



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Cristina Maria Peixoto de Carvalho

Desenvolvendo perceções e (re)conceitualizando  
práticas sobre/em Educação para a Cidadania  
O contributo da supervisão pedagógica numa perspetiva  
colaborativa e organizacional

Mestrado em Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação do  
Professor Doutor César Sá

maio de 2017



## **DEDICATÓRIA**

---

**A meus pais**



## **AGRADECIMENTOS**

---

**Aos participantes no estudo**, solidários companheiros de viagem, pela vontade inquebrável de, com *Outros*, caminhar rumo ao desenvolvimento e à transformação profissional e pessoal, sem perder de vista o projeto formador de uma escola que, também, é nossa... Por termos sido capazes de construir um *Nós* e um *Aqui*, fazendo-nos acreditar que é possível uma melhor educação, um futuro mais libertador...

**À diretora e aos coordenadores de departamento do agrupamento**, pela solicitude com que aceitaram dar o seu contributo a esta demanda investigativa.

**Aos alunos membros da Associação de Estudantes da Escola**, pelo empenho genuíno e alegre que votaram à sua colaboração neste estudo.

**Aos professores do curso de mestrado**, pelo muito saber que, generosa e, por vezes, pacientemente, connosco quiseram partilhar.

**Ao orientador**, pelo acompanhamento constante, pelo feedback sempre assertivo, sempre construtivo. Por ser inexcedível no encorajamento, por ter acreditado no nosso trabalho desde a primeira hora.

Faltam as palavras. Sobra uma imensa gratidão.



## RESUMO

---

O presente estudo tem como escopo primordial a compreensão e o desenvolvimento/transformação dos sujeitos da investigação, designadamente, no que toca ao modo como concebem a educação cidadã, bem como as respetivas práticas em educação para a cidadania, procurando incorporar nessa evolução aquilo que a sua escola projeta e realiza ao nível da formação do cidadão. Ao fazê-lo, pretende, também indagar o potencial formador e emancipatório da supervisão pedagógica, numa ótica colaborativa e ecológico-organizacional.

Tais propósitos traduzem a dupla filiação paradigmática, designadamente, nos programas qualitativo e sociocrítico, desta pesquisa que, em termos de *design* investigativo, reflete uma abordagem flexível da investigação-ação, uma vez que a espiral reflexiva que caracteriza esta metodologia incidiu, não na ação propriamente dita, mas na tomada de decisão sobre e para a ação. Este, o procedimento em que se basearam as sessões formativo-colaborativas que consumaram o processo supervisivo previsto no âmbito do estudo, favorecendo a criação de uma atmosfera dialógica e democratizante, capaz de encorajar reflexão crítica e sistémica sobre as próprias conceções e práticas e sobre o projeto cidadão da sua escola, por parte dos professores participantes. No que concerne aos instrumentos e técnicas de coleta de dados, privilegiaram-se as entrevistas *focus group*, acompanhadas da análise documental e da observação participante, assegurando-se, desta foram, a necessária triangulação metodológica. O tratamento, análise e interpretação da informação realizou-se, exclusivamente, por meio da análise de conteúdo.

Este estudo acarretou uma evolução significativa dos professores participantes, no que se refere aos aspetos inicialmente assinalados, progresso que integrou a visão de educação cidadã da escola a que pertencem, pelo que se torna expectável o desenvolvimento da organização como um todo. Ao concretizar o projeto desenvolvimentista e transformista a que se propôs, esta pesquisa propiciou, também, a recriação dos preceitos basilares da teoria e a confirmação dos resultados da investigação sobre e em supervisão, por referência às perspetivas nela visadas, a colaborativa e a organizacional.

**Palavras-chave:** cidadania, educação para a cidadania; desenvolvimento; transformação; emancipação; supervisão; perspetiva colaborativa da supervisão; modelo organizacional da supervisão.





## **ABSTRACT**

---

The study aims at understanding and developing/transforming the research participants as far as their representations and practices of citizenship education are concerned, trying to integrate what the school plans and develops as regards citizenship education. By doing so, the study also aims at inquiring on the training and emancipatory potential of pedagogic supervision perceived as a collaborative, ecologic and organisational endeavour.

The study's overall objectives reflect a qualitative and sociocritical vision of research, thus following a flexible action-research approach as the reflective spiral focused mainly on decision making processes about and for action. This procedure was the basis for the collaborative training sessions and it enabled the promotion of a dialogic and democratic atmosphere, which encouraged the participants' critical and systemic reflection on representations and practices as well as on the school's citizenship project. In terms of research instruments and techniques, the study privileged the content analysis of focus groups interviews and participant observation as well various official documents so as to assure the necessary triangulation of information.

The study points to the participants' significant development as regards the focus previously identified since their development integrated the school's vision of citizenship education, therefore making it expectable that the organization as a whole will also develop. By operationalising the research's developmental and transformative intentions, the study also enabled the recreation of the main theoretical pillars and it confirmed research results on and in collaborative and organizational supervision,

Key words: citizenship; citizenship education; development; transformation; emancipation; supervision; collaborative supervision; organizational supervision



## ÍNDICE GERAL

---

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 – Contextualização do estudo .....	7
1.1 – Pertinência do estudo.....	9
1.2 – Problemática, questões e objetivos da investigação .....	15
1.3 – Organização da dissertação .....	17
CAPÍTULO 2 – Revisão da literatura .....	19
2.1 – Cidadania, Educação e Escola .....	22
2.1.1 - Que cidadania? .....	26
Uma abordagem diacrónica.....	27
A cidadania no dealbar do século XXI – Contributos para o debate .....	32
2.1.2 – De que falamos quando falamos de educação para a cidadania? .....	37
As “educações para...” .....	43
2.1.3 - A educação para a cidadania em meio escolar: limites e possibilidades .....	47
O papel do professor .....	50
Para a operacionalização da educação para a cidadania em meio escolar ..	53
A ação legislativa no contexto da escola pública portuguesa .....	56
2.2 – A supervisão pedagógica numa perspetiva colaborativa e organizacional .....	59
2.2.1 - Supervisão pedagógica – breve resenha da evolução do conceito em Portugal.....	59
2.2.2 – Perspetiva(s) colaborativa(s) de supervisão .....	70
O feedback formativo coconstrutivo.....	78
2.2.3 – Ampliando o horizonte da supervisão: o modelo ecológico/organizacional .....	80
Uma organização aprendente e qualificante: a escola reflexiva.....	85

O papel da supervisão e do supervisor na escola reflexiva .....	88
<b>CAPÍTULO 3 - Metodologia da investigação.....</b>	<b>93</b>
<b>3.1 - Integrando paradigmas.....</b>	<b>95</b>
<b>3.2 - A investigação-ação: uma abordagem flexível.....</b>	<b>100</b>
Plano da investigação .....	105
<b>3.3 - Contextualização e participantes no estudo .....</b>	<b>108</b>
Os participantes .....	110
A ética na investigação .....	111
<b>3.4 - Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....</b>	<b>112</b>
A entrevista: uma clara aposta no <i>focus group</i> .....	113
A análise documental .....	116
A observação participante .....	117
A triangulação.....	120
<b>CAPÍTULO 4 – Tratamento, análise, interpretação e discussão dos dados .....</b>	<b>125</b>
<b>4.1 - Análise de conteúdo dos dados recolhidos na fase descritiva .....</b>	<b>129</b>
4.1.1 - Pré-análise .....	129
4.1.2 - Exploração dos dados – Codificação .....	130
Projeto Educativo do Agrupamento (partes 2 e 3) .....	131
Plano Anual de Atividades 2015/16.....	133
Transcrição da entrevista <i>focus group</i> com a diretora e os coordenadores de departamento do agrupamento .....	136
Transcrição da entrevista <i>focus group</i> com os alunos membros da Associação de Estudantes da escola .....	139
Transcrição da entrevista <i>focus group</i> inicial com os participantes no estudo .....	141
4.1.3 – Interpretação e discussão dos dados.....	145
<b>4.2 - Análise de conteúdo dos dados recolhidos na fase interventiva .....</b>	<b>172</b>
4.2.1 - Pré-análise .....	172

<b>4.2.2 - Exploração dos dados – Codificação .....</b>	<b>172</b>
<b>Transcrição das 2ª, 3ª, 4ª e 5ª sessões formativo-colaborativas .....</b>	<b>173</b>
<b>Matriz do plano de ação em EC .....</b>	<b>176</b>
<b>Transcrição da entrevista <i>focus group</i> final com os participantes no estudo     .....</b>	<b>179</b>
<b>4.2.3 – Interpretação e discussão dos dados.....</b>	<b>182</b>
<b>CAPÍTULO 5 - Considerações finais: contributos, limitações e implicações da investigação .....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>227</b>



## **LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS, ANEXOS E SIGLAS**

---

### **FIGURAS**

<b>Figura 1 – Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem .....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 2 – Influências intersistêmicas .....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 3 – Espiral de ciclos da investigação-ação .....</b>	<b>101</b>
<b>Figura 4 – A triangulação no equacionamento da perspectiva de EC da escola .....</b>	<b>122</b>
<b>Figura 5 – A triangulação no apuramento da evolução dos participan- tes no estudo ao nível das respetivas perceções sobre a EC e da concetualização das próprias práticas em EC .....</b>	<b>122</b>

### **QUADROS**

<b>Quadro 1 – Competências e funções do supervisor .....</b>	<b>64</b>
<b>Quadro 2 – Tipologia de feedbacks coconstrutivos .....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 3 – Quadro-síntese do plano da investigação .....</b>	<b>106</b>

### **TABELAS**

<b>Tabela 1 – Codificação do Projeto Educativo do Agrupamento (partes 2 e 3) .....</b>	<b>131</b>
<b>Tabela 2 – Codificação do Plano Anual de Atividades 2015-2016 .....</b>	<b>134</b>
<b>Tabela 3 – Codificação da transcrição da entrevista <i>focus group</i> com a diretora e os coordenadores de departamento do agrupa- mento .....</b>	<b>137</b>
<b>Tabela 4 – Codificação da entrevista <i>focus group</i> com os alunos membros da Associação de Estudantes da escola .....</b>	<b>140</b>
<b>Tabela 5 – Codificação da entrevista <i>focus group</i> inicial com os parti- cipantes no estudo .....</b>	<b>143</b>

<b>Tabela 6 – Codificação da transcrição das 2<sup>o</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> sessões formativo-colaborativas .....</b>	<b>174</b>
<b>Tabela 7 – Codificação da matriz do plano de ação em EC .....</b>	<b>178</b>
<b>Tabela 8 – Codificação da entrevista <i>focus group</i> final com os partici- pantes no estudo .....</b>	<b>180</b>
<b>Anexo 1 – Pedido de autorização à diretora do agrupamento .....</b>	<b>229</b>
<b>Anexo 2 – Pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos que integram a entrevista <i>focus group</i> com os ele- mentos da Associação de Estudantes da escola .....</b>	<b>233</b>
<b>Anexo 3 – Guião da entrevista <i>focus group</i> com a diretora e os coorde- -nadores de departamento do agrupamento .....</b>	<b>237</b>
<b>Anexo 4 – Guião da entrevista <i>focus group</i> com os alunos membros da Associação de Estudantes da escola .....</b>	<b>241</b>
<b>Anexo 5 – Guião da entrevista <i>focus group</i> inicial com os participantes no estudo .....</b>	<b>245</b>
<b>Anexo 6 – Guião da entrevista <i>focus group</i> final com os participantes no estudo .....</b>	<b>249</b>
<b>Anexo 7 – Matriz do plano de ação em EC .....</b>	<b>253</b>
<b>Anexo 8 – Power-point apresentado na primeira sessão formativo- -colaborativa .....</b>	<b>256</b>



## **SIGLAS**

**EC – Educação para a cidadania**

**ED – Educação para o desenvolvimento**

**ECG – Educação para a cidadania global**

**CSH – Ciências Sociais e Humanas**

**PEA – Projeto Educativo do Agrupamento**

**PAA – Plano Anual de Atividades**

**C – Coordenador**

**A – Aluno**

**P - Participante**



# INTRODUÇÃO

---



*“Se a educação não pode tudo, alguma coisa de fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.*

(Freire, 1996, p. 70)

Acreditamos, com Paulo Freire, que, não podendo ser vista como uma oficina de reparação dos males sociais, nem estando capacitada para assumir toda a nova (e velha) plêiade de mandatos que cumulativamente lhe vêm sendo outorgados, a Escola não deve, nem pode, descartar o papel fulcral que lhe assiste na preparação dos mais jovens para a vivência democrática e cidadã, tomando a dianteira da coconstrução de um futuro mais solidário e libertador.

Produto, em grande medida, das múltiplas dimensões da globalização, ou como alguns preferem chamar, *globalizações* (Santos, 2002; Afonso & Lúcio-Villegas, 2007), o mundo complexo e paradoxal em vivemos impõe à educação escolar semelhante reptó.

O espectro da *(des)ordem* mundial espelha-se, distintamente, nas esferas do económico, do social e do político.

Castells (2007) assinala a vigência de uma *nova economia*, um modelo económico erróneo que, sujeito à sensibilidade dos mercados financeiros, tem como marca de água uma extrema volatilidade sistémica. Fundeado numa cultura de inovação e, principalmente, de risco, este é um paradigma dominado pela instabilidade: altos índices de crescimento e criação de valor andam de mãos dadas com quedas abruptas e destruição de riqueza, uma espiral descendente que, sobretudo nas economias mais dependentes, dificilmente se poderá reverter.

A nível social é, particularmente, manifesta a diminuição da apetência socializadora das tradicionais instituições de integração social, em especial, a família (crescentemente afetada pelo clima de incerteza e por processos de desestruturação e reestruturação), aporia a que, por certo, não é alheio o recrudescimento da descrença no futuro, ilusoriamente compensada com a aposta em opções de curto prazo e a adesão ao imediato, cavando cada vez mais fundo a perda da identidade, do sentido da vida (Barbosa, 2006). O *desnorte* adensa-se no discurso de via única, que decreta a avaliação como método universal de formação da identidade, uma identidade postiça e aberrante,

desenraizada e sem consciência do passado, porque firmada nas “competências”, parâmetros exclusivos da medição do *ser* avaliado, “um *homem do conhecimento científico* inteiramente imaginário e incapaz de fabricar um ideal ou um mito” (Gil, 2009, p. 57).

Na instância do político, os sinais de *crise* são também por demais evidentes: o imparável aumento da abstenção e a propagação da apatia política, “patologias” que sintomatizam uma *democracia de baixa intensidade*, veiculada pela *doxa* neoliberal, esta substanciada numa conceção minimalista e simplista da prática democrática, reduzindo-a à arregimentação partidária ou ao *procedimentalismo* eleitoral e marginalizando a participação e a experimentação democráticas (Santos & Avritzer, 2003).

Em face de um tal cenário, são cada vez mais os que reclamam da escola a assunção de uma ação vigorosa e conseqüente com a promoção da cidadania democrática.

Sendo certo que a instituição escolar não poderá alijar o seu quinhão de responsabilidade na *invenção* de um amanhã mais justo, fraterno e libertário, convirá, no entanto, ter bem presente que, não obstante a sua relativa autonomia, a escola não é um *santuário à margem do mundo* e que, por outro lado, não existe *deus ex machina*, não é qualquer educação ou mais instrução que, por automatismo, produzem cidadãos ativos, críticos, responsáveis... Mais, não se pode esperar da escolaridade que cultive os valores de uma cidadania democrática sozinha, nem sem mudar ou abdicar de nada (Perrenoud, 2005).

