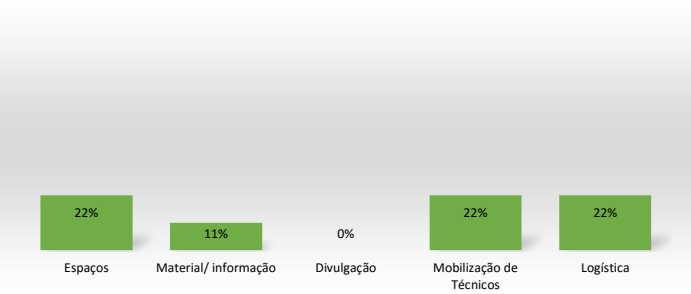


Figura 52 – Objetivo da parceria no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

## 1.8. Avaliação do impacto do projeto

Num olhar atento sobre as questões da avaliação e referindo, mais uma vez, o facto de nem sempre serem facultadas todas as informações necessárias para uma análise a 100%, justifica-se neste momento, devido à ausência significativa de respostas, referir que dos 123 projetos apenas em 15% foi mencionado ser feita avaliação do conteúdo trabalhado e em 2% foi afirmado ser feita avaliação dos alunos.

No caso do Agrupamento de Escolas do Fundão, apenas 16% dos projetos indicam ter sido feita avaliação do conteúdo e 2% da participação dos alunos.

Quanto ao Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, apenas num dos projetos é referido que não é feita avaliação nem do conteúdo nem da participação dos alunos, não havendo registo de mais informações a este nível.

Por sua vez, no Externato Capitão Santiago de Carvalho, quatro projetos apenas fazem menção ao facto de não avaliarem quer o conteúdo quer a participação dos alunos.

## 1.9. Impacto social/reconhecimento

Neste âmbito é novamente fundamental fazer alusão à falta de dados fornecidos no que respeita ao impacto social/ reconhecimento dos projetos/ atividades desenvolvidas em torno das questões da cidadania, justificando-se assim a ausência de algumas análises.

Relativamente ao impacto da realização dos projetos/ atividades definidas pelo Agrupamento de Escolas do Fundão, pelo Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto e pelo Externato Capitão Santiago de Carvalho sobressai os efeitos que estes surtiram a nível local (23%) e regional (13%). Por outro lado, 9% dos projetos foram propulsores de mudança de práticas, traduzindo a mesma percentagem o número de projetos cujo resultado foi apresentado publicamente. Ainda que com uma percentagem diminuta, é de referir que 7% dos projetos traduziram-se na conquista de prémios e distinções. No entanto, menos foram os projetos que surtiram efeito ao nível da promoção e valorização da própria escola (1%), a nível internacional (2%) e na criação de recursos (3%), sendo que nenhum teve resultados a nível nacional (Figura 53).

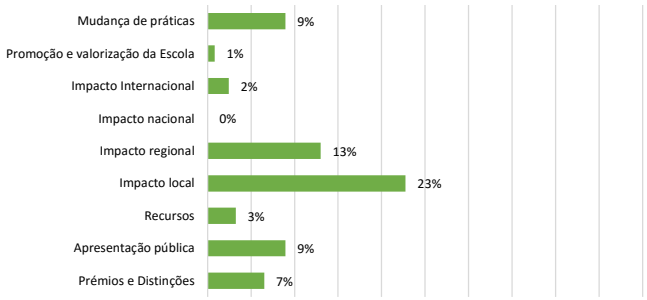


Figura 53 – Impacto social/reconhecimento.

Analisando o Agrupamento do Fundão, corroborando dos dados apontados pela análise geral, compreende-se que a observação feita anteriormente se deve fortemente aos dados daqui advindos, uma vez que o Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto e o Externato Capitão Santiago de Carvalho carecem de muitos dos dados necessários a esta análise.

O maior impacto dos projetos desenvolvidos por este Agrupamento foi a nível local (27%) e na própria região (17%). Aqui, as apresentações públicas dos trabalhos realizados traduziram os efeitos de 12% dos projetos, seguindo-se a mudança de práticas enquanto impacto de 10% dos projetos/ atividades. A criação de recursos (4%), o impacto internacional (3%) e a promoção e valorização da escola (1%) foram os resultados advindos de menos número de projetos (Figura 54).

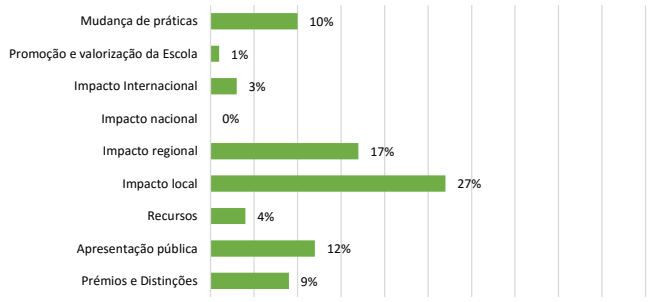


Figura 54 - Impacto social/reconhecimento no agrupamento de escolas do Fundão.

No Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, devido ao número elevado de ”não respondeu” na análise feita, não foi possível traçar o impacto das atividades aqui desenvolvidas.

Quanto ao impacto social e ao reconhecimento dos projetos/ atividades realizadas pelo Externato Capitão Santiago de Carvalho é de referir que, e apenas com os dados contemplados nas respostas dadas, 17% dos projetos surtiram efeitos a nível local e 6% contribuiram para a mudança de práticas.

## 2. PROJETOS EM CURSO

Os projetos que se encontram em cursos no domínio da cidadania[2] no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, bem como as atividades e materiais que foram desenvolvidos nesse âmbito, encontram-se sintetizados nos quadros seguintes (Quadros 2 e 3):

2 Os restantes intervenientes não enviaram informação atualizada acerca dos projetos de cidadania.

Quadro 2 - Projetos em curso no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto.

| Projeto | Destinatários | Articulação |
|---|---|---|
| EMA Gardunha + | 11 Turmas do Pré- escolar e do 1º Ciclo Crianças de 5/6 anos do Pré-escolar e alunos do 1º ano do 1º Ciclo (até final de Janeiro) | Projeto Crescer de mãos Dadas |
| Ludus – Projeto de matemática recreativa | Turmas e alunos do 1º, 2º e 3º ciclo | Disciplina de matemática |
| Pró-Lúdico | Não especificado | Educação Física, PES, Envelhecer Ativo e Desporto Escolar. |
| Escol(h)a Envelhecimento Ativo | Não especificado | Educação Física e PES ; Prof. Pedro Rafael (na atividade Fitness Mental) |
| Plante um Músico | 5D, 5E, 5F,5G,6D, 6E,6F,6G | Inexistente |
| Coro | Todas as turmas do agrupament do 5º ao 8 ano | Inexistente |
| PES / Fome Zero | Todas as turmas do agrupamento | Projetos: Eco Escolas, Parlamento dos Jovens, Desporto Escolar e Gardunha, Ervas & Companhia; Disciplinas: Oferta Complementar, Ciências Naturais, Português, Educação Visual, Educação Física, EMRC e TIC. |
| Parlamento dos Jovens | 5º C; 6ºC,E 7ºB,C,E; 8ºB,C,E e 9ºB | OCOMP; Apoio ao Estudo; Português; Ciências Naturais; Educação Visual (2ºciclo); Oferta de Escola (3ºciclo). |
| Desporto Escolar | Alunos matriculados | No grupo de Boccia: articulação com as prof. de Educação Especial, das duas Unidades e com os prof. dos NEEP que têm alunos inscritos.; no Percurso Pedestre: projeto PES. |
| Testes Intermédios | Turmas do 2º e 9ºanos | 9º Ano: Mat; Port e Ing ; 2º ano: Mat e Port |
| Para uma Escola a 3D | Todas | Oferta complementar |
| Gabinete de Comunicação e Imagem: rádio escolar e Newsletter do Agrupamento | Rádio: 7º B e Turma Vocacional (8 alunos) | Com todos os Projetos e Departamentos do Agrupamento. |
| Jogos Matemáticos | EB1 de Souto da Casa, Aldeia de Joanes, Tílias, Telhado, N. Senhora da Conceição, Castelejo, Atalaias, Silvares, Serra Gardunha. | Inexistente |
| Ensino Bilingue Precoce no 1º CEB | EB1 Nossa Senhora da Conceição: 1º Ano – 1 turma (nº 46); 2º Ano – 1 turma (nº 47); 3º Ano – 1 turma (nº 48) | Projeto "Bilingual Bookworm"; Projeto " O Meu Primeiro Portefólio Europeu de línguas"; Projeto "Gardunha, Ervas & Companhia"; AECs; Estudo do Meio/ Expressões/ Estudo Acompanhado/ Português/Oferta Complementar. |
| Projeto Bilingual Bookworm | EB1 Nossa Senhora da Conceição: 2º Ano – 1 turma (Turma nº 47); 3º Ano – 1 turma (Turma nº 48) | Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1ºCEB; AECs; Estudo do Meio/ Expressões/ Estudo Acompanhado/ Português/Oferta Complementar |
| Crescer de mãos dadas | Turmas 14 e 15 do JI do Fundão e Turmas 38 e 46 de 1º ano das Escolas das Tílias e Senhora da Conceição; J.I /EB1 Janeiro de Cima; JI/EB1 Vale de Prazeres; J.I /EB1 Telhado; J.I /EB1 Aldeia de Joanes; J.I /EB1 de Alpedrinha; J.I /EB1 de Souto da Casa; J.I /EB1 das Atalaias; J.I /EB1 Soalheira; EB1 de Alcaide e J.I /EB1 Castelejo | Português, Estudo do meio, Expressões, PNL, Ensino Bilingue, Oferta complementar, Projeto 3D´,s PES, Iniciação às TIC |
| Gardunha, Ervas & Companhia | 4 do 3º ano da EB1: de Tílias e NS Conceição e escola de Janeiro de Cima (1º, 2º 3º e4º anos) e a turma com 1º e 4º anos de Atalaias. | Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica. |

Quadro 3 - Atividades e materiais desenvolvidos no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto.

