

Trabalho de Projeto em Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento de competências de Cidadania

Mafalda Barreto Antunes
mabantunes@gmail.com

Cristina Cruz
cristinac@eselx.ipl.pt

Resumo

125

Com o presente estudo, pretende-se refletir sobre as potencialidades do recurso à metodologia de Trabalho de Projeto para o desenvolvimento de noções e competências de Cidadania na área disciplinar de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Define-se como grande finalidade conhecer e compreender de que modo a prática de uma metodologia de trabalho ativa e uma abordagem a partir do Estudo do Meio contribuem para que os alunos desenvolvam competências associadas ao exercício da Cidadania.

Recorrendo à observação participante, à análise documental, à entrevista e ao inquérito por questionário, foi possível caracterizar a turma na qual se procedeu a este estudo exploratório, avaliar os seus progressos e analisar as conclusões relativamente às questões da investigação definidas.

Os resultados da investigação sugerem que o desenvolvimento de competências de Cidadania pelos alunos, a partir da área disciplinar de Estudo do Meio e com recurso à metodologia de Trabalho de Projeto, se revela positivo na componente relativa à prática da Cidadania, nomeadamente nas dimensões do questionamento individual, da escola e da vida em sociedade.

Palavras-chave: educação para a cidadania; cidadão; escola; Estudo do Meio Social; metodologia de trabalho de projeto.

Summary

Project work in Social Studies in the 1st cycle of basic education for the development of citizenship skills

The present study aims to reflect on the potential of Project Work methodology for the development of Citizenship notions and competencies in the subject area of Social Studies of the 1st cycle of basic education. It is defined as a major purpose to know and understand how the practice of an active methodology of work and an approach from the social environmental studies contribute to develop skills associated with the exercise of citizenship.

Using participant observation, document analysis, interviews and questionnaire surveys, it was possible to characterize the class where this exploratory study was made and to evaluate its progress and analyse the conclusions of the research issues.

The result suggests that the development of citizenship competencies, by students from the subject area of Social Studies, and the use of project work methodology is positive regarding the practice of citizenship, in respect to individual questioning, school and social life dimensions.

Keyword: educations for citizenship; citizen; school; Social Studies; project work methodology.

Introdução

A premissa de que a escola e, mais concretamente, as práticas educativas devem incluir objetivos sociais no sentido de desenvolver competências que se identificam com uma educação dos alunos para o exercício da Cidadania é unanimemente aceite e, por isso, vemo-la ser abordada no panorama político, social e cultural e nas medidas e discursos educativos. Como exemplos dessa preocupação, ou seja, da consagração da integração da dimensão da Cidadania na organização e gestão curricular do Ensino Básico, podem ser consultados o Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro; o Decreto-Lei n.º 94/11, de 3 de agosto; o Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho; e o Decreto-Lei n.º 91/13, de 10 de julho.

Numa sociedade livre e democrática, é fundamental preparar cidadãos conscientes do papel que desempenham na comunidade em que estão inseridos, para que seja possível o exercício de uma Cidadania ativa e crítica. Trata-se de formar cidadãos capazes de compreender e intervir num mundo em permanente transformação (cf. Esteves, 2010). Sendo a Cidadania «uma qualidade de todos os membros de uma sociedade», torna-se necessário abordar esta problemática “de forma a encontrar respostas para os novos problemas que se colocam aos cidadãos” (Reis, 2000, pp. 114-115). Todavia, a sua concretização nas práticas de trabalho dos professores constitui-se como um desafio, na medida em que ainda não está integrada na realidade escolar de muitos dos profissionais de educação (Reis, 2000). No entanto, a escola assume-se como um espaço privilegiado para a construção da Cidadania, uma vez que se tem assistido ao “alargamento do campo de intervenção da escola e . . . [à] redefinição do seu papel social” (Reis, 2000, p. 115), isto é, ao aumento das expectativas da sociedade em relação ao papel que a escola cumpre. Além disso, é na escola que os alunos permanecem grande parte do seu tempo, e é nesse local que ocorrem diversos processos de socialização e integração, daí a pertinência de abordar a Cidadania em contexto escolar (Reis, 2000).

Ainda que seja uma função de todos os professores e de todas as disciplinas participar na construção do aluno cidadão, o 1.º CEB é estruturante para a consolidação do caráter e personalidade das crianças e, por isso, importa desenvolver durante este período conhecimentos e práticas de Cidadania. Neste sentido, a área disciplinar de Estudo do Meio compreende diversos objetivos, temas e conteúdos que se relacionam diretamente com as diferentes dimensões da Cidadania, nomeadamente o conhecimento de si próprio na construção da identidade, o respeito pelo outro, o conhecimento das instituições e o conhecimento acerca de como se pode agir no meio local e na sociedade. Assim, procuraremos refletir sobre a contribuição do Estudo do Meio para o desenvolvimento de noções e práticas de Cidadania a partir da metodologia de Trabalho de Projeto, pela sua natureza dinâmica e reflexiva, com a finalidade de conhecer e compreender de que modo a prática de uma metodologia de trabalho ativa e uma abordagem a partir do Estudo do Meio concorrem para que os alunos desenvolvam competências associadas ao exercício da Cidadania.

O estudo que aqui se apresenta surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB ministrado

na Escola Superior de Educação de Lisboa, e enquadra-se na sequência de seis semanas de intervenção educativa numa turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB²³. O problema inicial que desencadeou a investigação baseou-se nas questões-problema seguintes: *De que modo a área disciplinar de Estudo do Meio contribui para o desenvolvimento de noções de Cidadania?; Como abordar a Cidadania na escola e nas práticas educativas? e Como aumentar os níveis de participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem?*. Para delinear o objeto de estudo, definiu-se como objetivo geral “Compreender como se desenvolvem competências de Cidadania com recurso ao Trabalho de Projeto, na área disciplinar de Estudo do Meio”. Para a concretização deste objetivo definiram-se três objetivos específicos: *Analisar a evolução das conceções dos alunos acerca das noções de Cidadania; Compreender o contributo do recurso à metodologia de Trabalho de Projeto no desenvolvimento de noções e práticas de Cidadania nos alunos e Analisar de que modo a área disciplinar de Estudo do Meio contribui para o desenvolvimento de noções e práticas de Cidadania nos alunos.*

Considerando que uma das funções do professor passa por preparar cidadãos conscientes do papel que desempenham na sociedade em que estão inseridos para o exercício de uma Cidadania ativa e crítica, importa refletir acerca da forma de agir pedagogicamente para esse fim. Deste modo, procurou-se que a abordagem desta investigação se centrasse na educação para a Cidadania através dos pressupostos da Cidadania, isto é, na educação para a Cidadania pela Cidadania.

Para tal, decidiu criar-se, num primeiro momento, um quadro conceptual de referência em que serão definidos e clarificados os principais conceitos para esta investigação, ou seja, Cidadania, Escola, Estudo do Meio e metodologia de Trabalho de Projeto.

1. Quadro teórico-conceptual

O conceito de Cidadania

A génese do conceito de Cidadania²⁴ remonta ao período da Antiguidade Clássica, em particular às cidades-Estado da Grécia Antiga e ao termo politeia. O termo Cidadania remete também para os cidadãos da polis e para as normas constituintes da comunidade em que estes cidadãos estavam inseridos. Desta forma, a noção de Cidadania evoca “o estatuto de pertença de um indivíduo, de uma pessoa, à sua cidade, a uma comunidade politicamente organizada, um estatuto que atribui a essa pessoa um conjunto de direitos e lhe impõe um conjunto de obrigações” (Garcia, 2012, p. 12).

Podendo parecer um conceito simples, a sua complexidade revela-se logo numa primeira análise, na medida em que a Cidadania não tem apenas uma única aceção, sendo a Constituição de cada país a que estabelece o modo de participação na sociedade de cada

23 - Antunes, M. (2014). Prática de ensino supervisionado no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico: o desenvolvimento de noções de cidadania através da prática de uma metodologia de trabalho ativa a partir da área disciplinar de Estudo do Meio (1.º Ciclo do Ensino Básico). Relatório de estágio. Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Escola Superior de Educação. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/4264>

24 - A origem etimológica da palavra Cidadania remete para o latim civitas, que significa cidade, sendo este o espaço privilegiado para o desenvolvimento da Cidadania (cf. Eurocid, 2012). Neste contexto, «o cidadão adere às finalidades e às regras da cidade, o que lhe vale dispor de prerrogativas, direitos e deveres que lhe conferem um direito de cidade» (cf. Le Pors, citado por Igreja, 2004, p. 20).

cidadão.

Perante o que foi exposto anteriormente, compreende-se que a Cidadania é o conjunto de direitos e de deveres conferidos a um indivíduo que se encontra inserido numa determinada sociedade. Neste sentido, o entendimento de Cidadania aponta para a sua natureza jurídica, que se relaciona com direitos e com deveres (Eurocid, 2012). Estes direitos foram progressivamente reconhecidos nas sociedades modernas ocidentais e evoluindo até então, sendo, por isso, possível identificar neles três dimensões comportadas pela Cidadania: direitos civis (relativos à liberdade individual, liberdade de expressão, liberdade de pensamento, direito à justiça, entre outros), direitos políticos (inerentes ao direito de participação no exercício do poder político, como eleito ou eleitor) e, por fim, direitos sociais, relacionados com os direitos relativos ao bem-estar económico e social (Eurocid, 2012). O conjunto de obrigações para as quais o termo Cidadania aponta podem ser designadas pela expressão dever cívico (Igreja, 2004, p. 26).

Ao longo do tempo, os conceitos de Cidadania e de cidadão têm revelado uma evolução considerável, uma vez que “o próprio termo cidadão tem vindo a assumir um significado cada vez mais englobante, abarcando grupos sociais que tradicionalmente se encontravam arredados do exercício da cidadania, mas, também, porque o papel do cidadão é, actualmente, visto sob uma nova perspectiva” (Miranda, 2009, p. 25). Trata-se, portanto, do abandono de uma visão “passiva” da Cidadania que evidenciava os direitos dos cidadãos, atitude em grande medida alimentada pelos meios de comunicação tradicionais, para o retorno a uma perspectiva que destaca uma Cidadania responsável, crítica e ativa, acentuando os deveres e as obrigações sociais, tal como foi entendida na sua génese (Hall, Coffey & Williamson, citados por Miranda, 2009; Sá, 2003).

A noção de Cidadania poderá ainda sofrer alterações de acordo com o autor que a define e com as suas próprias interpretações e ideologias acerca do conceito de cidadão (Esteves, 2010). Segundo Cogan, a Cidadania é entendida como o “conjunto de características que fazem um cidadão” (citado por Esteves, 2010, p. 36). Barbosa acrescenta que Cidadania designa o “processo de construção de si mesmo, enquanto membro activo de uma comunidade política que confere direitos e deveres, do que propriamente um estatuto atribuído por essa comunidade” (citado por Esteves, 2010, p. 36). Neste âmbito, Esteves (2010) defende que a “ideia de cidadania surge assim cada vez menos associada a um vínculo jurídico e deve ser entendida como um conceito mediador que acolhe as exigências liberais de justiça e as exigências comunitárias de identidade e pertença” (p. 43). Dentro desta lógica, a Cidadania deve constituir-se como o veículo que permite dar voz ao cidadão. Um cidadão que se quer atento e crítico, ou seja, uma pessoa com as competências que lhe permitam refletir, manifestar e agir em relação à realidade que o rodeia.