Do *vivido* e do *pensado* em mais de duas décadas ao serviço da Escola Pública portuguesa, ficou-nos a consciência aguda dos constrangimentos e desafios com que, a cada dia, se debate a educação escolar. Tal, no entanto, não impediu que se tenha firmado em nós a convicção de que, otimizando as franjas de autonomia que lhes vão restando, cumpre às escolas e respetivos corpos docentes repensar do seu papel enquanto agentes de formação de cidadãos democratas. Neste quadro, julgamos fazer sentido uma reconfiguração de representações e competências em torno de atividades e projetos que, explorando as possibilidades de articulação entre as diferentes áreas do saber e envolvendo toda a comunidade educativa, ajudem a moldar culturas de escola, onde alunos, professores e demais atores educativos (re)aprendam a viver uma cidadania profunda, múltipla participativa e emancipatória.

Este, o racional que sustenta a eleição do objeto-problema que timonou a campanha investigativa que aqui se relata: o desenvolvimento das perceções e a (re)conceitualização das práticas sobre e em Educação para a Cidadania (EC) dos

participantes no estudo, incorporando nessa evolução o equacionamento da perspectiva de EC da escola a que pertencem.

Integrando uma dissertação de mestrado em educação, na especialidade de supervisão pedagógica, o presente estudo não podia deixar de indagar, testando-o, o contributo da prática supervisiva, enquanto estratégia de desenvolvimento dos professores e da pedagogia, na concretização da demanda (re)formadora que o guiou.

Neste sentido, chamar à liça o potencial transformador da supervisão pedagógica, nas suas vertentes colaborativa e organizacional, afigurou-se-nos incontornável. A primeira, porque atua como garante da democraticidade que deve presidir ao ato supervisivo que, alicerçando-se na reflexão crítica, no diálogo homólogo e na partilha de saberes e experiências, visa o desenvolvimento e a autonomização individual e coletiva dos profissionais docentes (Moreira, 2009); a segunda, porque entende a supervisão como capacidade de compreensão holística do ensino e da aprendizagem, materializada numa abordagem situada e facilitadora de uma atmosfera propícia à interação das pessoas entre si e com os contextos em que se inserem, desenvolvendo-se e ajudando a desenvolver aqueles com quem se relacionam, bem como os respetivos habitats profissionais, as suas escolas (Alarcão & Canha, 2013). Tal formulação articula com o conceito de *escola reflexiva*, que perspetiva a instituição escolar como *rés* aprendente e qualificante, apta a desenvolver-se mediante o incremento de todos os seus membros, fitando o despontar de uma identidade própria (Alarcão, 2000; 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

Ao colocar-se sob a alçada dos princípios da *indagação crítica*, da *democraticidade*, da *dialogicidade*, da *participação*, da *emancipação* (Vieira & Moreira, 2011), em prol do crescimento e empoderamento dos professores e das escolas, a supervisão pedagógica sugere consonância com o desígnio desenvolvimentista e transformista que subjaz à nossa pesquisa.





# **CAPÍTULO 1 – Contextualização do estudo**

---



## 1.1 – Pertinência do estudo

*É deste modo que a súbita emergência de preocupações com a “educação para a cidadania” nos discursos educacionais e nos documentos orientadores da política educativa no final da década de 90 não pode deixar de ser lida como uma forma de apropriação do “objeto fóbico”, (...) a ênfase na educação para a cidadania é a ênfase no que se teme (porque está em falta) e se deseja controlar.*

(Menezes, 2005, p. 13)

*A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.*

(Sá-Chaves, 2000, p.127)

Reconhecidamente na ordem do dia do discurso sociopolítico e educativo a nível global, as questões relativas à EC, têm sido fonte inesgotável da interpelação da comunidade académica que, nacional e internacionalmente, se debruça sobre o universo educativo. Problematizando as dinâmicas de fragilização e desestabilização da democracia e, concomitantemente, da cidadania, parte significativa do pensamento produzido instiga-nos a atentar e a tomar parte no debate sobre os desafios que, no atual momento histórico, se colocam à realização de uma autêntica educação cidadã.

É exemplo de um tal incitamento a reflexão de Gimeno (2003). Face à constatação de um crescente debilitamento da cidadania (tal como da democracia), o autor preconiza um redobrado tento sobre as dinâmicas que condicionam a sua reelaboração, destacando, neste panorama, a ascendência do interesse económico (elevado acima de qualquer outra necessidade humana) na definição das políticas aos mais variados níveis, bem como a anomia das sociedades densamente urbanizadas, “que reduzem o sujeito ao

papel de uma simples peça da máquina produtiva” (Gimeno, 2003, p. 188). Importa, assim, questionar o influxo de tais fenomenologias na educação e equacionar o modo como, partindo de uma *leitura metafórica* dos constrangimentos que afetam a cidadania, se poderá pensar a função educativa, com vista a dotá-la do substrato que lhe permita enfrentar a conjuntura problemática e altamente mutável que atravessamos (Gimeno, 2003).

Santos (2005) chama a atenção para o facto de imperativos da economia, aliados à propagação do cânone (neo)positivista, terem levado a que a educação se tenha progressivamente afastado da promoção da cidadania, circunstância a que a autora atribui grandes responsabilidades no agravamento do défice cidadão que caracteriza as sociedades contemporâneas. São as lógicas de uma *globalização a partir de cima* a impor a subjugação do sistema educacional às reivindicações do subsistema empresarial, o que, inevitavelmente, tem acarretado uma crescente desvalorização da educação cidadã e, simultaneamente, uma maior fragilização da cidadania.

Aos alertas atrás divulgados, junta-se o veemente apelo de Lima (2005) para o relançamento do debate sobre a problemática da educação e formação de cidadãos. Denunciando a trivialização e a desproblematização dos temas respeitantes à educação cidadã patentes no discurso político reinante, pretensamente fundado em consensos e diagnósticos partilhados, o investigador avisa-nos do anúncio do fim do diálogo educacional, apenas realizável mediante a vitória absoluta de uma nova ortodoxia pedagógico-educativa, que prega a edificação *homo economicus* como finalidade, primeira e última, da educação escolar (Lima, 2005).

Urge, pois, reacender e aprofundar a discussão sobre o *que fazer* e o *como fazer* para libertar a EC da condição de *objeto fóbico* (porque escassa e temida) e capacitá-la para participar, ativa e decisivamente, na formação de cidadãos e cidadãs livres, interventivos e autónomos. Urge, afinal, perscrutar, em profundidade, o *por onde ir* a EC, em ordem a desmontar o pontificado do *economicismo educacional*, imposto pela agenda ultraliberal, e a resgatar uma pedagogia verdadeiramente libertadora, comprometida com o desenvolvimento e a emancipação das pessoas e, em última instância, com a transformação social.

Para lá da centralidade e atualidade da problemática da EC (ou educação cidadã, como preferem alguns autores), corroboradas pelo crescente interesse a ela votado por um notável elenco de autores que pensam a educação, a opção pela abordagem desta

vertente educacional, no âmbito do estudo aqui aduzido, prende-se com razões de ordem pessoal.

A despeito da nossa convicção e do nosso esforço, o cultivo de uma verdadeira educação cidadã não tem achado semente fecunda, no chão que quotidianamente vimos lavrando, a Escola Pública portuguesa. O caminho trilhado dá conta de uma deriva marcada por frequentes impasses e contrariedades, desde logo imputáveis ao reformismo ziguezagueante de sucessivas tutelas educativas, particularmente, no que diz respeito à instituição da EC em meio escolar (veja-se, no capítulo 2 – Revisão da literatura, o tópico consignado ao apontamento das principais iniciativas legislativas relativas à implementação de áreas disciplinares e não disciplinares relacionadas com a EC, promovidas no Pós-25 de Abril). A isto, acrescem os reveses da política educativa geral, que se têm feito sentir, sobretudo, nos últimos anos. Referimo-nos à insidiosa *narrativa* da excelência, materializada no afã avaliativo e no excesso enciclopedista da formulação curricular vigente, a que se soma a hierarquização das aprendizagens, alinhada pela monoracionalidade técnico-científica, denunciando uma visão elitista e seletiva da educação, que amputa o ato educativo do seu pendor humanista, cerceando o seu potencial democratizador e construtor de uma *pluralidade de excelências*, entre as quais, a cidadã. Falamos, também, da hiper-regulação administrativa, da galopante burocratização da profissão e do controlo exercido por certos perfis de gestão escolar, que atentam contra criatividade e autonomia profissional dos professores, reduzindo-os a meras correias de transmissão do *pensamento único* dominante.

Tais contingências explicam, em larga medida, a hesitação (quando não a recusa) de parte significativa dos professores quanto à tomada de consciência do seu poder para *prescrever influência* e, mais concretamente, no que toca à sua disponibilidade para se comprometerem com a promoção da EC na escola.

Da nossa parte, porém, a adversidade não encontrou como resposta a capitulação. E é porque não abdicámos, nem abdicaremos, nunca, de pugnar pela afirmação desta dimensão educativa, que o presente estudo representa, para nós, uma extraordinária oportunidade para, com outros, aprendermos mais e melhor sobre *o que* e *o como fazer* para tributar, adequada e substantivamente, a construção da cidadania e do cidadão na nossa escola.

Demonstrar a pertinência da investigação aqui aduzida passa, também, por perspetivar as *possibilidades* da estratégia formativa nela ensaiada, para responder ao

desafio de desenvolvimento e transformação que a norteou, a supervisão pedagógica, numa ótica colaborativa e organizacional.

Definida como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal*, a supervisão deverá guiar-se por uma visão crítica de pedagogia, de molde a conferir à atividade pedagógica uma maior intencionalidade e sensibilidade à mudança, propiciando a assimilação da sua complexidade e indeterminação e obstando à conceção de soluções tecnicistas e generalistas para as questões problemáticas com que se debate (Vieira, 2009; Vieira & Moreira, 2011). De uma tal asserção, transparece o pressuposto de que a natureza e as finalidades da supervisão e da pedagogia são indissociáveis, devendo ambas tomar uma direção transformadora e emancipatória, com vista ao incremento da qualidade da educação (Vieira, 2009).

Numa visão crítica e emancipatória da supervisão (e da pedagogia), a dimensão relacional e interpessoal, concebida à luz dos valores do respeito mútuo, da liberdade e da dialogicidade, assume especial relevo, como requisito essencial da democraticidade que deve tutelar todo o processo formativo-supervisivo, impedindo a manifestação de lógicas potencialmente reprodutoras e opressoras. Sendo assim, na atualidade, a formação docente deverá, forçosamente, integrar dinâmicas colaborativas e dialógicas, esteadas na negociação de papéis e metodologias supervisivas, na reflexão partilhada e na discussão de ideias e práticas. Para isso, será imprescindível mobilizar as alavancas investigativas que, pelo seu maior dinamismo e capacidade inventiva, melhor servem a autonomização e o empoderamento dos docentes e das escolas. Tal é o caso da investigação-ação colaborativa que, ativando a participação, a colaboração e a indagação situacional dos processos educativos, favorece a emergência de uma atitude pró-ativa e investigativa entre os professores, acompanhada pelo florescimento de culturas de inovação e desenvolvimento nos respetivos contextos laborais (Vieira & Moreira, 2011).

A investigação de referência em supervisão pedagógica, levada a cabo nos últimos anos em contexto nacional, é bem elucidativa do potencial desenvolvimentista e transformador da abordagem colaborativa da prática supervisiva, designadamente, pela via da investigação-ação (Moreira, 2001; 2005; Ribeiro, 2005). Não escamoteando os constrangimentos que afetam a operacionalização desta metodologia (a falta de tempo, a assimetria profissional e estatutária entre supervisores e supervisionados, as vicissitudes das práticas instituídas, questões relativas à organização do trabalho nas escolas), estes estudos são bastante pródigos na ilustração das mais-valias formativas dela decorrentes,

destacando, entre outras: a promoção de uma atitude reflexiva e experiencial, o fomento de uma postura mais responsável e confiante na condução do processo investigativo/formativo e na coconstrução dos saberes profissionais (Moreira, 2005) ou, mais especificamente, a interiorização da negociação e da partilha de reflexões, a (co)elaboração de instrumentos de controlo da qualidade da formação e a (re)construção colaborada de projetos de ação (Ribeiro, 2005).

A conceção do modelo organizacional da supervisão reflete um tempo para repensar a atividade supervisiva, no seu âmbito e atribuições, tendo em conta a magnitude e a complexidade dos reptos lançados à qualificação dos docentes e das escolas, no despertar do século XXI (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Bebendo da teoria ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979), esta perspetiva interpreta a supervisão como desenvolvimento organizacional, outorgando-lhe maior alcance e capacidade de intervenção. A supervisão deverá funcionar a partir de uma orientação sistémica, atentando, não apenas nos contextos mais imediatos, mas também na sua envolvente socio-político-cultural, bem como na malha de relações que entretecem, ou seja, as *influências intercontextuais* por referência à instituição escolar (Alarcão & Sá-chaves, 2000).

Ao conceber as escolas como sistemas abertos e dinâmicos, o paradigma organizacional expande os horizontes da supervisão que, focando-se nos recursos da organização, atua no sentido de aumentar a sua propensão para a readaptação e aprendizagem contínua, levando-a a progredir da qualificação individual para a constituição de comunidades de aprendizagem que, por sua vez, revertem para o desenvolvimento da organização como um todo (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002).

Perante este panorama, faz sentido pensar a escola como organização *aprendente* e *qualificante*, uma *escola reflexiva*, capaz de pensar e agir em situação, crescendo ecologicamente, por meio do incremento e autonomização de todos os seus membros. No interior deste organismo vivo, inteligente, cabe ao supervisor promover ou encorajar contextos de formação que, carreando o progresso da escola, se reproduzam no crescimento de todos quantos buscam nela um tempo e um lugar de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

Estes, os contornos de uma visão *re(ide)alista* da supervisão (considerando as perspetivas visadas no âmbito da nossa investigação), donde transparece um objeto multidimensional e em permanente reconstrução, que almeja abarcar a pessoa na sua interação com o outro e com o ambiente que a rodeia, o perto e o longe, o passado, o

presente e o futuro, sondando possibilidades (ou impossibilidades) de transformação e emancipação.

Contudo, tal *metáfora* está, ainda, longe de ser suficientemente acessível e pacificamente aceite no universo das nossas escolas. Com efeito, o assunto “supervisão” continua a dar azo a (in)justificadas suspeitas e resistências, muito por culpa da “má memória” deixada pela entrada em vigor do atual modelo de avaliação do desempenho docente. À época, aquilo a que, em muitos casos, se assistiu foi a uma escalada das divisões e tensões que, acirradas pela imposição de cotas ao nível da atribuição das classificações mais elevadas, transformaram estabelecimentos de ensino em autênticas zonas de guerra, só a prazo apaziguadas pelo congelamento da progressão na carreira. Submetido a critérios estritamente economicistas, o processo teve como único fito a seriação dos professores para efeitos de *gestão racional de recursos*, sem que quaisquer ganhos em termos de qualidade do ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional fossem conseguidos, redundando no relançamento do anátema de desconfiança e descrédito sobre a supervisão docente.

Por outro lado, o que hoje se constata no terreno é, tal como assinalam Vieira e Moreira (2011), a coexistência de duas tendências litigantes no que à conceção e operacionalização da supervisão diz respeito: uma, arreigada a lógicas tecnicistas de vigilância e punição; outra, orientada por propósitos desenvolvimentistas e libertários. Em face de uma tal dicotomia, importa pensar criticamente as reais (in)capacidades da prática supervisiva, por forma a que, sem cairmos em excessos de pragmatismo ou de idealismo, possamos encontrar as soluções que, sendo necessariamente abertas e transitórias, nos ajudem a maximizar o seu potencial reconstrutor e emancipatório.

