



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

**CONTRIBUTO DA ÁREA DE CIDADANIA E  
DESENVOLVIMENTO PARA A  
OPERACIONALIZAÇÃO DA AUTONOMIA E  
FLEXIBILIDADE CURRICULAR**

**Rodolfo Martins Epifânio Frazão Aparício**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didáticas Integradas de Português, Matemática e Ciências Naturais e Sociais

**2019**



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

**CONTRIBUTO DA ÁREA DE CIDADANIA E  
DESENVOLVIMENTO PARA A  
OPERACIONALIZAÇÃO DA AUTONOMIA E  
FLEXIBILIDADE CURRICULAR**

**Rodolfo Martins Epifânio Frazão Aparício**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didáticas Integradas de Português, Matemática e Ciências Naturais e Sociais

Orientadoras: Prof. Doutora Carolina Gonçalves e Prof. Doutora Teresa Leite

**2019**

## RESUMO

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento apresenta-se como um campo curricular adequado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal, social e intercultural das crianças e jovens, propiciando a implementação de situações educativas integradoras e de metodologias de trabalho colaborativas. Este estudo tem como objetivo geral conhecer a implementação e contributos da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento no contexto da interdisciplinaridade e integração curricular. Neste sentido, procurou-se compreender a implementação da gestão articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores. O contexto do estudo é uma escola privada da área de Lisboa, centrando-se em turmas do 6º ano de escolaridade. Procurou-se conhecer as perspetivas dos docentes sobre a conceção e implementação de projetos interdisciplinares e as opções e decisões pedagógicas tidas em conta na implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo entre docentes, bem como descrever e analisar alguns dos projetos interdisciplinares realizados. Para tal, desenvolveu-se um estudo qualitativo de carácter exploratório, recorrendo-se à consulta e análise documental, questionários aos docentes, entrevista ao diretor e à análise de conteúdo para tratamento dos dados recolhidos. Os resultados mostram que, através da área de Cidadania e Desenvolvimento, obteve-se um espaço curricular facilitador da implementação de uma metodologia de trabalho de projeto, bem como um espaço curricular transversal às diferentes áreas, onde se cruzam e integram os diferentes saberes, valores e atitudes; esta área constituiu um espaço de diálogo, onde situações reais ou problemas foram analisados e discutidos, de modo que fossem os próprios alunos a encontrarem soluções e respostas, recorrendo e mobilizando os conteúdos das disciplinas envolvidas os resultados mostram, ainda, que os projetos interdisciplinares levaram ao aprofundamento de um trabalho reflexivo e cooperativo dos professores.

**Palavras-chave:** currículo; interdisciplinaridade; integração curricular; autonomia e flexibilidade curricular; cidadania e desenvolvimento.

## **ABSTRACT**

‘Cidadania e Desenvolvimento’ (Citizenship and Development) as a subject defines itself as the appropriate curricular field for the development of apprenticeships which will have an impact on the civic attitude of the individual, as well as on the interpersonal, social and intercultural relationship of children and youngsters, enabling the implementation of integrative educational situations and collaborative work methodologies. This study dwells on the implementation and contributions of the curriculum area of ‘Cidadania e Desenvolvimento’ in the context of interdisciplinary and curriculum integration. Therefore, we have sought to understand the implementation of articulated curriculum management through the development of projects that bring together the learning from different subjects, planned, carried out and evaluated by a set of teachers. The context of this study is a private school in the Lisbon area, with specific focus on 6th grade classes. We sought to know the teachers’ perspectives on the design and implementation of interdisciplinary projects and what pedagogical options and decisions were taken into account in the implementation of a methodology of cooperative work between teachers, as well as to describe and analyse some of the interdisciplinary projects carried out. To this end, a qualitative exploratory study was developed, using documental consultation and analysis, teacher questionnaires, interviews with the principal and content analysis to treat the assorted data. The results show that, through the subject of ‘Cidadania e Desenvolvimento’, a curricular space facilitating the implementation of a project work methodology was obtained, as well as a curricular space transversal to the different areas, where the different knowledge, values and attitudes are intersected. This area was an open space for dialogue, where real situations or problems were analysed and discussed, so that the students could find solutions and answers by themselves, using and mobilizing the contents of the subjects involved. The results also show that interdisciplinary projects led to a deepening reflective and cooperative work among teachers.

**Keywords:** curriculum; interdisciplinary studies; curriculum integration; autonomy and curriculum flexibility; citizenship and development.

# ÍNDICE GERAL

<b>Introdução</b>	9
<b>1. Enquadramento teórico</b>	13
1.1. Currículo – enquadramento concetual	13
1.2. Articulação curricular	19
1.3. Interdisciplinaridade e integração curricular	23
1.4. Autonomia e Flexibilidade Curricular	29
1.5. Cidadania e Desenvolvimento	3748
1.6. Planeamento curricular – intervenientes e cooperação	
<b>2. Contextualização e enquadramento metodológico</b>	54
2.1. Contexto do estudo	54
2.2.. Objetivos	62
2.3.. Opções metodológicas	63
2.4.. Participantes	66
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	69
2.5.1. Consulta e análise documental	69
2.5.2. Questionários	72
2.5.3. Entrevista	74
2.5.4. Análise de conteúdo	75
<b>3. Projetos interdisciplinares desenvolvidos tendo como referência a área de Cidadania e Desenvolvimento</b>	76
3.1. Implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo – opções e decisões pedagógicas	76

3.1.1. Planificação e criação de uma estrutura de trabalho colaborativo	776
3.1.2. Implementação na turma do trabalho colaborativo	81
3.1.3. Momentos de uma aula em trabalho colaborativo	88
3.1.3.1. Momento 1: Aplicação de conhecimentos prévios	88
3.1.3.2. Momento 2: Apresentação dos conteúdos	89
3.1.3.3. Momento 3: Processamento da informação	91
3.1.3.4. Momento 4: Recapitulação do que foi aprendido	92
3.1.4. Algumas técnicas formais ou métodos de aprendizagem cooperativa utilizados	92
3.1.4.1. Tutoria entre iguais: pares que ensinam e aprendem	92
3.1.4.2. Grupo de especialistas	95
3.1.4.3. Ensino recíproco	94
3.1.4.4. Grupos de investigação	94
3.1.5. Avaliação dos alunos	95
3.2. Exemplo de trabalho interdisciplinar desenvolvido na área de Cidadania e Desenvolvimento	96
<b>4. Análise dos resultados</b>	108
4.1. Perspetiva dos professores	108
4.2. Perspetiva do diretor.	113
<b>5. Considerações finais</b>	116
<b>Referências bibliográficas</b>	125
<b>Anexos</b>	131

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Graus de integração disciplinar de acordo com Pombo, Guimarães & Levy (1994).	20
Figura 2. Eixos a trabalhar na área de Cidadania sugeridos, em 2008, pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania.	42
Figura 3. Fases que foram tidas em conta bem como os passos adotados no estudo.	64
Figura 4. Criação de uma estrutura cooperativa na sala de aula. (Adaptado do documento criado pelo Externato para implementação de trabalho cooperativo)	76

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Documentos nacionais e internacionais tidos em conta na conceção de uma estratégia de Educação para a Cidadania.	39
Tabela 2. Domínios a trabalhar na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento	43
Tabela 3. Matriz curricular das turmas do 6º ano objeto de estudo.	66
Tabela 4. Número de professores que lecionam as turmas objeto deste estudo. Destaque para as disciplinas envolvidas nos projetos analisados.	68
Tabela 5. Documentos analisados: natureza e autoria.	70
Tabela 6. Criação de uma estrutura cooperativa na sala de aula.	82
Tabela 7. Interligação dos temas para a área de Cidadania e Desenvolvimento e os subtemas de acordo com os projetos desenvolvidos ao longo do 6º ano de escolaridade	97
Tabela 8. Distribuição de tempos letivos por área disciplinar e projetos.	107
Tabela 9. Balanço dos projetos de Articulação e Flexibilidade Curricular – Ano letivo 2017/2018 – dimensão pedagógica (análise SWOT)	108
Tabela 10. Categorias de análise do questionário.	110
Tabela 11. Análise de conteúdo da entrevista ao diretor.	113

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A. Exemplo de grelha-base de planificação de projetos interdisciplinares.	132
ANEXO B. Exemplo de grelha-base de avaliação e balanço dos projetos.	133
ANEXO C. Grelha de análise dos procedimentos para formação de grupos heterogéneos (trabalho cooperativo em sala de aula).	135
ANEXO D. Grelha de análise dos procedimentos para desenvolvimento da interação entre alunos (estabelecimento de normas).	137
ANEXO E. Grelha de análise dos procedimentos para desenvolvimento da interdependência positiva (identidade dos grupos, atribuição de papéis,...).	138
ANEXO F. Grelha de análise dos projetos de integração curricular desenvolvidos em Cidadania e Desenvolvimento.	139
ANEXO G. Questionário.	147
ANEXO H. Guião de entrevista.	149
ANEXO I. Entrevista – Transcrição.	150
ANEXO J. Análise de conteúdo da entrevista.	153
ANEXO K. Grelha de avaliação diagnóstica de Cidadania e Desenvolvimento.	156
ANEXO L. Exemplo de plano-base de projeto curricular de turma.	157
ANEXO M. Funções dos elementos dos grupos de trabalho cooperativo (alunos).	162
ANEXO N. Exemplo de roteiro de apoio ao trabalho de projeto de Cidadania e Desenvolvimento (aluno).	163
ANEXO O. Parâmetros a avaliar num diário de turma (professor).	167
ANEXO P. Avaliação das aprendizagens dos alunos em Cidadania e Desenvolvimento (professor).	168
ANEXO Q. Grelha de critérios de avaliação da área de Cidadania e Desenvolvimento.	169
ANEXO R. Exemplo de grelha de critérios de avaliação de um trabalho de projeto no	

âmbito de um domínio de autonomia curricular.	171
ANEXO S. Fotografias ilustrativas do trabalho cooperativo docente para planificação e integração curricular.	172
ANEXO T. Grelha-base de implementação do trabalho de projeto na turma.	173
ANEXO U. Grelha para priorização dos domínios da Educação para a Cidadania a trabalhar em Cidadania e Desenvolvimento.	174
ANEXO V. Exemplo de critérios para avaliação final de trabalhos de projeto.	175
ANEXO W. Fotografias ilustrativas de aprendizagem cooperativa.	177
ANEXO X. Fotografias ilustrativas de trabalhos de projeto desenvolvidos em articulação na área de Cidadania e Desenvolvimento.	180

## INTRODUÇÃO

A implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário tem por base o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. No referido despacho defende-se que a promoção de um ensino de qualidade implica assegurar que o sucesso educativo se reflète em aprendizagens efetivas e significantes, com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores mobilizáveis, potenciando o desenvolvimento de competências de nível elevado em situações concretas e fomentando uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea. Assume-se, ainda, a educação como um meio privilegiado para promover a justiça social e a igualdade de oportunidades.

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, define «Autonomia e flexibilidade curricular», como a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória» (2017).

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento integra, desde então, as matrizes curriculares do ensino básico e secundário de acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, inscrita na área das Ciências Sociais e Humanas. Esta disciplina apresenta-se como um campo curricular adequado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto na atitude cívica individual das crianças e jovens, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural.

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento propõe práticas didático-pedagógicas sustentadas em práticas educativas que promovem a inclusão e pretende-se o envolvimento das crianças e jovens em metodologias ativas que oferecem uma oportunidade de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, estando intimamente ligada às suas especificidades, bem como às características e prioridades da comunidade educativa.

Pela análise do Decreto-Lei n.º 55/2018, percebemos que se pode desenvolver o projeto de trabalho através de múltiplas formas pedagógicas. Aquela que se pretende demonstrar neste estudo diz respeito à possibilidade de desenvolver o projeto de integração curricular através da área de Cidadania e Desenvolvimento. Por um lado, através da combinação parcial de

disciplinas, sendo esta uma estratégia que implica que o projeto de Cidadania e Desenvolvimento se desenvolva a partir da articulação estabelecida entre um dos seus temas e alguns dos temas específicos das restantes disciplinas. Por outro lado, através da sua combinação total, neste caso, significa que o projeto de Cidadania e Desenvolvimento se desenvolve em articulação permanente com uma ou várias disciplinas, podendo-se, ainda, definir blocos de trabalho que impliquem que, durante um determinado tempo, o horário letivo seja modificado ou então a alternância de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar.

Neste sentido, o estudo tem como objetivo geral: conhecer a implementação e contributos da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento no contexto da interdisciplinaridade e integração curricular.

Tendo em conta este objetivo geral, procurámos analisar um contexto escolar concreto, surgindo as seguintes questões de investigação:

- De que forma foram desenvolvidos os projetos interdisciplinares tendo como referência a área de Cidadania e Desenvolvimento?
- Que opções e decisões pedagógicas foram tidas em conta na implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo?
- Que projetos e atividades foram implementados interdisciplinarmente na área de Cidadania e Desenvolvimento?

A opção pela temática em análise e o processo de investigação desenvolvido resultam, prevalentemente, de três motivações.

A primeira, para além da atualidade do tema, relaciona-se naturalmente com a curiosidade e o gosto por questões relacionadas com a articulação curricular e metodologias de ensino e processos de aprendizagem.

A segunda justifica-se com a experiência profissional desenvolvida ao longo dos anos, nomeadamente na implementação e dinamização de projetos e atividades desenvolvidos na comunidade escolar como parte integrante do currículo.

A terceira prende-se com o facto de compreender a implementação da gestão articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores de cada conselho de turma ou de cada ano de escolaridade como estímulo para a promoção da educação para a Cidadania e para o Desenvolvimento.

Este trabalho está organizado em seis partes, que passamos a caracterizar sumariamente:

Uma primeira parte – enquadramento teórico – na qual, através de alguns referenciais teóricos, mobilizamos os conceitos fundamentais que subjazem a este trabalho e que consideramos nucleares para a estrutura do mesmo, bem como para o entendimento e integração das análises elaboradas. Iniciamos por uma abordagem à Autonomia e Flexibilidade Curricular, procedendo à sua contextualização, finalidade, e princípios orientadores, não esquecendo a referência ao Perfil dos Alunos à saída do Ensino Básico e às Aprendizagens Essenciais, documentos julgados fulcrais em todo o processo de ensino/aprendizagem no sistema educativo atual. Seguidamente, debruçamo-nos sobre a noção de Articulação curricular, nas suas vertentes multi, inter e transdisciplinaridade, não descurando o papel do diretor de turma/conselho de turma para a sua real execução. Finalizamos esta segunda parte, referindo-nos à área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, procedendo à sua contextualização nos currículos bem como à sua operacionalização e integrando-a na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Relativamente à parte empírica, apresenta-se uma caracterização sumária do contexto de investigação, dando-se especial destaque à caracterização da escola e da turma onde se observaram as ocorrências analisadas no capítulo seguinte, os objetivos do estudo, as opções metodológicas, os participantes e as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas neste trabalho.

Descreve-se em seguida a conceção e implementação do projeto a partir da informação recolhida, dando-se destaque à metodologia de trabalho cooperativo em sala de aula através da exemplificação de trabalho numa turma na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, ilustrando-se alguns momentos considerados, através de exemplos de trabalhos interdisciplinares desenvolvidos tendo como referência a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Apresentamos depois os dados recolhidos junto de professores e diretor para avaliação do projeto.

Na última parte – considerações finais – procedemos a uma síntese e problematização das práticas observadas, procurando responder às questões de investigação. Terminamos com algumas considerações e recomendações para futuras investigações.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1. Currículo – enquadramento concetual

O termo currículo é referido em diferentes situações e aceções, e utilizado largamente por professores, políticos, alunos, encarregados de educação, o que demonstra uma preocupação da sociedade atual com as aprendizagens a realizar pelos. *Currere*, étimo latino do vocábulo currículo, significa caminho, trajetória, percurso a seguir, englobando a ideia, por um lado, de sequência lógica, por outro, a ideia de totalidade, conjunto de estudos. Currículo é, no entanto, um conceito polissémico e ambíguo para o qual se têm vindo a apresentar diversas definições. A este propósito, Huebner (1985) refere que a palavra currículo como “aponta para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão, refere-se de um modo geral, a programas educativos das escolas” (p. 212). Grundy (1987) afirma mesmo que “o currículo não é um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui existência exterior a alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas (p. 5).”

Segundo Pacheco (2001), nas primeiras definições de currículo, de acordo com a tradição latino-europeia, verifica-se que este é visto como um plano de estudos estruturado e organizado, tendo por base objetivos, conteúdos e atividades, de acordo com as respetivas disciplinas, é algo muito planificado e, posteriormente, implementado de forma rígida tendo em conta as orientações previstas. Nesta definição de currículo, os objetivos são como que antecipadores de resultados, sendo os conteúdos essenciais para a própria definição do conceito. Nesta aceção, currículo e programa tornam-se sinónimos, sendo o termo currículo perspetivado por diversos autores como um plano de estudos, isto é, um conjunto organizado de temas de ensino com uma distribuição variada de tempos letivos semanais ou de unidades didáticas de uma dada disciplina (Ribeiro, 1993). Este é o sentido tradicional de currículo, verificando-se maioritariamente num plano formal/administrativo.

Outros autores englobam na noção de currículo também as experiências de aprendizagem, como Cardoso (1987), que define currículo como “o esqueleto constituído pelas designações das disciplinas escolares ou áreas de ensino que preenchem o plano de estudos de um curso, um nível ou um ano de escolaridade” (p. 15) e ainda como “as experiências do aluno planificadas pela

escola” (p. 15). Este autor, tal como Taba (1983), defende que currículo é um plano para a aprendizagem.

Tanner (1987) define o conceito de uma forma mais vasta, vendo-o como um conjunto de experiências de aprendizagem com consequentes resultados que expressam uma reconstrução metódica do conhecimento e da experiência que se pretenderam atingir, verifica-se um sentido de currículo behaviourista, baseado na previsibilidade dos resultados esperados, não contemplando os resultados não previstos, é posto de parte o processo e as variáveis que o podem configurar.

De acordo com Tanner (1987) e Wheeler (1967), currículo é o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no encalço de proporcionar momentos para a aprendizagem, definindo as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui os cidadãos. Nesta perspetiva, o currículo ensina e avalia o conhecimento, ao nível educativo, considerado público, refletindo, ainda, a distribuição do poder e os princípios de controlo social (Bernstein, 1980).

Autores como Bonboir (1992) apresentam uma noção de currículo muito mais ampla do que a noção de programa, visto que abrange o que se ensina tendo em conta o conteúdo e a forma, os objetivos, os critérios de avaliação, a organização e a estrutura dos estudos. Nesta aceção, o currículo apresenta-se como um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar com um propósito flexível e organizado, de acordo com o que foi previamente planificado, tendo em consideração o contexto, os saberes, as atitudes, os valores, valorizando o processo das aprendizagens.

Para Stenhouse (1984), o currículo é um projeto que expressa uma “tentativa para comunicar os princípios e as orientações essenciais de um propósito educativo, de tal forma que este permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transposto de forma eficaz para a prática” (p. 29).

Abrantes (2000) considera o currículo de uma forma mais ampla. Para este autor, “o currículo diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico” (p. 45).

Com efeito, para Abrantes, o currículo não se restringe a uma lista de disciplinas ou plano de estudos para cada ciclo ou ano escolar, nem tão pouco um conjunto de orientações inflexíveis e

prescritivas, justificando este ponto de vista com o facto da sua real concretização ter em conta as díspares realidades da sua aplicação. Deste modo, o currículo é visto como algo flexível, adaptável e concretizável, para o mesmo autor o próprio conceito de currículo inclui a busca de respostas adequadas às diferentes necessidades e particularidades de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região (Abrantes, 2000).

Não obstante as várias divergências em torno deste conceito, para Tanner e Tanner (1987), o currículo, como projeto educativo e projeto didático, engloba três ideias fundamentais: a primeira, prende-se com o seu propósito educativo planificado num determinado tempo e espaço em função de determinadas finalidades; a segunda, prende-se com a ideia de um processo de ensino-aprendizagem, onde se evidenciam conteúdos e atividades; por último, a ideia de um conceito específico da escola como organização formativa e formadora

Ribeiro (1990), como contributo para a definição de currículo, apresenta uma sistematização das componentes incluídas neste conceito, elencando os seguintes pressupostos/aceções: “lista de disciplinas/matérias de ensino (e respetivos tempos letivos atribuídos)”; “lista e/ou esquema de conteúdos programáticos”; “sequência organizada de conteúdos de ensino (o que se ensina)”; “série de objetivos de ensino (para que se ensina)”; “manuais e materiais didáticos (para o professor e/ou aluno); “métodos e processos de ensino (como se ensina)”; “conjunto de experiências/atividades na escola” (p. 11).

Para Pacheco (2001), o currículo é uma construção que deve ser entendida na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso e também na relação com o contexto de implementação.

O currículo assume uma dimensão política da educação, pois é um instrumento que reflete as relações existentes entre escola e sociedade, os interesses individuais e os de grupo, e ainda os interesses políticos e ideológicos. O currículo representa, por isso mesmo, uma construção permanente de práticas em que são refletidos significados culturais e sociais. A este propósito, Gimeno (1988) atesta que o currículo é uma interseção de práticas diversificadas, considerando-o um sistema em que se integram outros subsistemas, afirmando que:

“(…) o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação

intelectual, de avaliação, etc., e que enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica” (p.19)

Tendo em conta as diferentes aceções de currículo antes referidas, é possível concluir que se podem agrupar basicamente em dois grupos: concepções de currículo do tipo fechado e concepções de currículo do tipo aberto.

Os currículos do tipo fechado caracterizam-se por serem modelos rígidos, detalhados, assumindo-se como obrigatórios para todos os contextos nacionais, aplicando-se de forma mecânica e não sendo admitida a possibilidade de acrescentar ou retirar alguma coisa para além do preconizado. Neste tipo de currículo, o professor é, tendencialmente, um reproduzidor do currículo definido por outros, com escassa margem de deliberação curricular. A aprendizagem tende a centrar-se na capacidade de memorização, traduzida em resultados que subentendem uma avaliação meramente sumativa. A esta concepção de currículo correspondem modelos centrados nos conteúdos ou nos objetivos. O mais representativo dos modelos do tipo fechado foi desenvolvido por Tyler (1949) o qual se centrava sobretudo nos objetivos. Neste modelo, a concretização dos objetivos resulta mais de uma exigência de justificação do que de uma descrição de fins a atingir. Este modelo sofreu fortes críticas. Para Eisner (1992), por exemplo, emerge a necessidade de um juízo que englobe outros dados, podendo contemplar alguns resultados imensuráveis e, para o mesmo autor, não é inteiramente verdadeiro que os objetivos sirvam apenas como único critério de avaliação. Também Stenhouse (1984) defende que a especificação de metas claras e concretas, feitas previamente, inibe o professor de aproveitar contextos educativos que imanem do imprevisto da aula, não se facultando outros tipos de resultados educativos para além dos que foram definidos.

Este último autor defende um modelo centrado no processo (correspondendo a uma concepção de currículo de tipo aberto) cujo elemento essencial é o processo de aprendizagem colocado ao serviço e na perspetiva do aluno, tendo em conta as suas características individuais. Neste modelo, propõe-se uma gestão flexível do currículo oficial, cabendo ao professor, numa postura reflexiva e crítica, ajustá-lo às necessidades dos alunos, o professor é visto como investigador das suas próprias práticas, tendo como objetivo primordial a melhoria do ensino. Ao contrário do modelo centrado nos objetivos, em que os objetivos comportamentais são primordiais, neste modelo têm maior importância os objetivos do tipo expressivos. Para Stenhouse (1984), num

modelo aberto de currículo, a avaliação é formativa e formadora do aluno, num cânone cognitivo e ecológico.

Gonçalves e Machado (1991) referem, a este propósito, que:

“A essência do modelo de processo é que o professor encoraja os alunos a explorarem áreas ou processos educativamente válidos, em vez de atingirem certas conclusões pré-determinadas ou adquirirem certa informação. O professor precisa de acreditar que a tarefa é válida, mas não de ser capaz de predizer exatamente que mudanças ocorrerão, como resultado, no comportamento dos alunos. Esta visão do professor operando dentro de um esquema disciplinado de trabalho em vez de objetivos veio desembocar no professor como investigador” (p.34).

Tendo em consideração as diferentes perspetivas, podemos considerar o currículo como uma prática pedagógica resultante da interação e confluências de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais,...), as quais atestam interesses e responsabilidades concretas e partilhadas. Neste sentido, o currículo pode ser equacionado como um projeto, cuja construção e desenvolvimento são interativos, implicando unidade, continuidade e interdependências entre o que se decide ao nível do plano normativo (oficial) e ao nível do plano real (processo de ensino-aprendizagem). A política educativa diz respeito ao conjunto de decisões emanadas do sistema político, abrangendo os propósitos e estratégias que são determinadas pelos critérios ideológicos e pelas necessidades reconhecidas como socialmente válidas e necessárias.

Podemos entender, a partir destes pressupostos, que a conceção e implementação curricular ultrapassam o âmbito dos professores e englobam os contextos político-administrativo e também o contexto de gestão da escola (Pacheco, 2001).

É nesta perspetiva que articula finalidades políticas, sociais e académicas que podemos considerar a definição de currículo de Roldão:

“o corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar. Consubstancia

o que socialmente, em cada época, se considera que deve ser ensinado e aprendido na escola” (1999, p.24)

A autora salienta que as questões fundadoras e definidoras do currículo são: “o que se quer fazer aprender na escola? A quem? E para quê?” (Roldão, 2001, p.35). Neste sentido, é face às mudanças da sociedade que a política educativa, as escolas e os professores têm de equacionar e reequacionar o currículo. Nos países de tradição curricular centralizada, como Portugal, a progressiva mudança do conceito de currículo do tipo fechado, correspondendo a um programa, para o conceito de currículo do tipo aberto, correspondendo a um projeto, constituiu-se como uma exigência da democratização do ensino e do alargamento da escolaridade obrigatória, que obrigou a escola a encontrar novas respostas para a heterogeneidade dos alunos que começaram a frequentá-la.

Segundo Klein (1985), existem dois níveis de desenhos do currículo, que se relacionam com o nível de decisão tomada: um nível global e um nível específico. No primeiro, as opções são determinadas pelo sistema de valores, a nível específico é tido em conta o planeamento técnico e a própria implementação do currículo, decidindo-se acerca dos vários elementos curriculares, objetivos, conteúdos, estratégias de aprendizagem, avaliação, materiais, espaço, tempo, organização de trabalhos e estratégias de ensino. Ainda neste nível de desenho curricular, os conteúdos são a fonte mais utilizada visto que espelham o legado da cultura e do saber humano favorecendo um avanço contínuo das civilizações. Neste sentido, os conteúdos surgem de forma lógica, para proporcionar um ensino competente e eficiente.

No que se refere ao segundo nível de desenho curricular, o nível mais específico, é o aluno o centro da tomada de decisões visto que as necessidades, interesses, capacidades bem como as experiências passadas do aluno são a base das escolhas a fazer. O currículo é compreendido como uma forma de perceção e de intervenção no progresso da sociedade, os objetivos a atingir não assumem um papel preponderante, sendo privilegiado o domínio dos processos de resolução de problemas e de competências sociais. Neste desenho curricular, mais flexível e personalizado, o professor assume-se como um facilitador da aprendizagem, na medida em que se centra na organização dos recursos para que os alunos se mantenham envolvidos, cooperando entre si e com o próprio professor.

## **1.2. Articulação curricular**

Para Pacheco (2001), a organização curricular compreende o modo de interligar e sequencializar os vários elementos que constituem o currículo, no âmbito dos domínios social, institucional e didático que tanto existem ao nível ideológico, quando se trata do currículo formal, como no nível experiencial, quando o currículo é entendido como um projeto que engloba intenções que são assimiladas pelos atores que nele intervêm.

O conceito de articulação curricular, reconhecido como um princípio-chave do processo do desenvolvimento curricular, é, segundo Carvalho (1991), um conceito amplo. A articulação é utilizada no sentido de adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que cada um possa desenvolver, de forma o mais global e completa possível, as suas capacidades e competências. É, ainda, uma forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre os docentes. A articulação curricular diz respeito à interligação de saberes oriundos de distintos campos de conhecimento e é um pressuposto essencial ao processo de desenvolvimento curricular.

Carvalho (1991), defende que, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deverá ser feito de forma contínua e progressiva, é a ideia de sequencialidade o ponto fulcral que deverá orientar o processo educativo. Trata-se, deste modo, de um processo que exige planificação e cooperação entre todos os decisores dos diferentes contextos e níveis de construção do currículo. O mesmo autor considera a articulação curricular horizontal e vertical um pressuposto importante para organizar e desenvolver os procedimentos de ensino-aprendizagem, facilitando a interligação dos saberes pelos alunos e permitindo a construção de uma visão global dos conhecimentos que aí adquirem. Considera também a articulação benéfica e útil na implementação dos programas pois contribui para o recurso a estratégias mais eficazes e que vão ao encontro de uma perspetiva globalizante de saberes.

Sacristan (1996) defende que a articulação vertical deve ser reforçada através de mecanismos de coordenação pedagógica interna e acrescenta a importância da articulação da escola com a comunidade em que se insere e com o ambiente socioeconómico em geral. O autor relembra que a coordenação dentro de um mesmo estabelecimento de ensino é uma condição, por vários motivos, para o êxito desse mesmo estabelecimento de ensino. A coordenação entre níveis de

ensino é uma condição para o êxito de todo o sistema. Este autor recupera um conceito anteriormente defendido por Afonso (1989): a articulação lateral. Consideram os autores que este conceito é um dos critérios para a construção do currículo, abrindo-o no sentido da contextualização das atividades, ou seja, desenvolvendo o currículo a partir dos conhecimentos prévios do aluno para que, a partir deles, se possa atribuir significado ao que se aprende. Trata-se do processo de aplicação e transferência de saberes para outras aprendizagens.

Para Martins (2010), a articulação curricular abrange unidades de sentido relacionadas com o processo de articulação e sequencialidade do processo educativo. Para este autor, a articulação curricular surge relatada no discurso escrito e menos visível ao nível do discurso verbal e das práticas educativas. Possivelmente porque em termos de articulação curricular, a decisão não depende apenas de um professor isolado, mas da motivação e do conhecimento de vários docentes em que a gestão curricular se materializa. A articulação é um dos instrumentos operativos do currículo que permite o articulado do saber, do ser e do estar no espaço escola. O referido autor lembra que a articulação apresenta uma dimensão instrumental e processual, pois concebe-se o currículo como um todo formativo que vai sendo construído pelos intervenientes no processo de ensino aprendizagem.

Barbosa (2010) reforça a ideia de que a articulação curricular implica a cooperação entre os vários docentes e encontra-se relacionada com um conjunto de práticas, das quais destaca o trabalho colaborativo, que implica diálogo e reflexão entre as várias partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Para o mesmo autor, falar em articulação curricular é ainda compreender conceitos como flexibilidade curricular, sequencialidade e transversalidade, cultura de projeto e currículo como realidade dinâmica, sendo que estes se tornam fatores que potenciam o saber integrador e integrado no sentido do sucesso educativo. Barbosa apresenta dois tipos de articulação: a intradisciplinar que diz respeito a uma só disciplina, e a interdisciplinar que diz respeito à articulação de uma disciplina com outras que poderão ser da mesma área ou de áreas disciplinares diferentes. A articulação intradisciplinar assume uma vertente horizontal, quando diz respeito à inter-relação entre os professores que lecionam uma dada disciplina num mesmo nível de ensino, e uma vertente vertical quando se verifica uma interligação de saberes entre os professores de uma dada disciplina em níveis de ensino diferentes. Na articulação interdisciplinar também se verificam as duas vertentes: horizontal, aquando da inter-relação de uma disciplina

com outras disciplinas ou áreas curriculares disciplinares do mesmo ano ou ciclo de ensino; e a vertical que se verifica na relação de uma dada disciplina com as outras em anos e ciclos diferentes.

Segundo Pacheco (2001), a interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura trabalhar os conteúdos curriculares a partir da integração das diferentes disciplinas. Para o mesmo autor, a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, que o autor define como a existência de um axioma comum a várias disciplinas. Para o autor, o termo interdisciplinaridade utiliza-se com significados diferentes, podendo representar tanto a simples interação entre duas ou mais disciplinas como a fusão de várias disciplinas numa só.

Kleyn (1985) afirma que a opção por formas deliberadas de articulação curricular tem implicações sociais, políticas e escolares. Por sua vez, Pacheco (2001) salienta que a integração pode assumir vários aceções: por um lado, enfraquece os sistemas de autoridade da sociedade, por outro, representa uma mudança em direção à sociedade “aberta”. Segundo Pacheco (2001), a integração, no que se refere à escola, significa:

- “a) para os professores, mais autonomia (na decisão dos conteúdos e nos materiais curriculares, pois ficam menos leais às matérias de ensino) e responsabilidade (alteração das relações já que eles devem aprender a trabalhar juntos e um novo posicionamento perante o conhecimento que deixa de ser uma propriedade privada);
- b) para os alunos, a necessidade de ser reconhecida a sua participação nas deliberações curriculares, principalmente na seleção dos conteúdos;
- c) para a administração e gestão da escola, flexibilidade na organização do horário escolar, apoios na produção de materiais, garantias de escolha aos alunos, organização dos professores por equipas de trabalho e não obrigatoriamente por disciplinas” (p. 84).

Como refere Roldão (2009), no plano curricular, tem existido alguma preocupação com a garantia da articulação vertical, mas centrada numa ótica de sequência dos conteúdos de aprendizagem. Segundo a autora, a ausência de articulação organizacional contraria a eficácia da articulação curricular, uma vez que a lógica dos conteúdos é menos relevante do que a lógica do desenvolvimento, em espiral, das competências pretendidas, mobilizando e monitorizando os

conteúdos em função delas. Ainda como refere Roldão (2019), é esta linha de pensamento que sobressai no projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em que se implica um trabalho colaborativo entre docentes das disciplinas que trabalham, de forma articulada, em torno de um projeto único e unificador. A planificação do processo, as metodologias a implementar e a avaliação dos alunos são pontos de cruzamento que terão de ser abordados e explorados num espírito de articulação horizontal integrada, assentando numa visão interdisciplinar do currículo.

### **1.3. Interdisciplinaridade e integração curricular**

Segundo Pombo (1994), os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade ou transdisciplinaridade designam diferentes formas de relação e articulação entre disciplinas. Se por um lado, os prefixos multi e pluri têm subjacente a mesma ideia de juntar disciplinas colocando-as lado a lado, já o prefixo inter refere-se à articulação das disciplinas, ou seja, implica colocá-las em inter-relação, estabelecendo-se uma relação recíproca entre elas, enquanto o prefixo trans tem a aceção de ir além, ultrapassar o que é próprio da disciplina.

A multidisciplinaridade pressupõe a existência de cooperação e de alguma coordenação entre as várias disciplinas, existindo um nível de justaposição e paralelismo, contudo as fronteiras entre as diferentes disciplinas estão bem marcadas. Na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista, verificam-se trocas mútuas, recíprocas e interativas entre si, contudo mantêm-se as características específicas de cada uma. Como resultado, as aprendizagens revelam-se mais significativas, registando-se menos fragmentação.

Pombo (1994) aponta ainda a existência de três níveis distintos: num primeiro nível verifica-se a justaposição ou paralelismo das disciplinas que se encontram lado a lado umas das outras, tocam-se, mas não interagem; num segundo nível, as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspetivas, estabelecem uma interação; por sua vez, num terceiro nível, as disciplinas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se e transcendem-se. Assim sendo, a interdisciplinaridade, segundo a mesma autora, define-se como a “forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (p.35).

Compreender o conceito de interdisciplinaridade implica perceber e conceptualizar a reorganização do processo de ensino-aprendizagem que prevê, subsequentemente, o trabalho contínuo de cooperação dos professores, passando pela transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, bem como, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos ou aplicações. A mesma autora

alerta para o facto de a interdisciplinaridade não se restringir a caracterizar casos esporádicos de integração, mesmo que de excepcional qualidade, estende-se sim a um leque mais amplo, variado e heterogéneo de práticas e experiências de ensino integrado.

A transdisciplinaridade ocorre quando existe fusão de disciplinas. Estamos perante um grau mais complexo de integração na articulação curricular. Neste caso verifica-se uma integração generalizada das várias disciplinas, não sendo possível segregar os vários domínios. A perspetiva transdisciplinar assume um relevo bastante importante no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, sendo um instrumento para:

- (i) explorar formas diferentes de organizar os tempos escolares;
- (ii) possibilitar o trabalho de diferenciação pedagógica de natureza transdisciplinar;
- (iii) promover o desenvolvimento de projetos;
- (iv) aprofundar os conhecimentos adquiridos;
- (v) facilitar a alternância de tempos;
- (vi) motivar o trabalho em equipas educativas.

