

● Ensino Básico

Reorganização Curricular



# Novas Áreas Curriculares

Ministério da Educação  
Departamento da Educação Básica

Título  
**Reorganização Curricular do Ensino Básico**  
Novas Áreas Curriculares

Editor  
Ministério da Educação  
**Departamento da Educação Básica**  
Av. 24 de Julho, 140 – 1300 Lisboa

Director do Departamento  
**Paulo Abrantes**

Autores  
**Paulo Abrantes**  
**Carla Cibele Figueiredo**  
**Ana Margarida Veiga Simão**

Concepção Gráfica  
**Cecília Guimarães**

Tiragem  
**12 000 exemplares**

Data  
**Março 2002**

Impressão  
**Antunes & Amílcar, Lda.**  
Alameda D. Afonso Henriques, 5-B, 5-D  
1900-178 Lisboa

ISBN  
**972-742-158-X**

Depósito Legal  
**N.º 165692/01**

Colecção  
**Reorganização Curricular  
do Ensino Básico**

**1**

**Princípios, Medidas e Implicações**

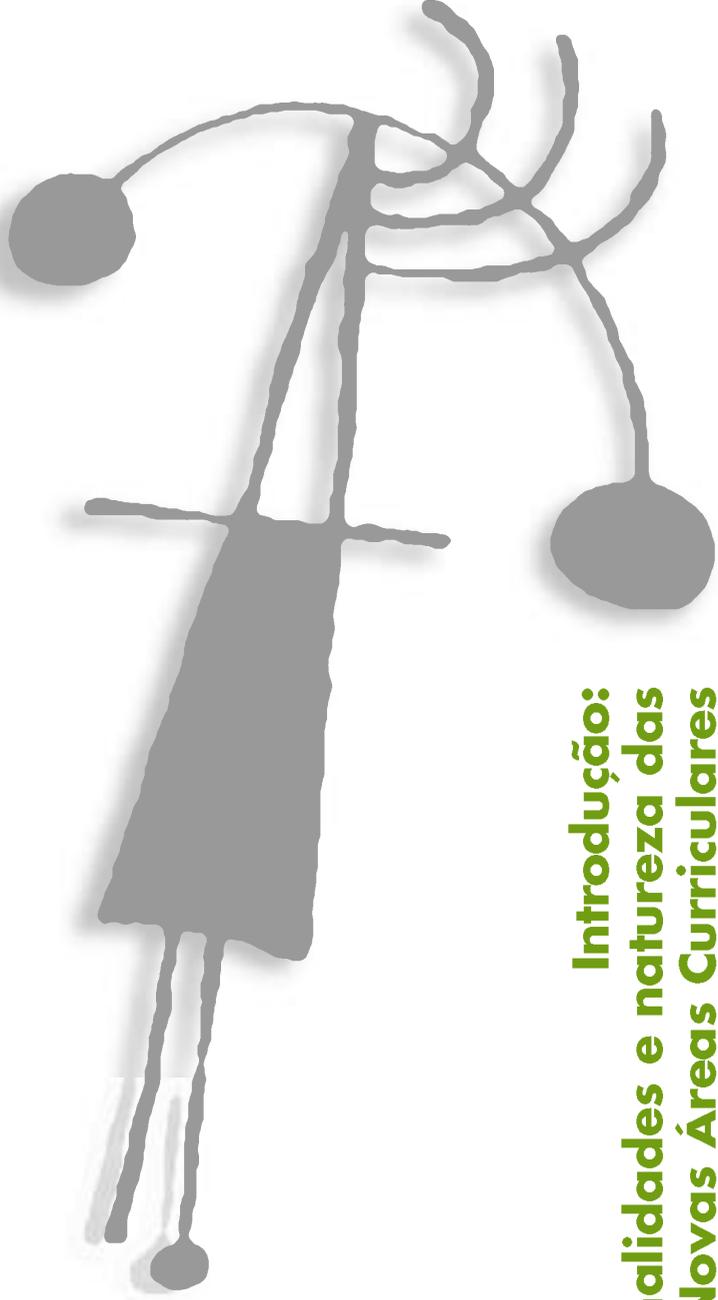
Decreto-Lei: 6/2001, de 18 de Janeiro

**2**

**Novas Áreas Curriculares**

## ÍNDICE

- **Introdução:** Finalidades e natureza das novas áreas curriculares  
*Paulo Abrantes* \_\_\_\_\_ 7
- **Trabalho de projecto na escola e no currículo**  
*Paulo Abrantes* \_\_\_\_\_ 19
- **Horizontes da educação para a cidadania na Educação Básica**  
*Carla Cibele Figueiredo* \_\_\_\_\_ 39
- **Estudo Acompanhado: uma oportunidade para aprender a aprender**  
*Ana Margarida Veiga Simão* \_\_\_\_\_ 67



**Introdução:  
Finalidades e natureza das  
Novas Áreas Curriculares**



## **Introdução**

# **Finalidades e natureza das Novas Áreas Curriculares**

*Paulo Abrantes*

A presente publicação é dedicada às novas áreas, ditas "não disciplinares", criadas no âmbito da reorganização curricular do ensino básico. Para além da introdução, inclui três textos que correspondem às intervenções num ciclo de conferências que o Departamento da Educação Básica promoveu em Maio de 2001, na Escola Superior de Educação de Lisboa. O seu objectivo fundamental é o de contribuir para a reflexão e a discussão sobre as finalidades e a natureza das novas áreas curriculares. Trata-se de um entre vários contributos, existentes ou ainda por criar, de apoio aos professores e que devem assumir formas diversas, por exemplo, guias de recursos, materiais de trabalho ou divulgação de experiências significativas.

Os títulos dos textos não coincidem exactamente com as designações das novas áreas. Esta opção foi deliberada. O primeiro texto é dedicado ao trabalho de projecto na escola e no currículo; embora elaborado a pensar na nova "área de projecto" (que é, aliás, o tema explícito da sua última secção), procura discutir, de um modo mais geral, questões consideradas centrais no próprio conceito de projecto e nas implicações pedagógicas da sua utilização em contextos escolares. O segundo tem, neste aspecto, uma estrutura idêntica; dedicando a última secção à nova área de "formação cívica", situa-se num quadro mais geral da educação para a cidadania na educação básica. O terceiro, ainda que, ao contrário dos anteriores, tome como ponto de partida a criação da nova área de "estudo acompanhado" (que, aliás, identifica no título), também adopta uma abordagem geral, neste caso focada no ensino de estratégias de aprendizagem, na sua relação com o ensino de conteúdos e na problemática da sua integração curricular.

A criação das novas áreas procura responder a uma das deficiências crónicas do nosso sistema: planos de estudos baseados quase exclusiva-



mente em seqüências de aulas, sobretudo a partir do momento (aos 10 anos de idade!) em que os alunos passam a ter um grande número de professores e disciplinas separadas. Na introdução do documento que apresenta os princípios da reorganização curricular afirma-se que

(...) as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos. (...) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo. (Abrantes, 2001, p. 36)

A existência de áreas curriculares que não se limitam às disciplinas tradicionais não é um facto novo no nosso sistema educativo. A área-escola é um exemplo recente disso mesmo e será importante, na actual fase, identificar os factores associados aos casos em que se traduziu em excelentes experiências de aprendizagem, assim como aqueles que condicionaram negativamente o seu desenvolvimento. Para além desta área, muitas escolas têm vindo, desde há anos, a criar espaços e tempos de trabalho para os alunos que têm uma natureza "não disciplinar", como são os casos, entre outros, de salas de estudo e da "terceira hora" da direcção de turma.

Na seqüência destas iniciativas e, sobretudo, da experiência do projecto da gestão flexível do currículo, o Decreto-Lei 6/2001, ao estabelecer uma nova organização curricular para todos os ciclos do ensino básico, integrou na matriz curricular três áreas não disciplinares, cujos objectivos são explicitados do modo seguinte:

- A **Área de Projecto** visa envolver os alunos na "concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos".
- O **Estudo Acompanhado** visa a "aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de



capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens".

- A **Formação Cívica** visa o "desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade".

A designação, adoptada pelo Decreto-Lei, de "áreas curriculares não disciplinares" procura salientar que elas fazem parte integrante do currículo obrigatório para todos os alunos mas não são "disciplinas" no sentido em que não partem da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou grupo de disciplinas. Para além do carácter não disciplinar, estas áreas assumem uma natureza transversal e integradora: são transversais no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração de saberes diversos.

De acordo com o próprio Decreto-Lei 6/2001, estas áreas "devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares (...) e constar explicitamente do projecto curricular de turma". Isto significa que as novas áreas não devem ser identificadas apenas com aquilo que se faz em determinados tempos previamente estabelecidos no horário semanal, mas sim associadas às actividades que são planeadas pelos órgãos competentes da escola (o conselho de turma, no caso dos 2º e 3º ciclos) e realizadas pelos alunos, tendo em vista os objectivos gerais de cada uma das áreas. Ora, este trabalho decorre, de modo complementar e desejavelmente articulado, em diversos espaços e tempos, de carácter disciplinar ou interdisciplinar.

Pode ser que esta perspectiva, global e integrada, seja mais fácil de entender no caso do 1º ciclo, uma vez que, neste ciclo, as diversas componentes do currículo são identificadas mas não está previamente



determinado o número de horas ou tempos lectivos a destinar a cada uma delas. Nos 2º e 3º ciclos, a tradição de fazer corresponder o plano curricular a uma sequência de aulas de diferentes disciplinas pode induzir a tendência para encarar as novas áreas numa lógica "aditiva": a umas horas de Língua Portuguesa, de Matemática, e por aí adiante, juntar-se-iam agora duas horas de "projecto", mais duas de "estudo acompanhado", mais uma de "formação cívica"... , "leccionadas" por outros tantos professores, de acordo com "programas" previamente estabelecidos.

Esta perspectiva não corresponderia à intenção que presidiu à criação das novas áreas, nem estaria de acordo com a sua natureza transversal e integradora. É verdade que, nos 2º e 3º ciclos, as matrizes curriculares prevêem tempos lectivos a destinar a actividades específicas relacionadas com estas áreas, durante os quais os alunos são acompanhados e orientados por professores da turma. Uma tal opção visa criar melhores condições para o desenvolvimento de competências relacionadas com o estudo pessoal, o envolvimento em projectos interdisciplinares ou a reflexão e o debate sobre questões fundamentais, de uma maneira sistemática, organizada e apoiada, mas em que os alunos vão assumindo uma crescente autonomia e responsabilidade. O trabalho realizado nas aulas das diversas disciplinas é essencial, mas isso não significa que não possa, ou deva, haver outros espaços e tempos curriculares. Pode dizer-se que as novas áreas retomam e procuram levar mais longe aquilo que era já a perspectiva da área-escola, cujo desenvolvimento se ressentiu quase sempre da falta de tempos e espaços numa organização curricular que se esgotava nas aulas e nas matérias e lógicas específicas de cada uma das disciplinas.

As novas áreas podem ajudar a que a autonomia das escolas na esfera curricular assuma uma expressão mais significativa, contribuindo para que a construção local do currículo responda a necessidades, aspirações e interesses que não podem ser contemplados em determinações centrais, elaboradas a nível nacional. Além disso, considerando a escola inserida numa comunidade, convidam ao estabelecimento de parcerias relevantes num contexto local. É preciso, no entanto, deixar claro que as recomendações de adequação aos alunos e à turma, assim como de consideração

do contexto local, não devem ser interpretadas como um convite a que os professores desempenhem um papel passivo. Pelo contrário, cabe aos professores apresentar propostas desafiantes, que conduzam os alunos a novas experiências e ao contacto com diversas realidades.

Ao mesmo tempo, as novas áreas constituem espaços privilegiados de abordagem de temas transversais, como os direitos humanos, as questões do ambiente ou a sexualidade, entre outros. Pela sua natureza, assim como por envolverem muitas vezes explicitamente atitudes e valores, as problemáticas ligadas a estes temas ganham muito se forem abordadas em espaços interdisciplinares abertos e numa lógica de trabalho de projecto. A área de formação cívica, em articulação com a de projecto e com o trabalho realizado nas diversas disciplinas, será aqui importante, podendo tirar partido dos tempos previstos no horário para envolver os alunos na reflexão e discussão de problemas relevantes e, por exemplo, para lhes proporcionar momentos de diálogo com especialistas. Também as aprendizagens relativas ao uso das tecnologias da informação e comunicação podem beneficiar da existência de tempos específicos de estudo e de aplicação, nomeadamente no âmbito do estudo acompanhado e da área de projecto, em articulação com a sua utilização nas diversas disciplinas do currículo.

Embora os objectivos e a natureza das novas áreas, tal como a consequente importância da sua plena integração no projecto curricular da turma, pareçam claros, não há dúvida de que elas correm riscos. O principal risco será o da "disciplinarização", isto é, a tendência para encarar cada uma destas áreas como uma disciplina com um programa previamente estabelecido, independente dos alunos, do contexto e das "restantes disciplinas" – com uma sequência de temas obrigatórios, fichas e, exagerando um pouco, sumários, trabalhos para casa e testes. Por exemplo, no Estudo Acompanhado, os alunos "aprenderiam" técnicas de estudo, de acordo com uma certa perspectiva, porventura com o apoio de algum manual, e essa seria a "matéria" de uma nova "disciplina" com um certo número de tempos semanais para todos os alunos da turma em simultâneo ou mesmo para todas as turmas da escola.



Esta não é a perspectiva da reorganização curricular. O Estudo Acompanhado, para seguir o mesmo exemplo, tem a ver com a criação de hábitos pessoais de estudo e de organização pessoal. Aprender a consultar diversas fontes de informação (um manual, um dicionário, a Internet, etc.), a elaborar uma síntese ou um trabalho original, a estudar sozinho ou num pequeno grupo, constitui um objectivo a assumir explicitamente pela escola e em correspondência com tarefas que nela se realizam. Certamente este objectivo estará presente nas diversas disciplinas. Por isso mesmo, o Estudo Acompanhado não é uma nova disciplina, com outra matéria ou outros métodos, mas sim uma área transversal, a desenvolver em articulação com as restantes e tirando o maior partido da "liberdade" de actuação de professores e alunos, no sentido da diferenciação de práticas de acordo com as diferenças entre os alunos, o seu grau de autonomia, a sua evolução. É preciso deixar claro que, em si mesmo, não há de nada de errado na aprendizagem de métodos e técnicas de estudo – que se espera ver desenvolvida como resultado do trabalho realizado – mas (como diz Ana Veiga Simão, num dos capítulos desta publicação) o Estudo Acompanhado não é um espaço para ensinar técnicas de estudo descontextualizadas das disciplinas.

Argumentos idênticos podem ser invocados a propósito das restantes áreas transversais. Por exemplo, no caso da Formação Cívica, há certamente temas fundamentais e os alunos aprenderão aspectos da vida social e cívica. No entanto (como refere Carla Cibebe, num outro capítulo), o roteiro ou a agenda, a elaborar pelo professor com os próprios alunos, desenha-se no seio da escola e de cada uma das turmas à medida que, em cada uma delas, é necessário debater e analisar questões problemáticas relevantes. Não se trata, decididamente, de seguir um programa uniforme, independente das vivências individuais e colectivas daqueles alunos concretos.

Uma consequência negativa da "disciplinarização", e do isolamento em relação às outras componentes do currículo, seria a tendência para o empobrecimento do trabalho que se desenvolve nas diversas disciplinas, reduzindo a atenção aos métodos de trabalho, às questões da cidadania ou mesmo à realização de projectos, com o pretexto de que isso se faz

nas novas áreas. A coordenação entre as várias componentes do currículo é um elemento chave para o sucesso e se isto já era (e é) verdade para as disciplinas, é-o por maioria de razão para áreas que são transversais e interdisciplinares por natureza. Além disso, há aspectos específicos no modo como se estuda Matemática ou História, no modo como se desenvolvem projectos científicos ou artísticos, etc., pelo que não faz qualquer sentido que cada uma das disciplinas se desinteresse desses aspectos – que, ao contrário, devem merecer uma atenção crescente da escola, em todos os níveis.

Por isso mesmo, é fundamental manter uma atenção permanente ao modo como – no respeito pelos princípios da diferenciação pedagógica, da adequação e da flexibilização – as áreas não disciplinares se relacionam entre si e com as disciplinas. Fazendo justiça a esta relação, o Despacho Normativo 30/2001, sobre a avaliação das aprendizagens, é claro ao afirmar que, nas áreas curriculares não disciplinares, a avaliação "utiliza elementos provenientes das diversas disciplinas e áreas curriculares". Com efeito, recorrendo de novo ao Estudo Acompanhado a título de exemplo, pode dizer-se que alguma coisa não está bem se um aluno se mostra cumpridor e empenhado nos tempos semanais dedicados e esta área mas não revela quaisquer progressos no modo como organiza os seus elementos de estudo de Inglês, na autonomia com que aborda as tarefas de Matemática ou na responsabilidade com que se envolve nas actividades de Ciências.

Situando-as no quadro dos respectivos projectos curriculares de turma, o Decreto-Lei 6/2001 estabelece que o desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares é da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1º ciclo, e do conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos. Neste último caso, é imprescindível que este órgão colectivo assuma o planeamento, acompanhamento e avaliação do trabalho realizado nas novas áreas. Sem prejuízo deste facto, os professores que têm a responsabilidade de apoiar e orientar os alunos nos tempos específicos destinados às áreas não disciplinares desempenham um papel central. Estes professores devem ser preferencialmente de áreas científicas diferentes e, reafirma-se, será útil que, ao longo de um ciclo, sejam do maior número



possível de áreas diferentes. Embora a ênfase nos métodos de estudo ou o recurso à metodologia de projecto, por exemplo, possa ter uma maior tradição nalgumas disciplinas em relação a outras, será muito negativo transmitir a mensagem de que os objectivos das novas áreas, assim como os tipos de competências a que estão associadas, têm mais a ver com umas disciplinas do que com outras. Na distribuição do serviço docente para estas áreas, será essencial considerar, isso sim, o perfil do professor, a sua experiência de trabalho, a sua formação e as suas motivações.

Embora com ênfases diferentes no tipo de tarefas, assim como no tipo de produtos do trabalho que se realiza, as novas áreas curriculares estão associadas genericamente aos mesmos tipos de competências transversais a desenvolver. De entre estas, vale a pena destacar a capacidade de organização pessoal, a curiosidade intelectual, a autonomia nas próprias aprendizagens, a predisposição para reflectir sobre o trabalho realizado e sobre os problemas, a iniciativa pessoal, o sentido de responsabilidade. Além disso, são de salientar ainda as capacidades ligadas a estratégias de resolução de problemas, assim como à pesquisa e utilização de diversas fontes de informação. Neste aspecto, será útil recordar que o próprio Decreto-Lei 6/2001 estabelece que uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação deve ser associada a estas novas áreas e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

As competências atrás indicadas constituem uma referência para o planeamento do trabalho a desenvolver nas novas áreas, assim como, naturalmente, para a avaliação. Esta deve ser orientada à luz dos princípios gerais da avaliação no ensino básico, de entre os quais vale a pena salientar a consistência dos processos de avaliação com as aprendizagens e competências pretendidas, a conseqüente diversificação de modos e instrumentos de avaliação de acordo com a natureza das actividades realizadas e os seus contextos e, ainda, a primazia da avaliação formativa. Um dos objectivos essenciais da avaliação é o de ajudar a proceder, sempre que necessário, ao reajustamento do projecto curricular, cabendo ao professor titular da turma ou ao conselho de turma, consoante o ciclo, a responsabilidade de o fazer. De resto, como já foi referido, nos

2º e 3º ciclos, o conselho de turma é o órgão responsável pela avaliação, embora os professores que orientam os alunos nos tempos específicos destinados às áreas não disciplinares tenham o papel fundamental de apresentar as suas propostas àquele conselho. Recorda-se que, de acordo com o Decreto-Lei 6/2001 e o Despacho Normativo 30/2001, haverá lugar em todos os ciclos, para cada aluno, a uma informação periódica de carácter descritivo relativa a cada uma destas novas áreas e, ainda, no caso da área de projecto nos 2º e 3º ciclos, a uma menção qualitativa.