| Projeto | Atividades | Materiais |
|---|---|---|
| EMA Gardunha + | Relatório Final do Projeto ; Aplicação da Ficha Follow up; Inventariação, distribuição pelas escolas e utilização dos materiais adquiridos com o financiamento. | Relatório Final - Descrição de todo o processo de desenvolvimento das atividades do projeto (execução física e execução financeira).<br>Ficha follow up para acompanhamento dos alunos que frequentam o AEGX desde o pré-escolar ao 3º ciclo Apoio à realização de atividades curriculares através dos m |
| Ludus – Projeto de matemática recreativa | 1. Clube MatJogo para alunos do 4º, 5º e 6º ano de escolaridade da E. Serra da Gardunha<br>2. Campeonato de Escola de Jogos Matemáticos para todos os alunos do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico<br>3. 10º Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos para todos os alunos do ensino básico de Portugal realizado no Fundão a 14 de março de 2014<br>4. Ações de sensibilização de jogos matemáticos junto de alunos e professores do ensino básico realizadas com dois ateliers (antiga Praça do Fundão) a 14 de março e na sala 13 da Escola Serra da Gardunha | Folheto de divulgação, ficha de inscrição no Clube MatJogo, cartazes de divulgação e de resultados e newsletter do AEGX. |
| Pró-Lúdico | Programa lúdico de atividade física de luta contra o sedentarismo e a obesidade; jogos de grupo localizados na participação e diversão e não na competição ou habilidades motoras para que as crianças experimentassem sensações de sucesso; jogos lúdicos, jogos pré-desportivos e atividades em circuito (variadas); avaliações periódica nos meses de setembro / outubro, março e junho; determinação do Índice de Massa Corporal (IMC); determinação da percentagem de gordura corporal através da bioimpedância (utilizando a balança da marca Tanita); níveis de Aptidão Física associados à saúde (Bateria de testes Fitnessgram); | Base de dados de recolha de dados referentes ao desenvolvimento da condição física dos alunos, que posteriormente serão apresentados. |
| Escol(h)a Envelhecimento Ativo | Sessões semanais de atividade física de base de modo a melhorar as atividades de vida diária dos alunos inscritos; Participação no dia do "Fitness Mental" promovido pela Academia Sénior; Convite aos alunos da Academia Sénior para participarem no Percurso Pedestre promovido pelo grupo disciplinar de Educação Física e o Projeto PES. | Inexistente |
| Plante um Músico | Ensaios e concertos | Inexistente |
| Coro | Ensaios e concertos | Inexistente |
| PES / Fome Zero | Fome Zero; Dia dos Afetos; Campanha de angariação de fundos da Associação Acreditar; Concurso "Para Bem Crescer, Bem Terás de Comer", promovido pela Liga Portuguesa Contra o Cancro, Núcleo Regional do Centro; Dia do Agrupamento; - Sessões informativas/ esclarecimento sobre Alimentação Saudável; Sessão de sensibilização pelos agentes da Escola Segura sobre o tema "Drogas e Álcool"; - Histórias & Mimos a Torto e a Direito: um projeto solidário; - Percurso Pedestre pela Serra da Gardunha (atividade desenvolvida em articulação com o projeto Gardunha, Ervas & Companhia) | Placards Informativos sobre as atividades desenvolvidas; - Exposição na escola dos trabalhos produzidos pelas turmas (átrio da Escola Sede, BECRE, sala de alunos ...) - Atualização da Plataforma MOODLE do projeto; - Apresentações em PowerPoint; - Desfile subordinado ao tema: "Ignorar Também é Maltratar", no âmbito do projeto Mimos a |
| Parlamento dos Jovens | SESSÃO ESCOLAR- onde os alunos já conhecedores das recomendações se questionaram entre si (estavam afixadas num dos átrios da Escola). A mesa na Sessão Escolar foi presidida pela Coordenadora do Projeto na Escola.<br>SESSÃO COM OS DEPUTADOS Carlos São Martinho e Carlos Santos Costa (ambos eleitos pelo Circulo Eleitoral de CB, pelo PSD). Participaram os 100 alunos participantes (10 de cada lista).<br>Apuramento da Escola para a SESSÃO NACIONAL (3 escolas apuradas no distrito de CB, das 18 participantes) realizado nos dias 5 e 6 de maio de 2014. | Produção das Recomendações por Turma; -Elaboração da três Recomendações finais referentes à Escola Básica Serra da Gardunha, a apresentar na Sessão Distrital, pelos três deputados eleitos. Elaboração do Relatório Final da Coordenadora do Projeto, enviado para a Asssembleia da República; Atualização regular da Plataforma MOODLE, referente ao Projeto, tendo em conta as atividades realizadas. |

(continuação)

| Projeto | Atividades | Materiais |
|---|---|---|
| Desporto Escolar | Atividade diversas (equipas, torneios, entre outras) | Inexistente |
| Testes Intermédios | - Teste Intermédio de Português 9º ano – 6 de fevereiro - Teste Diagnóstico de Inglês 9º ano - -Aplicação do Reading & Writing e Listening - 30 de abril - - Aplicação do Speaking 1ª Sessão – abril e 2ª Sessão - maio - Teste Intermédio de Português – 2º ano – 27 de maio - Teste Intermédio de Matemática – 2º ano – 30 de maio - Envio por parte da Direção para o IAVE das grelhas de classificação das diferentes aplicações. | Os materiais produzidos pelo IAVE e Key for Schools PORTUGAL; - Relatório dos Resultados dos Testes Intermédios |
| Para uma Escola a 3D | - Divulgação do Código de Conduta e dos objetivos do projeto. | Código de Conduta; Fichas de Registo de Ocorrência; Elaboração do Compromisso do Encarregado de Educação e do Aluno no cumprimento do Código de Conduta. |
| Gabinete de Comunicação e Imagem: rádio escolar e Newsletter do Agrupamento | - Newsletter do AEGX: edições 1 (março), 2 (abril), 3 (maio) e 4 (junho): recolha, elaboração de textos, seleção de imagens, grafismo e edição. - Visitas de estudo à RCB (duas, com grupo de 4 alunos do 7.º B e grupo de 4 alunos do Ensino Vocacional) e realização descontínua de programas de rádio escolar (música e noticiários). | Programas de rádio. Newsletter do AEGX – edições 1 (março), 2 (abril), 3 (maio) e 4 (junho). |
| Jogos Matemáticos | Sensibilização aos jogos através da deslocação do coordenador às turmas; - Envio de documentação escrita; - Elaboração de tabuleiros e distribuição às escolas; - Trabalho do coordenador em algumas turmas, apoiando e dinamizando o projeto (Castelejo, Souto da Casa, Telhado, Aldeia de Joanes, Tílias) | Tabuleiros dos jogos e peças. |
| Ensino Bilingue Precoce no 1º CEB | Aprendizagem simultânea da língua materna e da língua Inglesa através das disciplinas: 1º Ano -Estudo do Meio/ Expressões/ Oferta Complementar /AEC (6 horas); 2º Ano - Estudo do Meio/ Expressões/ Oferta Complementar /Apoio ao Estudo/AEC (8 horas); 3ºAno -Estudo do Meio/ Expressões/ Oferta Complementar /Apoio ao estudo/AEC (9 horas). -Participação do 2º e 3º anos no projeto "Bilingual Bookworm"; -Participação da turma de 2ºano no projeto " O Meu Primeiro Portefólio Europeu de línguas"; -Participação do 3º ano no projeto "Gardunha, Ervas & Companhia"; -Participação no desfile de Carnaval, no dia 28 de fevereiro; -Realização do Concert "Bilingual Bookworm Show", no dia 21 de março de 2014; -Supervisão pelo British Council/DGEstEDSRC às três turmas/docentes – 31 de março a 1 de abril e 3 de junho de 2014; -Supervisão pela coordenadora do projeto às três turmas/docentes. | Este projeto exige a elaboração de muitos materiais (flashcards, fichas de trabalho, fichas de avaliação, fichas de autoavaliação, fantoches, jogos, livros, peças de teatro, histórias, canções, "graphic organizers" …), por parte dos professores envolvidos no projeto, pelo facto de ser um projeto-piloto e não existir muito material que seja adequado ao ensino dos conteúdos lecionados. -Portefólio; -PowerPoints. |
| Projeto Bilingual Bookworm | Elaboração e preparação de duas pequenas peças de teatro ("McDonald's Potato Eye" para o 2º ano e "Lilly" para o 3º ano) que foram apresentadas aos pais e comunidade escolar no dia 21 de março; Leitura de histórias (em português e em inglês) dentro da sala de aula pelas bibliotecárias da Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade; Apresentação de novos livros infantis, escritos em inglês, aos alunos do 2º e 3º anos; - "Bilingual Bookworm Show" (três peças de teatro adaptadas: "Brown Bear" (1º ano), "McDonald's Potato Eye" (2º ano) e "Lilly" (3º ano); Elaboração de um vídeo para os pais sobre o "Bilingual Bookworm Show"; As turmas do 2º e 3º anos participaram no Workshop "Picture and Illustrations" dinamizado por Sandie Mourão, no dia 7 de maio de 2014; Sessão de formação para professores sobre a dinamização de Picture Books no ensino da língua inglesa no pré-escolar e 1º ciclo, pela Sandie Mourão. | Elaboração de duas peças de teatro – "McDonald's Potato Eye" e "Lilly"; Vários adereços elaborados pelas docentes, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação – "McDonald's Potato Eye" e "Lilly"; - Cenários elaborados pela equipa de bibliotecárias da Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade -"McDonald's Potato Eye" e "Lilly"; - Vídeo "Bilingual bookworm Show"; Elaboração de dois livrinhos no workshop dinamizado por Sandie Mourão; Artigos no facebook do Município do Fundão/Biblioteca Municipal de Eugénio de Andrade; Artigos no blog da EB 1 Nossa Senhora da Conceição |