O presente estudo visa, problematizando-os, o desenvolvimento das perceções e a reconceptualização das práticas sobre e em EC dos professores participantes, integrando nessa evolução o questionamento do projeto cidadão da escola a que pertencem. E quer fazê-lo experienciando o virtual qualificador de uma abordagem colaborativa e ecológica da supervisão, pela via do diálogo democrático, da partilha de saberes e vivências e da reflexão crítica e sistémica, como forma de dar resposta aos desafios de transformação e incremento dos envolvidos na investigação e da sua escola, particularmente no que se refere ao “como pensar” e ao “como fazer” a educação do cidadão.

Ao indagar, compartilhada e dialogicamente, conceções e práticas, atendendo ao microcosmo em que são geradas, sem esquecer a *entourage* exo e macrossistémica que as condiciona, a nossa pesquisa configura um ensejo, ainda que módico e circunscrito,



para a vivificação dos princípios ontológicos e metodológicos predicados na teoria e para o complemento dos dados da investigação, sobre e em supervisão. Concomitantemente, poderá também concorrer para a superação de uma versão mistificadora e obstrutiva da atividade supervisiva, ajudando a iluminar aquilo que ela *pode e deve* ser, uma estratégia formativa ao serviço da melhoria do ensino e da aprendizagem e do empoderamento das escolas e todos quantos nela *habitam*.

Mais além, avista-se a libertação da pedagogia, a transformação da educação, a metamorfose social.

Pessoalmente, esta investigação representa uma excepcional ocasião para consolidar, experienciando-os e partilhando-os, os conhecimentos adquiridos na fase curricular do curso de mestrado em que se inscreve. Decerto, a formulação máxima da aprendizagem: o aprender fazendo, o aprender compartilhando.

## **1.2 – Problemática, questões e objetivos da investigação**

O primeiro e, por ventura, mais exigente passo de qualquer investigação é a definição da sua problemática, substanciando o *alfa*, o fio condutor que irá guiar o olhar e o pensamento de quem investiga (Stake, 2009), sendo que à sua formulação devem presidir critérios de clareza, de relevância e de coerência com o interesse, o quadro teórico e a metodologia que suportam a pesquisa (Quivy & Campenhoudt, 2005).

O exposto em sede de demonstração da pertinência do estudo e, como adiante se verá, a revisão da literatura, bem como o enquadramento metodológico, sintonizam com a problemática que orientou a presente investigação.

O objeto-problema que nos serviu de guia pode pronunciar-se em jeito de **Questão orientadora**, nos seguintes termos:

- Partindo do equacionamento da perspetiva de EC da escola a que pertencem os participantes no estudo e da compreensão das respetivas perceções sobre EC e sobre as suas próprias práticas em EC, quais as possibilidades de desenvolvimento de tais perceções e de (re)conceitualização de tais práticas, através de um processo supervisivo

de cariz colaborativo e organizacional, integrando nessa evolução a perspectiva de EC da escola?

A busca de uma resposta cabal a esta interrogação implicou o seu desdobramento em quatro **questões específicas**, a saber:

- Qual a perspectiva de EC da escola a que pertencem os participantes no estudo?
- Quais as perceções sobre EC e sobre as próprias práticas em EC dos professores participantes no estudo?

- Quais as possibilidades de desenvolvimento de tais perceções e de (re)conceitualização de tais práticas, mediante um processo supervisivo de cariz colaborativo e organizacional, integrando nessa evolução o equacionamento da perspectiva de EC da escola?

- Qual o contributo da supervisão pedagógica, numa perspectiva colaborativa e organizacional, no processo desenvolvimentista gerado no âmbito do estudo?

À revelação da problemática do estudo, transmutada em questão orientadora, a que associamos o elenco das respetivas questões específicas, fez-se corresponder a lista dos objetivos que norteiam a investigação.

**Objetivo geral:**

- Promover o desenvolvimento das perceções sobre EC e a (re)conceitualização das práticas em EC dos participantes no estudo, mediante um processo supervisivo de cariz colaborativo e organizacional, integrando nessa evolução a perspectiva de EC da escola a que pertencem, a partir do equacionamento da visão de educação do cidadão da instituição e da compreensão das respetivas perceções sobre a EC e sobre as próprias práticas em EC .

**Objetivos específicos:**

- Equacionar a perspectiva de EC da escola a que pertencem os participantes do estudo;

- Compreender as perceções sobre EC e sobre as respetivas práticas em EC dos professores participantes no estudo;

- Promover o desenvolvimento de tais perceções e a (re)conceitualização de tais práticas, mediante um processo supervisivo de cariz colaborativo e organizacional, integrando nessa evolução o equacionamento da perspectiva de EC da escola;

- Ponderar o contributo da supervisão, numa perspectiva colaborativa e organizacional, no processo desenvolvimentista gerado no âmbito do estudo.

### 1.3 – Organização da dissertação

A dissertação que aqui se desenvolve estrutura-se em cinco capítulos.

O Capítulo 1 é dedicado à contextualização do estudo. Abre com a demonstração da pertinência da investigação, primeiramente, mediante a explanação da atualidade e centralidade da temática da EC, bem como das motivações pessoais que sustentam a eleição desta vertente educacional enquanto objeto de interpelação profissional e, num segundo momento, através da prospeção das possibilidades da supervisão numa ótica colaborativa e organizacional, por referência ao propósito desenvolvimentista e transformista que conduziu a pesquisa. Esta secção contempla, ainda, a apresentação da problemática do estudo, trasladada em questão-guia, e das questões específicas em que se desdobra, assim como dos objetivos (geral e específicos) que lhes correspondem; termina-se com a exposição da estrutura da dissertação.

O Capítulo 2 está reservado à revisão de literatura, que enquadra teórica e conceptualmente a pesquisa aqui aduzida, dividindo-se em dois subcapítulos: um, destinado a debater a cidadania (sua evolução história e reconfiguração atual) a educação cidadã (o que é/deve ser e quais as suas dimensões) e os limites e possibilidades da operacionalização da EC em meio escolar; o outro, votado a uma indagação aprofundada das perspetivas supervisivas (a abordagem colaborativa e o modelo ecológico-organizacional) que tutelaram o projeto de crescimento e mudança ensaiado no âmbito desta investigação, tendo por antecâmara uma breve revisão da evolução epistemológica da supervisão em Portugal.

No Capítulo 3, discute-se a componente metodológica do estudo, a começar pelo enquadramento paradigmático, em que se argumenta a sua filiação em dois programas: o *qualitativo* e o *sociocrítico*, logo seguida da fundamentação da opção por uma *abordagem flexível* da investigação-ação, que se faz acompanhar pela apresentação do plano da investigação, onde se destaca o seu duplo eixo *descritivo* e *interventivo*. Prossegue-se com a caracterização genérica do contexto escolar onde decorre a investigação e com a descrição da situação profissional dos professores que nela participam, passando pela

consideração dos requisitos éticos a que obedece, para finalizar com a apresentação dos instrumentos e procedimentos de recolha de informação.

O Capítulo 4 consagra-se, por inteiro, ao tratamento, apresentação, análise, interpretação e discussão dos dados. Encontra-se organizado em duas partes, em função dos dois eixos/etapas da investigação: a primeira, relativa à análise de conteúdo dos dados obtidos na fase descritiva; a segunda, dedicada à análise, interpretação e discussão da informação recolhida na etapa interventiva.

No Capítulo 5, o derradeiro, têm lugar as considerações finais, traduzindo uma síntese sobre os contributos, limitações e implicações do estudo.

Encerra-se a dissertação com a apresentação da bibliografia consultada e com a anexação da documentação considerada imprescindível à compreensibilidade da pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 – Revisão da literatura**

---



Sendo o propósito maior desta investigação o desenvolvimento das percepções e a (re)conceitualização das práticas sobre/em educação para a cidadania dos seus participantes, a abordagem ao *estado da arte* não poderia deixar de passar, em primeiro lugar, pela problematização da relação cidadania/educação/escola, questionamento que, necessariamente, nos conduziria à indagação das concepções de cidadania e de escola subjacentes à demanda de uma educação cidadã. Logo, o aprofundamento desta problemática levou a que, adaptando a interpelação de Santos (2005;2014), o desdobramento do primeiro subcapítulo da revisão da literatura se pautasse pela tríplice interrogação: Que cidadania? Que educação (para a cidadania)? Que escola?

O presente estudo procurou responder, em sentido geral, a estas perguntas, invocando, ora uma noção de cidadania (e de democracia) *multicultural, profunda, participativa e democrática*, por contraponto a uma cidadania/democracia meramente *formal, hegemónica e fragmentada*, veiculada pela *doxa* neoliberal, ora uma concepção de educação para a cidadania centrada na ação transformadora e emancipatória, em oposição a uma versão minimalista, circunscrita à transmissão de conhecimentos, ora uma ideia de escola cidadã que, ciente dos seus limites e possibilidades, não se furta a assumir a sua cota de responsabilidade na formação do cidadão democrata, pela via da educação *na, pela e para* a cidadania.

Entendida como estratégia de formação e desenvolvimento profissional e pessoal do professor e, por conseguinte, como processo de *acompanhamento e monitorização imprescindível à melhoria do ensino-aprendizagem e da educação*, a supervisão pedagógica foi a estratégia formativa explorada na fase interventiva da pesquisa aqui apresentada, visando a concretização do desígnio desenvolvimentista que a norteou. Assim, no segundo subcapítulo do enquadramento teórico sustenta este estudo, após uma revisão abreviada da história recente da supervisão em Portugal, que nos permitiu entrever um objeto em constante evolução e aceder aos diversos, mas convergentes conceitos integrantes do mesmo constructo, tentou-se iluminar as tendências e concepções que mais diretamente inspiraram o processo formativo/supervisivo levado a cabo no âmbito da nossa pesquisa. Referimo-nos à(s) perspectiva(s) colaborativa(s) e ao modelo ecológico da supervisão que, embora traduzindo processos mutuamente permeáveis e complementares, por razões de maior clarificação, foram aqui tratados separadamente.

No que à vertente colaborativa diz respeito, evidencia-se, fundamentalmente, a dimensão interpessoal e relacional da supervisão, **mediante** a ponderação partilhada dos

acontecimentos pedagógicos e o fomento do diálogo supervisão, numa atmosfera de simetria e democratização de papéis, capaz de encorajar o questionamento das concepções e práticas por parte de todos os intervenientes. Não excluindo a relevância de procedimentos de auto reflexão de teor intrapessoal, esta perspectiva aponta a um conceito democrático de supervisão, realçando a pertinência da prática colaborativa e horizontal, num quadro de gestão conjunta do conhecimento potenciador da construção e desenvolvimento da autonomia profissional dos professores.

O paradigma ecológico traduz, essencialmente, uma ampliação concetual da atividade supervisiva, no sentido de uma supervisão organizacional ou institucional que, ultrapassando os muros da sala de aula, implica toda a comunidade educativa na edificação de um projeto e de uma cultura de escola. Neste conceito, inscreve-se a ideia de *escola reflexiva* definida como organização aprendente e qualificante que, ao pensar-se, concebe a sua missão social e o seu projeto educativo e, simultaneamente, qualifica e desenvolve todos os seus membros.

## 2.1 – Cidadania, Educação e Escola

*O ofício de cidadão não se improvisa.*

(Benjamin Constant)

*O cidadão que a democracia precisa é um artifício, é uma construção e uma elaboração requintadas, é um produto da ação social humana nos mais diversos âmbitos de educação e formação.*

(Barbosa, 2006, p.67)

Fazer a ponte entre cidadania, educação e escola implica, em primeira instância, indagar as afinidades e complementaridades, tanto quanto as tensões, geradas pela interação de três fenomenologias sociais reciprocamente condicionantes.

Na ótica de Gimeno (2003), a cidadania e a educação necessitam uma da outra, vivificam-se mutuamente. Hoje, mais do que nunca, é em torno da relação entre a construção da cidadania, a cultura e a educação que se ergue uma das grandes visões da educação. Partindo de tais premissas, o autor aduz cinco razões principais para (re)ligar



educação e cidadania, por forma a melhor esclarecer a fecundidade das suas mútuas implicações:

- A *primeira* remete para o paralelismo existente entre o potencial criador da educação e da cidadania, que, assim, se podem fortalecer uma à outra como narrativas de progresso. Tal como a cidadania democrática, a educação esteia-se na assunção de um relativo *otimismo pedagógico* e na refutação de qualquer determinismo ou predestinação, entendendo como condição de partida do ser humano e da sociedade a possibilidade de melhorar. Neste sentido, a educação pode colaborar na construção do cidadão dotando-o das competências necessárias à participação ativa e responsável na vida da *polis*: o pensamento autónomo e crítico, a cooperação, a capacidade de diálogo para a resolução de conflitos...;

- A *segunda* prende-se com o facto de a cidadania proporcionar um modelo de referências, normas e valores em função dos quais se deve conceber e realizar a educação. A ideia de cidadania opera de forma propositiva, imprimindo um rumo à prática educativa, mediante a seleção de objetivos e conteúdos consentâneos com uma conceção de cidadania democrática;

- A *terceira* é de ordem epistemológica, uma vez que a cidadania fornece uma plataforma discursiva essencial ao entendimento de tudo o que diz respeito ao “educativo” e, em particular, aos destinatários da educação, isto é, funciona como uma lente que permite visualizar as diferentes dimensões da formação da subjetividade, condicionando o modo de orientar o desenvolvimento dos sujeitos educativos;

- A *quarta* relaciona-se com os desafios que a cidadania enfrenta, perante uma conjuntura de globalização galopante. Neste contexto, a cidadania, enquanto metáfora para a educação, assume toda a sua atualidade, face à necessidade de reforçar os espaços públicos onde os atores sociais se sintam comprometidos e enraizados, contrariando, assim, as consequências funestas da globalização;

- A *quinta* razão é a mais elementar e evidente de todas: a educação é um requisito fundamental para a inclusão do cidadão na sociedade; estar *educado*, ser instruído, constitui, atualmente, a chave para o exercício efetivo e real de uma cidadania democrática. Forjar cidadãos conscientes, críticos e participativos exige um nível educativo que lhes permita descodificar o mundo e adotar posições inteligentes em cada momento (Gimeno, 2003).

Do mesmo modo, para Santos (2005), a inclusão educativa e a participação cidadã são condições de cidadania. Sendo a cidadania uma cultura a construir, cabe à educação

colaborar nessa edificação. Contudo, a *cidadania democrática* (uma cidadania profunda, responsável, participativa, emancipatória, múltipla e ativa) não decorre, como que por automatismo, de uma qualquer educação. Senão, veja-se como o progressivo ajustamento dos sistemas educativos às demandas do mundo do emprego, tomando de empréstimo os pressupostos e procedimentos do universo empresarial, tem concorrido para que a educação venha relegando para segundo plano a ética que sustenta as ideias e as práticas de cidadania. Daí que colocar a educação ao serviço da promoção da cidadania acarrete uma abordagem reflexiva e crítica da tríplice questão: Que educação? Para que cidadania? Em que escola? (Santos, 2005; 2014).

O questionamento de Santos remete-nos para aquela que é uma interrogação nuclear da filosofia freireana da educação: A favor de quê? A favor de quem? Contra quê? Contra quem se aprende/ensina? (Freire, 1996).