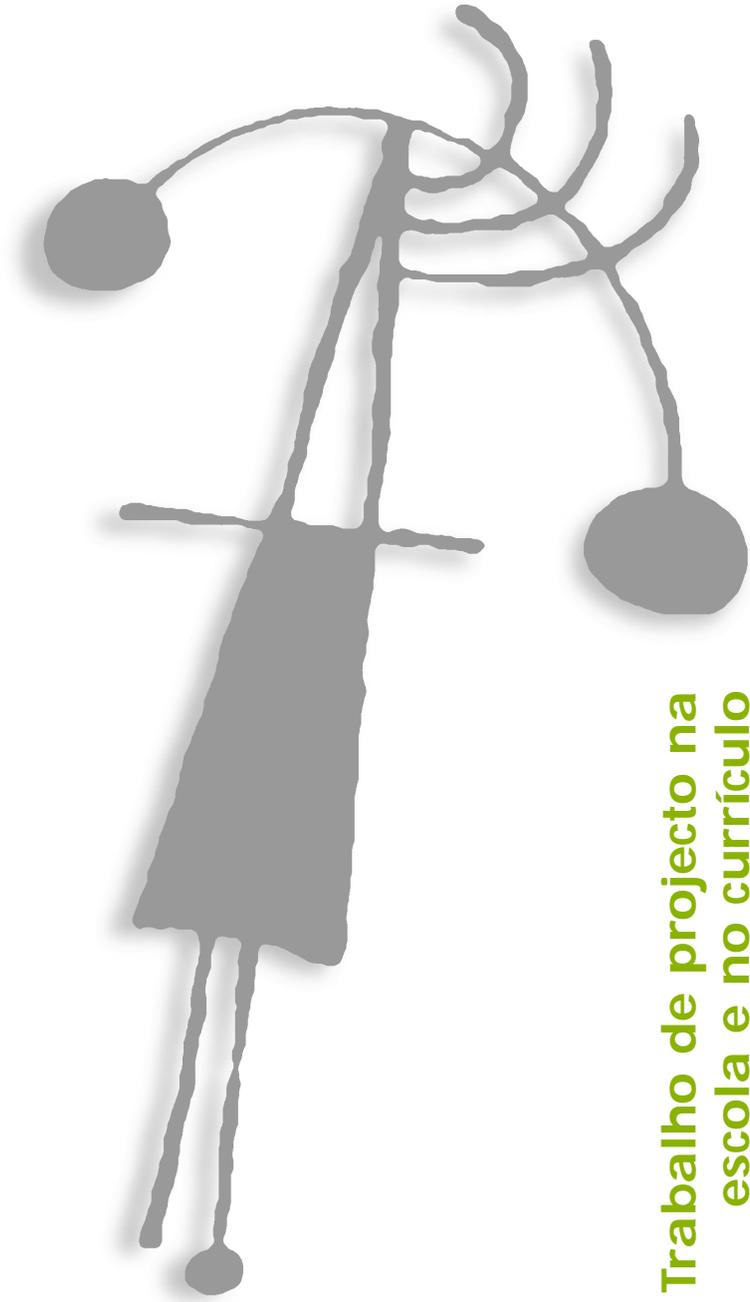
Parece pertinente reforçar a necessidade de articulação das áreas transversais não só com as áreas disciplinares mas também entre si. De resto, no quadro da flexibilidade da gestão curricular, os tempos lectivos a dedicar especificamente às novas áreas, nos 2º e 3º ciclos, são apresentados em bloco no Decreto-Lei 6/2001. As indicações relativas aos tempos a destinar a cada uma poderão ser úteis como referência ou como ponto de partida, mas não devem ser tomadas como um modo de induzir práticas rígidas e uniformes. É natural que se comece por um trabalho mais orientado e estruturado, mas à medida que os alunos vão progredindo na escolaridade e vão adquirindo uma maior maturidade e autonomia, não faz sentido que não lhes sejam propostas actividades mais exigentes e ambiciosas.

As novas áreas não se destinam a alguns alunos – que alegadamente delas teriam necessidade – mas sim a todos. É muito importante estimular a curiosidade intelectual e o trabalho autónomo e persistente, assim como a pesquisa e o estudo de temas diversos, inclusivamente, se for caso disso, para além dos conteúdos e tipos de actividades que os programas estabelecem como obrigatórios. Ora, isto diz respeito a todos os alunos.

O envolvimento dos alunos em projectos significativos, que poderão ser de grupo ou individuais, será porventura a melhor forma de desenvolver as suas capacidades de pesquisa e tratamento de informação, numa perspectiva de crescente autonomia, ou de reflexão sobre problemas da vida individual e colectiva numa lógica de educação para a cidadania – o que mostra a ligação natural entre a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica.



Finalmente, deve reconhecer-se que o desenvolvimento das áreas não disciplinares do currículo representa um desafio exigente para os professores. Será imprescindível que se criem apoios diversos, a nível central e a nível local, incluindo documentos de reflexão e de orientação, exemplos de materiais de trabalho e oportunidades de formação e de troca de experiências. Mas será preciso, ao mesmo tempo, compreender que o professor não é um técnico que executa programas feitos por outros, é um profissional que identifica e analisa contextos e problemas educativos e, em conjunto com os seus colegas, toma decisões e organiza situações de aprendizagem. Dizendo de outro modo, acreditar no sucesso das novas áreas pressupõe confiar no profissionalismo dos professores.



**Trabalho de projecto na  
escola e no currículo**



## Trabalho de projecto na escola e no currículo

*Paulo Abrantes*

### Introdução

Hoje em dia, estamos constantemente a ouvir falar de projectos. Em notícias, entrevistas ou documentos programáticos, surgem frequentes referências a projectos dos mais variados tipos e nos mais diversos domínios de actividade: projectos de investigação ou de desenvolvimento, projectos políticos ou profissionais, projectos de vida ou de carreira. Realizações concretas associadas a um elevado grau de complexidade são apresentadas como projectos: a construção de uma ponte, a criação de um novo canal televisivo, o lançamento de uma associação. A comunidade educativa não foge à regra. Seja na literatura especializada, no discurso oficial ou no interior da própria escola, deparamo-nos todos os dias com referências, por exemplo, aos projectos educativos, aos projectos curriculares ou aos projectos de formação.

Há, certamente, em cada época, um efeito de moda em torno da utilização de certos termos, responsável muitas vezes por um uso exagerado e a despropósito. No entanto, seria errado não tentarmos compreender as razões para o crescente recurso a um conceito que, em si mesmo, não é novo. Na verdade, este fenómeno estará relacionado com uma determinada filosofia de intervenção sobre os problemas com que nos confrontamos, com o reconhecimento da natureza de muitos desses problemas e com o modo como nos organizamos para os procurar resolver.

Ninguém utiliza o termo "projecto" a propósito de uma situação rotineira ou de um problema de resolução rápida. Mas já o mesmo não sucede quando temos um objectivo a médio ou longo prazo que envolve lidar com uma situação complexa e requer planeamento e desenvolvimento de um



conjunto de estratégias e acções adequadas. Além disso, embora haja evidentemente projectos individuais, o projecto implica geralmente o trabalho de uma equipa de pessoas, ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado, e muitas vezes está associado à ideia de cooperação interdisciplinar. Ora, o reconhecimento da complexidade dos grandes problemas e da necessidade de os abordarmos de um modo intencional e organizado é uma forte característica do nosso tempo, nos mais diversos campos de actividade.

Na expressão de Jean-Pierre Boutinet (1996), o projecto é uma figura emblemática da nossa modernidade. Ao contrário das sociedades tradicionais, o nosso tempo é caracterizado pelas "culturas de antecipação". Sob o impulso da evolução científica e tecnológica, recorre-se a projectos, previsões ou planificações, por exemplo, com o propósito de "explorar o futuro para domesticá-lo".

No terreno educativo, a actualidade dos projectos é bem evidente. Desde o início dos anos 90, os projectos interdisciplinares da área escola, os projectos profissionais como modalidade de formação de professores ou os projectos educativos de escola foram sendo utilizados de modo crescente no nosso discurso. Mais recentemente, o processo de reorganização curricular do ensino básico apresenta a gestão do currículo como um projecto a ser desenvolvido em vários níveis, introduzindo os conceitos de projecto curricular de escola e de turma (DEB, 2001a). Além disso, cria em todos os ciclos uma nova área curricular "não disciplinar", designada "Área de Projecto", apresentada como um espaço de articulação de saberes das diversas disciplinas, com o propósito de envolver os alunos na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos (DEB, 2001a). E, no documento das "competências essenciais" estabelecidas no quadro do currículo nacional do ensino básico, refere explicitamente o trabalho de projecto entre as acções a desenvolver por todos os professores em relação com o desenvolvimento de algumas competências gerais e transversais, assim como entre os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos os alunos em vários domínios disciplinares específicos (DEB, 2001b).

Neste texto, aborda-se inicialmente a origem e evolução do conceito de projecto, a introdução e significado deste conceito nos contextos educativos e as principais características do trabalho de projecto (tomando como base, essencialmente, o segundo capítulo da brochura "Projectos Educativos", da autoria de Ponte, Brunheira, Abrantes e Bastos, publicada em 1998 pelo DES). Em seguida, discutem-se aspectos relevantes da pedagogia dos projectos com o foco no papel do professor. Finalmente, fazem-se algumas observações sobre a integração curricular do trabalho de projecto e, em especial, sobre o significado da nova "área de projecto".

### Origem e evolução do conceito de projecto

O termo "projecto" tem várias conotações e a sua utilização assume por vezes alguma ambiguidade. Nalgumas situações, o projecto está associado a uma intenção ou a um desígnio, independentemente da sua concretização. Noutras situações, o sentido dominante é o de um esquema, um plano ou um programa. Porém, aquilo que o conceito pode trazer de novo em relação a outros é a presença simultânea, embora em maior ou menor grau e de modo mais ou menos explícito, destes dois aspectos.

No livro "Antropologia do Projecto", Boutinet (1996) fornece-nos muitos elementos que nos podem ajudar a compreender a origem e evolução deste conceito. Para começar, é interessante constatar que as culturas e línguas antigas não dispunham no seu vocabulário de um termo correspondente à moderna acepção de projecto. Um tal termo parece surgir apenas no século XV e com uma conotação essencialmente espacial, significando "lançado à frente" e provavelmente ligado ao verbo latino *projicio* (projectar, expulsar). No francês antigo, projecto designava um elemento arquitectural diante de uma casa.

Segundo este autor, o conceito de projecto era ainda estranho ao pensamento medieval, muito marcado, tal como a maior parte das sociedades tradicionais, não por preocupações com o futuro mas por um "tempo



repetitivo", em que "o presente se quer a reactualização de um passado considerado como nunca cumprido". A primeira tentativa de formalização do projecto terá a sua origem no século XV e estará ligada ao campo profissional específico da arquitectura.

A arquitectura sempre recorreu a esboços e esquemas para começar a concretizar as ideias relativas a uma construção, mas terão sido os arquitectos do renascimento italiano quem valorizou e racionalizou a fase de concepção de uma obra, isto é, o seu "projecto". Este facto está associado ao uso de métodos científicos, em especial de sistemas de projecção num plano de objectos e relações espaciais. O projecto assume aqui um duplo significado, como um desenho antecipador da obra e como uma projecção bidimensional.

Parece especialmente interessante pensar como o percurso do conceito de projecto pode ser visto à luz da evolução da arquitectura. Com a tecnologia industrial, a arquitectura tornou-se cada vez mais complexa. Já não era só importante antecipar a execução, era fundamental gerir a complexidade e coordenar as múltiplas técnicas que vão sendo usadas. Por outras palavras, um elemento decisivo é a articulação entre concepção e realização.

Mais tarde, o conceito de projecto surge associado a outros domínios, nomeadamente, a partir do século XVIII, à evolução social. O desenvolvimento científico e o aparecimento de novas filosofias atribuem ao homem um papel determinante como agente da história, surgindo então o projecto associado ao progresso social. Diversos políticos e filósofos escrevem projectos de sociedade, de paz ou de liberdade.

Nos séculos XIX e XX são introduzidas novas dimensões no conceito de projecto, sobretudo a partir de trabalhos de natureza filosófica. O projecto surge então relacionado com um outro conceito, o de intencionalidade, que tem a ver com a relação que o ser humano estabelece com os objectos do seu ambiente para os quais se orienta a sua consciência. Numa outra perspectiva, o projecto constitui a revelação do ser humano no sentido em que compreender significa projectar-se em

direcção às suas possibilidades. Segundo diferentes autores, o projecto é conotado com inquietação, utopia concreta, esperança ou consciência antecipadora.

Como foi referido no início, o conceito de projecto carrega simultaneamente, na nossa cultura actual, dois sentidos que lhe conferem alguma ambiguidade. Por um lado, está conotado com o operatório e com uma certa racionalidade técnica; mas, ao mesmo tempo, está ligado à procura de ideais e de significado. Assim, o projecto oscila entre a noção de "programa", algo que se realiza através de uma cuidadosa sequência de acções devidamente planeadas, e a ideia de lançar-se para a frente, ver para o futuro, projectar-se naquilo que se quer ser.

### O conceito de projecto nos contextos educativos

De acordo com a generalidade dos autores, o conceito de projecto terá sido introduzido na linguagem e no contexto educativo a partir do movimento de educação progressista do início do século XX nos Estados Unidos da América, tendo como referência central o pensamento de John Dewey (1859-1952). Dewey concebeu a educação em termos de experiência e advogou a ideia de uma pedagogia aberta em que o aluno se torna actor da sua própria formação através de aprendizagens concretas e significativas (*learning by doing*). Tornaram-se famosas as palavras que escreveu em 1897 no seu Credo Pedagógico: "A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar vida presente – tão real e vital para a criança como aquela que ela vive em casa, no bairro ou no pátio".

Enquanto perspectiva pedagógica, o trabalho de projecto parece ter sido utilizado inicialmente em contextos de formação de professores, em áreas ligadas aos trabalhos manuais. Mas terá sido William H. Kilpatrick (1871-1965), professor de Educação na Universidade de Columbia em Nova Iorque, o iniciador da reflexão sobre o trabalho de projecto enquanto método educativo geral. Num artigo publicado em 1918, intitulado justamente "The project method", Kilpatrick discute o conceito de projecto e a



sua relevância educativa. O termo "projecto" surge como designação possível de um conceito que procura integrar a intencionalidade da acção, o empenhamento pessoal na sua realização e a sua inserção num contexto social.

(...) a ideia unificadora que eu procurava encontrava-se no conceito de actividade intencional feita com todo o coração e desenvolvendo-se num contexto social, ou mais brevemente, no elemento unitário de tal actividade, o acto intencional feito com o coração. É a este acto intencional com a ênfase na palavra intenção [*purpose*] que eu aplico o termo "projecto".

(...) Nós admiramos o homem que é dono do seu destino, aquele que olha de modo deliberado para uma situação e define objectivos claros e de longo alcance, aquele que planeia e executa cuidadosamente os projectos assim formados. Um homem que habitualmente regula a sua vida deste modo com referência a objectivos sociais valiosos encontra-se imediatamente perante exigências de eficiência prática e de responsabilidade moral. Isto tem a ver com o ideal da cidadania democrática.

(W.H. Kilpatrick, 1918)

Ao longo do texto, a filiação no pensamento de Dewey é evidente. Para Kilpatrick, os projectos devem ocupar um lugar central nas práticas escolares porque eles são "a unidade típica da vida que vale a pena viver numa sociedade democrática" e, portanto, basear a educação em projectos é afinal "identificar o processo de educação com a própria vida". Se é fazendo que se aprende a fazer e se a vida consiste em acções que se realizam a partir de objectivos que têm significado para a pessoa, no seu ambiente social, então que melhor preparação para a vida do que desenvolver desde já (isto é, na escola) e sob orientação adequada a prática de conceber e executar projectos significativos?

Embora tendo as suas origens no início do século XX, a verdade é que, até aos anos 70, o conceito de projecto não desempenhou um papel de relevo na escola, talvez com excepção das disciplinas com uma forte componente de trabalho prático ou daquelas em que a expressão e a criatividade ocupam um lugar reconhecidamente central. Só nas duas últimas décadas o projecto terá reaparecido no primeiro plano das ideias e preocupações educativas.

Há várias razões para isso. Boutinet refere duas: a "reação contra o insucesso da pedagogia por objectivos", dominante nas décadas de 60 e 70; e a emergência da formação de adultos, na qual era mais evidente a necessidade de negociar projectos. Mas haverá certamente outras razões. Na época em que vivemos, grande parte dos conhecimentos que se adquirem perdem rapidamente actualidade, enquanto a disponibilidade de recursos é cada vez maior. Daí que a ênfase mude da aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento de capacidades e atitudes: hoje, o grande desafio é formar indivíduos com iniciativa, consciência dos problemas do nosso tempo, sensibilidade para trabalhar com outros, aptidão e flexibilidade para agir num mundo em mudança permanente. Isto traz para o primeiro plano os métodos para lidar com informação e recursos variados, bem como as capacidades e as atitudes necessárias para enfrentar problemas complexos.

Além disso, aquilo que hoje se sabe sobre a natureza contextualizada da aprendizagem, a relação entre motivação e cognição ou o papel da resolução de problemas em ambientes de trabalho de grupo, contribui para que se dedique uma maior atenção aos projectos no terreno educativo. Como escrevem Blumenfeld et al. (1991): "A ideia de aprendizagem baseada em projectos certamente não é nova; porém, consideráveis avanços nos nossos conhecimentos sobre motivação, aprendizagem, professores e salas de aula aumentam as possibilidades de sucesso agora".

Também os avanços na tecnologia e no conhecimento relativo à sua utilização educativa parecem concorrer no mesmo sentido. Aumentando a acessibilidade da informação e apoiando os alunos na abordagem de problemas realistas e na construção de produtos, a tecnologia poderá conferir novas possibilidades ao trabalho de projecto.