(continuação)

| Projeto | Atividades | Materiais |
|---|---|---|
| Crescer de mãos dadas | Atividade conjunta de celebração de eventos; -Reuniões de planeamento de estratégias/ação; Desfile de Carnaval; Semana da Leitura / encontro com escritor Pedro Seromenho; Dia da árvore e da floresta; Dia do livro; Visita educativa - Na senda da moagem - Castelo Novo/ Fundão e Souto da Casa;Visita de estudo – Centro de tratamento de resíduos sólidos da Cova da Beira (Resiestrela); Dia Mundial da criança; Dia mundial do ambiente; Festa de encerramento das atividades de final de ano letivo/finalistas; Visita de estudo - Oceanário -Hora do conto; Biblioteca Eugénio de Andrade -A ciência experimental em sala de aula; Eco Janeirinha (horta biológica); Agenda XXI – A compostagem; Dia Aberto do Agrupamento; Lanche convívio entre os alunos da Escola das Tílias, Misericórdia do Fundão e Porta Aberta; Área da Matemática; Receção na EB1 de Alcaide dos alunos finalistas do Centro Social e Paroquial; Jogos tradicionais; Projeto Ilídio Pinho Fio de ouro - Projeto ciclo do pão | Origami; Fantoches; Painel decorativo; Produções escritas; Desenhos/pintura; Postais; Produções gráficas; Cartazes; Fotos; Instrumentos musicais; Jogos; Marcadores de livros; Fichas de trabalho; Mediadores de leitura; Desdobráveis; Instrumentos de registo adequados aos dois ciclos. |
| Gardunha, Ervas & Companhia | Trabalho de pesquisa sobre os efeitos do consumo excessivo de sódio na saúde; trabalho colaborativo com Encarregados de Educação e Centro de Saúde; Trabalho de campo na identificação e recolha de plantas/ervas aromáticas autótones e estudo morfológico das mesmas; Construção de pequenos jardins de ervas aromáticas; Estudo laboratorial das condições de germinação e crescimento das plantas; Monitorização de alguns exemplares de plantas sujeitos a diferentes variáveis: estado da semente; substratos; humidade (água, água com vinagre, água com sal, água com detergente); luz; temperatura; tempo de germinação; Trabalho de pesquisa sobre utilidade de algumas plantas em termos medicinais e gastronómicos; Desenvolvimento de processos de secagem das plantas em diferentes condições; Construção de herbários em suporte de papel e multimédia em Português e Inglês; Trabalho colaborativo com o Departamento de Química da Universidade da Beira Interior no processo de análise da toxicidade de algumas plantas/ervas aromáticas; Observação e análise de rótulos de diferentes alimentos para identificação das quantidades de água e sódio; Trabalho prático de investigação laboratorial sobre a formação do sal; Criação do produto final: Sais da Gardunha; - Visita ao Living Lab (CNF) para dar corpo ao trabalho dos alunos: desde produto final; Sais da Gardunha, à mascote e rótulo; - Análise do ph de diferentes soluções com sal e soluções com ervas aromáticas; Prova de degustação de diferentes alimentos, sem sal, com sal ou com "Sais da Gardunha" para avaliação prática do produto elaborado. | Desenho e mascote do produto SAIS DA GARDUNHA, produto criado a partir do projeto, embalagem e rotulagem do mesmo, portachaves, t-shirt, exposição e degustação deste produto, vídeo que condensa a evolução do projeto "Gardunha, Ervas & Companhia" e Relatório Final. |

# IV. NOTAS CONCLUSIVAS

## ASPETOS A REFLETIR

Analisados os 123 projetos/ atividades desenvolvidos no município do Fundão, no Agrupamento de Escola do Fundão, no Agrupamento de Escolas da Gardunha e Xisto e no Externato Capitão Santiago de Carvalho é tempo de fazer um pequeno balanço e refletir em torno de algumas questões emergentes.

Começando então pelas temáticas trabalhadas no âmbito da educação para a cidadania, nesta mais de uma centena de projetos desenvolvidos, destaca-se o facto de recaírem sobretudo nas questões da educação para a saúde e sexualidade e educação para os direitos humanos, sendo a educação para o desenvolvimento a área de intervenção menos trabalhada. Por explorar, e no que é habitualmente equacionado na temática, ficou a educação para a igualdade, a educação do consumidor, a educação financeira e a educação rodoviária.

A realização destes projetos/ atividades foram trabalhados essencialmente em áreas disciplinares de frequência obrigatória, ocorrendo, na sua maioria, na escola, sobretudo em espaços de utilização comum e no recinto escolar, assim como em locais da responsabilidade de entidades parceiras. No que respeita às atividades desenvolvidas mais adotadas para trabalhar as questões da cidadania, verificou-se que a maioria dos projetos/atividades implicaram a realização de *workshops* e/ ou atividades de expressão artística e plástica e atividades práticas e de laboratório ou no exterior, recorrendo como estratégias sobretudo a uma ação interventiva e de prevenção e sensibilização. Quanto aos públicos destinatários das muitas ações desenvolvidas, verificou-se que a comunidade é o alvo privilegiado, enquanto o corpo discente é aquele que mais se envolve na realização destas ações. Já, no que concerne às parecerias realizadas foi visível que as organizações ligadas à educação e ao ensino e entidades associadas ao governo são aquelas que mais apoiam e colaboram neste tipo de atividades, registando-se que a maioria das parcerias têm sede no território ou na região envolvente, visando a procura destas colaborações sobretudo apoio logístico para a realização das diferentes atividades e a aquisição de materiais e informações específicas relativamente às temáticas trabalhadas.

Da análise realizada, e apesar de termos verificado em algumas das categorias e subcategorias a ausência de dados que a suportassem, verificámos uma tendência para a realização de atividades esporádicas no domínio da educação para a cidadania em detrimento de projetos ou atividades de longa duração.

Considerando, então, a análise detalhada realizada em torno dos 123 projetos desenvolvidos no município do Fundão e articulando com os diferentes marcos teóricos também explorados, sobressai aqui a ideia de que é urgente criar um projeto educativo que promova o (re)pensamento do local e sobre aquilo que este já lhes oferece, permitindo uma melhoria das oportunidades e a criação de novas. Justifica-se assim a importância concedida à análise aqui feita, mas também a urgência que é proceder à análise de práticas que transcendam os muros do espaço escolar, encontrar espaços de mobilização e conceder-lhes apoio estratégico, reforçando a cidadania a partir dos recursos e ofertas que já existem (o vale do Zêzere, a serra da Gardunha, o Centro Interpretativo do Mel e o Museu Arqueológico José Alves Monteiro, entre outros recursos que podem ser explorados pela e com a população). Torna-se por isso importante que se criem mecanismos de fomento à iniciativa e à criatividade deste grupo populacional.

A educação não formal, uma das práticas mais incentivadas nestes processos, tem um caráter invisível, mas a sua intencionalidade pedagógica e as diversas metodologias que lhe estão afetas permite aos jovens um desenvolvimento de competências pessoais e sociais que ajudam na participação cívica dos mesmos. Como refere Fernandes (2005), trata-se de desenvolver o relacionamento interpessoal e comunicação, liderança, planeamento, trabalho em equipa, consciencialização intercultural, gestão, resolução de conflitos, competências linguísticas, fomento de debate, compromisso, participação cívica, pensamento coletivo, entre outras, dando sentido às aprendizagens e aplicando-as no imediato. Como refere Perrenoud (2002), a cidadania é como as línguas: aprende-se com a prática e estas competências estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento de pedagogias ativas e construtivistas, dos conteúdos e da relação com o saber. Aprender cidadania é aprender a fazer o que não se sabe fazer, fazendo-o!

Quando falamos em cidadania, falamos dos jovens enquanto centro do processo. No entanto, a educação para a cidadania deve percorrer todas as faixas etárias, promovendo a reflexão para a construção de uma ação libertadora através de uma consciência crítica e reflexiva. Neste sentido, a construção de projetos deverá ter como objetivo central fazer com que docentes, não docentes e discentes se envolvam enquanto agentes ativos das diferentes atividades.

Sintetizando e refletindo em torno de algumas ideias que fomos explorando neste relatório, somos reportados para a questão da cidadania presente nos conteúdos curriculares. Esta é sem dúvida uma das formas de trabalhar a cidadania aproveitando os conteúdos curriculares que contemplam questões ligadas à temática.

No caso específico do ensino secundário, por exemplo, a área das línguas e humanidades é aquela em que as disciplinas de frequência obrigatória e as de frequência de carácter optativo mais trabalham as questões da cidadania. Neste seguimento, é fundamental que os docentes encarem estes conteúdos com intencionalidade cívica e não apenas programática, uma vez que estas áreas não são contempladas na avaliação formal nem integradas nos conteúdos de preparação para exame, mas são fulcrais para a aquisição de competências-chave enquanto valor acrescentado.

No que concerne à cidadania trabalhada nos contextos extracurriculares, somos levados para a ocupação de tempos livres. Desde a antiga disciplina de formação cívica, à área de projeto e aos clubes temáticos que vão existindo dentro das escolas, estes espaços revelam-se fundamentais para o desenvolvimento de algumas competências que se assumem como fulcrais no desenvolvimento dos alunos. Nesta sequência surge o clube europeu, o clube de jornalismo, as associações de estudantes, o voluntariado em torno de projetos diversos de que são exemplo o Banco Alimentar Contra a Fome ou o Limpar Portugal e os projetos propostos por diversas entidades externas à escola como exemplos do que pode ser feito nesta área.

Agora, num olhar atento sobre a cidadania na organização, emerge a ideia da cidadania enquanto processo diário de forma de estar e de práticas quotidianas que sustentam a estrutura de uma sociedade. É um processo em que não se aprende só em conteúdos, mas também por imitação, onde para aprender é preciso fazer. Assim, se a base da cidadania participativa é a participação, é importante que a organização escolar também esteja constituída de forma democrática e que não só permita, como fomente a participação democrática entre os seus pares, devendo

esta estar espelhada em todos os seus processos enquanto política da escola. Aqui, contemplando todos os processos da escola, a participação e o sentido de justiça devem ser transversais, não só entre alunos, como entre docentes e não docentes, fomentando uma cultura participativa.

Fazendo, agora, recair a nossa atenção sobre os conteúdos e as formas de trabalhar a cidadania, aos quais foi feita alusão no decurso do presente documento, a título de exemplo retomamos a educação para os direitos humanos, a educação rodoviária, a educação ambiental e a educação para a saúde e sexualidade, no entanto reforçando a ideia de que independentemente dos temas é fundamental ser criativo e ativo nas diferentes abordagens, uma vez que as aprendizagens realizadas neste domínio são feitas em contexto e no processo. Por esta razão, deixamos a proposta para que sejam feitas atividades que apelem à criatividade e à participação implicando a participação e envolvimento das pessoas desde o início do processo. Assim, deverão tomar o lugar dianteiro as metodologias ativas, de educação não formal, podendo também as metodologias utilizadas no movimento da escola moderna ser um contributo importante, uma vez que o seu contexto de intervenção na escola e no espaço de sala de aula pode ser adaptável ao contexto do associativismo.

Refletido sobre as questões do espaço e não o limitando ao espaço escolar, é fundamental articular a escola com os seus atores de forma estratégica, uma vez que é elementar que todos trabalhem para a realização dos mesmos objetivos, assumido os docentes um papel de destaque no processo de mobilização e de tomada de consciência permanente dos próprios problemas e respetivas soluções. Desta forma, é necessário olhar para o local e encontrar espaços de intervenção, onde seja possível realizar atividades, bem como encontrar parceiros locais com quem interesse trabalhar. Com a mobilização dos atores locais numa procura de soluções para os problemas sentidos localmente, o reforço da cidadania democrática será uma das práticas que mais trará benefícios. Ao investir no campo da cidadania em conjunto com outras organizações da comunidade na procura ativa de soluções e participação, poderá levar a uma mudança significativa da sociedade a longo prazo, devendo estas intervenções ser coesas e terem os seus fins previamente definidos como um projeto global e consistente, integrando diversas atividades de apoio e capacitação jovem.