No esquema seguinte, observam-se os diversos graus de integração disciplinar de acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1994):

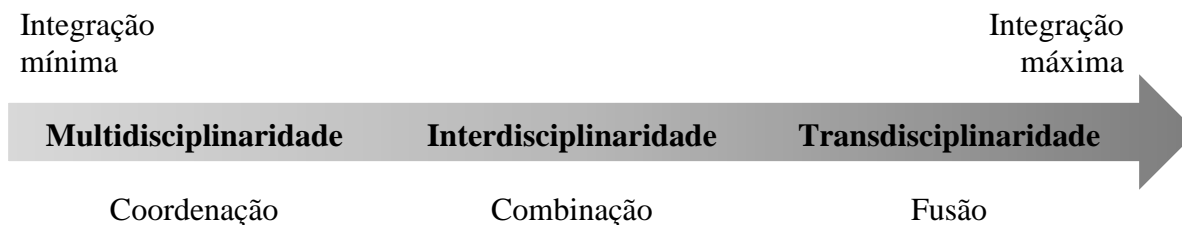


Figura 1. Graus de integração disciplinar de acordo com Pombo, Guimarães & Levy (1994)

Segundo Pombo, Guimarães e Levy (1994), a multidisciplinaridade pressupõe uma integração disciplinar mínima, quase inexistente, corresponde apenas à justaposição de disciplinas, enquanto a transdisciplinaridade pressupõe uma integração disciplinar máxima, sendo o seu exemplo a fusão de disciplinas.

Para Cosme (2018), há uma questão no campo da reflexão sobre a interdisciplinaridade que apresenta uma importância relevante, assumindo-se como um desafio curricular específico: a

problemática da transdisciplinaridade. Trata-se de uma problemática que remete de imediato, no caso do Decreto-Lei n.º 55/2018, tal como anteriormente no Despacho n.º 5908/2017, para o contributo do “Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 6478/2017).

É a partir destas áreas que se definirá o conjunto de competências que se espera que os alunos possam desenvolver nas múltiplas situações de trabalho. Neste sentido, os descritores operativos das referidas áreas poderão constituir uma referência para os projetos que se promovam nos contextos educativos quer da forma como os mesmos deverão ser animados e desenvolvidos: do ponto de vista dos seus objetivos, metodologias, tipos de relacionamento entre os atores e avaliação. A autora refere ainda que, podendo os referidos descritores evidenciar o conjunto de competências que se espera que os alunos desenvolvam, tanto no âmbito de uma disciplina como através de projetos interdisciplinares, os descritores poderão, desta forma, ser um instrumento fundamental na definição das condições, exigências e desafios de natureza transversal que os estudantes deverão viver e enfrentar, independentemente da disciplina ou do projeto que possa mobilizar a sua atuação.

Coll (1990) defende que «a aprendizagem significativa é, por definição, uma aprendizagem globalizada, na medida em que supõe que o novo material de aprendizagem se relacione de forma substantiva e não arbitrária com os esquemas de conhecimento já construídos pelo aluno» (p.56). Pela análise da literatura especializada, conclui-se que, quanto mais integradora for a aprendizagem, mais significativa se revelará e maior será a possibilidade da sua transferência e funcionalidade para efetuar novas aprendizagens numa multiplicidade de contextos e situações, ou para resolver os problemas do quotidiano.

Para Alonso (2002), a necessidade de integração dos alunos nas decisões sobre o currículo, através de processos de negociação na gestão e desenvolvimento do processo educativo, participando ativamente em todas as fases dos projetos têm sido defendidas e enriquecidas com os contributos das perspetivas crítico-emancipatórias. Nesta perspetiva, os processos de meta-reflexão crítica sobre a aprendizagem adquirirão preponderância, bem como o uso de metodologias integradoras que apontam o aluno como construtor crítico de conhecimento e exigindo a sua coresponsabilidade e colaboração nas decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Para Beane (2003), aquilo que se denomina por aprendizagem integradora envolve experiências que literalmente se tornam parte de nós próprios – experiências de aprendizagem significativas. Tal aprendizagem implica a integração em dois modos: um primeiro, à medida que as novas experiências são “integradas” no nosso esquema de significação e, um segundo, à medida que organizamos ou “integramos” experiências passadas de modo a ajudar-nos a enfrentar novas situações problemáticas. O autor afirma ainda que, para que a integração da experiência ocorra, é importante saber como os próprios jovens poderiam enquadrar as questões e as preocupações que são utilizadas para organizar o currículo, assim como as experiências que acreditam poderem vir a ajudá-los na aprendizagem. Por esta razão, uma outra faceta adicional, tem vindo a ser associada desde há muito, com o conceito de integração no currículo, nomeadamente a participação dos estudantes na planificação curricular, visto que devido ao facto da integração curricular estar ligada ao conceito mais amplo de educação democrática, a problemática da participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências deve tornar-se eventualmente um aspeto crucial da conceção do currículo.

Beane (2003) defende que a construção de uma teoria da integração passa, necessariamente, por uma visão conjunta das quatro dimensões que convergem na realização das atividades integradoras. Estas atividades desenvolvem-se ao longo do Projeto Curricular, numa sequencialidade progressiva e em espiral, articulando as áreas do currículo na realização de atividades de aprendizagem significativas e contextualizadas na experiência das crianças, com uma metodologia de investigação de problemas pessoal e socialmente relevantes. Esta metodologia privilegia três atitudes básicas, tanto nos professores como nos alunos: a investigação, a colaboração e a reflexão. Professores e alunos assumem um papel de investigadores, ao mesmo tempo que trabalham os conteúdos programáticos, organizados de forma a serem apreendidos com significado e sentido pessoal e coletivo. A mudança de atitudes e valores perante o saber e a aprendizagem, perante as relações com as pessoas e o mundo é algo que, forçosamente, acontece.

Beane (2002) alerta para o facto de a integração curricular ser muito diferente da abordagem por disciplinas que se tem verificado nas escolas. Também é diferente de outras conceções que vão para além da estrita abordagem por disciplinas e relativamente às quais o termo integração curricular é frequentemente mal aplicado. O autor refere, por exemplo «o termo tem sido usado

com a intenção de reunir pedaços fracionados de uma disciplina do conhecimento (...). Também tem sido utilizado como resposta a questões como o pensamento, a escrita e a valorização nas áreas de estudo.” Beane (2003, p. 13) considera que, semanticamente, a palavra integração é tecnicamente usada em situações como as anteriores, contudo isso não é, de facto, o que se pretende dizer com “integração curricular”. Para além destes usos desacertados, ainda para Beane, a maior confusão diz respeito a uma conceção curricular muito diferente e que é erradamente apelidada de “integração curricular” mas que seria denominada de forma mais precisa se fosse apelidada de “multidisciplinar” ou de “áreas de estudo múltiplas”. A diferença entre estas duas denominações e consequente abordagem é a forma como são planificadas. Na integração curricular, a planificação começa com um tema central e prossegue com a identificação de grandes ideias ou conceitos relacionados com esse tema e com as respetivas atividades que o explorariam, esta planificação não tem em consideração os limites das áreas de estudo, uma vez que o objetivo principal é explorar o próprio tema.

Pelo contrário, numa abordagem multidisciplinar, a planificação inicia-se com o reconhecimento das várias áreas de estudo, bem como dos conteúdos e aptidões importantes que devem ser dominados, nesta modalidade depois do tema ser identificado é então abordado a partir da forma de como cada disciplina poderá contribuir para o tema. Assim, conclui-se que as identidades de cada disciplina são retidas na fase de seleção dos conteúdos a serem usados e os alunos alternarão de uma disciplina para outra à medida que o conteúdo ou competência de cada uma são ensinados de acordo com o tema. Neste caso o principal objetivo é o domínio dos conteúdos e das competências a partir das matérias selecionadas, sendo o tema uma questão secundária.

Para Beane (2003), o currículo integrado e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e a aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo. Acrescentando que subjacentes à ideia de integração curricular se encontram dois propósitos importantes: o primeiro, o de ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; o segundo, o de promover a integração social democrática entre os jovens.

Sintetizando, de acordo com Kysilka (1998, citada por Leite, 2018, p.20), a articulação curricular toma várias formas que podem ser organizadas “num *continuum* com base: i) no modo como as

disciplinas são equacionadas na organização curricular; ii) nos processos de planeamento desenvolvidos; e iii) no papel que professores e estudantes desempenham na sua implementação”

Conclui-se, pela análise da literatura, que as diferentes abordagens, a multidisciplinar, a interdisciplinar e a da integração curricular, apresentam diferenças significativas. À semelhança da lecionação por disciplinas, a abordagem multidisciplinar começa e acaba com os conteúdos e competências baseados nas disciplinas, enquanto a integração curricular começa e acaba de acordo com as questões e os problemas que contextualizam o conhecimento e atribuem-lhe significado.

## 1.4. Autonomia e flexibilidade curricular na legislação portuguesa

Desde 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, as políticas educativas tiveram principalmente dois objetivos, por um lado ampliar o número de anos da escolaridade obrigatória, certificando equidade no acesso à escola de todas as crianças e jovens, por outro lado o cuidado de afiançar qualidade à educação, proporcionando para todos as melhores oportunidades educativas.

Em 2009, é consagrado o alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos de idade. É preocupação das políticas educativas atuais, em pleno século XXI, garantir a todos as melhores oportunidades educativas, conferindo ao percurso escolar uma maior autonomia para que cada jovem o possa realizar em função dos seus objetivos. Para tornar possível este objetivo, tornou-se indispensável a elaboração de um referencial educativo único que, aceitando a multiplicidade de opções, certifique a congruência do sistema educativo e dê sentido à escolaridade obrigatória.

É neste contexto que surge o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que, segundo o mesmo despacho:

“afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

A sua maior finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares, bem como para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade* obriga como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a identidade e a articulação das decisões intrínsecas às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar pelos diferentes atores educativos.

Guilherme de Oliveira Martins no preâmbulo do documento referido considera que:

“não falamos de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade. Daí a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade. Havendo desigualdades e sendo a

sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos.” (Martins et al., 2017, p. 5)

Para a elaboração do Perfil dos Alunos, foi essencial a consulta de referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, nomeadamente da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, bem como a revisão da literatura especializada produzida no campo da investigação em educação, sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos. Foram também tidos em consideração documentos análogos de diversos países, entre outros, os documentos curriculares de Austrália, British Columbia e Alberta (Canadá), Finlândia, França, Nova Zelândia e Singapura, textos educativos de âmbito nacional, entre os quais a Lei de Bases do Sistema Educativo; o Perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário (1988); o Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais (2001); Educação para a cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário (coordenado por M.<sup>a</sup> Emília Brederode Santos, 2011) e a Recomendação n.º 3/2012 sobre o prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos, do Conselho Nacional de Educação, e textos orientadores de entidades europeias e internacionais, tais como o Pacto Europeu para a Juventude (2005); o Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Recomendação n.º 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, de 18 de dezembro (revisto em 2014); o projeto Assessment and Teaching of 21st Century Skills (desenvolvido entre 2009 e 2012); The Future of Education and Skills, projeto Education 2030, da OCDE (2016); New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology, do WEF (2016); Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies, do Conselho da Europa (2016); Education 2030 Framework for Action, da UNESCO (2016).

Neste sentido, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário foi autorizada pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, em regime experimental durante o ano letivo de 2017-2018.

Para além da promoção de um ensino de qualidade e sucesso, o qual implica assegurar que o sucesso educativo se reflete em aprendizagens efetivas e significantes, com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores mobilizáveis que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado em situações concretas e que, por sua vez, também fomentem uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea. Neste despacho, assume-se a educação como um meio privilegiado de promover a justiça social, e a igualdade de oportunidades.

Para além do conhecimento que possui, o cidadão do século XXI deverá ser capaz de mobilizar um leque de competências sócio afetivas e cognitivas, das quais se destacam a capacidade de integrar conhecimentos, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, coopera.

Pela análise dos documentos, conclui-se que o desenvolvimento destas competências exige, da parte do sistema educativo, uma clara intencionalidade e ação educativa. Por isso, torna-se imprescindível que as escolas disponham de instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos. A diferenciação pedagógica é uma das principais estratégias para garantir estes pressupostos bem como cumprir este desejo de promoção de melhores aprendizagens. A política educativa pretende-se cada vez mais centrada nas escolas, nos alunos e professores, reconhecendo-se assim que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, define «Autonomia e flexibilidade curricular»

como a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória».

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, vem dar às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, definindo prioridades na adequação contextualizada do currículo, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, e de encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo. Sustenta-se a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade — autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que

se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade.

No Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, entende-se que esta mudança de paradigma não está assente numa vontade de inovar, é, primeiramente, motivada pela valorização das escolas e dos professores, enquanto agentes de desenvolvimento curricular, conferindo-lhes a liberdade de atuação para garantir melhores aprendizagens, que, com autonomia e flexibilidade, se alcancem competências relevantes e significativas para todos, o que é consubstanciado na alínea s) do artigo 3.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Referindo-se os professores como “agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar”.

Verifica-se uma notória valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens, bem como a afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens, consagrada efetivamente na alínea o) do artigo 3.º do referido Despacho.

O Artigo 3.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, apresenta os princípios orientadores do projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Destaca-se a promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, de modo a que todos os alunos consigam alcançar o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, reforça-se a concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes e em consonância com a especificidade do projeto educativo e do plano de ação estratégica, como garantia, assumida, de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos.

Entende-se, pela análise do referido Despacho, que a flexibilidade contextualizada na gestão do currículo utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos é a forma privilegiada para alcançar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Desta forma, assiste-se à grande importância dada à natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo

o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo.

No que se refere à avaliação, os princípios orientadores do projeto de autonomia e flexibilidade curricular afirmam a avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens. Promove-se a capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa, valorizando uma intervenção atempada e rigorosa, sustentada pela informação decorrente do processo de aferição, no sentido de superar dificuldades nos diferentes domínios curricular. Assiste-se, desta forma, ao reforço da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens bem como o enfoque na avaliação externa e noutras modalidades específicas de avaliação que convoquem entidades externas, para efeitos de certificação e prosseguimento de estudos no final do ensino básico e do ensino secundário.

Por último, não podemos deixar de dar destaque à valorização explícita que é feita à língua e cultura portuguesas, enquanto veículos de identidade nacional, bem como às línguas estrangeiras, enquanto veículos de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e à tecnologia. Valorizam-se, ainda, as artes, a ciência e tecnologia, o desporto e das humanidades entendidas como “componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

A operacionalização do projeto de autonomia e flexibilidade curricular é contemplada nos artigos 12.º a 18.º do Despacho n.º 5908/2017. Numa primeira parte, referindo-se ao planeamento curricular, e visto que as opções da escola são inscritas nos instrumentos de planeamento curricular, constata-se que, no documento, se considera que este tem como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características das turmas e dos alunos. Assim sendo, as opções da escola relativas à autonomia e flexibilidade curricular têm como objetivo a consolidação, o aprofundamento e o enriquecimento das aprendizagens essenciais.

No que diz respeito ao desenvolvimento do planeamento curricular, consideram-se, no artigo 13.º do Despacho n.º 5908/2017 as áreas de competências afirmadas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. A escola, no desenvolvimento do planeamento curricular, estabelecerá prioridades, tomando opções que apontem para:

“a valorização das artes, da ciência, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e local; a aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos e, também, a promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (artigo 13º, Despacho n.º 5908/2017).

É, ainda, neste artigo que se faz referência à Cidadania, sugerindo-se o exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade. É dado também destaque à implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando situações de aprendizagens significativas.

“As opções curriculares da escola concretizam-se, entre outras, nas seguintes possibilidades: combinação parcial ou total de disciplinas (não ficando prejudicada a existência das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base e tendo por base os documentos curriculares das disciplinas que lhe dão origem); Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo; desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização; integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada; redistribuição da carga horária das disciplinas das matrizes curriculares -base, promovendo tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas; organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização, e ainda, criação de disciplinas, de espaços ou de tempos de trabalho para o desenvolvimento de componentes de currículo local, entre outras, com contributo interdisciplinar” (Despacho n.º 5908/2017)

No que se refere aos instrumentos de planeamento curricular, quer ao nível da escola, quer da turma, concretiza os pressupostos do projeto educativo e constitui-se como uma apropriação contextualizada do currículo, adequada à consecução das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos. Refere-se, ainda, que, para além do projeto educativo, que consagra as

opções de natureza curricular, é também instrumento de planeamento curricular o plano curricular da turma. Desta forma, as escolas que, no ano letivo 2017-2018, estiveram em regime experimental, puderam adotar outros instrumentos de planeamento curricular, designadamente, planos curriculares de ano de escolaridade, a gerir por equipa educativa docente responsável, em cada ano de escolaridade, pelas aprendizagens a desenvolver pelos alunos.

O plano curricular de turma é visto, à luz deste documento normativo, como um documento dinâmico que, de forma sumária, traduz o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e das aprendizagens, assente numa visão interdisciplinar do currículo. Pretende assegurar-se um trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar; a adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como dos instrumentos de avaliação e dos recursos educativos a adotar na turma, por outro lado, pretende-se estimular o envolvimento dos alunos no planeamento, desenvolvimento e monitorização do plano curricular da turma. Neste sentido faz-se também referência à importância de ser considerada a regularidade da monitorização do referido plano, avaliando, de acordo com a sua intencionalidade, o impacto das estratégias e medidas adotadas, não descurando o apelo à produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos, promovendo aprendizagens de qualidade e a sua autorregulação.

Com vista a uma efetiva apropriação dos conhecimentos e competências, bem como ao desenvolvimento de capacidades e atitudes pelos alunos, as práticas pedagógicas, explanadas no artigo 18.º do Despacho n.º 5908/2017, devem valorizar a gestão da articulação horizontal do currículo operacionalizada pelo professor titular, pelo diretor de turma e ou de curso ou por outro professor, bem como a explicitação das aprendizagens, dos desempenhos esperados e dos instrumentos de avaliação, enquanto referenciais que constituem o perfil de aprendizagens específicas dos alunos, dando-se destaque à mobilização do conhecimento de situações e problemas do quotidiano ou do meio envolvente. É feita ainda alusão a que a organização do ensino deva prever atividades de observação, experimentação e questionamento da realidade de forma integrada, o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, a utilização crítica de fontes de informação e o uso preferencial das tecnologias de informação e comunicação, a promoção de atividades de intervenção cívica dos alunos, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia e a responsabilidade, a criação de ambientes estimulantes e potenciadores

do desenvolvimento de curiosidade intelectual e por fim o desenvolvimento de competências de nível elevado, incidindo em atividades de pesquisa, análise, síntese, avaliação e comunicação.

## **1.5. A nova disciplina de Cidadania e Desenvolvimento**

A educação e a formação são fundamentos inquestionáveis para o futuro dos cidadãos e do país. Para Roldão (1999), “a complexidade do conceito de cidadania e os diversos entendimentos que dela se podem fazer expressa-se na diversidade” (p. 9). Figueiredo (1999) entende por cidadania:

“a qualidade do cidadão, ou seja, de um indivíduo de um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição. Assim, a cidadania, é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre um indivíduo e um estado, o constitui perante esse estado num conjunto de direitos e obrigações” (p. 34).

Barbosa (1999) considera a cidadania “um projeto em construção de si mesmo”, acrescentando que “mais do que uma doação, a cidadania é uma construção que poderá contribuir para a formação de indivíduos politicamente socializados e capacitados para o exercício de um verdadeiro ofício: o ofício de cidadão” (p. 159).

Com a missão de conceber uma estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas, surgiu a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania alicerçada na proposta apresentada ao Governo em janeiro de 2017 pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, criado por despacho conjunto (Despacho n.º 6173/2016, publicado no D.R., II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016) da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. Integram-se no documento um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.

Já em 2012, o documento do Ministério da Educação, Educação para a Cidadania – linhas orientadoras (MEC, 2012), expressava que “a cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores de igualdade, da democracia e da justiça social” (p. 1).

Portugal tem vindo a adotar um conjunto de acordos que se encontram relacionados com documentos-chave que proporcionaram um enquadramento importante para uma perceção das

perspetivas contemporâneas da Educação para a Cidadania e do Desenvolvimento Sustentável. A Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (2010), onde se lê que “cada pessoa que viva no seu território deverá ter acesso à educação para a cidadania” (p. 3), aponta objetivos e princípios de orientação dos estados-membros na elaboração das suas políticas, legislações e práticas, o mesmo documento explicita que “a eficácia desta aprendizagem passa pela mobilização de numerosos agentes, entre os quais os responsáveis pela elaboração de políticas, os profissionais de educação, os pais, as instituições de ensino, as organizações juvenis, os media e o público em geral” (p.3).

Na tabela que apresentamos em seguida, indicam-se os documentos nacionais e internacionais tidos em conta na conceção de uma estratégia de Educação para a Cidadania, apresentada ao Governo em janeiro de 2017 pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.

Tabela 1

Documentos nacionais e internacionais tidos em conta na conceção de uma estratégia de Educação para a Cidadania.

DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DE REFERÊNCIA		
NÍVEL NACIONAL		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, 2013-2020</li> <li>• Plano Estratégico para as Migrações, 2015-2020</li> <li>• Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação, 2014 -2017</li> <li>• V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género, 2014-2017</li> <li>• III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos, 2014-2017</li> <li>• Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, 2010-2015</li> <li>• Plano Estratégico da Segurança Rodoviária 2016-2020 – PENSE 2020</li> <li>• Plano Nacional de Formação Financeira 2016-2020.</li> </ul>
NÍVEL INTERNACIONAL	União Europeia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Declaração de Paris (Declaração sobre a Promoção da Cidadania e dos Valores Comuns da Liberdade, Tolerância e Não-discriminação através da Educação, de 17 de março de 2015)</li> </ul>
	Conselho da Europa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos</li> <li>• Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas</li> </ul>
	ONU/UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ONU – Declaração Universal dos Direitos Humanos (10 dezembro, 1948)</li> <li>• ONU – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2016-2030</li> <li>• UNESCO – Educação para a Cidadania Global: preparar os aprendentes para os desafios do século XXI (2014)</li> </ul>

Nota: Apresentada ao Governo em janeiro de 2017 pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (pp. 3-

4)

A proposta então apresentada pelo grupo de trabalho recomendou o reforço da Educação para a Cidadania desde a Educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória. Assim, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento começou a integrar parte das componentes do currículo nacional e é desenvolvida nas escolas segundo três abordagens complementares: natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico, disciplina autónoma no 2.º e no 3.º ciclo do ensino básico e componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento integra, desde então, as matrizes curriculares do ensino básico e secundário de acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, inscrita na área das Ciências Sociais e Humanas. Esta disciplina apresenta-se como um campo curricular singular para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto na atitude cívica individual das crianças e jovens, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural.

Consideramos, no âmbito deste trabalho, fazer referência a alguns pressupostos e pontos de partida que foram tidos em conta pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania na elaboração do documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Em primeiro lugar não foi descurada a Lei de Base do Sistema Educativo na qual é dado especial destaque aos valores da Democracia e da Cidadania; por outro lado, o facto de a equipa considerar “o percurso zigzagueante do estatuto da Educação para a Cidadania no currículo escolar, durante as últimas décadas” (p. 13), não ter possibilitado a adequação de boas práticas na cultura escolar, nem uma forte ligação das crianças e dos jovens alunos bem como de outros parceiros com a comunidade educativa local e na sociedade em geral.

Não foi descurada a existência de vastas experiências levadas a cabo pelas escolas através de projetos, muitos deles em parcerias com Organizações Não Governamentais, Autarquias, Instituições de Ensino Superior, práticas estas que não estão disseminadas de forma uniforme por todas as escolas do país, era importante levar as boas prática existentes a um maior número de escolas e, por conseguinte, abranger uma vasta população escolar.

Acrescenta, ainda, o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, o facto de existir um acervo de recursos educativos, ferramentas e estudos de investigação de suporte à Educação para a Cidadania e o Desenvolvimento Sustentável, que carece de sistematização e divulgação junto

das escolas de forma a apoiar o trabalho docente e a implementação de estratégias ao nível de cada uma.

Partindo-se, para além disso, do pressuposto de que a Cidadania requer processos vivenciais na sua aprendizagem, pondo-se de parte os processos retóricos e transmissivos. Cada vez mais a escola deve preparar as novas gerações para uma convivência plural e democrática e, desta forma, estar atenta aos problemas da sociedade.

Creemos que se estabelecem alicerces para a autonomia das escolas na definição de prioridades e finalidades a incluir no seu Projeto Educativo, tendo em conta a diversidade de contextos socioeconómicos e geográficos, por isso mesmo faz-se uma aposta no diagnóstico local, ou seja, na valorização das especificidades e realidades locais em detrimento de abordagens de temáticas abstratas e descontextualizadas da vida real, assente numa lógica de participação e de corresponsabilização ou seja colocar a Cidadania intrinsecamente ligada à cultura de escola, através da sua implementação no currículo ao longo da escolaridade obrigatória.

Ainda no que concerne aos pressupostos e pontos de partida que foram tidos em conta pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania na elaboração do documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, não podemos deixar de referir a necessidade constatada em investir e integrar a Educação para a Cidadania na formação inicial e contínua dos docentes. Segundo Le Gal (2005), “os professores podem permitir a todas as crianças que se convertam em cidadãos livres, autónomos e responsáveis, capazes de ser os membros ativos de uma sociedade democrática” (p. 173). Neste sentido, considerando que a Educação para a Cidadania é uma missão de toda a escola, propõe-se que a implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento siga uma abordagem de *Whole-school Approach* com base nos seguintes objetivos:

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento resulta de práticas didático-pedagógicas sustentadas em detrimento de intervenções pontuais, assentando em práticas educativas que promovem a inclusão, desta forma pretende-se o envolvimento das crianças e jovens em metodologias ativas que oferecem uma oportunidade de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, estando intimamente ligadas às suas especificidades bem como às características e prioridades da comunidade educativa. Partindo deste princípio, facilmente percebemos que se fala de um trabalho que se pretende em estreita colaboração com as famílias e

as comunidades. Por isso, esta disciplina está integrada no currículo, nas atividades letivas e não-letivas, nas práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade.

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, pelo envolvendo que pressupõe de toda a comunidade escolar é, desta forma, o ponto fulcral das políticas e práticas da escola democrática. Refere-se, também, que esta nova disciplina apoia-se, de forma inquestionável, no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes bem como, na não menos importante, monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação.

No que se refere às aprendizagens esperadas em cidadania e desenvolvimento o grupo de trabalho teve em conta três princípios “(i) Conceção não abstrata de cidadania; (ii) Identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; (iii) Identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma Cultura da Democracia)” (p.12). Propõe-se também que se tenham em conta os três eixos que foram sugeridos, em 2008, pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania., que se demonstram no esquema seguinte:

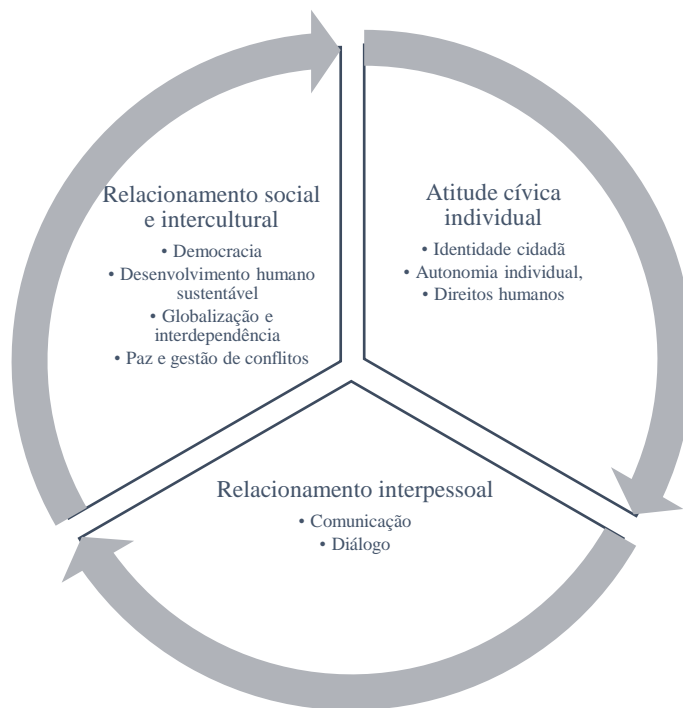


Figura 2. Eixos a trabalhar na área de Cidadania sugeridos, em 2008, pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania

Os diferentes domínios a trabalhar na Cidadania e Desenvolvimento (que devem ser vistos como intercomunicantes, tendo na base uma visão holística da pessoa) foram organizados em três grupos com implicações diferenciadas, como é visível na tabela 2.

*Tabela 2*

*Domínios a trabalhar na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento*

<p>1.º Grupo: obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade);</li> <li>• Igualdade de Género;</li> <li>• Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);</li> <li>• Desenvolvimento Sustentável;</li> <li>• Educação Ambiental;</li> <li>• Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico).</li> </ul>
<p>2.º Grupo: pelo menos em dois ciclos do ensino básico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva);</li> <li>• Media;</li> <li>• Instituições e participação democrática.</li> <li>• Literacia financeira e educação para o consumo;</li> <li>• Segurança rodoviária;</li> <li>• Risco.</li> </ul>
<p>3.º Grupo: com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empreendedorismo (na suas vertentes económica e social);</li> <li>• Mundo do Trabalho;</li> <li>• Segurança, Defesa e Paz;</li> <li>• Bem-estar animal;</li> <li>• Voluntariado.</li> <li>• Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de Educação para a Cidadania).</li> </ul>

É de salientar que a recomendação dada no que se refere à abordagem destes domínios deverá privilegiar o contributo de cada um deles para o desenvolvimento dos princípios, dos valores e das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A abordagem curricular da Educação para a Cidadania faz-se a dois níveis: ao nível de cada turma e ao nível global da escola.

Na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, a abordagem curricular da Educação para a Cidadania faz-se integrada transversalmente no currículo, é da responsabilidade do

docente titular de turma e decorrente da decisão acerca dos domínios a trabalhar e das competências a desenvolver ao longo do ano, definidos em sede de Conselho de Docentes enquadrando-se na Estratégica de Educação para a Cidadania na Escola.

Nos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento assume-se como disciplina autónoma, sob a responsabilidade de um docente e decorre da decisão acerca dos domínios a trabalhar e das competências a desenvolver ao longo do ano, definidos em sede de Conselho de Turma e enquadrados na Estratégica de Educação para a Cidadania da Escola. Neste contexto, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento constitui-se como espaço potenciador da valorização de uma abordagem interdisciplinar ao nível do Conselho de Turma, sempre que se verifique a interligação curricular com outras disciplinas, ao nível das aprendizagens. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento pode funcionar numa organização semestral, anual ou outra, salvaguardando a possibilidade de a escola poder gerir a sua distribuição ao longo do ano com flexibilidade, possibilitando a realização de projetos interdisciplinares. Nos cursos de educação e formação de jovens de nível básico e no ensino secundário, a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento desenvolve-se com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação.

Em termos de desenho curricular, poderemos constatar, através da proposta da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que a operacionalização do currículo da disciplina Cidadania e Desenvolvimento materializa-se num modelo composto por três abordagens distintas: transversalmente, no que concerne à gestão curricular disciplinar e multidisciplinar, que se consubstancia ao longo de toda a escolaridade obrigatória); especificamente, consubstanciado na disciplina de Educação para a Cidadania (nos 2.º e 3.º ciclos); globalmente, ao longo de toda a escolaridade, em projetos de escola.

Em 2018, o Fórum Educação para a Cidadania, apresentou uma abordagem da Cidadania e Desenvolvimento articulando três eixos (atitude cívica individual, relacionamento social e intercultural e relacionamento interpessoal), assumindo, por isso, uma intervenção tridimensional.

Para Cosme (2018), a escola no seu todo deve assentar as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania, com o objetivo de criar “um clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar” (p.32).

No que se refere às metodologias e práticas pedagógicas adotadas na escola, conclui-se que deverão ser indutoras à aplicação em experiências reais de participação e de vivência da cidadania, de forma adequada a cada nível de educação e ensino.

Assim, em cada escola, a Estratégia da Educação para a Cidadania encorpa a cultura escolar que se manifesta nas atitudes, nos valores, nas regras, nas práticas quotidianas, nos princípios e nos procedimentos adotados tanto ao nível global da escola, como ao nível da sala de aula.

É pois de realçar que o sucesso da implementação da Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania está intimamente ligado à cultura de cada escola. Deste modo os projetos produzidos no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento devem estar articulados com a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola e ser desenvolvidos em parceria com entidades da comunidade. Por outro lado, “as aprendizagens na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento alicerçam-se no desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão de “reflexão-antecipação-ação”, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual como coletivo” (65).

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é uma componente do currículo que pode constituir uma das áreas como parte integrante de um Domínio de Autonomia Curricular uma vez que permite concretizar as três condições essenciais para justificar a importância dos projetos interdisciplinares, visto que:

- (i) possibilita ampliar as possibilidades de ocorrerem aprendizagens significativas nas disciplinas envolvidas;
- (ii) permite beneficiar de uma articulação que poderá exponenciar o significado das informações e dos procedimentos que se disponibilizam;
- (iii) evita as atividades redundantes, otimizando o tempo de trabalho de que se dispõe.

De acordo com Cohen e Fradique (2018),

“Domínios de Autonomia Curricular correspondem a áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, integradas na matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade inscrito por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular. A criação de Domínios de Autonomia Curricular não prejudica a existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas na matriz curricular-base” (p. 107).

Segundo Cosme (2018), a existência de Domínios de Autonomia Curricular permite...

“que os alunos possam envolver-se em experiências autênticas, social e culturalmente significativas e exequíveis, quer do ponto de vista do tempo de que se dispõe, dos recursos possíveis de serem mobilizados quer do ponto de vista das possibilidades de os alunos se assumirem como protagonistas” (p.40).

Pela análise do Decreto-Lei n.º 55/2018, percebemos que se pode desenvolver o projeto de trabalho através de múltiplas formas pedagógicas, a que irá ser demonstrada neste estudo diz respeito à possibilidade de desenvolver o projeto de formação que a Cidadania e Desenvolvimento preconiza através quer da combinação parcial de disciplinas, sendo uma estratégia que implica que o projeto de Cidadania e Desenvolvimento se desenvolve a partir da articulação que se estabelece entre um dos seus temas e alguns dos temas específicos das restantes disciplinas, quer através da sua combinação total, neste caso, significa que o projeto de Cidadania e Desenvolvimento se desenvolve em articulação permanente com uma ou várias disciplinas, podendo-se, ainda, definir blocos de trabalho que impliquem que durante um determinado tempo, o horário letivo seja modificado ou então a alternância de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar.

Para construir um Domínio de Autonomia Curricular a partir da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, deve-se, numa primeira fase, relacionar as possibilidades de articulação entre os domínios da Componente de Cidadania e Desenvolvimento e os conteúdos das disciplinas que integram as matrizes curriculares de cada ciclo, assim, identificando as possibilidades mais interessantes do ponto de vista das suas potencialidades formativas, da mobilização dos alunos, dos recursos necessários, das condições que poderão favorecer e potenciar o significado do projeto e da congruência com os pressupostos curriculares de cada uma das áreas curriculares envolvidas, nomeadamente a área de Cidadania e Desenvolvimento. Pela análise dos normativos legais, constatamos que, naturalmente, não é obrigatório envolver na Cidadania e Desenvolvimento todas as disciplinas que compõem a matriz curricular de um respetivo ano ou ciclo de escolaridade.

A este propósito, como refere Roldão (2009), no plano curricular tem existido alguma preocupação com a garantia da articulação vertical, mas centrada numa ótica de sequência dos conteúdos de aprendizagem. Segundo esta autora a ausência de articulação horizontal contraria a eficácia da articulação curricular, uma vez que a lógica dos conteúdos é menos relevante do que

a lógica do desenvolvimento, em espiral, das competências pretendidas, mobilizando e monitorizando os conteúdos em função delas. Nesta perspectiva, a lógica de trabalho que analisamos neste estudo é um exemplo de concretização da articulação horizontal, implicando trabalho colaborativo entre docentes das disciplinas que trabalham articuladamente. A planificação, as metodologias e avaliação dos alunos são eixos que se cruzam e que têm de ser analisados e refletidos, num espírito de articulação horizontal integrada, pelos docentes envolvidos. Estamos, assim, perante uma visão interdisciplinar do currículo.

Ainda pela análise do Decreto-Lei n.º 55/2018, confirmamos que um dos princípios que lhe estão implícitos consiste na “promoção de uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada e sequencial do currículo” (artigo 4.º, alínea f). Assim sendo, se na articulação vertical, o enfoque é a sequencialidade progressiva da aquisição de conhecimentos, a articulação horizontal permite promover ligações interdisciplinares, quer ao nível da aquisição de conhecimentos e saberes, quer ao nível do desenvolvimento de competências procedimentais e atitudinais. A este propósito, Figueiredo (2002) defende que a cidadania apresenta uma dimensão socializadora que transmite “às crianças e jovens ideias sobre as regras, valores e saberes da (s) comunidade (s) ajudando-os, assim, a tornarem-se membros dela(s)” (p. 53) e outra dimensão que se prende com a capacidade dos alunos construírem compromissos sociais, dando-lhes a consciência da sua importância no mundo.