## Características do trabalho de projecto

Sem pretender apresentar uma definição susceptível de aceitação universal, é possível sintetizar os aspectos fundamentais que caracterizam o trabalho de projecto:

- 1) Um projecto é uma **actividade intencional**. Um projecto pressupõe um objectivo que dá unidade e sentido às várias acções e está associado a um produto final. Este produto pode assumir formas muito variadas mas constitui uma resposta ao objectivo inicial e reflecte o trabalho realizado.
- 2) Um projecto pressupõe uma margem considerável de **iniciativa** e de **autonomia** daqueles que o realizam, os quais se tornam autores e responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho. Quando, como sucede com frequência, há um grupo de pessoas envolvidas na realização do projecto, a **cooperação** assume igualmente uma grande importância.
- 3) A **autenticidade** é outra característica fundamental de um projecto. Aquilo que se pretende fazer constitui um problema genuíno para quem o faz e envolve alguma originalidade. Não chamamos projecto à mera reprodução de um trabalho já feito por outros ou a um trabalho de natureza livresca.
- 4) Um projecto envolve **complexidade** e **incerteza**. São as tarefas complexas e problemáticas que precisam de ser "projectadas". O objectivo central do projecto constitui um problema ou torna-se uma fonte geradora de problemas.
- 5) Um projecto tem um **carácter prolongado e faseado**. Pela sua própria natureza, um projecto corresponde a um trabalho que se estende ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado e percorre várias fases.

Um projecto não é apenas uma intenção ou um objectivo mas também não se pode reduzir a uma metodologia. Num projecto, estes dois aspectos surgem em simultâneo e influenciam-se mutuamente. Talvez aquilo que mais

fortemente distingue o projecto de outras perspectivas de trabalho é a integração de concepção e execução ou, por outras palavras, o facto de não haver separação entre os que pensam e os que fazem.

## Sobre a pedagogia do projecto

Pensando no trabalho de projecto em que os alunos se envolvem na escola, há um conjunto de aspectos pedagógicos que importa destacar. Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que um projecto corresponde a um problema genuíno e relevante para os alunos que o realizam. Sem dúvida, uma abordagem interdisciplinar de uma situação, a mobilização de conhecimentos e a aquisição de novos conhecimentos ou a prática de uma aprendizagem cooperativa estão quase sempre associadas à realização de um projecto. Mas este não é apenas um trabalho sobre um tema, um conjunto de actividades práticas ou uma metodologia. Como escreveu Christopher Ormell em 1992, um projecto diz respeito a "um problema que os alunos gostariam de resolver, (...) sobre o qual podem falar aos amigos, (...) do qual de facto valha a pena falar".

Há dois anos, numa escola alentejana, alunos do 2º ciclo do ensino básico desenvolveram um interessante projecto a respeito da evolução de alguns peixes da região, no quadro do problema dos animais em vias de extinção. Naturalmente, o trabalho implicou algum estudo, da parte dos alunos e dos professores envolvidos, sobre um tema específico. Mas o essencial do projecto tinha a ver com a intenção de estudar um problema que era original pelo menos em alguns aspectos locais específicos. É interessante citar, a este propósito, aquilo que Christine Keitel escreveu, referindo-se a projectos desenvolvidos por alunos para estudar problemas ambientais da região da sua escola, na Alemanha: "Ambas as tarefas, gerar conhecimento local e exercer influência no ambiente (...), emergiram da experiência de que há problemas na sociedade que não podem ser enfrentados com sucesso se os processos de aprendizagem, de geração de conhecimento e de acção interventiva forem separados uns dos outros". Na verdade, parece haver uma forte relação entre produção de "conhecimento local", intervenção e aprendizagem.



A relevância de um problema é uma noção relativa, dependendo do contexto da situação, em especial da idade, dos conhecimentos e dos interesses dos alunos. Por isso, um parâmetro essencial inerente à pedagogia do projecto, como sublinha Boutinet, é a "negociação", vista como "a dimensão essencial de uma pedagogia que se apresenta como aberta, estimulando a motivação e a imaginação de todos os interessados, permitindo-lhes apropriar-se da situação na qual são actores". Nesta perspectiva, a ideia de apropriação assume um papel central. Se, na escola, os alunos não se apropriam dos objectivos de um projecto, não os fazem seus, então dificilmente se pode falar de projecto – a não ser, eventualmente, de projecto do professor no qual os alunos colaboram.

Um aspecto fundamental em termos pedagógicos é assegurar que os objectivos, formulados e negociados, são efectivamente realizáveis. Embora por vezes lhe seja dado esse sentido, um projecto não é uma mera declaração de intenções, a sua função é concretizar e realizar as intenções. Por isso, é preciso ter em conta o tempo, os meios possíveis de concretização e os obstáculos a ultrapassar.

Um projecto é frequentemente associado a uma sequência de acções envolvendo planificação das actividades, realização dessas actividades e avaliação. Sem dúvida, estas acções são inerentes ao desenvolvimento de um projecto. No entanto, há todo um trabalho anterior que implica um diagnóstico da situação, a negociação de objectivos e prioridades e uma descrição de meios. Este trabalho é determinante para a formulação dos objectivos, para o modo como os alunos se apropriam da situação e para avaliar as possibilidades de concretização do projecto.

Uma vez ultrapassada esta fase inicial, as etapas de realização do projecto merecem, sem dúvida, a maior atenção. É preciso planear e calendarizar as actividades a desenvolver, gerir o desenvolvimento do trabalho durante o qual surgirão imprevistos e obstáculos diversos e, finalmente, avaliar o produto final e o percurso realizado. A gestão do desenvolvimento de um projecto implica enfrentar situações que têm por vezes aspectos paradoxais. Há um vaivém constante entre teoria e prática. Há uma tensão potencial entre uma lógica de grupo e lógicas

individuais. Há ainda uma oscilação entre um sentimento de sucesso em certos momentos e um sentimento de fracasso noutros momentos.

Na fase final de um projecto, há dois aspectos a considerar. Por um lado, a avaliação do trabalho, feita por aqueles que o desenvolveram, é muito importante. Esta tarefa, realizada de modo colaborativo, pode ser difícil – porque se instala muitas vezes, sobretudo entre os mais jovens, a sensação de que, depois de se terem vencido diversos obstáculos, o trabalho está concluído – mas ela é essencial para se retirarem os ensinamentos da experiência vivida em comum. Por outro lado, o modo como os resultados e produtos mais significativos do projecto são divulgados merece igualmente a maior atenção. Não se pode transmitir toda a experiência vivida mas os produtos de um projecto são, afinal, aquilo que mais facilmente o pode tornar partilhável com outros. O esforço de divulgação é útil para outros e também para os próprios intervenientes, ajudando-os a reflectir no trabalho que realizaram.

Conceber, realizar e avaliar um projecto não é certamente uma tarefa fácil, nem para os alunos, nem para os professores. Pelo contrário, implica esforço e envolvimento pessoal, bem como a capacidade para gerir a complexidade das situações que vão surgindo. Como afirma Boutinet, o projecto está associado a uma "pedagogia da incerteza". Mas, ao mesmo tempo, o projecto tem um enorme potencial educativo, sendo susceptível de tirar partido da motivação intrínseca dos alunos e constituindo um veículo privilegiado para a aplicação e articulação de conhecimentos, para a realização de novas aprendizagens e para o desenvolvimento de competências tanto sociais como ligadas às diversas disciplinas.

## O papel do professor

Orientar os alunos na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos é, de facto, uma tarefa complexa. Encontramos posições muito variáveis sobre o papel que o professor deve assumir, desde a apologia de uma total ausência de intervenção – o professor seria apenas um



recurso sempre disponível mas não tomaria qualquer iniciativa própria – até à defesa de um papel central do professor na definição do trabalho a realizar e na sua organização, controlo e avaliação.

Num dos extremos destas posições, defende-se por vezes que um projecto deveria resultar exclusivamente da iniciativa dos alunos, sem o que não se poderia falar de um verdadeiro projecto. Esta posição acaba, no entanto, por ser contraditória com o desejo de promover a autonomia dos alunos e até mesmo com o conceito de projecto. Foi o próprio John Dewey (em 1938) quem alertou para uma frequente "confusão entre impulso e projecto", salientando que a vontade de alcançar um objectivo constitui uma condição necessária mas não suficiente para transformar uma ideia num projecto: "o aparecimento de um desejo e um impulso não é o fim último da educação mas sim uma ocasião e um requisito para a elaboração de um plano e método de actividade". O papel do professor consiste em ajudar os alunos a converter os seus interesses e desejos em projectos, no sentido de acções reflectidas e planeadas. Deste modo, ao apresentar sugestões e propostas de trabalho, o professor não está necessariamente a restringir a liberdade dos alunos, pelo contrário pode estar a ajudá-los a exercê-la. Aliás, as ideias dos alunos sobre actividades a realizar têm alguma origem e não se vê por que razão uma sugestão vinda do professor não seria, no mínimo, tão válida como qualquer outra.

No entanto, posições situadas no outro extremo do grau de protagonismo do professor não são mais defensáveis. Sob diversos pretextos, os alunos são frequentemente conduzidos para uma actividade de que não compreendem o objectivo e pela qual nunca chegam a interessar-se ou são afastados de algumas fases decisivas do trabalho. Por vezes, o professor sobrevaloriza a perfeição do produto final ou a ausência de erros, acabando por guiar a actividade dos alunos de acordo com um plano que só ele estabeleceu. Outras vezes, a complexidade da situação ou a quantidade de dados leva o professor a dividir os alunos em grupos pelos quais distribui diferentes parcelas do trabalho, tornando impossível que cada aluno tenha uma visão global do que se está a fazer e exerça algum controlo sobre o desenvolvimento do projecto. Em certos casos, ainda, o professor substitui-se aos alunos (por exemplo, fornecendo dados que

deveriam ser os alunos a recolher), simplifica artificialmente a situação ou salta etapas do projecto em que os alunos estão interessados mas que ele não considera relevantes para a aprendizagem de determinados tópicos. O resultado é que os alunos fazem trabalho prático e talvez aprendam alguma coisa mas podem não estar a realizar um projecto com o qual se identificam porque o objectivo não chega a interessá-los, o plano do trabalho não foi definido por eles, ou o produto final não é da sua responsabilidade e autoria.

Estas observações sugerem que o professor deve ser cuidadoso em todas as fases, desde a concepção inicial até à avaliação do projecto, passando pelo seu desenvolvimento. A escolha do problema pode partir de ideias dos alunos ou de sugestões do professor. O essencial é que a concepção do projecto seja um processo negociado que venha a interessar realmente os alunos. Um aspecto a ter em conta é o da adequação do grau de complexidade do que se vai fazer: um problema demasiado trivial não conduzirá seguramente a um verdadeiro projecto mas o mesmo sucederá se o trabalho requer conhecimentos, prévios ou a adquirir, muito para além das possibilidades dos alunos envolvidos.

Quanto à condução do projecto, é preciso valorizar tanto o processo como o produto. Ao longo das diversas fases, os alunos são co-responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho e não podem ser afastados das decisões críticas e das inflexões que um projecto implica. O professor desempenha um papel fundamental, sobretudo no estabelecimento de um ambiente adequado, no qual responsabilidade e autonomia são elementos cruciais. Será importante, em especial, garantir que o projecto não é encarado como um trabalho que se faz para ter uma boa nota, mas sim como uma resposta a uma situação identificada e partilhada por todos.

Não existem receitas para garantir o êxito de um projecto, mas a análise de experiências bem e mal sucedidas pode fornecer muitas indicações úteis. A partir de uma análise de projectos realizados em sete escolas, Carla Cibele Figueiredo (2000) aponta factores que condicionaram negativamente alguns deles e sintetiza aspectos comuns aos projectos bem sucedi-

dos. De entre estes últimos, vale a pena destacar: a existência de uma meta clara e partilhada entre professores e alunos; a existência de tarefas não rotineiras, nomeadamente proporcionando um contacto com a realidade exterior à escola; uma boa organização global do trabalho; a existência de produtos finais; e a valorização das tarefas realizadas pelos alunos.

## Integração curricular e a Área de Projecto

No currículo do ensino básico, o trabalho de projecto surge como um dos tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionados a todos os alunos, quer em relação com o desenvolvimento de competências gerais quer no quadro de diversas disciplinas. No plano organizativo, foi criada a "área de projecto", como uma área não disciplinar, obrigatória, em todos os ciclos do ensino básico.

Esta nova área é apresentada como um espaço privilegiado para o envolvimento dos alunos na concepção, realização e avaliação de projectos. Trata-se de uma área que é, ao mesmo tempo, transversal (às disciplinas e áreas do currículo) e integradora (de aprendizagens e saberes com diversas origens e características). Neste sentido, não deve ser vista em oposição mas sim em articulação com o que se faz nas várias disciplinas e nas áreas do estudo acompanhado e da formação cívica.

Com efeito, a área de projecto não pode corresponder a um espaço de trabalho fechado, apenas reservado aos professores directamente responsáveis pela gestão dos tempos que lhe são dedicados, como se fosse afinal uma espécie de disciplina independente. De resto, a autonomia atribuída à escola (no seu conjunto e ao nível de cada turma) no domínio do currículo permite uma grande variedade de modos de organizar o trabalho nas várias componentes curriculares, assim como de as articular entre si.

A ligação entre a área de projecto e as disciplinas deve ser natural. Pode-se pensar, por exemplo, no trabalho dos alunos em torno de um tema de pesquisa ou de intervenção – relativo a um problema da turma, da

escola ou da comunidade – que integre saberes de diversas disciplinas e que se desenvolve simultaneamente nessas disciplinas e num espaço comum de natureza mais vincadamente interdisciplinar. Embora tendo tradicionalmente uma maior presença em disciplinas da área artística ou tecnológica ou naquelas em que a abordagem de problemas actuais da comunidade e da sociedade assume uma grande importância nas próprias orientações curriculares (como as Ciências ou a Geografia), o trabalho de projecto diz respeito a todas as disciplinas. Por exemplo, no caso da Matemática, a sua relação com a aprendizagem e a sua integração no currículo do 3º ciclo do ensino básico foram objecto de um prolongado projecto de inovação curricular desenvolvido em duas escolas entre 1988 e 1992 – a propósito do Projecto MAT789, ver Abrantes (1994) ou Abrantes, Leal, Teixeira e Veloso (1997).

Com as restantes áreas não disciplinares, a ligação não é menos evidente. Um dos objectivos fundamentais do estudo acompanhado tem a ver justamente com a autonomia dos alunos e a sua capacidade de pesquisa e tratamento da informação. A formação cívica está ligada à tomada de consciência sobre problemas da vida individual e colectiva, assim como à crescente responsabilização dos alunos. Que melhor ambiente para tudo isto do que o envolvimento em projectos significativos?

Embora, no 1º ciclo, pareça mais simples promover a articulação entre as diversas áreas e disciplinas, atendendo à estrutura menos compartimentada da respectiva matriz curricular, é possível certamente encontrar formas de concretizar essa articulação nos outros ciclos. A actual organização curricular permite que as escolas façam a gestão dos espaços e tempos curriculares da maneira que consideram mais adequada, desde que respeitem certas cargas horárias mínimas e máximas. Por exemplo, ao longo dos 2º e 3º ciclos, entre o 5º e o 9º ano de escolaridade, é natural que a organização curricular vá evoluindo à medida que os alunos vão desenvolvendo gradualmente uma maior autonomia. Não se pretende certamente que façam todos os anos as mesmas coisas. A ser assim, gerir de modo flexível um conjunto alargado de espaços e tempos comuns dedicados simultaneamente às áreas transversais do currículo, em torno de projectos que os alunos realizam com o apoio dos professores, poderá tornar-se uma opção interessante.

A área de projecto não deve ser conotada com a obrigação de fazer um "grande trabalho" sobre um tema, que tenha que envolver sempre todos os alunos ao mesmo tempo e que seja identificado com uma actividade que está limitada aos tempos semanais atribuídos no horário. Em primeiro lugar, como vimos atrás, um projecto não é "um tema sobre o qual se faz um trabalho" mas sim uma actividade com certas características como resposta a uma situação problemática e à intenção de produzir algo. Depois, um projecto não deve ser visto como correspondendo necessariamente a uma acção muito ambiciosa e que se arrasta por muito tempo; as referências anteriores à relevância da acção a desenvolver, aos seus objectivos e ao seu carácter prolongado e faseado, dizem respeito à natureza e às características do trabalho (de projecto) e não à sua dimensão ou ao seu grau de ambição ou de dificuldade. Além disso, a área de projecto é um espaço de realização de projectos significativos, independentemente do facto de se tratar, ao longo do ano, de um ou de vários projectos, de envolverem igualmente todos os alunos ou de haver diferentes grupos a realizar projectos distintos ou até de haver projectos individuais. As decisões a este respeito têm que ser tomadas a nível local, consoante as situações e de acordo com o desenvolvimento dos respectivos projectos curriculares.

## Referências bibliográficas

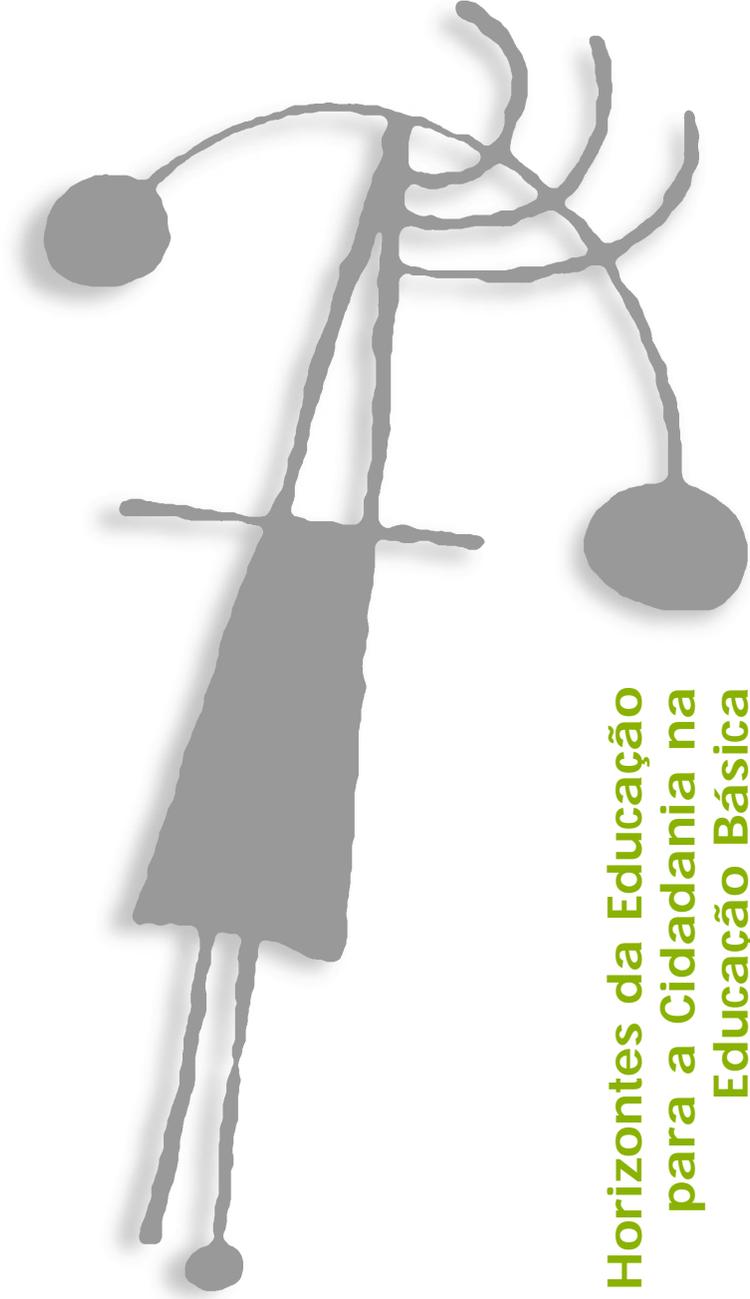
- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática*. Lisboa: APM, coleção Teses.
- Abrantes, P., Leal, L., Teixeira, P. e Veloso, E. (1997). MAT789 – *Inovação Curricular em Matemática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). "Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning". *Educational Psychologist* 26 (3&4), 369-398.
- Boutinet, Jean-Pierre (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEB (2001a). *Reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- DEB (2001b). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Dewey, John (1897/1964). "My pedagogic creed". *On Education – selected writings*. The University of Chicago Press.
- Dewey, John (1938/1963). *Experience & education*. New York: Collier Books, Macmillan Publishing Company.
- Figueiredo, Carla Cibele (2000). *Área-Escola: sete vozes, sete percursos em escolas básicas e secundárias*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Keitel, Christine (1993). "Implicit mathematical models in social practice and explicit mathematical teaching by applications". Em Jan de Lange et al. (eds), *Innovation in math education by modelling and applications*. Chichester Ellis Horwood.
- Kilpatrick, William H. (1918). "The project method". *Teachers College Record*, vol. XIX, nº4, 319-335.
- Ornell, Christopher (1992). "On the pedagogy of the project". Em J. Leino (ed), *Mathematics teaching through project work*. Hämeenlinna (Finlândia): University of Tampere, Dep. of Teacher Education, 35-41.
- Ponte, J., Brunheira, L., Abrantes, P. & Bastos, R. (1998). *Projectos Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.