# ANEXOS

# ANEXO I. CATEGORIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS (A PARTIR DA TEORIA)

## 1. Descrição das áreas de intervenção

Como referido na metodologia, para a construção dos questionários foi realizado todo um levantamento teórico acerca da temática da cidadania e de quais as orientações curriculares provenientes de várias instâncias. Após toda a análise foram definidas áreas de intervenção dentro da área da cidadania, e estas integraram o questionário, para que se pudesse enquadrar cada projeto nas áreas. O quadro que se apresenta, demonstra todas as áreas que com base no levantamento teórico foram consideradas no documento, enquanto parte integrante da cidadania (Quadro 4).

Quadro 4- Áreas de intervenção.

| Áreas de intervenção | | Descrição |
|---|---|---|
| 1 | Educação para os Direitos Humanos | Estabelece uma estreita relação com a educação para a cidadania democrática, com enfoque sobre os direitos humanos e a liberdade, numa perspetiva abrangente, focando principalmente os direitos e deveres em diferentes intervenções sociais como sejam a participação cívica, política, social, jurídica, económica e cultural. |
| 2 | Educação ambiental/ desenvolvimento sustentável | Pretende contribuir para a consciencialização ambiental, promovendo valores, despoletando mudança de atitudes e comportamentos no que concerne ao ambiente, com o intuito de preparar os alunos para uma cidadania consciente face às questões ambientais. |
| 3 | Educação rodoviária | Processo de consciencialização de comportamentos que promovam a redução da sinistralidade rodoviária, conduzindo a uma melhoria da qualidade de vida. |
| 4 | Educação financeira | Visa compreender melhor os produtos e as conceções de natureza financeira, tal como desenvolver capacidades que permitam aos indivíduos constituírem-se como seres mais atentos aos riscos e às oportunidades desta natureza, tal como decidirem de forma consciente, ter informação correta sobre os locais onde obter ajuda e passarem a ser detentores de comportamentos que contribuam para o seu bem-estar financeiro (Dias, Oliveira, Pereira, Abreu, Alves, Basto, Silva & Narciso, 2013) A educação financeira possibilita assim adquirir e aprofundar conhecimentos essenciais à tomada de decisão, numa perspetiva futura, quanto às finanças pessoais, dotando os jovens de habilidades enquanto consumidores de produtos e serviços financeiros. A educação financeira contribui então para ajudar a gerir diferentes contextos e instrumentos financeiros, não só com efeitos sobre os jovens, mas também sobre as suas famílias. |
| 5 | Educação do consumidor | A educação do consumidor tem como objetivo facultar um conjunto de informações que permitam justificar de forma mais criteriosa diferentes opções individuais, ajudando ao desenvolvimento de comportamentos de cariz solidário e responsável do aluno no seu papel de consumidor. Projetos desenvolvidos no âmbito da educação do consumido pretendem promover a aquisição de conhecimentos e informações que permitam uma escolha criteriosa, contribuindo para comportamentos de cariz solidário e responsável, tal como permitir que o consumidor se sinta parte integrante do sistema socioeconómico e cultural onde coabitam os direitos do cidadão no mercado, as responsabilidades deste no que concerne ao desenvolvimento sustentável e o bem comum (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006) |

| | | |
|---|---|---|
| 6 | Educação para o empreendedorismo | Considerando que "Empreender é fundamentalmente encarar a realidade como um conjunto de oportunidades de mudança e de inovação, assumindo o desejo e mobilizando a energia necessária para a sua transformação" (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007, p. 9), a educação para o empreendedorismo, apresenta como grande objetivo proporcionar a aquisição de conhecimentos e habilidades que estimulem e permitam o desenvolvimento de ideias, de ações e até projetos que promovam a criação ou alterações nas áreas de atuação de cada um para fazer face aos desafios da sociedade. |
| 7 | Educação para a igualdade de género | É aqui considerada a defesa da igualdade quer de direitos quer de deveres de ambos os sexos, a partir de uma educação sem preconceitos e estereótipos no que respeita ao género, visando a igualdade de oportunidades educativas, profissionais e sociais. |
| 8 | Educação Intercultural | Visa valorizar a diversidade enquanto oportunidade e forma de aprendizagem fomentada no respeito pela multiculturalidade. Aqui é objetivo desenvolver competências ao nível da comunicação e do incentivo pela interação social. |
| 9 | Educação para o desenvolvimento | Pretende-se estimular aqui a tomada de consciência sobre as causas que despoletam problemas do desenvolvimento e das desigualdades, considerando um contexto de interdependência e globalização, fomentando os direitos e os deveres de todos a serem parte integrante e contribuintes para um desenvolvimento integral e sustentável. |
| 10 | Educação para a defesa e segurança/ educação para a paz | Visa dar a conhecer o contributo de cada órgão e estruturas de defesa na afirmação e proteção dos direitos e liberdades civis, tal como as suas possíveis intervenções. Pretende ainda ajudar na defesa da identidade nacional e na preservação da história do país. |
| 11 | Solidariedade e Voluntariado | Envolvendo ativamente crianças e jovens, possibilita a compreensão da importância da defesa de determinados valores para o aumento da qualidade de vida e para o desenvolvimento equilibrado da própria sociedade. |
| 12 | Educação para os *Media* | A educação para os *media* tem como finalidade estimular o uso e a compreensão dos diferentes meios de comunicação, com o intuito de gerar comportamentos baseados numa utilização consciente da internet e das diferentes redes sociais no caso das tecnologias de informação e comunicação.<br>Aqui é defendido também o desenvolvimento de competências que permitam aos cidadãos ter uma atitude critica e interventiva face aos media. É também objetivo dos projetos de educação para os media mobilizar recursos e aproveitar as mais-valias dos diferentes meios de comunicação para o seu desenvolvimento pessoal e social (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014). |
| 13 | Política e Democracia | Visa dar a conhecer várias noções de democracia e de políticas locais, nacionais e internacionais, tais como políticas europeias. |
| 14 | Cultura escolar | Pressupõe a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que contribuam para a construção de uma identidade escolar, fomentando o pensamento crítico e a participação da comunidade na sociedade. |
| 15 | Educação para a saúde e a sexualidade | Objetiva a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que contribuam para que as crianças e jovens consigam decidir de forma adequada quando deparadas com questões referentes à sua saúde e bem-estar físico, social e mental. À escola compete assim facultar informações pertinentes e rigorosas referentes à proteção da saúde e à prevenção do risco, cabem aqui temas como a sexualidade, a violência ou o comportamento alimentar. |
| 16 | Educação para as artes | Visa o estímulo para as artes, promovendo o interesse e o desenvolvimento de crianças e jovens para as expressões artísticas. |

Cada área de trabalho poderá ser descortinada quando se pretende analisar de forma mais precisa as diferentes incidências dos projetos e atividades. Importa ainda, neste contexto, fazer alusão às Recomendações nº1/ 2012 ao reforçarem a importância da criação de condições por parte das Orientações do Ministério da Educação e Ciência e dos responsáveis dos órgãos de administração e gestão dos Agrupamentos de escolas e das escolas que não estão agrupadas para o desenvolvimento da educação para a cidadania. Nos seus projetos educativos deverão constar, de

forma explícita, as orientações que dizem respeito aos valores da educação para a cidadania, refletindo-se quer no regulamento interno, quer nos projetos educativos, quer no próprio plano de atividades.

## ANEXO II. CATEGORIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS (A PARTIR DOS MESMOS)

### 1. Áreas e subáreas de intervenção de educação para a cidadania

É considerada "área de intervenção" a temática dominante dos diferentes projetos delimitando assim o seu contexto geral de atuação. Estas áreas são constituídas considerando os trabalhos, os objetivos e as estratégias metodológicas definidas.

De forma a permitir uma análise mais minuciosa dos campos de intervenção de cada um dos projetos apresentados pelas instituições em análise cada uma das áreas encontra-se espartilhada em subáreas.

Às subáreas que possibilitam uma visão mais detalhada quanto ao campo de atuação e atividades proposta já foi feita alusão no ponto 2.2. do presente relatório num outro enquadramento, no entanto são aqui novamente apresentadas de forma a permitir uma compreensão linear desta análise (Quadro 5).

Quadro 5 - Áreas de intervenção e subáreas

| Áreas de intervenção | | Subáreas de intervenção | |
|---|---|---|---|
| 1 | Educação para os Direitos Humanos[3] | 1 | Justiça |
| | | 2 | Solidariedade |
| | | 3 | Preconceito, racismo e discriminação |
| | | 4 | Dignidade humana (viver com dignidade, condições para a dignidade, relações com a dignidade) |
| | | 5 | Direito à educação |
| | | 6 | Direito à saúde |
| | | 7 | Direito ao trabalho e à profissionalização |
| | | 8 | Direito dos idosos |
| | | 9 | Direitos das pessoas com deficiência |
| | | 10 | Direito à liberdade |

[3] Subáreas baseadas em Costa, C. (Coord.), s.d.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | 11 | Direito à participação política |
| | | 12 | Direito dos presos |
| | | 13 | Direitos da criança e do adolescente |
| | | 14 | Direitos da mulher |
| | | 15 | Direito ao meio ambiente |
| | | 16 | Direitos do consumidor |
| | | 17 | Discriminação racial |
| | | 18 | Liberdade de religião |
| | | 19 | Abuso de autoridade |
| | | 20 | Contra a tortura |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2 | Educação ambiental/ desenvolvimento sustentável[4] | 21 | Preservação do meio ambiente |
| | | 22 | Sensibilização |
| | | 23 | Desenvolvimento sustentável |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | Educação rodoviária[5] | 24 | Comportamentos de risco do condutor |
| | | 25 | Comportamentos de risco do peão |
| | | 26 | Comportamentos adequados do condutor |
| | | 27 | Comportamentos adequados do peão |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 | Educação financeira[6] | 28 | O necessário |
| | | 29 | O supérfluo |
| | | 30 | Necessidades |
| | | 31 | Planeamento e gestão de orçamento |
| | | 32 | Despesas |

[4] Subáreas baseadas em Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2010.

[5] Subáreas baseadas em Direção Geral da Educação, 2012.

[6] Subáreas baseadas em Dias, Oliveira, Pereira, Abreu, Alves, Bastos, Silva & Narciso, 2013.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | 33 | Rendimentos |
| | | 34 | Riscos |
| | | 35 | Meios de pagamento |
| | | 36 | Sistema e produtos financeiros básicos (meios de pagamento, contas bancárias, empréstimos, seguros) |
| | | 37 | Poupança |
| | | 38 | Crédito |
| | | 39 | Ética |
| | | 40 | Direitos |
| | | 41 | Deveres |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5 | Educação do consumidor[7] | 42 | Sociedade de consumo |
| | | 43 | Riscos na sociedade de consumo |
| | | 44 | Valor do dinheiro |
| | | 45 | Consumo responsável |
| | | 46 | Responsabilidades do cidadão-consumidor |
| | | 47 | Direitos do cidadão-consumidor |
| | | 48 | Bens recuperáveis, recicláveis e reutilizáveis |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 6 | Educação para o empreendedorismo[8] | 49 | Autoconfiança |
| | | 50 | Avaliação |
| | | 51 | Resolução de problemas |
| | | 52 | Comportamento |
| | | 53 | Planeamento |
| | | 54 | Objetivos |
| | | 55 | Gestão de tempo |

[7] Subáreas baseadas em Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ed.), 2006.