Paulo Freire concebe a educação como uma forma de intervenção no mundo: educar é, fundamentalmente, problematizar o futuro e não olhá-lo como inexorabilidade. “É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 1996, p. 46). Educar implica reconhecer a vocação ontológica do Homem para o ser mais, constituindo-se, social e historicamente, como sujeito e não como um *a priori*, um mero objeto da História. Enquanto sujeito, o Homem está na História, não para se acomodar a ela, mas sim para nela perscrutar o sentido da mudança, pelo que, sendo iminente interventivo, o ato educativo deva esforçar-se por desmascarar a ideologia dominante e não, simplesmente, reproduzi-la. Neste sentido, ensinar/aprender é, também, denunciar a senha fatalista de intencionalidade imobilizadora da doutrina neoliberal, no seu insistente propósito de nos convencer de que nada podemos fazer contra uma realidade social que nega e apouca a humanidade e que, sendo histórica e culturalmente determinada, nos é dada como “quase natural”. Eis porque não é possível, nem aceitável, uma abordagem ingénua, ou pior que isso, pretensamente neutra de quem ensina/aprende. Ninguém pode estar no mundo (e na educação) “de luvas nas mãos”, descomprometidamente, como se nada tivesse a ver com um “lá fora” distante e incógnito. Ser política é uma qualidade inerente ao *ser* da educação, politicidade que se traduz no entendimento de que a transformação social requer a dialetização entre o desmascaramento da realidade desumanizante e o combate pelo seu fim. Como ação especificamente humana, a educação dirige-se aos sonhos, aos ideais, à utopia; é nesta diretividade que radica o inevitável (e desejável) sentido político da educação (Freire, 1996).

Assumidamente de inspiração freireana, a tese de Lima (2005) assenta na análise crítica das relações entre a educação e a cidadania, uma abordagem tanto mais urgente quanto mais o novo cânone socioeducativo reduz o universo educacional a um mero processo adaptativo e a cidadania a um mercado de liberdades, estritamente económicas, dos consumidores. Evidenciando a crescente ascendência da ciência económica e da globalização do capitalismo na definição das políticas públicas de educação, a *doxa* educativa emergente, designada de *economicismo educacional*, elege o *homo economicus* como o autêntico sujeito pedagógico, a ser moldado na hegemonia dos valores da eficácia, da adaptação e da competitividade. Este pedagogismo de feição instrumentalista e mercantilista conduz, no limite, a uma cidadania corroída e fragmentada, uma democracia meramente formal, como corolário de um processo de modernização de inspiração económica e gerencial (Lima, 2005). Por outras palavras, fruto da expansão capitalista, a deriva utilitarista e competitiva que tem afetado a educação levou, em escassas décadas, à substituição do lema *aprender a ser* pelo slogan, de conotação belicista, do *aprender para ganhar* (Lima, 2012).

Pese embora a severidade do diagnóstico, o autor reitera a convicção de que a educação pode e deve participar no processo de democratização da democracia, desde que se assuma, fundamentalmente, como um projeto de educação crítica para a cidadania democrática e multicultural, capaz de contribuir para a ampliação dos atores intervenientes na deliberação política e, desta forma, para a promoção da diversidade cultural. Nesta perspetiva (como em Freire), resulta clara a impossibilidade da neutralidade axiológica da educação, pois, mesmo não ignorando as contrariedades impostas pelo espírito do tempo, faz todo o sentido unir os desígnios do sistema educativo à demanda da cidadania democrática e da emancipação social (Lima, 2005). Defende-se, enfim, uma educação pública que, engajada no combate a todas as formas de desigualdade, alienação e cidadania submissa, promovidas pelo discurso reducionista da meritocracia, ouse comprometer-se com “a promoção da humanização dos seres humanos, da compreensão empática e crítica da nossa condição, da transformação social e da revitalização da democracia” (Lima, 2012, p. 26).

O filão crítico-reflexivo é também explorado por Afonso e Lúcio-Villegas (2007), que problematizam os desafios com que se debate a relação cidadania/educação/escola, frente a uma conjuntura socioeconómica e cultural fortemente marcada pela crise do Estado-providência e pelas dimensões, expressões e consequências da globalização e transnacionalização do capitalismo. Neste horizonte, as políticas educativas ocidentais e

ocidentalizadas têm, muitas vezes, favorecido lógicas de acumulação e de controle, bem como a supremacia dos preceitos cientifistas ou técnico-instrumentais, despolitizando a educação, em nome da competição meritocrática e da obsessão avaliativa, fazedoras da emulação individualista e da seletividade discriminatória.

Porém, a busca da cidadania democrática ressurgiu no panorama atrás descrito, sobretudo, como um antídoto para a progressiva debilitação dos direitos e para a ampliação das desigualdades. Com efeito, o pontificado do *pensamento único* é cada vez mais contestado, reemergindo, pela ação de muitos movimentos sociais a nível global, novas e velhas dimensões da reivindicação democrática, como a problemática das desigualdades de classe, género, raça, etnia... (que entretanto se acentuaram), a que e juntam agora os riscos ambientais, as ameaças à paz, ao multiculturalismo, à segurança, aos direitos humanos... Sendo assim, hoje, mais do que nunca, importa assumir a escola como campo de confronto de hegemonias, como construtora de significados que permitam compreender a sociedade e o mundo, como espaço público onde democracia e cidadania se ensinam e, sobretudo, se praticam. Trata-se, afinal, de resgatar a linha da educação libertadora de Paulo Freire, retomando um modelo educativo que (re)coloque no centro o desenvolvimento e a emancipação das pessoas e das comunidades (Afonso & Lúcio-Villegas, 2007).

### **2.1.1 - Que cidadania?**

*Hoje, quando era presumível regozijarmo-nos por termos percorrido grande parte da longa e difícil caminhada para a cidadania, constatamos que voltamos a entrar num processo de crise.*

(Santos, 2005, p.42)

Eixo central da filosofia política ocidental, o milenar tema tem sido alvo de constante revisitação. Fruto da agudização da “crise da cidadania”, a proeminência da reflexão sobre a cidadania atingiu o zénite nas últimas décadas. Inclusive, o recrudescimento desenfreado da apatia cívica (associado ao abstencionismo ético do poder político), do imperialismo da economia e da tecnocracia, da pressão da competitividade e do culto consumismo, tem levado a que, em comunidades de todo o mundo, se assista a tentativas de revisão ampla dos recursos concetuais e das práticas que

sustentam a construção cidadã. Porém, o debate em torno da edificação da cidadania, como ideia e como práxis, permanece inconclusivo e prenhe de controvérsias e obstáculos epistemológicos, o que torna inoperante um tratamento simplista e ingênuo da questão (Santos, 2005).

À falta de um referencial teórico completo e consensual sobre o que é a cidadania, o melhor esclarecimento desta *palavra-obstáculo* acarreta um duplo imperativo: primeiro, uma abordagem diacrônica que nos permita vislumbrar, na linha do tempo, as cambiantes de um projeto multiseular inacabado, moldado no lume de sucessivas conjunturas sociais, económicas, políticas e mentais; segundo, o levantamento de algumas das propostas teóricas que animam o debate sobre a renovação e ressemantização da cidadania, nos alvares do novo milénio.

### **Uma abordagem diacrónica**

É geral o reconhecimento de que a *ideia* de cidadania remonta, originariamente, à Antiguidade Grega (Nogueira & Silva, 2001; Santos, 2005; Cortina, 2009).

A Atenas do século V a. C. ergue-se como palco primordial do ensaio de um tal arquétipo de organização político-social, devendo-se a Péricles (492 a. C.-429 a. C.) o primeiro esboço do que é ser cidadão e a Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.) a versão inaugural de um modelo teórico de cidadania política, aportando-lhe uma dimensão ética e metafísica. Para o filósofo, o homem é, primeiro que tudo, um ser dotado de palavra e, por consequência, a sua vocação é a sociabilidade e a intervenção política; trata-se, portanto, antes de mais, de um “animal social” e de um “animal político”. Este, o ponto de partida da sua conceção de cidadão: aquele que participa ativamente na legislação e na administração da polis, deliberando com os seus homólogos o que é justo ou injusto para a sua comunidade política. Por sua vez, a polis, ou cidade-estado, é entendida como a forma suprema de sociedade, constituindo uma unidade autossuficiente e, por isso, independente, dado dispor das instituições indispensáveis para proporcionar aos seus membros uma vida feliz. Daí que, para se atingir a plenitude da condição humana, haja que participar empenhadamente nos assuntos da polis, uma prerrogativa dos que são livres e iguais (Cortina, 2009).

Apesar de radicalmente participativa, a cidadania ateniense não era isenta de limitações. Desde logo, porque patenteava uma natureza fortemente exclusiva, aceitando como indiscutível a desigualdade estatutária entre cidadãos e não cidadãos, pelo que

vedava a largas fatias da população (as mulheres, os metecos e os escravos) a participação democrática e os direitos políticos (Soares, 2003). Mais, “livres e iguais” eram apenas os cidadãos atenienses, e não todos os seres humanos, pelo facto de o serem, assentindo na existência da escravatura. Por outro lado, a liberdade do cidadão não o protegia das ingerências da Eclésia na vida privada e na decisão doméstica (Cortina, 2009).

Na Antiguidade Romana, a trajetória da cidadania assumiu uma evolução algo inversa relativamente ao processo grego. Se no período republicano a condição de cidadão estava, como na Atenas Clássica, ligada à participação política, com o avanço do Império, a cidadania foi sendo desvinculada desse agenciamento, pois, à medida que se estendeu a todos os povos conquistados, o conceito passou a associar-se à mera proteção legal, afastando-se da participação na deliberação e execução da lei (Soares, 2003).

O advento Idade Média trouxe consigo uma progressiva perda de significado da cidadania: o constructo foi adquirindo um pendor mais hierárquico e utilitarista, relegando a ética da participação. Numa época em a Igreja suplantou a comunidade política, a moral e o dogma judaico-cristãos foram, paulatinamente, adulterando o conceito antigo de cidadania, ao mesmo tempo que, por seu turno, o sistema feudo-vassálico focalizava a identidade cidadã nas obrigações militares. Deste modo, a deontologia participativa cedeu o seu lugar à busca da salvação pessoal e à lealdade para com os mais poderosos (Nogueira & Silva, 2001; Santos, 2005).

Fundado na recuperação da cultura clássica, o Renascimento lançou uma nova luz sobre a prática da consciência cívica. No *quatrocento* italiano, as repúblicas de Veneza e Florença dispunham de formas de governação inspiradas na ética da participação, indicando, assim, o caminho para uma retoma do ideal antigo de cidadania ativa.

A partir de finais do século XVI, inicia-se, ainda que embrionariamente, a construção da cidadania moderna, em concomitância com a elaboração do conceito de Estado-Nação, processo inicialmente coadjuvado pela implantação do Absolutismo Régio. (Santos, 2005).

Pertence a Jean Bodin (1576) a teoria fundadora do regime absolutista, ao depor a favor da imperiosa necessidade de uma soberania régia de direito divino e absoluto, enquanto garante da paz e da segurança. O reverso desta moeda é uma conceção de cidadão como sujeito livre, mas passivo e obrigado à obediência face ao poderio do monarca, em troca de proteção. Inaugurava-se, assim, a formulação do que se designaria cidadania *protetora*. Decorrido meio século da formulação de Bodin, Thomas Hobbes (1651) desenvolve uma versão de soberania e de intercâmbio cívico semelhante, mas mais

sofisticada e influente. Nesta ótica, a construção da sociedade política obedece a um contrato social original e primitivo concebido pelos indivíduos, como garantia de autoproteção. Mediante a transferência dos direitos naturais para o poder soberano, por forma a assegurar a vigência dos contratos primordiais, os homens optam, livremente, por constituir-se a si próprios como sujeitos da soberania régia, já que apenas ela afiança uma interação humana pacífica. Logo, o exercício da cidadania corresponde, aqui, a uma espécie de “troca cívica” sustentada na proteção por recompensa da obediência, e não a qualquer sorte de participação ativa (Nogueira & Silva, 2001).

Por meados do século XVII, os excessos da monarquia absoluta e efervescência religiosa impulsionaram as primeiras tentativas de legitimação da soberania popular, como fonte de poder, e incentivaram a reivindicação das potencialidades democráticas do conceito de cidadania (Santos, 2005). Na refutação do modelo absolutista de governação, é considerado essencial o contributo de John Locke (1690), autor de uma tese que visava reconciliar a liberdade do cidadão com a ordem política, através da conceção da governação como um *trust* ou contrato social, em que o povo surge como instituidor e beneficiário, e o poder do governo é entendido como *poder-dever*, um encargo que os cidadãos confiam aos que os representam (Maltez, 2009). Advoga-se, assim, um Estado constitucional limitado, cujo dever era a proteção dos direitos naturais de todos os indivíduos (a vida, a liberdade, a propriedade); ao cidadão, caberia honrar a sua obrigação, consentindo no contrato social, ou seja, defendendo a proteção dos seus pares e iguais. Não podendo, com propriedade, ser proclamado como democrata, já que dificilmente se comprometeria com o alargamento da sociedade política a outros que não os detentores de abastada propriedade, ao idealizar um regime político fundado no consentimento dos cidadãos e na garantia dos direitos individuais, Locke é, inquestionavelmente, um precursor da democracia liberal (Nogueira e Silva, 2001).

Já em pleno Iluminismo, a noção de *contrato social* é retomada por Jean-Jacques Rousseau (1762). Radical na defesa da soberania popular, o pensador alega a favor de uma forma de organização em que *cada um, unindo-se a todos, não obedeça senão a si mesmo e continue tão livre como antes*, envolvendo-se ativa e diretamente no exercício dos poderes soberanos, sujeitando-se a si próprio às normas por ele consentidas no contrato social (Maltez, 2009). Porque a democracia exige um empenhamento contínuo do cidadão na deliberação pública, de modo a poder identificar-se com a vontade geral que protege o bem comum, para o filósofo das Luzes, tornava-se imperioso um robusto

programa de educação republicana capaz de desenvolver a virtude e o patriotismo (Nogueira & Silva, 2001).

Herdeira (e executora) do ideário iluminista, a Revolução Francesa converteu os direitos-liberdades dos indivíduos em objetos de luta e de promoção da cidadania. Dela decorreu o enquadramento jurídico dos chamados “direitos de primeira geração”: os *direitos civis*, centrados no respeito pela soberania da lei, essencial à liberdade individual do cidadão e os *direitos políticos* traduzidos no sufrágio universal, imprescindível à instituição da democracia parlamentar. Por outro lado, a cidadania gerada nas Luzes criou raízes no combate pela libertação *da (freedom from)* dominação estatal e tentou reduzir ao mínimo os seus poderes (*minimal state*), em nome da liberdade individual. Estes os valores-guia da cidadania liberal (Santos, 2005).

Ao longo do século XIX, e até ao final da 2ª Guerra Mundial, a construção cidadã escorou-se na definição e consolidação dos estados e respetivas fronteiras, sendo, agora, o principal alvo da preocupação dos povos as condições concretas da sua pertença a essas organizações. A cidadania focaliza-se cada vez mais no Estado-Nação, enquanto *lugar* do exercício das reivindicações veiculadas pelos movimentos sociais emergentes, que mobilizam a seu favor os canais estatais e obrigam as elites a gerir as suas exigências, mediante concessões em forma de direitos, processo que culminaria, em meados do século XX, com a edificação do Estado-providência (Nogueira & Silva, 2001).

O período do pós-Segunda Guerra Mundial é marcado pelo reacender do debate acerca das condições estruturais da democracia (e da cidadania), discussão que se centraria na compatibilidade/incompatibilidade entre a democracia e o capitalismo e nas virtualidades redistributivas do sistema democrático (Santos & Avritzer, 2003).