Escola e educação no Portugal Republicano

Neste ponto, ensaia-se uma abordagem às concepções de Escola e educação ao longo da Primeira República Portuguesa, durante o Estado Novo e no período posterior ao 25 de Abril de 1974 até à atualidade, com o intuito de compreender de que modo as várias perceções

sobre a escola e a educação condicionaram a construção de alunos cidadãos.

A noção de direito à educação remete-nos para o regime liberal português, uma vez que foi no período que se seguiu à sua implementação que surgiu este termo (Pintassilgo & Mogarro, 2003). Durante a Primeira República Portuguesa (1910-1926), a Escola era entendida como um meio para legitimar o regime vigente. Por este motivo, uma das principais preocupações consistia em instruir os cidadãos, no sentido de os dotar de uma consciência cívica. Na Primeira República, a educação era intimamente influenciada pela corrente filosófica do positivismo e, por isso, acreditava-se que “o ensino teria de partir de bases científicas, expurgado de visões míticas ou metafísicas da realidade e da vida, desenvolvendo no aluno, de modo eficaz, a curiosidade científica ao mesmo tempo que um ideal de vida realizável a longo prazo” (Igreja, 2004, p. 115).

A educação republicana esteve profundamente relacionada com o movimento pedagógico da Educação Nova. Os princípios preconizados pela Escola Nova opunham-se aos princípios da Escola Tradicional. Assim, enquanto a Educação Tradicional defendia um «conjunto de práticas educativas baseadas no princípio da autoridade e tendo por fim fazer com que a criança contraia hábitos conformes às exigências do meio social», a Educação Nova consistia na “concepção pedagógica que, reagindo contra os métodos tradicionais, os quais atribuíam ao mestre o papel essencial na instrução e educação, centra a obra educativa na criança: a sua actividade própria, as necessidades da sua idade, os seus gostos ou interesses pessoais, etc.” (Foulquié, citado por Monteiro, 2005, p. 74). Embora os princípios do movimento da Educação Nova se tenham distanciado das práticas educativas reais, não é possível deixar de considerar a sua influência na renovação do pensamento pedagógico e na educação republicana (cf. Igreja, 2004).

Uma das principais finalidades no modo como a educação republicana foi concebida assentava na formação dos cidadãos. A Escola republicana caracterizava-se por um pensamento utópico, visto que a República tinha “uma tarefa íngreme, sobretudo se pensarmos nas elevadas expectativas criadas pelos republicanos entre a população portuguesa quanto à capacidade de resolver os problemas nacionais” (Igreja, 2004, p. 133). Todavia, as ideias pedagógicas de Escola e de educação desenvolvidas na Primeira República Portuguesa consideram-se, no cômputo global, bastante positivas, na medida em que promoviam e procuravam dar as bases para a “produção” de um aluno civicamente crítico.

No período que se refere ao Estado Novo (1926-1974), a Escola foi concebida num projeto em que a educação assumia moldes nacionalistas e autoritários, privilegiando a doutrina e a transmissão dos valores preconizados pela ideologia do regime vigente, daí que, nos primeiros momentos deste regime, a preocupação se tenha centrado no desmantelamento do sistema educativo adotado pelos republicanos (Igreja, 2004).

A política educativa que caracteriza a educação do Estado Novo registou, também, profundas alterações, no início da década de 70, com a Reforma do Sistema Educativo, concebida pelo ministro José Veiga Simão, devido ao crescimento demográfico e conseqüente alargamento do sistema educativo, fazendo com que aumentasse o número de anos de escolaridade obrigatória.

No Estado Novo, a Escola era concebida como veículo para a transmissão de valores como “obediência, hierarquia, devoção à Pátria, espírito nacional, devoção cristã, organização corporativa”, isto é, para o sentimento de pertença à Nação e para o desenvolvimento económico e industrialização do país (Igreja, 2004, p. 147). O espartilho educativo a que alunos e professores estavam sujeitos não permitia o desenvolvimento de atitudes de Cidadania.

Após o 25 de Abril de 1974 e ao longo do processo de democratização do país, as transformações ocorridas na educação relacionaram-se com o desejo de romper com a lógica precedente, incitando antes à participação ativa dos cidadãos nos assuntos da escola. Para tal, modificaram-se os objetivos do sistema educativo, estabeleceram-se relações com a sociedade global, com a profunda alteração dos currículos e dos programas das disciplinas e, também, com a supressão dos conteúdos associados à ideologia defendida pelo Antigo Regime (Igreja, 2004). Relativamente à administração dos estabelecimentos de ensino, salienta-se a importância atribuída à participação e gestão democráticas de alunos e de professores ao nível da tomada de decisões (Igreja, 2004).

A aprovação da nova Constituição da República Portuguesa e a entrada em funções do I Governo Constitucional, em 1976, levaram a serem introduzidas, uma vez mais, alterações significativas, nomeadamente ao nível da “massificação e democratização do sistema educativo” (Grilo, citado por Igreja, 2004, p. 177). Em 1986, é aprovada a nova Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual se “estabelece o quadro geral do sistema educativo” (n.º 1, artigo 1.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Esta lei é, ainda nos dias de hoje, com algumas revisões, uma referência normativa nacional basilar para definir a política educativa em Portugal.

131

Mais tarde, em 2001, e após se ter colocado em prática e avaliado um conjunto de processos centrados na problemática da organização e gestão curricular e no desenvolvimento de práticas inovadoras e metodologias de trabalho ativas, surgiu a necessidade de se realizar uma *reorganização curricular do Ensino Básico*, que se consubstanciou na publicação do Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro. No âmbito deste processo, surge um discurso marcado pelas preocupações de Cidadania, com a criação das áreas curriculares não disciplinares como a Formação Cívica e a Área de Projeto.

No âmbito do que foi referido anteriormente sobre as noções de Escola e Educação, surge o momento de compreender quais os objetivos e os desafios que são colocados à educação e à Escola na atualidade. Assim, importa salientar quatro aprendizagens estruturantes subjacentes ao conceito de educação, na esperança de que se constituam, ao longo da vida do indivíduo, como os quatro pilares do conhecimento – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Delors, 2000). De entre estes, salienta-se o último, já que remete para todas as aprendizagens anteriores, no sentido do pleno desenvolvimento do indivíduo, na medida em que incentiva o pensamento autónomo e crítico, mediante a formulação de juízos de valor (Delors, 2000).

Por outro lado, é relevante considerar que um dos três grandes objetivos gerais definidos para o Ensino Básico, consagrados no documento *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2006), aponta para o desenvolvimento de “valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade

democrática” (*Organização Curricular e Programas*, 2006, p. 13).

Deste modo, é possível compreender que, num período de profundas mudanças como o que vivemos, nomeadamente a nível tecnológico, económico, político, científico e, muito importante, a nível social, a Escola tem de se readaptar e redefinir as suas formas de atuação, uma vez que um dos seus papéis passa por formar cidadãos para um exercício pleno da Cidadania, bem como dotá-los das competências necessárias à versatilidade de um mundo em constante transformação e espírito crítico, no que aos conteúdos a trabalhar na Escola diz respeito, permitindo a criação de condições para a inserção do aluno no meio social (Pontes, 2013).

Poder-se-á, portanto, conjecturar que os objetivos e desafios que são colocados à Escola têm por base implícita o desenvolvimento de competências de Cidadania pelos alunos, apesar de as alterações curriculares de 2012²⁵ retomarem o discurso de uma abordagem transversal, suprimindo a área curricular não disciplinar de Formação Cívica e Área de Projeto e, em geral, desvalorizarem de facto a educação para a Cidadania.

A área disciplinar de Estudo do Meio no 1.º CEB

Os antecedentes de uma área disciplinar direcionada para o estudo do meio próximo e o conhecimento da realidade envolvente, no campo de uma intervenção social e cívica, são relativamente recentes em Portugal (Roldão, 2004). A esta perspetiva associa-se a convicção de que uma área disciplinar assente numa “educação dirigida para valores de participação social e intervenção do cidadão na sua comunidade” (Roldão, 2004, p. 10) contribui para a transformação da sociedade ao nível da construção de uma maior justiça social. Neste sentido, o Estudo do Meio é uma área disciplinar específica do 1.º CEB e define-se por abordar “um conjunto de elementos, fenómenos e acontecimentos que ocorrem no meio envolvente e no qual adquirem significado a vida e acção das pessoas” (Faria, 2007, p. 16).

Esta abordagem inicia-se antes do 1.º CEB, já que, na linha das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), a área do Conhecimento do Mundo abre o caminho para a realização das primeiras aprendizagens do âmbito do Estudo do Meio, visto que os blocos de conteúdos em que esta área se organiza se assumem como uma referência para enformar a área do Conhecimento do Mundo na Educação Pré-Escolar e, também, porque esses blocos apontam para o trabalho ao nível de um leque de áreas científicas diversas que concorrem “para enquadrar e sistematizar a compreensão do mundo” e, simultaneamente, para a “sensibilização às ciências” (p. 80).

De acordo com a *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2006), a área disciplinar de Estudo do Meio «está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas» (p. 101). Por outro lado,

o conhecimento do Meio abarca todos os níveis do conhecimento humano: desde a experiência sensorial directa até aos conceitos mais abstractos; desde a comprovação pessoal até ao conhecido através do testemunho, da informação e do ensino de outros; desde a apreensão global do Meio até à captação analítica dos diversos

25 - Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho.

elementos que o integram (*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001, p. 75).

Trata-se de uma área disciplinar de natureza interdisciplinar e transdisciplinar e, portanto, poder-se-á dizer que é uma área com carácter globalizador, ou seja, para a qual contribuem conceitos e métodos de diferentes áreas disciplinares (Faria, 2007). Este carácter globalizador é sustentado pelo contributo de várias disciplinas científicas pertencentes às Ciências Sociais e às Ciências Físicas e Naturais, nomeadamente a História, a Geografia, a Etnografia, a Sociologia, as Ciências da Natureza, entre outras, permitindo “a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (*Organização Curricular e Programas*, 2006, p. 101).

A importância do estudo do meio local prende-se com o desenvolvimento de competências de análise da sociedade em que o aluno se encontra inserido, constituindo-se a comunidade local como «um pequeno laboratório em que se podem exercitar mais facilmente as competências de acção e ensaiar modos de intervenção», pois o conhecimento da realidade próxima assume-se como “um primeiro passo para a compreensão da sociedade global em que o indivíduo em formação deverá intervir e participar” (Roldão, 2004, p. 12).

Ao analisar o programa de Estudo do Meio para o 1.º CEB, é possível encontrar também alguns temas transversais a dois, três ou quatro anos de escolaridade. Daí que o programa desta área disciplinar se caracterize pela articulação vertical e horizontal dos conteúdos, pelo carácter integrador dos temas que aborda e organização dos mesmos em termos de metodologia de descoberta e pela apresentação do programa em forma de objetivos operacionais, isto é, em termos de comportamentos ou resultados que sejam passíveis de observar (Roldão, 2004).