## Bibliografia adicional

Castro, Lisete & Ricardo, M. M. (1992). *Gerir o trabalho de projecto – um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto (1): aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1990). *Trabalho de projecto (2): leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.



**Horizontes da Educação  
para a Cidadania na  
Educação Básica**



## Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica

*Carla Cibele Figueiredo*

Escola Superior de Educação de Setúbal

### Introdução

O Estado, entendido como nação a que tem que corresponder uma só cultura, uma só língua, um só modo de estar e agir é uma herança de séculos que o século XX não desprezou inteiramente, nem o século XXI virá provavelmente a desprezar (o Estado Moderno, firmado como tal, tem existência sobretudo a partir da Revolução Francesa). A ideia de se "ser cidadão" foi muito influenciada pela noção de defesa de uma identidade que se formava em íntima articulação com uma Nação. De uma forma racional e objectiva, pertencer a uma Nação significa reconhecer uma soberania, um espaço politicamente organizado, mas de uma forma mais afectiva e subjectiva identifica-se com o termo Pátria (Fafe, 1990). Para afirmar a ideia de Nação sempre se contou com o contributo das instituições sociais (figurando a escola como instrumento decisivo).

A cidadania é correntemente equacionada como balança, de um lado os direitos do Estado para com os cidadãos, arduamente conquistados numa linha progressiva que vem desde o século XVIII (ou mesmo anteriormente) até à actualidade. Do outro lado, os deveres dos cidadãos para com o Estado que, em última instância, implicam a defesa do mesmo em caso de ameaça à sua integridade. Barbalet (1989) define objectivamente a Cidadania como a participação numa comunidade ou a qualidade de membro dela.

Contudo, estes conceitos, mesmo o de Estado-Nação, não são hoje muito simples de enunciar com clareza. Actualmente os Estados são plurais, isto é, multiculturais, multilíngues, constituídos por regiões que assumem elas próprias uma grande centralidade, constituindo-se como



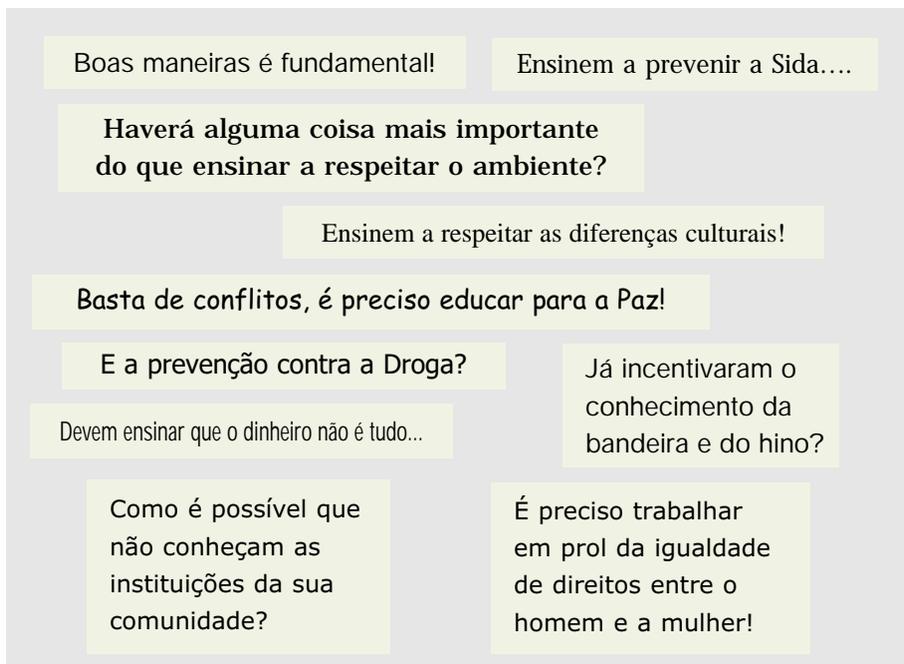
uma força de pressão social dentro de um país e, ao mesmo tempo, os Estados integram espaços transnacionais, cuja influência política supera, em algumas instâncias, a influência nacional. Para a geração dos nossos avós, excepção feita aos que emigravam, o lugar em que se nascia era determinante na trajectória pessoal e social futura e moldava, de forma quase decisiva, a forma como se concebia culturalmente o mundo. Já dos nossos pais não poderemos dizer exactamente o mesmo, nem de nós, e ainda menos dos nossos filhos e das crianças e jovens que encontramos na escola. Palavras como "proximidade" e "distância" não correspondem assim ao que tradicionalmente significavam e as pertenças culturais podem ganhar configurações múltiplas, como acontece com todos os que vivem num lugar bem diferente daquele em que nasceram.

Há também muitas culturas que se afirmam sem Estado e sem território – como acontece com o caso da etnia cigana – cujos membros não deixam de ser cidadãos de todos os Estados em que vivem. A Nação não se constrói mais sobre uma identidade que, para se afirmar, tem que ser una e fechada sobre si própria, em latente conflitualidade com tudo o que é exterior. Uma ideia renovada de se ser cidadão talvez possa corresponder não só à adopção legal, mas também afectiva de uma soberania política e dos valores que ela implica, qualquer que seja o seu lugar e cultura de origem. Torna-se assim possível idealizar a cidadania como sentimento de pertença e participação no espaço público, pensando o espaço público como a nossa casa, a nossa escola, a nossa vila ou cidade, o nosso país, mas também o nosso mundo, único, onde tudo o que acontece a todos diz respeito. É talvez necessário que se incentive o gosto pela(s) comunidade(s) (locais, nacionais, transnacionais) de forma a que se seja capaz de accionar o sentido crítico, sem com isso quebrar o elo de pertença.

A Cidadania, como vivência activa e crítica, só é possível numa sociedade em que liberdade e a igualdade de oportunidades entre os cidadãos sejam valores fundamentais, pelo que é necessário associar a Democracia à Cidadania. A crença na Democracia é também a crença num sistema político que defende esses valores, que se socorre de todas as estratégias ao seu alcance para que os cidadãos sejam iguais perante a lei, não admitindo que nenhum grupo ou pessoa seja legalmente privilegiado. No entanto, embora a Democracia represente o sistema

político que mais garantias fornece quanto ao cumprimento dos direitos civis, sociais e políticos, a sua eficácia nesse cumprimento não tem sido a melhor, motivando alguma descrença e desilusão por parte dos cidadãos que obriga a pensar em novas fórmulas, em estratégias de reinvenção da própria Democracia. Não tem sido também muito eficaz a transmissão de geração para geração da ideia de "bem público" e da necessidade da participação de todos na construção do espaço comum, de que cada um tem que assumir uma quota parte de responsabilidade pelo que existe e pela sua transformação. Tal como afirma António Sérgio, trata-se de considerar o "bem geral como matéria de interesse próprio" (1984: 43).

Que papel cabe então à Educação, particularmente à escola? Como entendem os professores esta função? Tratar-se-á de mais uma pressão social sobre a escola, numa época em este tipo de pedidos se multiplicam em torno da profissão docente, causando um crescente mal estar? É possível imaginar esta pressão social como uma série de vozes, dando ordens e interrogando a acção do Educador em matéria de Educação para a Cidadania, tal como se representa na figura seguinte:



Como responder a todas as solicitações ? Ser Educador neste mundo complexo e em constante mudança, o que é? Como é que cada um responde? Que atitudes se podem encontrar entre os professores?

## Algumas atitudes possíveis

### ***Não... essa não é a minha função...***

Alguns professores atribuem à Escola a função de ensinar e à família a de Educar. Há mesmo quem afirme que, a ser de outro modo, a escola poderia entrar em relação conflitual com os valores da família e da comunidade a que a criança ou o jovem pertence. De acordo com essa perspectiva, quanto mais objectivo for o professor na transmissão dos conhecimentos científicos melhor, uma vez que isso obviará qualquer perigo de transmissão ideológica e, conseqüentemente, menor perigo de inculcação, por parte de um adulto que tem poder formal, junto de quem, pela sua faixa etária e estatuto, será especialmente vulnerável. Sendo a Educação para a Cidadania um motor da análise e da discussão de questões de identidade, de cultura, de valores e até de política, não é considerada por estes professores uma função sua, mas da família. Sem deixar de considerar que este argumento merece alguma atenção – nomeadamente porque a História mostra que o Sistema Educativo tem sido permeável à ideologia de quem, em cada período histórico, detém o poder político, este perigo é claramente menor, quase residual, nos sistemas democráticos. Por outro lado, não há neutralidade na função de um professor porque, mesmo que disso não tenha consciência, ele não é um mero reprodutor de conteúdos: a forma como os trabalha com os alunos, as suas acções e atitudes no seio da escola e da aula traduzem escolhas pedagógicas e sociais. Negar a existência desta dimensão significa apenas deixá-la como a parte oculta do currículo e como o que permanece oculto não se torna consciente nem é assumido, permite maiores equívocos. Embora um professor possa, sobretudo em função do contexto em que trabalha, ter maior ou menor facilidade em assumir esta componente formativa da sua função, ela representa a essência do acto educativo. Como afirma Carita, "não podemos ficar indiferentes à

necessidade de lidar de um modo mais estruturado, mais sistemático e contínuo com a inexorável dimensão formativa do nosso papel profissional (1994:67).

### ***Não posso... não tenho tempo...***

Alguns professores tendem a reconhecer que a Educação não se resume à transmissão de conteúdos científicos, mas consideram o "programa extenso" e o tempo pouco para o cumprir. Assim, tudo o que não diz respeito estritamente à componente dos "conteúdos" está a mais, rouba tempo ao essencial. São professores que consideram que o cumprimento do programa é o grande serviço que prestam à sociedade; preocupação esta que é socialmente valorizada. Contudo, duas objecções se colocam. A primeira é a de que, sobretudo no Ensino Básico, a gestão curricular é algo que cabe ao professor. Sendo assim, a postura de um funcionário público "tradicional", a quem apenas compete executar, coaduna-se muito pouco com a complexidade da situação educativa, em que saber reflectir, detectar e resolver problemas é essencial. Cumprir o programa permitindo que só cinco alunos da turma o consigam acompanhar é melhor ou pior do que não o cumprir mas conseguir que vinte alunos o acompanhem? Não é simples a resposta... Ideal seria estabelecer novas metas para uns sem deixar de trabalhar com os outros. A diferenciação pedagógica tendo o sucesso de cada aluno como meta implica adaptar, gerir o currículo com flexibilidade. A segunda objecção prende-se com a ideia de "acrescento", de "tempo a mais". De facto, não é necessário acrescentar nada ao programa para Educar para a Cidadania, trata-se antes de analisar as possibilidades que ele comporta em termos de finalidades, de propostas metodológicas, de saberes... Os objectivos no domínio da formação pessoal e social não aumentam a extensão do programa, cruzam o saber da disciplina (cuja dimensão conceptual não é excluída) com a dimensão humana e social que todos os saberes têm, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda desse mesmo saber. Por exemplo, apesar da incentivo que a arte teve no período do Renascimento, a liberdade de criação dos artistas estava sujeita a limitações sociais e económicas. Conduzir os alunos a perceber e discutir a ligação Economia/

Sociedade/Arte, analisando estas relações nesse "passado histórico" e abrindo hipóteses para tecer analogias com o presente, poderá proporcionar ganhos em termos de Educação para a Cidadania e contribuir para que os alunos possam compreender melhor o próprio Renascimento. A discussão com base em argumentos diferentes sobre assuntos científicos socialmente controversos, tende a ser um objectivo dos programas da área de Ciências e é uma questão essencial para que, como cidadãos, possamos assumir uma posição informada face a problemas actuais.

### ***Bem... por certo alguém irá responder...***

Alguns professores reconhecem que os desafios e as novas exigências que se colocam à escola, entre as quais a de Educar para a Cidadania, são importantes, mas não se sentem directamente implicados. Tendem a considerar que haverá na escola outros colegas mais vocacionados ou que isso é tarefa que cabe ao director de turma ou ao colega da disciplina X ou Y. E se todos pensarem o mesmo que ele? Se eu penso que é ao outro que cabe essa função, o outro pode pensar que é a mim que a mesma compete. A quem cabe afinal a responsabilidade? Numa escola, em que todos são pares, e em que de uma forma global assumem a mesma função, como é que uns podem ser mais responsáveis do que os outros? Educar é palavra chave que reúne todos, independentemente da formação de origem ou cargos desempenhados, pelo que nada, nem ninguém, pode considerar que a Educação para a Cidadania não lhe diz respeito.

### ***Era capaz... mas não tenho formação...***

Alguns professores não encaram com desconfiança toda e qualquer nova proposta de trabalho. Contudo, algumas dessas propostas, quer sejam realizadas pelos colegas, pela escola, ou pelo Ministério da Educação, compreendem um novo esforço, um novo olhar sobre o que se ensina ou como se ensina, representando uma dimensão da profissão que o próprio ainda não vivenciou- ou se o fez, foi de uma forma incipiente. A formação

surge, por isso, como uma necessidade e até uma exigência sempre que se propõe qualquer tipo de reestruturação e/ou reforma. É um desejo genuíno que corresponde a lacunas que o tempo foi criando e a exigências relativas à profissão que não se colocavam à data em que o docente fez a sua formação inicial. Reconhece-se assim que um professor pode sentir-se inseguro para abordar uma área que não fez parte da sua formação inicial. Negar a importância da formação seria também negar um direito adquirido dos professores, importantíssimo na história da profissão docente. Contudo, não é linear a relação entre a formação e a melhoria ou mudança nas práticas. Alterar práticas exige, frequentemente, a exploração e clarificação dessa necessidade com o próprio professor, análise de modos de acção anteriores, a mudança de representações, uma dinâmica de equipa e de escola, um acompanhamento sustentado de novos passos, implicando um processo que extravasa aquilo que é possível efectuar numa modalidade formal de formação de professores. Um educador pode, ainda, descobrir novas facetas na sua acção educativa através de experiências e/ou projectos que protagoniza ou nos quais participa. Além disso, a formação, se entendida em sentido lato, não se restringe a um curso, oficina, ou qualquer outra modalidade instituída: ela diz respeito a todas as experiências sociais e profissionais susceptíveis de enriquecer o campo educativo. Perrenoud (2000), por exemplo, considera que uma das competências necessárias a um professor é a de administrar a sua própria formação contínua, quer estabelecendo um programa pessoal de formação, quer propondo e negociando essa formação no seio de uma equipa, de uma escola, de uma rede...

### ***Sozinho(a)... não sou capaz...***

Para qualquer profissional é difícil mudar ou investir em novas dimensões de trabalho num quadro de acção em que a solidariedade institucional é diminuta, inexistente ou omissa. Os professores, não obstante beneficiarem de liberdade quanto às suas opções pedagógicas, actuam no quadro de uma organização e no seio de uma comunidade. É legítimo esperar das organizações, especialmente dos seus corpos directivos, iniciativas de apoio e/ou de sustentação das práticas, aspectos muito importantes para



que os professores não se sintam isolados. Reconhecer a necessidade de investimento organizacional significa também considerar que as organizações precisam de inovadores, de pessoas capazes de romper a inércia e que qualquer pessoa, em determinadas circunstâncias, poderá desempenhar esse papel.

### ***Isto é o que eu sempre fiz...***

Alguns professores consideram anedótica a ideia de "inovação" que, de quando em quando, se associa a esta ou aquela medida de política educativa, especialmente quando é o Ministério da Educação a lançá-la. Uns tecem tais comentários porque há muito realizavam aquilo que é anunciado como "novo", outros porque consideram que em Educação tudo já foi dito e revisto e o que se faz é vestir "velhas ideias com novas roupagens". Muitos educadores sempre concretizaram a Educação para a Cidadania com plena consciência dos seus objectivos, enquanto outros descobriram ou descobrirão que, sem lhe dar tal designação, já incluíam esta dimensão nas suas práticas. Em educação o "novo" e o "velho" são muito relativos: se analisarmos as concepções educativas da *Escola Nova*, consultarmos as obras de alguns dos grandes pedagogos portugueses, como, por exemplo, António Sérgio ou Rui Grácio, com facilidade se percebe que mesmo sem utilizar essa designação, a Educação para a Cidadania estava presente. Depois do 25 de Abril, foram várias as tentativas de encontrar na escola espaços/tempos para dar corpo a objectivos que se prendem com a dimensão cívica da Educação. Muitas dessas iniciativas não podem ser propriamente consideradas como um fracasso, talvez tenha faltado algum impulso político e/ou apoio pedagógico para que tivessem maior sucesso (foi o caso da Área Escola ou da disciplina de DPS). Mas obviamente que nestes 25 anos muitos professores concretizaram projectos de grande relevo e/ou não deixaram de ter práticas pedagógicas em que a formação cívica se assumia como componente das mesmas. O facto de ter experiência e saber adquirido nesta área só se pode converter agora numa mais valia, permitindo aproveitar o actual contexto favorável à emergência de projectos e partilha dos saberes neste domínio.

## Que conceito de Cidadania

Se o professor pretender assumir esta dimensão do seu trabalho, terá um percurso a fazer. Embora esse percurso seja naturalmente diferente de docente para docente, há alguns erros a evitar. Por exemplo, o de correr de conferência em conferência, de curso em curso, de livraria em livraria à procura do último livro saído sobre o tema da Educação para a Cidadania. Ou então, correrá, talvez o risco de não saber para onde dirigir em primeiro lugar a sua atenção: se à prevenção da SIDA (após assistir a um colóquio sobre o tema), se aos símbolos nacionais (após ter assistido na TV à defesa, pelo Ministério da Educação, da importância do conhecimento do Hino e da Bandeira), se à regulação dos comportamentos (após assistir à defesa de uma tese de mestrado sobre Indisciplina). Há ainda outro modo de se perder: embrenhar-se nas análises disciplinares sobre o tema. De facto, a Psicologia tenderá a enfatizar uns aspectos, a Sociologia outros, a Filosofia ou o Direito ainda outros e, embora estes contributos sejam importantes, eles devem ser perspectivados em termos da Educação.