É neste contexto que se inscreve a teorização do sociólogo Thomas Marshall (1950), pioneira na concetualização da *cidadania social*. Recusando-se a limitar o significado da cidadania moderna (liberal) a uma mera associação política entre o indivíduo e o Estado, defende que, como estatuto legal, a cidadania confere o direito a ter direitos. Em *Cidadania e Classe Social*, o autor identifica três estádios<sup>1</sup> concetual e historicamente distintos no processo de construção da cidadania na modernidade, o último

---

<sup>1</sup> Segundo o esquema classificatório de Marshall, o primeiro estágio desenvolveu-se ao longo do século XVII e corresponde à edificação da *cidadania civil*, traduzida nos direitos inerentes à liberdade individual: liberdade da pessoa, liberdade de expressão, pensamento e fé, bem como o direito à propriedade e à justiça; o segundo estágio ocorreu nos séculos XVIII e XIX, substanciando a cidadania *política*: o direito a participar no exercício do poder político mediante o desenvolvimento gradual do sufrágio universal; o terceiro estágio percorre o século XX, durante o qual se desenvolve a cidadania social (Nogueira & Silva, 2001).



dos quais a *cidadania social*, consubstanciada na possibilidade de acesso individual aos bens sociais de base, como a educação, os cuidados de saúde, a habitação, etc., providenciados pela comunidade a todos os seus elementos; a um tal patamar está associada a instituição do Estado- providência. A tese de Marshall visa, fundamentalmente, compatibilizar a democracia política com os impactos sociais do capitalismo como sistema económico, encontrando a chave da conciliação no *Welfare State*, uma vez que nele reconhece a capacidade para limitar os efeitos nefastos das diferenças de classe, por via da concessão de direitos a todos os indivíduos (Nogueira & Silva, 2001).

A cidadania social reivindica um Estado prestativo e omnipresente e aposta numa emancipação através de órgãos estatais, cujo papel é enfatizado com base em formas institucionalizadas de atribuição de bens sociais básicos. Trata-se, portanto, de uma cidadania suportada pela estruturação de *direitos-igualdade* (valor-guia), direitos económicos e sociais, retrospectivamente, designados de “direitos de segunda geração” (Santos, 2005).

O desmonte do Estado-providência e os cortes sociais que se fizeram sentir a partir dos anos oitenta desacreditaram as teorias sobre os efeitos distributivos irreversíveis do sistema democrático, o que fez com que a discussão em torno da democracia nas derradeiras décadas do século XX alterasse, substancialmente, as linhas do debate democrático do pós-guerra: “À medida que o debate sobre o significado estrutural da democracia muda os seus termos, uma segunda questão parece vir à tona: o problema da forma da democracia e da sua variação.” (Santos & Avritzer, 2003, p. 37). A resposta mais influente a esta problemática acusou uma solução elitista, segundo a qual o problema da edificação da democracia, em geral, devia proceder das dificuldades com que se debateu a construção democrática na Europa no período entre guerras. Desta réplica, decorreria a conceção *hegemónica da democracia*<sup>2</sup>, uma elaboração que articula elementos como a contradição entre mobilização e institucionalização, a consideração positiva da apatia política, a focalização do debate democrático na temática da configuração dos sistemas eleitorais, a redução do pluralismo à arregimentação partidária e à luta entre elites e a resolução simplista do problema da participação, mediante a

---

<sup>2</sup> Os autores definem *hegemonia* como a capacidade económica, política, moral e intelectual de estabelecer uma orientação dominante na forma de abordar uma dada questão, no caso, a democracia. Do mesmo modo, entendem que todo o fenómeno democrático gera um processo contra-hegemónico, no interior do qual se produzem formas económicas, políticas e morais alternativas (Santos & Avritzer, 2003).

discussão das escalas e da complexidade. A expansão desta forma de *democracia de baixa intensidade* acarretou a degradação generalizada das práticas democráticas, uma crise que, nos países centrais, se traduziu numa dupla patologia: a da participação, que corresponde a um enorme aumento da abstenção, e a da representação, consumada no facto de os cidadãos se reverem cada vez menos nos seus representantes eleitos. Por outro lado, a conceção hegemónica da democracia defende a extensão à escala planetária do modelo de democracia representativa elitista ou liberal-representativa dos países do hemisfério Norte, fazendo tábua rasa das iniciativas desenvolvidas no hemisfério Sul ao nível da discussão e da experimentação democrática. À margem da emergência e consolidação do elitismo democrático, ou neoliberalismo, o ocaso do século XX presenciou também o despontar de um conjunto de conceitos e práticas alternativas, as concepções *contra-hegemónicas da democracia*. Em termos gerais, estas experiências conservaram a resposta procedimental à questão da democracia, mas vincularam o procedimento com o modo de vida e interpretaram a democracia como condição da promoção da convivência humana, religando procedimentalismo e participação: “Trata-se de negar as concepções substantivas de razão e as formas homogeneizadas de organização da sociedade, reconhecendo a pluralidade humana” (Santos & Avritzer, 2003, p.44).

### **A cidadania no dealbar do século XXI – Contributos para o debate**

Neste horizonte emergem novas (e velhas) dinâmicas sociais que, enquadradas por diferentes projetos de sistematização, dão corpo ao processo de reconfiguração e ressignificação da cidadania (e da sua congénere, a democracia), em curso no *presente* histórico.

Entre os sintomas mais pronunciados da tão propalada “crise da democracia”, acha-se a crescente insatisfação do comum dos cidadãos, sobretudo, face a uma ortodoxia político-parlamentar cada vez mais afastada do fluxo de mudança que atravessa, transversalmente, a vida das pessoas (Giddens, 2005). A resolução do problema encontra, no autor citado, uma resposta contundente: *democratizar a democracia*. Cumpre, então, averiguar os requisitos da efetivação deste desiderato.

Uma das exigências fundamentais da democratização da democracia é a promoção de uma cultura cívica profunda e progressista, gizada no seio da sociedade civil, esta concebida como um fórum, onde se cultivam as atitudes democráticas, em geral, e a

tolerância, em particular, com vista à construção de uma *democracia das emoções*. Outra condição imprescindível à concretização da democratização da democracia é que ela transponha as fronteiras do Estado-Nação. Isto porque, sob a influência da globalização, a soberania das nações tem vindo a diluir-se, verificando-se uma nova relação de forças entre a capacidade de intervenção dos países e o impacto dos fenómenos globais, a favor dos segundos. Problemas globais (riscos ambientais, flutuações económicas, mudanças tecnológicas) requerem soluções globais, pelo que há que democratizar quer *acima* quer *abaixo* do nível da Nação. Finalmente, democratizar a democracia significa aceitar que esta construção possa assumir formas diversas, em consonância com carga histórico-cultural de cada país. Tal aspiração pode implicar, quer reformas constitucionais, no sentido de promover a transparência nas questões políticas, quer a experimentação de normas democráticas alternativas, mormente, se estas estiverem ao serviço da compatibilização dos processos de tomada de decisões políticas com as necessidades e preocupações quotidianas dos cidadãos. Nenhum país está tão avançado que possa colocar-se à margem deste desafio (Giddens, 2005).

A tese atrás apresentada articula, em certa medida, com teorização a de Santos (2005), particularmente, se levarmos em linha de conta alguns (os dois primeiros) dos *casos-tipo* de cidadania renovada considerados pela investigadora, no quadro da “revolução silenciosa” que perpassa a (re)construção cidadã neste início de século.

Um dos pilares em que se estriba a renovação e reconcetualização da cidadania é a *cidadania pós-nacional*, assim denominada por transcender o espaço do Estado-Nação. Produto da crescente indefinição das fronteiras, das novas escalas de tempo e de espaço e da perda do poder do Estado-Nação, a dimensão pós-nacional da cidadania compreende as noções de *cidadania da proximidade*, relacionada com dinâmicas locais, e de *cidadania planetária*, ligada a fenómenos de globalização. A primeira, reporta-se a casos concretos e próximos o bastante do cidadão, para que este se possa identificar com eles e responsabilizar por eles; a segunda, associa-se a convicções globais e a preocupações universalistas, exigindo formas de solidariedade vinculadas à pertença ao género humano. Todavia, mais do que sublinhar a dicotomia, há que reforçar a dialética entre ambas as conceções, pois as dinâmicas locais podem constituir um princípio de resposta para problemas de âmbito global.

Outro importante *caso-tipo* de cidadania renovada designa-se de *cidadania diferenciada*. Refutando a lógica da homogeneidade, esta conceção exalta o direito à diversidade e aposta no pluralismo e no multiculturalismo como valores-guia. Procura

compatibilizar a liberdade individual com a diversidade cultural, relevando a importância da cultura na construção da identidade. Na forma de *cidadania profunda*, renuncia a um universalismo *a priori* mas aceita uma universalidade *a posteriori*, forjada no “decorrer da vida através de reflexões aprofundadas, de vivências intersubjetivas e através de um processo essencialmente dialógico” (Santos, 2005, p. 57).

A reconfiguração da cidadania também não ignora as questões do conhecimento, buscando *reposicionar o ser através do saber*, centrando-se nos direitos e nas injustiças cognitivas. O processo de reconceitualização em curso relega o princípio da monocultura e questiona o modelo epistemológico vigente, o positivista, contrapondo-lhe uma fórmula que visa a autonomia cidadã, o *auto-sócio-constructivismo*, entendido como via aberta para a reconstrução da vida pessoal e coletiva.

Contudo, o ponto mais alto da renovação cidadã é, no entender da autora a que vimos aludindo, a *cidadania ambiental*, uma vertente em construção que, fundada no questionamento da sustentabilidade ambiental, vem adquirindo um crescente protagonismo na transformação da cidadania a nível global. Aquilo a que, principalmente, se propõe esta concepção é promover a reflexão, com vista a progressivas aproximações entre o social e o natural, o homem e o ambiente, o local e o global, o privado e o público, o desenvolvimento sustentável e o conhecimento sustentável (Santos, 2005).

Os termos em que Santos e Avritzer (2003) equacionam o processo de reconfiguração da democracia (e da cidadania) no despertar do terceiro milénio diferem, de certa forma, dos que exprimem as perspetivas anteriormente expostas. Isto porque a proposição dos investigadores, *ampliar o cânone democrático*, assenta numa dupla e complementar exigência: contestar a concepção hegemónica da democracia liberal, principalmente, na sua pretensão de universalidade e exclusividade e, assim, abrir espaço para credibilizar os conceitos e práticas contra-hegemónicas de democracia. A partir desta premissa, aduzem-se as problemáticas que condicionam a ampliação do cânone democrático, bem como as possibilidades de resposta a algumas delas:

1. *A perda da demodiversidade*. Esta questão implica o reconhecimento da negatividade da perda de demodiversidade<sup>3</sup> imposta pelo modelo hegemónico, uma privação que pode levar ao extremo a distinção entre a democracia como ideal e a democracia como prática, caucionando uma democracia de *baixa intensidade*, que mais não será que a caricatura do ideal democrático. Contrariando esta tendência, as

---

<sup>3</sup> Por demodiversidade entendem os autores “a coexistência pacífica ou conflitual de diferentes modelos e práticas democráticas” (Santos & Avritzer, 2003, p. 61).

experiências contra-hegemônicas testemunham a possibilidade de intensificar e aprofundar a democracia, seja instigando o sistema político a abrir mão de prerrogativas de decisão, seja reivindicando a legitimidade da participação democrática, seja, ainda, tentando reforçar a complementaridade entre a democracia participativa e a democracia representativa.

2. *O local e o global.* Revelando-se hostil à participação ativa dos cidadãos na vida política, o paradigma hegemônico tem-na confinado ao nível local. A resposta contra-hegemônica a este quesito mostra que é possível fortalecer a subsidiariedade entre democracia participativa e democracia representativa, ou seja, entre as escalas locais e nacionais. Importa, então, explorar as hipóteses de articulação transnacional entre diferentes experiências locais de democracia participativa ou entre estas e movimentos transnacionais que visam o desenvolvimento da democracia participativa, pois tais conexões poderão permitir “criar o local contra-hegemônico, o local que é o outro lado do global contra-hegemônico” (Santos & Avritzer, 2003, p. 63).

3. *Os perigos da perversão e da cooptação.* Trata-se de riscos a que não são imunes as experiências de democracia participativa, que podem ser capturadas por interesses ou atores hegemônicos ou pervertidas pela burocratização, pelo clientelismo ou pela instrumentalização partidária. Evitar tais perigos passa pela aprendizagem e reflexão incessantes, por forma a induzir novos aprofundamentos democráticos.

4. *Democracia participativa e democracia representativa.* A resposta dada a esta questão pela teoria hegemônica revelou-se desadequada, já que ofereceu uma solução simplista e geograficamente limitada ao problema da articulação entre participação e representação. Por seu turno, as práticas contra-hegemônicas de democracia mostram que existe um processo de pluralização cultural, com consequências profundas ao nível da redefinição das práticas democráticas, redefinição esta que ultrapassa a lógica agregativa da democracia representativa. Por isso, a premência da inovação cultural e do experimentalismo institucional, pois neles reside o potencial emancipatório que subsiste nas sociedades atuais (Santos & Avritzer, 2003).

Não obstante as diferenças de maior ou menor grau, parece ser possível extrair um mínimo denominador comum entre os referenciais teóricos atrás apresentados: a dimensão pós-nacional ou transnacional da (re)construção democrático-cidadã, um veio que tem levado alguns investigadores a inquirirem as possibilidades e os contornos de uma *cidadania cosmopolita* de âmbito internacional (Cortina, 2009; Santos, 2002; Afonso & Lúcio-Villegas, 2007).

Cortina (2009) acompanha esta tendência, problematizando o *ideal da cidadania cosmopolita*. Segundo a autora, trata-se de um projeto que pode converter o conjunto dos seres humanos numa *comunidade*, sendo que o que constitui esta comunidade é, sobretudo, a assunção de uma causa comum: a partilha dos bens sociais, materiais e imateriais entre todas as pessoas do mundo. Porque todas as pessoas são as legítimas “donas” de tais bens, excluir muitas, algumas ou somente uma desta partilha configura a mais atroz injustiça. Frente a tal desafio, capitulam as soluções individualistas, os cálculos mesquinhos e os legalismos acéticos, pois só uma lúcida e sábia solidariedade é a atitude eticamente acertada para pôr termo à injustiça e à exclusão. Trata-se, afinal, de globalizar a economia por via de uma globalização ética, enquadrando globalmente os problemas que universalmente se manifestam, sem que se perca de vista, no processo de tomada de decisão, o *bem universal*, ainda que seja necessário concebê-lo a partir do *bem local*. Pugnar por uma globalização ética, isto é, pela mundialização da solidariedade, é a única forma de transmutar a *selva global* numa comunidade humana em que caibam todas as pessoas e todas as culturas humanizadoras (Cortina, 2009).

A análise de Santos (2002) equaciona a possibilidade da emergência de uma cidadania planetária, no âmbito do processo de *globalização contra-hegemónica (de baixo para cima)*, este substanciado no *cosmopolitismo* e no *património comum da humanidade*. Como resposta às formas de globalização hegemónica (*de cima para baixo: o localismo globalizado e o globalismo localizado*)<sup>4</sup>, o *cosmopolitismo* e o *património comum da humanidade* sustentam o combate pela transformação libertária da realidade a nível global, com repercussões nas esferas do político, do económico e do sociocultural. Na área política, trata-se de transmutar a *democracia de baixa intensidade* numa *democracia de alta intensidade*, visando uma cidadania pós-nacional de âmbito público internacional; no plano económico, a mudança traduz-se na luta pela repartição democrática da riqueza, fundada em direitos de cidadania à escala planetária; no campo sociocultural, a transformação aponta ao multiculturalismo emancipatório, construído na base de regras democráticas de mútuo reconhecimento entre identidades e culturas diferentes, pois “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2002, p. 80).

---

<sup>4</sup> O localismo globalizado corresponde à globalização bem sucedida de um fenómeno local, numa lógica de vencedores e vencidos, em que a vitória concede aos primeiros o poder de ditar as regras do jogo e a subsequente exclusão da alternidade; o globalismo localizado é a outra face da mesma moeda, traduzindo as consequências do localismo globalizado, como sejam, a desintegração, desestruturação e reestruturação das condições locais (Santos, 2002).