[8] Subáreas baseadas em Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | 56 | Gestão de recursos |
| | | 57 | Criatividade |
| | | 58 | Inovação |
| | | 59 | Relações interpessoais |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 7 | Educação para a igualdade de género[9] | 60 | Desigualdades |
| | | 61 | Oportunidades de realização |
| | | 62 | Acesso ao poder |
| | | 63 | Acesso aos recursos |
| | | 64 | Acesso ao reconhecimento |
| | | 65 | Acesso à educação |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8 | Educação Intercultural[10] | 66 | Crenças |
| | | 67 | Culturas |
| | | 68 | Minorias |
| | | 69 | Identidades |
| | | 70 | Grupos sociais |
| | | 71 | Contextos |
| | | 72 | Discriminação |
| | | 73 | Racismo |
| | | 74 | Xenofobia |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 9 | Educação para o desenvolvimento | 75 | Sensibilização social |
| | | 76 | Propostas de mudança |
| | | 77 | Estratégias |
| | | 78 | Visões |

[9] Subáreas baseadas em Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007.

[10] Subáreas baseadas em Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2010.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | 79 | Combate às injustiças |
| 10 | Educação para a defesa e segurança/ educação para a paz[11] | 80 | Prevenção |
| | | 81 | Intolerância |
| | | 82 | Violência |
| | | 83 | Insociabilidade |
| | | 84 | Valores |
| | | 85 | Paz interior |
| | | 86 | Paz ambiental |
| | | 87 | Paz militar |
| 11 | Solidariedade e Voluntariado[12] | 88 | Afetividade |
| | | 89 | Interesses sociais e comunitários |
| | | 90 | Motivações |
| | | 91 | Intervenção com famílias |
| | | 92 | Intervenção com crianças e jovens |
| | | 93 | Intervenção com adultos |
| | | 94 | Intervenção com idosos |
| | | 95 | Intervenção na comunidade |
| | | 96 | Intervenção em instituições |
| 12 | Educação para os *media*[13] | 97 | Situações de comunicação |
| | | 98 | Problemas de comunicação |
| | | 99 | História da comunicação |
| | | 100 | Meios de informação |

[11] Subáreas baseadas em Gonçalves, 2012.

[12] Subáreas baseadas em Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado, 2014.

[13] Subáreas baseadas em Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | 101 | Meios de comunicação |
| | | 102 | Vida pública |
| | | 103 | Opinião pública |
| | | 104 | Linguagem dos *media* |
| | | 105 | Acesso |
| | | 106 | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| | | 107 | Redes |
| | | 108 | Riscos |
| | | 109 | Cyberbulling |
| | | 110 | Sexting |
| | | 111 | Entretenimento e espetáculo |
| | | 112 | Publicidade e marcas |
| | | 113 | Empresas e grupos de media |
| | | 114 | Profissionais |
| | | 115 | Público |
| | | 116 | Consumos |
| | | 117 | Direito à liberdade de informação e expressão |
| | | 118 | Estratégias de comunicação |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 13 | Política e democracia | 119 | Democracia |
| | | 120 | Identidade europeia |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 14 | Cultura escolar | 121 | Identidade escolar |
| | | 122 | Fomento do pensamento |
| | | 123 | Participação dos estudantes na gestão da escola |
| | | 124 | Participação dos pais na gestão da escola |
| | | 125 | Participação dos estudantes na sociedade |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | 126 | Programas |
| | | 127 | Fomento da leitura |
| | | 128 | Avaliação |
| | | 129 | Formação de professores |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 15 | Educação para a saúde e a sexualidade[14] | 130 | Alimentação |
| | | 131 | Atividade física |
| | | 132 | Substâncias psicoativas |
| | | 133 | Saúde mental |
| | | 134 | Saúde oral |
| | | 135 | Doenças raras |
| | | 136 | Doenças crónicas |
| | | 137 | Higiene individual |
| | | 138 | Higiene coletiva |
| | | 139 | Relacionamentos |
| | | 140 | Doenças sexualmente transmissíveis |
| | | 141 | Comportamentos de risco |
| | | 142 | Saúde reprodutiva |
| | | 143 | Riscos |
| | | 144 | Descobertas de efeitos de diferentes elementos no combate a doenças |
| | | 145 | Prevenção |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 16 | Educação para as artes | 146 | Expressões |
| | | 147 | Estímulos |

14

## 2. Áreas curriculares

Em contexto escolar, os projetos educativos são desenvolvidos no âmbito de áreas curriculares específicas. Desta forma, e segundo a informação disponibilizada pelo Ministério da Educação, cujas características foram apresentadas no ponto 2.1. deste documento, foram definidas três subcategorias de análise:

- Áreas curriculares disciplinares;
- Áreas curriculares não disciplinares;
- Disciplinas de frequência facultativa.

Cada um dos projetos educativos apresentados encontram-se situados nestas subcategorias, visto estarem agregados às diferentes áreas lecionadas. Para a definição destes domínios foram analisadas as diferentes ofertas formativas divulgadas pela Direção-Geral de Educação do Ministério da Educação e Ciência para o Ensino Básico (1º, 2º e 3º CEB) e Ensino Secundário (regular e profissional), tal como as ofertas profissionais da responsabilidade da formação local.

## 3. Espaços

Os espaços assumem uma enorme importância quando falamos do processo ensino-aprendizagem, afirmando-se como um elemento-chave na dinamização de todo o processo promovendo uma aprendizagem diferenciadora e individual, relevando a importância dos contextos para a aquisição de competências que poderão não estar contempladas nos diferentes programas curriculares. Assim, o desenvolvimento dos projetos com mais ou menos sucesso dependem grandemente da organização e da gestão do espaço enquanto potencializador de aprendizagem.

Os projetos educativos poderão transcender a sala de aula, o local onde predominantemente ganham forma, e a própria escola contemplando diferentes espaços na comunidade, proporcionando dinâmicas que enriquecem a aprendizagem dos seus participantes. Neste seguimento, a partir da análise destes projetos foi possível definir duas subcategorias:

- Fora do espaço escolar;
- Dentro do espaço escolar.

O quadro apresentado procede à identificação dos indicadores enquanto espaços utilizados considerando as informações facultadas nas subcategorias “dentro da escola” e “fora da escola” (Quadro 6).

Quadro 6 - Indicadores das subcategorias “Dentro da escola” e “Fora da escola”.

| Categoria | | Subcategoria |
|---|---|---|
| 1 | Dentro da escola | Salas de aula |
| | | Laboratórios |
| | | Clubes |
| | | Recinto escolar |
| | | Gabinetes de Promoção e Educação para a Saúde (PES) |

| | | |
|---|---|---|
| | | Espaços de utilização comum |
| 2 | Fora da escola | Campo/ Espaços naturais |
| | | Entidades parceiras |
| | | Espaços culturais |
| | | Espaço público |

## 4. Atividades e estratégias

Toda e qualquer ação implica a definição de objetivos, pelo que, quando falamos da realização de projetos em contexto educativo, a sua concretização estará sujeita a um conjunto de atividades e da adoção de diferentes estratégias.

Compreendendo estratégia como a

> "concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia (…): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem." (Roldão, 2009, p.57).

Desta forma, neste momento, o quadro que apresentamos revela as muitas atividades realizadas e as múltiplas estratégias adotadas nos projetos analisados. No entanto, salientamos aqui que a definição das estratégias depende dos objetivos que se pretendem ver alcançados para os quais foi definida determinada atividade (Quadro 7).

Quadro 7 - Indicadores da categoria "Atividade/ Estratégia".

| Subcategoria | Indicadores |
|---|---|
| Tipo de atividade realizada | *Workshops*/ atividades de expressão artística e plástica |
| | Atividades práticas em laboratório ou no exterior |
| | Atividades de leitura e escrita criativas |
| | Atividades ao ar livre |
| | Atividades interativas |
| | Feiras/ Festas/ Eventos/ Dias nacionais |
| | Campanhas de prevenção |
| | Sessões informativas |
| | Palestras |
| | Colóquios |
| | Debates/ Tertúlias |
| | Exposições |
| | Encontro com a comunidade |
| | Trabalhos individuais |
| | Trabalho entre pares |
| | Pesquisa |
| | Concursos |
| | Projeto |

| | |
|---|---|
| | Construção de recursos |
| | Intercâmbio de materiais pedagógicos |
| | Visionamento de filmes/ documentários |
| | Recolha de materiais |
| | Recolha de alimentos/ vestuário |
| | Venda de materiais |
| | Distribuição de materiais/ alimentos/ vestuário |
| | Rastreios |
| | Angariação de dadores/ fundos |
| | Ação de formação |
| | Teatro |
| | Jogos |
| | Gabinete de apoio |
| | Concertos |
| | Passeios/ visitas de estudo/ caminhadas |
| | Atividade física |
| | Participação em estudos |
| | Integração em equipas parceiras |
| | Participação em processos eleitorais |
| | Participação na escola/ Sustentabilidade |
| Estratégia | Prevenção/ Sensibilização |
| | Intervenção |
| | Investigação |
| | Criação de espaços de educativos/ lúdicos |
| | Divulgação |
| | Comemorações |
| | Leitura |

## 5. Público

Na categoria "público" tornou-se oportuno proceder a dois tipos de análise, visando uma maior profundidade. Por um lado foi identificado e considerado como subcategoria o "público envolvido na realização da atividade", por outro foi identificado, integrando uma outra subcategoria, o "público-alvo", sendo assim possível compreender os destinatários de cada um dos projetos. Assim, o quadro seguinte reflete a descrição dos indicadores da subcategoria aqui em análise "público envolvido na realização" (Quadro 8).

Quadro 8 - Descrição dos indicadores da subcategoria |"Público envolvido na realização da atividade".

| Indicadores | | Descrição |
|---|---|---|
| 1 | Corpo discente | Alunos que frequentam a educação pré-escolar |

| | | |
|---|---|---|
| | | Alunos que frequentam os níveis de ensino do 1.º ao 12.º ano |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | Corpo docente | Professores das unidades curriculares |
| | | Professores voluntários afetos aos projetos |
| | | Professores das entidades parceiras |
| | | Educadores de Infância |

| | | |
|---|---|---|
| 3 | Corpo não docente | Assistentes Operacionais / Auxiliares de Ação Educativa |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | Pais/Encarregados de Educação | Encarregados de Educação / Pais |

| | | |
|---|---|---|
| 5 | Elementos externos à escola | Elementos de Juntas de Freguesias |
| | | Técnicos de saúde |
| | | Técnicos da Câmara Municipal |
| | | Representantes de entidades exteriores à escola (parceiros dos projetos) |

Ainda neste contexto, e para uma leitura mais precisa, os esquemas seguintes retratam os diferentes indicadores aqui em análise provenientes de cada uma das categorias e subcategorias (Figuras 55 a, b, c).