Na verdade, o conceito de Cidadania parece ter entrado de rompante para o vocabulário pedagógico e corre o risco de se banalizar rapidamente, tornando-se - tal como outras ideias se tornaram, dada a velocidade a que nasceram e morreram - numa ideia "na moda", situação a que já assistiu em reformas anteriores. Afinal, o que significa Cidadania? É um direito? É um dever? É uma qualidade com a qual se nasce? É uma conquista? É a socialização? A integração na sociedade? É a possibilidade de escolher, de transformar a sociedade?

Na tradição das cidades estado gregas e na república romana, a cidadania consistia na participação na vida pública dos que tinham o direito de nela tomar parte. No entanto, este direito de participação não era extensivo às mulheres, aos escravos e aos estrangeiros, pelo que era um conceito de Cidadania excludente: a designação afastava alguns que, por uma condição adquirida à nascença eram súbditos, enquanto que outros, pela mesma razão, eram considerados cidadãos (Praia, 1999).



Segundo Paixão (2000), a Cidadania para os Romanos significava a aceitação da sua soberania política e cultural, pelo que se tornavam cidadãos aqueles que aceitavam submeter-se ao regime, aspecto especialmente importante numa ideologia territorialmente expansionista. É, contudo, no limiar da transição para a modernidade, que o termo Cidadania ressurge, na sequência da Revolução inglesa de 1688, da Revolução americana (1774-76) e, sobretudo, com a Revolução francesa (1789)" (Paixão, 2000). A transformação social decorrente desse período histórico criou as condições necessárias para a elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). O conteúdo dessa declaração é de uma surpreendente modernidade: ela contém uma série de princípios actuais, tais como a separação dos poderes legislativo e executivo do Estado e a distinção entre estes e o poder judicial. Por exemplo, o artigo 9º da declaração considera que "todo o acusado se presume inocente até ser declarado culpado", um princípio caro às sociedades democráticas. O século XIX é controverso do ponto de vista da aplicação da filosofia humanista subjacente à declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e, para além disso, as duas grandes guerras mundiais ensombream em muito a crença de que o progresso é capaz de tornar o Homem melhor. Depois da segunda guerra, a necessidade de encontrar valores que norteiem a acção colectiva dos Estados e das pessoas é suficientemente forte para motivar uma nova declaração de princípios: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

A luta pelo direito de participação na vida pública, por ter uma voz no destino colectivo do que cada um sente como a sua comunidade atravessa os séculos. A perspectiva da aquisição dos direitos de Cidadania, enunciada por Marshall, nos anos cinquenta, poderá ser criticada por representar uma visão demasiado linear e ocidentalizada da história. No entanto, ao evidenciar a progressiva aquisição de direitos de Cidadania, é esclarecedora e tem a vantagem de considerar que a Cidadania é uma conquista que se cruza com a própria história humana. O quadro seguinte representa uma síntese dessas aquisições.

<b>Direitos de Cidadania*</b>			
<b>Dimensão</b>	<b>Direitos Conferidos</b>	<b>Instituições</b>	<b>Emergência Hist.</b>
<b>Civil</b>	Direitos necessários à liberdade Individual	Sistema Judicial Leis	Desde o séc. XVIII
<b>Política</b>	Direitos de exercício do poder político	Instituições parlamentares	Séc. XVIII e XIX
<b>Social</b>	Direitos ao bem estar económico e social	Serviços sociais e educativos	Séc. XX
<b>Solidários</b>	Protecção do ambiente e da vida	????	Séc. XX Séc. XXI

\*Quadro adaptado de Reis (1996).

Da análise do quadro, percebe-se que a primeira geração diz respeito aos direitos civis e também aos políticos (participação, presunção da inocência e juízo justo, liberdade de pensamento e consciência, constituição de família) e é configurada pelo ideal de liberdade e pela exigência de garantias do indivíduo face ao Estado. A segunda geração diz respeito às questões sociais e, inversamente à primeira, exige ao Estado que, para garantir o ideal da igualdade, intervenha para que todos os cidadãos possam beneficiar de direitos tais como a Educação, a Cultura, a Saúde e o Trabalho. A terceira geração, considerada como a dos direitos Solidários (os únicos que não constam da Declaração dos Direitos Humanos), baseiam-se no ideal da Solidariedade e exigem não só a intervenção do Estado como da Sociedade Civil.

Uma outra classificação possível é a de considerar que os direitos civis, políticos e sociais fazem parte de uma geração única de direitos relativos ao ser humano e ao cidadão – os que constam da Declaração dos Direitos Humanos (1948). Uma segunda geração de direitos, ausente ainda da Declaração dos Direitos Humanos, implicaria sobretudo o "outro", isto é uma dimensão de solidariedade, em que a defesa da vida humana é um



valor em si mesmo. Por exemplo, a possibilidade de conferir direitos ao Ambiente, justifica-se pela necessidade de o proteger para que possa dar continuidade à existência de vida no planeta, colocando-se a tónica nas gerações futuras.

Apesar da emergência de novos direitos, qualquer tendência para considerar que os direitos civis, políticos e sociais constituem meras aquisições já feitas deve ser contida porque a garantia do seu cumprimento é extremamente variável em função dos lugares e das circunstâncias. Além disso, "os direitos de cidadania são uma realidade apenas para aqueles que acreditam na sua autenticidade e têm capacidade para os exercer" (Marshall, citado por Barbalet: 105).

À Cidadania, tem vindo a ser atribuído este estatuto formal, estatuto que define e confere um conjunto de deveres e direitos, adquiridos pela nacionalidade (relação com um Estado) ou pela relação desse Estado com um espaço transnacional (por exemplo, a União Europeia).

Esta definição não é, porém, suficiente. Se o fosse, um cidadão, a partir da adesão do seu país à União Europeia (UE), passaria a considerar-se cidadão europeu e a reconhecer com facilidade os seus direitos e deveres em articulação com esse espaço. Sabemos, contudo, que em muitos países europeus, mesmo nos primeiros a integrar a UE, há uma certa resistência face à ideia de a Cidadania Europeia conferir uma identidade e, sobretudo, que em função dessa identidade possam ser definidas obrigações. Sabemos, também, que no seio de determinados países, algumas regiões assumem uma identidade tão forte que os seus habitantes identificam-se mais com a região em que vivem do que com o país no seu todo.

A Cidadania emerge sempre que se torna possível a um indivíduo construir um vínculo (o qual transcende o ponto de vista legal) com um determinado espaço público comunitário, gerando um compromisso social e afectivo que se traduz tanto em exigência de direitos como em assunção de responsabilidades. O indivíduo reconhece e reconhece-se no legado cultural dessa comunidade sem, contudo, abdicar de a poder transformar e nela

deixar a sua própria marca. Nessa comunidade, a sua singularidade deve ser respeitada e a sua participação importante para a construção dos destinos colectivos. Ser-se membro de uma comunidade é muito mais do que adquirir, através da lei, o estatuto de cidadão, embora a posse desse estatuto seja fundamental. É, obviamente, possível construir-se uma Cidadania Europeia, mas é necessário mais do que a simples aquisição legal desse estatuto.

Tornar-se membro de uma comunidade é um processo de construção permanente e é, justamente, porque a Cidadania não é apenas um adquirido legal mas um vínculo que se constrói, que a Educação assume uma importância decisiva. Em primeiro lugar porque à Educação está inerente uma vertente socializadora que actua através de figuras de referência: estas figuras fornecem às crianças e jovens ideias sobre as regras, valores e saberes da(s) comunidade(s), ajudando-os, assim, a tornarem-se membros delas. Sabe-se que a consonância entre o discurso formulado pelos adultos e as suas práticas é fundamental; não basta apenas ao adulto afirmar esses valores, tem que ser capaz de os explicitar e de os cumprir. Os adultos têm ainda que se perceberem como referência, ter consciência de que formam através do que dizem e do modo como agem. Em segundo lugar, e porque as crianças e os jovens não se moldam apenas à imagem dos adultos, é fundamental que a Educação lhes propicie ocasiões para aprenderem a pensar criticamente, bem como contextos de participação em que aprendam a construir e a assumir compromissos, percebendo que a sua "voz" pode ter influência no que acontece consigo, com os outros e com o mundo em seu redor. Assim, mais do que a aquisição de um estatuto, a Cidadania é uma prática de compromisso" (Barcena 1999).

## Que educação para a Cidadania

A melhor definição é aquela com a qual nos identificamos ou a que construímos individual ou colectivamente. Talvez um caminho possível seja o de explorar primeiro as acepções que o termo Cidadania pode tomar, imaginar o conceito como se de uma árvore se tratasse e pensar os seus



ramos como as extensões, as abordagens a que nos pode levar. E depois de o fazer, retornar ao "tronco", isto é aquilo que une e determina os vários ramos e que nos poderá dar a essencialidade do termo Educação para a Cidadania.

É verdade que definir é sempre reduzir a complexidade, mas, por outro lado, comporta a vantagem de permitir a cada um conservar para si uma ideia que se coaduna com o seu ser, saber e com a sua prática, e que, ao fazer sentido para si, o auxilia na sua acção. Por exemplo, a definição enunciada Margarida Serrão e Maria Clarice, sendo uma entre as possíveis, dá bem conta da essencialidade da Educação para a Cidadania.

*"Educar para a Cidadania é construir e/ou fortalecer a auto-estima, o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no colectivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites".*

Adaptado de: Margarida Serrão e Maria Clarice Baleeiro (1999).  
*Aprendendo a ser e a conviver.*

Como refere Audigier (2000), a Educação para a Cidadania não é um conteúdo escolar ou um conjunto de actividades: é uma finalidade essencial das políticas educativas. Políticas estas que tanto podem ser emanadas do próprio Sistema Educativo, isto é, do poder central, como podem ser vistas a um nível micro-social, como sendo da iniciativa de uma comunidade e/ou de uma instituição. É necessário que sejam consideradas, no âmbito dessas políticas, todas as medidas que visam diminuir as desigualdades sociais ou outras e ampliar as possibilidades de participação dos sujeitos na vida pública. Por isso, quando se equacionam medidas de acção social escolar, de apoio ao cumprimento da escolaridade obrigatória ou de redução de preconceitos face a grupos economicamente ou socialmente desfavorecidos, está-se também a promover a Cidadania através da Educação. Um exemplo de uma prática deste tipo é a do Centro Social do Bairro 6 de Maio. Com o apoio do Secretariado

Entreculturas, este centro promoveu um projecto que visava introduzir o bilinguismo no Pré-Escolar, por forma a preparar as crianças para usar tanto o Crioulo Cabo-Verdiano como a Língua Portuguesa, ajudando-as a distinguir que, apesar das suas semelhanças, se tratavam efectivamente de duas línguas diferentes. Mais tarde, na escola, elas provavelmente distinguirão com maior facilidade uma língua da outra, aprendendo a evitar as interferências linguísticas que, com facilidade, degeneraram em erros ortográficos ou de sintaxe em Língua Portuguesa. É possível, valorizando o seu próprio património cultural, contribuir para que assumam a sua dupla condição: a de membros da comunidade Cabo-verdiana e cidadãos portugueses.

Birzea (2000), por sua vez, considera que a Educação para a Cidadania se concretiza através de experiências diversificadas e de práticas sociais, sendo necessário reconhecer a importância de todas as influências educativas (formais, informais, não formais). Há duas tónicas importantes na sua afirmação; a primeira é a de que a Educação para a Cidadania não se concretiza através de um discurso, de uma retórica em torno de valores e/ou virtudes, mas sim através de experiências de vida, sendo, por isso, mais uma prática do que discurso, é mais uma acção/reflexão do que conteúdo e/ou informação. A segunda é a de que a sociedade não pode exigir à escola o que ela mesmo não promove através de outras instâncias e instituições, sendo tão legítimo interrogar a escola como a Família, a Autarquia, a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde, o Museu, a Paróquia, a Associação, etc.

### **Que relevância do contexto escolar para educação para a cidadania**

Na escola, a Educação para a Cidadania concretiza-se ao longo de todo o percurso educativo porque, fundamentalmente, é um processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas desenvolvidas em "situação" e em estreita ligação com um conjunto de valores que caracterizam as sociedades democráticas. Estas competências podem ser consideradas como os *alicerces*, mas necessitam obviamente de ter



situações propícias à sua concretização, pois um indivíduo pode ter aprendido, na sua infância, a comunicar bem com os outros, mas se os contextos posteriores não o favorecerem, ele não poderá firmar e actualizar essa competência.

Desde há alguns anos que, no âmbito da Educação, se tem vindo a perceber que há "esquemas gerais de pensamento e de comunicação" (Perrenoud, 2000:37) que apesar de não serem oriundos de um campo disciplinar específico ajudam a estruturar diversas práticas sociais e profissionais (por exemplo, para planear uma viagem é necessário pesquisar, analisar dados, tomar a decisão...). Este conjunto de competências, são vulgarmente designadas por "transversais" ou "transdisciplinares", assistindo-se actualmente a uma discussão em torno da sua validade e pertinência no currículo (debate que está longe de estar terminado). Aqueles que defendem uma atenção mais privilegiada a esta dimensão "transversal" são habitualmente conotados com a defesa da desvalorização do campo disciplinar no seio dos programas escolares, podendo, contudo, não ser assim. Em todo o caso, a Educação para a Cidadania é por natureza um campo transversal, situando-se na confluência de contributos de várias áreas de saber para a vida em sociedade, pelo que é natural que se lhe associe um conjunto de competências deste tipo. Contudo, há que referir que as competências, em abstracto, pouco significado têm e que elas se constróem em situação, nomeadamente em situações sociais significativas e que é na criação destas que verdadeiramente se joga um paradigma de mudança das práticas educativas mais tradicionais.

Reconhece-se que nenhuma lista de competências se pode considerar exaustiva e/ou terminada mas equacionar um conjunto de competências transversais é um modo possível de clarificar as finalidades desta área. As competências transversais na área da Educação para a Cidadania representam o trabalho formativo dos Educadores em torno da *construção da identidade* (valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras...), *do desenvolvimento de relações interpessoais* (escutar os outros; estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade...), *do estabelecimento de regras para a vida numa sociedade democrática* (criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática...),

*da comunicação e da expressão* (expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos...), *da tomada de decisões* (propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar e resolver conflitos de forma democrática...), *da formação de um pensamento crítico e reflexivo* (intervir de forma coerente e informada no debate público, reflectir sobre a sua experiência/acção e a dos outros...) *da resolução de problemas* (identificar problemas e resolvê-los ou contribuir para a sua resolução...), *da consecução de projectos* (construir projectos e contribuir para eles...).

Além destas competências transversais, essenciais ao exercício da Cidadania, é importante que outras sejam desenvolvidas, em articulação com áreas/dimensões importantes para a compreensão e intervenção cívica, sob pena de se formarem cidadãos pouco preparados para debater e tomar parte nas questões cívicas do quotidiano do seu país e do mundo. É necessário ampliar os conhecimentos das crianças e dos jovens sobre si mesmos e sobre as suas culturas, sobre os princípios e as instituições democráticas, sobre a justiça e a forma como esta funciona, sobre os media e os seus interesses e conflitos... Tudo isto é passível de ser concretizado sem criar "lições" de Educação Cívica. Os "pacotes" de informação sobre a forma como se regula e estrutura "a Nação" terão duvidosa eficácia, uma vez que transformarão aquilo que fundamenta a vida de uma comunidade num saber abstracto, num conteúdo memorizável que será facilmente esquecido se não suscitar adesão afectiva, se não for vivido, se não se concretizar nas práticas sociais.

Haverá hipótese de obviar ao distanciamento, ou até mesmo à oposição, entre quem se revê numa Educação para a Cidadania aprendida através de uma metodologia que apela à participação no seio de espaços de vida (construindo assim as competências acima referidas) e quem defende que, para intervir com consciência, é necessário possuir informação, sendo que se a escola não a fornecer estará a criar "analfabetos cívicos"? A civildade, vista como um conjunto de regras a aprender, como uma espécie de manual de instruções para os comportamentos em público, poderá ter efeitos ao nível de algumas aprendizagens básicas, mas não suscitará o desenvolvimento pessoal e social.

Reimer (1997), analisando a obra de Kohlberg mostra bem como o autor se esforçou, durante várias décadas, por compreender a forma como deve ser estimulado o desenvolvimento moral das crianças e jovens. Durante anos, Kohlberg experimentou a utilização da discussão de dilemas morais como estratégia de desenvolvimento moral. As conclusões a que chegou indicam não existir coincidência entre as respostas dadas pelos jovens numa situação virtual e as respostas por eles apresentadas na sua vida quotidiana, quando confrontados com situações semelhantes: as suas acções nas situações reais nada tinham a ver com as intenções expressas nas situações virtuais. Conclui-se que existem muitas limitações ao desenvolvimento moral e social quando as questões ficam apenas pelos enunciados verbais. Mas também é verdade que posicionar-se contra tudo o que se possa assemelhar a enunciar um conjunto de competências (na acepção de que estas estão articuladas com saberes) fundamentais na área cívica, poderá ter como consequência a valorização excessiva da "experiência". Por exemplo, que valor cívico tem a participação numa manifestação de estudantes quando o jovem não consegue explicitar as razões da sua participação e, quando questionado, não é capaz de argumentar? Sabendo-se que a acção sem reflexão de pouco vale e que a informação por si só não produz cidadãos activos, talvez seja necessário construir novos modelos (e isso tem acontecido) que traduzam aproximações sucessivas entre estas duas perspectivas.

Uma hipótese possível é a de considerar que as competências identificados em áreas-chave da Educação para a Cidadania se poderiam trabalhar em articulação os com contextos em que as crianças e os jovens se podem perspectivar como membros dessas comunidades. Uma listagem linear e sequencial de conteúdos poderá, com vantagem, ser substituída por um conjunto de competências gerais complementado com vários outros conjuntos de competências específicas, estas dimensionadas em áreas-chave para o exercício da Cidadania.

Bárcena (1999), considera que há quatro áreas que devem ser focadas em Educação para a Cidadania: "a) exercício de juízos decisivos sobre os assuntos públicos; b) gosto pelo bem público; c) educação para o desenvolvimento moral e d) sentido e disponibilidade para o serviço em prol da comunidade" (2000:169).

Audigier (2000), propõe que poderão ser considerados três tipos de competências: a) cognitivas, b) éticas e escolha de valores e c) acção. Entre as competências cognitivas, ele inclui as de ordem jurídica e política, os conhecimentos sobre o mundo actual e as competências de tipo procedimental (análise, síntese, argumentação...), bem como os conhecimentos sobre os princípios e valores dos Direitos do Homem e da Cidadania Democrática. O segundo domínio – o das competências éticas – engloba a escolha de valores e o agir de acordo com eles, implicando, por exemplo, a reflexão sobre a liberdade, a igualdade, a solidariedade. O terceiro domínio identifica-se muito com o desenvolvimento das competências sociais: implica saber cooperar, resolver conflitos de forma democrática e intervir no debate público (Audigier, 2000: 22, 23).