Na senda de B. S. Santos, Afonso e Lúcio-Villegas (2007) admitem o despontar de uma *democracia cosmopolita internacional*, entendendo-a como uma das faces da reconfiguração e ressemantização do conceito de cidadania, processo que os sociólogos sintetizam na expressão *cidadanias em transição*. Uma tal terminologia pretende exprimir a ocorrência de dinâmicas que, relacionadas com globalização e transnacionalização do capitalismo e com a crise do Estado-Nação (e, por isso, acarretando incertezas relativamente aos direitos adquiridos no âmbito nacional), podem, paradoxalmente, abrir campo a uma nova geração de direitos que atualizem as conquistas da cidadania democrática, agora, no horizonte de instâncias e contextos que transcendem os estados nacionais. Porém, face a uma agenda política supranacional pouco vocacionada para a promoção de uma cidadania em termos mais sólidos dos até agora assumidos pelos Estados-Nação, muito caminho há ainda a percorrer em direção a uma cidadania mais universal (Afonso & Lúcio-Villegas, 2007).

### **2.1.2 – De que falamos quando falamos de educação para a cidadania?**

*A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social e que se integram e que se empenham na sua transformação progressiva.*

(Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 2º, nº5)

*The teaching of citizenship education as a radical and subversive subject can and will change the world. Something has to.*

(Leighton, 2012, p. 15)

No final dos anos noventa, de forma algo súbita, a cidadania irrompe nos discursos educacionais, nacional e internacionalmente, em jeito de *última metanarrativa*, proclamada de forma mítica como se a simples invocação pudesse obliterar os dilemas sociais que justificam a sua reentrada no debate educativo: o crescente desinteresse e apatia políticos, o agravamento de fenómenos de intolerância, racismo e xenofobia, o afrouxamento dos laços de solidariedade social... (Menezes, 2005). No entender da referida autora, a correspondente repentina (re)aparição da *educação para a cidadania*

nos discursos educacionais e nos documentos orientadores da política educativa, pode ser lida como uma tentativa de apropriação de um “objeto fóbico”, na medida em que a sua valorização traduz a “ênfase no que se teme (porque está em falta) e se deseja controlar” (Menezes, 2005, p.14). Torna-se, portanto, tão necessário quanto urgente perscrutar as concepções de cidadania subjacentes (e nunca confessadas) aos escritos que sustentam a governação educativa, quando anunciam o incremento da participação do cidadão como desígnio fundamental da educação, buscando saber se concebem a práxis cidadã como mera predisposição para “jogar de acordo com as regras”, ou se entendem o exercício ativo da cidadania como condição imprescindível da consolidação da democracia. Da primeira opção, decorre a circunscrição da educação para a cidadania a um simples processo de identificação e difusão dos direitos cívicos, políticos e sociais, relevando os conhecimentos sobre a cidadania como *facto*; a segunda hipótese implica interpretar a cidadania como um *produto em progresso*, outorgando à educação (para a cidadania) a missão de promover as competências pessoais e sociais para que os mais jovens possam contribuir para a (re)construção cidadã, tal como prescreve a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Afigura-se, então, legítimo objetar a uma concepção minimalista da educação para a cidadania, limitada à transmissão de informação e ao incremento de virtualidades centradas no local e no imediato e, por isso, potencialmente geradora de uma reprodução acrítica do *status quo*. Por contraponto, é defensável que a formação do cidadão, embora não desprezando o domínio dos conhecimentos, assente no desenvolvimento de competências, recursos (pessoais e extrapessoais) e predisposições para agir (Menezes, 2005).

Na mesma linha de pensamento, Matos (2005) refuta uma formulação restritiva de educação para a cidadania, sobretudo, se associada ao colmatar de necessidades imediatas dos jovens, tanto mais que tal visão contém em si a ideia de dependência, a noção de que existe nos mais novos algum tipo de handicap social, moral ou outro, sugerindo que alguns (os fracos) precisem de outros (os mais fortes) para determinar os termos em que se devem fazer bons cidadãos. Não poucas vezes, os jovens em formação são vistos como os que “ainda não sabem” ou “ainda não são”, pelo que são posicionados numa sorte de limbo, à espera enquanto “se preparam para a vida”, uma perspectiva que acentua o processo de *alunização* dos juvenis e que se revela incompatível com a reivindicação de uma concepção emancipatória da educação. É, por isso, absolutamente essencial compreender a educação para a cidadania mais como educação *pela* cidadania



do que *para* a cidadania adulta. Por conseguinte, as práticas em educação para a cidadania têm de ser consequentes com os objetivos almejados, constituindo-se esta numa *ação política em aberto*, formulação que pressupõe um imperativo de mudança: a melhoria de vida dos sujeitos envolvidos, estada na transformação das pessoas e das condições do seu acesso à participação comunitária, pela via do diálogo social e do empoderamento em processos de enunciação, tomada de decisão e resolução de problemas (Matos, 2005).

Pureza (2002) tributa o cariz transformador e emancipatório da educação para a cidadania, advogando que a valorização da desobediência deve constituir um dos seus mandamentos capitais. No pensar do sociólogo, a educação para a - e, principalmente, na - cidadania localiza-se na zona de tensão entre dois polos: a articulação com um conjunto de valores entendidos, em determinado período, como hegemónicos no seio da sociedade; a ideia de que o incremento de competências de distanciamento crítico, face à realidade e à sua regulação vigente em cada momento, configura uma instância primaz da cidadania democrática. “No centro da cidadania democrática está a justiça e não a lei. Está a participação e não a delegação de poderes. Está a convicção e não a norma. Está a desobediência solidária e não a disciplina acéfala” (Pureza, 2002, p.389).

Outro pilar da educação para a cidadania democrática é, ainda segundo o mesmo autor, a *interculturalidade*. A educação cidadã não pode ser uma antecâmara da padronização gerada por um globalismo descaracterizador, nem tão pouco o seu contrário, o panegírico das lealdades de proximidade. O que a educação para a cidadania deve ser é uma educação para a tensão e complementaridade entre as diversidades que conferem consistência à experiência humana e o cosmopolitismo indispensável à consolidação da unidade do nosso género (Pureza, 2002).

Numa lógica libertária e transformante de educação para a cidadania inscreve-se, também, o ponto de vista de Leighton (2012), ao reivindicar uma *abordagem radical* da questão. A ideia motriz desta proposta reside na afirmação de que a educação para a cidadania dota os sujeitos em formação dos conhecimentos e das capacidades fundamentais para o desempenho de um papel ativo na vida pública, declaração que se faz imediatamente acompanhar pelo chamamento à ação em detrimento da passividade, ao envolvimento em vez da apatia, à tomada da palavra e não ao silêncio, à compreensão do que é a realidade e de como ela pode ser melhorada. Uma educação cidadã radical desenvolve a aptidão para aprender, para compreender, para não temer a diferença, para abraçar e participar na mudança; uma educação sem risco poderá servir as aspirações da burocracia e os objetivos da agenda oficial, mas não será, de todo, uma educação cidadã.

O “melhor” ensino-aprendizagem da educação para a cidadania corresponderá, assim, a um projeto emancipatório e subversivo, cujo propósito não é, seguramente, a criação de *drones* sociais obedientes, mas sim o questionamento de uma sociedade que acomoda e aceita o sofrimento, a desesperança e a alienação. Através de uma abordagem indagatória, os sujeitos educativos podem tornar-se aptos para subverter valores e estruturas que se revelam fracassados e a reter aqueles que demonstram ser válidos e apropriados para as suas vidas; é, pois, “crucial que eles sejam apoiados e encorajados a identificar a falência moral e os vazios éticos e a estarem preparados para agir sobre eles” (Leighton, 2012, p. 12).

A respeito da formação do cidadão, Cortina (2009) enfatiza a vertente axiológica, pelo que propõe a fórmula *Educar na Cidadania*. Na sua consideração, a questão dos valores não se refere apenas à captação pessoal do valor, mas também ao cultivo das predisposições necessárias para apreciá-lo, para degustá-lo. *Educar nos valores*, consistirá, portanto, em assegurar as condições que permitam degustar determinados princípios, mais exatamente aqueles que julgamos constituintes de uma cidadania plena. E os valores nucleares indispensáveis à cidadania são os que compõem uma ética cívica, essencialmente, a liberdade, a igualdade, a solidariedade, o respeito ativo e o diálogo, ou, melhor dizendo, a disposição para solucionar os problemas comuns através do diálogo. São estes os valores que qualquer instituição pública ou privada de educação deverá promover, pois trata-se daqueles que, ao longo dos séculos, fomos apreendendo e que compõem uma parte essencial do nosso melhor património. Não obstante a sua reconhecida valia, os progressos técnicos são suscetíveis de evoluir em sentidos contraditórios: tanto podem conduzir à liberdade como à opressão, à igualdade como à desigualdade; depende, pois, da orientação que lhes damos a sua conversão em aquisições valorosas ou danos intoleráveis. Daí que o nosso *capital axiológico*, o nosso haver em valores, seja a nossa maior riqueza, um património que vale a pena investir nas nossas mais importantes escolhas, pois frutificará em matéria de humanidade (Cortina, 2009).

Intentando uma abordagem sincrética, Santos (2005) descreve cinco linhas de força para uma educação cidadã, no quadro de uma pedagogia de inspiração bachelariana<sup>5</sup>, a pedagogia do *contra* e do *para*. Eis os eixos desta desafiante sugestão:

---

<sup>5</sup> A autora sustenta a sua proposta metodológica na tese do filósofo Gaston Bachelard, consagrada como *filosofia do não*, segundo a qual a metodologia do *contra* deve antecipar a metodologia do *para* (Santos, 2005).

- ***Contra uma percepção unidimensional de cidadania; pelo entrelaçar das dimensões pessoal, social, espacial e temporal*** – É defensável uma prática pedagógica de construção do sujeito pelo próprio sujeito e mediada por outros, pois é pela comunicação dialógica que o saber se esclarece e se consegue uma articulação entre a identidade individual e a identidade coletiva. Por outro lado, é atendendo às dimensões espacial e temporal que se evita o fechamento e se promove a solidariedade, no espaço e no tempo, porquanto aprender a cidadania pede a participação tanto na comunidade de pertença como nas esferas sociais envolventes, bem como a assunção de responsabilidades para com as gerações futuras;

- ***Contra a lógica da monocultura; pelo multiculturalismo*** - Cumpre a uma educação promotora da cidadania identificar os universos culturais em jogo, não os reduzindo uns aos outros, não os multiplicando, não os congelando, não os convertendo numa manta de retalhos. Compete-lhe forjar uma cidadania solidária, valorizando as diferentes culturas em presença nas suas especificidades e complementaridades, tanto mais que o objetivo da interação cultural não é apanágio de minorias étnicas nem de certos contextos institucionais: diz respeito a todos e deve ser uma preocupação de todos;

- ***Contra a desatenção aos Direitos Humanos; por uma cultura de direitos, de paz e de democracia*** – Um princípio catalisador da educação cidadã é o alargamento a direitos de terceira e quarta geração, em articulação com direitos de primeira e segunda geração. É através da educação para os Direitos Humanos que se induz a progressiva consciencialização sobre os desafios da atual sociedade, uma sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação, e, mais particularmente, se desenvolve a capacitação para o enfrentamento das consequências negativas do processo de globalização;

- ***Contra a “razão pura”;*** pelo equilíbrio racionalidade/razoabilidade/afeto – Educar *em, pela e para* a cidadania requer a integração de conhecimentos de natureza cognitiva, sensitiva e afetiva, pois uma educação desenraizada, fria e assética, confinada ao racional, não assegura a formação de um cidadão de corpo inteiro. Incrementar a cidadania é educar com a razão e com o coração, o que impõe rechaçar os medos inculcados pelo positivismo: o medo da razoabilidade, das emoções, dos afetos... Quanto mais o indivíduo se sente aceite e compreendido, mais deixa cair as defesas que obstruem a comunicação, a via construtiva de aprendizagem significativa – uma via de promoção da cidadania;

- ***Contra uma pseudo-neutralidade axiológica; pela articulação conhecer/valorar/ deliberar/ pensar/agir*** – Um dos pressupostos centrais da educação cidadã é a

não separação do ensino de conceitos sobre certo tema do valor dos fins, um princípio que não concebe as relações entre conceitos, valores, decisões e ações como relações de exclusão. O cerne da promoção da cidadania é o *agir*. Contudo, o agir funda-se na dialética conhecer/valorar, sendo que entre esta e aquele decorre um período de escolha de alternativas, fulcral à informação e orientação da ação de forma consciente e racional - a deliberação. Assim, mais do que em informações, a educação cidadã deve fundar-se nos valores e na mobilização de conhecimentos, de molde a desenvolver competências de decisão e ação (Santos, 2005).

Do cruzamento de diversos olhares sobre o que é (deve ser) e o que não é (não deve ser) a educação para a cidadania, transparece um objeto-projeto complexo, multifacetado e pluridimensional, permitindo antever que a sua efetivação passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de um vasto e variado naipe de competências.

A partir de Audigier (2000), Afonso (2007) sistematiza estas competências em três tipologias, a saber:

- Competências cognitivas – O saber constitui um requisito essencial a uma prática pedagógica participativa, o que implica a aquisição de conhecimentos a diferentes níveis: a nível jurídico-político, onde se enquadram as leis que regulam a ação política, leis que determinam o funcionamento da democracia e que salvaguardam a dignidade da pessoa e os Direitos Humanos; a nível do mundo atual, em que se reúnem todos os problemas que se colocam às sociedades contemporâneas, em constante mudança científica, técnica e social, sobretudo, por consequência do fenómeno da globalização (questões como a identidade, a exclusão, o desenvolvimento, o ambiente, a segurança...); a nível processual, onde se insere a ponderação, não apenas dos conteúdos, mas, principalmente, dos processos, isto é, do modo como se aprende, se constrói e se vive a cidadania; a nível dos princípios e valores dos Direitos Humanos e da cidadania democrática, atribuindo-se especial destaque aos valores da pessoa e ao respeito pela sua dignidade, independentemente da raça, sexo, etnia, religião, língua, cultura, etc.;

- Competências éticas e de escolha de valores – Muito embora a educação para a cidadania não signifique uma educação moral, viver em sociedade sugere (e exige) a observação de uma determinada axiologia. Porém, a adesão aos valores não pode ser uma imposição exterior. É imperioso que cada um a construa por si e em si, de forma reflexiva e crítica, uma ética da liberdade, do respeito, da igualdade, da justiça, da democracia, dos Direitos Humanos, por forma a torná-los significativos e presentes nas opções e ações do quotidiano. Tal construção, faz-se com base na análise e discussão de situações concretas,

na reflexão sobre iniciativas e acontecimentos, com vista a capacitar os indivíduos para agirem por vontade própria, para abraçarem e introduzirem a mudança, tornando-se verdadeiramente livres e autónomos, ao mesmo tempo que conscientes do bem comum e das responsabilidades sociais que devem assumir;

- Competências de ação ou sociais - Porque a participação não pode processar-se de forma aleatória, há que ter em conta o que significa participar (saber porquê, com que propósitos e com que consequências) e que condições existem para o fazer. Deverá, no entanto, ter-se sempre em mente uma participação discutida, refletida e responsável. Neste sentido, o ponto de partida poderá ser o contexto social circundante, pois é possível que aí se detetem dificuldades no âmbito do exercício dos direitos de cidadania política social, económica e cultural, problemas sobre os quais se poderá tomar a palavra e agir. Por outro lado, as respostas aos desafios da cidadania envolvem a sociedade no seu todo; tudo diz respeito a todos, pelo que haja que concertar esforços para que as soluções sejam, o mais possível, eficazes e adequadas. Eis o que torna imprescindível implicar associações, movimentos de opinião e parceiros públicos e ou privados nos processos de discussão e resolução.

Apesar de terem sido abordadas em separado, as diferentes competências de cidadania são transversais e interdependentes, salientando-se a necessidade da sua integração ao nível da ação (Afonso, 2007).