Ao consultar a *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2006) compreende-se que, ao longo do 1.º CEB, os objetivos gerais a desenvolver na área disciplinar de Estudo do Meio envolvem, de modo geral, questões diretamente relacionadas com a aquisição de competências que se relacionam entre si – *a localização no espaço e no tempo; o conhecimento do ambiente natural e social e o dinamismo das inter-relações entre o natural e o social* (*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001, p. 81). Neste contexto, apenas se apresentam os objetivos que concorrem diretamente para o desenvolvimento de noções e competências de Cidadania:

4. – Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em acções ligadas à melhoria do seu quadro de vida.
6. – Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.
7. – Seleccionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação... etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples

(entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas) (Organização Curricular e Programas, 2006, p. 103).

Deste modo, a área disciplinar de Estudo do Meio prevê o desenvolvimento de competências requeridas para o desempenho consciente da Cidadania em três áreas principais de aprendizagem – conhecimentos, atitudes e práticas –, que se traduzem em:

saber analisar situações reflexiva e criticamente; saber fundamentar opiniões com rigor, objectividade e flexibilidade; saber identificar e reivindicar os seus direitos e assumir os seus deveres; saber respeitar direitos e opiniões de outros; saber valorizar as diferenças; saber cooperar; saber persistir face a fins visados; saber agir de forma responsável (Roldão, 2004, p. 33).

Em conclusão, a área disciplinar de Estudo do Meio integra amplas potencialidades, porque aborda temas e questões distintas que estão diretamente relacionadas com a realidade em que o aluno se insere ou, por outro lado, que o ajudam a justificar e a compreender “a realidade física e social do mundo em que vive», desenvolvendo e adquirindo conhecimentos, atitudes e valores que, no futuro, o tornarão um cidadão interveniente e com um papel ativo «numa sociedade democrática em permanente transformação”, isto é, num cidadão que exerce plenamente a sua Cidadania (Cardoso, 1998, p. 99). Assim sendo, a didática da área disciplinar de Estudo do Meio poderá colocar o aluno perante situações de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, uma vez que assume que o aluno detém o papel central no seu processo de ensino-aprendizagem (*Organização Curricular e Programas*, 2006).

A metodologia de Trabalho de Projeto

No que diz respeito à área da educação, entende-se que o Trabalho de Projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, citados por Vasconcelos et al., 2012, p. 10). Neste sentido, esta metodologia de trabalho caracteriza-se por promover aprendizagens providas de sentido e de significado, motivando e envolvendo os alunos no próprio processo de ensino-aprendizagem; desenvolver competências que se consideram «necessárias para se viver satisfatoriamente numa “sociedade do conhecimento” (Santos, Fonseca & Matos, 2009, p. 27); e, também, recorrer ao trabalho em grupo, de forma a permitir a discussão de diferentes pontos de vista, a identificação de problemas/questões e o desenvolvimento de competências sociais. Assim, a importância da metodologia de Trabalho de Projeto prende-se com a promoção de propostas de qualidade em educação, contrariando “a atomização do processo de aprendizagem, dividido em conteúdos disciplinares e em actividades desligadas umas das outras, para adoptar perspectivas mais articuladas, significativas e motivadoras de aprendizagem” (Silva, 2005, p. 8).

A abordagem do Trabalho de Projeto inclui diferentes perspectivas, nomeadamente ao nível do poder de decisão e do modo de participação dos alunos e do professor (Silva, 2005). Segundo Sublet (citado por Silva, 2005), é possível distinguir três modelos pedagógicos de realizar o Trabalho de Projeto: o modelo diretivo, o modelo centrado na criança e o modelo construtivista. Em linhas gerais, o modelo diretivo caracteriza-se pela elaboração de projetos temáticos propostos pelo professor aos alunos para os motivar para outras aprendizagens ou para aplicar conhecimentos já adquiridos (Silva, 2005). O modelo centrado na criança representa a realização de um projeto vivencial ancorado na manifestação de interesses próprios e iniciativa de desencadear o processo por parte do estudante (Silva, 2005). Por fim, o modelo construtivista assume-se como um projeto negociado entre professor e alunos, que pode partir dos interesses dos alunos ou de uma proposta do professor, atendendo sempre ao pressuposto de que o debate enriquecido pelo contributo de todos estará no centro desta abordagem ao Trabalho de Projeto, que “corresponde ao ‘verdadeiro’ projecto” (Silva, 2005, p. 11).

Deste modo, as potencialidades oferecidas pela metodologia de Trabalho de Projeto são vastas, na medida em que

enquanto intervenção educativa baseada em situações problemáticas para as quais os alunos procuram as respostas, surge como uma forma de organização e de intervenção no processo de ensino e de aprendizagem que . . . consegue dar resposta formativa às exigências que a sociedade faz aos indivíduos, bem como torna mais significativa a sua formação (cf. Ferreira, 2009, p. 146).

135

Para além disso, o Trabalho de Projeto é uma forma de trabalho pedagógico que possibilita responder à diversidade que caracteriza os alunos de uma turma, proporcionando situações de aprendizagem significativas, e que permite desenvolver competências essenciais para a formação contínua dos alunos e para a sua integração na sociedade atual, competências estas que estão contempladas no currículo das várias áreas disciplinares (Ferreira, 2009).

A metodologia de Trabalho de Projeto organiza-se em torno de um conjunto de fases ou de etapas nas quais os estudantes tomam múltiplas decisões e realizam diferentes atividades. As fases ou etapas pelas quais se estrutura um projeto são análogas e consensuais entre vários autores como Castro e Rangel (2004), Silva (2005), Santos et al. (2009) e Rangel e Gonçalves (2010). Neste contexto, as diferentes fases de um projeto passam, geralmente, pela identificação e formulação do problema; a planificação; o desenvolvimento; a apresentação do projeto e a avaliação (Santos et al., 2009). De uma forma mais ou menos clara, qualquer projeto passa por cada uma destas fases, embora haja diferenças relativamente ao contexto, ao propósito e aos modos de realizar um projeto (Silva, 2005).

No contexto de um Trabalho de Projeto, o papel do professor consiste em orientar e apoiar, dar sugestões, esclarecer eventuais dúvidas, questionando e estimulando

o pensamento dos alunos, bem como em “desbloquear conflitos, reajustar ou ajudar a explorar pistas que surgem no decorrer do projecto” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 70). O professor deverá, portanto, proporcionar condições para que

os conhecimentos se produzam, integrando a experiência de cada um dos actores envolvidos e estabelecendo a relação entre o agir e o investigar, não esquecendo que, ao mesmo tempo que o agente investiga e age, se enriquece sob o ponto de vista formativo e abre caminhos para a mudança (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p. 37).

Por outro lado, a metodologia de Trabalho de Projeto permite que os alunos desenvolvam noções e competências de Cidadania e contribui para a construção de um aluno que é, antes de mais e simultaneamente, um cidadão, porque ao estruturar o trabalho pedagógico por projetos é possível formar “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, inteligentemente críticos para serem facilmente ludibriados, [...] rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (Kilpatrick, citado por Ferreira, 2009, p. 144). Neste sentido, o Trabalho de Projeto pode assumir-se como uma metáfora do que é a Cidadania ativa, uma vez que esta metodologia prevê que os alunos estejam no centro do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que sejam sujeitos ativos diretamente implicados na tomada de decisões e no trabalho a realizar, de modo a poderem progressivamente pensar de forma autónoma sobre o que os rodeia para participar e intervir na sociedade. À semelhança de alguns dos propósitos desta metodologia de trabalho ativa, a Cidadania ativa prevê que os cidadãos atuem de forma informada e consciente numa sociedade que se encontra em constante mudança, daí que se possa afirmar que a metodologia de Trabalho de Projeto é um meio que concorre para o desenvolvimento de competências que permitem o exercício pleno de uma Cidadania ativa e crítica.

2. O desenvolvimento de competências de cidadania com recurso a uma metodologia de trabalho ativa a partir da área disciplinar de Estudo do Meio

O Trabalho de Projeto desenvolvido com a turma pretendeu, sobretudo, “promover a preparação para a cidadania através do processo de investigação no qual os conhecimentos resultam do que os cidadãos necessitam conhecer para tomarem decisões e resolverem problemas” (Barr et al., citado por Roldão, 2004, p. 11). Para além disso, compreendeu-se que esta metodologia de trabalho poderia facilitar o desenvolvimento de competências de Cidadania nos alunos, nomeadamente de participação social e intervenção na sua comunidade, por se tratar de um processo pessoal de construção do conhecimento em interação com o outro, em que os estudantes se envolvem de forma ativa e significativa.

Neste sentido, importa primeiramente explicitar que o Trabalho de Projeto surgiu de um momento de diálogo com os alunos acerca dos valores transmitidos por uma histó-

ria trabalhada com a turma durante a Hora do conto: *Beatriz e o Plátano*, de Ilse Losa. Esta história veicula valores associados à educação ambiental, mas também apela ao exercício de uma Cidadania ativa e à participação cívica dos cidadãos como forma de resolução de problemas e de defesa de causas e interesses comuns, visto que a personagem principal (Beatriz) sensibiliza a população do bairro para se juntar a ela, no sentido de impedir as autoridades locais de cortarem um plátano centenário.

Deste modo, no seguimento da situação de diálogo com a turma, questionaram-se os alunos acerca dos problemas que identificavam no meio envolvente e sobre os quais gostariam de intervir, no sentido de encontrar soluções mais eficazes tal como fez a personagem principal da história. A conversa com os alunos encaminhou-se para a identificação de problemas na escola relacionados com o ambiente e com a preservação dos espaços escolares, surgindo, a partir destas preocupações, as primeiras interrogações que conduziram à realização de um projeto.

O Trabalho de Projeto desenvolvido com a turma teve como temática “A Cidadania na escola”. As questões que serviram de ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho de cada um dos três grupos e que se constituíram em três áreas de intervenção foram as seguintes: *Como podemos fazer para que haja menos lixo no chão da escola?; Como podemos preservar/arranjar as redes do campo de jogos do 1.º ciclo? e Como podemos preservar os canteiros que já existem e plantar mais árvores na escola?*

Neste sentido, o projeto da turma surgiu a partir de um problema real sentido por todos os seus elementos – a degradação ambiental e o desrespeito pelos espaços escolares e pela sua preservação – e apelou à participação ativa e informada na resolução de problemas existentes na escola. Conduziu, portanto, ao desenvolvimento de noções e de competências relacionadas com algumas das dimensões da Cidadania, nomeadamente o próprio conceito de Cidadania e de cidadão, as instituições a que é possível recorrer para participar na construção de uma sociedade democrática e as respetivas funções dessas instituições, bem como os órgãos da escola que é possível contactar para intervir e melhorar o espaço escolar. Procurou-se que a escola servisse como meio para envolver os alunos na resolução de problemas, ajudando-os a tornarem-se cidadãos conscientes e com uma participação ativa através da vivência e prática da Cidadania.