Audigier refere, ainda, uma outra classificação feita por Ruud Veldhuis, a qual define quatro grandes áreas de conhecimentos e de desenvolvimento de competências: a) Política e Jurídica, b) Social, c) Cultural e d) Económica. Estas áreas não são estanques, possibilitando numerosas interacções entre si e também com os vários campos de saber que fundamentam as várias disciplinas do Currículo. Contudo, para muitos de nós, na escola e na família foram focadas de uma forma incipiente, pelo que, mesmo quando despertos para a participação, sentimos que nos falta ter abordado, discutido, e compreendido alguns conceitos e, também, ter vivido situações em que estes saberes fossem necessários.

Poderá ser interessante trabalhar estas competências em função de contextos em maior ou menor grau, conhecidos dos jovens, tais como os da sua Instituição, da(s) sua(s) Comunidade(s), do seu país, da Europa e do Mundo. Por exemplo, na área política e jurídica, é fundamental que os alunos possam perceber o que significa a Democracia e quais os valores, regras e instituições de que esta se suporta. Esta análise pode ser iniciada a partir das eleições da escola, quer estas sejam para o Conselho Directivo ou para a Associação de Estudantes. Para conhecer a estrutura dos poderes públicos, pode analisar-se a estrutura de poder na escola e observar-se como se separam e completam as funções dos vários órgãos e, a partir daí, analisar, por exemplo, as estruturas de poder político à escala local. Na *dimensão social e económica* é importante que os alunos

possam perceber o significado dos direitos sociais, a forma como estes emergiram e que medidas têm sido tomadas no sentido de combater a exclusão e de promover o diálogo entre diferentes grupos culturais e sociais. Equacionando este trabalho no âmbito do 3º ciclo, poderia ser pensado um estudo de caso a partir do Centro de Emprego mais próximo, começando, desde logo, por tentar compreender que instituição é esta, de quem depende, quais os seus objectivos, permitindo trabalhar, entre outros, conceitos como emprego/desemprego. No futuro, quando estas crianças e jovens se deparassem com situações, mesmo que relatadas através dos media, em que estes conceitos estivessem em jogo, teriam mais condições para os compreender e discutir. A *dimensão cultural* compreende a valorização do património natural e construído, do património histórico, linguístico, cultural étnico, artístico, ou seja, conferir relevo ao nosso legado familiar, comunitário, nacional, sem, contudo, deixar de abrir aos horizontes a valores e estilos diferentes. Por exemplo, seria interessante confrontar o *folclore* e o *rap* enquanto meios igualmente legítimos de expressar, através da música e da dança, culturas de diferentes grupos sociais.

## Educação para a Cidadania e Reorganização Curricular

A Educação para a Cidadania embora possa ter um referencial comum a todas as instituições, deve adaptar-se em função das prioridades e necessidades identificadas pelos professores face aos alunos com os quais trabalham, pelo que ela é componente do Projecto Educativo da Escola: concretiza-se tanto no âmbito da relação da escola com a comunidade, como no da dinâmica da organização escolar, das áreas disciplinares e das áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica).

O espaço organizacional da escola é, por excelência, um espaço de Educação para a Cidadania, mesmo considerando que a autonomia da escola ainda está longe de ser a que António Sérgio aspira quando concebe o "município escolar" e o "self-government" como forma de fornecer à criança "condições para genuínos actos sociais(...)" e possibilidade de cooperar pelo bem de uma comunidade" (Sérgio, A, 1984: 40).

Quando se analisa as condições de participação dos estudantes no processo educativo, é notório que os períodos da nossa história (nomeadamente durante o Estado Novo) em que se desencorajou a participação dos alunos na gestão da escola, no processo de ensino e em práticas associativas autónomas não foram propícios ao desenvolvimento de competências éticas e cívicas (por muito que na contestação ao regime se fizessem essas aprendizagens) (Figueiredo, C., Silva, A. 2000)

É necessário equacionar o ambiente organizacional como de aprendizagem da Cidadania. Como é e como se trabalha no espaço organizacional da escola? Que projecto tem a escola? Ou, que projectos? De que necessidades partiram esses projectos? O que pretendem? Quem são os seus responsáveis? Quem os propôs? Quem participa? Quem gere a escola? Quem define os horários e as turmas? Com que critérios? Como é que entende o conflito? E como é que se resolve? Quem elabora o regulamento interno? Quem o lê? Quem deu o seu acordo? Sabe-se que a participação continuada no seio das instituições – tendo em vista alcançar metas de pequenos ou grandes grupos, resolver problemas ou regular situações da vida em comum - é um meio eficaz de formação para a Cidadania, por este motivo, as oportunidades não devem ser desperdiçadas.

Quanto às disciplinas, é de notar que os "saberes", isto é, o conjunto de competências associados a uma área científica, representam um instrumento de interpretação e de intervenção no real, constituindo, por isso, uma mais valia na formação cultural dos jovens e, conseqüentemente, na sua preparação para participar no mundo actual. Muitos de nós têm uma experiência de socialização e de ensino em que a aprendizagem é dissociada do seu sentido social, isto é, aquilo que a escola proporciona de nada serve quando se trata de pensar e agir em situações concretas. Mas a atribuição de um sentido social à aprendizagem parece ser positiva: por exemplo, algumas investigações mostraram ser mais fácil que um aluno, que formula um sentido para a sua aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolva melhor e mais rapidamente as suas competências nesta matéria. As explicações até podem ser muito simples – por exemplo, o aluno afirmar que "quer aprender a escrever para deixar



recados" – mas, quando as faculta, esse aluno mostra ser capaz de dar significado às suas aprendizagens. Isto aplica-se ao sentido geral do trabalho escolar e à explicitação das competências que se pretendem desenvolver na Educação Básica.

Na verdade, é relativamente fácil para as disciplinas da área das Ciências Sociais, equacionar o seu contributo relativamente a questões cívicas: os programas actuais estão recheados de sugestões. Por exemplo, no programa de História do 3º ciclo do Ensino Básico, quando se propõe uma abordagem da Expansão Quatrocentista, sugere-se que se perceba "os interesses dos grupos sociais e do poder régio no arranque da expansão portuguesa" ou que "se distingam as formas de ocupação e de exploração económica implementadas por Portugal na África, no Oriente e no Brasil, relacionando-as com a especificidade dessas regiões" (Programa 3º Ciclo do Ensino Básico). Mas, é necessário conferir relevo à discussão em torno da controvérsia que estes assuntos contêm, estabelecer pontes com o presente, enfatizar a dimensão cívica dos mesmos e considerar esta dimensão na avaliação, sob pena de os alunos afirmarem que a escola teve um papel menor na área da Educação para a Cidadania (Menezes, I et al, 1996) E, apesar de com alguma frequência, se considerar que na área das Ciências há maior dificuldade em proporcionar aprendizagens cívicas, salienta-se que, em questões complexas que implicam a vida humana, a Ciência tem um contributo decisivo. Basta pensar na energia nuclear, no destino dos resíduos tóxicos ou no papel da Ciência na industrialização das sociedades ocidentais. Não obstante o carácter complexo dos conceitos, é possível acentuar uma perspectiva mais cultural sobre o ensino das Ciências.

Para além destes aspectos, verifica-se que os professores também educam para a Cidadania, qualquer que seja a sua área disciplinar, através das metodologias que escolhem, da forma como avaliam, do modo como comunicam com os alunos e com os pais, como gerem direitos e deveres na sala de aula ou como eles próprios exercem a sua Cidadania.

Apesar da importância que assumem todas as áreas disciplinares, as áreas não disciplinares têm um papel especial a cumprir na concretização

da Educação para a Cidadania. Quase tão importante como a Formação Cívica é a Área de Projecto, uma vez que permite uma integração muito benéfica entre experiência e conhecimento, podendo ser especialmente mobilizadora do ponto de vista afectivo.

## A Formação Cívica

A formação cívica, ocupando pelo menos 45 minutos semanais do horário, representa um espaço curricular que merece ser equacionado e enquadrado do ponto de vista da sua importância e contributo relativamente à Educação para a Cidadania. É de notar que em todos os ciclos do Ensino Básico, uma parte importante da vida dos alunos na escola ocorre no seio de uma turma: esta constitui, por isso, uma micro-comunidade e exige uma regulação própria, possibilitando aprendizagens sociais importantes. Um sistema de interacções humanas, quando tem um carácter sucessivo/contínuo, permite ir construindo uma estrutura que lhe confere uma identidade própria (Johnson and Johnson, 1994). É o que acontece com uma turma: ela poderá ser considerada como um grupo a partir do momento em que os seus membros se percebem a si mesmos como uma unidade, deixando de ser uma simples soma de elementos individuais.

O reconhecimento de que a turma tem uma dinâmica e exige uma regulação própria tem vindo a acontecer através de diversas medidas, entre as quais se encontra a atribuição de um valor crescente ao papel do director de turma, o qual, pouco a pouco, tem deixado de se circunscrever a tarefas burocráticas. É necessário avançar ainda mais no sentido de se idealizar o papel do Director de Turma como o de uma efectiva tutoria de um adulto significativo e com relevo no desenvolvimento moral e social das crianças e jovens. Provavelmente, isso exigirá alguns critérios para a escolha do Director de Turma, bem como a sua coadjuvação por técnicos dos Serviços Especializados de Apoio Educativo.

Como qualquer outro grupo humano, uma turma pode ou não ser coesa, tirar ou não benefícios da sua interacção, resolver ou não os seus

conflitos, representar ou não um suporte de crescimento e de segurança para os seus membros... Por exemplo, no seio de uma turma, podem criar-se estereótipos em torno de um aluno que podem ter consequências negativas, quer para o seu desenvolvimento como pessoa quer para o seu sucesso académico. A escola poderá ignorar as relações interpessoais, remetê-las para os intervalos, dissociando-as de tudo o resto, mas, na realidade, a pessoa que é o aluno está sempre a emergir, qualquer que seja o contexto, e é esse sujeito global que é aprendiz.

Um grupo humano pode aprender a funcionar de forma democrática, não perdendo nem em eficácia, nem em relação humana. Colaborar para a produção de resultados individuais (para que cada um possa superar-se a si mesmo) e colectivos (para que o todo se possa superar a si próprio) produz equilíbrio entre cooperação e competição, gerando efeitos benéficos na percepção do que são (ou podem ser) as comunidades humanas. No seio de uma turma é também possível entender e praticar a interdependência positiva, uma característica das sociedades democráticas, bem como analisar e debater aspectos tais como responsabilidade, poder, liderança, estilo de liderança, conflito e resolução positiva do mesmo... Isto não significa encarar a turma como um grupo uniforme e rígido: a turma poderá em muitas ocasiões separar-se sempre que isso tenha um sentido face ao trabalho escolar, constituindo grupos por afinidade, grupos de interajuda, grupos por projecto, etc. Neste aspecto, a experiência da Escola da Ponte (1º ciclo) mostra que, sem considerar a existência da turma como unidade de agrupamento dos alunos, é possível construir uma comunidade escolar (Pureza, J. et al. 2001), No entanto, embora muitos dos princípios pedagógicos do projecto desta escola possam nortear a vida de outras escolas, a sua realidade tem uma especificidade muito própria.

Criar um tempo para efectuar uma regulação da vida da turma que tenha na palavra "encontro" o essencial da sua finalidade pode ser difícil para um professor, atendendo a que a experiência e representação que tem do seu papel o impele para uma determinada área de saber. Mas, é preciso dispôr de tempo para investir, com a profundidade e regularidade necessárias nas relações humanas, no que elas envolvem de análise de

atitudes e comportamentos, de partilha de sentimentos, saberes e expectativas, na análise dos percursos de aprendizagem, na organização de actividades em comum que contribuam para se conhecerem melhor a si próprios, aos outros, à instituição, à comunidade...

Os alunos poderão aprender determinados aspectos da vida social e cívica em consequência da discussão e resolução de problemas, do debate de questões consideradas pertinentes (pelos professores e/ou pelos alunos), das experiências de trabalho na escola ou fora dela, do contacto com iniciativas sociais, com instituições e histórias de vida, da análise de situações complexas, etc..

O programa de Formação Cívica pode, assim, desenhar-se no seio da instituição e de cada uma das suas turmas, à medida do que, em cada uma delas, é necessário debater, analisar e realizar, traçando um roteiro ou uma agenda que também pode ser elaborada com os próprios alunos. Na elaboração dessa agenda, o professor tem um papel essencial: é sempre a ele que cabe configurar esses momentos como de aprendizagem cívica. Os recursos de que possa dispor- materiais pedagógicos, guiões, documentos, legislação importante para a área, sugestões de actividades, etc- são extremamente importantes para que possa construir com maior segurança esse roteiro de trabalho.

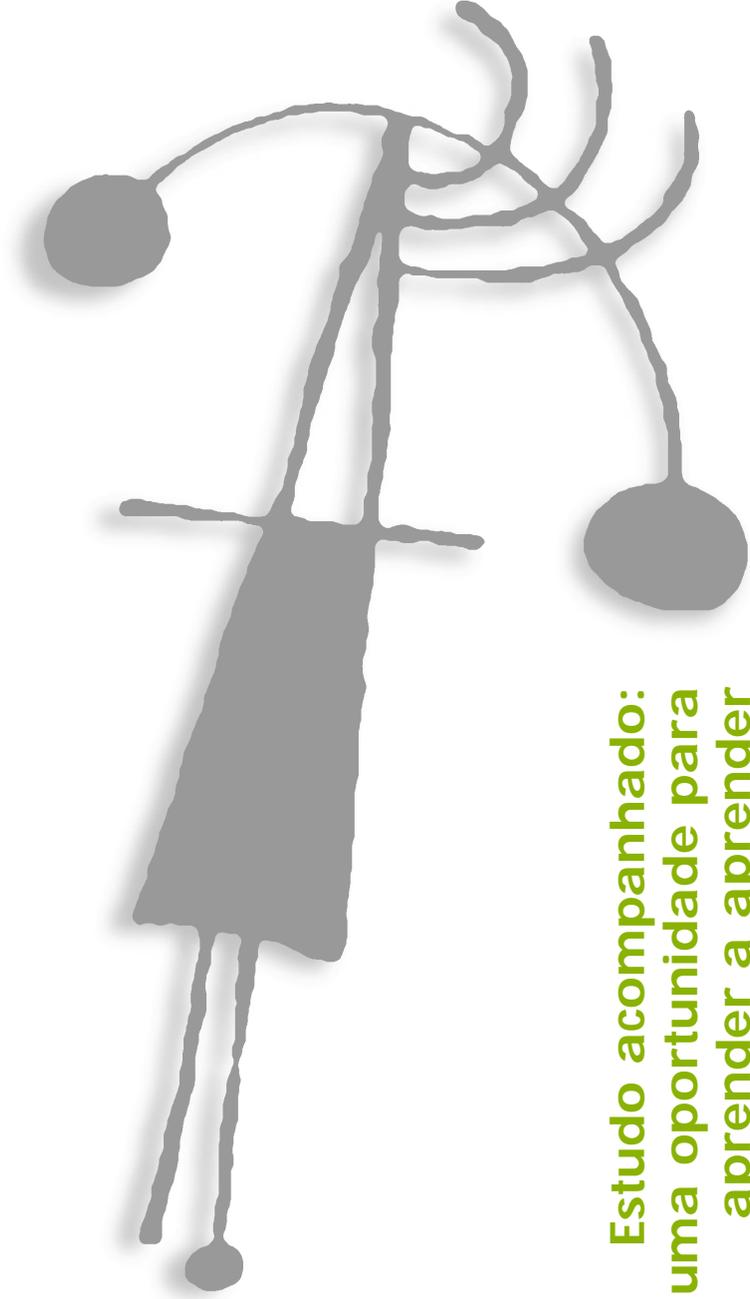
É necessário é que não se perca a ideia de que, como afirma Jares (2000), se trata de criar na turma um clima de segurança e de apoio mútuo: não só porque isso promove o desenvolvimento ético e moral dos alunos, mas, também, porque o trabalho escolar corre melhor nestas condições, o que se traduz, com frequência, em sucesso académico.

Assumir o seu papel na área da Educação para a Cidadania implica considerar-se a si mesmo como um Cidadão activo e consciente. Como afirma Morin, "a condição humana deveria ser o objecto essencial de todo o ensino (...) de modo a que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, da sua identidade complexa e da sua identidade comum a todos os seres humanos" (Morin, 2000:15).



## Referências bibliográficas

- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Conselho da Europa (doc. DECS/EDU/CIT (2000) 23).
- Birzêa, C. (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie*. Strasbourg, Conselho da Europa (DGIV/EDU/CIT(2000) 21). Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação
- Barcene, F., Gil, F., Joyer, G.(1999). *A escuela de la Ciudadanía*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer
- Barbalet, J.M (1989). *A Cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Carita, A (1994). "*Formação Pessoal e Social*", *Noesis*, 30, 67-70
- Fafe, J. F (1990). *Nação: Fim ou metamorfose*. Lisboa: Imprensa Nacional
- Figueiredo, C. Silva, A. (2000). *A Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jares, X (1999) *Educacion para la Paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular
- Johnson, D., Johnson, F.(1994). *Joining Together, group theory and group skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Menezes, I., Xavier E., Cibele, C. (1997) *Educação Cívica em Portugal nos Programas e Manuais do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morin, Edgar (1999). *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Reimer, J. (1997). *El enfoque de la comunidade justa: la democracia de um modo comunitario*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Reis, J. F. (1996). *Formação para a Cidadania na Comunidade Escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação-Formação Pessoal e Social, Universidade Católica Portuguesa.
- Paixão, Maria de Lourdes (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Praia, Maria (1999). *Educação para a cidadania – teoria e práticas*. Porto: Edições ASA,
- Pureza, J.M. et al (coord) (2001). *Relatório final do Projecto Educação para a Cidadania Democrática*. Lisboa: Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério de Educação.
- Sérgio, A.(1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Serrão, M. e Baleeiro, M. (1999). *Aprendendo a ser e a conviver*. Salvador da Bahia: Fundação Odebrecht.



**Estudo acompanhado:  
uma oportunidade para  
aprender a aprender**



## **Estudo acompanhado: Uma oportunidade para aprender a aprender**

*Ana M. Veiga Simão*

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Lisboa

### **Introdução**

O projecto de gestão flexível do currículo<sup>1</sup> (Despacho nº 9590/99 de 14 de Maio) visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo. A introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica – vem ao encontro dos problemas acima referenciados.

O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro que define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e a gestão do currículo no ensino básico confere às escolas liberdade para adaptar a estrutura curricular nacional aos distintos contextos locais e vai ter fortes implicações organizacionais em diversos domínios: gestão de recursos humanos, gestão de recursos materiais, circulação da informação, etc.

---

<sup>1</sup> Entende-se por gestão flexível do currículo a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação, Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio).

No que respeita ao "estudo acompanhado", é referido no documento de reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro) que ele visa a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens. Esta área pressupõe que, constitui uma componente importante do trabalho a realizar na escola, por exemplo, aprender a consultar diversas fontes de informação, a elaborar sínteses ou organizar trabalhos originais, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender.