### **As “educações para...”**

Sob o desígnio comum da transformação social, desenvolveram-se, após o termo da 2ª Guerra Mundial, diversas “educações para...”, endereçadas a problemáticas específicas mas com vários elementos de aproximação entre elas (Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015). O documento a que aludimos debruça-se fundamentalmente sobre a Educação para o Desenvolvimento, referindo-se também às *educações para a Paz*, os Direitos Humanos, o Desenvolvimento Sustentável, a Igualdade de Género, a Cidadania Global, o “Aprender a Viver Juntos” e, ainda, a Educação Intercultural.

A *Educação para a Paz* - Surgiu no pós-2ª Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir, por via da educação, para a prevenção da guerra e para o desarmamento. Face à expansão dos movimentos sociais com agenda pacifista, a Educação para a Paz passou

a abarcar outras formas de violência social, como o racismo, o sexismo, a degradação ambiental.

*A Educação para os Direitos Humanos* – Inicialmente com uma agenda restrita à denúncia das violações das liberdades, o seu objeto foi-se alargando, em consonância com o reconhecimento gradual da maior abrangência dos Direitos Humanos, passando a contemplar a defesa dos direitos económicos e sociais (saúde, educação, segurança, habitação...).

*A Educação para o Desenvolvimento Sustentável* – Originalmente voltada à preservação do ambiente, caracteriza-se, atualmente, pela sensibilização e ação a favor da compatibilização da relação das sociedades humanas com o meio ambiente, com vista ao incremento de uma abordagem crítica das realidades sócio ambientais, num quadro de bem-estar social e de sustentabilidade.

*A Educação para a Igualdade de Género* – O seu principal propósito é a inclusão de uma perspetiva de género em todos os domínios da sociedade, procurando alertar para as desigualdades de poder entre os sexos, patentes em diferentes escalas e formas nas estruturas sociais, culturais e económicas das sociedades atuais.

*A Educação para “Aprender a Viver Juntos”* – O seu objetivo fundamental é o desenvolvimento da compreensão do *outro* e da perceção das interdependências, mediante a realização de projetos comuns e da formação para a gestão de conflitos, no respeito pelo pluralismo, pela compreensão mútua e pela paz.

*A Educação Intercultural* – Partindo da valorização do diálogo positivo entre crenças, culturas, identidades e grupos sociais, assenta, hoje, no reconhecimento da multiculturalidade, num contexto de globalização, de crise do desenvolvimento e de intensificação dos fluxos migratórios. Reivindica uma reflexão crítica sobre o contexto e as relações de poder, visando a justiça social para todos, independentemente da origem e da identidade e o combate a todas as formas de discriminação (ENED 2010-2015).

Reservamos para o final da explanação do presente tópico a *Educação para o Desenvolvimento* (ED) e a *Educação para a Cidadania Global* (ECG), por se tratar dos conceitos atualmente mais relevantes no panorama da *educação para a transformação social*, bem como por se revelarem incompatíveis com uma formulação estanque e exclusiva.

No sentido de um mais amplo esclarecimento do conceito e da prática da ED, Manuela Mesa (2014) propõe um modelo de cinco gerações, um enfoque histórico-estrutural no qual se apresentam os diferentes momentos da evolução do conceito. A

primeira geração (anos quarenta e cinquenta), de índole caritativo-assistencial, corresponde a uma fase embrionária, não podendo ser considerada estritamente como ED, uma vez que não dispunha de objetivos propriamente educativos, centrando a sua ação na ajuda humanitária em contextos de emergência e de conflito. A segunda geração (anos sessenta), de pendor desenvolvimentista, baseia-se na noção de “cooperação”, concebida como atividade mediante a qual “se ajuda os que querem ajudar-se a si mesmos”. Porém, tal enfoque partia de uma perspectiva eurocêntrica, defendendo o modelo ocidental como o único capaz de conduzir ao desenvolvimento, pelo que seria rebatido por posteriores abordagens da ED. A terceira geração (década de setenta), de cariz crítico e solidário, centra-se na denúncia da pesada herança colonial e neocolonial dos países do Norte, responsabilizando-os pela injustiça da ordem internacional, bem como na crítica das políticas de desenvolvimento e de ajuda vigentes no quadro das relações Norte/Sul. A quarta geração (anos oitenta) associa a ED à educação para o desenvolvimento humano e sustentável. Face a um mundo cada vez mais complexo e interdependente, a ED vê-se desafiada a alargar os seus horizontes, incorporando conteúdos e dimensões de outras “educações” que lhe são afins: as problemáticas da paz, da democracia, dos Direitos Humanos, do desenvolvimento, das migrações, do ambiente... A quinta geração assume a fórmula de educação para a cidadania global. Marcado pela aceleração do processo de globalização (e concomitantes efeitos colaterais), o final do século XX lançou à ED três reptos fundamentais: uma redefinição dos conteúdos, de molde a propiciar uma compreensão crítica da globalização; a reafirmação do vínculo entre desenvolvimento, justiça e equidade, agora ao nível global; a promoção de uma crescente consciência de “cidadania global”, pautada por formas de participação e ação capazes de enfrentar os impactos negativos da globalização.

Em resumo, o modelo das cinco gerações de ED revela um constructo aberto e dinâmico voltado à análise e reflexão crítica sobre o desenvolvimento e as relações Norte/Sul, por meio de um processo pedagógico que congrega conhecimentos, valores e atitudes “orientados para a construção de um mundo mais justo, em que todas as pessoas possam partilhar o acesso ao poder e aos recursos” (Mesa, 2014, p. 49).

Bourn (2014) entende a ED como um objeto polissémico, encontrando-se continuamente sujeito a diferentes interpretações. Posto isto, o investigador anglo-saxónico reconhece que, na atual conjuntura, a ED está cada vez mais indexada ao conceito (também ele multifacetado) de ECG, facto a que não é estranha a crescente influência dos atores e teóricos do Sul (América Latina, em particular). Adaptando a ECG

àqueles que são, em geral, os objetivos educativos dos seus próprios países, estes agentes atribuem-lhe diversos significados, mantendo em comum a demanda de uma educação mais pessoal e humana. Tendo particularmente em conta uma tal evolução interpretativa, o autor propõe uma ED focada em temas e processos como a justiça social e o diálogo crítico e reflexivo, bem como fundada no reconhecimento e na valorização de diferentes vozes e pontos de vista (Bourn, 2014).

Representante de uma das correntes mais em voga na América Latina, Andriotti (2014) enfatiza, autonomizando-a, a noção de ECG, aduzindo uma abordagem inovadora que denomina de “Educação para a Cidadania Global – *Soft versus Critical*”. Por forma a melhor contrastar as versões *Critical* (a determinante) e *Soft*, a investigadora brasileira chama à colação o conceito de *literacia crítica*, que define como “um nível de leitura do que é escrito e do mundo que envolve o desenvolvimento do compromisso crítico e da flexibilidade: a análise e a crítica das relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais por parte dos aprendentes” (Andriotti, 2014, p.64). Tomando como base a literacia crítica, a versão *Critical* da ECG, contrariamente à perspectiva *Soft*, busca induzir a mudança sem ditar aos aprendentes o que pensar ou fazer, mas antes criando espaços em que se sintam motivados para investigar e ensaiar diferentes modos de ver/pensar e de ser/relacionar-se com o *outro*. O seu propósito fundamental é a capacitação para uma tomada de decisão mais informada, sem jamais impor formas de agir e de interpretar, uma vez que é imperativo ético de todo o processo relacional o direito de cada um construir os seus próprios significados. Admitindo-se que a aplicação da variante *Soft* possa ser considerada um significativo avanço em determinados contextos, alerta-se, no entanto, que não se fique por aí, pois pode correr-se o risco de reproduzir os sistemas de crenças e de práticas que penalizam aqueles a quem se quer ajudar. Tudo dependerá de até onde os/as educadores/as que trabalham a ECG estejam preparados para ir (Andriotti, 2014).



### **2.1.3 - A educação para a cidadania em meio escolar: limites e possibilidades**

*Quem não desejaria que a escola fosse a redentora dos pecados da sociedade? É preciso lembrar, no entanto, que a escola está na sociedade, é fruto dela, é de onde extrai os seus recursos. A sua “autonomia relativa” não a torna um santuário à margem do mundo, nem um superego.*

(Perrenoud, 2005, p. 9)

Consistente com a asserção acima transcrita, a elaboração de Raveaud (2006) reconhece à escola e à sociedade que a engloba uma responsabilidade partilhada, no que concerne às formas de *fazer* e de *pensar* a educação do cidadão, ou seja, não vê o contexto sociocultural que rodeia a instituição escolar como uma variável exógena, cuja influência possa ser obliterada. Isto não significa, no entanto, que a escola se reduza a um simples espelho refletor dos valores e normas da sociedade, a uma miniatura da sociedade. A instituição escolar compõe, antes de tudo, uma prefiguração do espaço social, um observatório da construção e da difusão das práticas e das representações que dão sentido, numa dada sociedade, ao facto de a ela se pertencer.

É neste espaço de partilha de valores e representações que podemos buscar como se constrói a cidadania na escola, uma cidadania que não se pode aprender apenas como um discurso, mas sim através da interpelação das consciências, das atitudes e dos comportamentos. Um trabalho de longo prazo e apoiado nas vivências quotidianas dos alunos na escola, pois, a primeira cidadania que os estudantes experimentam é aquela que define as formas da sua participação na vida da turma e as condições da sua pertença ao grupo; só imergindo na vida da turma se poderá sentir a cidadania em ato (Raveaud, 2006).

Envolver a escola no combate pela cidadania, sem levar em conta os limites da educação escolar e o reequacionamento das expectativas que a ela se dirigem, não passará, segundo Perrenoud (2005), de uma dupla hipocrisia, um discurso vão sobre como redimir os pecados da sociedade. Não podemos exigir à escola que, por si só, semeie e faça crescer os valores desprezados por uma parte do coletivo em que se insere.

Ainda assim, na opinião do sociólogo da educação, é legítimo instigar a escolaridade a defender a cidadania e a desenvolver a identidade e as competências cidadãs. Não se pode é pedir-lhe que o faça sozinha nem sem abdicar de nada. A luta da

escola pela causa da cidadania resultará num mero exercício de retórica, se esse combate não se engajar noutras frentes: emprego, imigração, segurança, coesão social... Por outro lado, urge denunciar as “boas intenções” do *currículo oculto* e desmontar a acumulação de saberes disciplinares, renunciando a uma escolaridade que, não estando ao serviço de todos, não passa de uma ampla propedêutica para as futuras elites (Perrenoud, 2005).

A contribuição que o sistema escolar pode dar à democracia não poderá restringir-se à consagração de uma carga horária de uma ou duas horas semanais para a disciplina de educação para a cidadania; este é um assunto que deverá estar no âmago das disciplinas, de todas as disciplinas, o que só será exequível mediante uma reorganização das prioridades e de um reequacionamento das alavancas disponíveis: os programas, a relação com o saber, as estratégias pedagógicas, a avaliação, a participação dos alunos, o envolvimento das famílias na escola, a organização da escola enquanto comunidade democrática e solidária. Por outras palavras, instituir a educação cidadã na escola implica agir, pelo menos, em três registos:

1 - Favorecer a construção dos conhecimentos e das competências necessárias ao enfrentamento da complexidade do mundo, evitando que os alunos saiam da escola sem os meios intelectuais que lhes permitam informar-se, formar uma opinião ou defender um ponto de vista por meio da argumentação;

2 - Colocar os saberes ao serviço da razão e do respeito pelo modo de ser e estar do outro. Promover a cidadania em meio escolar exige uma *cultura científica*, por contraponto a um enciclopedismo fragmentado, uma postura crítica e reflexiva, em vez da submissão à autoridade científica, uma formação profunda e sólida, ao invés de uma boa resposta a exames, que apenas valorizam a quantidade de conhecimento restituído e não a qualidade da sua apropriação;

3 - Dedicar mais tempo, meios e inventividade pedagógica a um trabalho mais intenso e duradouro sobre os saberes, os valores e as representações da democracia (Perrenoud, 2005).

Análoga visão é-nos oferecida por Audigier (2005), ao afirmar situar-se “prioritariamente numa perspetiva didática, daquele que “entra” na educação para a cidadania pela questão dos saberes, saberes em jogo, saberes a construir, saberes específicos da cidadania, por menos que se possa delimitá-los, enunciá-los” (Audigier, 2005, p. 166). Defende-se, portanto, uma conceção aberta das didáticas disciplinares, que evidencia a necessidade de situar as disciplinas escolares na cultura escolar, de analisar e conceber as práticas, os conteúdos, as expectativas dos diversos agentes educativos,

articulando o trabalho de sala de aula com a dinâmica da instituição, do sistema escolar e da sociedade. Todavia, o excesso de práticas, conteúdos e expectativas pode fazer perigar a educação cidadã em ambiente escolar; ainda que tudo o que concerne à vida em sociedade possa ser olhado numa perspectiva cidadã, nem tudo o que respeita ao viver social está necessariamente relacionado com a cidadania. Dito isto, o maior risco é reduzir a educação para a cidadania ao ensinamento dos “bons” comportamentos, dos comportamentos ajustados, submissos. A resposta à altura desta ameaça encontra-se, sobretudo, na reflexão sólida e criteriosa sobre o significado que se atribuiu à cidadania e sobre os referenciais por que se opta para edificar a correspondente educação. A escolarização da educação cidadã não se afigura, portanto, uma tarefa simples (Audigier, 2005).

Harmonizando com o tom indagatório e problematizador das anteriores reflexões, Barbosa (2006) sustenta que, embora não podendo ser vista como um ateliê de reparação dos males sociais, nem podendo arcar sozinha com mandatos que a ultrapassam, a escola não pode deixar de assumir o seu quinhão de responsabilidade no que toca à formação de cidadãos democratas. Um desafio que se revela premente, particularmente, num tempo em que a aprendizagem das normas, valores e princípios da democracia é crescentemente negligenciada, quer no âmbito da família (a braços com dificuldades que se prendem com fenómenos de degradação e com o clima de incerteza em que vive), quer no contexto de outras estruturas sociais, que têm perdido o seu sentido cívico, ao sucumbirem às lógicas clientelares da economia (Barbosa, 2006).

Concretamente, no que se refere ao papel da escola no desenvolvimento da cidadania, o investigador argumenta que as virtudes cívicas não são para ser inculcadas, mas sim para serem induzidas a partir das vivências quotidianas. Trata-se de ensinar, fazendo, o ofício da cidadania, tarefa em que a instituição escolar não poderá ser bem sucedida se não enveredar por uma abordagem mais construtivista, priorizando a experiência pessoal dos alunos, a apropriação de conhecimentos e competências, a participação, a autonomização e a assunção de responsabilidades. Neste termos, a educação para a cidadania na escola “vai obrigar essa instituição a banhar os seus espaços nas águas da democracia. Não podemos educar para a democracia a não ser democraticamente (...), seja no interior do espaço sagrado da sala de aula, seja nos lugares e nos redutos do meio ambiente escolar” (Barbosa, 2006, p. 87). Mais, uma escola que quer ser um viveiro de cidadania jamais se poderá fechar ou menosprezar os contactos com o meio envolvente; uma “bolha escolar” isolada do meio que a cerca seria

contraproducente, pois a família e demais parceiros educativos possuem recursos passíveis de enriquecer o trabalho da escola. A articulação entre a escola, a família e a comunidade local é que situa o aluno e a sua aprendizagem para a cidadania numa sociedade que é a sua (Barbosa 2006).