Os conteúdos de Estudo do Meio estiveram no centro do desenvolvimento do Trabalho de Projeto: nas suas orientações programáticas são claras as intenções formativas no âmbito da educação ambiental, da organização dos espaços e, na vertente da Cidadania, porque se entende que

a escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, directa e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania (*Organização Curricular e Programas*, 2006, p. 110).

O Trabalho de Projeto desenvolveu-se ao longo de pouco mais de três semanas e foi planejado conjuntamente com as crianças, que decidiram sobre a pesquisa que pretendiam realizar, os grupos de trabalho a que queriam pertencer e a duração de cada uma das fases do projeto, sendo papel da professora “ajudar os alunos a definirem o seu projecto, moderar e gerir consensos e orientá-los na realização das diversas tarefas que esta metodologia impõe” (Ferreira, 2009, p. 145).

Como já foi referido, no Trabalho de Projeto desenvolvido pela turma organizaram-se apenas três grupos de trabalho constituídos, sensivelmente, por oito elementos em cada grupo. Sabe-se que este número de elementos por grupo não é o mais adequado. No entanto, acreditou-se que, neste contexto, não seria favorável criar dois grupos para investigar um mesmo tema e, por este motivo, optou-se por criar subgrupos dentro dos grupos principais, articulando o trabalho a desenvolver entre eles e garantindo que todos realizavam as tarefas definidas, de modo a contribuir para a prossecução do projeto.

Posteriormente à etapa de definição da temática e das questões-problema subjacentes, os estudantes foram confrontados com a questão *O que sabemos ou pensamos saber sobre a forma de resolver este problema?*, recorrendo-se a uma “chuva” de ideias para organizar a informação relativa às noções que os alunos possuíam acerca dos temas sobre os quais o projeto incidia. Em seguida, distribuíram-se os alunos pelos grupos de trabalho; explicaram-se as fases de trabalho a percorrer; planificou-se, numa “linha temporal”, o projeto de acordo com o tempo de que se dispunha; e, por fim, cada grupo planificou as tarefas e atividades que se propunha desenvolver através do preenchimento de uma ficha denominada *Plano do Projeto*. A partir desta fase, cada grupo realizou o seu trabalho de acordo com a planificação efetuada e com o seu ritmo de aprendizagem, não esquecendo que a mesma era flexível e, por isso, podia ser ajustada ou modificada, considerando o desenvolvimento do projeto e a avaliação intermédia que ia sendo realizada.

A etapa de pesquisa dependeu da disponibilização de guiões de pesquisa e de documentos fornecidos aos grupos, adaptados ao nível de leitura em que os alunos se encontravam. Deste modo, os discentes contactaram e leram diversos textos diferentes daqueles a que estavam habituados, construindo conhecimentos no âmbito do Estudo do Meio e desenvolvendo competências de leitura. Por outro lado, foi possível desenvolver competências de escrita porque os alunos tiveram de produzir textos e de os apresentar a públicos com os quais nunca haviam contactado, nomeadamente a Diretora da escola, a Coordenadora do 1.º CEB da escola e a Junta de Freguesia à qual a escola pertencia. Este trabalho implicou reciprocidade de apoio entre os grupos, uma vez que o envolvimento e a prática de tarefas desta natureza, por parte deste grupo de alunos, não eram comuns. De salientar que cada grupo dispunha de uma pasta para poder organizar e arquivar todos os documentos produzidos e respeitantes ao Trabalho de Projeto.

Ao longo do projeto, os estudantes recorreram ao computador para redigir cartas e enviá-las por correio eletrónico, realizaram medições no campo de jogos para conhecer a quantidade de rede que seria necessária para substituir a que se encontrava danificada, fotografaram alguns dos espaços da escola em que pretendiam intervir, produziram cartazes que se afixaram nos espaços escolares, pesquisaram imagens para colocar nos cartazes

(este trabalho de pesquisa não necessitou de tanta orientação como a fase de pesquisa descrita anteriormente, porque os alunos possuíam bases para o poderem realizar de forma mais autónoma), entre outras atividades.

Ao longo do Trabalho de Projeto, realizaram-se momentos de avaliação intermédia no sentido de “avaliar o grau de cumprimento das tarefas; enumerar os obstáculos e os problemas que surgiram; avaliar o funcionamento do grupo; discutir as tarefas realizadas e a realizar” (Trindade, 2002, p. 62). Assim, na parte final de alguns momentos em que os alunos estiveram a trabalhar no seu projeto, realizava-se a avaliação intermédia através do preenchimento de um documento próprio construído para o efeito. Num momento posterior, cada grupo discutia a avaliação que cada elemento tinha realizado, tomando decisões, fazendo ajustes ou alterações ao plano inicial e formulando novas propostas para que o trabalho progredisse. Esta avaliação permitiu verificar que os alunos fizeram progressos importantes, tanto ao nível da participação adequada à dinâmica de um trabalho em grupo, como de atitudes de cooperação/colaboração, da pertinência dos comentários/sugestões, do respeito pela opinião dos colegas e, também, da assunção de responsabilidades. Por sua vez, os estudantes compreenderam, gradualmente, que era necessário auxiliarem-se mutuamente nos grupos para poderem cumprir os objetivos, uma vez que não era possível às professoras apoiar todos os grupos em simultâneo. Neste sentido, muitas das vezes, assistiu-se à resolução de conflitos autonomamente pelos elementos dos grupos, com recurso a processos de harmonização de conflitos, como o diálogo e as votações.

Relativamente ao produto final dos projetos dos grupos, utilizado para a divulgação dos resultados dos mesmos, todos optaram por elaborar cartazes que se afixaram nos espaços escolares e que, desta forma, alertaram a comunidade escolar para a importância da preservação destes espaços.

A fase de divulgação do projeto ocorreu também na turma, através da realização de comunicações orais, em que os grupos partilharam uns com os outros o trabalho desenvolvido, utilizando como suporte o *PowerPoint* ou cartolinas e recorrendo aos cartazes que tinham sido produzidos. As comunicações orais realizadas pelos grupos foram previamente preparadas, o que permitiu aos alunos compreender e sistematizar os novos conhecimentos, no fundo, explicar o que aprenderam (Grave-Resendes & Soares, 2002; Guedes, 2011). Esta etapa constituiu-se num importante “momento de divulgação, de partilha, de articulação e de sistematização de conhecimentos e também de avaliação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 71)

Para concluir, saliente-se que, para o desenvolvimento dos projetos da turma, além do Estudo do Meio, foram convocadas várias áreas disciplinares, nomeadamente o Português, a Matemática e a Expressão e Educação Plástica.

3. Metodologia de investigação

Retomando o objetivo geral deste estudo, *Compreender como se desenvolvem competências de Cidadania, com recurso ao Trabalho de Projeto, na área disciplinar de Estudo*

do Meio, e atendendo às suas finalidades, a investigação apresentada neste trabalho baseou-se na utilização e combinação de metodologias mistas, na medida em que, para a mesma investigação, concorreram e foram integradas características de uma abordagem centrada em métodos qualitativos e quantitativos no que se refere aos procedimentos de análise e de recolha de dados, possibilitando “uma melhor compreensão dos fenómenos» e tornando «o processo de investigação mais consistente e sólido” (Sousa & Baptista, 2011, p. 63).

Amostra

Nesta investigação, utilizou-se como técnica de amostragem uma amostra por conveniência, porque se tratava de um grupo já constituído, e “que se obtém sem nenhum plano preconcebido, resultando as unidades escolhidas do produto das circunstâncias fortuitas” (Coutinho, 2011; Vilelas, 2009, p. 247). A amostra do estudo foi constituída por quarenta indivíduos, dos quais vinte e quatro pertenciam à turma onde decorreu a intervenção educativa e dezasseis à turma de controlo.

A amostra era constituída por vinte e quatro indivíduos do género feminino e dezasseis indivíduos do género masculino, pertencentes a duas turmas do 3.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, sendo que a média das idades era de aproximadamente 8,55 anos. A turma de intervenção apresentava uma assimetria ao nível do género (dezassete indivíduos do género feminino e sete indivíduos do género masculino), variando as idades entre os oito e os nove anos de idade. Por sua vez, a turma de controlo era constituída por sete sujeitos do género feminino e por nove sujeitos do género masculino, e as suas idades situavam-se num intervalo entre oito a dez anos.

Para a realização desta investigação, solicitou-se, previamente, a autorização dos Encarregados de Educação para a participação dos seus educandos no estudo, e o processo de tratamento dos dados recolhidos através do questionário foi realizado com recurso ao software *Microsoft Office Excel*, o que possibilitou uma análise ao nível da distribuição dos dados.

Instrumentos

No caso concreto desta investigação, utilizou-se um questionário de tipo misto, ou seja, que contém questões de resposta aberta e fechada (Sousa & Baptista, 2011). As questões formuladas no questionário são questões de resposta fechada (questões de resposta única e questões de resposta múltipla), questões semifechadas e questões de resposta aberta (Sousa & Baptista, 2011). As questões do questionário foram agrupadas segundo três dimensões – questionamento individual, escola e vida em sociedade –, com a intenção de procurar perceber se seria possível explorar em que medida os alunos teriam a capacidade de realizar a transferência de informação entre os vários contextos.

Os questionários elaborados tiveram em conta um referencial teórico e a revisão de literatura realizada no âmbito desta investigação, as características do público-alvo, bem como o princípio da clareza na formulação das questões e de organização das mesmas de acordo com uma progressão lógica (Sousa & Baptista, 2011). Saliente-se, ainda, que antes da sua aplicação se realizou um pré-teste ao questionário, de modo a aferir a sua clareza, recorrendo para isso a um grupo de seis crianças.

Procedimentos

A investigação desenvolveu-se em duas turmas que frequentavam o 3.º ano de escolaridade pertencentes à escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada: a turma na qual se interveio pedagogicamente e uma turma de controlo. Em ambos os contextos, eram adotadas práticas e perspetivas distintas relativamente ao trabalho desenvolvido em torno da dimensão da Cidadania.

Os questionários e respetivas normas para o seu preenchimento foram apresentados aos inquiridos no quadro da sala de aula, dispondo estes de cerca de vinte minutos para preencher o documento.

O questionário foi aplicado em dois momentos diferentes em cada uma das turmas, sendo que, aquando do preenchimento do questionário inicial, não se tinha abordado o tema com os alunos em ambas as turmas. Após se ter desenvolvido o Trabalho de Projeto em Estudo do Meio e experienciadas competências de Cidadania na turma em que se interveio e, na turma de controlo, se ter dado continuidade ao trabalho planificado pela docente, que não englobava uma abordagem à Cidadania, os alunos preencheram novamente os questionários.

4. Apresentação e discussão dos resultados da investigação

Para a realização da análise e interpretação dos dados obtidos através do questionário, recorreu-se à estatística descritiva, porque permite “organizar e descrever os dados de forma clara; identificar o que é típico e atípico; encontrar respostas para o problema, ou seja, testar as minhas hipóteses” (Coutinho, 2011, p. 132). Ao longo desta análise, procurou-se “adotar uma permanente atitude crítica em relação aos resultados obtidos” (Coutinho, 2011, p. 132), de modo a autenticá-los.