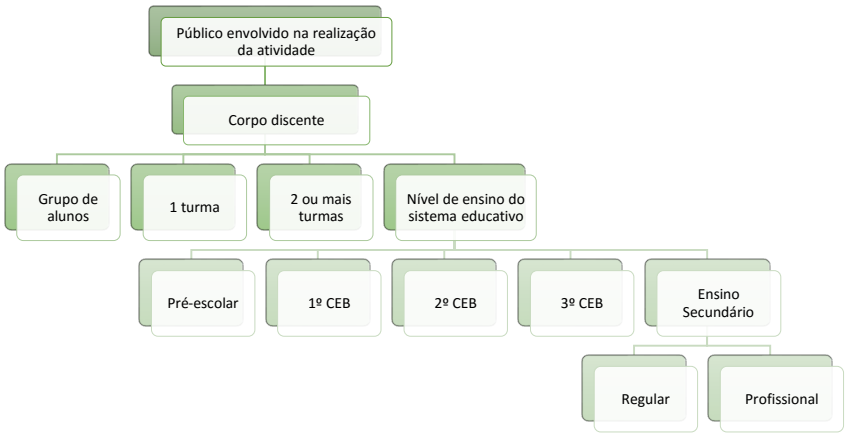


Figura 55 (a) - Indicadores da subcategoria | "Público envolvido na realização da atividade".

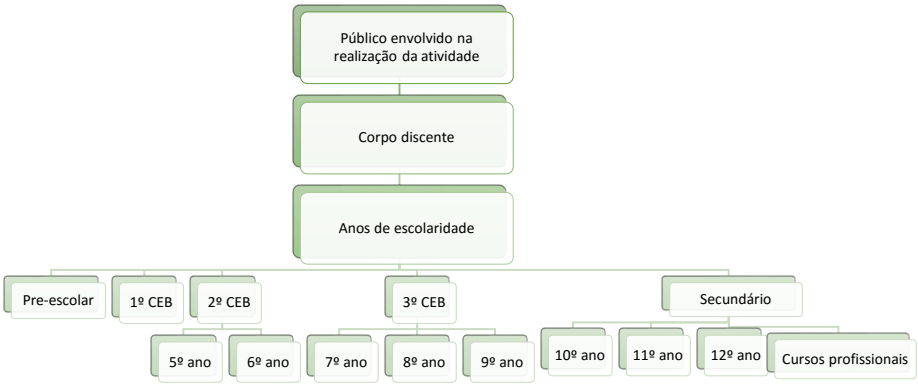


Figura 55 (b) - Indicadores da subcategoria | "Público envolvido na realização da atividade".

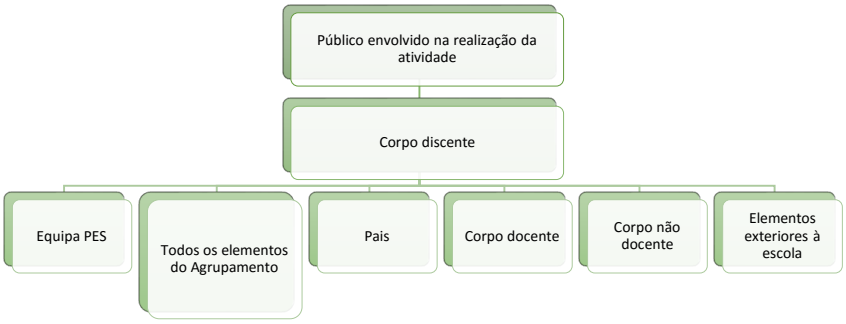


Figura 55 (c) - Indicadores da subcategoria | "Público envolvido na realização da atividade".

Já no que respeita ao público-alvo dos diferentes projetos, ou seja, os destinatários de cada uma das atividades, o quadro seguinte descreve as componentes de cada um dos indicadores aqui considerado (Quadro 9).

Quadro 9 - Descrição dos indicadores da subcategoria | "Público – alvo".

| Indicadores | | Descrição |
|---|---|---|
| 1 | Comunidade | O projeto/atividade destina-se a toda a comunidade educativa do município do Fundão. |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | Pais | O projeto/atividade destina-se aos encarregados de educação dos alunos que frequentam as escolas do município do Fundão. |
| 3 | Corpo docente | O projeto/atividade destina-se a professores das escolas que constituem o município do Fundão. |
| 4 | Corpo não docente | O projeto/atividade destina-se a funcionários, que não sejam professores das escolas que constituem o município do Fundão. |
| 5 | Corpo discente | O projeto/ atividade destina-se a alunos das escolas que constituem o município do Fundão. |

Para uma leitura mais detalhada, os esquemas seguintes apresentam, de forma discriminada, cada um dos indicadores da subcategoria "Público-alvo" (Figura 56).

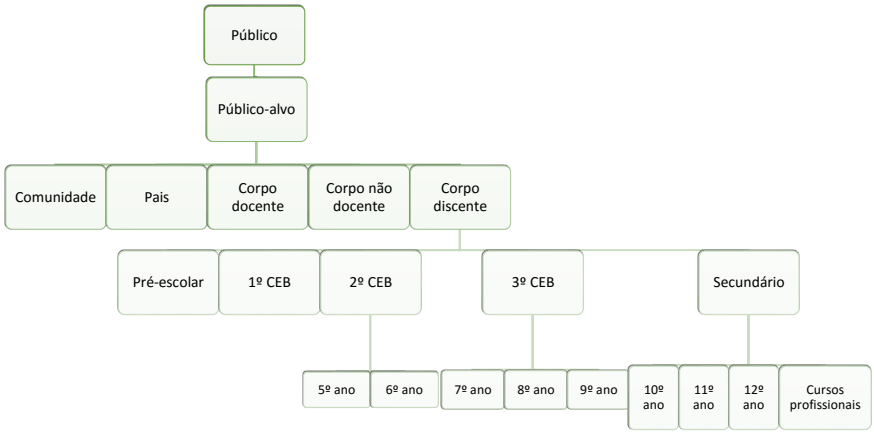


Figura 56 - Indicadores da subcategoria "Público-alvo".

### 6. Tempo/duração

"Tempo/ duração" constitui outra categoria de análise dos diferentes projetos. Esta categoria indica a duração e/ou frequência dos mesmos.

A definição do tempo de cada uma das atividades assume-se como um fator determinante para lhe conceder o estatuto de um projeto esporádico ou integrador da rotina das instituições. É, assim, fundamental estabelecer diferentes atividades com tempos diferenciados para a concretização dos objetivos definidos.

### 7. Parcerias (colaboradores)

A colaboração de elementos externos num projeto educativo, numa relação de partilha de responsabilidades e numa lógica de articulação, poderá contribuir para alcançar o sucesso do mesmo.

Quando falamos de projetos desenvolvidos em contexto educativo falamos de múltiplas colaborações possíveis que ampliam estes projetos, podendo mesmo alarga-los para além dos muros da escola. A escola, inserida num contexto, deverá permitir esta envolvência, uma abertura à comunidade, trazer a comunidade à escola e levar a escola à comunidade, promovendo situações de aprendizagem em contextos diversificados e proporcionando o desenvolvimento de diferentes competências. Estas parcerias poderão ser divididas em quatro níveis: local, regional, nacional e internacional. De acordo com a dimensão e necessidades verificadas, assim deverá ser a articulação com entidades dos níveis adequados.

Com a participação de diferentes parceiros e, consequentemente, com a mobilização de diferentes recursos, poderão estar implicados a concretização de objetivos que poderão transcender aqueles que integraram inicialmente o projeto, como por exemplo:

- Contribuir para a melhoria das aprendizagens nos diferentes domínios do currículo;
- Promover a partilha de experiências de sucesso;
- Apoiar o desenvolvimento de projetos específicos, a articulação de recursos e a produção de materiais pedagógicos;
- Estimular a resolução de problemas de forma partilhada e a adoção correta de recursos.

Na análise em curso, na categoria "parceiros", foram adotadas como subcategorias "tipo de parceria" e "objetivos da parceria". No primeiro caso, com "local", "regional", "nacional" e "internacional" como pontos de análise das diferentes instâncias identificadas enquanto indicadores, consoante a dispersão geográfica da parceria existente caso a caso. A figura seguinte clarifica as especificidades de cada contexto (Figura 57).

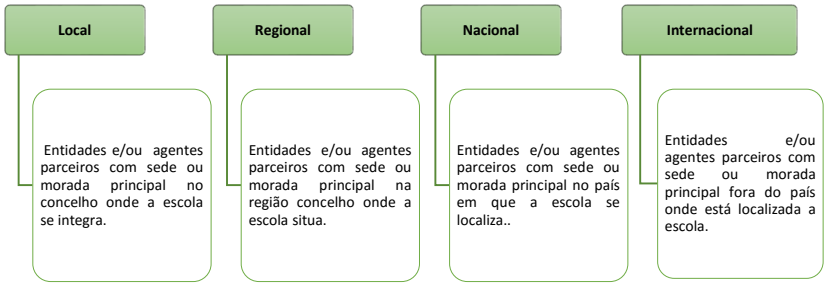


Figura 57 - Dispersão geográfica das parcerias

Considerando a dispersão geográfica, foram considerados como parceiros dos projetos analisados agentes de diferentes organizações que justificam a definição dos múltiplos indicadores de análise. O quadro seguinte traduz a dispersão geográfica de cada uma das instâncias definidas enquanto indicadores da subcategoria "tipos de parceria" (Quadro 10).

Quadro 10 - Dispersão geográfica das parcerias estabelecidas

| Indicadores | Dispersão geográfica | |
|---|---|---|
| 1 | Governo | Local |
| | | Nacional |
| | | Internacional |
| 2 | Empresas | Local |
| | | Regional |
| | | Nacional |
| | | Internacional |
| 3 | Economia social | Local |
| | | Regional |
| | | Nacional |
| | | Internacional |
| 4 | Educação/ Ensino | Local |
| | | Regional |
| | | Nacional |
| | | Internacional |
| 5 | Comunicação social | Local |
| | | Regional |
| | | Nacional |
| 6 | Proteção civil | Local |
| | | Nacional |
| 7 | Saúde e ação social | Local |
| | | Regional |
| | | Nacional |
| 8 | Associações/ Comissões/ Instituições | Local |
| | | Regional |
| | | Nacional |
| 9 | Segurança | Local |
| | | Regional |

Neste seguimento, e analisando os diferentes projetos propostos pelas escolas em estudo, foi possível verificar cinco motivos que justificam a criação de parcerias. O desenho seguinte retrata as cinco principais razões que pautam a escolha destas parcerias (Quadro 11).