## **1.6. Planeamento curricular – intervenientes e cooperação**

Segundo Cosme (2018) a Autonomia e Flexibilidade Curricular, e, concretamente, o seu exercício pleno, assume-se como um desafio para a organização educativa e, por conseguinte, a sua execução e implementação congrega o envolvimento de recursos humanos internos e externos à organização escolar. Neste modelo de organização, surgem como principais intervenientes: o Diretor e a respetiva equipa; a equipa multidisciplinar (quando existente); coordenadores da Autonomia e Flexibilidade Curricular; os Diretores de Turma/Conselhos de Turma; as equipas educativas; os professores; os alunos; o Conselho Pedagógico, o Conselho Geral, entre outros.

A importância dada à articulação horizontal tem implicações nos papéis que as diversas estruturas educativas assumem.

Embora o Conselho Geral seja um órgão que não é mencionado no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Cohen e Fradique (2018) consideram o seu envolvimento de maior importância, dada a natureza diversificada da sua constituição, cujo compromisso com a promoção do sucesso escolar, subjacente ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, deve ser assegurada.

O diretor assume-se como o órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa no agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente. Compete a este órgão, nos termos do articulado em torno da Autonomia e Flexibilidade Curricular, validar e aprovar as opções curriculares propostas em cada Conselho de Turma ou equipas educativas, bem como sugerir outras possibilidades curriculares, a ser discutidas nas diversas estruturas de supervisão educativas.

A constituição de estruturas de coordenação educativa e a supervisão pedagógica visam, reforçar, nomeadamente, a articulação e a gestão curricular na aplicação do currículo nacional, dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional. Estas equipas reforçam, também, o desenvolvimento de componentes curriculares, por iniciativa do

agrupamento; a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso e, ainda, a avaliação de desempenho do pessoal docente.

Segundo Cohen e Fradique (2018), a equipa multidisciplinar é tanto mais importante quanto maior for a dispersão dos estabelecimentos de ensino que integram uma Unidade Orgânica. Estes autores realçam as seguintes competências de uma equipa multidisciplinar:

- a. fazer a articulação entre os diversos Diretores de Turma envolvidos num dado projeto e o Diretor;
- b. supervisionar as novas práticas nos diversos estabelecimentos de ensino, assegurando uma resposta célere às questões que se vão colocando no dia a dia;
- c. discutir e analisar os documentos orientadores da Articulação e Flexibilidade Curricular;
- d. investigar áreas do currículo local possíveis de integração;
- e. analisar as matrizes curriculares-base;
- f. conceber documentos considerados essenciais para agilizar processos;
- g. propor áreas temáticas por ano a serem discutidas nos diversos órgãos e estruturas educativas.” (p. 42)

Pacheco e Morgado (2011) destacam o carácter determinante das práticas colaborativas no currículo com a finalidade de desenvolver aprendizagens significativas e previnem para as dificuldades que um currículo excessivamente centralizado e rígido proporciona no trabalho colaborativo dos professores. Neste sentido, o diretor de turma, no papel de mediador curricular, é preponderante entre todos os atores educativos. A centralidade da articulação horizontal, sugerida no decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vem dar uma nova relevância aos Conselhos de Turma/equipas educativas, assumindo-os como espaços de congregação de uma equipa de docentes de diferentes disciplinas que se responsabilizam pela gestão e configuração articulada do conteúdo a ser apreendido pela turma. Cohen e Fradique (2018) assumem quer “deve reforçar-se o papel do Conselho de Turma e do Diretor de Turma que, enquanto líder intermédio, desempenha funções nucleares” (p. 50).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, destacam-se três planos de atuação das funções do Diretor de Turma/Conselho de Turma:

a) Plano da coordenação, neste plano destacam-se as funções de “assegurar a gestão das dinâmicas pedagógicas a implementar” (artigo 21º); “promover a realização de trabalhos de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar” (artigo 21º); “envolver os alunos no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens” (artigo 20º).

b) Plano da gestão curricular, neste plano destacam-se a função de “operacionalizar o trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar” (artigo 21º).

c) Plano da promoção do sucesso escolar, neste plano destacam-se as funções de “definir dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas às especificidades da turma” (artigo 21º); “avaliar o impacto das estratégias e medidas adotadas (artigo 21º); “atuar de modo a antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolar” (artigo 21º).

d) Plano da avaliação, neste plano destacam-se as funções de “assegurar a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação” (artigo 26º); “produzir dispositivos de informação dirigida aos pais e encarregados de educação como apoio às aprendizagens dos alunos e ao seu processo de autorregulação” (artigo 24º).

Cohen e Fradique (2018) afirmam que “o Diretor de Turma é, por excelência, um elo forte de liderança intermédia, cabendo-lhe também a promoção de uma efetiva articulação” (...) (p. 51). Afirmam ainda que “é importante o *empowerment* dos Diretores de Turma, que integrados nos respetivos Conselhos de Turma, ganham autonomia na tomada de decisões” (p. 51).

Na senda de Roldão (1995), é ao nível dos alunos e dos encarregados de educação que a atuação do Diretor de Turma prevalece na prática em detrimento da ação junto dos professores. A mesma autora considera que, junto dos seus pares, o Diretor de Turma tem uma função de coordenação e de articulação entre a ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. Ao exercer estas funções posiciona-se na interface entre a docência e a gestão: se é um professor que coordena um grupo de docentes, também é um elemento de gestão com responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside. O Diretor de Turma é, por excelência, o foco da articulação dos processos de desenvolvimento curricular organizados por cada professor do conselho de turma. Deste modo, enquanto coordenador de uma equipa de trabalho, o Diretor de Turma contribui de forma decisiva para reconhecer e descrever as situações problemáticas da turma e resolver os

problemas detetados para, também ele, proceder à (re)organização do trabalho dos alunos adequando-o ao seu contexto real. Para Alarcão e Tavares (2003), a orientação do diretor de turma concorre para uma linha de orientação e de direção da escola apelando à intervenção de todos os atores educativos.

Hargreaves (1998) refere-se a cooperação docente quando os docentes beneficiam do apoio dos seus pares, da capacidade de reflexão acrescida, do alargamento e diversificação das respostas que se produzem de forma colegial e do processo de afirmação socioprofissional. Cosme (2018) aludindo à relação entre o Projeto de Articulação e Flexibilidade Curricular e a cultura profissional de cooperação entre docente, refere que:

“Com a divulgação do Despacho n.º 5908/2017, e a promulgação posterior do Decreto-Lei n.º 55/2018, a importância estratégica da cooperação entre docentes adquiriu uma nova visibilidade e uma importância estratégica crucial perante as novas possibilidades que se oferecem do ponto de vista das novas modalidades de decisão curricular” (pp. 112 e 113).

Para Roldão (2010), de um modo generalista o trabalho colaborativo:

“...não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados. O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico. Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros” (p.48).

Segundo Santos (2007), os professores podem (e devem) trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades,

acordarem nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanharem os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas. Para a autora, este trabalho cooperativo requer um ambiente securizante, não necessariamente íntimo, mas onde os professores se sintam respeitados como profissionais com um saber específico e uma responsabilidade partilhada. Um ambiente onde todos estejam disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar aos alunos – a todos os alunos – o cumprimento do seu direito de aprender.

A Equipa Nacional de Educação para a Cidadania é coordenada a nível nacional por representantes dos membros do Governo da área da Educação e da área da Cidadania e da Igualdade, nos termos das competências atribuídas. Esta equipa acompanha e monitoriza a Estratégia Nacional, e apresenta um relatório anual às respetivas tutelas. É também responsável pela articulação com as escolas e com as organizações da sociedade civil bem como pela gestão da Plataforma Nacional de Educação para a Cidadania.

Cada escola define a sua Estratégia de Educação para a Cidadania que deverá constituir-se como uma das linhas orientadoras transversal a todo o Projeto Educativo, identificando e priorizando os domínios de Educação para a Cidadania a trabalhar para cada nível de educação e ensino.

O documento “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (2017) recomenda que a coordenação da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola seja assegurada por um docente membro do Conselho Pedagógico. Este coordenador constitui o ponto focal da escola com a Equipa Nacional de Educação para a Cidadania. O mesmo documento traça o perfil que este coordenador deverá possuir, do qual se salienta: a experiência de coordenação de equipas e capacidade organizativa; a frequência de ações de formação sobre Educação para a Cidadania; competências de utilização de meios tecnológicos e de Plataformas Digitais; capacidade para conseguir estabelecer e manter relações empáticas com discentes, docentes e pessoal não docente, sustentadas em processos de escuta e reconhecimento; visão intercultural da educação (o reconhecimento das culturas em presença); motivação para desempenhar a tarefa, sem imposição superior; experiência no desenvolvimento de projetos a nível de escola e capacidade de organização coletiva.

No mesmo documento, “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (2017), é também apresentado o perfil do professor da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, destacando-se

capacidades para: saber identificar e ter respeito pelas diferenças culturais de alunos e da restante comunidade educativa; criar situações de aprendizagem para os alunos desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas; potenciar situações de aprendizagem em articulação com a comunidade; ter experiência de coordenação de equipas e capacidade organizativa; ter frequentado ações de formação sobre Educação para a Cidadania; possuir competências de trabalho, nomeadamente, em metodologia de projeto bem como na utilização de meios tecnológicos; conseguir estabelecer e manter relações empáticas com discentes; sentir-se motivado para desempenhar tarefas, sem imposição superior; ser reconhecido pelo conselho de turma como o docente adequado à coordenação da Educação para a Cidadania da respetiva turma.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### **2.1. Contexto do estudo**

O Externato em questão é uma Escola privada, que segue um modelo de Educação Católica e Vicentina. Foi fundado em 1952 e reconhecido pelo alvará 1332, de 19/11/1953, baseado, juridicamente, no art.º n.º 20 da Concordata de 1942 entre a Santa Sé e o Estado Português.

A creche e Educação Pré-Escolar, insere-se no quadro das Instituições Particulares de Solidariedade Social, no âmbito do ensino particular e cooperativo. Ministra a educação como um serviço, não tendo fins lucrativos. Acolhe crianças de níveis etários diferentes, que vão dos três meses aos dois anos (Creche); dos três aos cinco anos (Educação Pré-Escolar) e a partir dos seis anos (os três ciclos de ensino básico). Leciona os programas Escolares oficiais, estabelecidos pelo Ministério da Educação e é detentor de autonomia pedagógica nos termos da lei.

O Externato é frequentado por alunos oriundos de diferentes culturas, etnias e religiões, com idades compreendidas entre os primeiros meses de vida e os quinze anos.

Pela análise do Projeto Educativo, constata-se que esta Escola procura colaborar na formação integral das crianças e jovens que a frequentam e norteia todo o seu projeto pedagógico pelos valores do Evangelho e do carisma Vicentino legado pelos seus fundadores. Como Escola Católica, quer afirmar o compromisso evangelizador, colocando o “aluno” no centro da sua atividade. Sendo uma permanente preocupação do Externato identificar, refletir e intervir em problemas de ordem social, espera-se dos Pais e Encarregados de Educação uma plena sintonia educativa com a Instituição

Como Escola Católica e Vicentina, considera ainda, como um princípio fundamental, a vivência da Comunidade Educativa segundo a pessoa de Jesus Cristo, preparando os alunos para serem participantes ativos na transformação e melhoria da sociedade, ao estilo vicentino. Para isso, procura educar os seus alunos nos valores vicentinos que enriquecem a ação educativa e cuja prática considera urgente e indispensável em toda a sociedade em geral e nas famílias dos alunos em particular.

Assim, a Escola Católica Vicentina pretende:

“(i) Educar para os valores da Liberdade, da Justiça, da Solidariedade, do Amor, Fraternal e da Paz; (...) (iii) Compreender e viver a dimensão ética e transcendente da pessoa; (...) (vii) Estimular a cooperação, a colaboração, a participação e o compromisso; (viii) Despertar o sentido do outro para a solidariedade universal, em especial para com os mais desfavorecidos; (...) (x) Priorizar a cooperação entre Escola e Família, pelo envolvimento parental no desenvolvimento integral dos educandos; (xi) Desenvolver a formação integral do aluno na procura do sentido da vida e da realização de opções pessoais livres e adequadas, em todas as vertentes que compreendem o Ser Humano; (xii) Proporcionar vivência religiosa a nível familiar; (...) (xv) Levar os alunos a descobrir, desenvolver e orientar todas as suas capacidades e aptidões; (xvi) Estimular o trabalho intelectual, experimental e a criatividade dos alunos; (xvii) Valorizar a convivência, favorecer a relação entre os alunos e desenvolver a capacidade de perdoar; (xviii) Fomentar o respeito pelos valores culturais e do património; sociais e culturais da sociedade.”

(Projeto Educativo, pp. 4 e 5)

Ainda pela análise do Projeto Educativo, verifica-se que esta Escola se procura nortear por uma visão proativa, através de uma consciência atual e esclarecida das realidades do mundo para responder às necessidades do Homem em colaboração com outros agentes e parceiros educativos. Esta proatividade pretende preparar e desafiar os alunos a serem construtores do seu futuro, no qual, sejam local e globalmente cidadãos ativos e responsáveis. Lê-se, no Projeto Educativo que esta Escola:

“tem da sociedade e do Homem uma visão abrangente, crítica e humanista. Uma visão do Homem aberto ao conhecimento, competitivo e simultaneamente cooperante que, com relativa facilidade, ultrapassa fronteiras e circula num mundo global, onde se cruzam culturas que influenciam as opções individuais e coletivas. À luz do servir vicentino, considera essencial o acolhimento, a disponibilidade e o diálogo entre todos os agentes educativos.” (p.7)

Consideramos, ainda, importante referir que o Projeto Educativo refere que:

“Enquanto espaço de reflexão crítica, privilegia a dinâmica de mudança, visando sempre práticas pedagógicas inovadoras e criativas, adotando metodologias didáticas abertas, flexíveis e personalizadas, com recurso às tecnologias da informação e comunicação, de acordo com os objetivos.” (p.7)

Afirma-se, também, que “é ambição do Externato ser fiel ao carisma legado pelos seus fundadores e tentar dar resposta a todos os Pais que escolhem educar os seus filhos nos princípios que caracterizam o Externato, independentemente do nível socioeconómico” (p. 9).

Pela análise documental, constata-se que a opção pela cooperação com a família na educação passa pela conceção de uma Escola inclusiva, onde a diversidade sócio económica e cultural dos alunos é uma característica que ultrapassa os limites do horário Escolar. No acolhimento afetivo de todos os elementos da comunidade educativa e na melhoria constante dos processos de ensino e aprendizagem, pretendemos contribuir para o sucesso educativo de cada um dos nossos alunos.

Pode ler-se que esta Escola “considera que a educação para os valores é essencial na formação integral dos alunos.” (p.11) e que “nesta perspetiva cultiva a formação ética, transcendente e social, nas suas várias vertentes, indo, assim, ao encontro dos valores que são apanágio desta Comunidade Educativa: caridade, verdade, justiça, respeito pelos outros, solidariedade, exigência, responsabilidade, confiança, autonomia, paz e respeito pela vida em todas as suas dimensões” (p. 11).

No elenco dos seus princípios orientadores da Escola, explanados no Projeto Curricular de Escola, lê-se que “...o Externato existe em função de e para os alunos. Deste modo, pretende ser uma escola de referência na comunidade educativa, aberta às dinâmicas de mudança, assente na motivação e compromisso de todos os educadores com o sucesso educativo dos alunos, incentivando e dinamizando mecanismos que visem a excelência a nível individual, mas respeitando o ritmo e método mais adequados a cada personalidade.” (p. 12)

Do Projeto Curricular de Escola infere-se que se procura promover nos alunos o desenvolvimento das suas competências cognitivas, psicomotoras e socio afetivas, respeitando as suas características individuais e preparando-os para serem cidadãos conscientes, responsáveis e criticamente atuantes, “bem integrados no mundo em que vivem e capazes de se adaptar às mudanças e a novos desafios” (p.14).

Para isso, estabeleceram-se, como principais metas:

“(i) Prosseguir no caminho da melhoria das condições que permitam a formação integral do aluno e o seu sucesso; (...) (v) Continuar a promover uma articulação curricular, horizontal e vertical, que permita aos alunos a aquisição de aprendizagens significativas;

(...) (vii) Promover a diversificação e diferenciação em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; (viii) Avaliar e melhorar a oferta educativa do Externato; (ix) Fomentar a troca de experiências, a partilha e a cooperação entre os professores, técnicos e encarregados de educação; (x) Melhorar a qualidade das aprendizagens, fomentado a reflexão sobre as práticas e o processo de aprendizagem e a análise dos resultados académicos dos alunos; (xi) Implementar e atualizar anualmente um plano de formação destinado a todos os docentes e não docentes; (xii) Criar espaços de partilha e reflexão sobre a organização do Externato nos diferentes domínios (administrativo, financeiro, pedagógico); (xiii) Avaliar sistematicamente para promover a qualidade das aprendizagens, diversificando métodos e estratégias que conduzam a processos de aprendizagem baseados no rigor e exigência e num trabalho de equipa entre toda a Comunidade Educativa” (p. 16).

No que se refere às áreas de intervenção, o Projeto Curricular de Escola refere que, para a operacionalização dos objetivos estabelecidos, tem-se por base a análise das várias vertentes organizacionais e elegeram-se quatro pilares de intervenção estratégica que se pretende estejam presentes e se desenvolvam em simultâneo: observar, estruturar, autonomizar e expandir.

Tendo por base o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola desenvolve-se de acordo com as seguintes áreas:

- a) Conhecimento científico (Saber): conhecimento e desenvolvimento criativo nas diferentes áreas curriculares; desenvolvimento tecnológico e operacionalização; diferenciação e diversificação curricular como estratégia e apoio às capacidades individuais;
- b) Contextualização do Conhecimento (Saber fazer): aprofundamento e aplicação do conhecimento científico, tecnológico e criativo; valorização e desenvolvimento experimental de aprendizagens ativas;
- c) Cidadania (Saber ser): humanização e respeito pelo ambiente natural; respeito por si e pelo outro; respeito pelo mundo global como pertença de todos.

Existem cinco Departamentos Curriculares: Departamento de Língua Materna e Humanidades, Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, Departamento de Línguas Estrangeiras, Departamento de Expressões e Departamento Pastoral. Os Departamentos curriculares são constituídos por educadores e professores representantes dos diferentes níveis de ensino.

O Externato optou por atribuir tempos de 50 minutos às disciplinas de todos os níveis de ensino. Para além disto, os alunos dispõem ainda de outras atividades, no âmbito da oferta de escola, de enriquecimento pessoal e educativo. Assim, os alunos iniciam a aprendizagem da Língua Inglesa, da Expressão Musical, Expressão Físico -Motora e Informática a partir do pré-escolar. A partir do 1.º ciclo do ensino básico contam ainda com a área de Saúde (no âmbito da articulação curricular, promovida pelo Desenvolvimento e Autonomia Curricular) em articulação com a área disciplinar de Estudo do Meio, lecionada em regime de coadjuvação e quinzenalmente) e utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (no âmbito da articulação curricular, promovida pelo Desenvolvimento e Autonomia Curricular) como complemento da aprendizagem (no âmbito da articulação curricular com todas as áreas disciplinares, lecionada em regime de coadjuvação semanalmente).

No 2.º ciclo do ensino básico, iniciam-se as aulas de Espanhol, como segunda língua (no âmbito do Desenvolvimento e Autonomia Curricular), contam ainda com a disciplina de Saúde (no âmbito da articulação curricular, promovida pelo Desenvolvimento e Autonomia Curricular) em articulação com a disciplina de Português, Ciências Naturais, Cidadania e Desenvolvimento e Educação Física, lecionada semanalmente; neste ciclo a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é lecionada pelo respetivo Diretor de Turma quinzenalmente em alternância com o tempo “DT” (direção de Turma) e articula com as restantes disciplinas, no 5.º ano, em articulação com a disciplina de Português, Ciências Naturais, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical e Tecnologias de Informação e Comunicação; no 6.º ano, em articulação com a disciplina de Português, História e Geografia de Portugal, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical.

No 3.º ciclo do ensino básico como segunda língua e integrada no desenho curricular os alunos podem optar por uma das disciplinas: Espanhol/Francês/Alemão. Neste ciclo a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é lecionada pelo respetivo Diretor de Turma quinzenalmente em alternância com o tempo “DT” (direção de Turma), a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento articula com as restantes disciplinas, tendo um ênfase maior: no 7.º ano com as disciplinas de Ciências Naturais, Línguas Estrangeiras, Educação Visual, Educação Física e Tecnologias da Educação e Comunicação; no 8.º ano com as disciplinas de Físico-química, Geografia, Línguas Estrangeiras, Educação Visual, Educação Física e Tecnologias da Educação e Comunicação; no

9.º ano com as disciplinas de Ciências Naturais, Físico-química, História, Geografia, Educação Visual, Educação Física e Tecnologias da Educação e Comunicação.

No Projeto Curricular de Escola, pode ler-se que

“...desde o pré-escolar ao 3º ciclo, procura-se que os professores trabalhem em equipas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares no sentido de concretizarem a articulação vertical e horizontal dos conteúdos programáticos, proporcionando aprendizagens significativas, com grau crescente de profundidade e complexidade na abordagem dos vários temas. As práticas pedagógicas são planificadas em grupo, respeitando as características individuais dos alunos, considerando a realização de atividades motivadoras que promovam a aplicação prática dos conteúdos trabalhados teoricamente, recorrendo à utilização das novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem e fomentando a aprendizagem cooperativa” (p. 17).

Este Projeto Curricular define as orientações de natureza curricular que serão operacionalizadas nos Planos de Turma e Plano Anual de Atividades, tendo em conta os seguintes objetivos:

(i) Promover uma articulação curricular, horizontal e vertical, que permita aos alunos a aquisição de aprendizagens significativas; (ii) Respeitar o ritmo e capacidade de aprendizagem individuais; (iii) Promover a diversificação e diferenciação de métodos e processos de aprendizagem de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; (iv) Valorizar a avaliação formativa e formadora em todas áreas curriculares; (v) Promover práticas pedagógicas ativas, recorrendo a tecnologias de informação e experiências de aprendizagem; (vi) Fomentar o recurso à metodologia de projeto; (vii) Fomentar o trabalho cooperativo entre os alunos; (viii) Valorizar o conhecimento científico e sua contextualização; (ix) Fomentar a troca de experiências, a partilha e a cooperação entre os professores, técnicos e encarregados de educação” (p. 19).

As estratégias de operacionalização serão definidas pelo Professor Titular de Turma/Conselho de turma. A elaboração dos Planos de Turma está a cargo do Professor Titular, no 1.º ciclo do ensino básico e, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a cargo do Diretor de Turma, a sua elaboração respeita não só as determinações legais do Ministério da Educação, mas também o Projeto Educativo e Curricular de Escola.

No Projeto Curricular de Escola denota-se que o envolvimento do Externato no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular teve como aspiração permitir o aprofundamento das medidas já preconizadas no seu Projeto Educativo. No Projeto Curricular de Escola são elencados os objetivos desse envolvimento, os quais referimos em seguida:

“(i) Promover a gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, pela criação de equipas pedagógicas e espaços curriculares próprios; (ii) Valorizar as aprendizagens de natureza transdisciplinar, promovendo o desenvolvimento de competências múltiplas e tomando o Perfil do Aluno como referencial para a ação; (iii) Realizar iniciativas promotoras do desenvolvimento de competências cidadãs para todos os ciclos de ensino; (iv) Reforçar a avaliação das aprendizagens como parte integrante do currículo, valorizando a autorregulação do aluno ao longo do seu processo de aprendizagem” (p. 20).

Foram envolvidas todas as turmas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, correspondendo a um total de 523 alunos e 36 professores.

Reconhece-se a existência das equipas educativas como uma medida organizacional que potencia e concretiza a colaboração entre docentes, criando condições que permitem uma gestão integrada e flexível do currículo, com impacto nas aprendizagens dos alunos.

Um coordenador pedagógico gere as equipas educativas em articulação com os diretores de turma.

Para potencializar e promover o trabalho colaborativo grupo/ano/equipa educativa, os docentes dispõem de dois tempos semanais no seu horário para trabalho colaborativo para a gestão flexível do currículo - planificação de atividades, produção de materiais de sala de aula, elaboração de instrumentos de avaliação e monitorização (Anexo A).

A Escola criou o Grupo de Organização Pedagógica coordenado por um docente com formação na área da supervisão pedagógica e com pós graduação em didáticas integradas, tendo depois sido criada a equipa de trabalho, constituída por professores de cada nível de ensino (educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos), que articulam com coordenadores de Diretores de Turma e Diretores de Turma. Este grupo de Grupo de Organização Pedagógica, tendo em conta a legislação/ documentação existente, procurou criar documentos orientadores e de registo e

sugestão de critérios de avaliação, os quais foram debatidos em sede de Conselho de Turma e posteriormente enviados ao Conselho Pedagógico para análise e aprovação. Esta equipa reúne-se semanalmente – tendo-lhe sido atribuídos cinco tempos semanais – para a gestão, planificação, execução das atividades, desenvolvimento das aprendizagens e sua avaliação e criação/reformulação de documentos de acompanhamento de trabalho de projeto (Anexo B).

A prática sistemática de projeto e o recurso à experimentação como metodologia de aprendizagem estão hoje generalizados no Externato ao longo de todo o percurso educativo. Verifica-se a prática dos Ateliers de Educação pela Arte nos mais novos, a realização sistemática de projetos temáticos nas disciplinas de Português, História ou Matemática ao longo dos vários ciclos de estudo, lê-se, no Projeto Educativo do Externato que “há muito adotou a experimentação como pilar fundamental do processo de ensino – aprendizagem” (p.7).

## 2.2. Objetivos

No subcapítulo anterior, apresentámos os princípios, metas e formas de organização curricular do Externato em que este estudo foi desenvolvido. Como se pode verificar, a articulação entre diferentes disciplinas é uma prática já em curso, prática para a qual as orientações dos recentes normativos vieram contribuir.

Tendo em conta o contexto escolar em estudo, colocámos as seguintes questões de investigação:

- De que forma foram desenvolvidos os projetos interdisciplinares tendo como referência a área de Cidadania e Desenvolvimento?
- Que opções e decisões pedagógicas foram tidas em conta na implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo no âmbito dos projetos interdisciplinares?
- Que projetos e atividades foram implementados interdisciplinarmente na área de Cidadania e Desenvolvimento?

Este estudo apresenta como objetivo geral conhecer a implementação e contributos da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento no contexto da interdisciplinaridade e integração curricular.

Do objetivo geral decorreram objetivos mais específicos, em relação direta com as questões enunciadas:

- Conhecer as perspetivas dos docentes sobre a conceção e implementação de projetos interdisciplinares
- Conhecer as opções e decisões pedagógicas tidas em conta na implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo entre docentes
- Descrever e analisar alguns dos projetos interdisciplinares realizados.
- Conhecer a perspetiva do Diretor sobre os projetos interdisciplinares realizados no âmbito da disciplina Cidadania e Desenvolvimento

### 2.3. Opções metodológicas

Conforme Fortin (1999), a metodologia diz respeito às etapas de um percurso, decididas pelo investigador, de forma a dar resposta às questões de investigação ou às hipóteses construídas. Segundo Turato (2003), o método deve ser considerado como a seleção de determinadas regras contextualizadas, de forma a recolher dados que ajudem na explicação e compreensão de certas componentes.

Neste sentido, este capítulo refere-se à metodologia adotada para dar resposta às questões de investigação levantadas.

Uma vez que as questões colocadas apontam para um estudo de natureza descritiva e interpretativa, o estudo insere-se no paradigma interpretativo e opta por uma abordagem qualitativa, a qual é considerada por Bogdan e Biklen (1995), como uma metodologia que promove a descrição, a teoria fundamentada e a interpretação das perceções pessoais. A metodologia qualitativa, conforme Leininger (1985, citado por Marcon & Elsen, 2000), baseia-se em explicar e interpretar o que se pretende estudar em determinado contexto, tendo em conta as perceções dos sujeitos incluídos.

Agrupando diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, a investigação qualitativa caracteriza-se, portanto, pela riqueza de pormenores descritivos fornecidos pelos dados recolhidos. Neste tipo de investigação, as questões orientadoras são “formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994:16). Estes autores resumem as cinco características principais da investigação qualitativa: (a) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (b) os dados recolhidos são de natureza descritiva; (c) os investigadores preocupam-se mais com o processo do que com o produto; (d) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; (e) o significado assume uma importância central, isto é, as perspetivas dos participantes têm importância crucial.

Reis (2018) “considera o desenho da investigação como o “caminho percorrido durante o estudo” (p. 76). No esquema seguinte apresentamos as principais fases que foram tidas em conta bem como os passos adotados neste estudo.

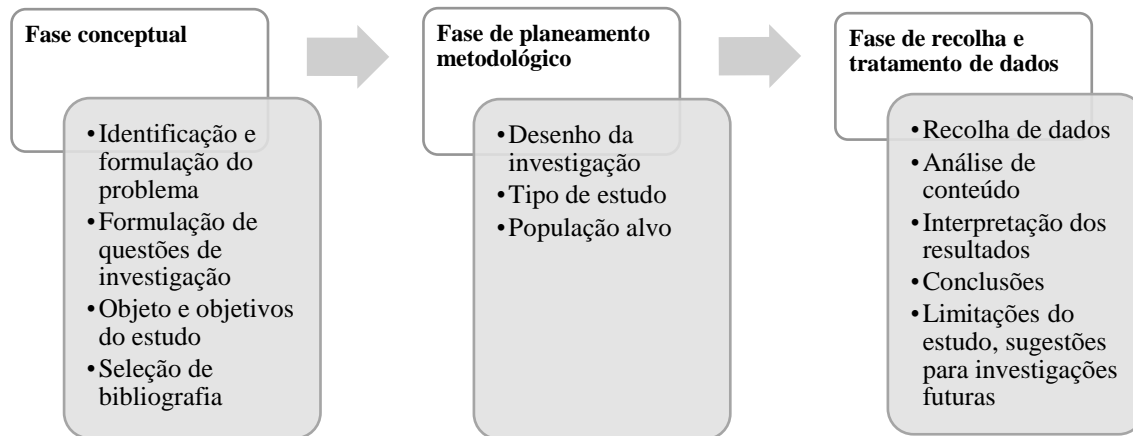


Figura 3. Fases do estudo

Para este estudo, procedeu-se a uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, de acordo com os objetivos delineados. Procedeu-se a um tipo de pesquisa exploratória na medida em que este tipo de pesquisa pretende elaborar estudos no terreno em que as situações ocorrem, procurando obter novos conhecimentos através da descrição ou comparação de observações com o propósito de formular problemas mais precisos ou pertinentes para estudos posteriores. Segundo Reis (2018), este tipo de estudos “visa proporcionar maior familiaridade com o problema em estudo com vista a torna-lo explícito ou a construir as hipóteses” (p. 77).

Por outro lado, procedeu-se a uma pesquisa do tipo descritiva na medida em que implicou conhecer e compreender a situação do objeto de investigação. Teve-se também em conta o objetivo “da descrição do fenómeno em estudo, da especificação dos conceitos dele decorrentes e da elaboração de um quadro conceptual que, além de definir a perspetiva do estudo, serve de ligação entre os conceitos e a sua descrição” (Reis, 2018, p. 77). De acordo com o mesmo autor, a valorização deste tipo de pesquisa “está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através da descrição e análise de observação (...)

é geralmente adotada nas ciências humanas e sociais com o propósito de conhecer situações, atitudes e costumes” (Reis, 2018, p. 77).

Em termos mais específicos, o presente trabalho configura um estudo de caso, uma vez que “envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso” (Coutinho, 2011, p. 293).

Na definição de Yin (2005):

“o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p. 21).

O estudo de caso caracteriza-se por exigir uma pesquisa holística, desenvolvida em ambiente natural e recorrendo a múltiplas fontes de dados, visando conhecer o caso na sua globalidade e unidade. De acordo com a distinção de Stake (1995, citado por Coutinho, 2011), podemos considera-lo um estudo de caso intrínseco, uma vez que incide deliberadamente sobre uma determinada situação e instituição, de forma a melhor descrever e compreender a realidade do processo implementado.

Neste estudo, consideramos “caso” a implementação de projetos interdisciplinares tendo como referência a área de Cidadania e Desenvolvimento. Neste sentido, debruçámo-nos sobre as opções e decisões pedagógicas tidas em conta na implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo incidindo sobre os projetos e atividades que foram implementadas interdisciplinarmente na área de Cidadania e Desenvolvimento em turmas de 6.º ano.

Na medida em que o investigador estava inserido no contexto estudado e participou na conceção e implementação do projeto em estudo, podemos dizer que o presente trabalho tem algumas das características de um processo de investigação-ação (Amado, 2014). No entanto, a conceção, implementação e avaliação do projeto foi realizada por um grupo de docentes e não apenas pelo investigador e envolveu um conjunto de ações mais amplo do que aquelas sobre as quais este trabalho se debruça, pelo que considerámos que não estavam reunidas as características de um estudo de investigação-ação.

## 2.4. Participantes

Quanto à caracterização dos participantes, pela consulta dos Planos de Turma, verificamos que as turmas onde foi implementado o projeto analisado no presente estudo pertenciam ao 6.º ano de escolaridade, sendo o total de 73 alunos, divididos pelas três turmas da seguinte forma: 6.ºA, 25 alunos; 6.º B, 24 alunos e 6.º C, 23 alunos. Em termos etários, a composição das turmas revelou-se pouco heterogénea, sendo as idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, no final do ano letivo. Quanto ao género, 34 alunos pertencem ao género masculino e 39 pertencem ao género feminino. Das três turmas, o 6.º A e o 6.º B possuem apenas alunos provenientes do 4.º ano de escolaridade do Externato (continuidade) e o 6.º C é composto por alunos vindos de outros estabelecimentos de ensino.

De acordo com os respetivos Projetos Curriculares de Turma, constata-se que, quanto ao nível académico, mais de 80% dos Encarregados de Educação e/ou pais dos elementos das três turmas possuem habilitação superior. Quanto ao núcleo familiar com que vivem os alunos das turmas em análise, verificou-se que a maioria vive com o agregado familiar original (pai, mãe e eventuais irmãos) e uma minoria com apenas um dos progenitores ou com um dos progenitores e a família de um segundo casamento. Quanto à matriz curricular, há a referir que, nas três turmas do 6.º ano, as componentes do currículo foram as mesmas, bem como os tempos atribuídos às disciplinas, e que constam na grelha seguinte.

*Tabela 3*

*Matriz curricular das turmas do 6º ano objeto de estudo.*

Componentes do currículo		Tempos letivos (50 minutos)	Decreto-lei n.º 55/2018	Diferencial
Áreas disciplinares	Disciplinas			
Línguas e Estudos Sociais	Português	5 tempos	525	+ 25'
	Língua Estrangeira – Inglês	3 tempos		
	História e Geografia de Portugal	2 tempos		
	Cidadania e Desenvolvimento	1 tempo quinzenalmente em alternância com Direção de Turma		
Matemática e Ciências	Matemática	5 tempos	350	0'
	Ciências Naturais	2 tempos ( + 1		

		tempo em DOMÍNIOS DE AUTONOMIA CURRICULAR com a disciplina de Saúde)		
<b>Educação Artística e Tecnológica</b>	Educação Visual	2 tempos	325	+ 25'.
	Educação Tecnológica	2 tempos		
	Educação Musical	2 tempos		
	Tecnologias de Informação e Comunicação	1 tempo		
<b>Educação Física</b>		3 tempos	150	0'
<b>Educação Moral e Religiosa Católica</b>		1 tempo	50	+ 50
<b>Total</b>			1350	1450
<b>Oferta complementar</b> (Área disciplinares criadas pelo Externato)	Saúde	1 tempo (em DOMÍNIOS DE AUTONOMIA CURRICULAR com a disciplina de Ciências Naturais)	50	+ 100
	Língua Estrangeira – Espanhol	1 tempo	50	
<b>Apoio ao Estudo</b> (de frequência facultativa)		3 tempos	100	+ 50
<b>Total</b>				1600

Salienta-se que, nas três turmas, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é lecionada pelo diretor da respetiva turma. As três turmas iniciam as atividades curriculares obrigatórias às 08h30 e as de enriquecimento curricular às 16h10.

Consultando o programa informático de gestão dos horários dos docentes (DCS Excellence 2016), os docentes que lecionam as três turmas do 6.º ano fazem parte do quadro de pessoal docente do Externato, todos são licenciados e, em alguns casos com especializações em várias áreas de formação. Na maioria, os docentes possuem a sua formação inicial com profissionalização nos grupos disciplinares do 2.º ciclo, contudo verificou-se que alguns docentes possuem também habilitação profissional nos grupos disciplinares do 3º Ciclo e Secundário. É ainda de referir que a docente que leciona Oferta Complementar de Saúde possui a sua formação em Enfermagem. Salienta-se, também, o facto de os Conselhos de Turma não apresentarem os mesmos docentes em todas as disciplinas, o que se verificou nas disciplinas de História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza, Matemática, Educação Visual e Educação Tecnológica.

Na tabela seguinte, apresentamos o número de docentes que lecionaram as várias disciplinas, destacando os professores que estão implicados no desenvolvimento dos três projetos apresentados, no contexto da articulação curricular com a área de Cidadania e Desenvolvimento.