Relativamente à análise das questões de resposta fechada do questionário, definiram-se critérios para a atribuição de cotações às respostas dadas pelos sujeitos inquiridos a cada questão. Apesar de ser possível definir o que se entende por cidadania, o seu exercício pode assumir diferentes dimensões que normalmente se relacionam com o entendimento e apropriação que cada indivíduo faz desse direito. Será expectável que, para as crianças do primeiro ciclo, a forma como concebem a sua cidadania seja diferente da forma como os adultos a entendem. Foi este enquadramento etário e formativo que esteve na base da atribuição das classificações dadas no questionário utilizado. Exemplo disto é a distribuição de classificação atribuída à primeira questão, “A vida em cidadania é...”. Sendo expectável que um adulto perceba que o exercício da cidadania deve extravasar o normativo legal, para a criança, que frequentemente recorre a práticas de cidadania regulamentadas pelas diretrizes do contexto escolar, o facto de as associar ao exercício da cidadania e de ter a capacidade de as extrapolar para a vida em sociedade fora da escola é já uma elaboração complexa. Assim, parece ser lícito considerar que uma criança que tem a capacidade de associar a existência de direitos e deveres legalmente instituídos à prática da cidadania consiga operacionalizar de modo mais completo e complexo esta noção. Assume-se, assim, que os critérios atribuídos às cotações das respostas ao questionário possam ser debatidos, tendo sido a estratégia escolhida a de fazer entrar em linha de conta o contexto etário em que o trabalho foi produzido.

Ainda sobre o questionário, importa salientar que uma menor cotação corresponde a um nível de conhecimento mais elevado sobre Cidadania, isto é, a criança manifesta, *grosso modo*, um maior conhecimento dos comportamentos e atitudes de Cidadania; por sua vez, uma maior cotação reflete um nível de conhecimento menor sobre Cidadania.

Tendo em conta o que foi descrito anteriormente no que se refere à construção e cotação do questionário apresentado, o melhor resultado que se poderia obter, equivalente a um elevado nível de conhecimento sobre Cidadania, era de dezassete pontos, e o pior resultado seria de cinquenta e cinco pontos, o que resulta numa cotação média de trinta e seis pontos. Ou seja, valores mais baixos correspondem a mais conhecimentos relativos ao exercício da Cidadania, ou seja, a um maior número de respostas certas e/ou mais completas, e vice-versa (Tabela 1).

No que diz respeito à análise das questões de resposta aberta, a partir da análise de conteúdo elaborada, foi possível categorizar as respostas de modo a agrupá-las para simplificar o seu tratamento (cf. Sousa, 2005). Esta categorização, seguindo a metodologia de análise de conteúdos, permitiu ainda aferir o grau de consistência de algumas das respostas fechadas e perceber algumas das conceções que as crianças têm acerca da cidadania.

De modo a compreender as diferentes apropriações que as crianças fazem do exercício de cidadania, foram criadas três dimensões de análise – vida em sociedade, questionamento individual e escola – para desta forma perceber em que medida estes alunos transferem as aprendizagens sociais de um contexto para o outro. Isto é, pretende-se perceber se as crianças transferem os resultados do trabalho cívico e social desenvolvido na escola para o que pode existir fora dela.

No fundo, a análise dos questionários permitiu avaliar e refletir sobre o impacto do processo de intervenção e os efeitos produzidos pela mesma na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de competências associados à dimensão da Cidadania, uma vez que numa turma se efetuou trabalho explícito a este respeito e que, na turma de controlo, a docente deu continuidade ao trabalho que havia iniciado anteriormente.

Tabela 1 *Distribuição das categorias de análise e da cotação dada às questões do questionário aplicado*

Dimensão de análise	Questão	Resposta	Pontuação	Observações
Vida em sociedade	1. A cidadania é...	- os cidadãos exercerem os seus direitos e deveres de acordo com as leis do país;	1	Podendo todas as respostas estar, em maior ou menor grau corretas, considerou-se que refletiam diferentes níveis de compreensão e conhecimento do exercício de cidadania. A cotação mais baixa é indicativa de um maior nível de conhecimento.
		- relacionar-se com as pessoas e as instituições que organizam as sociedades onde vivemos;	5	
		- votar nas eleições para a Junta de Freguesia, para a Câmara Municipal e para eleger o Primeiro-Ministro e o Presidente da República;	2	
		- adotar valores como a responsabilidade, a participação, a partilha, a autonomia;	4	
		- intervir para encontrar soluções para os problemas sentidos pelos indivíduos.	3	

Vida em sociedade	2.1. Um indivíduo é cidadão...	- a partir dos 18 anos;	2	A resposta correta foi cotada com o valor mais baixo e as duas erradas com o mesmo valor.
		- desde que nasce;	1	
		- a partir do momento em que faz o cartão de cidadão.	2	
	2.2. Os cidadãos são...	- mulheres e homens;	1	
		- só as mulheres;	2	
		- só os homens.	2	
	2.3. Um cidadão...	- tem de nascer em Lisboa;	2	
		- só é cidadão na localidade em que nasce;	2	
		- qualquer pessoa que tenha nascido em Portugal	1	
Questionamento individual	3. Sabes o que é a cidadania?	- sim;	1 (Q. 4 categoria 2) 3 (Q. 4 > categoria 2)	A cotação foi atribuída em função da resposta à questão 4, procurando cruzar o conteúdo da resposta da questão 4 com a sua perceção (1 a 3 pontos).
		- não.	2 (Q. 4 > categoria 2) 3 (Q. 4 categoria 2)	
Resposta aberta	4. Diz o que é para ti a cidadania.	<p>Ⓜ Participação ativa, consciente e crítica nos debates de interesse cívico;</p> <p>Ⓜ Processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à intervenção nos problemas sentidos por cada indivíduo e pela sociedade;</p> <p>Ⓜ Os cidadãos conhecerem e exercerem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático.</p>		<p>- Categoria 1 – aborda todos os tópicos.</p> <p>- Categoria 2 – aborda dois tópicos.</p> <p>- Categoria 3 – aborda apenas um dos tópicos.</p> <p>- Categoria 4 – não aborda nenhum dos tópicos.</p>
Escola	5. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola?	- sim;	1	Considerou-se o grau de participação compatível do exercício ativo de cidadania.
		- às vezes;	2	
		- não.	3	
Resposta aberta	5.1. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola? – Porquê?	<p>Ⓜ Atribui importância à participação responsável, crítica e empenhada;</p> <p>Ⓜ Atribui importância à explicitação/justificação do seu ponto de vista/opinião;</p> <p>Ⓜ Atribui importância à partilha de ideias/sugestões para a tomada de decisões.</p>		<p>- Categoria 1 – aborda todos os tópicos.</p> <p>- Categoria 2 – aborda dois tópicos.</p> <p>- Categoria 3 – aborda apenas um dos tópicos.</p> <p>- Categoria 4 – não aborda nenhum dos tópicos.</p>
Escola	6. Gostas de ficar responsável por realizar tarefas da turma e/ou da escola?	- gosto muito;	1	Considerou-se a vontade de assumir responsabilidades compatível do exercício ativo de cidadania.
		- gosto;	2	
		- não gosto.	3	
Questionamento individual	7. Quando te responsabilizas por fazer alguma tarefa costumava cumpri-la?	- sim;	1	
		- às vezes;	2	
		- não.	3	

Escola	8. Indica com uma cruz os órgãos da escola a que podes recorrer para intervir e melhorar o espaço escolar.	- Professora Titular de Turma;		1 a 3 pontos 1 ponto – acerta nas duas opções; 2 pontos – acerta parcialmente (assinala apenas uma opção); 3 pontos – não acerta em nenhuma das opções.
		- Assistentes operacionais (auxiliares);		
		- Coordenadora da escola;	1	
		- Funcionária da biblioteca;		
		- Coordenadora do 1.º Ciclo;	1	
		- Colegas.		
Vida em sociedade	9.1. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Câmara Municipal.	- conheço e sei bem para que serve;	1	Considerou-se que o reconhecimento das instituições públicas é um indicador dos recursos que os cidadãos têm ao seu dispor no que diz respeito à segurança, cuidados de saúde e de educação (direitos fundamentais consagrados na Constituição).
		- conheço e acho que sei para que serve;	2	
		- já ouvi falar mas não sei para que serve;	3	
		- nunca ouvi falar.	4	
	9.2. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Polícia de Segurança Pública.	- conheço e sei bem para que serve;	1	
		- conheço e acho que sei para que serve;	2	
		- já ouvi falar mas não sei para que serve;	3	
		- nunca ouvi falar.	4	
	9.3. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Escola.	- conheço e sei bem para que serve;	1	
		- conheço e acho que sei para que serve;	2	
		- já ouvi falar mas não sei para que serve;	3	
		- nunca ouvi falar.	4	
	9.4. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Hospital.	- conheço e sei bem para que serve;	1	
		- conheço e acho que sei para que serve;	2	
		- já ouvi falar mas não sei para que serve;	3	
		- nunca ouvi falar.	4	
	9.5. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Biblioteca pública.	- conheço e sei bem para que serve;	1	
		- conheço e acho que sei para que serve;	2	
		- já ouvi falar mas não sei para que serve;	3	
		- nunca ouvi falar.	4	
Vida em sociedade	10. Consideras que a Câmara Municipal, a PSP (Polícia de Segurança Pública), a Escola, entre outras, são importantes para o teu bem-estar e o da tua família?	- sim;	1	
		- não;	2	
		- não sei.	2	

Vida em sociedade	11. Faz a correspondência entre as instituições e a função que cada uma desempenha.	- Câmara Municipal;		1 a 5 pontos
		- PSP;		1 ponto – faz a correspondência correta na íntegra;
		- Escola;		2 pontos – acerta em três correspondências;
		- Hospital;		3 pontos – acerta em duas correspondências;
		- Biblioteca.		4 pontos – acerta apenas numa correspondência; 5 pontos – não acerta em nenhuma correspondência.
Questionamento individual	12. Pensas que a tua opinião, se a justificares devidamente, pode ser ouvida, colocada em prática ou influenciar os órgãos superiores?	- sim;	1	De acordo com a resposta é possível avaliar a perceção dos seus direitos e deveres.
		- não.	2	

Nota. Elaboração própria.

Tendo em conta os resultados obtidos pela turma de intervenção, na fase inicial (28,25 pontos; 70,39%) e final (22,42 pontos; 85,75%), pode-se constatar que houve uma evolução no conhecimento que os alunos possuíam acerca das dimensões de Cidadania, em 15% (6 pontos). Já na turma de controlo, a evolução entre a fase inicial (28,56 pontos; 69,57%) e final (26,44 pontos; 75,16%) de aplicação do questionário, apesar de positiva, foi menos expressiva (2 pontos; 6%). Isto é, a intervenção parece ter atuado no sentido de clarificar algumas das noções apresentadas, já que, do primeiro para o segundo momento de aplicação do questionário, se verificou um aumento do número de respostas certas ou mais próximas daquilo que se definiu ser a expressão mais completa de cidadania para as questões apresentadas sob a forma de escala. A Figura 1 e a Figura 2 ilustram os resultados descritos anteriormente.