Quadro 11 - Objetivos das parcerias estabelecidas.

| Objetivo da parceria | | Descrição |
|---|---|---|
| 1 | Cedência de espaços | Cedência de espaços por parte de entidades e/ou agentes, que colaboram com o projeto/atividade |
| 2 | Cedência de materiais | Materiais, conteúdos pedagógicos e informações úteis cedidas por entidades e/ou agentes educativos que contribuem para o funcionamento e dinamização do projeto ou atividade. |
| 3 | Divulgação do projeto | Divulgação e difusão do projeto ou atividade por parte de entidades e/ou agentes educativos. |
| 4 | Mobilização de técnicos | Participação de técnicos de diferentes especialidades como agentes ativos no desenvolvimento do projeto/ atividade. |
| 5 | Logística | Colaboração na gestão de recursos humanos e materiais do projeto/ atividade |

## 8. Avaliação do impacto do projeto

Falar de avaliação, seja ela de projetos, de programas, de aprendizagem ou mesmo de uma ação do dia-a-dia, é direcionarmo-nos para um processo de recolha de informação que pode ser mais ou menos elaborado, profundo, contextualizado (Fernandes, 2010) que nos possibilitará criar juízos de valor sobre a importância ou o mérito de determinado ente.

Aquando da planificação de um projeto, é aspeto essencial a definição dos resultados que se visam alcançar a partir da concretização de cada uma das etapas da implementação do projeto (Roldão, Costa, Reis, Camacho, Luís & Duarte, 2000). Estas fases iniciam-se com a planificação culminando no impacto (Pereira & Costa, 2004) e é a definição dos próprios resultados que permitem avaliar o projeto no que respeita à sua eficácia (Roldão *et al*, 2000). Desta forma, a avaliação de um projeto poderá ser feita em paralelo com as diferentes fases, numa lógica de formação contínua, contribuindo para uma reflexão permanente e para a melhoria contínua de todo o processo. Todavia, todo e qualquer projeto poderá culminar com a avaliação final do mesmo verificando-se assim de que forma os objetivos inicialmente definidos foram ou não alcançados.

Tivemos assim como pretensão verificar se os projetos são ou não submetidos a algum processo avaliativo, como e com que intuito, num processo continuo ou final. Assim, na categoria de análise "avaliação do impacto do projeto"

foram definidas como subcategorias o "conteúdo" e a "participação dos alunos" de forma a verificar o objeto de avaliação em causa.

## 9. Impacto social/reconhecimento

Um projeto, seja ele educativo ou não, pressupõe que este tenha efeitos sobre a realidade. Desta forma, e considerando a análise realizada, foram identificadas nove subcategorias para a categoria "Impacto social/ Reconhecimento", traduzindo os resultados advindos de cada um dos projetos (Quadro 12).

Quadro 12 - Impacto social/ reconhecimento.

| Impacto social / Reconhecimento | | Descrição |
|---|---|---|
| 1 | Prémios e Distinções | Projeto que culmina com a participação em concursos e apresentações em público. |
| 2 | Apresentação pública | Projeto que finda com a elaboração de materiais, peças de teatro, exposições ou outras modalidades de apresentações feitas publicamente. |
| 3 | Recursos | Projeto que se desenvolve com o intuito de melhorar ou criar novos recursos no âmbito da educação para a cidadania. |
| 4 | Impacto local | Projeto que não se limita à escola e que tem implicações a nível local. |
| 5 | Impacto regional | Projeto que não se limita à escola e que tem implicações a nível regional. |
| 6 | Impacto nacional | Projeto que não se limita à escola e que tem implicações a nível nacional. |
| 7 | Impacto Internacional | Projeto que não se limita à escola e que tem implicações a nível local. |
| 8 | Promoção e valorização da Escola | Projeto do qual resultou a promoção e valorização do espaço escolar em diferentes vertentes no âmbito da educação para a cidadania. |
| 9 | Mudança de práticas | Projeto do qual resultaram mudanças de práticas não apenas dos agentes integrantes da comunidade educativa, mas na própria comunidade. |
| 10 | Melhoria das aprendizagens | Projeto desenvolvido visando a melhoria das aprendizagens dos alunos. |

## 10. Informação complementar

Considerando a análise detalhada feita dos muito projetos, surgiu a necessidade de criar a categoria "informação complementar" na qual são considerados como indicadores diferentes produtos resultantes da realização dos projetos/ atividades.

O quadro seguinte revela os muitos indicadores que integram a subcategoria de análise "Informação complementar" (Quadro 13).

Quadro 13 - Indicadores da subcategoria "Informação complementar".

| Subcategoria | Indicador |
|---|---|
| Informação complementar | Vídeo/ filme |
| | Poster científico |
| | Relatório |
| | Plataforma digital |
| | Reportagem |
| | Blog |
| | Jornal |
| | Outros |

## ÍNDICE GERAL

**Sumário** ..... **5**

**Nota Introdutória** ..... **7**

**I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA** ..... **9**

**1. O conceito de cidadania e a cidadania na agenda escolar** ..... **11**

**2. Educação para a cidadania: paradigmas e políticas** ..... **13**

2.1. Contextualização legal ..... 13

2.1.1. Declaração Universal dos Direitos Humanos e Constituição da República Portuguesa ..... 13

2.1.2. Enquadramento normativo-legal ..... 14

2.1.3. Matriz curricular ..... 17

2.2. Linhas orientadoras e áreas temáticas propostas pelo Ministério da Educação ..... 17

**3. A Cidadania no espaço escolar: contextos e Linhas de Atuação** ..... **19**

3.1. A cidadania na organização ..... 19

3.1.1. A articulação do projeto educativo e curricular com o plano anual de atividades ..... 19

3.1.2. Perfil do professor responsável ..... 19

3.2. A Cidadania nos conteúdos programáticos ..... 20

3.2.1. Conteúdos curriculares ..... 20

3.2.2. Conteúdos extracurriculares ..... 21

3.3. Conteúdos, áreas prioritárias de intervenção e sugestões metodológicas ..... 22

3.3.1. Conteúdos e abordagens ..... 22

3.3.2. Modalidades de avaliação ..... 23

3.3.3. Finalidades e perfil de saída ..... 24

**II. ASPETOS METODOLÓGICOS** ..... **25**

**1. Metodologia de projeto** ..... **27**

1.1. Aplicação do questionário ..... 30

1.2. Limitações ..... 31

**III. ANÁLISE DOS RESULTADOS** ..... **33**

**1. Análise estatística dos projetos** ..... **34**

1.1. Área de intervenção/conteúdo ..... 34

1.2. Áreas curriculares ..... 37

1.3. Espaços ..... 41

1.4. Atividades e estratégias ..... 45

1.5. Público ..... 51

1.6. Tempo ..... 57

1.7. Parceiros (colaboradores) ..... 57

1.8. Avaliação do impacto do projeto ..... 63

1.9. Impacto social/reconhecimento ..... 64

**2. Projetos em curso ..... 65**

**IV. NOTAS CONCLUSIVAS ..... 71**

**Aspetos a refletir ..... 72**

**ANEXOS ..... 75**

A**nexo I. Categorização dos questionários (a partir da teoria) ..... 77**

1. Descrição das áreas de intervenção ..... 77

**Anexo II. Categorização dos questionários (a partir dos mesmos) ..... 79**

1. Áreas e subáreas de intervenção de educação para a cidadania ..... 79

2. Áreas curriculares ..... 86

3. Espaços ..... 86

4. Atividades e estratégias ..... 87

5. Público ..... 88

6. Tempo/duração ..... 92

7. Parcerias (colaboradores) ..... 92

8. Avaliação do impacto do projeto ..... 95

9. Impacto social/reconhecimento ..... 96

10. Informação complementar ..... 97

**Índice geral ..... 98**

**Índice de figuras ..... 101**

**Índice de quadros ..... 103**

**Referências bibliográficas ..... 105**

**Referências legais ..... 107**

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos projetos de cidadania por agrupamento. ....34
Figura 2 - Projetos de cidadania por área de intervenção/conteúdo....35
Figura 3 - Projetos de cidadania por área de intervenção/conteúdo no agrupamento de escolas do Fundão....36
Figura 4 - Projetos de cidadania por área de intervenção/conteúdo no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto. ....36
Figura 5 - Projetos de cidadania por área de intervenção/conteúdo no Externato Capitão Santiago de Carvalho. ....37
Figura 6 – Áreas curriculares. ....37
Figura 7 – Áreas curriculares no agrupamento de escolas do Fundão. ....38
Figura 8 - Áreas disciplinares no agrupamento de escolas do Fundão....38
Figura 9 – Áreas curriculares no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto. ....39
Figura 10 – Áreas disciplinares no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto. ....39
Figura 11 – Áreas curriculares no Externato Capitão Santiago de Carvalho. ....40
Figura 12 – Áreas disciplinares no Externato Capitão Santiago de Carvalho. ....40
Figura 13 – Espaços. ....41
Figura 14 – Espaços no agrupamento de escolas do Fundão ....41
Figura 15 – Espaços fora da escola | agrupamento de escolas do Fundão. ....42
Figura 16 – Espaço dentro da escola | agrupamento de escolas do Fundão. ....42
Figura 17 – Espaços no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto. ....43
Figura 18 – Espaços fora da escola | agrupamento de escolas Gardunha e Xisto. ....43
Figura 19 - Espaços dentro da escola | agrupamento de escolas Gardunha e Xisto. ....44
Figura 20 – Espaços no Externato Capitão Santiago de Carvalho. ....44
Figura 21 - Espaços fora da escola | Externato Capitão Santiago de Carvalho. ....45
Figura 22 – Espaços dentro da escola | Externato Capitão Santiago de Carvalho. ....45
Figura 23 – Tipo de atividade realizada. ....46
Figura 24 – Tipo de atividade realizada no agrupamento de escolas do Fundão. ....47
Figura 25 – Tipo de atividade realizada no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto. ....48
Figura 26 – Tipo de atividade realizada no Externato Capitão Santiago de Carvalho. ....49
Figura 27 – Estratégia. ....50
Figura 28 - Estratégia no agrupamento de escolas do Fundão. ....50
Figura 29 – Estratégia no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto. ....51
Figura 30 – Estratégia no Externato Capitão Santiago de Carvalho. ....51
Figura 31 – Público-alvo. ....52
Figura 32 – Público-alvo no agrupamento de escolas do Fundão ....52