*Tabela 4*

*Número de professores que lecionam as turmas objeto deste estudo. Destaque para as disciplinas envolvidas nos projetos analisados.*

<b>Disciplinas</b>	<b>Número de professores a lecionar o 6º Ano</b>
Português	1 professor
Língua Estrangeira – Inglês	1 professor
História e Geografia de Portugal	2 professores
Cidadania e Desenvolvimento	3 professores
Matemática	2 professores
Ciências Naturais	2 professores
Educação Visual	2 professores
Educação Tecnológica	2 professores
Educação Musical	1 professor
Tecnologias de Informação e Comunicação	1 professor
Educação Física	1 professor
Educação Moral e Religiosa Católica	1 professor
Saúde	1 professor
Língua Estrangeira – Espanhol	1 professor
Apoio ao Estudo	9 professores

## **2.5. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

### **2.51. Consulta e análise documental**

No que se refere à recolha e tratamento de dados, como explica Reis (2018), “o documento é um instrumento utilizado na procura de elementos (...) que serão a base para a elaboração de diretrizes, no sentido de uma argumentação que viabilize a utilização de informação” (p. 90). Neste estudo, a principal técnica de recolha de dados foi a análise documental, Os documentos foram alvo de estudo por si próprios, uma vez que proporcionaram informações sobre ocorrências passadas que não foram observadas. Tivemos como propósito elaborar um estudo particularístico que “se debruça sobre uma situação específica que se supõe ser única e especial, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico de, dessa forma, contribuir para a compreensão geral de um determinado fenómeno” (Reis, 2018, p. 116)..

De acordo com Burgess (2001), “os documentos podem ser públicos ou privados, ou ainda documentos solicitados ou não solicitados, caso sejam produzidos com uma intenção deliberada ou não” (pp.136-137). No presente trabalho, foram analisados documentos públicos e solicitados, dentro do esquema de classificação proposto por Burgess (2001). Documentos públicos, uma vez que constituem documentos que servem como um guia para a ação da escola, uma exigência legal, e solicitados, por resultarem da intenção de orientar um percurso curricular específico.

Para a realização deste estudo, centrámos a nossa atenção na análise dos documentos de planeamento curricular. Assim, depois de efetuada a explanação da contextualização (revisão da literatura) bem como dos princípios e finalidades da Articulação e Flexibilidade Curricular, planeou-se a investigação tendo como base os vários níveis de decisão quanto ao planeamento curricular indo-se como que afunilando a nossa interpretação e estudo, partindo-se de um nível macro, seguindo-se um nível meso e, por fim, o nível micro. Realçamos que a finalidade principal deste estudo não é a análise dos documentos – como se pode verificar nos objetivos, contudo não podemos olvidar que a análise dos documentos é um meio para atingir os objetivos, não se apresentando como uma finalidade em si mesma. A este propósito, elaborou-se a tabela 5.

Tabela 5

Documentos analisados: natureza e autoria.

Nível de decisão	Documentos e sua natureza		Autores
<b>Macro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com redação atual</li> <li>• Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho</li> <li>• Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania</li> <li>• Regime de avaliação e certificação das aprendizagens e medidas de promoção do sucesso educativo, Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril</li> <li>• Currículo dos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho</li> <li>• Programas curriculares em vigor</li> <li>• Aprendizagens Essenciais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos orientadores (públicos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministério da Educação</li> </ul>
<b>Meso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto Educativo do Externato</li> <li>• Projeto Curricular do Externato</li> <li>• Plano de Ação para a implementação do trabalho cooperativo no Externato</li> <li>• Plano Anual de Atividades</li> <li>• Planos Curriculares das turmas do 6º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos curriculares (privados)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretor Pedagógico do Externato</li> <li>• Conselho Pedagógico do Externato</li> <li>• GOP – Grupo de Organização Pedagógica do Externato</li> <li>• Departamentos Curriculares</li> <li>• Áreas disciplinares</li> <li>• Coordenação de Diretores de Turma</li> <li>• Conselhos de Turma</li> </ul>
<b>Micro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação das equipas educativas, nomeadamente o mapeamento dos Domínios de Autonomia Curricular (Cidadania e Desenvolvimento)</li> <li>• Planificação dos professores</li> <li>• Planos individuais de trabalho</li> <li>• Guiões de trabalho diversos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• GOP – Grupo de Organização Pedagógica do Externato</li> <li>• Professores/</li> <li>• Conselhos de Turma</li> </ul>

Os textos, refere Flick (2004), “servem a três finalidades no processo de pesquisa qualitativa: representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a

base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação de descobertas” (Flick, 2004, p. 45). Para este autor, a compreensão nas realidades sociais através da interpretação de textos, característica da investigação qualitativa, coloca duas questões: “o que acontece na tradução da realidade para o texto e o que acontece na retradução dos textos para a realidade ou na inferência a partir de textos para realidades?” (Flick, 2004, p. 46). Desta forma, a análise de documentos é vista como uma construção a partir de um texto que é, também, uma representação de uma realidade.

Na edição de 2008, Bardin assinala que “a análise documental permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (2008, p. 47). Segundo esta autora, a análise documental é categorial e temática, tal como a análise de conteúdo, mas difere da segunda porque não tem um componente inferencial, tendo por finalidade a condensação da informação. Assim, a análise documental baseia-se, tal como a análise de conteúdo, num processo de categorização que, na edição de 1979, Bardin sintetizava deste modo:

“A categorização é uma operação de classificação de elementos que constituem um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento segundo o género, com os critérios definidos *a priori*. As categorias reúnem um grupo de elementos que, no caso da análise de conteúdo, são unidades de registo, sob um título genérico. Sendo um processo de tipo estruturalista, a categorização comporta duas etapas: o inventário, que pressupõe o isolar dos elementos, e a classificação, onde se repartem os elementos e se procura organizar as mensagens” (Bardin, 1979, pp.117-118).

A análise documental foi realizada partindo de uma primeira leitura exploratória, estabelecendo-se assim contacto com os documentos a analisar e um conhecimento do texto. Tal como pressupõe esta atividade, pouco a pouco, e em função das hipóteses e das teorias adotadas, a leitura tornou-se mais precisa.

Para a análise da forma como foi feita, no contexto em estudo, procedeu-se à análise do Plano de Implementação do Trabalho Cooperativo criado pela instituição em cooperação com outra instituição de Madrid e agruparam-se as conclusões pelas seguintes categorias de análise:

- Procedimentos desencadeados para formação de agrupamento heterogéneos (formação de grupos, disposição da sala de aula, distribuição dos alunos por grupo); (Anexo C).

- Procedimentos desencadeados para desenvolvimento da interação (estabelecimento de normas/regras); (Anexo D).
- Procedimentos para o desenvolvimento de interdependência positiva (identidade dos grupos, atribuição de papéis). (Anexo E).

No que se refere à análise dos projetos de integração curricular tidos em conta nesta investigação, foram construídas grelhas de análise com o objetivo de recolher, organizar e sistematizar a informação que se ia recolhendo. Nestas grelhas (Anexo F), foram tidas em conta as seguintes categorias de análise:

- Domínios de Articulação Curricular criados e as disciplinas envolvidas quer ao nível das áreas curriculares nucleares (ACN), quer ao nível das áreas de articulação interdisciplinar envolvidas;
- Ações estratégicas e contributos das várias disciplinas (de acordo com as orientações programáticas e as Aprendizagens Essenciais);
- Áreas de competência mobilizadas, de acordo com o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória;
- Atividades a desenvolver em trabalho cooperativo;
- Avaliação dos respetivos projetos.

### **2.5.2. Questionários**

Durante a fase de implementação do projeto realizaram-se também questionários aos docentes que nele participavam, de modo a proceder-se à avaliação e à realização de ações de melhoria.

Segundo Reis (2018), os questionários são instrumentos de recolha constituídos por “uma série ordenada de perguntas a serem feitas e (...) tem como objetivo obter informações sobre opiniões, interesses, expectativas relativas às questões e objetivos da investigação” (p. 99).

Neste trabalho, optamos por analisar os questionários elaborados pelo Grupo de Organização Pedagógica com o objetivo de fazer um levantamento das experiências e autoavaliação dos docentes. Quanto à definição do conteúdo e contexto das questões, e indo ao encontro do que é referido no próprio documento, referimos que o Externato “tem vindo a evoluir no sentido da

intervisão, incidindo cada vez mais na interdisciplinaridade e na adoção de metodologias promotoras de aprendizagens ativas” (Anexo G). O questionário elaborado pretende conhecer o trabalho colaborativo entre professores que, no desenvolvimento de estratégias de integração curricular, asseguram o trabalho cooperativo dos alunos com vista ao desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No mesmo documento é, também, referido que o questionário “centra a observação na aula e não no professor”.

A definição da forma de resposta para cada pergunta tem como base a escala de Thurstone que, segundo Reis (2018), “é utilizada para medir atitudes” (p. 100), apresentando um conjunto de afirmações, das quais o respondente deve selecionar uma opção. Estamos, assim, em presença de perguntas de resposta fechada em que as respostas são pré-definidas e o respondente apenas pode escolher a que mais se adequa á sua opinião. Para Reis (2018), “a análise das respostas é simplificada, mais uniforme e mais rápida” mas a mesma autora salienta o facto deste tipo de questionário não estimular “a variedade e originalidade de resposta” (p. 100). No entanto, podemos observar que o questionário é acompanhado de um pedido de reflexão e de uma reflexão final, dando a liberdade ao respondente para contextualizar as suas opções de resposta concluindo, com as suas próprias palavras, o seu ponto de vista. Estas respostas abertas obrigam, por conseguinte, à análise de conteúdo.

Adotamos este questionário, pois verificamos que o mesmo se adequava ao nosso objetivo uma vez que aborda a temática tratada bem como o quadro teórico de referência desta investigação. Por outro lado, contem perguntas que vão ao encontro das questões e dos objetivos desta investigação. Percebemos também que as perguntas são feitas de acordo com as características da população em estudo e a linguagem é acessível.

A este questionário, responderam dez docentes cujas disciplinas estiveram envolvidas nos três projetos de Articulação Curricular desenvolvidos na área de Cidadania e Desenvolvimento, no sexto ano de escolaridade, e que são abordados nesta investigação: 1 professora da disciplina de Português (P1); 1 professor da disciplina de Português e História e Geografia de Portugal (P2); 1 professor da disciplina de História e Geografia de Portugal (P3); 2 professores da disciplina de Educação Visual (P4 e P5), 2 professores da disciplina de Educação Tecnológica (P6 e P7); 1

professor de Tecnologias da Informação e Educação (P8); 1 professor de Educação Física (P9) e 1 professor de Educação Musical (P10).

### **2.5.3. Entrevista**

Segundo Reis (2018), a entrevista possibilita ao investigador estabelecer uma relação com o entrevistado, de forma a recolher informação relevante para a investigação.

Neste trabalho, optou-se por uma entrevista do tipo semiestruturada. Neste tipo de entrevista, o guião pode ser modificado no decurso da entrevista, de modo a aprofundar alguns aspetos ou a solicitar explicitações, por exemplo.

As entrevistas têm vários formatos (Reis; 2018), para esta investigação optamos por uma entrevista de formato individual que, segundo Reis (2018), “é o formato de entrevista mais comum e mais utilizada, em que existem dois interlocutores, o investigador e o entrevistado” (p. 95). Para a autora é também “a mais rápida e menos dispendiosa e onde existe maior subjetividade na análise dos resultados” (p. 95).

Segundo a mesma autora, “é necessário ter um plano para a entrevista, para que, no momento em que esta esteja a ser realizada, todas as informações necessárias sejam recolhidas” (p. 91).

Esta entrevista foi realizada obedecendo a quatro fases:

“1ª fase: Preparação da entrevista. Consiste na seleção de pessoas que tenham os conhecimentos necessários para satisfazer o investigador nas suas necessidades de informação. Ele deve organizar o recurso a meios audiovisuais, elaborar o guião da entrevista para apoiar a realização da mesma.”

2ª fase: Introdução. É a fase menos estruturada e não diretiva, contendo a introdução de assuntos e em que o investigador explica qual o seu papel no processo de investigação e fala do processo em si.

3ª fase: Processamento da entrevista. O investigador obtém as informações que deseja dos entrevistados e é composta por duas etapas: Etapa temática, que é a mais profunda da entrevista, em que se abordam aspetos de interesse para o estudo do trabalho. E a etapa de espelho, em que se confronta o entrevistado com informações incoerentes e em que o investigador teve mais dúvidas.

4ª fase: Síntese e conclusão da avaliação da entrevista. O investigador apresenta os agradecimentos ao entrevistado pela sua colaboração e comunica-lhe que posteriormente

serão enviados os resultados finais do estudo. Posteriormente faz a principais asserções da entrevista.”

(Reis, 2018, p. 93)

Optou-se por realizar uma entrevista ao Diretor Pedagógico do Externato, uma vez que este tinha “os conhecimentos necessários para satisfazer o investigador nas suas necessidades de informação” (Reis, 2018, p.93. O guião da entrevista é apresentado no Anexo H e a entrevista foi gravada em áudio. Posteriormente, a entrevista foi transcrita e submetida a análise de conteúdo (Anexo I).

#### **2.5.4. Análise de conteúdo**

Para Bardin (2008, p. 44), a análise de conteúdo...

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

A análise de conteúdo pode ser realizada através de procedimentos indutivos, partindo do próprio material em análise (procedimentos abertos) ou através de procedimentos dedutivos, com referência a grelhas pré-definidas a partir de referentes teóricos ou de outros estudos (procedimentos fechados). Neste caso, utilizou-se um processo essencialmente indutivo mas tendo por base os blocos temáticos do guião da entrevista, pelo que podemos considerá-lo um procedimento misto.

A entrevista foi recortada em unidades de registo (o elemento mínimo de significação), mas sempre por referência à unidade de contexto (a globalidade da entrevista), o que permitiu assegurar o significado que o entrevistado pretendia transmitir (Anexo J).

As unidades de registo foram agrupadas em indicadores e estes em subcategorias e categorias, organizadas por referência aos temas que constavam no guião. A criação de categorias teve por base as regras principais deste tipo de análise: a exclusão mútua (cada elemento só pode pertencer a uma única categoria); a homogeneidade (criação de categorias a partir de um único princípio de categorização); e a pertinência (face aos objetivos do estudo) (Bardin, 1979; 2008).

### 3. PROJETOS INTERDISCIPLINARES DESENVOLVIDOS TENDO COMO REFERÊNCIA A ÁREA DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

#### 3.1. Implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo – opções e decisões pedagógicas

##### 3.1.1. Criação de uma estrutura de trabalho colaborativo

Ainda que, por vezes, formar grupos com capacidades homogêneas possa ter algumas vantagens, para atividades concretas e pontuais, no Conselho de Turma favoreceu-se a formação de grupos de referência, estáveis e heterogêneos com base nos seguintes fatores pessoais: capacidade, estilo cognitivo, interesses, capacidades cooperativas, sexo, nível de disrupção; sociais: etnia, nível socioeconómico, integração; escolares: rendimento, interesse, necessidades educativas, historial académico. O Externato empreendeu um processo de implementação do trabalho cooperativo, o qual se sintetiza previamente no esquema que segue. Seguidamente, procedemos à análise do referido documento.

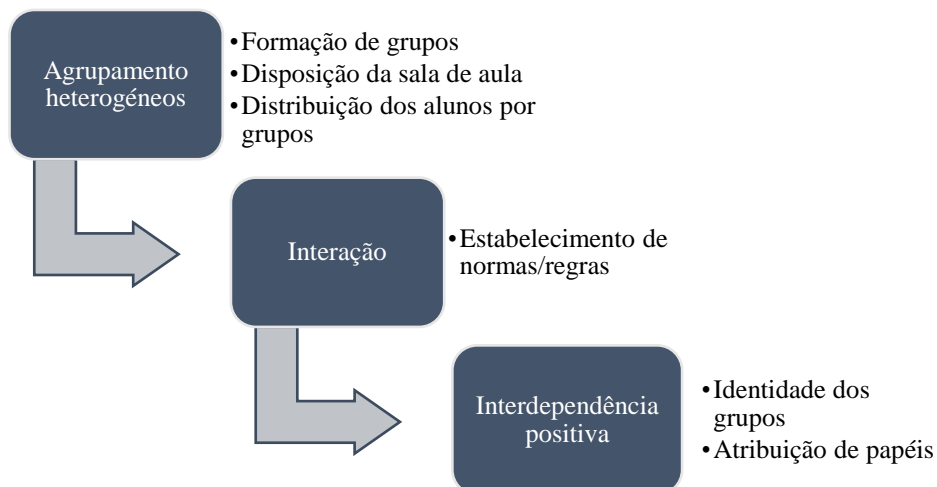


Figura 4. Criação de uma estrutura cooperativa na sala de aula. Grupo de Organização Pedagógica, p. 3 (adaptado do documento criado pelo Externato para implementação de trabalho cooperativo)

Em reunião de Conselho de Turma, foi dada prioridade a um ou a dois fatores em concreto, dependendo das necessidades da turma, depois far-se-ia um diagnóstico (Anexo K) dos alunos em função dos critérios escolhidos e, posteriormente, juntaram-se alunos de diferentes níveis.

O facto de serem grupos heterogéneos pareceu ao Grupo de Organização Pedagógica do Externato que ajudaria a criar as condições que se pretendiam. Por um lado, o conflito cognitivo, assumindo-se a diversidade de pontos de vista como motor de aprendizagem, por outro, a tutoria entre os alunos, como facilitadora do desenvolvimento de conhecimentos.

Estes grupos assumem-se como uma referência para os alunos e, portanto, a estrutura sobre a qual se apoia as situações habituais que acontecem na sala de aula. Ficou, também, decidido em Conselho de Turma que estes seriam grupos estáveis e que deveriam manter-se durante um trimestre. As variações nas diferentes disciplinas deveriam ser mínimas, sendo recomendável, apenas, variar a configuração naquelas disciplinas que se desenvolvem numa sala de aula diferente (Educação Musical, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Física). Relativamente ao tamanho dos grupos, como norma geral foram de 3 a 4 elementos em todas as etapas.

Pela observação da sala de aula e da planta que consta no Projeto Curricular de Turma (Anexo L), a sua disposição transmite aos alunos que condutas são consideradas adequadas pelo docente. Esta disposição influencia na participação, na comunicação e na interação, diminui a ansiedade, facilita a circulação dentro da sala de aula, orienta o trabalho e facilita a mudança de atividades.

Em Conselho de Turma, os vários docentes consideraram que a disposição habitual da sala de aula deveria ser em grupos cooperativos de 3 a 4 elementos, no 1.º Ciclo e no 2.º Ciclo; em filas de 3 a 4 alunos no 3.º Ciclo. Em grupos de três, os alunos dos extremos mudam as mesas nas dinâmicas cooperativas para ficarem um em frente do outro. Os Conselhos de Turma tiveram algumas diretrizes, emanadas do Grupo de Organização Pedagógica, das quais se destacam as seguintes:

- i. Que os alunos consigam ver o professor e ler o que está no quadro comodamente;
- ii. Que os grupos estejam separados para que não interfiram no seu trabalho e o professor consiga passar por entre as mesas;
- iii. Que os alunos tenham acesso uns aos outros, ao professor e aos materiais;
- iv. Estabelecimento de zonas de trabalho delimitadas, como por exemplo, para uma reunião;

- v. Que a estrutura seja flexível para realizar atividades individuais, em pares ou em grupos.

Foi dedicado, no início do ano letivo, algum tempo, na aula de Cidadania e Desenvolvimento, lecionada pelo Diretor de Turma, para praticar as mudanças de estrutura com base no tempo, ajuda e coordenação para mover as mesas e minimizar o ruído.

No que se refere à distribuição dos alunos por grupos, o Grupo de Organização Pedagógica do Externato recomendou aos respetivos Conselhos de Turma que, dentro de cada grupo, o lugar físico que ocupa cada aluno relativamente aos restantes não deveria ser aleatório.

Partindo do princípio de que estabelecer de forma correta um conjunto de regras facilitaria a promoção da interação e do trabalho cooperativo, os professores consideraram importante a participação dos alunos na elaboração das normas, pois aumentaria a compreensão, a sua aceitação e o seu cumprimento, tal como se educariam valores e favoreceria a sua autonomia e autorregulação (Fernandes, 2006). Desta forma, o professor de Cidadania e Desenvolvimento teve em conta que a sua enunciação deveria ser feita de forma positiva, descrevendo a conduta esperada na primeira pessoa do plural; as regras deveriam ser claras e concretas, sem deixar espaço para uma dupla interpretação e realistas, razoáveis, justas, compreensíveis e não muito numerosas (Fernandes, 2006).

No contexto da turma, em acordo com os alunos, foi estabelecido um “sinal de ruído zero”, que permitisse uma transição eficaz entre momentos de interação aluno-aluno e momentos de interação professor-aluno. Este sinal mostrou-se útil para que os alunos estejam atentos quando o professor explica ou resolve alguma pergunta ou problema relacionado com toda a turma. O diretor de turma, em reunião de Conselho de Turma, recomendou reforçar esta regra durante um tempo até que se consolidasse por completo, já que grande parte do sucesso do trabalho cooperativo depende de assegurar a eficácia nas transições entre os diferentes momentos de aprendizagem. Normalmente, este sinal consiste em que o professor levante a mão, os alunos abandonam a sua tarefa, permanecem em silêncio e também levantam a mão olhando para o professor. Foi tido em consideração que este protocolo poderia adaptar-se a cada ciclo das diferentes etapas. O processo para estabelecer as regras da aula, seguiu os passos seguintes:

- i. Cada grupo propôs as regras que considera necessárias, evitando os termos “proibido” e “não”. Tratando-se de comunicar apenas o que tinham de fazer;

- ii. O porta-voz de cada grupo leu as regras que escreveram e o professor apontou-as no quadro;
- iii. Selecionaram-se 5 a 6 regras entre todos os grupos da turma;
- iv. Entre toda a turma, elaborou-se um cartaz com as regras e colocou-se num lugar estratégico na sala de aula. Este cartaz deverá assumir-se como um instrumento dinâmico, no qual se acrescentam novas regras, eliminam-se as que já estão assumidas e modificam-se as que devem adotar-se para solucionar situações novas dentro do grupo-aula.

Durante o primeiro período letivo, o professor de Cidadania e Desenvolvimento dedicou algum tempo para explicar as regras e trabalhá-las até que estivessem assumidas. Nessa primeira fase foi recomendado reconhecer publicamente quem as cumpriu e corrigir aqueles que não as cumpriram.

A etapa seguinte prendeu-se com a importância de proporcionar aos grupos uma identidade definida que tem como objetivo favorecer a criação de uma interdependência, graças ao sentido de pertença que o aluno desenvolve relativamente ao seu grupo. Para criar este sentimento, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, foi proposto que os alunos desenhassem uma imagem construída por eles com base nos seus gostos, interesses ou algum tema que estivessem a abordar noutra disciplina durante o trimestre. Nela apareceriam o nome do grupo, com um logótipo e um lema. Desta forma pretendeu-se dar a cada grupo um sentido de identidade e automaticamente distingui-lo dos outros grupos.

Para eleger o tema sobre o qual iriam escolher o nome dos grupos, foi recomendável (ainda que não fosse imprescindível) que houvesse um consenso na reunião com toda a turma. O cartaz onde desenharam a sua imagem corporativa foi colocado num sítio bem visível, por exemplo, pendurado no teto. Os alunos também irão partilhar algum material, como o caderno de grupo, do qual falaremos com mais profundidade adiante. Em articulação com as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, os grupos personalizaram os seus materiais de trabalho, pondo o seu nome e logótipo, uma vez que todas as produções realizadas serão sempre assinadas por todos os elementos do grupo.

Atribuir papéis dentro dos diferentes grupos tem como objetivo construir um dos pilares da aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva, em concreto a interdependência positiva baseada nas funções (Cosme & Trindade, 2013) Sobre estes papéis, que serão complementares e

estarão interconectados, apoiou-se numa dinâmica de trabalho de grupo. Nesta perspetiva, se algum elemento do grupo não cumprir com a sua função, todo o trabalho ficará condicionado. Assim sendo, tendo em conta que a cooperação é sinónimo de “trabalhar juntos” para conseguir metas comuns, todos os alunos deveriam respeitar as normas e funções que estabeleceram nos grupos (Anexo M).

No processo para estabelecer os papéis, de cada elemento do grupo, o professor de Cidadania e Desenvolvimento teve em conta o seguinte: o nível de maturidade dos alunos e as necessidades dos grupos em cada momento; a atribuição de papéis deve estabelecer-se de acordo com uma sequência de organização. Na primeira fase os grupos começaram a trabalhar sem atribuição de papéis.

Com a continuação dos trabalhos, foi proposto que refletissem sobre os comportamentos que favorecem o trabalho em grupo e os que o dificultam. Numa fase posterior, foram atribuídos papéis e respetivas funções para promover os comportamentos positivos e corrigir aqueles que deveriam ser melhorados, bem como, determinar os objetivos e compromissos do plano de grupo. O professor teve ainda a preocupação de se assegurar de que todos os alunos entenderam em que consistia o seu papel. Para isso, mais uma vez em articulação com as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, foram elaborados cartazes com os papéis e as funções que realiza cada um para que saibam do que são responsáveis dentro do grupo.

Os professores do Conselho de Turma, no âmbito das suas disciplinas, prepararam situações repetidas para praticar o papel do aluno. Foram estabelecidas entre os docentes várias aulas para praticar, nas quais todos os alunos puderam pôr em prática o seu papel no grupo, até que o aprendessem. Durante o processo, os vários professores fizeram as correções e recomendações que consideraram necessárias. Ao longo das aulas o professor vai observando e registando os diferentes aspetos que devem ser reforçados e melhorados. O próprio grupo também revê a sua aplicação nos momentos de avaliação de grupo e faz os respetivos registos no caderno do grupo. Os papéis rodam periodicamente, para que todos os alunos tenham a oportunidade de os exercer. No Externato os papéis alteram-se, norma geral, uma vez por mês.

Em reunião de preparação do ano letivo, os Conselhos de Turma deliberaram que, uma vez que os papéis têm várias funções, estas seriam introduzidas, de forma sequenciada, de modo a facilitar a sua assimilação, e realizando as explicações e esclarecimentos necessários para promover a sua interiorização por partes dos alunos. Foram escolhidos os seguintes papéis,

podendo ser variados nas suas funções dependendo das necessidades específicas de cada turma e da etapa:

- coordenador: dirige as tarefas que devem ser realizadas, indicando que parte deve fazer cada um e estabelecer o uso da palavra; comprova que todos cumpriram as suas tarefas, dirige a avaliação de grupo e incentiva o grupo a avançar;
- supervisor: controla o nível de barulho, controla a gestão do tempo, revê os trabalhos, supervisiona as agendas do grupo, recorda os compromissos individuais e organiza as tarefas pendentes;
- porta-voz: apresenta ao resto dos colegas as tarefas realizadas, comunica com o professor e com os outros grupos, colocando dúvidas comuns do grupo ou respondendo a perguntas;
- encarregado de ordem: supervisiona a ordem e a limpeza ao redor do grupo, revê se todos têm o material necessário e se está tudo preparado para a próxima aula.

Quando o grupo tem três elementos, um deles assumirá dois dos papéis ou repartem-se de forma organizada e consensual as funções do papel que falta.

### **3.1.2. Implementação na turma do trabalho colaborativo**

Se os alunos trabalham em grupo com metas partilhadas, tornou-se necessário assegurar que todos estivessem em condições de realizar as tarefas que lhes foram propostas. Neste sentido o Conselho de Turma adotou medidas curriculares, metodológicas e organizativas necessárias para que todos consigam realizar as suas tarefas. A implementação na sala de aula de uma estrutura cooperativa oferece um enquadramento adequado para maximizar as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, devido à prevenção tomada quer para situações de suporte, quer de conflitos sociocognitivos, de modelagem (Cohen & Lotan, 2017).

Em alguns conteúdos, as competências de certos alunos estão pouco desenvolvidas, de maneira que a atenção aos mesmos assume-se muito mais personalizada por parte do professor. A estrutura cooperativa teve como objetivo fomentar uma maior interdependência dos alunos com respeito ao docente e permitir planificar situações de aprendizagem distintas a desenvolver no mesmo espaço e tempo (Decreto-Lei n.º 54, 2018)

Da mesma forma, tornou-se, muitas vezes, necessário reformular a avaliação, valorizando os alunos sempre em função do seu progresso, pois entendeu-se que se cada um dos alunos fosse

valorizado por fazer melhor do que em situações anteriores, sentir-se-ia motivado para aprender e persistir no seu esforço.

Tabela 6

*Criação de uma estrutura cooperativa na sala de aula,*

Igualdade de oportunidades para o sucesso	Gerir a diversidade
Interdependência positiva	Criar interdependência positiva
Participação na tarefa	Garantir a participação de todos
Responsabilidade individual	Promover a responsabilidade individual
Utilização de competências cooperativas	Identificar e trabalhar as competências requeridas
Processamento da informação	Assegurar o processamento da informação
Avaliação de grupo	Promover a reflexão sobre o trabalho colaborativo

*Nota: Grupo de Organização Pedagógica, p. 4 (adaptado do documento criado pelo Externato para implementação de trabalho cooperativo)*

O Grupo de Organização Pedagógica do Externato facultou aos Conselhos de Turma algumas iniciativas concretas para conseguir igualdade de oportunidades para o sucesso, das quais se destacam:

“ (i) Trabalhar com planos personalizados de trabalho, tanto a nível individual como de grupo. Isto supõe que embora todos os alunos trabalhem sobre os mesmos conteúdos ou sobre a mesma unidade didática, realizem atividades distintas que impliquem: aspetos distintos sobre os meus conteúdos; diversos níveis de aprofundamento sobre os mesmos conteúdos; a utilização de procedimentos e estratégias distintas, com maior ou menor nível de complexidade; e a proposta de produtos distintos, diferenciados em função das necessidades dos alunos. Dentro desta abordagem, os grupos de trabalho constituem um espaço para a

procura da ajuda e do apoio necessários; bem como para o contraste de ideias e a procura de novas vias de aprendizagem e, ainda, para o próprio controlo de trabalho.

(ii) Treinar os alunos para dar apoio de forma adequada. Muitos estudantes podiam desenvolver as tarefas propostas se tivessem um certo nível de ajuda e um reforço. Em muitas salas de aula, particularmente naquelas em que o docente monopoliza esta função de apoio, torna-se muito difícil responder a todas as necessidades que surjam. Numa dinâmica cooperativa, na qual os alunos foram treinados para realizar tutorias aos seus colegas, o grupo converte-se num poderoso instrumento de reforço educativo. Uma técnica muito útil pode ser a revisão em grupo, um teste para resolver de forma cooperativa na sessão prévia ao teste individual.

(iii) Propor tarefas complexas, nas quais as atividades estão contextualizadas e onde seja possível diferenciá-las em função das características dos diferentes alunos.

(iv) Não estabelecer critérios fixos de avaliação e avaliar o progresso.”

No que se refere à criação de uma interdependência positiva, os professores apelam aos alunos que se trata de “ou todos ou nenhum”, do “só tereis êxito se os vossos colegas também o tiverem”. Logo, pretende-se desenvolver nos alunos uma dupla responsabilidade, aprender conteúdos e assegurar-se de que todos os colegas os aprendem. O êxito de uma atividade de trabalho cooperativo depende, na globalidade, para além da conceção por parte do professor também do modo como este a coloca em prática, por isso, qualquer dinâmica deste tipo tem por objetivo fomentar a interdependência positiva relativamente a três aspetos que formam o chamado trio cooperativo: objetivos, tarefas e recursos, combinados com o bom funcionamento dos papéis atribuídos aos alunos (Cohen & Lotan, 2017).

No que se refere à interdependência positiva relativamente aos objetivos, os professores, no Conselho de Turma, estabeleceram objetivos ou critérios de êxito dos grupos que requerem o trabalho de todos. Em grupos com prática cooperativa podem estabelecer-se os seus próprios objetivos. Alguns exemplos de metas cooperativas podem ser, por exemplo: todos os alunos melhorarem o seu rendimento anterior ou todos os alunos conseguirem uma classificação mínima. O grupo elaborará um produto final que responda aos critérios de exigência, que sejam fruto do trabalho de todos e que qualquer um consiga explicá-lo. Numa situação cooperativa os alunos têm sempre uma dupla responsabilidade: aprender os conteúdos propostos e assegurar que todos os elementos do grupo também os aprendam.

No que se refere à interdependência positiva relativamente às tarefas, os professores clarificam que o trabalho que realiza cada um é imprescindível para alcançar os objetivos. Também nesta situação foram propostas pelo Grupo de Organização Pedagógica do Externato algumas estratégias que os professores poderiam utilizar, das quais se destacam:

- “(i) Dividir o trabalho em atividades distintas, mas complementárias;
- (ii) Propor a realização conjunta das mesmas atividades, mas com a condição (controlada) de que ninguém pode começar um novo exercício até que todos tenham terminado e compreendido o anterior;
- (iii) Encadear as tarefas, cada aluno completa uma parte imprescindível para o passo seguinte. Seguidamente, o grupo avalia positivamente cada parte e todos deverão estar de acordo com o trabalho realizado antes de continuar.”

Já no que se refere à interdependência positiva relativamente aos recursos, esta dá-se quando os alunos partilham ou dividem o material necessário para desenvolver uma tarefa. As técnicas para conseguir este tipo de interação passam por: proporcionar aos alunos recursos limitados (uma folha por grupo, um único livro,...); dar a cada aluno uma parte dos recursos necessários pra que consigam coordenar-se; fazer com que cada aluno procure e forneça uma parte dos materiais necessários; realizar exercícios com uma única folha de perguntas e respostas; realizar um trabalho de investigação em qual cada aluno se encarregue de se fazer acompanhar de informação sobre um determinado aspeto; realizar uma técnica de “quebra-cabeças”: cada aluno recebe uma parte do material para trabalhar sobre ele e explicá-lo aos colegas de turma.

A interdependência positiva relativamente às funções trata-se, como vimos anteriormente, de atribuir papéis cooperativos que sejam complementares e interconectados.

A participação num grupo cooperativo deve ser equitativa, como o professor não pode controlar totalmente o equilíbrio que se atinge no seio de cada grupo, o Grupo de Organização Pedagógica do Externato em consonância com os Conselhos de Turma, propôs algumas técnicas para promover a participação de todos os alunos, as quais passavam por estabelecer turnos (*roundtable*, papel giratório,...); dividir as tarefas em partes; estabelecer estruturas com momentos individuais e em grupo; trabalhar o papel de coordenador; deslocar-se entre os grupos e apontar o grau de participação de cada aluno, alertando antes da atividade de que será um fator a avaliar.

O Grupo de Organização Pedagógica do Externato alertou os docentes para o facto de um dos “desvios” mais generalizados nas dinâmicas de grupo é o que é conhecido como o “efeito clandestino”, ou seja, quando um aluno se aproveita do trabalho dos outros e obtém benefícios sem participar na tarefa. Esta é uma das questões que acontece quando a situação de aprendizagem cooperativa não está bem projetada e não prevê medidas para evitá-la. Desta forma, a responsabilidade individual promove-se quando o sucesso do grupo depende da aprendizagem individual e são estabelecidas estratégias e instrumentos para o fazer. Assim sendo, o Conselho de Turma adotou os seguintes procedimentos:

- formaram-se grupos pequenos; avaliou-se cada aluno individualmente depois de cada tarefa em grupo; elegeu-se aleatoriamente o trabalho de um para representar o grupo;
- procuraram-se meios para identificar a parte do trabalho que realizou cada um (por exemplo, utilizando-se cores diferentes);
- fomentou-se a autoavaliação individual; pediu-se que cada membro assinasse o trabalho: “participei na elaboração”, “estou de acordo com o resultado”, “posso explicar o trabalho”...;
- supervisionou-se e avaliou-se o envolvimento e a participação como um elemento importante na avaliação;
- utilizaram-se papéis específicos que incentivaram e supervisionaram a participação, como por exemplo, o coordenador;
- implementou-se a cultura da cooperação com um período prévio de sensibilização, para que os alunos percebessem que o trabalho de grupo é uma necessidade e não uma obrigação.

De facto, era imprescindível que os alunos sentissem a utilidade do trabalho cooperativo, que as situações cooperativas que foram projetadas tivessem êxito e que se adequassem às suas necessidades.

A aprendizagem cooperativa torna-se, muitas vezes, mais complexa que outras dinâmicas de trabalho, já que requer que os alunos não aprendam somente os conteúdos curriculares, como também as competências, hábitos e atitudes interpessoais e de grupo, necessárias para a cooperação: a comunicação, o processamento da informação ou a gestão construtiva de momentos de conflito. Isto exigiu que os professores colocassem o mesmo interesse e rigor no tratamento das destrezas interpessoais e na prática do trabalho em grupo, que no dos conteúdos do currículo escolar (anexo W).