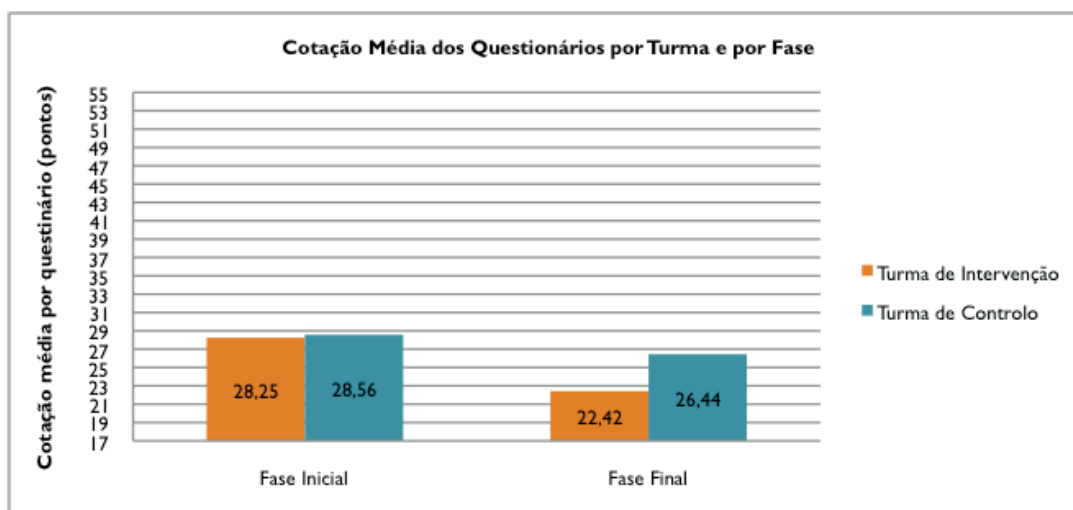


Figura 1. Cotação média dos questionários por turma e por fase. Adaptado de Antunes (2014, p. 253).

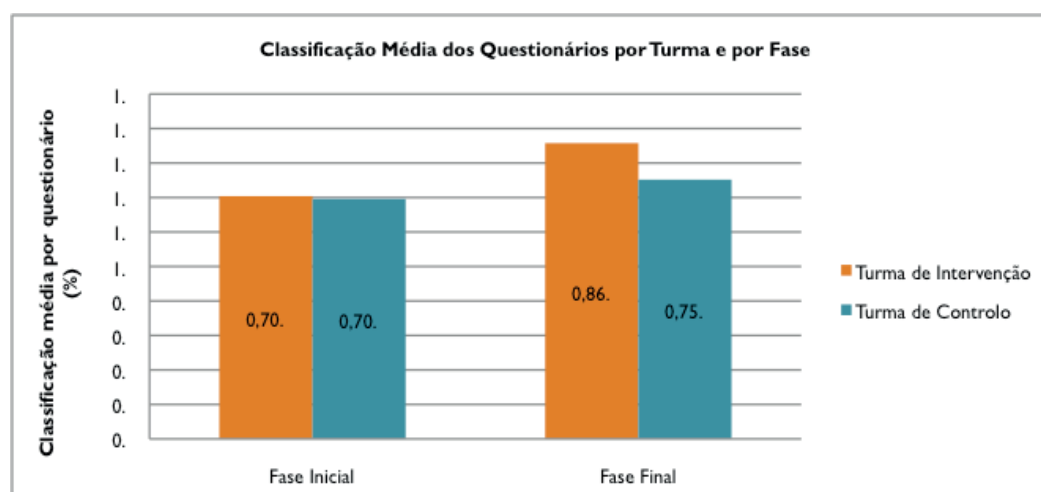


Figura 2. Classificação média dos questionários por turma e por fase. Adaptado de Antunes (2014, p. 254).

A partir da análise da Figura 3, é possível identificar a diferença entre o valor médio das classificações das respostas obtidas entre o questionário final e o questionário inicial na turma de intervenção e na turma de controlo e, desta forma, compreender se existiu ou não evolução no conhecimento dos alunos em cada uma das questões. Para obter uma visão holística dos resultados obtidos, criaram-se quatro intervalos de progressão das respostas, de modo a qualificar a evolução destes resultados da fase inicial para a fase final: questões em que a evolução foi muito expressiva (igual ou superior a 15%), questões em que a evolução foi moderada (superior a 0% e inferior a 15%), questões em que a evolução foi nula (igual a 0%) e, ainda, questões em que a evolução foi negativa (inferior a 0%).

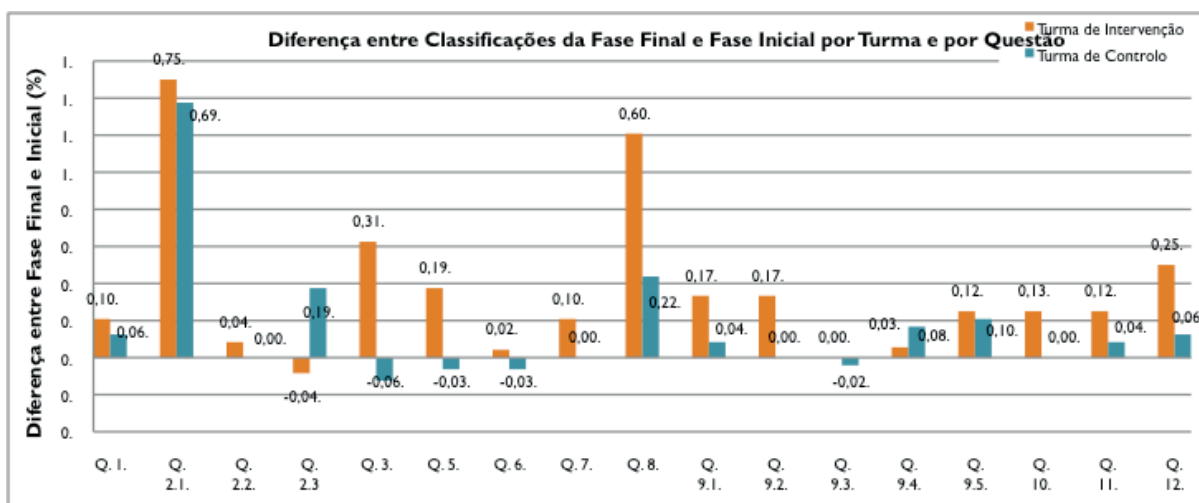


Figura 3. Diferença entre classificações da fase final e fase inicial por turma e por questão. Adaptado de Antunes (2014, p. 255).

Os resultados comparativos entre a primeira aplicação do questionário e a segunda denunciam um maior domínio e conhecimento das questões associadas à cidadania. Isto é, os alunos respondem de forma correta e/ou mais completa às questões, nomeadamente às questões 2.1 (Um indivíduo é cidadão...), 8. (Indica os órgãos da escola a que podes recorrer para intervir e melhorar o espaço) e 3. (Sabes o que é a cidadania). Apesar deste aumento do número de respostas corretas obtidas depois da intervenção, houve também um caso em que os resultados obtidos pioraram – questão 2.3, que relaciona o direito de cidadania e a naturalidade. No que respeita à turma de controlo, houve um maior número de questões cujas respostas foram erradas no segundo momento de aplicação do questionário, contudo, comparativamente, foi maior o número de questões cujas respostas evidenciaram um maior domínio do conceito e exercício de cidadania. Na Tabela 2, encontram-se sistematizados os resultados relativos à evolução do conhecimento dos alunos da fase inicial para a fase final, em cada uma das questões apresentadas para cada uma das turmas da amostra.

Tabela 2. Evolução do conhecimento dos alunos da fase inicial para a fase final aferida em função do grau de adequação das respostas a cada uma das questões na turma de intervenção e na turma de controlo.

Classificação da progressão das questões	Turma de Intervenção	Turma de Controlo
Questões em que o crescimento foi muito expressivo (igual ou superior a 15%)	2.1. Um indivíduo é cidadão...	
	3. Sabes o que é a cidadania?	
	5. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola?	2.1. Um indivíduo é cidadão...
	8. Indica com uma cruz os órgãos da escola a que podes recorrer para intervir e melhorar o espaço escolar.	2.3. Um cidadão...
	9.1. e 9.2. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Câmara Municipal e Polícia de Segurança Pública.	8. Indica com uma cruz os órgãos da escola a que podes recorrer para intervir e melhorar o espaço escolar.
	12. Pensas que a tua opinião, se a justificares devidamente, pode ser ouvida, colocada em prática ou influenciar os órgãos superiores?	

Questões em que o crescimento foi moderado (superior a 0% e inferior a 15%)	<p>1. A cidadania é...</p> <p>2.2. Os cidadãos são...</p> <p>6. Gostas de ficar responsável por realizar tarefas da turma e/ou da escola?</p> <p>7. Quando te responsabilizas por fazer alguma tarefa costumas cumpri-la?</p> <p>9.4. e 9.5. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Hospital e Biblioteca pública.</p> <p>10. Consideras que a Câmara Municipal, a PSP (Polícia de Segurança Pública), a Escola, entre outras, são importantes para o teu bem-estar e o da tua família?</p> <p>11. Faz a correspondência entre as instituições e a função que cada uma desempenha.</p>	<p>1. A cidadania é...</p> <p>9.1. / 9.4. e 9.5. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Câmara Municipal, Hospital e Biblioteca pública.</p> <p>11. Faz a correspondência entre as instituições e a função que cada uma desempenha.</p> <p>12. Pensas que a tua opinião, se a justificares devidamente, pode ser ouvida, colocada em prática ou influenciar os órgãos superiores?</p>
Questões em que o crescimento foi nulo (igual a 0%)	<p>9.3. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Escola.</p>	<p>2.2. Os cidadãos são...</p> <p>7. Quando te responsabilizas por fazer alguma tarefa costumas cumpri-la?</p> <p>9.2. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Polícia de Segurança Pública.</p> <p>10. Consideras que a Câmara Municipal, a PSP (Polícia de Segurança Pública), a Escola, entre outras, são importantes para o teu bem-estar e o da tua família?</p>
Questões em que o crescimento foi negativo (inferior a 0%)	<p>2.3. Um cidadão...</p>	<p>3. Sabes o que é a cidadania?</p> <p>5. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola?</p> <p>6. Gostas de ficar responsável por realizar tarefas da turma e/ou da escola?</p> <p>9.3. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Escola.</p>

Nota. Elaboração própria.

Importa, neste momento, atentar nos resultados obtidos por cada turma na fase inicial e na fase final da investigação e centrar a análise em determinadas questões que permitem comparar os resultados mais ilustrativos, de modo a compreender as alterações verificadas e a encontrar uma possível explicação para essas alterações.