É, portanto, com o objectivo de reflectir sobre esta nova área que enveredamos neste artigo por uma linha de questionamento crítico.

A análise a que procedemos levou-nos a tomar consciência da complexidade desta área e da proliferação, nos últimos anos, de um grande número de programas/cursos designados por "ensino de estratégias/técnicas de aprendizagem/ estudo". A bibliografia versando este tema é vastíssima, embora geral, porque:

- explícita os processos que ajudam a estudar, detalhando o que se tem de fazer. No entanto, a explicação do processo não fornece, de imediato, o conhecimento necessário para aprender;
- aborda o tema no que se refere à aprendizagem, mas nem sempre dá relevância ao tempo de aprendizagem dos alunos na escola, para esse mesmo processo de aprendizagem.

Por outro lado, constatamos que as técnicas de estudo, as estratégias de aprendizagem, os "procedimentos", constituem hoje uma das preocupações dos professores. Tradicionalmente, era dada ao aluno a incumbência quase exclusiva da aquisição prévia, ou à margem da planificação escolar, dos objectivos que se referem às capacidades/competências/estratégias perante a tarefa escolar, sendo dada ao professor, a responsabilidade de transmitir aos alunos os conceitos que estruturam o programa de cada uma das áreas. "Peritos e entusiastas das "matérias" que leccionam, os professores centram geralmente as suas preocupações nos modos de as ensinar e menos naquilo que faz com que estas sejam entendidas e aprendidas por adolescentes" (Niza, 1999:44).



O projecto de gestão flexível do currículo aponta para uma nova dimensão desta problemática ao ter colocado os alunos (cada aluno na sua diversidade) e a sua aprendizagem no centro do currículo e da acção pedagógica. Nesta linha, passam também a ser tarefas do professor as ajudas que estruturam o processo da interiorização da aprendizagem do aluno cabendo-lhe um papel central na mediação do currículo.

Em nosso entender, a tarefa fundamental do professor é a de ensinar o seu aluno a aprender e a aprender a aprender. Neste contexto, a área do estudo acompanhado não deve fazer referência exclusiva às técnicas e métodos de estudo mas, antes deve utilizar o termo aprendizagem para explicitar o interesse em abordar as actividades cognitivas, metacognitivas e motivacionais, tendo em conta a sua utilização estratégica.

Vários modelos de aprendizagem atribuem uma importância considerável ao uso adequado de estratégias de aprendizagem. Parece existir um consenso em que a competência para seleccionar e utilizar estratégias de aprendizagem adequadas às exigências das diferentes tarefas é uma característica dos alunos com sucesso. Por outro lado, os alunos com dificuldades caracterizam-se, entre outros aspectos, por não terem incorporado as estratégias de aprendizagem no seu repertório ou não as saberem escolher/utilizar de forma apropriada e no momento adequado.

Neste âmbito, uma questão colocada pelos professores prende-se com as múltiplas decisões curriculares a tomar: saber quais as estratégias a ensinar aos alunos, quando e como fazê-lo, bem como equacionar o quê, como e quando as avaliar.

Surgem associada a esta questão três dilemas:

- ensinar conteúdos ou estratégias?
- ensinar estratégias específicas ou gerais?
- ensinar estratégias separadas ou incorporadas no currículo?

Gostaríamos de, brevemente, assinalar alguns eixos nos quais se poderia focalizar a reflexão ligada aos referidos dilemas.



## Ensinar conteúdos ou estratégias

A escola tem, hoje em dia, acrescidas tarefas na formação dos seus alunos, para além daquelas que tradicionalmente eram da sua responsabilidade. Com efeito, a par de se constituir como uma fonte privilegiada de informação, é-lhe solicitada uma acção especificamente dirigida para a capacitação dos alunos em estratégias que lhes permitam reelaborar, transformar, contrastar e reconstruir criticamente os conhecimentos que vão adquirindo, ou seja, apostar no conhecimento estratégico. Os dados actuais da investigação alertam inequivocamente para o facto de o processo educativo dever basear-se não só na transmissão de conhecimentos e informações mas também em orientar e facilitar a formação do pensamento e a acção do cidadão. Muitos estudantes seriam capazes de melhores resultados se fossem capacitados com estratégias de aprendizagem para os quais muito contribui a tomada de consciência e a regulação, por cada um, dos seus próprios processos mentais (Veiga Simão, 2001).

De facto, é difícil encontrar alguma reflexão sobre o futuro da educação, quer ela seja Básica, Secundária ou Universitária e referida por professores, investigadores, profissionais do mundo de trabalho, que não afirme enfaticamente que uma das funções da educação futura deve ser promover a competência dos alunos em gerir os seus processos de aprendizagem, adoptar uma autonomia crescente no seu percurso académico e dispor de ferramentas intelectuais e sociais que lhe permitam uma aprendizagem contínua ao longo de toda a sua vida. Numa sociedade cada vez mais aberta e complexa, existe uma insistência crescente para que a educação deva estar dirigida para promover competências e não só conhecimentos fechados ou técnicas programadas.

Nesta perspectiva, o século XXI "submeterá a educação a uma dura obrigação que poderá parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de facto, de uma forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as

peessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efémeras, ... À educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele" (UNESCO, 1996:77).

Sem dúvida que não é suficiente que cada um acumule, no começo da sua vida escolar, uma elevada quantidade de conhecimentos. É necessário desenhar currículos que sirvam não só para aprender, mas também para continuar a aprender. Isso requer mudanças que incidam sobre os conteúdos desses currículos e sobre a forma organizativa das instituições escolares, bem como sobre as concepções, atitudes e estratégias dos principais agentes da actividade educativa – os professores e os alunos. Por exemplo é urgente reflectirmos sobre as nossas concepções sobre o saber. Segundo a Carta Magna (1998:46) da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida "Há uma tendência antiga nas Escolas portuguesas, sobretudo no ensino secundário e superior, para considerar o saber como um conjunto de conhecimentos puramente intelectuais. Saber é meter na cabeça o que os livros dizem sobre as coisas, pelo menos, é isso que se aprende nas escolas secundárias e nas universidades e é nesse sentido que se preparam os respectivos mestres. O saber não é isso. O saber irriga a personalidade inteira, dá-lhe capacidade para resolver situações dentro e fora de quem o possui "e defende que "a observação científica e cultural – que implica actos de experimentação directa e execução prática – é a chave mestra de todo o saber".

### **Das técnicas de estudo às estratégias de aprendizagem**

O conceito de estratégia no domínio da aprendizagem tem sido explicitado partindo da sua distinção com o de técnica.

As estratégias seriam sempre conscientes e intencionais, dirigidas para um objectivo relacionado com a aprendizagem, ao passo que as técnicas podem ser utilizadas de forma mais ou menos mecânica sem que, para a

sua aplicação, exista um propósito de aprendizagem por parte de quem as utiliza. Isto supõe que as técnicas, bem como os métodos, se possam considerar elementos subordinados à utilização de estratégias.

As estratégias de aprendizagem situam-se a um nível bem distinto do das técnicas de estudo. Não se trata de fornecer ao aluno uma série de recursos para ter sucesso em algumas tarefas determinadas do currículo e assegurar o êxito nas aulas. As estratégias dizem respeito a operações ou actividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Através das estratégias podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos que aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objectivo previamente traçado ou exigido pelas especificidades da tarefa.

A questão colocava-se na consideração ou não de competências tais como sublinhar, tomar notas, resumir, etc. como estratégia de aprendizagem em si mesmas. Não se pode dizer que a simples execução mecânica de certas competências ou destrezas sejam uma manifestação da aplicação de uma estratégia de aprendizagem. Para que esta se produza, é necessário planificar essas competências numa sequência dirigida a um fim, o qual só é possível mediante o metaconhecimento que faz com que essas competências se usem de modo estratégico.

As estratégias de aprendizagem não podem ser reduzidas a simples competências nem tão pouco ao metaconhecimento, sendo insuficiente o ensino aos alunos de técnicas/competências de estudo sem que estas sejam acompanhadas do metaconhecimento sobre o seu emprego/utilização. A repetição mecânica de certas técnicas não supõe uma estratégia de aprendizagem e esta é uma das críticas mais severas a muitos cursos e programas de treino de técnicas de estudo que consistem em ensinar aos alunos certas competências (por exemplo tomar notas, fazer resumos, sublinhar, etc.) sem que o aluno seja capaz de realizar por si mesmo as tarefas metacognitivas básicas: planificar a execução dessas actividades, decidir qual delas é a mais adequada em cada caso, aplicá-las, avaliar o seu sucesso ou fracasso e indagar das causas de tais factos.

Como salientam Nisbet e Shucksmith (1986) e Nisbet (1991), a estratégia é considerada como um guia das acções que se têm que seguir e que é, obviamente, anterior à eleição de qualquer outro procedimento para actuar.

Consideramos que nem sempre é fácil numa situação de ensino/aprendizagem separar o que constitui uma aprendizagem de uma técnica ou de um procedimento do que realmente constitui já uma estratégia de aprendizagem.

Se nos centramos nos objectivos de aprendizagem que se querem atingir, podemos proceder à distinção entre a aprendizagem de uma técnica ou procedimento e uma estratégia de aprendizagem.

Com efeito, quando esperamos, como professores, que os nossos alunos conheçam e utilizem um procedimento para resolver uma tarefa concreta (realizar a planta da sala, por exemplo), as actividades que podemos propor/delinear serão encaminhadas para assegurar a correcta aplicação desse procedimento, repetindo os passos concretos da sua utilização. Mas se pretendermos, para além disso, favorecer a análise das vantagens de um procedimento sobre outro, em função das características de uma actividade concreta que se tem de realizar, ou a reflexão sobre quando e porque é útil aquela técnica ou aquele método em questão (e, daí, ensinarmos os alunos a planificar a sua actuação, a controlar o processo enquanto resolvem a tarefa e avaliar a maneira como se realizou a tarefa), o caso complica-se e entram em jogo as chamadas "estratégias de aprendizagem".

Esta forma de aprender através da tomada de consciência de decisões facilita a aprendizagem significativa, pois promove que os alunos estabeleçam relações significativas entre o que sabem (os seus próprios conhecimentos) e a nova informação (os objectivos e as características da tarefa que devem realizar), decidindo de forma menos aleatória quais são os procedimentos mais adequados para realizar a dita actividade. Deste modo, o aluno não só aprende como utilizar determinados procedimentos, mas quando e porque pode utilizá-los e em que medida favorecem o processo de resolução da tarefa.

De tudo o que foi afirmado até ao momento, não se pode deduzir que seja inútil e desnecessário aprender como se aplicam os procedimentos de cada área curricular; muito pelo contrário esta aprendizagem é imprescindível para poder tomar decisões sobre quando e por que se devem utilizar uns procedimentos e não outros. Contudo, não basta ter este conhecimento sobre como utilizar ou aplicar os diferentes procedimentos. Na perspectiva em que nos situamos, não nos interessa só transmitir informação sobre como se utilizam determinados procedimentos, mas pretendemos também que o aluno construa o seu próprio conhecimento sobre o uso adequado desses procedimentos. Esta construção pessoal que repousa nos conhecimentos já adquiridos está relacionada com a reflexão activa e consciente. Esta diz respeito a quando e porquê é adequado um procedimento ou uma técnica determinada ou ainda às exigências que tanto o conteúdo como a situação de ensino propõem no momento de resolver a tarefa.

Nesta tarefa, tem uma actuação particular e destacada o professor que favorece ou não a aprendizagem de estratégias: a explicitar os seus objectivos, a decidir que actividades efectuar, a clarificar o quê, como e com que finalidade vai avaliar e sobretudo a proporcionar aos alunos determinados mecanismos de ajuda pedagógica.

Uma das características essenciais da actuação estratégica supõe a necessidade de compreender esta actuação numa determinada situação de ensino/aprendizagem.

Deste ponto de vista, considera-se que a qualidade da aprendizagem não depende tanto de um suposto coeficiente intelectual, nem do domínio de um bom conjunto de técnicas e métodos para estudar com proveito, mas da possibilidade de captar as exigências das tarefas numa determinada situação de aprendizagem e controlar com os meios adequados essa dita situação.

Nisbet e Shucksmith acentuaram claramente o atrás referido, quando afirmam que "o factor que distingue uma boa aprendizagem de uma má ou inadequada é a capacidade de examinar as situações, as tarefas e os

problemas e responder em consequência e esta capacidade raras vezes é ensinada ou focada na escola" (1986:47).

A existência de conhecimentos declarativos e de conhecimentos processuais são condição necessária, mas não suficiente para que se possa falar de actuação estratégica, quer dizer, de uma actuação em que se empregam estratégias de aprendizagem. Quando o aluno dá mostras de se ajustar continuamente às mudanças e variações que se vão produzindo no decurso da actividade, sempre com a finalidade última de alcançar o objectivo a atingir do modo mais eficaz possível, é que podemos falar de utilização de estratégias de aprendizagem.

As mudanças e variações referidas podem ter um carácter interno (ir corrigindo os resultados intermédios obtidos, resistir à diminuição do interesse, redefinir os objectivos originais, compensar as perdas de tempo, etc.) ou podem referir-se a acontecimentos externos ao aluno (limitações de recursos ou espaços, temperaturas extremas, características dos companheiros do grupo de trabalho, etc.). Em qualquer dos casos, o aluno introduzirá as modificações necessárias para prosseguir na direcção desejada.

A utilização das estratégias requer, por conseguinte, algum sistema que controle continuamente o desenvolvimento dos acontecimentos e decida, quando for preciso, que conhecimentos declarativos ou processuais há que recuperar e como se devem coordenar para resolver cada nova conjuntura.

### **A auto-regulação e a reflexão consciente**

A utilização das estratégias de aprendizagem requer um sistema de **auto-regulação** que se fundamenta na **reflexão consciente** que o estudante faz ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo. Desta forma um estudante que emprega uma estratégia é em todo o momento consciente dos seus propósitos e quando



se desvia deles é capaz de reorientar e regular a sua acção. Supõe um verificar **permanente do processo de aprendizagem:**

- 1ª fase – **Planificação**

O estudante decide o que se vai fazer numa determinada situação de aprendizagem e como a vai fazer. É uma espécie de "pensamento em tempo futuro" que guia a conduta do estudante.

- 2ª fase – **Realização**

O estudante realiza a tarefa controlando continuamente o curso da acção, efectuando deliberadamente mudanças (por exemplo substituição de um conceito ou de um procedimento por outro) quando as considera imprescindíveis para garantir o atingir dos objectivos a alcançar.

- 3ª fase – **Avaliação**

O estudante analisa a sua própria actuação com a finalidade de identificar as decisões cognitivas que podem ter sido tomadas de maneira inapropriada ou ineficaz, para estar em condições de corrigi-las em ocasiões posteriores.

As definições que os especialistas neste campo têm dado de estratégias de aprendizagem são diversas (Beltrán, 1993). Weinstein e Danserau (1985) utilizam a expressão "estratégia de aprendizagem" para identificar uma série de competências postuladas como necessárias ou úteis para a aprendizagem efectiva e a retenção da informação e o seu uso posterior. Estas competências incluem estratégias cognitivas de processamento da informação como estratégias para organizar e elaborar a informação que entra e torná-la mais significativa; estratégias activas de estudo, como o tomar notas ou a preparação de um exame e estratégias de apoio, quer dizer, técnicas para organizar o tempo de estudo, superar a ansiedade de execução e dirigir a atenção para a tarefa e as estratégias metacognitivas que os estudantes podem utilizar para controlar o processamento de informação. Para Derry e Murphy (1986), as estratégias de aprendizagem são o conjunto de actividades mentais empregues pelo indivíduo, para facilitar a aquisição do conhecimento.

Snowman (1986) diferencia entre estratégias de aprendizagem – plano geral que se formula para tratar uma tarefa de aprendizagem e táticas de aprendizagem – uma competência mais específica que se usa ao serviço da estratégia.

Segundo Lopes da Silva e Sá (1993), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas, a um nível mais complexo, como planos formulados pelos estudantes para atingirem objectivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa.

Partindo das considerações anteriores vamos referir o termo estratégias de aprendizagem como "processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelas quais o aluno escolhe e recupera de maneira organizada os conhecimentos que necessita para completar um determinado pedido ou objectivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produzirá a acção" (Monereo, Castelló, Clariana, Palma e Pérez, 1995:27).

Desta forma, actuar estrategicamente diante de uma actividade de ensino/aprendizagem supõe ser capaz de tomar decisões "conscientes" para regular as condições que delimitam a actividade em questão e assim atingir o objectivo perseguido. Ensinar estratégias implica ensinar o aluno a decidir conscientemente os actos que realizará; ensinar a modificar conscientemente a sua actuação quando se orienta em direcção ao objectivo desejado e ensinar a avaliar conscientemente o processo de aprendizagem ou de resolução seguido.

A nova área curricular não disciplinar, designada por "Estudo Acompanhado" visa, em nosso entender, ensinar o estudante a actuar estrategicamente ao longo do seu processo de aprendizagem.

## **Estudo acompanhado - ensinar a aprender a aprender, aprendendo**

Ensinar consiste não só em transmitir conhecimentos mas também em levar os alunos a adquirir esses conhecimentos eficazmente e por si próprios, a serem autónomos. Estes dois aspectos complementares são muitas vezes considerados antagónicos pelos professores com o argumento de que se dedica tempo em situação de sala de aula, a ensinar os alunos a aprender, a pensar, a fazer esquemas, resumos... pondo em prática métodos ou programas concebidos especialmente para eles, se reduz a transmissão de conteúdos das disciplinas, não se tendo tempo para explicar nas aulas todos os temas exigidos pelos programas.

Em nosso entender, cremos ser possível centrarmo-nos mais no essencial dos programas das disciplinas, aprofundando o mais importante, ensinando esses conteúdos utilizando estratégias básicas de aprendizagem. O objectivo fundamental é que o aluno seja autónomo, eficaz e que seja capaz de trabalhar por si mesmo. Se o conseguirmos, o aluno não necessita tanto de explicações minuciosas, detalhadas e repetitivas do professor mas sim de aprender como poderá por si mesmo estudar, para aprender o essencial e saber usar e comunicar o que sabe. Estamos convencidos que com este saber os alunos enfrentam melhor as situações de aprendizagem. Numa sociedade em constante mutação, o conhecimento depressa se torna obsoleto. Temos, por isso, de aplicar os nossos conhecimentos de modo versátil, de nos adaptarmos, de aprender novas competências. Há necessidade de construir estruturas pessoais de interpretação e compreensão. Ao aprendermos a pensar, tornamo-nos mais aptos a gerir e a controlar as nossas estratégias de raciocínio.

Alguns professores consideram que os alunos desenvolvem estratégias adequadas sem serem ensinados; outros ensinam-nas, mas não transmitem ao aluno a sua necessidade e utilidade para a aprendizagem, o que constitui um factor motivacional importantíssimo; e outros acreditam no valor das estratégias mas ensinam-nas separadamente sem os ligar à compreensão do conteúdo. Contudo, a nota comum a muitos professores é a crença de que os alunos desenvolvem e aplicam, por si mesmos, as

estratégias adequadas às matérias de aprendizagem sem um ensino específico (Veiga Simão, 2001).