As capacidades cooperativas trabalhadas em sala de aula foram hierarquizadas de acordo com quatro níveis ordenados de menor para maior complexidade. Destrezas de formação: organização dos grupos e estabelecimento de normas mínimas de conduta (permanecer com o grupo, manter o nível de ruído, respeitar a vez de falar, manter as mãos e os pés longe dos outros, cuidar dos materiais...); destrezas de funcionamento: orientar os esforços para a realização das tarefas e para manter as relações de trabalho eficazes (controlar o tempo, expressar pontos de vista, pedir e oferecer ajuda, negociar conflitos, chegar a acordos...); destrezas de formulação: destinadas a aprofundar o que foi estudado (resumir, corrigir, verificar a compreensão, explicar...), e, por fim, destrezas de metacognição destinadas a fomentar conflitos sociocognitivos que ajudem a aprofundar os conteúdos (criticar ideias sem criticar pessoas, ampliar a resposta de outro juntando informação,...).

Os professores procuraram trabalhar estas destrezas de forma sequenciada e programada, tendo em conta o nível de maturidade dos alunos e as necessidades de cada grupo. Para isso foi fundamental preparar situações repetidas de prática, estabelecendo uma ou várias sessões de treino. Os alunos foram, ainda, convidados a avaliar o grau de aplicação das diferentes capacidades nas sessões de avaliação de grupo, umas vezes de forma oral, outras por escrito, através de fichas de autorregulação e autoavaliação criadas pelo Grupo de Organização Pedagógica.

A finalidade que estabelece o projeto Curricular de Turma é dupla: aprender e aprender a aprender, sendo que a aprendizagem cooperativa contribuiu de maneira decisiva para atingir estes objetivos. Para isso foi necessário projetar situações de aprendizagem cooperativa nas quais se primasse o processamento da informação, mediante o confronto de pontos de vistas distintos, explicações, interpretações no contexto, esclarecimento de dúvidas, formulação de exemplos, etc. Todo este trabalho foi posto em prática através das técnicas de aprendizagem cooperativa, que podem ser de dois tipos:

- Técnicas informais são técnicas simples, de curta duração (entre uns minutos e uma aula), que requer um nível de capacidades cooperativas baixo indicadas para pares/trios. Quando projetamos ou utilizamos técnicas informais, é necessário ter em conta alguns conselhos, elencados no Conselho de Turma:
  - descrever com clareza e precisão a tarefa que se propõe;

- requerer às duplas a produção de um resultado específico, como uma resposta escrita;
  - eleger alguns pares para exporem à turma o seu trabalho, para assegurar que a atividade é levada a sério por parte dos alunos;
  - utilizar estes procedimentos regularmente.
- Técnicas formais é um método mais complexo, cuja duração pode estender-se a várias sessões, e que exige um alto nível de destrezas cooperativas. No 2.º ciclo privilegiou-se a primeira. Para trabalhar a reflexão sobre o trabalho em grupo, foram utilizados como instrumento da avaliação de grupo o chamado caderno de grupo. Cada trimestre, ao formar-se os novos grupos, elaborara-se um caderno onde se vai registando o funcionamento e a organização do mesmo.

Este caderno (Anexo N) é composto pelos seguintes tópicos:

- i. Capa com o nome do grupo, nome dos elementos do grupo e logótipo.
- ii. Cargos e funções dos diferentes papéis que existem no grupo e de que se encarrega cada um.
- iii. Planos do grupo (elabora-se um cada vez que se mudem os papéis no grupo.) Incluía os seguintes pontos:
  - a. Objetivos do grupo: dois objetivos são fixos (aprender o máximo e ajudar-se para aprender) a partir destes, estabelecem-se os restantes.
  - b. Nomes dos elementos do grupo com o cargo que levam a cabo nesse momento.
  - c. Compromisso pessoal que adquire cada um para poder melhorar ao nível pessoal e também ao nível do grupo e que deverão assinar.

A revisão dos planos de grupo é feita através da avaliação individual e coletiva, verificando se os objetivos que foram propostos foram alcançados e, caso contrário, deve especificar-se o que se poderá melhorar para que consigam alcançar um melhor resultado (Anexo O). Além disso, avaliam-se, ainda, as responsabilidades dos papéis de cada elemento do grupo, se foram cumpridos os compromissos individuais, e, por fim, fazer-se uma avaliação global do trabalho em grupo.

### **3.1.3. Momentos de uma aula em trabalho colaborativo**

O Grupo de Organização Pedagógica do Externato recomendou que em todas as aulas deve estruturar-se a interação dos alunos através de técnicas e métodos diversos. Tal como foi referido anteriormente, a combinação adequada de técnicas formais e informais assegurará o processamento da informação (Morais, 2017). As técnicas de aprendizagem cooperativa informal são estruturas com fases simples, não necessitando de uma aprendizagem pormenorizada e aprofundada de noções prévia de trabalho cooperativo e podem servir os professores para introduzirem, aos poucos, os primeiros momentos cooperativos na sala de aula, visto que são muito estruturadas, seguem metas concretas a curto prazo e põem em prática processos cognitivos muito definidos, para além de serem de curta duração.

O grupo de Organização Pedagógica salientou, no início do ano letivo, que, a este propósito, não se tratava de conhecer todas as técnicas de trabalho cooperativo, nem de as aplicar tal e qual como são exemplificadas, mas de conhecer algumas, entender os seus princípios conceptuais e escolher a que convêm mais a cada professor, ajustando-a à nossa realidade, recriando-a, combinando-a ou reinventando-a.

O tempo dedicado em cada aula ao trabalho cooperativo dependeu da experiência, das competências cooperativas e do nível evolutivo da turma. Em Conselho de Turma, os docentes, optaram por ir introduzindo, em cada aula alguma estrutura simples, até que foram interiorizando o seu desenvolvimento para, posteriormente, irem pouco a pouco aumentando o tempo dedicado ao trabalho cooperativo.

#### **3.1.3.1. Momento 1: Aplicação de conhecimentos prévios**

A duração deste primeiro momento tem a duração aproximada de dez minutos. Trata-se de ativar os conhecimentos prévios sobre os conteúdos a tratar e recordar o que foi aprendido nas aulas anteriores, além de orientar a tarefa, informa sobre o que os alunos irão aprender, como e o que fizeram para comprovar o que se aprendeu, isto é, a avaliação. Desta forma, pretendeu-se diminuir a ansiedade, aumentando a motivação e o compromisso.

Destacam-se, em seguida, algumas das técnicas que foram utilizadas neste primeiro momento:

- (i) Partilhar conhecimentos prévios
  - 1. Apresentam-se umas perguntas ou questões para ativar conhecimentos prévios.

2. Respondem-se individualmente e depois partilham-se em pares.
  3. Os pares podem recorrer a outras duplas para completar as respostas.
  4. O professor faz a avaliação inicial: conhecimentos prévios, erros e necessidades.
- (ii) Turnos de discussão (esta técnica foi bastante desenvolvida em colaboração com os docentes da disciplina de Português, uma vez que garante a participação de todos através da expressão oral)
1. Propõe-se uma atividade que requer expressão oral.
  2. Em grupos, cada um tem um objeto que põe no centro depois de intervir.
  3. Quando todos tenham participado recolhem o objeto e começam uma nova ronda.
  4. Quando acabarem refletem sobre as suas intervenções e sobre as dos colegas.
  5. O elemento do grupo cujo papel é tomar notas pode apontar as contribuições de cada um.
- (iii) Entrevista com três etapas (esta técnica assumiu preponderância quando se pretendeu construir relações de grupo, debater sobre opiniões, previsões ou valorizações. Desenvolve a escuta ativa e o respeito pelas opiniões e a expressão de ideias. Apresenta-se uma atividade que requerer entrevistar um colega.)
- A entrevista a B, C entrevista a D.
  - B entrevista a A, D entrevista a C.
  - A e B sintetizam as suas respostas em frente de C e D e vice-versa.

### 3.1.3.2. Momento 2: Apresentação dos conteúdos

Nesta fase, além das exposições e demonstrações do professor, são utilizadas técnicas que ajudam os professores a manter a atenção e a melhorar a compreensão dos alunos assim como motivassem a construção conjunta do conhecimento. A duração da mesma é aproximadamente de 15-20 minutos no máximo.

Seguidamente descrevem-se quatro técnicas distintas que foram tidas em conta pelos vários professores do Conselho de Turma para a exposição de conteúdos por parte do professor. Anteriormente à aplicação de qualquer uma delas, os alunos são avisados da técnica que devem usar antes de começar a exposição, bem como da importância de marcar os tempos de cada etapa, durante o processo.

- (i) Demonstração silenciosa (esta metodologia foi muito aplicada nas aulas da disciplina de Ciências Naturais, devido à sua natureza experimental).
  1. Escolheu-se um procedimento de múltiplas etapas.
  2. Observou-se o professor enquanto este realizava o procedimento, sem explicações.
  3. Em pares, mostrou-se a primeira parte do procedimento, de novo sem explicações.
  4. Pediu-se aos alunos que conversassem sobre o que observaram. Um ou vários voluntários explicaram o que viram e destacam as observações corretas.
  5. Praticou-se a primeira fase do procedimento. Uma vez dominado procedeu-se de igual forma com as fases seguintes.
  6. Finalizou-se pedindo que realizassem todo o procedimento.
- (ii) Pensar em pares (Esta metodologia foi a mais desenvolvida pelo Conselho de Turma, visto que mantém a atenção, o raciocínio e os processos de intercâmbio de opiniões.)
  1. Durante a explicação, o professor expôs uma questão.
  2. Individualmente os alunos tomaram algumas notas.
  3. Em pares, os alunos discutiram as respostas até chegarem a um consenso.
  4. Partilharam-se as conclusões com o resto da turma.
- (iii) Apontamentos em pares (Esta técnica foi utilizada de forma sistemática nas diferentes disciplinas. O professor anunciou a sua utilização ao começar a exposição a fim de aumentar a atenção durante a mesma.)
  1. Durante a explicação ou a visualização de um vídeo, os alunos tiraram notas individualmente.
  2. Em pares, um deles resumiu os pontos principais. Depois, o colega corrigiu, acrescentou ou questionou sobre o que foi exposto pelo colega.
  3. Mudaram-se, em seguida, os papéis para a fase seguinte.
- (iv) Cooperação guiada (Esta metodologia é muito semelhante à anterior.)
  1. O professor estabeleceu a explicação dos papéis nos grupos-pares: sintetizador e ouvinte.
  2. Cada aluno desenvolveu o seu papel: o sintetizador resumiu a informação sem olhar para os apontamentos, enquanto o ouvinte ofereceu dados e questionou o colega sobre o resumo.
  3. Em ambas as fases, elaborou-se uma informação final.

### 3.1.3.3. Momento 3: Processamento da informação

Nesta fase desenvolve-se a sequência de ações para captar e selecionar estímulos, processá-los e dar-lhes resposta. Os alunos, guiados pelo professor, com determinadas estratégias processam, individualmente ou em grupo, o conteúdo. Expõe-se, em seguida, algumas técnicas que foram utilizadas para a construção conjunta de conhecimento:

#### a) Lápis no centro

Esta técnica mostrou-se especialmente útil para que os alunos com mais dificuldade recebam ajuda dos seus colegas, já que se produz uma reflexão conjunta sobre os procedimentos de resolução. O professor repartiu a cada grupo uma folha com perguntas sobre o tema que estavam a trabalhar, tantas como os elementos do grupo. Cada aluno responsabilizou-se por uma delas: leu em voz alta, cada colega forneceu informação e chegaram a uma resposta consensual. Durante este tempo, os lápis permaneceram no centro da mesa. Quando chegaram a uma resposta consensual, cada um pegou no seu lápis e escreveu a resposta no caderno. As restantes perguntas foram respondidas seguindo o mesmo procedimento.

#### b) Cabeças numeradas

Esta técnica favoreceu a ajuda mútua e a responsabilidade individual devido à incerteza de não se saber quem iria representar o grupo na exposição da informação. Para que surtisse o efeito desejado foi necessário avisar previamente da sua utilização.

1. Numeraram-se os elementos do grupo.
2. Expôs-se a atividade.
3. Os alunos prepararam e resolveram as atividades, assegurando que todos poderiam explicar corretamente a resolução da mesma.
4. O professor escolheu um número à sorte e os alunos que tinham o dito número, resolveram a atividade perante a turma.

#### c) Controvérsia académica

Formaram-se pares dentro do grupo, e cada par procurou informação para argumentar uma determinada posição, oposta à do outro par. Para isso:

1. O professor facultou recursos para que pudessem defender ambas as posições.
2. Os pares apresentaram no grupo os seus argumentos.
3. Trocaram posições e cada par aprofundou os argumentos do outro par.
4. O grupo discutiu e elaborou uma síntese sobre os pontos de vista.

#### 3.1.3.4. Momento 4: Recapitulação do que foi aprendido

a) Registrar o que foi aprendido na aula

1. Pediu-se aos alunos que preenchessem um documento semelhante ao seguinte:

- a. Hoje, dia \_\_\_\_\_ do ano \_\_\_\_\_, na aula de Cidadania e Desenvolvimento...
- b. Aprendi...
- c. ... E também...

2. Uma vez preenchido de forma individual, partilhou-se com o grupo e fez-se uma recapitulação no grupo.

3. Para garantir que todos foram intervindo, o professor recolhe todas as fichas para avaliar o nível de compreensão, individual e de grupo.

b) Mapa conceptual mudo

Esta atividade é desenvolvida quando o professor pretende organizar e elaborar, em grupo, informação.

1. O professor apresentou aos alunos um mapa conceptual mudo.

2. Os grupos discutiram como completá-lo,

3. Em seguida, os alunos completaram-no individualmente.

4. Para terminar realizou-se uma proposta comum e realizaram-se as correções pertinentes.

### **3.1.4. Algumas técnicas formais ou métodos de aprendizagem cooperativa utilizados**

#### 3.1.4.1. Tutoria entre iguais: pares que ensinam e aprendem

Partiu-se do princípio de que a ajuda de um aluno ao outro deve responder à exigência do colega e deve dar-se em forma de explicações detalhadas, nunca devendo proporcionar soluções já dadas. O professor formou os tutores, supervisionou as primeiras aulas e depois produziram-se encontros pontuais entre professores e tutores.

O critério básico para formar os pares consistiu em motivar uma relação assimétrica com um objetivo comum, a aquisição ou melhoria de uma competência, através da interação planificada pelo professor. Tentou-se que não fosse apenas o aluno tutorado quem aprendesse. As fases levadas a cabo nesta técnica foram:

1. Preparação dos materiais e da estrutura da relação entre o tutor e o tutorado, para que saibam em qualquer momento o que deverão fazer.
2. Formação inicial dos alunos em ambos os papéis, acompanhada de treino prévio da relação estruturada entre tutor e tutorado.
3. Tempo para assimilar o funcionamento para que os alunos aprendam a desenvolver o seu papel com retroação por parte do professor.
4. Monitorização e acompanhamento, pelo professor, tanto a nível individual como de pares, realizando observações e ouvindo as suas opiniões.
5. Retroação dos progressos por parte do professor, especialmente para que o tutor tome consciência do progresso do seu colega graças à sua ajuda.

#### 3.1.4.2. Grupo de especialistas

O conteúdo objeto de estudo divide-se em partes e cada membro do grupo recebe uma parte para a estudar, recorrendo ao professor ou a outras fontes.

Com os elementos dos outros grupos que estudaram o mesmo subtema, formaram um “grupo de especialistas” entre os quais trocaram informações, construíram esquemas e aprofundaram o respetivo subtema. Finalmente, cada elemento “especialista” regressou ao seu grupo e explicou aos restantes elementos a parte que ele preparou. As fases de trabalho foram as seguintes:

1. Formaram-se dois tipos de grupos, o grupo base e o grupo de especialistas. Cada um dos especialistas realizou uma atividade para construir o seu conhecimento. Para a formação dos grupos de especialistas, utilizou-se um critério de homogeneidade, o que permitiu juntar os alunos com dificuldades de aprendizagem, permitindo que pudessem ter sido feitas atividades ajustadas e lhes tivesse sido prestado um maior apoio enquanto os outros trabalham de maneira autónoma.
2. Deixou-se tempo e proporcionaram-se ajudas para que os grupos de especialistas preparassem a sua parte para a explicar ao seu grupo base.

3. Depois cada um explicou a sua parte no grupo base, responsabilizando-se da aprendizagem dos outros e completando a síntese do subtema.

#### 3.1.4.3. Ensino recíproco, funções mentais que se convertem em papéis

Esta técnica foi utilizada principalmente para trabalhar a compreensão leitora em integração com a disciplina de Português. Assim, começou por se distribuir entre os elementos dos grupos as seguintes funções: primeiro, ler e resumir; segundo, interrogar; terceiro, responder; quarto antecipar. Desta forma foi criada uma dependência entre as funções, já que cada função dependeu do cumprimento da anterior.

#### 3.1.4.4. Grupo de investigação

Com este processo, pretendeu-se transformar a aula numa comunidade científica que investigasse sobre um tema em concreto, dividido em subtemas, um por grupo, para no final se partilharem as descobertas.

Os alunos trabalharam o mesmo objetivo didático, mas através de conteúdos diferentes. Os grupos organizaram-se de forma autónoma em função de um plano de trabalho acordado com o professor: campo de trabalho, atividades complementares, temporização, recursos e fontes de informação. Foi também facultado um guia que garantisse o sucesso do objetivo didático, mas com margem de autonomia para que os alunos se sentissem controladores do processo. A contribuição do professor centrou-se na monitorização das atividades, distribuição das tarefas e responsabilidades sob o princípio de interdependência positiva. A atividade foi finalizada com uma atividade em comum com caráter de avaliação. As fases deste método foram as seguintes:

1. O professor selecionou um tema.
2. Os alunos escolheram os subtemas.
3. Organizou-se o trabalho dentro do grupo com autonomia, mas com a supervisão do professor.
4. Planificou-se a fase da exposição da informação obtida e trabalhada.
5. Procedeu-se à avaliação, coavaliação e autoavaliação.

### 3.1.5. Avaliação dos alunos

O Grupo de Organização Pedagógica do Externato assegurou juntamente com os Diretores de Turma e os respetivos Conselhos de Turma que as diferentes fases do processo de avaliação individual fossem totalmente compatíveis com as estruturas cooperativas, assim, definiu-se que a avaliação inicial serviria para a formação dos grupos heterogéneos, estando os dados da avaliação inicial nos respetivos Projetos Curriculares de Turma e tendo sido realizado algumas vezes oralmente, outras por escrito. Seguidamente realizou-se uma reunião de Conselho de Turma na qual se procedeu a uma partilha das várias informações obtidas bem como comentar aspetos relevantes que viriam a ser tidos em conta para a possível configuração inicial dos grupos. Numa segunda fase, procedeu-se a uma avaliação contínua onde todos os procedimentos de avaliação foram sendo sempre explicados aos alunos com antecedência. Por fim, procedeu-se à avaliação final, em Conselho de Turma, tendo-se estabelecido que o processo ideal seria uma *prova de aplicação cooperativa*, a qual consistiria numa tarefa enunciada num contexto real dos alunos, na qual teriam que aplicar os conteúdos tratados ao longo dos projetos.

As ferramentas para avaliar tarefas e destrezas cooperativas foram diversas (Anexo P), salientam-se as fichas de heteroavaliação, coavaliação e autoavaliação, que incluem itens como a capacidade de cooperar, a organização de tempos, a participação dos elementos do grupo; os portefólios foram também utilizados, neles espelhou-se o processo pessoal seguido pelo aluno, permitindo ao aluno, aos professores e aos outros alunos verificar os esforços e as competências adquiridas em relação aos objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação (Anexo Q) estabelecidos previamente, foram ainda tidos em conta como ferramentas de avaliação outras realizações: apresentações orais, jornais de parede, maquetas, *podcasts*, entrevistas, exposições,...

### **3.2. Exemplos de trabalhos interdisciplinares desenvolvido na área de Cidadania e Desenvolvimento**

Antes ainda da chegada dos alunos à escola, no início do ano letivo, reuniram-se os professores dos diferentes Conselhos de Turma: pretendeu-se que os vários projetos a desenvolver fossem desde o início um articulado coerente e não um somatório de propostas e iniciativas. São então postos em prática diferentes processos para levar à prática a integração curricular tendo como foco a área de Cidadania e Desenvolvimento: integração ao nível dos temas/problemas, das competências, de conteúdos e de atividades a programar, anunciando-se como uma prática facilitadora das relações de trabalho horizontal e colaborativo entre professores (Anexo R). Com base no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais, os professores do Conselho de Turma traçaram os perfis das aprendizagens dos alunos e a partir destes optaram pela construção de projetos (Anexo S) promotores de aprendizagem significativa e motivadora e pelo envolvimento dos professores no trabalho colaborativo (Formosinho & Machado, 2009).

Foram definidos temas integradores, suficientemente amplos para envolver as várias áreas disciplinares e constituírem-se como facilitadores da articulação curricular (Anexo T). Os Domínios de Autonomia Curricular foram previamente calendarizados e planificados, sendo privilegiada a metodologia de trabalho de projeto, tal como foi amplamente descrito no capítulo anterior, e a coadjuvação na sala de aula, para acompanhar os alunos na pesquisa e no tratamento de dados. Nestes momentos, procedeu-se ao reajuste dos horários dos docentes e da turma, assim como a coordenação dos espaços físicos do Externato.

Dada a natureza dos projetos, deu-se prevalência à avaliação formativa, ou seja, os momentos de avaliação são entendidos como parte do processo de aprendizagem e fornecem dados que ajudam a caracterizar as debilidades dos alunos, permitindo reformular práticas e instrumentos de avaliação.

Na tabela seguinte, apresentamos a interligação dos temas apresentados no documento das Aprendizagens Essenciais para a área de Cidadania e Desenvolvimento e os subtemas que lhe correspondem, selecionados pelo Externato de acordo com os projetos desenvolvidos ao longo do 6.º ano de escolaridade (anexo X).

Tabela 7

*Interligação dos temas apresentados no documento das Aprendizagens Essenciais para a área de Cidadania e Desenvolvimento e os subtemas que lhe correspondem selecionados pelo Externato de acordo com os projetos desenvolvidos ao longo do 6.º ano de escolaridade*

CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO 6.º ano			Projetos de articulação curricular em trabalho cooperativo		
	Temas	Subtemas	Projeto 1	Projeto 2	Projeto 3
			Cidadãos presentes	Prós e contras. Contras e Prós. Na cidade ou no campo, onde preferimos viver nós?	Ambiente e ação consciente
1.º GRUPO OBRIGATÓRIO EM TODOS OS CICLOS DE ESCOLARIDADE	Desenvolvimento sustentável	<ul style="list-style-type: none"> <li>As energias renováveis</li> <li>A vida nas áreas urbanas</li> <li>A vida nas áreas rurais</li> <li>Preservação do património</li> </ul>		X X	X X
	Educação ambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>A importância das florestas</li> <li>As áreas protegidas</li> </ul>			X X
	Saúde	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conteúdos e temáticas da DOMÍNIOS DE AUTONOMIA CURRICULAR de Saúde.</li> </ul>			
2.º GRUPO TRABALHADO, PELO MENOS, EM DOIS CICLOS DO E.B.	Sexualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conteúdos e temáticas da DOMÍNIOS DE AUTONOMIA CURRICULAR de Saúde.</li> </ul>			
	Instituições e participação democrática	<ul style="list-style-type: none"> <li>A vida em democracia – órgãos do poder central, local, regional</li> <li>A União Europeia</li> <li>ONU – Unesco, Unicef, FAO, OIT, OMS</li> </ul>	X X		
3.º GRUPO COM APLICAÇÃO OPCIONAL EM QUALQUER ANO DE ESCOLARIDADE	Mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>O lazer/ o turismo</li> </ul>			X
	Segurança, defesa e paz	<ul style="list-style-type: none"> <li>NATO</li> </ul>	X		
	Voluntariado	<ul style="list-style-type: none"> <li>As ONG's</li> </ul>	X		

*Distribuição de temas e subtemas pelos projetos implementados ao longo de um ano letivo*

### Projeto 1 – Cidadãos presentes

O projeto “Cidadãos Presentes” foi desenvolvido ao longo do 1.º período letivo. Neste projeto, articularam-se as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, História e Geografia de Portugal, Português, Educação Musical e Educação Moral e Religiosa Católica. Aproveitando-se a temática “Instituições e participação democrática”, “Segurança, defesa e paz” e “Voluntariado” trabalhou-se o conteúdo “As organizações a que Portugal pertence” (União Europeia, ONU, NATO, CPLP, OCDE) da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Pela análise dos documentos, constata-se que os docentes, em Conselho de Turma e, anteriormente, em Conselho de Diretores de Turma, consideraram que este projeto contribuiria para o desenvolvimento das seguintes áreas de competência, de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: Linguagens e textos, Informação e comunicação, Pensamento crítico e pensamento criativo, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, e, por fim, Sensibilidade estética e artística.

De acordo com as disciplinas selecionadas em Conselho de Turma, foram elencadas as Aprendizagens Essenciais a desenvolver ao longo do projeto. Assim sendo, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento em articulação com a disciplina de História e Geografia de Portugal trabalharam a Aprendizagem Essencial referente à identificação/aplicação dos conceitos: UE, ONU, PALOP, sociedade multicultural.

A disciplina de Português trabalhou, no âmbito do domínio da Leitura, a leitura em voz alta, silenciosa e autónoma, a explicitação do sentido global de um texto, a feitura de inferências. No domínio da Educação Literária, pretendeu-se trabalhar a interpretação adequada dos textos de acordo com o género literário bem como a análise do sentido conotativo de palavras e expressões e, ainda, a análise do modo como os temas, as experiências e os valores são representados e a valorização da diversidade de culturas, de vivências e de mundivisões presente nos textos. No âmbito do domínio da Escrita, trabalhou-se a capacidade de utilização sistemática de processos de planificação, textualização e revisão de textos, a utilização de processadores de texto e recursos da Web para a escrita, revisão e partilha de textos e, ainda, a redação de textos de âmbito escolar, como a exposição e o resumo.

Já a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica desenvolveu as seguintes Aprendizagens Essenciais: interpretar o conceito de dignidade humana, descobrir as organizações que trabalham pela promoção da dignidade humana; assumir os direitos fundamentais da pessoa e da criança; e, ainda, distinguir as diferentes dimensões da pessoa: física intelectual, moral, emocional, social e religiosa.

Por fim, a disciplina de Educação Musical, desenvolveu as seguintes Aprendizagens Essenciais, pretendendo desenvolver nos alunos as seguintes capacidades: tocar diversos instrumentos acústicos e eletrónicos, a solo e em grupo, repertório variado, controlando o tempo, o ritmo e a dinâmica, com progressiva destreza e confiança; apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento; relacionar a sua experiência musical

com outras áreas do conhecimento, através de atividades diversificadas que integrem e potenciem a transversalidade do saber e identificar criticamente a música, enquanto modo de conhecer e dar significado ao mundo, relacionando-a com o seu dia-a-dia, e os seus mundos pessoais e sociais.

Este projeto teve início com a leitura e exploração do poema “Portugal século XXI” de Luísa Ducla Soares, presente na obra “*Histórias com História*” (Porto Editora, p. 94). A partir deste poema foi feita uma abordagem aos vários subtemas a trabalhar ao longo do projeto, procedeu-se a um trabalho de pesquisa sobre escritores portugueses com projeção internacional bem como os portugueses a quem foram atribuídos os Prémios Nobel da Medicina e da Literatura, elaborando, cada grupo de trabalho colaborativo, pequenas biografias a apresentar posteriormente à turma. Os alunos elaboraram, ainda, um poema intitulado “Ser português é...”. Simultaneamente, na aula de Educação Moral e Religiosa Católica foi abordada a importância do debate sobre o papel da língua como fator de aproximação e tolerância entre povos, fazendo-se uma sensibilização para os valores da liberdade, da responsabilidade, da tolerância e do direito à diferença. Na área de Cidadania e Desenvolvimento, e em coadjuvação com o professor de História e Geografia de Portugal, foram distribuídos pelos diversos grupos de trabalho as principais organizações internacionais de que Portugal faz parte (União Europeia, ONU, CPLP, NATO e OCDE), durante duas sessões os alunos pesquisaram e trabalharam sobre estas instituições elaborando projeções em *PowerPoint* que, posteriormente, foram apresentadas na turma. A disciplina de Educação Musical dedicou um tempo de 50 minutos ao projeto, trabalhando com os alunos o hino da União Europeia, “Hino à Alegria” (último andamento da 9.<sup>a</sup> *Sinfonia* de Beethoven, composta em 1823), os alunos foram despertados para o facto de através da linguagem universal da música, exprimem-se os ideais de liberdade, paz e solidariedade bem como a celebração dos valores da unidade e da diversidade que constituem os ideais da União Europeia. Foi ainda ensaiado o hino em flauta que viria a ser tocado na aula de Cidadania e Desenvolvimento em que foram apresentados os trabalhos pelos diferentes grupos cooperativos (Anexo V).

### **Projeto 2 – Prós e contras. Contras e Prós. Na cidade ou no campo, onde preferimos viver nós?**

O projeto “*Prós e contras. Contras e Prós. Na cidade ou no campo, onde preferimos viver nós?*” foi desenvolvido ao longo do 2.º período letivo. Neste projeto, articularam-se as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, História e Geografia de Portugal, Matemática, Educação Física e

Educação Visual. Aproveitando-se as temáticas “Desenvolvimento sustentável” e “Mundo do trabalho” trabalharam-se os seguintes conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal: a vida nas áreas urbanas, a vida nas áreas rurais, preservação do património, o lazer e o turismo.

Constata-se que os docentes, em Conselho de Turma e, anteriormente, em Conselho de Diretores de Turma, a este projeto as seguintes áreas de competência, de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: Linguagens e textos, Consciência e domínio do corpo, Informação e comunicação, Pensamento crítico e pensamento criativo, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia e, por fim, Sensibilidade estética e artística.

De acordo com as disciplinas selecionadas em Conselho de Turma, foram elencadas as Aprendizagens Essenciais a desenvolver ao longo do projeto. Assim sendo, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento em articulação com a disciplina de História e Geografia de Portugal trabalharam as seguintes Aprendizagem Essenciais: sobre o conteúdo “Os lugares onde vivemos” pretendeu-se analisar a distribuição de diferentes fenómenos relacionados com as áreas de fixação humana usando terminologia geográfica apropriada, mobilizar as TIC e as TIG (em articulação com a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação) para localizar e conhecer as características e a distribuição da população urbana e rural; comparar o espaço rural com o espaço urbano, em Portugal, enunciando diferenças ao nível das atividades económicas, ocupação dos tempos livres, tipo de construções e modos de vida; elaborar pesquisas documentais sobre problemas da vida quotidiana (por exemplo: pobreza, envelhecimento, despovoamento, etc.) das áreas rurais e urbanas, em Portugal, à escala local e nacional; identificar fatores responsáveis pela ocorrência de problemas sociais que afetam as áreas rurais e áreas urbanas; identificar ações a empreender de formas a solucionar ou mitigar alguns problemas sociais; descrever as relações de complementaridade e interdependência entre diferentes lugares e regiões do território à escala local e nacional; reconhecer algumas características ambientais, sociais, culturais e paisagísticas que conferem identidade a Portugal e à população portuguesa.

A disciplina de Português trabalhou, no âmbito do domínio da Escrita, a capacidade de utilização sistemática de processos de planificação, textualização e revisão de textos descritivos, a utilização de processadores de texto e recursos da Web para a escrita, revisão e partilha de textos e, ainda, a redação de textos de âmbito escolar, como a exposição e o resumo.

Já a disciplina de Educação Visual desenvolveu as seguintes Aprendizagens Essenciais do domínio no domínio da “Experimentação e Criação”: utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos, reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão), manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; e, ainda, desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho, recorrendo a cruzamentos disciplinares (artes performativas, multimédia, instalações, happening, entre outros). Nesta disciplina, há ainda a referir, de acordo com os documentos analisados que se pretendeu promover estratégias que requeiram/induzam por parte do aluno, nomeadamente, a compreensão da importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas, como valores indispensáveis para uma maior capacidade de participação e intervenção nas dinâmicas sociais e culturais; o conhecimento dos diferentes valores/significados dos elementos das artes visuais, consoante o contexto, as culturas e as intenções.

Por fim, a disciplina de Educação Física, pretendeu proporcionar através da atividade final do projeto uma situações formativas que possibilitaram aos alunos: analisar situações com diferentes pontos de vista, confrontar argumentos para encontrar semelhanças, diferenças, etc., analisar factos situações, identificando os seus elementos ou dados, em particular numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar, promover estratégias que induzam respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões, cooperar com os companheiros na procura do êxito pessoal e do grupo, cooperar, promovendo um clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao gosto proporcionado pelas atividades, conhecer e aplicar as regras de segurança pessoal e dos companheiros, conhecer e aplicar regras de preservação dos recursos materiais e do ambiente, e ainda, promover o gosto pela prática regular de atividade física.

Durante duas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, com a coadjuvação do professor de História e Geografia de Portugal, foi realizado um debate a favor da vida no campo ou da vida na grande cidade. Foram lançadas questões como “Que problemas no seu dia-a-dia têm as pessoas que vivem nas grandes cidades? E que vantagens?” e “Quais os problemas que tem quem vive no campo? E que vantagens?”. A turma dividiu-se em grupos. Metade dos grupos ocupou-se do tema “cidade” e a outra metade do tema “campo”. Foi solicitado, então, aos alunos que elaborassem uma listagem dos problemas que existem num lado e no outro e o que esses

problemas implicam na vida das pessoas. Do mesmo modo, foi também solicitado que se elaborasse uma lista das vantagens de viver no campo e na cidade. Os grupos que estudaram os problemas da cidade defenderam a vida no campo e vice-versa. Qualquer aluno do grupo (e não só o porta voz) pôde intervir. Um dos professores fez de moderador, levantando questões e dirigindo-as aos alunos. Nas aulas seguintes, na área de Cidadania e Desenvolvimento foram lembrados aos alunos a variedade de problemas que afetam as populações rurais e urbanas, fruto das conclusões do debate realizado anteriormente.

Nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, foi proposto aos vários grupos de trabalho colaborativo que cada grupo identificasse alguns dos problemas que existiam na localidade onde habitam ou estudam, observando-os com atenção. Cada grupo de trabalho colaborativo trabalhou sobre o problema previamente escolhido, num trabalho dividido nas seguintes etapas:

Introdução: (1) Descrição do problema que foi detetado. (2) Ilustração com fotografias, desenhos ou notícias. (3) Localização num mapa, planta ou fotografia aérea do local onde foi detetado o problema.

Explicação: (1) Procura de razões que estão na origem do problema em estudo. Feitura de inquéritos à população e junta de freguesia (por exemplo). (2) Registo das conclusões a que chegaram, agrupando-as por temas.

Hipóteses de solução: Discussão nos grupos de trabalho colaborativo de possíveis soluções possíveis de pôr em prática para combater o problema.

Apresentação do trabalho: Para divulgar o trabalho aos outros grupos, os alunos organizaram os dados recolhidos e apresentaram-nos de forma gráfica, fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (nesta fase do trabalho foram dispensadas duas aulas da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação). Na apresentação dos trabalhos, os alunos foram avisados que deveriam apenas constar as principais ideias que resultariam da seleção feita em grupo. Aquando da apresentação à turma, os grupos de trabalho colaborativo comunicaram, ainda, os passos que deram para concretizar o seu trabalho e as soluções que encontraram para o problema tratado.

Durante uma aula de Cidadania e Desenvolvimento com a coadjuvação do professor de História e Geografia de Portugal, foi feita uma sensibilização e um levantamento de conhecimentos prévios sobre a ocupação dos tempos livres e o património. Na aula seguinte, o professor de Cidadania e Desenvolvimento fez, em grande grupo, um levantamento junto dos alunos de

paisagens, monumentos, tradições culturais da região. Nesta aula foram consultados alguns *sites* do Turismo de Portugal e das Câmaras Municipais das autarquias envolventes à escola (nomeadamente, Lisboa, Loures, Odivelas e Sintra). Seguidamente, no contexto dos grupos de trabalho colaborativo, cada grupo foi encarregado de um ou mais exemplos de património regional. Nas aulas seguintes, os vários grupos fizeram pesquisas sobre esse(s) exemplo(s). As pesquisas realizadas serão utilizadas para a realização de um roteiro turístico. Selecionado os exemplos que os alunos consideraram com mais interesse para serem visitados, tendo em conta a sua riqueza turística, foram localizados numa mapa ou fotografia aérea os centros com mais interesse, utilizando diferentes símbolos. Paralelamente, durante uma aula de 50 minutos de Português, foram construídos textos descritivos chamando a atenção para monumentos, atividades e gastronomia e paisagens. O roteiro foi ilustrado na aula de Educação Visual. No último dia de aulas do 2.º período, as várias turmas do 6.º ano de escolaridade participaram numa atividade de *Geocaching* na área urbana envolvente ao Externato. De referir que esta atividade foi planeada pelo grupo disciplinar de Educação Física. Com esta atividade e mediante uma sensibilização prévia destacou-se junto dos alunos que, para além de uma atividade desportiva, uma das características que diferencia o *Geocaching* de outras atividades é o esforço feito no sentido de preservar a natureza e criar consciência ambiental. Para tal, foi pedido aos alunos que removessem algum lixo das áreas onde praticaram *Geocaching* e que deixassem os locais visitados iguais ou em melhor estado do que aquele em que os encontraram.