Figura 33 – Público-alvo (corpo discente) no agrupamento de escolas do Fundão. ..... 53
Figura 34 – Público-alvo no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto..... 53
Figura 35 – Público-alvo (corpo discente) no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto..... 54
Figura 36 – Público-alvo no Externato Capitão Santiago de Carvalho..... 54
Figura 37 – Público-alvo (corpo discente) no Externato Capitão Santiago de Carvalho..... 55
Figura 38 – Público envolvido na realização da atividade. ..... 55
Figura 39 – Público envolvido na realização da atividade no agrupamento de escolas do Fundão. ..... 56
Figura 40 – Público envolvido na realização da atividade no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto..... 56
Figura 41 – Público envolvido na realização da atividade no Externato Capitão Santiago de Carvalho..... 57
Figura 42 – Tipo de parceria..... 58
Figura 43 – Parceiros | dispersão geográfica. ..... 58
Figura 44 – Objetivos da parceria..... 59
Figura 45 – Tipo de parceria no agrupamento de escolas do Fundão..... 59
Figura 46 – Parceiros | dispersão geográfica no agrupamento de escolas do Fundão. ..... 60
Figura 47 – Objetivos da parceria no agrupamento de escolas do Fundão..... 60
Figura 48 – Tipo de parceria no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto. ..... 61
Figura 49 – Parceiros | dispersão geográfica no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto..... 61
Figura 50 – Objetivos da parceira no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto. ..... 62
Figura 51 – Tipo de parceria no Externato Capitão Santiago de Carvalho..... 62
Figura 52 – Objetivo da parceria no Externato Capitão Santiago de Carvalho..... 63
Figura 53 – Impacto social/reconhecimento..... 64
Figura 54 - Impacto social/reconhecimento no agrupamento de escolas do Fundão..... 65
Figura 55 (a) - Indicadores da subcategoria | "Público envolvido na realização da atividade"..... 89

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas na construção de um projeto, adaptado de Raynal, 1996. ..... 28
Quadro 2 - Projetos em curso no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto. ..... 66
Quadro 3 - Atividades e materiais desenvolvidos no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto. ..... 67
Quadro 4- Áreas de intervenção. ..... 77
Quadro 5 - Áreas de intervenção e subáreas ..... 79
Quadro 6 - Indicadores das subcategorias "Dentro da escola" e "Fora da escola". ..... 86
Quadro 7 - Indicadores da categoria "Atividade/ Estratégia". ..... 87
Quadro 8 - Descrição dos indicadores da subcategoria |"Público envolvido na realização da atividade". ..... 88
Quadro 9 - Descrição dos indicadores da subcategoria | "Público – alvo". ..... 90
Quadro 10 - Dispersão geográfica das parcerias estabelecidas ..... 94
Quadro 11 - Objetivos das parcerias estabelecidas. ..... 95
Quadro 12 - Impacto social/ reconhecimento. ..... 96
Quadro 13 - Indicadores da subcategoria "Informação complementar". ..... 97

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Araújo, S. (2008). Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural (Teses 17). Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.

Barbedo, J. (2011). Educação para a cidadania: uma estratégia de inovação social para a CPLP**.** In *Debates na FEUP*. Disponível em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpaginas.fe.up.pt%2F~novosparadigmas%2Findex.php%2Fdebates%2Fitem%2Fdownload%2F7&ei=B9h7U_ukAcec0QXw-++4DoAQ&usg=AFQjCNH_PglyUKNMJunTGGd2oBvCI1VlAw&bvm=bv.67229260,d.bGE

CCPES, DEB, DES, IIE (Ed.) (2001). Materiais de Apoio ao Currículo - Direitos Humanos: Guia anotado de recursos. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, M., Alves, P., Basto, R., Silva, R., Narciso, S. (2013). *Referencial de Educação Financeira*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). Educação para o Empreendedorismo: Promoção do Empreendedorismo na Escola. Ministério da Educação.

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Ed.) (2006). *Educação para a Cidadania - Guião de Educação do Consumidor*. Ministério da Educação.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2007). Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar. Ministério da Educação

Eurydice (2012). *A Educação para a Cidadania na Europa*. Comissão Europeia: Lisboa.

Fernandes, A. (2005). *As/os jovens e a participação cívica e política.* Comunicação apresentada no Congresso Participação equilibrada entre homens e mulheres nos processos de tomada de decisão política e económica. Lisboa.

Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In A., Afonso & M., Esteban (Orgs.), *Olhares e interfaces - reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez Editora.

Ferreira, M. M. (2005). Desenvolvimento Urbano Sustentável: o Papel dos Cidadãos. In *Actas do X Colóquio Ibérico de Geografia*. Universidade de Évora: Portugal.

Figueiredo, C. (2005). Formação Cívica: E agora, um tempo para reflectir?. In Carvalho, C., Sousa, F., Pintassilgo, J. (Org.). *A Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 23-36). Colecção Educação Teoria e Prática. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, M. (2012). Educação para a paz num contexto hipermoderno. In *ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul.* Disponível em http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/272/855

Henriques, M. (2000). Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania. *Nação e Defesa* (93), 35-52.

Martins, M., Mogarro, M. (2010). A Educação para a Cidadania no século XXI. In *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 185-202.

Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania?. In Carvalho, C., Sousa, F., Pintassilgo, J. (Org.), *A Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13 – 21). Colecção Educação Teoria e Prática. Porto: Porto Editora.

Oliveira, N. C. (1998). Evolução e flexibilidade da arquitetura escolar. In Fundação para o Desenvolvimento da Educação (Org.), *Arquitetura escolar e política educacional: os programas na atual administração do Estado* (pp.11-25). São Paulo: Autor.

Pereira, G. & Costa, N. (2004). A construção de Conceitos sobre Avaliação do Impacto da Formação: um primeiro passo para a acção. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). XIIIº Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. *Regulação da Educação e Economia – Organização, Financiamento e Gestão* (pp. 381-387).

Perrenoud, Ph. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA Editores.

Pintassilgo, J. (2007).O debate sobre a educação para a cidadania: o contributo do período revolucionário português. In Sanches, M., Veiga, F., Sousa, F., Pintassilgo, J. (Org.), *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 59-70). Coleção Educação Teoria e Prática. Porto: Porto Editora.

Pinto, L. (2005). Educar para uma Cidadania Global?. In *Cadernos d'inducar*. Disponível em http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/educarCidadaniaGlobal.pdf

Portal do Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado (2014). Disponível em http://www.voluntariado.pt/

Portal do Governo de Portugal. *Direção - Geral da Educação*. Acedido em 20 de junho, 2014 em: http://www.dge.mec.pt/

Reis, J. (2000). Cidadania na escola: desafio e compromisso. *Inforgeo*, 15, 105-116. Lisboa: Edições Colibri. Disponível em http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091905_Inforgeo_15_p113a124.pdf

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M., Costa, F., Reis, P., Camacho, G., Luís, H. & Duarte, G. (2000). *Avaliação do Impacto da Formação: Um Estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo 1993-1998*. Lisboa: Edições Colibri.

Roque, A., Carvalho, I., Afonso, R., Fonseca, T. (2005). *A educação para a cidadania nos currículos.* Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sanches, M. (2007). Por uma cidadania política activa e crítica: representações de alunos dos ensinos básico e secundário. In Sanches, M., Veiga, F., Sousa, F., Pintassilgo, J. (Org.), *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 143-166).Coleção Educação Teoria e Prática. Porto: Porto Editora.

Sanches, M., Seiça, A. (2007). Construindo a cidadania democrática: valores emergentes do discurso político no período revolucionário (1974-1975). In Sanches, M., Veiga, F., Sousa, F., Pintassilgo, J. (Org.), *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 71-110).Coleção Educação Teoria e Prática. Porto: Porto Editora.

Santos, S. (2008). Os saberes básicos na educação para a cidadania. In *Conferência sobre Educação*, Colégio 7 Fontes, IPUMI, Braga. Disponível em http://www.fclb.uminho.pt/uploads/Artigo102Abr08.pdf

Soares, L. , Maia, M. (2004). *Cidadania e Competências essenciais*. Génova. Disponível em http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1203/1/Cidadania%20e%20compet%C3%AAncias%20essenciais.pdf

Sousa, F. (2007). A construção da cidadania e da diferença na escola: espaços e imagens. In Sanches, M., Veiga, F., Sousa, F., Pintassilgo, J. (Org.), *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 111-122). Coleção Educação Teoria e Prática. Porto: Porto Editora.

Spindelegger, M. (2012). Prefácio da terceira edição (versão original). In Moreira, V., Gomes, C. (Coord.). *Compreender os Direitos Humanos: Manual de Educação para os Direitos Humanos* (pp. 14-15). Ius Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos

Tonet, I. (2005). Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspetiva*, 23, (2), 469-484. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/13_artigo_ivo_tonet.pdf

UNESCO (2010). Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade - Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf

Zagury, T. (2011). Além do obrigatório. Revista Educação, 221. Disponível em http://revistaeducacao.com.br/textos/137/artigo234452-1.asp.

## Referências legais

União Geográfica Internacional (1992). Comissão da Educação Geográfica – Carta internacional da educação geográfica. Comissão da Educação Geográfica, União Geográfica Internacional.

Resolução 66/137 de 19 de dezembro de 2011. Adoção da Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos pela Assembleia Geral.

Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas.

Decreto-Lei nº 115 – A/ 98 de 4 de maio, *Diário da República nº 102, série I-A.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 139/ 2012 de 5 de julho, *Diário da República nº 129, série I.* Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 18/ 2011 de 2 de fevereiro, *Diário da República nº 23, série I.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 50/ 2011 de 8 de abril, *Diário da República nº 70, série I.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 91/ 2013 de 10 de julho, *Diário da República nº 131, série I.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº286/89 de 29 de agosto, *Diário da República nº 198, série I.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº6/ 2001 de 18 de janeiro, *Diário da República nº 15, série I-A.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº74/ 2004 de 26 de março, *Diário da República nº 73, série I-A.* Ministério da Educação.

Despacho nº 142/ ME/ 90, Ministério da Educação.

Lei nº 46/86 14 de outubro 1986, *Diário da República nº 237, série I.* Assembleia da República.

Lei Constitucional nº 1/2005 de 12 de agosto, *Diário da República nº 155, série I-A.* Assembleia da República.

Lei nº 115/ 97 de 19 de setembro, *Diário da República nº 217, série I-A.* Assembleia da República.

Lei nº 49/ 2005 de 31 de agosto, *Diário da República nº 166, série I-A.* Assembleia da República.

Recomendações nº1/2012 de 24 de janeiro, *Diário da República nº 17, série II.* Ministério da Educação e Ciência.

· U C ·