Deste modo, através da análise da Figura 4, na turma de intervenção foram sete as questões em que os resultados mudaram substancialmente da fase inicial para a fase final, evidenciando-se um maior conhecimento sobre o que implica o exercício de cidadania. A partir dos dados apresentados anteriormente e na Tabela 3, os resultados parecem indicar que este desenvolvimento ao nível do conhecimento sobre Cidadania poderá ficar a dever-se à intervenção educativa e ao Trabalho de Projeto realizado pela turma, uma vez que as questões mais exploradas e aprofundadas no projeto corresponderam, essencialmente, às questões que apresentaram uma maior progressão nos resultados obtidos. Isto é, refletiram as aprendi-

zagens subjacentes ao desenvolvimento e aplicação da metodologia de trabalho por projeto, as quais implicam a identificação de um problema, a mobilização de um grupo de indivíduos (ou comunidade) para se estruturar uma resolução, planeamento de estratégias, mediante a identificação dos órgãos e das instituições com a capacidade para dar uma resposta às necessidades identificadas, e a implementação da solução identificada e planeada. Compreender a importância e os mecanismos envolvidos em cada uma destas etapas constitui um importante recurso na compreensão do exercício de uma cidadania ativa.

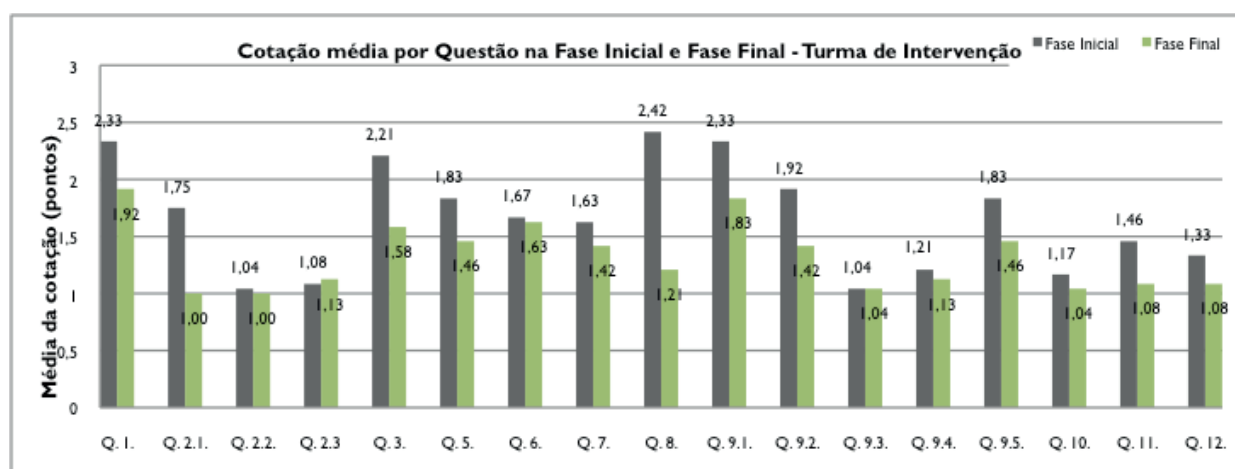


Figura 4. Cotação média por questão na fase inicial e fase final na turma e intervenção. Adaptado de Antunes (2014, p. 256).

Tabela 3 Questões em que os resultados mudaram substancialmente da fase inicial para a fase final na turma de intervenção revelando um maior conhecimento sobre o que se entende por cidadania e seu exercício.

Questões do questionário	Média das respostas por questionário na fase inicial	Média das respostas por questionário na fase final	Diferença da média das respostas por questionário entre a fase final e inicial
2.1. Um indivíduo é cidadão...	1,75 pontos	1 ponto	Alteração positiva de 0,75 pontos
3. Sabes o que é a cidadania?	2,21 pontos	1,58 pontos	Alteração positiva de 0,63 pontos
5. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola?	1,83 pontos	1,46 pontos	Alteração positiva de 0,37 pontos
8. Indica com uma cruz os órgãos da escola a que podes recorrer para intervir e melhorar o espaço escolar.	2,42 pontos	1,21 pontos	Alteração positiva de 1,21 pontos
9.1. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Câmara Municipal.	2,33 pontos	1,83 pontos	Alteração positiva de 0,5 pontos
9.2. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Polícia de Segurança Pública.	1,92 pontos	1,42 pontos	Alteração positiva de 0,5 pontos
12. Pensas que a tua opinião, se a justificares devidamente, pode ser ouvida, colocada em prática ou influenciar os órgãos superiores?	1,33 pontos	1,08 pontos	Alteração positiva de 0,25 pontos

Nota. Elaboração própria.

Numa análise e interpretação mais fina dos resultados, é de referir que, na questão 9.3. (Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Escola.), a média dos resultados obtidos na fase inicial e na fase final do estudo foi igual (1,04 pontos

por questionário), porque já era um valor bastante positivo, isto é, os alunos já detinham um conhecimento aprofundado sobre esta questão. Porém, na questão 2.3. (Um cidadão... tem de nascer em Lisboa; só é cidadão na localidade em que nasce; qualquer pessoa que tenha nascido em Portugal pode ser cidadão português.), os resultados da fase inicial para a fase final parecem ser pouco comuns, na medida em que a média do conhecimento dos alunos diminuiu 0,05 pontos por questionário (de 1,08 pontos passou a 1,13 pontos), o que poderá significar, atendendo à natureza da pergunta e atentando na temática do Trabalho de Projeto da turma – A Cidadania na escola –, que alguns alunos ficaram com a ideia de que só poderiam ser cidadãos aqueles que participam e intervêm na localidade em que nascem. Quando comparado com a turma de controlo, este resultado causa também alguma surpresa, porque, na turma de controlo, a progressão quanto ao nível de conhecimento é superior à da turma de intervenção. No entanto, quando comparados apenas os resultados absolutos na fase final da investigação para cada uma das turmas, observa-se que a média dos conhecimentos da turma de controlo (1,31 pontos por questionário) é mais elementar do que a média dos conhecimentos da turma de intervenção (1,13 pontos por questionário), o que significa que o número de alunos que acertou nesta questão é superior na turma de intervenção quando comparada com a turma de controlo.

Embora na turma de controlo não se tenha realizado nenhum tipo de trabalho explícito em torno das dimensões da Cidadania, foi possível verificar algumas oscilações nas respostas dadas pelos sujeitos inquiridos e, conseqüentemente, nos resultados obtidos, registando-se uma ligeira melhoria dos conhecimentos associados à noção e exercício de cidadania, que se torna evidente ao nível dos resultados globais da fase inicial para a fase final. Assim sendo, através da análise da Figura 5, na turma de controlo, existiram três questões, associadas à ideia de cidadão e conhecimento do papel interventivo das instituições, em que os resultados mudaram, o que evidencia um maior domínio dos assuntos da fase inicial para a fase final, como se pode verificar na Tabela 4.

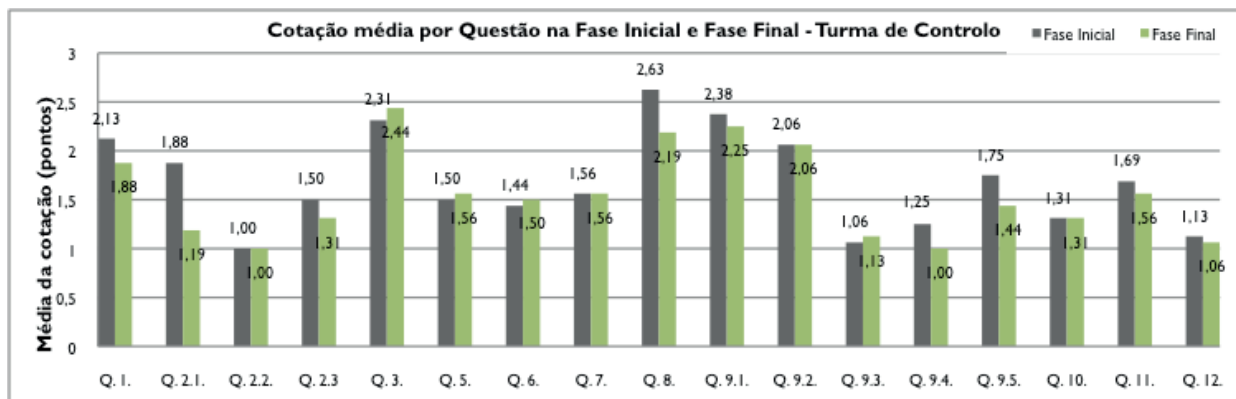


Figura 5. Cotação média por questão na fase inicial e fase final na turma de controlo. Adaptado de Antunes (2014, p. 257).

Tabela 4 Questões em que os resultados mudaram com alguma expressão da fase inicial para a fase final na turma de controlo revelando maiores conhecimentos relativamente à cidadania e ao seu exercício.

Questões do questionário	Média das respostas por questionário na fase inicial	Média das respostas por questionário na fase final	Diferença da média das respostas por questionário entre a fase final e inicial
2.1. Um indivíduo é cidadão...	1,88 pontos	1,19 pontos	Alteração positiva de 0,69 pontos
2.3. Um cidadão...	1,5 pontos	1,31 pontos	Alteração positiva de 0,19 pontos
8. Indica com uma cruz os órgãos da escola a que podés recorrer para intervir e melhorar o espaço escolar.	2,63 pontos	2,19 pontos	Alteração positiva de 0,44 pontos

Nota. Elaboração própria.

Por sua vez, nas questões 2.2. (Os cidadãos são... mulheres e homens; só as mulheres; só os homens.); 7. (Quando te responsabilizas por fazer alguma tarefa costumás cumpri-la?); 9.2. (Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Polícia de Segurança Pública.) e 10. (Consideras que a Câmara Municipal, a PSP (Polícia de Segurança Pública), a Escola, entre outras, são importantes para o teu bem-estar e o da tua família?.), não se registou qualquer alteração entre a fase inicial e a fase final na média dos resultados obtidos para cada questão na turma de controlo. Contudo, saliente-se que, na questão 2.2. (Os cidadãos são... mulheres e homens; só as mulheres; só os homens.), os alunos obtiveram uma média de resultados de um ponto, o que significa que todos acertaram na resposta à questão, não sendo, por isso, possível melhorá-la.

Existiram outras quatro questões, na turma de controlo, em que a média dos resultados sofreu um decréscimo no nível de conhecimento sobre Cidadania da fase inicial para a fase final, como se pode verificar através dos resultados apresentados na Tabela 5. Estes resultados, principalmente quando postos em confronto com os que foram obtidos na turma de intervenção, parecem indicar que estas questões – sobre o que é a cidadania, participação ativa nas tomadas de decisão, assunção de responsabilidades e o conhecimento sobre o grau de intervenção das instituições – precisam de ser trabalhadas de modo sistemático para que possa haver uma apropriação do papel que cada aluno pode e deve assumir para garantir o exercício pleno da cidadania.

151

Tabela 5 Questões em que a média dos resultados sofreu um decréscimo no nível de conhecimento sobre Cidadania da fase inicial para a fase final na turma de controlo.

Questões do questionário	Média das respostas por questionário na fase inicial	Média das respostas por questionário na fase final	Diferença da média das respostas por questionário entre a fase final e inicial
3. Sabes o que é a cidadania?	2,31 pontos	2,44 pontos	Alteração negativa de 0,13 pontos
5. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola?	1,5 pontos	1,56 pontos	Alteração negativa de 0,06 pontos
6. Gostas de ficar responsável por realizar tarefas da turma e/ou da escola?	1,44 pontos	1,5 pontos	Alteração negativa de 0,06 pontos
9.3. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Escola.	1,06 pontos	1,13 pontos	Alteração negativa de 0,07 pontos

Nota. Elaboração própria.