### **Projeto 3 – Ambiente e ação consciente**

O projeto “Ambiente e ação consciente” foi desenvolvido ao longo do 3.º período letivo. Neste projeto, articularam-se as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, História e Geografia de Portugal, Educação Visual e Educação Tecnológica. Aproveitando-se a temática “Desenvolvimento sustentável” e “Educação ambiental” trabalharam-se os conteúdos “A importância da floresta em Portugal”, “As energias renováveis”, “Preservação do património” e “Áreas protegidas” da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Pela análise dos documentos, constata-se que os docentes, em Conselho de Turma e, anteriormente, em Conselho de Diretores de Turma, a este projeto as seguintes áreas de competência, de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: Linguagens e textos, Informação e comunicação, Pensamento crítico e pensamento criativo,

Saber científico técnico e tecnológico, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Bem-estar, saúde e ambiente e, por fim, Sensibilidade estética e artística.

De acordo com as disciplinas selecionadas em Conselho de Turma, foram elencadas as Aprendizagens Essenciais a desenvolver ao longo do projeto. Assim sendo, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento em articulação com a disciplina de História e Geografia de Portugal trabalharam as seguintes Aprendizagem Essenciais: no que se refere ao conteúdo “As atividades económicas que desenvolvemos”, trabalhou-se, no âmbito do Sector Secundário o tema das energias renováveis, com o objetivo de levar os alunos a conhecer os tipos de energia mais utilizados em Portugal, distinguir energias renováveis de energias não renováveis e identificar práticas adequadas a uma racionalização dos recursos energéticos; já no que se refere ao conteúdo em relação ao conteúdo “Como ocupamos os tempos livres” pretendeu-se: exemplificar a importância do lazer e das diferentes formas de turismo em Portugal, localizar as principais áreas de proteção ambiental em Portugal, identificar fatores responsáveis por problemas ambientais que afetam o território nacional, exemplificar ações a empreender, no sentido de solucionar ou mitigar problemas ambientais que afetam o território nacional, relacionando-os com os ODS.

No âmbito da disciplina de Educação Visual, desenvolveram-se as seguintes Aprendizagens Essenciais no domínio da “Experimentação e Criação”: utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos, reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão), manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; e, ainda, desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho, recorrendo a cruzamentos disciplinares (artes performativas, multimédia, instalações, happening, entre outros). Simultaneamente, a disciplina de Educação Tecnológica elencou como principais Aprendizagens Essenciais e desenvolver: produzir artefactos, objetos e sistemas técnicos, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa, selecionar materiais de acordo com as suas características físicas e mecânicas, manipular operadores tecnológicos (de energia, movimento/mecanismos, estruturas resistentes) de acordo com as suas funções, princípios e relações com as produções tecnológicas, criar soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem de materiais, tendo em atenção a sustentabilidade ambiental, identificar fontes de energia e os seus processos de transformação

(elétrico, térmico, mecânico e sonoro), relacionando-as com soluções tecnológicas aplicáveis aos projetos.

Tendo presente a promoção e integração dos saberes numa perspetiva interdisciplinar, os professores de Cidadania e Desenvolvimento, e História e Geografia lançaram o tema a trabalhar com a exploração do filme *Wall-E*. Durante duas sessões problematizaram-se alguns conceitos levando-se os alunos a refletir sobre os fundamentos ou justificações que estão na base do dever ético de preservar o ambiente. Este foi o ponto de partida para a abordagem dos vários subtemas lançados aos grupos de trabalho cooperativo a desenvolver na área de Cidadania e Desenvolvimento. Os subtemas foram os seguintes: (1) O Setor Primário - A importância das florestas em Portugal; (2) O Setor Secundário – a Produção de Energia; (3) O lazer em Portugal; (4) O turismo em Portugal; (5) Património Cultural em Portugal; (6) Património Natural em Portugal.

A partir dos temas indicados para cada grupo, os alunos elaboraram e concretizaram um pequeno plano de investigação, organizado em torno de etapas de pesquisa de informação, tratamento e análise de dados e apresentação dos resultados, finalizando com a apresentação à turma dos trabalhos realizados. Como atividade final congregadora, a turma preparou e realizou uma pequena mostra dos trabalhos desenvolvidos através da realização *posters* e trabalhos práticos elaborados nas áreas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Assim, o grupo 1 fez uma mostra de objetos produzidos a partir das florestas (em cortiça, madeira,...) bem como um folheto de sensibilização para a preservação das áreas florestais; o grupo 2 expôs maquetes de moinhos de vento de produção de energia eólica e ainda um circuito elétrico; o grupo 3 fez uma mostra de passatempos e brincadeiras do tempo dos seus pais e avós em comparação com os passatempos dos próprios alunos; o grupo 4 apresentou exemplos dos vários tipos de turismo praticado em Portugal apresentados com exemplos característicos das várias regiões turísticas (destacaram-se os doces algarvios, a mulher das sete saias da praia da Nazaré, os pastéis de Sintra, o galo de Barcelos, o tapete de Arraiolos, o queijo da Serra da Estrela, as casas da Costa Nova); o grupo 5 fez uma mostra fotográfica dos vários espaços exemplificativos de património cultural de Portugal, material (Centro Histórico de Angra do Heroísmo, centro Histórico de Guimarães, Alto Douro Vinhateiro, Centro Histórico do Porto, Arte rupestre do Vale do Coa, Mosteiro de Alcobaça, Mosteiro da Batalha, Paisagem Cultural de Sintra, Mosteiro dos Jerónimos e Torre de Belém, Convento de Cristo, Centro Histórico de Évora e Floresta

Laurissilva) e imaterial (o fado e o cante alentejano; no que se refere ao grupo 6, este grupo apresentou alguns exemplos das áreas de proteção da Natureza em Portugal realçando as diferentes espécies animais e vegetais preservadas em cada área (os alunos selecionaram os seguintes espaços: Parque Nacional da Peneda-Gerês, Serra da Malcata, Estuário do Tejo e Sintra-Cascais).

A avaliação dos projetos elaborados pelos alunos assumiu, primeiro, um carácter individual e coletivo através de atividades de carácter cooperativo, cruzando auto e coavaliação. Recorreu-se a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados, pretendendo-se a valorização das modalidades diagnóstica e formativa, não se limitando a uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da Cidadania. Também se demonstra a preocupação na clarificação do processo de avaliação, fazendo com que os alunos conhecessem os parâmetros, critérios e as metodologias de avaliação no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento desde o princípio do ano letivo. Conclui-se que a avaliação assume um carácter de auto, co e heteroavaliação, sendo feita entre pares e obtendo-se *feedback* da prática docente como forma de desenvolver a capacidade crítica, autoperceção e reconhecimento pelo outro.

Estes projetos foram aprovados pelos Conselhos de Turma, pela Equipa de Organização Pedagógica do Externato e, finalmente, pelo Diretor do Externato. O trabalho de coordenação e monitorização dos projetos foi desenvolvido em reuniões de planeamento, de monitorização e de avaliação. A avaliação de todas estas dinâmicas foi realizada pelo Grupo de Organização Pedagógica, através dos dados de monitorização e do cruzamento de outros aspetos considerados importantes e emanados dos respetivos Conselhos de Turma, Conselho de Diretores de Turma ou Departamentos e Grupos disciplinares.

A tabela 8 apresenta a distribuição dos tempos dedicados ao desenvolvimento dos três projetos anteriores.

Tabela 8

Distribuição de tempos letivos por área disciplinar e projetos.

		Cidadania e Desenvolvimento	Português	História e G. de Portugal	Inglês	Matemática	Ciências Naturais	Educação Visual	Educação Tecnológica	Educação Musical	Educação Física	Saúde	Ed. Moral e R. Católica	Tec. de Inf. e Comunicação	Tempo/projeto
Projeto 1	Cidadãos presentes	(+/- 7 x 50')	(+/- 3 x 50')	(+/- 2 x 50')						(+/- 2 x 50')			(+/- 2 x 50')	(+/- 4 x 50')	(+/- 20 x 50')
Projeto 2	Prós e contras. Contras e Prós. Na cidade ou no campo, onde preferimos viver nós?	(+/- 8 x 50')		(+/- 3 x 50')				(+/- 3 x 50')			(+/- 2 x 50')			(+/- 4 x 50')	(+/- 20 x 50')
Projeto 3	Ambiente e ação consciente	(+/- 5 x 50')		(+/- 2 x 50')				(+/- 2 x 50')	(+/- 4 x 50')					(+/- 2 x 50')	(+/- 15 x 50')
	Tempo/anual	(+/- 20 x 50')	(+/- 3 x 50')	(+/- 7 x 50')				(+/- 5 x 50')	(+/- 4 x 50')	(+/- 2 x 50')	(+/- 2 x 50')		(+/- 2 x 50')	(+/- 10 x 50')	

## 4. Análise dos resultados

### 4.1. Perspetiva dos professores

No final do ano letivo foi apresentada ao Diretor Pedagógico, pelo coordenador do Grupo de Organização Pedagógica do Externato, uma análise SWOT como balanço dos projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Constatou-se, pela análise documental, que a mesma análise SWOT foi elaborada com base em questionários feitos aos docentes dos respetivos Conselhos de Turma. Embora esta análise não diga respeito apenas aos projetos Articulação e Flexibilidade Curricular de 6.º ano de escolaridade, que são o foco deste trabalho.

Tabela 9

*Balanço dos projetos de Articulação e Flexibilidade Curricular – Ano letivo 2017/2018 – dimensão pedagógica (análise SWOT)*

	<b>Fatores positivos</b>	<b>Fatores negativos</b>
	<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos</b>
<b>Fatores endógenos</b>	<p>Ação pedagógica com aprendizagens inclusivas e significativas.</p> <p>Maior orientação para a melhoria dos resultados académicos.</p> <p>Maior aposta no conhecimento do meio.</p> <p>Participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem bem como no processo de avaliação.</p> <p>Envolvimento da comunidade.</p> <p>Articulação disciplinar.</p> <p>Maior foco nas áreas de competência do Perfil dos Alunos.</p> <p>Aposta no trabalho cooperativo.</p> <p>Preocupação em articulação com outras valências, quer internas à instituição (Centro de Dia, lar de idosos, Banco Alimentar) quer externas (Referencial de Educação para a Cidadania).</p>	<p>Dificuldade de alguns docentes na articulação interdisciplinar.</p> <p>Extensão dos programas e dificuldade na gestão do tempo.</p> <p>Alguma dispersão dos alunos nos primeiros momentos dos trabalhos cooperativos.</p> <p>Dificuldade em trabalhar com grupos grandes de alunos.</p> <p>Dificuldade em gerir espaços e equipamentos.</p> <p>Receio dos docentes em estar a fazer “errado”.</p>

<b>Fatores exógenos</b>	Valorização do trabalho docente. Divulgação externa do Externato. Maior incentivo à formação interna entre pares.	Instabilidade normativa. Falta de formação dos docentes (sobretudo dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos) na área da pedagogia por projetos. Exagerada valorização das provas e exames por parte dos Encarregados de Educação.
	<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>

Como já foi referido, os questionários (Anexo G) analisados foram elaborados pelo Grupo de Organização Pedagógica do estabelecimento de ensino, e pretende conhecer o trabalho colaborativo entre professores que, no desenvolvimento de estratégias de integração curricular, asseguram o trabalho cooperativo dos alunos. É mencionado, no próprio documento, que o questionário “centra a observação na aula e não no professor”. O questionário é composto por perguntas de resposta fechada em que as respostas são pré-definidas e o respondente apenas pode escolher a que mais se adequa à sua opinião, é também acompanhado de um pedido de reflexão e de uma reflexão final, dando a liberdade ao respondente para contextualizar as suas opções de resposta concluindo, com as suas próprias palavras, o seu ponto de vista. Este questionário foi adotado para esta investigação porque, como referimos anteriormente, se adequa aos nossos objetivos visto que as perguntas vão ao encontro das questões e dos objetivos desta investigação. De acordo com o questionário elaborou-se a seguinte grelha de análise.

Tabela 10

Categorias de análise do questionário.

Foco da observação	Categorias	Subcategorias	Parâmetros observados
Professores	Prática de interdisciplinaridade	Conceptualização curricular	Exploram-se relações conceituais e metodológicas entre as disciplinas.
			Integram-se e mobilizam-se os saberes específicos das disciplinas para um mesmo fim.
		Conceptualização didática	Planificam-se as aulas em conjunto, aferindo estratégias.
			Constroem-se instrumentos em conjunto.
	Prática pedagógica	Ações estratégicas	É fornecido <i>feedback</i> aos alunos sobre o seu trabalho.
			Implementam-se metodologias de ensino centradas nos alunos.
			Criam-se condições para os alunos aprenderem de forma cooperativa.
			Potencia-se o desenvolvimento das competências do Perfil do Aluno.
Alunos	Capacidades a trabalhadas	Trabalho cooperativo	Os alunos tomam decisões importantes em conjunto.
			Os alunos trabalham de forma interdependente.
		Autonomia	Os alunos planificam o seu trabalho.
			Os alunos realizam pesquisa, seleção e tratamento da informação.
		Comunicação	Os alunos comunicam oralmente/por escrito os resultados obtidos.

Todos os professores consideraram que, nos projetos em que participaram, foram exploradas as relações conceituais e metodológicas entre as disciplinas. A globalidade dos professores também considerou que se integraram e mobilizaram os saberes específicos das disciplinas para um mesmo fim. A este propósito há a referir que um professor fez a observação de que:

“deve ser repensada a forma como transmitir aos alunos uma maior interiorização das aprendizagens essenciais interdisciplinares que foram trabalhadas no projeto”.

Todos os professores consideraram que, quer ao nível da planificação das aulas em conjunto, aferindo estratégias, quer na construção de instrumentos em conjunto, a sua participação foi

conseguida. Alguns professores referem que, com o “elevado número de turmas e de reuniões, não foi conseguido um momento de planificação conjunta com tempo suficiente para criar instrumentos e planificar algumas atividades” mencionando que “fez falta mais tempo para trabalho colaborativo com os colegas”.

Todos os professores consideraram que foi fornecido *feedback* aos alunos sobre o seu trabalho. Há um professor que, a este respeito, refere que:

“constituiu uma outra forma de estar atento e de ouvir os alunos e uma tentativa para os ajudar a explicitar o que iam aprendendo”.

Da mesma forma, os professores também consideram que foram implementadas metodologias de ensino centradas nos alunos. Numa reflexão sobre este item, destacamos que um professor refere mesmo que “permitiu à professora da turma diversificar o tipo de problemáticas apresentadas aos alunos, tomando maior consciência das suas dificuldades de forma a poder ajudá-los a ultrapassá-las”, outro professor refere que se “motivou a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem que iam ao encontro das dificuldades diagnosticadas”.

Na maioria, com exceção de dois, os professores consideram que se criaram condições para os alunos aprenderem de forma cooperativa fazendo alusão a uma “maior motivação dos alunos”, “diminuição do ruído em sala de aula”, “aprendizagens mais significativas” e “desenvolvimento do pensamento crítico/solução de problemas”, neste item dois professores consideram que não foram criadas essas condições em aula justificando que:

“os conteúdos da disciplina alusivos ao projeto não foram trabalhados em trabalho cooperativo uma vez que se trata de uma disciplina prática e o grau de execução do trabalho era muito díspar de aluno para aluno”.

Outro professor refere que “o número de tempos atribuídos ao projeto e ao tipo de trabalho não permitiu o trabalho cooperativo, ficando por uma abordagem em trabalho de pares e posterior apresentação dos trabalhos à turma”, pelo que é sugerido “maior sequencialidade curricular para algumas disciplinas e mais tempo atribuído aos projetos”.

A totalidade dos professores considera que se potenciou o desenvolvimento das competências do Perfil do Aluno. É de referir que, dos questionários analisados, este foi o único item em que nenhum dos professores expôs reflexões.

Todos os professores selecionados consideraram que, nos projetos em que estiveram envolvidos, os alunos tomam decisões importantes em conjunto. Também na globalidade os professores referem que os alunos trabalham de forma interdependente e planificam o seu trabalho. Contudo

um professor refere que “a falta de responsabilidade de alguns alunos compromete o desempenho dos outros”, outro professor referencia que “há alunos que apresentam uma certa resistência à metodologia do trabalho de projeto, tornando-se um pouco individualistas e egocêntricos com a partilha de conhecimentos”.

Segundo estes professores, os alunos realizam pesquisa, seleção e tratamento da informação, apresentando algumas dificuldades na elaboração de resumos e na passagem da informação recolhida para o essencial a utilizar nos trabalhos.

Todos os professores consideram que os alunos comunicam oralmente ou por escrito os resultados obtidos. Neste âmbito, um professor refere que “é importante que a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação esteja sempre presente nos projetos” e o mesmo professor sugere, ainda, que “se fosse possível o professor de TIC deveria coadjuvar as outras disciplinas”.

Pela análise dos questionários, é unânime que “os alunos mobilizam as aprendizagens de ambas as disciplinas para a concretização dos trabalhos”.

## 4.2. Perspetiva do diretor

A tabela seguinte sintetiza a análise de conteúdo da entrevista ao diretor.

*Tabela 11*

*Análise de conteúdo da entrevista ao diretor.*

Temas	Categorias	Subcategorias
Conceção do processo de Articulação e Flexibilidade Curricular no colégio	Antecedentes do processo	Tradição de trabalho por projetos e de trabalho cooperativo
		Intercâmbio internacional
		Abandono do modelo centrado no professor
	Enquadramento legal	Autonomia na implementação de inovações pedagógicas
		Legitimação de opções já existentes
Implementação da Articulação e Flexibilidade Curricular	Necessidade de adesão dos agentes educativos	Relevância do papel dos professores
		Necessidade de outras formas de colaboração entre professores
		Necessidade de transmitir segurança às famílias
		Capacitação dos agentes educativos para a mudança
	Procedimentos	Criação de equipas multidisciplinares e multinível
		Desenvolvimento de processos de trabalho colaborativo entre professores
		Desenvolvimento do processo por fases
Monitorização e avaliação dos projetos	Intervenientes	Papel dos órgãos intermédios
	Técnicas	Recolha e tratamento da informação
	Finalidade	Reajuste do processo a partir da avaliação
Aspetos a melhorar	Desenvolver práticas de interdisciplinaridade	Resistência dos professores à interdisciplinaridade
		Formação contínua
	Envolver a comunidade	Relação com a comunidade

Da entrevista com o Diretor do Externato, percebemos que a implementação do trabalho de projeto e de uma metodologia de trabalho cooperativo resultou de uma parceria entre este Externato e um Colégio de Madrid, pertencentes à mesma congregação, esta duas instituições criaram um Plano de Implementação de Aprendizagens Cooperativas. Desta forma, o trabalho cooperativo e por projetos de interdisciplinaridade é anterior ao Decreto-Lei n.º 55/2018. O Diretor realça, ainda, neste contexto, o facto de se tratar de um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, usufruindo de autonomia pedagógica, o que possibilitou ao longo dos

anos a implementação de alterações, quer pedagógicas quer curriculares. O Diretor considera que o Decreto-Lei n.º 55/2018 é de extrema importância, pois considera-o um meio de legitimação e das práticas letivas que já praticavam. Por outro lado, considera que veio enquadrar legalmente as opções pedagógicas do Externato. Por estas razões, o entrevistado considera que a adesão do Externato ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular assumiu-se como um processo natural, como o excerto seguinte mostra:

A adesão do externato ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular foi um processo natural, tendo em conta o percurso que tínhamos vindo a fazer. Porque aos poucos fomos abandonando um paradigma centrado no professor e desenvolvemos um modelo centrado nos alunos.

No que respeita à implementação da Articulação e Flexibilidade Curricular, é dada grande importância ao corpo docente daquele estabelecimento, nomeadamente, verificando-se um processo de envolvimento e auscultação dos professores, colaboradores, encarregados de educação e técnicos. Neste sentido, o Diretor afirma:

Já antes tinha percebido, como é óbvio, que todas estas mudanças que queria implementar tinham de ser feitas com os professores. Era impossível mudar sem eles. Eles tinham de estar disponíveis para mudarmos.

Percebemos que algumas das dificuldades se prenderam sobretudo com o envolvimento dos docentes neste processo de mudança, afirmando o entrevistado:

Os professores estavam, e alguns ainda estão, muito configurados na lógica da sua disciplina, da sua sala... e são muito transmissivos. Partilhava-se mas não era a partilha que se desejava (de metodologias, de competências). Partilhavam-se fichas, testes. Mas isso não chega.

Para superar estas dificuldades, o Diretor referiu a importância da criação de equipas multidisciplinares (Grupo de Organização Pedagógica) nas quais estavam representantes de todos os níveis de ensino (desde o pré-escolar ao 3.º Ciclo). Depois de uma profunda reflexão sobre os vários documentos curriculares, foram envolvidos outros grupos de trabalho, nomeadamente, coordenadores de departamento, delegados de grupo e de diretores de turma, com tempos letivos marcados nos horários. Foram elaborados documentos orientadores para que se salvaguardasse uma uniformidade de critérios de atuação. O entrevistado realça a importância de se terem organizado os vários departamentos curriculares para que as educadoras e as professoras de 1.º Ciclo estivessem repartidas por eles, pois, segundo o entrevistado, “isso criou uma verdadeira envolvimento de todos”.

No que se refere ao planeamento e implementação dos projetos, o entrevistado refere que foram os vários órgãos intermédios, com orientações do Grupo de Organização Pedagógica, que

procederam ao mapeamento da Articulação Curricular, encontrando pontos interdisciplinares, procedendo-se à negociação e planificação dos projetos interdisciplinares e, posteriormente, divulgados e aprovados em Conselho Pedagógico. O excerto seguinte ilustra estas ideias:

A fase de planeamento e implementação foi mais ao nível dos órgãos intermédios, com orientações precisas do Grupo de Organização Pedagógica, do Grupo da Pastoral, do Grupo dos Projetos; do Grupo da Comunicação,...

Quanto à monitorização e avaliação dos projetos, o entrevistado refere que foi realizada nos Conselhos de Turma, em Conselhos de Docentes e em reuniões semanais das equipas educativas e do Grupo de Organização Pedagógica. Por outro lado, refere a existência de documentos internos para avaliação e autoavaliação do processo de implementação de trabalhos de projeto que, posteriormente, são trabalhados e apresentados os seus resultados. O entrevistado refere também o enfoque que é dado à intervenção dos professores, com ênfase nas práticas interdisciplinares.

Por fim, o entrevistador questionou o entrevistado sobre alguns aspetos que, segundo este, poderão ser melhorados. Destaca-se, como o excerto seguinte ilustra, a falta de formação de base apresentada pelos docentes para trabalho interdisciplinar bem como, noutro nível, a vontade de uma melhor divulgação dos projetos, segundo o mesmo “envolvendo mais a comunidade”:

Há sempre coisas a melhorar, acho que um dos aspetos a aperfeiçoar prende-se com a resistência de alguns docentes em trabalhar interdisciplinarmente, muitas vezes pensam que mudar o seu modo de trabalho estão a perder controlo dos conteúdos, das avaliações...

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao primeiro objetivo desta investigação - **De que forma foram desenvolvidos projetos interdisciplinares tendo como referência a área de Cidadania e Desenvolvimento?**

- verificaram-se neste estudo três dimensões: observaram-se estratégias de construção de Domínios de Autonomia Curricular, promoção de uma gestão flexível do currículo e, ainda, a integração de áreas curriculares.

Verificou-se que a interdisciplinaridade conseguida representou mais do que uma finalidade, mas o meio através do qual se elaboraram melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, sociais e culturalmente plausíveis, integradas no projeto educativo e curricular do estabelecimento de ensino em questão.

Os projetos curriculares apresentados neste estudo justificaram-se no momento em que potenciaram desafios, experiências e vivências dos alunos. Reconhece-se, pela investigação realizada, que há situações em que só através destes projetos é que se torna possível que o currículo de cada disciplina envolvida adquira sentido e que, não menos importante, os alunos tenham oportunidade de realizar aprendizagens significativas.

Na operacionalização dos Domínios de Autonomia Curricular, verificaram-se três tipos de situações que, quase sempre, se interligaram: a primeira foi a operacionalização dos projetos a partir da área de Cidadania e Desenvolvimento, a segunda prende-se com o facto de os projetos analisados serem desenvolvidos em função de temáticas comuns ou familiares do património das disciplinas envolvidas, a terceira prende-se com a utilização de instrumentos e procedimentos criados internamente passíveis de serem mobilizados em diferentes disciplinas.

Tal como é referido no documento das Aprendizagens Essenciais, referente à área de Cidadania e Desenvolvimento, o modelo de operacionalização verificado neste estabelecimento de ensino assentou na transversalidade na gestão curricular e multidisciplinar, especificamente na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e, globalmente, nos projetos criados transversais. Encarou-se a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento como eixo aglutinador de um conjunto de projetos, o que nos permitiu compreender como os projetos interdisciplinares podem ser desenvolvidos a partir de temáticas com alguns níveis de familiaridade comuns.

Verificou-se que, de acordo com o Artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, a operacionalização dos projetos desenvolvidos teve em consideração: os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver no 2.º ciclo do ensino básico, mais propriamente no 6.º ano de escolaridade; o modo de organização do trabalho; os projetos a desenvolver pelos alunos que veem concretizados na comunidade escolar as aprendizagens desenvolvidas e, por fim, a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Ao longo do estudo, verificaram-se os vários procedimentos tidos em consideração na construção dos projetos a partir da área de Cidadania e Desenvolvimento. Assim, identificou-se, numa primeira fase, a preocupação em relacionar as possibilidades de articulação entre os domínios da componente de Cidadania e Desenvolvimento e os conteúdos das várias disciplinas curriculares que integram as matrizes do 6.º ano de escolaridade. A partir deste primeiro momento, identificaram-se as possibilidades mais interessantes, do ponto de vista das suas potencialidades formativas, da mobilização dos alunos, de recursos, de condições que poderiam favorecer os projetos e da congruência com os pressupostos curriculares de cada uma das disciplinas envolvidas, dando-se destaque à área de Cidadania e Desenvolvimento.

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento constitui-se nesta escola como um espaço de charneira para o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, estabelecidas no currículo, assumindo-se como missão a promoção de uma cidadania ativa, inovadora, responsável, solidária e informada, com o objetivo de preparar os alunos para encararem os desafios de um mundo global e em mudança permanente. Verificamos que o seu plano de ação ambiciona o sucesso educativo dos alunos, no respeito pela sua diversidade e pela inclusão, promovendo-se a qualidade das aprendizagens consubstanciadas em projetos de trabalho, que se exprimem, por um lado, através das atitudes, dos valores, das rotinas, das práticas quotidianas, dos princípios e dos procedimentos adotados ao nível global da escola e, por outro, ao nível da sala de aula.

Esta visão implica uma abordagem a toda a escola, a *Whole School Approach* (Milagre, 2018), na medida em que se verificou que decorre de práticas sustentadas no tempo e não de meras intervenções pontuais; está integrada no currículo, nas atividades letivas e não letivas, nas rotinas escolares e articula-se com a comunidade; assenta em práticas educativas promotoras da inclusão; sustenta-se no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes; envolve alunos em

metodologias ativas e facilita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; está integrada nas políticas e práticas da escola democrática, envolvendo toda a comunidade escolar; promove o bem-estar e a saúde individual e coletiva; está alinhada com as especificidades de alunos/as e as prioridades da comunidade educativa; apoia-se na monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação. Verificamos que o processo de ensino, aprendizagem e avaliação nesta disciplina integra competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional, desenvolvidas e demonstradas por cada aluno.

A identificação das questões estruturantes a ter em conta nos projetos desenvolvidos assumiu um destaque primordial uma vez que se verifica que, perante cada um dos temas a trabalhar, os professores identificaram as questões que poderiam mobilizar no âmbito das suas disciplinas. Quanto às opções metodológicas, os professores selecionaram as opções que mais lhes convieram, refletiram sobre as metodologias, os recursos e os produtos a construir nos vários projetos. Verifica-se, neste contexto, e tendo por base a investigação realizada, a identificação do contributo de cada docente, o calendário de operacionalização dos projetos, os produtos finais esperados, os critérios de avaliação e o modo como seria realizada a distribuição pelas diferentes disciplinas que integrariam os projetos.

Nem todas as disciplinas do 6.º ano de escolaridade foram envolvidas nos mesmos projetos, assumindo-se, desta forma, que o princípio seguido foi o da exequibilidade do ponto de vista do tempo que cada disciplina dispunha e dos recursos possíveis de serem mobilizados. Do ponto de vista do trabalho de projeto, identifica-se a preocupação em potenciar a participação dos alunos em todos os momentos do projeto que se implementou, salientando-se também a cooperação e o desenvolvimento de outras competências, tal como proposto no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

Com a finalidade de conhecer as perspetivas dos docentes sobre a conceção e implementação de projetos interdisciplinares, o estudo aqui apresentado leva-nos a retirar algumas elações, nomeadamente:

- a tomada de consciência por parte dos docentes na importância e implicação imediata de um trabalho colaborativo;

- que os projetos interdisciplinares possibilitam uma tomada de decisão dos docentes em função dos diferentes contextos (interesses e necessidades dos alunos);
- que a área de Cidadania e Desenvolvimento permite a integração de saberes das diferentes áreas de conhecimento;
- que a área de Cidadania e Desenvolvimento possibilitou o uso de metodologias de projeto, trabalho cooperativo e o primado da avaliação formativa.

Uma das questões centrais que ficou patente nesta investigação prende-se com uma nova conceção de currículo, de carácter mais abrangente, passando a ser entendido como um projeto de formação e cultura a oferecer ao aluno. Foi esta gestão e autonomia curricular que permitiu dar mais sentido e articulação à diversidade de experiências educativas que os alunos realizaram.

No que se refere ao segundo objetivo do estudo - **Que opções e decisões pedagógicas foram tidas em conta na implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo?** - ainda com o objetivo mais específico de conhecer as opções e decisões pedagógicas tidas em conta na implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo entre docentes, verificamos a criação de equipas multidisciplinares, nomeadamente o Grupo de Organização Pedagógica, com representantes de todos os ciclos e do pré-escolar, e com a consequente criação de um documento orientador e uniformizador de práticas veio a demonstrar uma ferramenta eficaz, prática e simples para que os professores pudessem introduzir na sala de aula uma metodologia baseada na aprendizagem cooperativa de forma conjunta, desde o Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Estabeleceram-se critérios uniformes e graduais para que todos pudessem seguir a mesma linha de trabalho, mas que, ao mesmo tempo, fosse flexível para que pudessem adaptar-se às condições dos alunos de cada turma. Também foi visto como um instrumento “vivo”, no sentido em que se foi modificando e aperfeiçoando mediante a avaliação do mesmo.

Os projetos apresentados nesta investigação foram desenvolvidos através de opções pedagógicas, que se encontram estabelecidas no Decreto-Lei n.º 55/2018. Destacaram-se, pelo que se analisou, o desenvolvimento dos projetos quer através da combinação parcial de disciplinas quer da sua combinação total (Cidadania e Desenvolvimento). Verificando-se ainda a apresentação dos projetos à comunidade, visitas de estudo, definidas em blocos de trabalho que obrigaram a modificar o horário estabelecido das turmas.

Constatamos que se procurou trabalhar um conjunto de competências transversais, articular e mobilizar os saberes das diferentes disciplinas de forma a dar resposta aos objetivos dos vários projetos, por sua vez, verificamos que estas competências a desenvolver articulam e reforçam o currículo formal quanto às exigências da educação para o século XXI. As competências a privilegiar foram definidas a partir das necessidades individuais dos alunos e das turmas, assim foi eleito o trabalho colaborativo entre alunos.

O estudo realizado permite-nos inferir que o objetivo dos projetos apresentados não foi a mera reprodução de informação ou de procedimentos, mas a necessidade dos alunos encontrarem respostas para os problemas que fundamentam as atividades a desenvolver em cada projeto. Acreditamos que, desta forma, os alunos foram capazes de potenciar o desenvolvimento de competências alargadas quer instrumentais, metacognitivas ou, até, relacionais.

O Externato empreendeu um processo de implementação do trabalho cooperativo. Nos Conselhos de Turma foram criados grupos-base heterogéneos. Estes grupos assumiram-se como uma referência para os alunos e, portanto, a estrutura sobre a qual se apoiou as situações habituais que aconteceram na sala de aula. Ficou, também, decidido em Conselho de Turma que estes seriam grupos estáveis e que deveriam manter-se durante um trimestre.

Através desta investigação, percebemos, ainda, as opções e decisões pedagógicas que foram tidas em conta na implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo. Neste sentido, a Escola criou o Grupo de Organização Pedagógica coordenado por um docente com formação na área da supervisão pedagógica e com pós graduação em didáticas integradas, tendo depois sido criada a equipa de trabalho, constituída por professores de cada nível de ensino (educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos), que articulam com coordenadores de Diretores de Turma e Diretores de Turma. Este grupo de Grupo de Organização Pedagógica, tendo em conta a legislação/documentação existente, procurou criar documentos orientadores e de registo e sugestão de critérios de avaliação, os quais foram debatidos em sede de Conselho de Turma e posteriormente enviados ao Conselho Pedagógico para análise e aprovação.

Verifica-se que o trabalho das equipas pedagógicas foi uma potencialidade dos mecanismos criados para o desenvolvimento da articulação curricular. Em equipas foi feito o trabalho de conceção, organização do modo de implementação e avaliação de todo o trabalho das turmas

A constituição de estruturas de coordenação educativa e a supervisão pedagógica visam, reforçar, nomeadamente, a articulação e a gestão curricular na aplicação do currículo nacional, dos

programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional. Estas equipas reforçam, também, o desenvolvimento de componentes curriculares, por iniciativa do agrupamento; a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso e, ainda, a avaliação de desempenho do pessoal docente.

As equipas de trabalho contribuíram para a inovação pedagógica da instituição, pois foram o núcleo impulsionador e dinamizador da articulação entre os diversos Diretores de Turma envolvidos num dado projeto e o Diretor Pedagógico. Por outro lado, procederam à supervisão das novas práticas ao mesmo tempo que fomentavam a discussão e análise dos documentos orientadores da Articulação e Flexibilidade Curricular; fora, ainda, os autores de documentos considerados essenciais para agilizar processos.

Assim sendo, constatou-se que a monitorização dos projetos desenvolvidos tendo como referência a área de Cidadania e Desenvolvimento foi efetuada no seio das várias equipas pedagógicas monitorizado e orientado pelo Grupo de Organização Pedagógica criado neste estabelecimento de ensino, este grupo possui, antes de mais, uma visão global dos vários projetos a desenvolver na instituição por turma, ano de escolaridade e ciclo de ensino, controlando aspetos como a calendarização dos trabalhos a desenvolver, enquadramento dos projetos, atividades, competências a abordar, produtos finais e avaliação. Em articulação com os diretores de turma, que também lecionam a área de Cidadania e Desenvolvimento, o Grupo de Organização Pedagógica, em reuniões semanais, monitoriza as planificações, o cumprimento dos objetivos, as atividades (disciplinares e interdisciplinares) e a avaliação, aferindo-se desta forma a consecução dos projetos e procedendo-se a ajustes necessários. São também os diretores de turma que recolhem informações sobre o impacto dos projetos junto dos seus alunos e dos restantes professores do conselho de turma, permitindo uma aferição das metodologias implementadas de acordo com esta metodologia, podemos afirmar que estamos perante um mecanismo de desenvolvimento profissional e organizacional, próprio de uma organização aprendente, reflexiva e problematizadora. É possível observar um envolvimento na construção reflexiva de um modelo de ensino-aprendizagem que foi sendo ajustado e adaptado dinamicamente, mas que, julgamos, nunca está acabado. Na organização escolar, entendemos que se procedeu a uma reestruturação do currículo, dos espaços, das atividades e da forma como o trabalho é monitorizado e orientado. A autoavaliação, a reflexão sobre processos e

aprendizagens contribuem para o amadurecimento da metodologia que se implementou com a Articulação e Flexibilidade Curricular bem como para a consolidação desta forma de trabalhar.

Por parte dos docentes envolvidos, existe a convicção de que a implementação desta metodologia e organização curricular proporcionam aprendizagens significativas e integradas, sendo o trabalho cooperativo determinante.

Pode considerar-se que estamos perante um projeto que, mais do que alterar as matrizes curriculares e os planos de estudo das disciplinas que integram essas matrizes, prevê uma outra abordagem curricular, a qual, como se verifica nos projetos apresentados, deixa de estar centrada exclusivamente nos conteúdos e nas temáticas das disciplinas para se definir em função de problemáticas que exigem a mobilização da informação que é trabalhada nestas mesmas disciplinas.

Verifica-se que se fez uma deslocação do ensino centrado exclusivamente na reprodução de conteúdos e procedimentos em tarefas significativas isolados para um ensino que envolveu os alunos em tarefas significativas, mais desafiantes intelectualmente e que estiveram na origem de aprendizagens alargadas e mais pertinentes. Por outro lado, as atividades contribuíram por um lado para a resolução de problemáticas e, por outro, para a construção e partilha dos resultados obtidos, nas mais diversas forma de produto final. Desta forma, verificou-se que se construíram respostas perante desafios intelectualmente produtivos.