Do que foi referido, pode-se inferir a importância de ensinar ambas as coisas, conteúdos e estratégias. A investigação tem posto em relevo a existência de três classes de conhecimentos: conhecimento do mundo real (o quê), conhecimento estratégico (como, cognitivo e metacognitivo) e o conhecimento condicional (porquê). Por outro lado, quando observamos as diferenças entre os estudantes com e sem sucesso, de igual capacidade intelectual, estas radicam em alguns casos no uso de estratégias de aprendizagem. Os estudantes bem sucedidos estão conscientes dos factores que influenciam a aprendizagem e a aplicação correcta das estratégias. Assim, mantêm um estreito controlo sobre os factores que intervêm na aprendizagem utilizando as estratégias adequadas para conseguir o êxito. Por último, é de assinalar, como Bereiter e Scardamalia (1985) referiram, que os professores que se limitam a transmitir conhecimentos podem encontrar como resultado nos estudantes um conhecimento inerte, isto é, conhecimento não utilizável. Para que este conhecimento seja utilizável, de maneira a permitir interpretar novas situações, pensar, raciocinar e aprender, os estudantes devem elaborar e questionar o que se lhes ensina, examinar a nova informação em relação com as informações anteriores e construir novas estruturas de conhecimento, utilizando estratégias de elaboração, organização e de construção.

Isto significa que existe uma interdependência entre conhecimento de conteúdo e conhecimento de estratégia.

Nisbet (1992:18) salienta que se "tem de insistir num equilíbrio entre processo e conteúdo, visto que nenhum deles existe por si".

Um outro aspecto a ter em conta no ensino das estratégias é o de suscitar uma motivação forte para as utilizar, ensinar como usá-las, porque é útil usá-las, quando se podem usar, demonstrar os benefícios do seu uso, comprovar as vantagens, discutir com os alunos porque se introduzem e se praticam as estratégias, observar os seus resultados, etc.



## Ensinar estratégias específicas ou gerais

O segundo dilema centra-se em torno do ensino de estratégias gerais ou específicas. Tal como afirma Nisbet (1992:24), "alguns investigadores argumentam que todo o raciocínio é «específico de um domínio» (pensar é sempre pensar acerca de algo), que existem diferentes tipos de raciocínio (linguísticos, matemáticos, espaciais, morais, estéticos, talvez técnicos, etc.), que diferentes modos de pensar se aplicam a diferentes disciplinas (na matemática, física, medicina, direito, comércio, arte, arquitectura, etc.), e que a tarefa da educação é produzir seres pensantes informados numa ou mais destas disciplinas". Por outro lado, outros, como Siegel (1988), são a favor de uma solução de compromisso, ou seja, que o raciocínio é específico, mas existem princípios gerais que atravessam os limites de cada domínio.

Apesar de parecer clara a existência de estratégias gerais e específicas não é fácil a sua distinção. Podemos referir que as estratégias gerais serão mais abstractas e menos ligadas a situações concretas e específicas. Neste sentido, a "reflexibilidade ou a persistência seriam processos ou estratégias de tipo geral, enquanto que planear, inferir, resumir ou elaborar teriam ambos os aspectos, gerais e específicos" (Beltrán, 1993:349).

Neste contexto, o que parece mais pertinente é ensinar as estratégias que parecem mais úteis, quer dizer, aquelas que se vão utilizar frequentemente quer no currículo quer na vida extra escolar. É preferível ensinar os alunos a aprender e aplicar um conjunto de estratégias em profundidade do que ensinar muitas superficialmente.

Outro problema central é, sem sombra de dúvida, o da transferência, ou seja, se a competência adquirida num contexto é aplicada noutro contexto diferente. "A regra geral é «ensinar para transferir», revelando uma aplicação mais vasta em práticas relacionadas mas diferentes" (Nisbet, 1992:25).

Segundo Perkins e Salomon (1988, in Nisbet 1992), existem duas formas de transferência: por "via inferior" ("disparo" automático de esquemas organizacionais bem ensaiados) e ensiná-la implica a sua prática até poder ser exercida sem pensar; por "via superior" (descontextualização activa, a abstracção consciente e deliberada de um princípio e a sua aplicação num contexto diferente), o que implica uma acção mais consciente e deliberada.

"Em ambos os casos, o especialista actua com grande precisão e eficácia, porém, parece que a pessoa que tenha seguido uma via de aprendizagem mais intencional e consciente se mostra também mais competente quando tem de realizar uma análise retrospectiva do que fez e pensou; quer dizer, é-lhe mais simples reter a sua execução e explicar com pormenor os passos que seguiu para chegar até ali" (Monereo et al., 1995:40).

Um outro problema é que pensar não é puramente um processo cognitivo. Não é suficiente fazer um raciocínio eficaz: temos também de querer desenvolver o hábito de pensar. Os factores afectivos desempenham um importante papel no acto de pensar.

A melhoria do rendimento escolar requer a concorrência dos componentes motivacionais e cognitivos (conhecimento de estratégias). Pode acontecer existirem alunos muitos motivados mas com pouca competência estratégica e ou com esta competência mas desmotivados. Em ambos os casos, o que é necessário é compensar os aspectos deficitários (quer seja potencializando a utilização reflexiva das estratégias, no primeiro caso, quer seja intervindo ao nível da motivação no segundo caso).

Mas intervir ao nível da motivação implica "actuar simultaneamente no domínio da competência pessoal, aumentando o recurso à utilização de estratégias de aprendizagem, e ao nível do autocontrolo, favorecendo as percepções de controlo pessoal através da aquisição de comportamentos que lhe permitam ensaiar o domínio sobre as tarefas escolares" (Lopes da Silva e Sá, 1993:33).

## Ensinar estratégias separadas ou incorporadas no currículo das disciplinas

O terceiro dilema é o que se refere ao ensino das estratégias: é melhor o ensino das estratégias separadas ou incorporadas no currículo das disciplinas? Qualquer que seja a opção, a questão central coloca-se na transferência das aprendizagens e na sua ligação ao currículo.

"A abordagem do «curso separado» pretende tratar o ensino do pensar como mais um elemento no currículo, em vez de o considerar intrínseco, o que pressupõe a existência de competências aplicáveis a um leque que, por isso mesmo, podem ser ensinadas separadamente" (Nisbet, 1992:19).

A questão que se coloca ao ensino de estratégias separadas prende-se com a transferência das competências para novos contextos, pois o "conhecimento das regras não garante a sua aplicabilidade, nem implica que se saiba seleccioná-lo ou combiná-lo em estratégias eficazes" (Nisbet, 1992:20).

Os que são a favor da "infusão do ensino de pensar" nas diferentes disciplinas (o ensino do pensar é visto como mais um elemento do currículo) baseia-se na perspectiva de que o ensino do pensar deve ser contextualizado. "Logo, os processos de raciocinar devem ser ensinados juntamente com o conteúdo, não como um elemento a mais, mas sim como parte integrante do ensino e da aprendizagem" (Nisbet, 1992:20).

Estamos plenamente de acordo de acordo com Beltrán (1993:51) que defende que "o aprender a aprender não se refere à aprendizagem directa de conteúdos, mas à aprendizagem de competências com as quais se aprendem os conteúdos".

Bransford, Vye, Kinzer e Risko (1990) demonstraram que o estudante amiúde conhece a informação relevante que lhe permitirá resolver um determinado problema; porém não é capaz de a empregar/usar de forma espontânea. A utilização de estratégias, ao requerer que as decisões

sejam tomadas conscientemente, adaptadas às condições de cada situação e orientadas para objectivos, faz com que esses conhecimentos resultem acessíveis e, portanto, úteis. Mas a opção por uma posição extrema, ou seja, o ensino de competências cognitivas gerais, ensinando a raciocinar "no vazio" independentemente dos conteúdos sobre os quais se raciocina não demonstrou (Monereo e al., 1995) ser eficaz, verificando-se importantes lacunas na formação de base dos estudantes do ensino obrigatório que deixaram para segundo plano o estudo e aprendizagem de conteúdos disciplinares.

Tendo em conta as reflexões referidas anteriormente, consideramos que se deve optar por ensinar estratégias de aprendizagem em função dos conteúdos específicos das diferentes áreas curriculares, sem contudo abdicar das possibilidades de generalização das estratégias num processo de "vai-vem" sistemático, isto é, de forma continuada. Em nossa opinião essa deve ser a opção da área do estudo acompanhado e como afirmam Monereo e al. (1995:42), "em definitivo, devemos ensinar a pensar sobre a base de um conteúdo específico que tem umas exigências e umas características particulares, assegurando-nos porém de que, ao menos uma boa parte das operações mentais realizadas, nos sejam úteis também para pensar em outras coisas, em situações diferentes".

Um possível sistema seria dedicar no início do ano algumas horas aos aspectos das estratégias que são comuns às diferentes disciplinas, responsabilizando depois cada professor a ensinar os seus alunos a aplicar esses princípios gerais ao estudo da disciplina concreta, juntamente com as suas estratégias específicas, voltando de forma sistemática às estratégias gerais e transversais.

O que se pretende não é somente que os alunos conheçam as estratégias, mas também que as usem de forma continuada para que se transforme em hábito de trabalho e estilo de aprendizagem, de forma a constituírem guias reais de trabalho escolar diário.

A investigação metacognitiva oferece orientações para ensinar aos alunos a auto-regulação, a autonomia intelectual, a maturidade para se desen-

volver através do próprio esforço (Carr, 1990) e não depender radicalmente do exterior; para procurar soluções pessoais e não se conformar com a repetição, para adquirir a estratégia da procura de estratégias, para aprender a aprender observando a sua própria actividade mental e procurando alternativas, para não confundir aprender com memorizar mecanicamente e para não acreditar que se pensa simplesmente porque se medita naquilo que os outros já pensaram.

Borkowski, Carr, Rellinger e Pressley (1990) consideram que os estudantes devem participar activamente na construção do saber e analisar de que forma as estratégias aprendidas incidem nos resultados obtidos. Deste modo, facilita-se a manutenção e a generalização da sua utilização. A intervenção que não tenha em conta esta participação do estudante pode conseguir um aumento de conhecimento teórico das estratégias mas não a sua utilização funcional.

## O envolvimento dos estudantes na aprendizagem

As solicitações da sociedade actual conduzem a mudanças constantes da forma como se encara o saber. Esta concepção implica que as pessoas pensem por si mesmas e resolvam, a todo o momento, novos problemas, exigindo cada vez mais ao indivíduo. Neste sentido, é imperioso que este seja um participante activo e autónomo, aprendendo a aprender ao longo da vida.

Aprender a aprender requer não só técnicas e estratégias mas também motivos, desejos que impulsionem essa necessidade de aprender. Muitos estudantes parecem carecer de motivos para se implicarem em novas formas de aprender.

Querer aprender e saber pensar constituem, juntamente com o que o estudante já sabe e o grau com que pratica o que vai aprendendo, as condições pessoais básicas que permitem a aquisição de novos conhecimentos e a aplicação do aprendido de forma efectiva quando se necessita.



Por um lado, para que o estudante aprenda é necessário que considere o conjunto das tarefas escolares como ocasiões de aprendizagem e que as enfrente com o objectivo de aprender já que, se não é assim, a sua atenção, o seu esforço e o seu pensamento não se orientarão de modo adequado em direcção à compreensão, elaboração e integração da informação de forma que possa ser recordada e aplicada eficazmente quando necessária. A motivação condiciona a forma de pensar e com ela a aprendizagem escolar.

Por outro lado, o interesse do estudante por aprender e despende o esforço necessário para essa aprendizagem estão dependentes do estudante acreditar que pode conseguir a meta a que se propõe. Para que isto seja possível, o estudante tem de conhecer o processo a seguir – como pensar – para enfrentar de modo eficaz as situações de aprendizagem.

Um dos aspectos determinantes que afectam a disponibilidade para o envolvimento dos estudantes na aprendizagem é o clima relacional que se estabelece nas situações escolares e familiares. Os motores dessa relação são, além do afecto, a curiosidade, e aí professores e alunos podem estimular-se reciprocamente. Se os professores mantiverem a curiosidade e continuarem abertos ao conhecimento, conseguem catalisar nos seus alunos o interesse e o entusiasmo da descoberta.

Os professores podem criar um "clima", na aula do estudo acompanhado partindo das aprendizagens que os alunos fazem nas diversas disciplinas curriculares, em que se incentive por exemplo:

- A reflexão sobre o que é aprender, sobre as crenças dos seus alunos e como elas influenciam o seu comportamento, quer em situação escolar quer noutras;
- A análise das razões que levam os seus alunos a estudar ou a desistir de estudar, tomando consciência de como estudam;
- A análise dos métodos e dos hábitos de estudo tendo em vista a definição de objectivos, a planificação e cumprimento de horários, a organização do estudo, ...;

- Uma atitude crítica por parte dos seus alunos relativamente aos seus próprios processos de estudar mesmo sem a presença de um educador (professores, pais, ...);
- A transferência de ideias ou práticas encontradas numa situação para outras situações idênticas.

É importante criar um "clima" em que se consinta a reflexão, a dúvida, a pesquisa e a discussão sobre as várias maneiras de como se pode aprender a pensar. Assim, os professores podem reflectir conjuntamente com os seus alunos tentando por exemplo ajudá-los de forma explícita e em ligação com as aprendizagens das competências/conteúdos transversais e específicas das diversas disciplinas curriculares a:

- reflectirem sobre a sua própria maneira de aprender, com a finalidade de melhorarem os seus processos;
- conhecerem-se melhor enquanto "aprendentes", a identificarem as suas dificuldades e competências no momento de aprender, para poderem antecipar e compensar as suas lacunas e carências durante a aprendizagem e solicitarem ajudas;
- dialogarem internamente, activando os seus conhecimentos prévios sobre o material a tratar e relacioná-los com cada nova informação;
- serem intencionais relativamente aos objectivos da própria aprendizagem e à compreensão das prioridades e objectivos dos outros, em especial dos seus professores, para se ajustarem melhor às suas exigências;
- estudar para aprender e não só para obter aprovação nas disciplinas escolares, explicitando que só se aprende em profundidade quando o aprendido é fruto de um esforço de compreensão e, sobretudo, mostrar-lhes que esta aprendizagem é mais rentável no futuro porque é duradoura e funcional;
- actuar de um modo científico na sua aprendizagem, convertendo as ideias em hipóteses, comprovando a validade dessas ideias mediante a sua experimentação ou confrontado com outras ideias,

interpretando os resultados obtidos e reformulando-os se forem caso disso as premissas de partida.

No que se refere à articulação entre as áreas disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares, existem formas diversificadas de a equacionar. As respostas que as escolas têm encontrado são certamente variadas e dependem em grande medida das suas dinâmicas, dos seus projectos de formação, das suas condições e dos envolvimento anteriores em projectos.

São diversas as modalidades organizativas que se tem impulsionado e que integram o ensino de estratégias de aprendizagem na construção dos projectos educativos e nos projectos curriculares de turma (que articulam os espaços curriculares não disciplinares com os espaços curriculares disciplinares) passando pelas intervenções no quotidiano de cada área curricular disciplinar e não disciplinar.

Contudo, e de forma necessariamente muito geral defendemos que a área curricular não disciplinar do Estudo Acompanhado se deve centrar no "aprendente", partindo dos interesses e necessidades dos estudantes (nomeadamente para acompanhar as diferentes disciplinas), e articular com as diferentes disciplinas, em momentos diversos, com ritmos diversos, recorrendo a conteúdos que se estão a desenvolver ou que já foram trabalhados anteriormente ou que serão objecto de ensino posterior e recorrendo a metodologias/estratégias gerais ou específicas. Esta articulação implica claramente um processo de ensino em que se transita do controlo externo e centrado no professor para uma auto-regulação interna da aprendizagem e centrada no aluno.

Esta nova área deve ser encarada como um espaço privilegiado para o envolvimento dos alunos na planificação, realização e avaliação do processo de aprendizagem. e deve ser equacionada em articulação com o que se faz nas várias disciplinas e nas áreas curriculares não disciplinares pois trata-se de uma área que é, ao mesmo tempo, transversal (às disciplinas e áreas do currículo) e integradora (de aprendizagens e saberes com diversas origens e características).

Gostava ainda de apontar algumas formas de encarar as áreas curriculares não disciplinares que podem desvirtuar as suas finalidades: uma prende-se com o encarar estas áreas somente como espaços agradáveis, de promoção de relações interpessoais, de promoção da articulação entre a escola e o meio social dos alunos, de atendimento aos alunos desfavorecidos, etc.; outra, particularmente no caso do Estudo Acompanhado, é a de o encarar como um espaço para ensinar especificamente técnicas de estudo descontextualizadas das disciplinas o que implica a concepção de que as estratégias de aprendizagem consistem em conhecer e aplicar truques e receitas de estudo ou a de o encarar como um espaço somente para compensar a falta de estudo, vocacionado essencialmente para aqueles alunos que manifestam dificuldades para conseguir realizar as aprendizagens.

## Referências bibliográficas

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*, Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1985). "Cognitive coping strategies and the problem of knowledge" in Chipman, S. S. e outros, *Thinking and learning skills*, Hillsdale: Erlbaum.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. e Pressley, M. (1990). "Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions and self-esteem", in B. F. Jones e L. Idol (eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 53-92.
- Bransford, J., Vye, N., Kinzer, C. H. e Risko, V. (1990). "Teaching and Content Knowledge: Toward an Integrated Approach", in Jones, B. e Idol, L. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdade, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 381-413.
- Carr, M. (1990). The role of context and development from life-span perspective, in W, Schneider e F. E. Weinert (eds.).
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- Derry, S. e Murphy, D. A. (1986). "Designing systems that train learning ability: From theory to practice", *Review of Educational Research*, 36, 1-19.



- Despacho nº 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio. Regulamentação da Gestão Flexível do Currículo.
- Lopes da Silva, A. e SÁ, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*, Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M: e Pérez, M. L. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona: Colección El Lápiz, Grão Editorial.
- Nisbet, J. (1992). "Ensinar e aprender a pensar: Uma revisão temática", *Inovação*, nº 2-3, vol. 5, 17-27.
- Nisbet, J. (1991). "Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar", Monereo, C. (comp.) *Enseñar a pensar através del curriculum escolar*, Barcelona: Casals/COMAP, 11-19.
- Nisbet, J. e Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*, Routledge & Kegan Paul, London: Boston and Henley.
- Niza, I. (1999). "Contributos para o apoio ao estudo dos alunos", *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº 6, 5ª série.
- Siegel, H. (1988). *Educating reasons: Rationality, critical thinking and education*, London: Routledge.
- Snowman, J. (1986). "Learning tactics and strategies", in Phye, G. e Andre, T., *Cognitive classroom learning: understanding, thinking and problem solving*, New York: Ademic Press.
- Unesco (1996). Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI, Delors, J. (coord.), *Educação um tesouro a descobrir*, Edições ASA.
- Veiga Simão, A. M. (2001) A aprendizagem estratégica. Construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integrada no currículo escolar, Dissertação de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular e Avaliação da Educação, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- Weinstein, C. E. e Danserau, V. L: (1985). "Learning strategies: the how of learning", in J. W. Segal e outros, *Thinking and learning strategies*, Hillsdale: Erlbaum.