Neste contexto, as variações da média dos resultados obtidos na fase inicial e na fase final na turma de controlo poderão estar relacionadas com o efeito produzido pela aplicação do questionário em duas fases distintas e após ter decorrido um período de tempo que permitiu que os inquiridos maturassem os seus conhecimentos. Do mesmo modo, nas aulas que ocorreram nesse período, os alunos poderão ter aprendido algumas noções relativas às questões que foram apresentadas no questionário. Por outro lado, a regressão de alguns alunos em algumas questões no que respeita aos seus conhecimentos sobre Cidadania poder-se-á justificar com os avanços, os retrocessos, as dúvidas e o erro inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. São, no entanto, estes aspetos que, conjugados, permitem que o aluno progrida nas suas aprendizagens.

Face aos resultados obtidos na investigação, o objetivo geral – *Compreender como se desenvolvem competências de Cidadania, com recurso ao Trabalho de Projeto, na área disciplinar de Estudo do Meio* – e os objetivos específicos – *Analisar a evolução das conceções dos alunos acerca das noções de Cidadania; Compreender o contributo do recurso à metodologia de Trabalho de Projeto no desenvolvimento de noções e práticas de Cidadania nos alunos e Analisar de que modo a área disciplinar de Estudo do Meio contribui para o desenvolvimento de noções e práticas de Cidadania nos alunos* – parecem ter sido adequados ao contexto de intervenção e os resultados obtidos com este estudo parecem apontar para um incremento de conhecimentos e competências de Cidadania bastante satisfatório.

Deste modo, a intervenção por via de uma metodologia de trabalho ativa pareceu ser eficaz porque possibilita que o aluno se coloque no centro do processo de ensino-aprendizagem e se envolva ativamente na construção dessas competências, aproximando essa prática do que se pretende que seja o exercício pleno do ofício de cidadão. Efetivamente, na fase inicial da investigação, as noções que os alunos tinham sobre Cidadania eram muito incipientes. Ao longo do Trabalho de Projeto, foi possível verificar que existiu uma evolução na qualidade das intervenções dos alunos e que estes integraram, progressivamente, nas suas interações, noções e práticas relativas ao desenvolvimento de conhecimentos e de competências relacionadas com a Cidadania. Para além disso, acredita-se que esta evolução poderá ter sido motivada pela consciência adquirida pelos estudantes relativamente à sua capacidade de participar, intervir e contribuir para a melhoria de um espaço coletivo (alguns espaços escolares) através do Trabalho de Projeto e, também, sustentada na área disciplinar de Estudo do Meio para o 1.º CEB, que compreende diversos objetivos, temas e conteúdos que se relacionam diretamente com as diferentes dimensões da Cidadania e que permitem e preveem o seu desenvolvimento.

Por outro lado, poder-se-á atribuir uma função importante à escola em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e em que se inseriu esta investigação, por realçar nos seus documentos regulamentadores da ação educativa estas temáticas e por se constituir como um espaço privilegiado para a formação de cidadãos e um contexto facilitador para a vivência da democracia, em que são concedidas aos alunos oportunidades de participação, o que poderá também ter tido influência na evolução dos resultados obtidos (cf. Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005).

Note-se que as interpretações e reflexões que aqui se apresentam não se esgotam

nas possibilidades que foram alvo de análise, já que mais considerações poderiam ser concebidas. Assim, poder-se-ão tecer alguns comentários relativos às limitações desta investigação e apresentar algumas recomendações para trabalhos futuros. Esta investigação não permite que os resultados obtidos sejam generalizados a uma população mais vasta, devido a limitações associadas à dimensão da amostra, pelo que, no futuro, seria interessante contornar estas questões e recorrer à estatística inferencial, bem como dar continuidade a este estudo nos ciclos subsequentes. Relativamente ao questionário aplicado, após leituras mais aprofundadas, compreendeu-se que, numa situação futura, o mesmo deveria ser revisto, de forma a melhorar as instruções dadas, a assinalar as alíneas em algumas questões e até mesmo ao nível da forma e do conteúdo das próprias questões. Pelas razões explicitadas anteriormente, espera-se que este estudo se constitua como ponto de partida para o desenvolvimento de futuras investigações nesta área.

Para concluir, importa referir que nas pesquisas realizadas não se encontraram estudos que se aproximam, em termos de abordagem e de metodologia, àquele que se apresenta neste trabalho, o que legitima a sua pertinência e relevância. Todavia, existem algumas investigações no âmbito destes temas, nomeadamente os trabalhos produzidos por Conceição (2013), Esteves (2010), Jardim (2010), Miranda (2009), Pereira e Pedro (2009) e por Santos (2000) que, podendo não ter a abordagem empírica que norteou a presente investigação, serão aqueles que melhor ajudarão a enquadrar os resultados agora obtidos, por versarem questões relativas à relação entre o Trabalho de Projeto e o desenvolvimento de competências matemáticas e da Cidadania; à importância da Geografia como disciplina direcionada para a educação para a Cidadania; ao modo como se efetiva a educação para a Cidadania no 1.º CEB no contexto de um agrupamento de escolas; ao modo como a Educação para a Cidadania e a Educação Geográfica poderão estabelecer relações e contribuir para a formação integral dos alunos; à forma como se processa a participação dos alunos na escola e ao seu papel para a promoção de uma Cidadania ativa e para a formação integral do indivíduo, respetivamente; às conceções e práticas dos professores na promoção da Cidadania através do ensino da História.

Conclusão

Ao longo desta investigação surgiram inúmeros desafios que se procuraram ultrapassar de forma a garantir os resultados mais positivos. Por se tratar de uma metodologia que não é comum encontrar em estudos desta natureza, a atenção dispensada à planificação e gestão das aulas em que o Trabalho de Projeto decorria e à antecipação dos aspetos que poderiam facilitar o desenvolvimento do projeto da turma mereceu um cuidado redobrado, no sentido de cumprir as suas finalidades e de promover aprendizagens ativas e significativas.

O desempenho do papel de professor no decorrer do Trabalho de Projeto também se constituiu como um desafio, visto que em alguns momentos foi difícil refrear o ímpeto de intervir nas decisões que deveriam ser tomadas pelos grupos, sobretudo no que diz respeito à planificação do trabalho a realizar. Após alguma reflexão, creio que esta situação ocorreu devido a uma certa ansiedade na gestão da turma, uma vez que este grupo nunca tinha realizado um projeto desta natureza e, por esse motivo, houve o receio de que os estudantes

não desenvolvessem as competências necessárias para o exercício da Cidadania através da prática de um trabalho ativo e colaborativo, gerido essencialmente pelos próprios alunos e pelos grupos de trabalho e centrado nas suas aprendizagens (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Apesar dos constrangimentos identificados, os resultados obtidos na investigação, ainda que não sejam generalizáveis, parecem admitir que a metodologia de Trabalho de Projeto e a área disciplinar de Estudo do Meio como área estruturante e desencadeadora do projeto oferecem um contributo fundamental para o desenvolvimento de noções e competências de Cidadania nos alunos.

Referências bibliográficas

- Antunes, M. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: O desenvolvimento de noções de Cidadania através da prática de uma metodologia de trabalho ativa a partir da área disciplinar de Estudo do Meio (1.º Ciclo do Ensino Básico)* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/4264>
- Cardoso, C. (Coord.). (1998). *Gestão intercultural do currículo: 1º ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (Orgs.). (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Castro, T. & Rangel, M. (2004). Jardim de Infância/1.º Ciclo. Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 135-149.
- Conceição, J. (2013). *O trabalho de projeto no desenvolvimento da cidadania* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/2489>
- Cortês, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação: Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. (2001). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Decreto-Lei n.º 6/01 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/01 - I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 94/11 de 3 de agosto. *Diário da República n.º 148/11 - I Série A*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/12 - I Série A*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 91/13 de 10 de julho. *Diário da República n.º 131/13 - I Série A*. Ministério

- da Educação e Ciência, Lisboa.
- Delors, J. (Org.). (2000). *Educação: um tesouro a descobrir* (6.ª ed.) (J. C. Eufrázio, Trad.). Porto: Edições ASA.
- Esteves, M. H. (2010). *Os percursos da cidadania na geografia escolar portuguesa* (Dissertação de doutoramento, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10451/2215>
- Faria, E. (2007). *O Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o ensino da História: concepções de professores do 1.º C.E.B.* (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/7021>
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 143-158.
- Garcia, M. (2012). *A Tripla Cidadania: a Nação, a Europa, o Mundo*. Comunicação apresentada no Instituto de Estudos Académicos para Seniores – Adriano Moreira, Lisboa.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 40(5), 5-12.
- Igreja, M. (2004). *A Educação para a Cidadania nos Programas e Manuais Escolares de História e Geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – da Reforma Curricular (1989) à Reorganização Curricular (2001)* (Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/951>
- Introdução ao conceito de cidadania europeia (2012). In *Eurocid*. Consultado a 24 de fevereiro de 2014, em http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=1917&p_est_id=5300
- Jardim, M. (2010). *Educação para a cidadania no 1.º CEB num Agrupamento de Escolas* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/1092>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série A*. Assembleia da República, Lisboa.
- Losa, I. & Couwenbergh (Ilustradora). (2009). *Beatriz e o Plátano* (13.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Miranda, B. (2009). *A reconfiguração didáctica: implicações da educação para a cidadania nas práticas da educação geográfica* (Dissertação de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.2/1693>
- Monteiro, A. (2005). *História da Educação: Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.

- Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (6.ª ed.). (2006). Mem Martins: Departamento da Educação Básica/Ministério da Educação.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (1997). Mem Martins: Departamento da Educação Básica – Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar/Ministério da Educação.
- Pereira, C. & Pedro, A. (2009). Escola, cidadania e formação de sujeitos éticos: os desafios da participação dos alunos. *Revista de Estudos Universitários*, 35(2), 101-120.
- Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2003). A ideia de Escola para Todos no pensamento pedagógico português. In R. Fernandes & J. Pintassilgo (Orgs.), *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX* (pp. 51-72). Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa/ Educational Sciences Research & Development Unit of the University of Lisbon – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pontes, M. (2013). *A escola como veículo de motivação e desenvolvimento dos alunos* (Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.5/6548>
- Rangel, M. (Coord.) & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Reis, J. (2000). Cidadania na escola: desafio e compromisso. *Inforgeo*, 15, 113-124.
- Roldão, M. (2004). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Sá, A. (2003). Media, Mass media, Novos Media e a crise da cidadania. In J. C. Correia, A. Fidalgo & P. Serra (Orgs.), *Informação e Comunicação Online: Mundo Online da Vida e Cidadania* (III) (pp. 5-20). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Santos, L. (2000). *O ensino da História e a educação para a cidadania. Concepções e práticas de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, M., Fonseca, T. & Matos, F. (2009). Que se ganha com o Trabalho de Projecto?. *Noesis*, 76, 26-29.
- Silva, M. (2005). O projecto como “projétil” não identificado. In *Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo* (pp. 1-17). Porto: Areal Editores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem* (2.ª ed.). Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.