No que se refere ao terceiro objetivo desta investigação - **Que projetos e atividades foram implementados interdisciplinarmente na área de Cidadania e Desenvolvimento?** - constatamos que os projetos foram concretizados a partir de uma problemática que obrigou a mobilização de conhecimentos e informações, bem como à mobilização dos instrumentos e procedimentos abordados em várias disciplinas (integração). Verificamos que, neste contexto, as abordagens interdisciplinares foram construídas de forma contextualizada e congruente quer com os alunos quer com as capacidades e conhecimentos das várias disciplinas. Não poderemos afirmar que, de todo, se negou o contributo isolado das disciplinas mas, a esse facto, sobrepôs-se a complementaridade das várias disciplinas para se responder aos desafios dos vários projetos apresentados aos alunos.

Ao nível da Escola, podemos concluir que este estabelecimento de ensino consubstancia as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania, de forma a suscitar um clima favorável para a discussão das decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar;

adota uma diversidade de metodologias e de práticas pedagógicas indutoras da aplicação em experiências reais de participação e de vivência da cidadania, adequadas a cada nível de ensino; implementa práticas de monitorização e avaliação da sua Estratégia de Educação para a Cidadania, em articulação com o respetivo processo de autoavaliação.

A partir da descrição e análise de alguns dos projetos interdisciplinares realizados, retiramos as seguintes conclusões:

- adotou-se um novo espaço curricular transversal às diferentes áreas, que foi a área de Cidadania e Desenvolvimento, onde se cruzam e integram os diferentes saberes, valores e atitudes, coordenada por uma equipa composta por vários professores e dinamizada pelos diferentes Conselhos de Turma;
- através da área de Cidadania e Desenvolvimento obteve-se, pela análise realizada, um espaço curricular facilitador da implementação de uma metodologia de trabalho de projeto e trabalho cooperativo;
- esta área constituiu um espaço de diálogo, no caso estudado da competência do Diretor de Turma, com a convergência dos professores das áreas incluídas nos vários projetos, onde situações reais ou problemas foram analisados e discutidos, de modo que fossem os próprios alunos a encontrarem soluções e respostas, recorrendo e mobilizando os conteúdos das disciplinas envolvidas e, deste modo, prepará-los para um mais correto e consciente exercício da cidadania;
- os projetos interdisciplinares desenvolvidos foram ajustados ao perfil de cada turma, nos quais foram concretizadas opções decorrentes da interação das aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas;
- os projetos interdisciplinares levaram ao aprofundamento de um trabalho reflexivo e cooperativo dos professores;
- verificou-se uma maior motivação dos alunos, condição essencial à criação de um clima favorável das aprendizagens, pelo envolvimento sistemático dos vários professores.

Consideramos que foram alcançados os objetivos que definimos. Conseguimos entender os fundamentos curriculares e pedagógicos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular preconizado na legislação atual; descrevemos e problematizamos a forma de operacionalização do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular numa instituição do Ensino Básico e, por

fim, conseguimos perceber a implementação e contributos da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento no contexto da interdisciplinaridade e integração curricular.

O estudo que aqui se expõe apresenta algumas limitações, nomeadamente ao nível da dimensão da amostra utilizada que condicionou a possibilidade de extrapolação de resultados para a totalidade do contexto escolar analisado, pois limitámo-nos a três turmas do 6.º ano de escolaridade, reduzindo-se este estudo à implementação e à monitorização da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento no contexto da interdisciplinaridade e integração curricular. Por outro lado, a inserção do investigador no contexto em estudo, embora constitua uma mais valia no que se refere à compreensão das situações e dos intervenientes, pode não assegurar o distanciamento necessário.

Apesar das limitações identificadas e de outras que poderão ser apontadas, consideramos que o estudo realizado permitiu conhecer as opções e decisões pedagógicas para a implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo que apoiasse a concretização de projetos interdisciplinares tendo como referência a área de Cidadania e Desenvolvimento. Conhecemos, ainda, exemplos de trabalhos interdisciplinares desenvolvidos na área de Cidadania e Desenvolvimento proporcionando a articulação curricular, assente na interdisciplinaridade e integração curricular.

Futuras investigações poderão utilizar amostras mais amplas, quer incidindo no mesmo ano de escolaridade ou noutro ano de escolaridade, ou até alargando o âmbito a um ciclo de escolaridade. Consideramos também interessante aprofundar este estudo recorrendo à observação de aulas e, eventualmente, analisar as perspetivas dos alunos ao longo da implementação de um determinado projeto ou, até, mesmo ao longo de um ano letivo.

Por fim, referimos que este estudo consistiu apenas um modesto contributo para refletir e compreender as potencialidades do Domínios da Autonomia Curricular que, nos casos apresentados, se afirmam através de projetos da área de Cidadania e Desenvolvimento que aglutinam outras disciplinas do currículo, permitindo-nos, ainda, contactar com uma proposta de intervenção pedagógica que importa realçar, quer pela ousadia e originalidade, quer, sobretudo, pela sua autenticidade e plausibilidade, de forma a concretizar projetos a nível de turma, ano, ciclo e escola com sentido cultural e social relevante.

Dada a atualidade e importância do tema, consideramos que há ainda muito a percorrer no campo investigativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, J. C. (1994). *A outra face da escola*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Abrantes, P. (2000). *Princípios sobre currículo e avaliação*. in *Proposta de reorganização curricular do ensino básico*. (documento de trabalho). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Afonso, A (1989). *A função socializadora da educação escolar: perspectivas teóricas e atitudes docentes. Um estudo exploratório*. Braga: UM (policopiado).
- Afonso, M. R. (2005). *Construir e viver a cidadania em contexto escolar*. Braga: porto Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista e educação: um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores.
- Aguilar, T., Callejo, et all. (2002) . *Educación para la ciudadanía – un enfoque baseado en el desarrollo de competencias transversales*. Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, nº 67. Madrid: Editorial Narcea.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projeto "PROCUR"*. Revista do GEDEI. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. pp. 62-88. (texto policopiado)
- Alonso, L.; Lourenço, G. (1998). *A metodologia de investigação de problemas no Projeto Curricular*. Braga: IEC, Universidade do Minho (texto policopiado)
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Barbosa, M. (1999). *Olhares sobre educação, autonomia e cidadania*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania. Renovação da pedagogia*. Amarante: Ágora.
- Beane, J. (2000). *O que é um currículo coerente?* In J. A. Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular: a conceção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didática Editora.

- Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. (texto policopiado)
- Bernstein, B. (1980). *On the classification and framing of educational knowledge*. In M. Young (ed.), *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonboir, A. (1992). *Réflexions inspirées par les rénovations dont l'enseignement belge a été l'objet après 1970*. In Actes du II Colloque International de l'AFIRSE/AIPELF – La reforme curriculaire de l'Enseignement au Portugal et dans les pays de la Communauté Europeene. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Cardoso, A. (1987). *Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular*. in Revista Portuguesa da Pedagogia, Ano XXI. (pp. 221-232).
- Carvalho, A. (1991). *Ciência das Educação: um novo olhar epistemológico*. In *Ciência das Educação em Portugal: situação atual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Carvalho, C. & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, A.; Fradique, J. (2018). *Guia De Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cohen, E. G.; Lotan, R. A. (2017). *Planejando o trabalho em grupo*. 2ª ed. Porto Alegre: Penso.
- Coll, C. (1990). *Psycología y Curriculum*. Barcelona: Laia.
- Conselho da Europa (2002). *Recomendação (2002) 12 do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre educação para a cidadania democrática*. Disponibilizado em: <https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000034001-000035000/000034745.pdf>.
- Conselho da Europa (2010), *carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Disponibilizado em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc\\_charter2\\_pt.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf).
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A.; Trindade, R. (2003). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cosme, A.; Trindade, R. (2018). *Opções curriculares. Desenvolvimento do planeamento curricular. Massive Open Online Course – Autonomia e Flexibilidade Curricular*.
- Coutinho, M.C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas; Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República nº 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República nº 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.
- Despacho n.º 5908/2017, Diário da República nº 128/2017, Série II, de 5 de julho de 2017.
- Despacho n.º 6478/2017, Diário da República nº 143/2017, Série II, de 26 de julho de 2017.
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, Diário da República nº 129/2018, 1º Suplemento, Série II, de 6 de julho de 2018.
- Direção-Geral de Educação (2018). Acompanhamento e Monitorização. Comunicação proferida em reuniões. Disponibilizado em:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/afc\\_modelo\\_acompanhamento\\_e\\_r.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/afc_modelo_acompanhamento_e_r.pdf).
- Eisner, E. (1992). *Curriculum ideologies*. In Philip Jackson: *Life in classroom*. New York: Holt, Reinhard e Vinston, (policopiado).
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 19 (2), pp.21-50.
- Figueiredo, C. (2002). *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica*. In P. Abrantes, C. Figueiredo & A. Simão (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas áreas curriculares* (pp. 41-66). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fonseca, A. (2000). *Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J.; Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fórum Educação para a Cidadania (2008). Objetivos: Estratégias e Recomendações para um plano de ação de Educação e de Formação para a Cidadania. Disponibilizado em: [http://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj\\_estrat\\_plano\\_educ\\_cidadania.pdf](http://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf).
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gonçalves, M. & Machado, F. (1991). *Normas para a elaboração de um currículo: contribuição de Bobbitt*. in Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas. Porto: Edições Asa. (pp. 89-92).
- Gonçalves, M. & Machado, F. (1991). *Uma abordagem ao desenvolvimento curricular*. in *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições Asa. (pp. 97-100).
- Groundy, S. (1987). *Curriculum: produtor de praxis?*. London: The Falmer Press. (policopiado)
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projeto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Klein, M. (1985). *Curriculum design*. in International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lei nº 46/86, Diário da República nº 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986.
- Leite, T.(2018). *O Ensino das áreas curriculares no 1º ciclo do ensino Básico*. In: Veiga, F. (Coord.) *O Ensino na Escola de Hoje*. Lisboa: Climepsi
- Marques, R. (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – Objetivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Educação Hoje.
- Martins, A. (2010). *Articulação curricular na educação básica: discursos e práticas dos professores*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Martins, G. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

- Milagre, C., Gonçalves, L., Neves, M. J. & Santos, S. A. (2018). *Dinâmicas de trabalho numa abordagem em Whole School Approach e em parceria com stakeholders. Massive Open Online Course – Autonomia e Flexibilidade Curricular.*
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Educação para a cidadania - linhas orientadoras. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponibilizado em: [http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf).
- Morais, P. M. (2017). *Voltemos à escola: Como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos.* Lisboa. Contraponto.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular.* Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. (1990). *A planificação didática: uma abordagem prática.* Braga: Instituto de Educação. (policopiado)
- Pacheco, J. (1998). *Projeto curricular integrado.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2000). *Reconceptualização do currículo: novos e velhos problemas.* Atas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 390-404 (policopiado).
- Pacheco, J. (2001). *Teoria curricular crítica: os dilemas 8e contradições9 dos educadores críticos.* Revista Portuguesa de Educação. s/ página. (policopiado).
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis.* Porto: Porto Editora.
- Pombo, O. (1994). *A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular.* Inovação, 6 (2), pp. 173-180.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade – ambições e limites.* Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, O. et al. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência.* Lisboa: Ed. Texto. 2ª ed.
- Pombo, O.; Guimarães, H.M. & Levi, T.; (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência.* Lisboa. Texto Editora.
- Praia, M. (2001). *Educação para a Cidadania.* Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular.* Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Cidadania e currículo.* Inovação, 12 (1), pp 9-26.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular. Conceitos e Práticas.* Lisboa: M.E./DEB

- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e prática em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Que Educação queremos para a infância? Relatório de estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sacristán, J. (1996). *La Transición a la Educación Secundaria: Discontinuidades en la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L.; Whitefield, R. (1979). *Classroom-based teaching decisions*. In J. Eggleston (ed.), *Teacher decision-making in the classroom: a collection of papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tanner, D.; Tanner, L. (1987). *Supervision in education*. New York: MacMillan Inc.
- Trindade, R.; Cosme, A. (2010). *Educar e aprender nas escolas: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto. LivPsic.
- Tyler, R. (1949). *Basic principls of curriculum and instruction*. Illianois: University of Chicago Press.
- Wheeler, D. (1967). *Curriculum process*. London: University of London Press.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar?* Porto Alegre: Artmed.

# ANEXOS

**ANEXO A. Exemplo de grelha-base de planificação de projetos interdisciplinares.**

**PLANIFICAÇÃO DE PROJETO INTERDISCIPLINAR**

Ano: \_\_\_\_\_,° Turma: \_\_\_\_\_ Diretor de turma: \_\_\_\_\_

Tema				
Produto final				
Disciplinas		Conteúdos das AE	Descritores do Perfil dos Alunos	Datas
<b>ACN</b>				
<b>AAI</b>				

Adaptado de Cohen, A.; Fradique, J. (2018). *Guia De Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

## ANEXO B. Exemplo de grelha-base de avaliação e balanço dos projetos.

### GRUPO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

#### AVALIAÇÃO DE PROJETOS

Projeto		Ano		Turma	
Professores envolvidos		Áreas disciplinares		Calendarização	
	Indicadores/Descritores	Sempre	Nunca	Nem sempre	Observações do C. de Turma
<b>Desenho curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos foram envolvidos no desenho das opções curriculares.</li> <li>O currículo e as ações estratégicas de ensino foram adequados às características específicas da turma.</li> <li>Foram privilegiadas dinâmicas de trabalho interdisciplinar e de articulação.</li> </ul>				
<b>Concretização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificou-se a combinação total ou parcial de disciplinas, através da criação dos DAC.</li> <li>As práticas pedagógicas incorporaram os domínios de Educação para a Cidadania.</li> <li>Os critérios de constituição dos grupos e das turmas foram compatíveis com a realização dos projetos.</li> </ul>				
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos foram envolvidos na avaliação.</li> <li>Os procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação consideraram os processos e os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.</li> <li>A avaliação incidiu sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as Aprendizagens Essenciais.</li> <li>A diversidade de métodos, técnicas</li> </ul>				

	<b>Indicadores/Descritores</b>	<b>Sempre</b>	<b>Nunca</b>	<b>Nem sempre</b>	<b>Observações do C. de Turma</b>
	<p>e instrumentos de avaliação permitiram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a análise de trabalhos individuais e de grupo;</li> <li>- a criação de registos de observação;</li> <li>- a realização de auto, hetero e coavaliação;</li> <li>- a adequação às opções curriculare.</li> </ul>				

## ANEXO C. Grelha de análise dos procedimentos para formação de grupos heterogêneos (trabalho cooperativo em sala de aula).

<b>PROCEDIMENTOS DESENCADEADOS PARA FORMAÇÃO DE AGRUPAMENTO HETEROGÊNEOS</b>		
<b>FORMAÇÃO DE GRUPOS</b>	<b>DISPOSIÇÃO DA SALA DE AULA</b>	<b>DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR GRUPO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos Conselhos de Turma foram criados grupos-base heterogêneos.</li> <li>• Estes grupos assumem-se como uma referência para os alunos e, portanto, a estrutura sobre a qual se apoia as situações habituais que acontecem na sala de aula.</li> <li>• As variações nas diferentes disciplinas deveriam ser mínimas, sendo recomendável, apenas, variar a configuração naquelas disciplinas que se desenvolvem numa sala de aula diferente (Educação Musical, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Física). Relativamente ao tamanho dos grupos, como norma geral foram de 3 a 4 elementos em todas as etapas.</li> <li>• Pela observação da sala de aula e da planta que consta no Projeto Curricular de Turma, a sua disposição transmite aos alunos que condutas são consideradas adequadas pelo docente.</li> <li>• Esta disposição influencia na participação, na comunicação e na interação, diminui a ansiedade, facilita a circulação dentro da sala de aula, orienta o trabalho e facilita a mudança de atividades.</li> <li>• Em Conselho de Turma, os vários docentes consideraram que a disposição habitual da sala de aula deveria ser em grupos cooperativos de 3 a 4 elementos, no 1.º Ciclo e no 2º Ciclo; em filas de 3 a 4 alunos no 3.º Ciclo.</li> <li>• Em grupos de três, os alunos dos extremos mudam as mesas nas dinâmicas cooperativas para ficarem um em frente do outro.</li> <li>• Os Conselhos de Turma, tiveram algumas diretrizes, emanadas do Grupo de Organização Pedagógica, das quais se destacam as seguintes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Que os alunos consigam ver o professor e ler o que está no quadro comodamente;</li> <li>○ Que os grupos estejam separados para que não</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Grupo de Organização Pedagógica do Externato recomendou aos respetivos Conselhos de Turma que, dentro de cada grupo, o lugar físico que ocupa cada aluno relativamente aos restantes não deveria ser aleatório.</li> <li>• Os professores consideraram importante a participação dos alunos na elaboração das normas,</li> <li>• O professor de Cidadania e Desenvolvimento teve em conta que a sua enunciação deveria ser feita de forma positiva, descrevendo a conduta esperada na primeira pessoa do plural;</li> <li>• As regras deveriam ser claras e concretas, sem deixar espaço para uma dupla interpretação e realistas, razoáveis, justas, compreensíveis e não muito numerosas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acordo com o diagnóstico feito em cada disciplina no início do ano letivo e partilhado em Conselho de Turma.</li> <li>• Decidido em Conselho de Turma que estes seriam grupos estáveis e que deveriam manter-se durante um trimestre.</li> </ul>

<p>interfiram no seu trabalho e o professor consiga passar por entre as mesas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Que os alunos tenham acesso uns aos outros, ao professor e aos materiais;</li> <li>○ Estabelecimento de zonas de trabalho delimitadas, como por exemplo, para uma reunião;</li> <li>○ Que a estrutura seja flexível para realizar atividades individuais, em pares ou em grupos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi dedicado, no início do ano letivo, algum tempo, na aula de Cidadania e Desenvolvimento, lecionada pelo Diretor de Turma, para praticar as mudanças de estrutura com base no tempo, ajuda e coordenação para mover as mesas e minimizar o ruído.</li> </ul>		
---	--	--

## **ANEXO D. Grelha de análise dos procedimentos para desenvolvimento da interação entre alunos (estabelecimento de normas).**

<b>PROCEDIMENTOS DESENCADEADOS PARA DESENVOLVIMENTO DA INTERAÇÃO</b>
<b>ESTABELECIMENTO DE NORMAS E REGRAS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Cada grupo propôs as regras que considera necessárias, evitando os termos “proibido” e “não”. Tratando-se de comunicar apenas o que tinham de fazer:<ul style="list-style-type: none"><li>v. O porta-voz de cada grupo leu as regras que escreveram e o professor apontou-as no quadro;</li><li>vi. Seleccionaram-se 5 a 6 regras entre todos os grupos da turma;</li><li>vii. Entre toda a turma, elaborou-se um cartaz com as regras e colocou-se num lugar estratégico na sala de aula.</li></ul></li><li>• Durante o primeiro período letivo, o professor de Cidadania e Desenvolvimento dedicou algum tempo para explicar as regras e trabalhá-las até que estivessem assumidas.</li><li>• Nessa primeira fase foi recomendado reconhecer publicamente quem as cumpriu e corrigir aqueles que não as cumpriram.</li></ul>

## ANEXO E. Grelha de análise dos procedimentos para desenvolvimento da interdependência positiva (identidade dos grupos, atribuição de papéis,...)

<b>PROCEDIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA</b>	
<b>IDENTIDADE DOS GRUPOS</b>	<b>ATRIBUIÇÃO DE PAPEIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância de proporcionar aos grupos uma identidade definida que tem como objetivo favorecer a criação de uma interdependência, graças ao sentido de pertença que o aluno desenvolve relativamente ao seu grupo.</li> <li>• Na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, foi proposto que os alunos desenhassem uma imagem construída por eles com base nos seus gostos, interesses ou algum tema que estivessem a abordar noutra disciplina durante o trimestre. Nela apareceriam o nome do grupo, com um logotipo e um lema.</li> <li>• Pretendeu-se dar a cada grupo um sentido de identidade e automaticamente distingui-lo dos outros grupos.</li> <li>• Para eleger o tema sobre o qual iriam escolher o nome dos grupos foi recomendável que houvesse um consenso na reunião com toda a turma. O cartaz onde desenharam a sua imagem corporativa foi colocado num sítio bem visível, por exemplo, pendurado no teto.</li> <li>• Os alunos também irão partilhar algum material, como o caderno de grupo, do qual falaremos com mais profundidade adiante.</li> <li>• Em articulação com as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, os grupos personalizaram os seus materiais de trabalho, pondo o seu nome e logotipo, uma vez que todas as produções realizadas serão sempre assinadas por todos os elementos do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribuir papéis dentro dos diferentes grupos tem como objetivo construir um dos pilares da aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva, em concreto a interdependência positiva baseada nas funções.</li> <li>• Dinâmica de trabalho de grupo.</li> <li>• Se algum elemento do grupo não cumprir com a sua função, todo o trabalho ficará condicionado.</li> <li>• Tendo em conta que a cooperação é sinónimo de “trabalhar juntos” para conseguir metas comuns, todos os alunos deveriam respeitar as normas e funções que estabeleceram nos grupos.</li> <li>• Em reunião de preparação do ano letivo, os Conselhos de Turma deliberaram que, uma vez que os papéis têm várias funções, estas seriam introduzidas, de forma sequenciada, de modo a facilitar a sua assimilação, e realizando as explicações e esclarecimentos necessários para promover a sua interiorização por partes dos alunos. Foram escolhidos os seguintes papéis, podendo ser variados nas suas funções dependendo das necessidades específicas de cada turma e da etapa:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- coordenador: dirige as tarefas que devem ser realizadas, indicando que parte deve fazer cada um e estabelecer o uso da palavra; comprova que todos cumpriram as suas tarefas, dirige a avaliação de grupo e incentiva o grupo a avançar;</li> <li>- supervisor: controla o nível de barulho, controla a gestão do tempo, revê os trabalhos, supervisiona as agendas do grupo, recorda os compromissos individuais e organiza as tarefas pendentes;</li> <li>- porta-voz: apresenta ao resto dos colegas as tarefas realizadas, comunica com o professor e com os outros grupos, colocando dúvidas comuns do grupo ou respondendo a perguntas;</li> <li>- encarregado de ordem: supervisiona a ordem e a limpeza ao redor do grupo, revê se todos têm o material necessário e se está tudo preparado para a próxima aula.</li> </ul> </li> </ul> <p>Quando o grupo tem três elementos, um deles assumirá dois dos papéis ou repartem-se de forma organizada e consensual as funções do papel que falta.</p>

## ANEXO F. Grelha de análise dos projetos de integração curricular desenvolvidos em Cidadania e Desenvolvimento.

Projeto 1		Cidadãos presents			
DAC		Ações estratégicas/Contributos das várias disciplinas (de acordo com as orientações programáticas e as AE)	Áreas de competência (de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória )	Atividades a desenvolver em trabalho cooperativo (de acordo com o plano do Externato)	Avaliação
ACN	AAI				
<p>Cidadania e Desenvolvimento</p> <p>História e Geografia de Portugal</p> <p>Português</p>	<p>Educação Musical</p> <p>Educação Moral e Religiosa Católica</p>	<p><b>Cidadania e Desenvolvimento,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Implementação de projetos centrados em questões, como por exemplo, os Direitos humanos, o Desenvolvimento sustentável, a Interculturalidade, a Igualdade de género.</li> <li>Realização de aprendizagens contextualizadas e desenvolvimento de competências de formação cidadã e participação democrática.</li> </ul> <p><b>História e Geografia de Portugal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação/aplicação dos conceitos: UE, ONU, PALOP, sociedade multicultural.</li> </ul> <p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura em voz alta, silenciosa e autónoma</li> <li>Explicitação do sentido global de um texto,</li> <li>Inferências</li> <li>Interpretação adequada dos textos de acordo com o género literário</li> <li>Análise do sentido conotativo de palavras e expressões</li> <li>Análise do modo como os temas, as experiências e os valores são representados e a</li> </ul>	<p>Linguagens e textos</p> <p>Informação e comunicação</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>Relacionamento interpessoal</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia,</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>	<p><b>Aplicação de conhecimentos prévios</b></p> <p>Partilhar conhecimentos prévios</p> <p>Turnos de discussão</p> <p>Entrevista com três etapas</p> <p><b>Apresentação dos conteúdos</b></p> <p>Demonstração silenciosa</p> <p>Pensar em pares</p> <p>Apontamentos em pares</p> <p>Cooperação guiada</p> <p><b>Processamento da informação</b></p> <p>Lápis no centro</p> <p>Cabeças numeradas</p> <p>Controvérsia académica</p> <p><b>Recapitulação do que foi aprendido</b></p> <p>Registrar o que foi aprendido na aula</p> <p>Mapa conceptual mudo</p> <p><b>Tutoria entre iguais: pares que ensinam e</b></p>	<p><b>Avaliação individual e coletiva</b></p> <p>Em atividades de carácter cooperativo, a avaliação deve ser efetuada ao grupo (cruzando auto e coavaliação).</p> <p><b>Recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados</b></p> <p>Valorização das modalidades diagnóstica e formativa, não se limitando a uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da Cidadania.</p> <p><b>Clarificação do processo de avaliação</b></p> <p>Alunos com conhecimento dos parâmetros, critérios e das metodologias de avaliação no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento</p>

		<p>valorização da diversidade de culturas, de vivências e de mundivisões presente nos textos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização sistemática de processos de planificação, textualização e revisão de textos</li> <li>• Utilização de processadores de texto e recursos da web para a escrita, revisão e partilha de textos e</li> <li>• Redação de textos de âmbito escolar, como a exposição e o resumo</li> </ul> <p><b>Educação Musical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar diversos instrumentos acústicos e eletrónicos, a solo e em grupo, repertório variado, controlando o tempo, o ritmo e a dinâmica, com progressiva destreza e confiança</li> <li>• Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento</li> <li>• Relacionar a sua experiência musical com outras áreas do conhecimento, através de atividades diversificadas que integrem e potenciem a transversalidade do saber</li> <li>• Identificar criticamente a música, enquanto modo de conhecer e dar significado ao mundo, relacionando-a com o seu dia-a-dia, e os seus mundos pessoais e sociais</li> </ul> <p><b>Educação Moral e Religiosa Católica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar o conceito de dignidade humana</li> <li>• Descobrir as organizações que trabalham pela promoção da dignidade humana</li> <li>• Assumir os direitos fundamentais da pessoa</li> </ul>		<p><b>aprendem</b></p> <p><b>Quebra-cabeças: cons truir conhecimento entre todos</b></p> <p><b>Ensino recíproco, funções mentais que se convertem em papéis</b></p> <p><b>Grupo de investigação</b></p>	<p>desde o princípio do ano letivo.</p> <p><b>Auto, co e heteroavaliação</b></p> <p>Avaliação entre pares e <i>feedback</i> da prática docente como forma de desenvolver a capacidade crítica, autoperceção e reconhecimento pelo outro</p>
--	--	---	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>e da criança</li> <li>Distinguir as diferentes dimensões da pessoa: física intelectual, moral, emocional, social e religiosa</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--

<b>Projeto 2</b>	<b>Prós e contras. Contras e Prós. Na cidade ou no campo, onde preferimos viver nós?</b>
------------------	--

DAC		Ações estratégicas/Contributos das várias disciplinas (de acordo com as orientações programáticas e as AE)	Áreas de competência (de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)	Atividades a desenvolver em trabalho cooperativo (de acordo com o plano do Externato)	Avaliação						
ACN	AAI										
Cidadania e Desenvolvimento  História e Geografia de Portugal  Educação Visual	Português  Educação Física  TIC	<p><b>Cidadania e Desenvolvimento,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Implementação de projetos centrados em questões, como por exemplo, os Direitos humanos, o Desenvolvimento sustentável, a Interculturalidade, a Igualdade de género.</li> <li>Realização de aprendizagens contextualizadas e desenvolvimento de competências de formação cidadã e participação democrática.</li> </ul> <p><b>História e Geografia de Portugal/TIC</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar a distribuição de diferentes fenómenos relacionados com as áreas de fixação humana usando terminologia geográfica apropriada</li> <li>Mobilizar as TIC e as TIG (em articulação com a disciplina de tecnologias de informação e comunicação) para localizar e conhecer as características e a distribuição da população urbana e rural</li> <li>Comparar o espaço rural com o espaço urbano, em Portugal, enunciando</li> </ul>	Linguagens e textos  Consciência e domínio do corpo  Informação e comunicação  Pensamento crítico e pensamento criativo  Relacionamento interpessoal  Desenvolvimento pessoal e autonomia  Sensibilidade estética e artística.	<p><b>Aplicação de conhecimentos prévios</b></p> Partilhar conhecimentos prévios  Turnos de discussão  Entrevista com três etapas	<p><b>Apresentação dos conteúdos</b></p> Demonstração silenciosa  Pensar em pares  Apontamentos em pares  Cooperação guiada	<p><b>Processamento da informação</b></p> Lápis no centro  Cabeças numeradas  Controvérsia académica	<p><b>Recapitulação do que foi aprendido</b></p> Registrar o que foi aprendido na aula  Mapa conceptual mudo	<p><b>Tutoria entre</b></p>	<p><b>Avaliação individual e coletiva</b></p> Em atividades de carácter cooperativo, a avaliação deve ser efetuada ao grupo (cruzando auto e coavaliação).	<p><b>Recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados</b></p> Valorização das modalidades diagnóstica e formativa, não se limitando a uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da Cidadania.	<p><b>Clarificação do processo de avaliação</b></p> Alunos com conhecimento dos parâmetros, critérios e das metodologias de avaliação no

		<p>diferenças ao nível das atividades económicas, ocupação dos tempos livres, tipo de construções e modos de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar pesquisas documentais sobre problemas da vida quotidiana (por exemplo: pobreza, envelhecimento, despovoamento, etc.) Das áreas rurais e urbanas, em Portugal, à escala local e nacional</li> <li>• Identificar fatores responsáveis pela ocorrência de problemas sociais que afetam as áreas rurais e áreas urbanas</li> <li>• Identificar ações a empreender de formas a solucionar ou mitigar alguns problemas sociais</li> <li>• Descrever as relações de complementaridade e interdependência entre diferentes lugares e regiões do território à escala local e nacional</li> <li>• Reconhecer algumas características ambientais, sociais, culturais e paisagísticas que conferem identidade a Portugal e à população portuguesa.</li> </ul> <p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar processos de planificação, textualização e revisão de textos descritivos,</li> <li>• Utilizar processadores de texto e recursos da Web para a escrita, revisão e partilha de textos e</li> <li>• Redigir textos de âmbito escolar, como a exposição e o resumo.</li> </ul> <p><b>Educação Visual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos, reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias,</li> </ul>		<p><b>iguais: pares que ensinam e aprendem</b></p> <p><b>Quebra-cabeças: construir conhecimento entre todos</b></p> <p><b>Ensino recíproco, funções mentais que se convertem em papéis</b></p> <p><b>Grupo de investigação</b></p>	<p>âmbito da Cidadania e Desenvolvimento desde o princípio do ano letivo.</p> <p><b>Auto, co e heteroavaliação</b></p> <p>Avaliação entre pares e <i>feedback</i> da prática docente como forma de desenvolver a capacidade crítica, autoperceção e reconhecimento pelo outro</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos</li> <li>• Desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho, recorrendo a cruzamentos disciplinares (artes performativas, multimédia, instalações, happening, entre outros)</li> </ul> <p><b>Educação Física</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar situações com diferentes pontos de vista, confrontar argumentos para encontrar semelhanças, diferenças, etc.</li> <li>• Analisar factos e situações, identificando os seus elementos ou dados, em particular numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar,</li> <li>• Promover estratégias que induzam respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões, cooperar com os companheiros na procura do êxito pessoal e do grupo,</li> <li>• Cooperar, promovendo um clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao gosto proporcionado pelas atividades</li> <li>• Conhecer e aplicar as regras de segurança pessoal e dos companheiros</li> <li>• Conhecer e aplicar regras de preservação dos recursos materiais e do ambiente</li> <li>• Promover o gosto pela prática regular de atividade física.</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--

Projeto 3	Ambiente e ação consciente
-----------	----------------------------

DAC		Ações estratégicas/Contributos das várias disciplinas (de acordo com as orientações programáticas e as AE)	Áreas de competência (de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória )	Atividades a desenvolver em trabalho cooperativo (de acordo com o plano do Externato)	Avaliação
ACN	AAI				
<p>Cidadania e Desenvolvimento</p> <p>História e Geografia de Portugal</p>	<p>Educação Visual</p> <p>Educação Tecnológica</p>	<p><b>Cidadania e Desenvolvimento,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Implementação de projetos centrados em questões, como por exemplo, os Direitos humanos, o Desenvolvimento sustentável, a Interculturalidade, a Igualdade de género.</li> <li>Realização de aprendizagens contextualizadas e desenvolvimento de competências de formação cidadã e participação democrática.</li> </ul> <p><b>História e Geografia de Portugal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer os tipos de energia mais utilizados em Portugal</li> <li>Distinguir energias renováveis de energias não renováveis</li> <li>Identificar práticas adequadas a uma racionalização dos recursos energéticos</li> <li>Exemplificar a importância do lazer e das diferentes formas de turismo em Portugal</li> <li>Localizar as principais áreas de proteção ambiental em Portugal</li> <li>Identificar fatores responsáveis por problemas ambientais que afetam o território nacional</li> <li>Exemplificar ações a empreender, no sentido de solucionar ou mitigar problemas ambientais</li> </ul>	<p>Linguagens e textos</p> <p>Informação e comunicação</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>Saber científico e tecnológico</p> <p>Relacionamento interpessoal</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>Bem-estar saúde e ambiente</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>	<p><b>Aplicação de conhecimentos prévios</b></p> <p>Partilhar conhecimentos prévios</p> <p>Turnos de discussão</p> <p>Entrevista com três etapas</p> <p><b>Apresentação dos conteúdos</b></p> <p>Demonstração silenciosa</p> <p>Pensar em pares</p> <p>Apontamentos em pares</p> <p>Cooperação guiada</p> <p><b>Processamento da informação</b></p> <p>Lápis no centro</p> <p>Cabeças numeradas</p> <p>Controvérsia académica</p> <p><b>Recapitulação do que foi aprendido</b></p> <p>Registrar o que foi aprendido na aula</p> <p>Mapa conceptual mudo</p> <p><b>Tutoria entre iguais: pares que ensinam e aprendem</b></p> <p><b>Quebra-cabeças: construir conhecimento</b></p>	<p><b>Avaliação individual e coletiva</b></p> <p>Em atividades de carácter cooperativo, a avaliação deve ser efetuada ao grupo (cruzando auto e coavaliação).</p> <p><b>Recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados</b></p> <p>Valorização das modalidades diagnóstica e formativa, não se limitando a uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da Cidadania.</p> <p><b>Clarificação do processo de avaliação</b></p> <p>Alunos com conhecimento dos parâmetros, critérios e das metodologias de avaliação no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento desde o princípio do ano letivo.</p> <p><b>Auto, co e</b></p>

		<p>que afetam o território nacional, relacionando-os com os ODS.</p> <p><b>Educação Visual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos</li> <li>• Reconhecer o cotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão)</li> <li>• Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos</li> <li>• Desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho, recorrendo a cruzamentos disciplinares (artes performativas, multimédia, instalações, happening, entre outros)</li> </ul> <p><b>Educação Tecnológica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir artefactos, objetos e sistemas técnicos, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa</li> <li>• Selecionar materiais de acordo com as suas características físicas e mecânicas</li> <li>• Manipular operadores tecnológicos (de energia, movimento/mecanismos, estruturas resistentes) de acordo com as suas funções, princípios e relações com as produções tecnológicas</li> <li>• Criar soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem de materiais, tendo em atenção a sustentabilidade ambiental</li> </ul>		<p><b>entre todos</b></p> <p><b>Ensino recíproco, funções mentais que se convertem em papéis</b></p> <p><b>Grupo de investigação</b></p>	<p><b>heteroavaliação</b></p> <p>Avaliação entre pares e <i>feedback</i> da prática docente como forma de desenvolver a capacidade crítica, autoperceção e reconhecimento pelo outro</p>
--	--	---	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar fontes de energia e os seus processos de transformação (elétrico, térmico, mecânico e sonoro), relacionando-as com soluções tecnológicas aplicáveis aos projetos.</li></ul>			
--	--	---	--	--	--

## ANEXO G. Questionário.

### GRUPO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

#### Questionário aos docentes sobre o trabalho desenvolvido INTERVISÃO PEDAGÓGICA Interdisciplinaridade

Ao longo dos anos, o processo superviso no Externato [REDACTED] tem vindo a evoluir no sentido da intervenção, incidindo cada vez mais na interdisciplinaridade e na adoção de metodologias promotoras de aprendizagens ativas este questionário põe em evidência o trabalho colaborativo entre professores que, no desenvolvimento de estratégias de integração curricular, asseguram o trabalho cooperativo dos alunos, com vista ao desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Esta checklist centra a observação na aula e não no professor. O que está sob observação é a aula: o que a justifica e o que nela ocorre.\*

Professores	Áreas disciplinares

Adaptado de Cohen, A.; Fradique, J. (2018). *Guia De Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

<b>Datas:</b>	<b>Ano(s)   Turma(s):</b>	<b>Disciplinas:</b>
---------------	---------------------------	---------------------

		Sim	Não	Reflexões
<b>Professores</b>	Exploram-se relações conceptuais e metodológicas entre as disciplinas.			
	Integram-se e mobilizam-se os saberes específicos das disciplinas para um mesmo fim.			
	Planificam-se as aulas em conjunto, aferindo estratégias.			
	Constroem-se instrumentos em conjunto.			
	É fornecido <i>feedback</i> aos alunos sobre o seu trabalho.			
	Implementam-se metodologias de ensino centradas nos alunos.			



## ANEXO H. Guião de entrevista.

### Guião de entrevista

Objetivos	Dados / informações
<b>Identificar o entrevistado</b>	<i>Data: _____</i> <i>Nome: _____</i> <i>Idade: _____ Localidade: _____</i> <i>Formação académica: _____</i> <i>Cargo que desempenha: _____</i>
<b>Dar a conhecer os objetivos desta entrevista</b>	<i>Uma vez que a implementação da Articulação e Flexibilidade Curricular no Externato, cujo entrevistado é Diretor Pedagógico, é o foco de um estudo de investigação, esta entrevista prende-se com a necessidade de contextualizar e enriquecer muita da informação recolhida, nomeadamente no processo de implementação da Articulação e Flexibilidade Curricular, com destaque para a capacitação das equipas, implementação monitorização e avaliação.</i>
<b>Recolher informação relativa ao Projeto</b>  <i>Articulação e Flexibilidade Curricular</i>	<i>De que forma surge, neste Externato, a Articulação e Flexibilidade Curricular?</i>  <i>Que procedimentos foram tidos em conta na implementação da Articulação e Flexibilidade Curricular?</i>  <i>Como Diretor Pedagógico, de que forma monitorizou e avaliou a implementação destes projetos?</i>  <i>Que aspetos considera que devam ser melhorados neste contexto da Articulação e Flexibilidade Curricular?</i>
<b>Concluir a entrevista</b>	<i>Agrade-lhe a disponibilidade dispensada para esta colaboração que, com toda a certeza, será de toda a importância. Posteriormente serão enviados os resultados finais do estudo.</i>

## **Anexo I. Entrevista - Transcrição**

Data: 02-04-2019

Nome: [REDACTED]

Idade: 65 anos          Localidade: Lisboa

Formação académica: Curso de Magistério primário; Pós-Graduação em Educação Especial; Doutoramento em Ciências da Educação – Diferenciação Pedagógica

Cargo que desempenha: Diretor Pedagógico

### **De que forma surge, neste Externato, a Articulação e Flexibilidade Curricular?**

Primeiro que tudo, antes do surgimento da Articulação e Flexibilidade Curricular, o nosso Externato já tinha desenvolvido em cooperação com um Colégio em Madrid, um mecanismo de implementação de trabalho de projeto e, sobretudo, o ênfase na criação de mecanismos de implementação de trabalho cooperativo nas salas de aula. Houve, por isso, um grande intercâmbio entre os nossos professores e os professores desse Colégio, em Madrid. O trabalho cooperativo e por projetos de interdisciplinaridade é anterior ao diploma da Articulação e Flexibilidade. Por outro lado, nós somos um estabelecimento educativo com autonomia pedagógica e, de acordo com o estatuto do ensino particular e cooperativo essa possibilidade já há muito que era posta em prática.

### **Então acha que o decreto-lei 55 de 2018, não trouxe vantagens ao Externato?**

Antes pelo contrário, o que é importante é que esse decreto veio legitimar e sustentar muitas das práticas que nós fazíamos. O que eu estou a dizer é que veio oferecer o enquadramento legal que permitiu que as nossas opções pedagógicas continuassem a evoluir com tranquilidade... segurança.

## **Que procedimentos foram tidos em conta na implementação da Articulação e Flexibilidade Curricular?**

A adesão do externato ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular foi um processo natural, tendo em conta o percurso que tínhamos vindo a fazer. Porque aos poucos fomos abandonando um paradigma centrado no professor e desenvolvemos um modelo centrado nos alunos. Já antes tinha percebido, como é óbvio, que todas estas mudanças que queria implementar tinham de ser feitas com os professores. Era impossível mudar sem eles. Eles tinham de estar disponíveis para mudarmos. Os professores estavam, e alguns ainda estão, muito configurados na lógica da sua disciplina, da sua sala... e são muito transmissivos. Partilhava-se mas não era a partilha que se desejava (de metodologias, de competências). Partilhavam-se fichas, testes. Mas isso não chega. E numa escola particular temos sempre muitas perguntas e preocupações dos encarregados de educação e por isso também tive de transmitir segurança às famílias.

### **Isso são muitas dificuldades...**

Não são dificuldades, são desafios comuns a uma organização onde as pessoas ... são pessoas e interagem. Têm hábitos, rotinas e também insegurança. Era importante fazer com que os docentes (e todos os outros) se sentissem capacitados para o desafio. E estou a referir-me a antes do Projeto de Articulação...

### **E como foi conseguida essa capacitação?**

Primeiro que tudo com a criação de equipas multidisciplinares, a que chamamos GOP, Grupo de Organização Pedagógica, com representantes de todos os ciclos e do pré-escolar. Essa equipa fez uma aprofundada análise dos documentos internos e externos, das matrizes curriculares. Trabalharam muito com os coordenadores de departamento e de diretores de turma. Claro que tiveram horas no horário para isso, e ainda têm. Depois houve várias fases: fez-se um, Brainstorming, análises swot. Criaram-se documentos orientadores e houve muita discussão em departamento e nos grupos disciplinares. Achei fundamental que as educadoras

e as professoras de 1º ciclo estivessem repartidas pelos vários departamentos e isso criou uma verdadeira envolvência de todos.

A fase de planeamento e implementação foi mais ao nível dos órgãos intermédios, com orientações precisas do Grupo de Organização Pedagógica, do Grupo da Pastoral, do Grupo dos Projetos; do Grupo da Comunicação,...

**Como Diretor Pedagógico, de que forma monitorizou e avaliou a implementação destes projetos?**

A monitorização e avaliação dos projetos foi feita em Conselhos de Turma, em Conselhos de Docentes e em reuniões semanais das equipas educativas e do Grupo de Organização Pedagógica. Eles faziam vários ajustes às planificações, às atividades...no final do processo há pequenos questionários para avaliação e autoavaliação do processo. Esses resultados são trabalhados e apresentados.

**Que aspetos considera que devam ser melhorados neste contexto da Articulação e Flexibilidade Curricular?**

Há sempre coisas a melhorar, acho que um dos aspetos a aperfeiçoar prende-se com a resistência de alguns docentes em trabalhar interdisciplinarmente, muitas vezes pensam que mudar o seu modo de trabalho estão a perder controlo dos conteúdos, das avaliações... e por isso estamos a investir num plano de formação para os docentes.

Acho que também devemos melhorar a divulgação dos projetos, envolvendo mais a comunidade, mas isso não é de um dia para o outro.

## ANEXO J. Análise de conteúdo da entrevista.

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Conceção do processo de Articulação e Flexibilidade Curricular no colégio	Antecedentes do processo	Tradição de trabalho por projetos e de trabalho cooperativo	Primeiro que tudo, antes do surgimento da Articulação e Flexibilidade Curricular, o nosso Externato já tinha desenvolvido em cooperação com um Colégio em Madrid, um mecanismo de implementação de trabalho de projeto e, sobretudo, o ênfase na criação de mecanismos de implementação de trabalho cooperativo nas salas de aula.
			O trabalho cooperativo e por projetos de interdisciplinaridade é anterior ao diploma da Articulação e Flexibilidade.
		Intercâmbio internacional	Houve, por isso, um grande intercâmbio entre os nossos professores e os professores desse Colégio, em Madrid.
		Abandono do modelo centrado no professor	A adesão do externato ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular foi um processo natural, tendo em conta o percurso que tínhamos vindo a fazer. Porque aos poucos fomos abandonando um paradigma centrado no professor e desenvolvemos um modelo centrado nos alunos.
	Enquadramento legal	Autonomia na implementação de inovações pedagógicas	Por outro lado, nós somos um estabelecimento educativo com autonomia pedagógica e, de acordo com o estatuto do ensino particular e cooperativo essa possibilidade já há muito que era posta em prática.
		Legitimação de opções já existentes	Antes pelo contrário, o que é importante é que esse decreto veio legitimar e sustentar muitas das práticas que nós fazíamos. O que eu estou a dizer é que veio oferecer o enquadramento legal que permitiu que as nossas opções pedagógicas continuassem a evoluir com tranquilidade... segurança.
Implementação da Articulação e Flexibilidade Curricular	Necessidade de adesão dos agentes educativos	Relevância do papel dos professores	Já antes tinha percebido, como é óbvio, que todas estas mudanças que queria implementar tinham de ser feitas com os professores. Era impossível mudar sem eles. Eles tinham de estar disponíveis para mudarmos.
		Necessidade de outras	Os professores estavam, e alguns

		formas de colaboração entre professores	ainda estão, muito configurados na lógica da sua disciplina, da sua sala... e são muito transmissivos. Partilhava-se mas não era a partilha que se desejava (de metodologias, de competências). Partilhavam-se fichas, testes. Mas isso não chega
		Necessidade de transmitir segurança às famílias	. E numa escola particular temos sempre muitas perguntas e preocupações dos encarregados de educação e por isso também tive de transmitir segurança às famílias.
		Capacitação dos agentes educativos para a mudança	Não são dificuldades, são desafios comuns a uma organização onde as pessoas ... são pessoas e interagem. Têm hábitos, rotinas e também insegurança. Era importante fazer com que os docentes (e todos os outros) se sentissem capacitados para o desafio. E estou a referir-me a antes do Projeto de Articulação...
	Procedimentos	Criação de equipas multidisciplinares e multiníveis	Primeiro que tudo com a criação de equipas multidisciplinares, a que chamamos GOP, Grupo de Organização Pedagógica, com representantes de todos os ciclos e do pré-escolar.
			Achei fundamental que as educadoras e as professoras de 1º ciclo estivessem repartidas pelos vários departamentos e isso criou uma verdadeira envolvência de todos.
		Desenvolvimento de processos de trabalho colaborativo entre prof.	Essa equipa fez uma aprofundada análise dos documentos internos e externos, das matrizes curriculares. Trabalharam muito com os coordenadores de departamento e de diretores de turma.
			Claro que tiveram horas no horário para isso, e ainda têm.
		Desenvolvimento do processo por fases	Depois houve várias fases: fez-se um, Brainstorming, análises swot. Criaram-se documentos orientadores e houve muita discussão em departamento e nos grupos disciplinares.
			A fase de planeamento e implementação foi mais ao nível dos órgãos intermédios, com orientações precisas do Grupo de Organização Pedagógica, do Grupo da Pastoral, do Grupo dos Projetos; do Grupo da Comunicação,...

Monitorização e avaliação da implementação dos projetos	Intervenientes	Papel dos órgãos intermédios	A monitorização e avaliação dos projetos foi feita em Conselhos de Turma, em Conselhos de Docentes e em reuniões semanais das equipas educativas e do Grupo de Organização Pedagógica.
	Técnicas	Recolha e tratamento da informação	no final do processo há pequenos questionários para avaliação e autoavaliação do processo. Esses resultados são trabalhados e apresentados.
	Finalidade	Reajuste do processo a partir da avaliação	Eles faziam vários ajustes às planificações, às atividades...
Aspetos a melhorar	Desenvolver práticas de interdisciplinaridade	Resistência dos professores à interdisciplinaridade	Há sempre coisas a melhorar, acho que um dos aspetos a aperfeiçoar prende-se com a resistência de alguns docentes em trabalhar interdisciplinarmente, muitas vezes pensam que mudar o seu modo de trabalho estão a perder controlo dos conteúdos, das avaliações...
		Formação contínua	e por isso estamos a investir num plano de formação para os docentes.
	Envolver a comunidade	Relação com a comunidade	Acho que também devemos melhorar a divulgação dos projetos, envolvendo mais a comunidade, mas isso não é de um dia para o outro

## ANEXO K. Grelha de avaliação diagnóstica de Cidadania e Desenvolvimento.

GRUPO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA



**CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO**

\_\_\_\_.º ano – Ano letivo \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### Questionário - Diagnóstico

Escola:	Ano escolar:
Idade:	

Por favor, marque com um **X** a opção com a qual concorda mais.

Questões	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. Envolver-me em ações/iniciativas contribuindo para a resolução de problemas que me preocupam.				
2. Os meus colegas envolvem-se em ações/iniciativas contribuindo para a resolução de problemas que os preocupam.				
3. Sou capaz de influenciar as decisões dos meus colegas sobre problemas relacionados com a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente.				
4. Tenho poder para influenciar as decisões de outros cidadãos sobre problemas relacionados com a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente.				
5. Se me associar aos meus colegas, temos o poder para influenciar as decisões de outras pessoas sobre problemas relacionados com a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente.				
6. Sei pesquisar informação sobre problemas relacionados com a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente.				
7. Sou capaz de tomar decisões sobre problemas relacionados com a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente.				
8. Considero que tenho o dever de participar em atividades/iniciativas que sensibilizem a comunidade onde vivo.				
9. Considero que tenho o dever de participar em atividades/iniciativas que contribuam para alertar sobre problemas globais/mundiais.				

Adaptado de:

Reis, P. & Marques, A. R. (2016). *A investigação e inovação responsáveis em sala de aula. Módulos de ensino IRRESISTIBLE*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.

Cohen, A.; Fradique, J. (2018). *Guia De Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

## ANEXO L. Exemplo de plano-base de projeto curricular de turma.

### PROJETO CURRICULAR DE TURMA

Ano: \_\_\_\_º Turma: \_\_\_\_\_ Diretor de turma: \_\_\_\_\_

#### 1. Caracterização da turma

N.º total de alunos

Rapazes

Raparigas

Média das idades

#### 1.1. Contexto sociocultural

Contexto sociocultural	
Caracterização do agregado familiar	

## 1.2. Percurso escolar dos alunos

	Alunos	Observações
Alunos com medidas adicionais		
Alunos com medidas seletivas		
Alunos com PLNM		
Alunos com retenções		

## 2. Perfil diagnosticado (assinalar com X)

(Conselho de turma – Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_)

	Potencialidades	Fragilidades
Expressão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreensão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreensão escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisa, seleção e organização da informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aquisição e compreensão de conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicação de conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criação/produção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpretação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raciocínio lógico/abstrato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Motricidade/Destreza motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse, atenção e concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hábitos e métodos de trabalho e de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumprimento das tarefas/atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cooperação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. Instrumentos de avaliação a privilegiar (assinalar com X)

Instrumentos de avaliação		Instrumentos de registo	
Testes de avaliação	<input type="checkbox"/>	Portefólio	<input type="checkbox"/>
Relatórios	<input type="checkbox"/>	Grelhas de registo de avaliação das competências	<input type="checkbox"/>
Portefólio	<input type="checkbox"/>	Grelhas de registo de atividade (relatórios; portefólio; trabalhos de casa, trabalhos de projeto)	<input type="checkbox"/>
Questões de aula	<input type="checkbox"/>	Grelhas de observação	<input type="checkbox"/>
Trabalho de projeto	<input type="checkbox"/>	Grelhas de autoavaliação	<input type="checkbox"/>

## Plano de Ação

### 1. Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)

	Situação	Situação	Situação
DIAGNÓSTICO			
Atividades			
Estratégias			
Avaliação intermédia			
Avaliação final			

## 2. Áreas de competências a priorizar no trabalho de turma

Áreas de Competências (PA)	Disciplinas

### Cidadania e Desenvolvimento

#### Temas a trabalhar

Direitos humanos	Igualdade de género	Interculturalidade	Desenvolvimento sustentável	Educação ambiental	Saúde	Instituições e Participação democrática	Empreendedorismo	Mundo do trabalho	Literacia financeira e Educação para o consumo	Tempos letivos

### Atividades da turma

Atividades	Áreas curriculares envolvidas/Outros	Calendarização

### Monitorização e avaliação do PCT

	Alterações ao plano de ação
--	-----------------------------

1.º Período	
2.º Período	
3.º Período	

### Impacto do PCT

**a. Taxa de sucesso**

N.º de alunos que transitam de ano

**b. Taxa de sucesso pleno**

N.º de alunos que transitam de ano **sem qualquer negativa**

**c. Taxa de qualidade do sucesso**

N.º de alunos com classificação **superior a 3 ou a 13**

**d. Comportamento meritório**

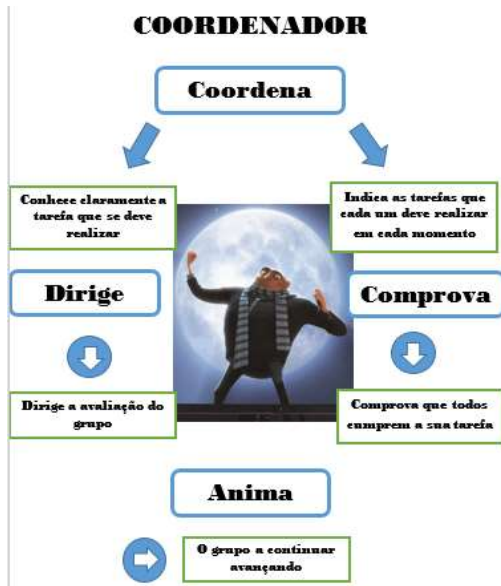
N.º de alunos que integram o **quadro de excelência**

N.º de alunos que integram o **quadro de valor**

**e. Apoio/complemento/reforço educativo/tutoria em áreas específicas**

Disciplinas	N.º de alunos com apoio	N.º alunos com apoio e que tiveram avaliação positiva no final do ano

**ANEXO M. Funções dos elementos dos grupos de trabalho cooperativo (alunos).**



Nota: Estes cartazes devem estar afixados na sala de aula em grande formato. Estão também colados na secretária do aluno que tem o respetivo cargo.

**ANEXO N. Exemplo de portefólio-base de Cidadania e Desenvolvimento (aluno).**

## Cidadania e Desenvolvimento



Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_.º Ano Turma \_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Plano do grupo nº:
Período:
Nome do grupo:

Objetivos do grupo:	
1	
2	
3	
4	
5	

Nome e cargo	Compromisso pessoal	Assinatura

Revisão do plano de grupo nº:

Período:

Nome do grupo	
---------------	--

Conseguimos alcançar os objetivos do grupo?

Objetivos propostos	Sim	Não	Temos que melhorar ...
1. Progredir na aprendizagem			
2. Ajudar-nos uns aos outros			

Conseguimos exercer corretamente o nosso cargo?

Cargo	Necessito melhorar porque...	Fiz bem porque...

Cada um cumpriu o seu compromisso? (NM= necessita melhora; B= bem; MB= muito bem)

Nome	Compromisso pessoal	NM	B	MB

Valorização global do trabalho de grupo

	NM	B	MB
Acabamos as tarefas dentro do tempo previsto?			
Aproveitamos o tempo?			
Conseguimos esforçar-nos?			
O que é que fizemos especialmente bem?			
Em que devemos melhorar?			

## ANEXO O. Parâmetros a avaliar num diário de turma (professor).

GRUPO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA



CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

\_\_\_\_.º ano – Ano letivo \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

Dimensão	Descrição	Pontos	Descritores
<b>Organização</b> Pretende-se verificar o nível de organização do diário, enquanto recurso de aprendizagem.	O diário de aprendizagem encontra-se estruturado de acordo com um critério de organização perceptível, sendo fácil a sua consulta?	1	O diário de aprendizagem não está organizado. Não se percebe onde estão as respostas às tarefas propostas.
		2	O diário de aprendizagem está suficientemente organizado. Não se percebe onde estão algumas respostas às tarefas propostas.
		3	O diário de aprendizagem está bem organizado. Tem uma fácil leitura, percebendo-se a ordem das tarefas que compõem o trabalho a desenvolver.
		4	O diário de aprendizagem está muito bem organizado. Tem uma fácil leitura, percebendo-se a ordem de todas as tarefas.
<b>Conteúdos</b> Pretende-se verificar a qualidade dos recursos elaborados, ideias e sugestões relevantes para os temas abordados	O diário de aprendizagem inclui informações, ideias, sugestões e recursos, veiculados no contexto do trabalho a realizar, considerados relevantes para os temas em questão?	1	Os conteúdos inseridos no diário de aprendizagem não incluem informações, ideias, sugestões e recursos relevantes para os temas em questão.
		2	Os conteúdos inseridos no diário de aprendizagem incluem alguns recursos, informações, ideias e sugestões relevantes para os temas em questão.
		3	Os conteúdos inseridos no diário de aprendizagem apresentam bastantes informações, ideias, sugestões e recursos veiculados no contexto do curso e relevantes para os temas discutidos.
		4	Os conteúdos inseridos no diário de aprendizagem incluem muitas informações, ideias, sugestões e recursos veiculados no contexto do trabalho a desenvolver e relevantes para os temas em questão, o que constitui uma mais-valia para os restantes alunos.
<b>Reflexão</b> Pretende-se verificar o nível de reflexão sobre as questões e temáticas propostas.	O diário de aprendizagem inclui uma reflexão sobre as temáticas propostas?	1	O diário de aprendizagem demonstra que o aluno refletiu pouco sobre as questões e temas abordados.
		2	O diário de aprendizagem demonstra que o aluno refletiu algumas vezes sobre as questões e temas abordados. As respostas são relativamente breves, apresentando poucos exemplos.
		3	O diário de aprendizagem demonstra que o aluno refletiu sobre as questões e temas abordados. As respostas são completas, evidenciam bastantes exemplos concretos de situações.
		4	O diário de aprendizagem demonstra que o aluno refletiu, de forma aprofundada, sobre as questões e temas abordados. As respostas são muito completas e evidenciam muitos exemplos concretos.

O modelo apresentado integra um conjunto de materiais fornecidos durante a formação online MOOC – *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, promovida pela DGE, tendo sido posteriormente adaptado.

## ANEXO P. Avaliação das aprendizagens dos alunos em Cidadania e Desenvolvimento (professor).

GRUPO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA



CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

\_\_\_\_.º ano – Ano letivo \_\_\_\_ / \_\_\_\_

ALUNO: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

### LISTA DE VERIFICAÇÃO

O aluno...	Sim	Não
1. ... demonstra autonomia na realização das atividades.		
2. ... participa na aula.		
3. ... demonstra capacidade para ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, ganhando novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.		
4. ... demonstra capacidade de adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição.		
5. ... estabelece relações empáticas com adultos.		
6. ... revela curiosidade e vontade de saber mais.		
7. ... adapta-se a novas situações e ou tarefas.		
8. ... demonstra capacidade de trabalhar em equipa tendo abertura para aceitar os contributos dos/as colegas e usar diferentes meios para comunicar e trabalhar presencialmente e em rede.		
9. ... reconhece que pode influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente, através de várias formas de participação.		
10. ... demonstra interesse pelos outros e pelo bem comum.		
11. ... prevê e avalia o impacto das suas decisões.		
12. ... utiliza regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática.		
13. ... participa democraticamente, designadamente em representação de outros ou sendo por eles representado.		
14. ... tem uma intervenção cívica na escola e ou na comunidade (clubes ou associações, voluntariado, etc.) e reflete sobre ela, tomando consciência das aprendizagens daí decorrentes.		

Adaptado de materiais fornecidos durante a Formação Avaliação das aprendizagens dos alunos em Cidadania e Desenvolvimento, promovida pela DGE, 2018.

## ANEXO Q. Grelha de critérios de avaliação da área de Cidadania e Desenvolvimento.

GRUPO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO



CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

(Assinalar com X o desempenho de cada aluno)

Grupo	Descritores	1.º período	2.º período	3.º período
<b>A</b>	Não respeita as regras de convivência cívica e democrática.			
	Não coopera com os outros.			
	Manifesta dificuldades em pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.			
	Nem sempre realiza as atividades/tarefas de forma autónoma, responsável e criativa.			
	Não conhece ...			
	Não prevê nem avalia o impacto das suas decisões.			
	Não revela espírito crítico.			
<b>B</b>	Respeita as regras de convivência cívica e democrática.			
	Coopera com os outros.			
	Pesquisa, seleciona e organiza informação para a transformar em conhecimento mobilizável.			
	Conhece alguns ...			
	Ocasionalmente, prevê e avalia o impacto das suas decisões.			
	Realiza algumas atividades/tarefas de forma autónoma, responsável e criativa.			
	Revela espírito crítico, em algumas situações.			
<b>C</b>	Respeita, sempre, as regras de convivência cívica e democrática.			
	Coopera com os outros, manifestando, sempre, empenho e interesse.			
	Pesquisa, seleciona e organiza informação para a transformar em conhecimento mobilizável, com alguma facilidade.			
	Realiza, facilmente, as atividades/tarefas de forma autónoma, responsável e criativa.			
	Demonstra ter interiorizado conhecimentos sobre ...			
	Prevê e avalia o impacto das suas decisões.			

	Revela espírito crítico, em todas as situações.			
<b>Classificação final</b>				

O aluno deve ser avaliado em, exatamente, sete dos descritores referidos na tabela, de acordo com o seu desempenho, aplicando a cada **área de competência** a seguinte ponderação:

Competências pessoais	Competências sociais	Pensamento crítico e criativo	Conhecimento
25%	25%	25%	25%

A classificação final deve resultar da média dos sete descritores e deve ter-se em conta as situações descritas abaixo.

Níveis	Situações
<b>1 a 2</b>	A atribuição deste nível implica que o aluno tenha obtido cinco ou seis avaliações no grupo A.
<b>3</b>	A atribuição deste nível implica que o aluno tenha obtido, pelo menos, quatro avaliações no grupo B e, no máximo, uma avaliação no grupo C.
<b>4</b>	A atribuição deste nível implica que o aluno tenha obtido três ou quatro avaliações no grupo C, não podendo apresentar nenhuma no grupo A.
<b>5</b>	A atribuição deste nível implica que o aluno tenha obtido, pelo menos, seis avaliações no grupo C, não podendo apresentar nenhuma no grupo A.

Adaptado de Cohen, A.; Fradique, J. (2018). *Guia De Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

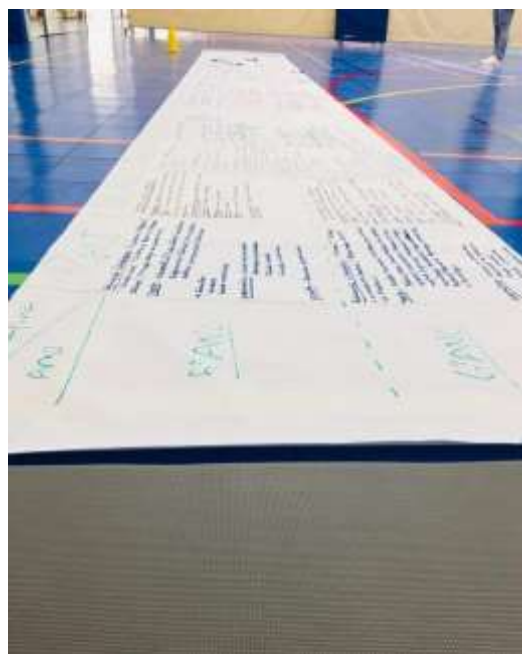
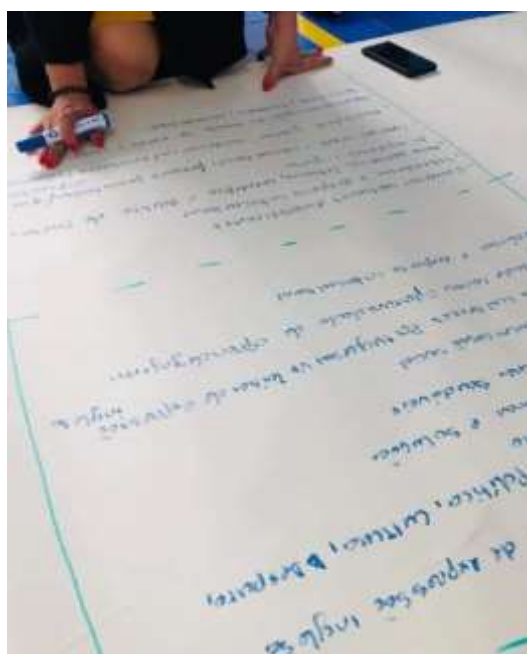
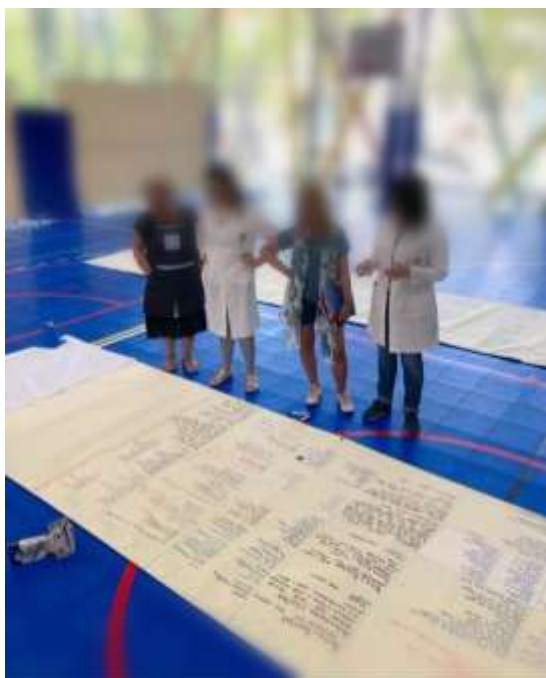
**ANEXO R. Exemplo de grelha de critérios de avaliação de um trabalho de projeto no âmbito de um domínio de autonomia curricular.**

GRUPO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Áreas	Descritor	Indicador	Ponderação
Aprendizagens Específicas Disciplinares	Indagador Investigador	Pesquisa, elabora trabalhos	
	Criativo	Imagina hipóteses face a um problema	
	Conhecedor Reprodutor	Evidencia conhecer o tema tratado	
	Comunicador	Apresenta os trabalhos oralmente e/ou por escrito de forma correta	
Aprendizagens Transversais	Responsável	Respeita as regras da sala	
	Participativo Colaborador	Colabora com outros Expressa opiniões, ideias e factos	
	Fator de ponderação do DAC a incluir na avaliação da disciplina		

Adaptado de Cohen, A.; Fradique, J. (2018). *Guia De Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

**ANEXO S. Fotografias ilustrativas do trabalho cooperativo docente para planificação e integração curricular.**



## ANEXO T. Grelha-base de implementação do trabalho de projeto na turma.

### PLANIFICAÇÃO DE PROJETO

Ano: \_\_\_\_\_ .ºTurma: \_\_\_\_\_ Diretor de turma: \_\_\_\_\_

<b>Projeto</b>	
----------------	--

Tema globalizante	Produto final	DAC		Ações /Contributos das várias disciplinas	Calendarização
		ACN	AAI		

Adaptado de Cohen, A.; Fradique, J. (2018). *Guia De Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

#### Áreas de Competências do Perfil dos Alunos a privilegiar:

- Linguagens e textos
- Informação e comunicação
- Raciocínio e resolução de problemas
- Pensamento crítico e pensamento criativo
- Relacionamento interpessoal
- Desenvolvimento pessoal e autonomia
- Bem-estar, saúde e ambiente
- Sensibilidade estética e artística
- Saber científico e tecnológico

## ANEXO U. Grelha para priorização dos domínios da Educação para a Cidadania a trabalhar em Cidadania e Desenvolvimento.

GRUPO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA



### PRIORIZAÇÃO DOS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Domínios a desenvolver		1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB
1.º grupo	Direitos humanos	X	X	X
	Igualdade de género		X	X
	Interculturalidade	X	X	
	Desenvolvimento sustentável		X	X
	Educação ambiental	X	X	
	Saúde	X	X	X
2.º grupo	Sexualidade		X	X
	Média		X	
	Instituições e participação democrática		X	
	Literacia financeira e educação para o consumo	X		X
	Segurança rodoviária	X		
3.º grupo	Empreendedorismo			X
	Mundo do trabalho		X	
	Risco	X	X	X
	Voluntariado	X	X	X

## ANEXO V. Exemplo de critérios para avaliação final de trabalhos de projeto.

GRUPO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

### CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE UM TRABALHO DE PROJETO

Crítérios	4	3	2	1	Pontos
<b>Correção científica</b>	Apresentação reveladora de um excelente domínio de conceitos e informações.	Apresentação sem qualquer incorreção ao nível dos conceitos ou das informações.	Apresentação com algumas incorreções ao nível dos conceitos ou das informações.	Apresentação com várias incorreções ao nível dos conceitos ou das informações.	
<b>Justificação da argumentação</b>	Todos os elementos do grupo revelam um conhecimento profundo do conteúdo do seu trabalho e justificação da argumentação.	A maioria dos elementos do grupo revela um bom conhecimento do conteúdo do seu trabalho e de justificação da argumentação.	Vários elementos do grupo têm um conhecimento deficiente do conteúdo do seu trabalho OU são incapazes de justificar os argumentos.	Os elementos do grupo não estão suficientemente preparados para defender aspetos do seu trabalho; Não possuem os conhecimentos ou as capacidades necessárias.	
<b>Correção do discurso</b>	Discurso muito bem articulado e sem incorreções gramaticais ou de pronúncia e de utilização correta de linguagem científica.	Discurso razoavelmente bem articulado e sem incorreções gramaticais ou de pronúncia e de linguagem científica.	Lapsos gramaticais e dificuldades de pronúncia e de linguagem científica.	Dificuldade de discurso e incorreções gramaticais, de pronúncia e de linguagem científica.	
<b>Articulação entre os elementos do grupo</b>	Excelente articulação entre os vários elementos do grupo. Apresentação lógica e extremamente bem organizada.	Boa articulação entre a maioria dos elementos do grupo. Contudo, algum dos elementos não prepararam a apresentação com os restantes.	Fraca articulação entre os vários elementos do grupo. Torna-se evidente que alguns deles não prepararam a apresentação.	Não existe qualquer articulação entre os vários elementos do grupo. Apresentação desorganizada.	
<b>Clareza e objetividade</b>	Exposição clara, objetiva e com evidenciação dos aspetos fundamentais.	Exposição clara, mas com alguns aspetos supérfluos.	Exposição clara, mas pouco objetiva. Foram apresentados muitos aspetos supérfluos.	Exposição pouco clara, pouco objetiva e sem evidenciação dos aspetos fundamentais.	

<b>Apresentação da informação</b>	A informação é apresentada e não lida.	A informação é apresentada, mas acompanhada da leitura de algumas notas.	A maior parte da informação é lida em vez de ser apresentada.	A informação é lida em vez de ser apresentada.	
<b>Capacidade de suscitar interesse</b>	Apresentação bem ensaiada, sem percalços e eficaz na captação da atenção e do interesse da audiência.	Apresentação com alguns percalços, mas eficaz na captação da atenção e do interesse da audiência.	Apresentação com alguns percalços e nem sempre eficaz na captação da atenção e do interesse da audiência.	Apresentação com percalços e ineficaz na captação da atenção ou do interesse da audiência.	
<b>Suporte audiovisual</b>	Utiliza elementos audiovisuais de grande qualidade para apoiar ou realçar o conteúdo da apresentação (imagens, esquemas/ gráficos, vídeos).	Utiliza elementos audiovisuais de qualidade, mas não os explora adequadamente.	Utiliza alguns elementos audiovisuais de fraca qualidade.	Não utiliza qualquer elemento audiovisual para apoiar ou realçar o conteúdo da apresentação (imagens, esquemas/ gráficos, vídeos).	
<b>Criatividade</b>	Apresentação extremamente criativa tanto ao nível da metodologia como dos materiais utilizados.	Apresentação com vários aspetos criativos ao nível da metodologia e dos materiais utilizados.	Apresentação pouco criativa ao nível da metodologia e dos materiais utilizados.	Apresentação nada criativa tanto ao nível da metodologia como dos materiais utilizados.	
<b>Gestão do tempo</b>	Ótima gestão do tempo disponível.	A apresentação ultrapassa ligeiramente o período temporal que lhe estava destinado.	A apresentação ultrapassa consideravelmente o período temporal que lhe estava destinado.	Não respeita o tempo ou por excesso ou por defeito.	
<b>Utilização da voz</b>	Discurso audível durante toda a apresentação, boa articulação de voz com suportes audiovisuais.	Discurso audível durante a maior parte da apresentação, com inflexão e expressividade.	Discurso com grandes oscilações no volume de voz, mas sem expressividade.	Discurso inaudível, com voz monótona, sem inflexões e expressividade.	

Adaptado de de Reis, P. & Marques, A. R. (2016). *A investigação e inovação responsáveis em sala de aula. Módulos de ensino IRRESISTIBLE*. Universidade de Lisboa; Instituto de Educação.

**ANEXO W. Fotografias ilustrativas de aprendizagem cooperativa**







**ANEXO X. Fotografias ilustrativas de trabalhos de projeto desenvolvidos em articulação na área de Cidadania e Desenvolvimento.**