Uma perspectiva transformadora e emancipatória da aprendizagem cidadã na escola é, também, a que nos é dada por Santos (2014). Entendendo-a como exemplo, por excelência, de formulação da “escola que queremos”, a autora explora criticamente a ideia de *escola cidadã*. Nesta consideração, a educação para a cidadania em contexto escolar não pode ser concebida como uma cura espiritual ou um chamamento aos bons sentimentos, à razão de uma hora por semana; a educação cidadã apenas vingará se estiver no cerne do currículo, este ligado ao conjunto de competências que a autonomia do cidadão requer. Assim, a escola deverá vigiar o *currículo oculto*, por forma a não continuar a alimentar sub-repticiamente a competição, o individualismo e o autoritarismo: “Além de uma redefinição académica, espera-se dela uma redefinição social, cívica e ética do seu currículo” (Santos, 2014, p. 84). Uma estrutura curricular apropriada ao exercício da cidadania tem por alicerce o equilíbrio entre a aquisição de informação, a construção dos saberes e a promoção pessoal e social dos alunos, sem deixar de privilegiar os processos potenciadores da capacidade de compreender e dominar a realidade, os *instrumentos de inteligibilidade do mundo*.

Acresce a isto que uma escola cidadã é um lugar aberto à realidade, é uma organização especialmente atenta à comunidade interna, mas também acessível ao meio circundante, dialogando com ele e envolvendo todos os atores e parceiros educativos na construção da sua identidade. Desta forma, a escola promotora da cidadania busca constituir-se em comunidade de aprendizagem, no quadro de um sistema mais vasto, a sociedade da aprendizagem; ao expandir o seu espaço intramuros, transforma o espaço da vida em espaço escolar e o espaço escolar em espaço da vida (Santos, 2014).

### **O papel do professor**

Estar à altura de uma educação para a cidadania em ambiente escolar, ou, se quisermos, de uma “escola cidadã”, fundada nos pressupostos e procedimentos aqui apresentados, impõe ao desenvolvimento e à atuação profissional e pessoal do professor equivalente desafio.

Ao equacionarem as possibilidades de implementação de um projeto de educação para a cidadania na escola, Nogueira e Silva (2001) enfatizam a necessidade da assunção, por parte dos professores/educadores, de uma performance profissional essencialmente voltada à formação integral dos alunos, numa lógica em que o conhecer e o intervir no real se encontram. A consumação deste intento exige profissionais competentes para promover a autonomia dos seus alunos, exercitando com eles o diálogo e o debate, bem como para os ajudar a participar na vida institucional e cultural das suas escolas, encorajando e apoiando a atividade associativa e a partilha de responsabilidades na governação democrática da escola. Por outro lado, a prossecução de uma educação para a decisão e para a responsabilidade social e política demanda educadores intervenientes, política e socialmente responsáveis e com voz ativa na deliberação educativo-pedagógica. Para tal, reclama-se uma maior participação dos professores nas escolas, nos sindicatos e outras arenas institucionais, de modo a rebater os sintomas de passividade, isolamento e dependência que afetam o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Nogueira & Silva, 2001).

Considerando o papel a desempenhar pelo professor no âmbito da educação para a cidadania, na escola pública portuguesa<sup>6</sup>, Soares (2003) identifica um conjunto de reptos a diferentes níveis.

Ao nível social e ético, salienta-se o desenvolvimento da autonomia dos discentes e o combate à discriminação e exclusão, pelo que o professor deverá realizar a dimensão cívica e formativa das suas funções, respeitando a diversidade cultural dos alunos e demais atores educativos e valorizando diferentes saberes e culturas. Na esfera do ensino-aprendizagem, destaca-se a necessidade da implementação de estratégias pedagógicas promotoras do sucesso e da realização de todos os alunos, atendendo à sua heterogeneidade e mobilizando saberes, valores e experiências pessoais, com vista a uma construção participada das regras da convivência democrática. Porque se trata de educar para a cidadania, ganha ainda maior acuidade a questão da participação docente na escola e na comunidade educativa. Neste quadro, solicita-se ao professor que exerça a sua profissionalidade de forma integrada, ao nível das várias dimensões da escola, envolvendo-se ativamente na definição dos projetos educativo e curricular da escola e respetivos planos de turma, assim como na gestão e administração da instituição, no

---

<sup>6</sup> O autor baseou a sua abordagem na exploração do Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, que define o perfil geral do desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

sentido de infundir em todas estas frentes a necessária relevância educativa. Nas entrelinhas do que foi dito, poderá ler-se que o docente deverá ser alguém comprometido com a sua própria formação cívica e com o exercício da cidadania, concebendo-as como pilares do seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida (Soares, 2003).

A respeito do que a educação cidadã em meio escolar requer dos professores, Perrenoud (2005) começa por advertir que todas as análises, incluindo a sua, são altamente discutíveis. Mesmo assim, o autor não se furta à proposição de um conjunto de premissas que possam fundamentar a atuação do professor no âmbito da educação para a cidadania.

Desde logo, há que ter em conta que o ensino-aprendizagem da cidadania diz respeito a todos; não faz qualquer sentido delegar a educação do cidadão a alguns especialistas em ciências sociais e educação cívica. É que a educação para a cidadania opera-se no debate que se levanta na sala de aula acerca dos saberes, isto é, ela realiza-se no espaço didático das disciplinas, de todas as disciplinas, o que leva a que, para instaurar a democracia, os professores, todos os professores, tenham que transformar profundamente a relação pedagógica e a gestão da turma. Acresce a isto que uma educação cidadã acarreta também assinaláveis mudanças ao nível da organização da escola: transmutando-se em comunidade democrática, a instituição escolar vai exigir a todos os atores educativos uma presença e uma participação mais efetiva e sustentada. “Não é mais possível para um professor chegar, “dar as suas aulas”, e ignorar o restante da vida escolar” (Perrenoud, 2005, p.41). Este enquadramento requer dos professores um perfil de competências mais abrangente e, sobretudo, uma identidade profissional renovada, o que pressupõe uma formação docente radicada na reflexão coletiva e no debate exaustivo sobre a cidadania, ligados a uma análise sistemática das situações educativas, das práticas, dos funcionamentos institucionais e das expectativas e estratégias das famílias. Em suma, realizar um desenvolvimento pessoal e profissional consentâneo com a implementação da educação cidadã na escola passa por uma consciencialização dos professores/educadores da sua cota de responsabilidade, traduzida na tomada de poder numa organização onde a aprendizagem da cidadania se faz pela cidadania escolar (Perrenoud, 2005).

Globalmente, aquilo a que as “educações para...” (em cenário de educação formal) apelam em termos de desempenho dos professores, parece convergir com as teses aqui aduzidas. Exemplo disso é a ponderação de Salema (2015), que elenca os deveres/competências a serem atendidos pelos professores, no âmbito da promoção da

ED. São elas: a compreensão ampla das dimensões sociais dos meios educativos onde exercem a sua atividade e a seleção criteriosa dos dispositivos didáticos mais adequados à promoção das aprendizagens dos seus alunos; o conhecimento pedagógico profundo e um abrangente conjunto de capacidades e valores para apoiar e orientar as aquisições dos discentes; a consciência aguda de que conhecimentos, capacidade e valores são trabalhados à luz dos princípios democráticos, dos Direitos Humanos, da solidariedade e da interdependência global; a tomada em mãos do seu desenvolvimento pessoal e ético, visando o engajamento na participação ativa, responsável e impulsionadora da mudança (Salema, 2015).

Diríamos, então, que, no essencial, os desafios lançados pela educação cidadã ao ser professor refletem, com maior ou menor nitidez, o “retrato” do educador democrático traçado por Paulo Freire, alguém

*(...) coerente, competente, que testemunha o seu gosto pela vida, a sua esperança num mundo melhor, que atesta a sua capacidade de luta, o seu respeito pelas diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consciente com que vive a sua presença no mundo, de que a sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.*

(Freire, 1996, p. 70)

### **Para a operacionalização da educação para a cidadania em meio escolar**

Antes ainda da mobilização de um amplo leque de metodologias (e correspondentes estratégias/atividades), o cumprimento cabal do mandato cidadão da escola obriga à observação dos pressupostos que estribam o labor pedagógico a realizar pelos agentes educativos.

Como principais princípios orientadores do trabalho pedagógico a realizar em educação para a cidadania, Afonso (2007) salienta:

- Uma perspetiva integrada das temáticas e problemas, ao nível dos conhecimentos, das competências, das atitudes e dos comportamentos, pois a atividade cívica procede daquilo que conhecemos, valorizamos e somos capazes de fazer;

- Uma abordagem transversal e interdisciplinar das problemáticas da cidadania, que articule os contributos das diversas disciplinas, privilegiando iniciativas transdisciplinares e o trabalho de projeto;
- Uma construção prática, com recurso a metodologias ativas, colaborativas, reflexivas e participativas, fomentando atitudes e comportamentos esclarecidos, autónomos, responsáveis e solidários;
- Uma visão situada e, simultaneamente, abrangente dos temas e questões, partindo do background dos alunos e caminhando do particular para o geral, do local para o global;
- Uma abordagem aberta e inscrita na sociedade, numa dinâmica de reciprocidade entre escola e comunidade, capaz de promover parcerias e a partilha de projetos/atividades;
- Uma avaliação contínua do trabalho realizado, preenchendo lacunas e readaptando procedimentos vista a uma melhoria sustentada dos processos (Afonso, 2007).

No que às metodologias diz respeito, a literatura recomenda especialmente processos experimentais, colaborativos, reflexivos e dialógicos (Nogueira & Silva, 2001; Trindade, 2001; Fonseca, 2001; Barbosa, 2006; Afonso, 2007). Concretamente, entre as estratégias/atividades mais aconselhadas, encontram-se o *brainstorming*/tempestade de ideias, o trabalho de grupo, a resolução de problemas, a negociação, o *role play*/simulação de papéis e o debate.

Tendo como principal objetivo fomentar a expressão livre de ideias, o *brainstorming* configura um instrumento promotor da investigação. Ainda que a informação obtida por esta via não obedeça a um processo racional e planificado de procura de conceitos, a sua mobilização pode ocasionar um conjunto de propostas e questões que podem servir de ponto de partida para uma pesquisa mais elaborada e exigente (Trindade, 2001).

O **trabalho de grupo ou a aprendizagem em grupo** parte do pressuposto de que, ao trabalharem em conjunto, os alunos desenvolvem formas de interdependência que contribuem para que se tornem responsáveis pelo êxito da sua própria aprendizagem e também pelo dos seus pares, pois o sucesso do grupo depende dos subsídios individuais dos sujeitos que o integram (Trindade, 2001). Neste tipo de estratégia, a colaboração e a entreatajuda são fundamentais, sendo, por isso, imprescindíveis grupos heterogéneos que



favoreçam a troca de experiências pessoais e sociais diversas, num ambiente “organizado, sem qualquer tipo de competição, com regras negociadas, claras e simples, que possam ser cumpridas e promovam atitudes e comportamentos democráticos” (Afonso, 2007, p. 24).

A aprendizagem através da **resolução de problemas** tem por objetivo levar os alunos a confrontarem-se com problemas e questões relacionadas com o seu quotidiano, em ordem ao estabelecimento de consensos que vão para além de uma solução prévia ou prescrita, mediante o exercício do pensamento crítico e do diálogo. O principal é que a problemática se afirme pela sua abertura, facilitando a discussão de todas as alternativas e a exploração de diversos tipos de abordagens (Trindade, 2001).

Porque, por vezes, os problemas teimam em fazer-se sentir, inviabilizando soluções consistentes e duradouras, é importante mobilizar **estratégias de negociação**. O essencial neste dispositivo é possibilitar que se chegue a um “bom acordo”, o que, necessariamente, obrigará a abrir mão de razões e a concessões por parte de todos os envolvidos, em prol de um consenso mais sustentado e abrangente. Tal desiderato poderá implicar a intervenção de um negociador/mediador, alguém neutro, da confiança das partes em confronto e capaz de as colocar frente a frente, tudo fazendo para que o entendimento seja efetivamente alcançado (Afonso, 2007).

Mais do que colocar-se no lugar do outro, o **role play** desafia a “ser” o outro. Daí que a simulação de papéis tenha de ser cuidadosamente preparada, podendo ser solicitada aos alunos uma investigação prévia sobre os contextos sociais, económicos, políticos e culturais, bem como sobre aspetos da mentalidade e da psicologia das personagens a representar. Importa também explorar as relações a estabelecer entre os atores/alunos, no sentido de que tudo pareça o mais real possível (Afonso, 2007). Enquanto estratégia promotora da capacidade de os alunos se colocarem numa perspetiva diferente da sua, a dramatização pode favorecer o debate, propiciando o ambiente adequado ao confronto e à compreensão de diferentes formas de ser e de pensar e, por conseguinte, à ampliação do campo de visão de cada um (Trindade, 2001).

Em conjugação com o *jogo de papéis*, o **debate** constitui um instrumento-chave do desenvolvimento dos valores e das atitudes democráticas. O requisito basilar desta atividade é que todos tenham a oportunidade de expressar o que pensam, ao mesmo tempo que aprendem a “saber ouvir, argumentar, criticar, contestar, reivindicar, justificar, etc. – num confronto plural que vise o consenso e a melhor escolha possível” (Afonso, 2007, p. 24).

Também Fonseca (2001) salienta a relevância do debate no domínio das práticas educativas voltadas à realização dos princípios democráticos, dado que a tomada de decisão e o sentido da responsabilidade implicam o exercício de operações cognitivas tão importantes como a capacidade de escutar, a apreciação do ponto de vista dos outros e a consideração de determinada situação sob diferentes perspetivas (Fonseca, 2001).

A finalizar, complementa-se o quadro das possibilidades de operacionalização da educação para a cidadania na escola com a sugestão de Barbosa (2006), que enuncia um conjunto articulado de temas, objetivos e procedimentos passíveis de serem desenvolvidos com os alunos numa escola que se quer cidadã. Dentre eles, destacam-se, a título de exemplo, os seguintes:

- *Prevenir a violência no meio ambiente escolar e, mais além, na sociedade*, levando os alunos a redescobrir o imperativo da não-violência, através da elaboração concertada de regras de convivência pacífica, recorrendo à discussão e à negociação;

- *Combater os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais*, ajudando os estudantes a exprimir esses preconceitos e discriminações e a distanciarem-se deles, mediante o questionamento da mitologia de certas representações e abrindo o debate a seu propósito;

- *Desenvolver o sentido das responsabilidades, a solidariedade e o sentimento de justiça*, pela negociação da assunção de tarefas em contexto de realização de projetos coletivos, de forma a transformar a turma numa instância de justiça, fundada na colaboração e na entreajuda;

- *Estimular a participação no processo de ensino-aprendizagem*, dando protagonismo aos alunos na organização e concretização das atividades e apoiando-os na tomada de decisão, numa atmosfera de argumentação fundamentada;

- *Envolver na gestão democrática da escola*, através da preparação dos discentes para as tarefas da representação democrática, designadamente, pela experimentação, no quotidiano da turma, de tais procedimentos (Barbosa, 2006).

### **A ação legislativa no contexto da escola pública portuguesa**

Consigna-se este espaço ao apontamento das principais iniciativas legislativas relativas à implementação de áreas curriculares e não curriculares afins à educação para a cidadania, promovidas pela decisão política em Portugal, no Pós-25 de Abril de 1974.

A primeira grande ação legislativa do período Pós-revolucionário materializou-se na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, perspetivando os termos de uma educação cidadã, isto é, uma educação ao serviço do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, sustentado no diálogo e na expressão livre do pensamento, formando cidadãos aptos a ajuizarem, crítica e criativamente, a sociedade em que se inserem, comprometendo-se com a sua progressiva transformação. No articulado, são especificadas as componentes de uma área de formação pessoal a incluir no ensino básico: “a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (artigo 47º, nº2).

Na sequência da Lei de Bases decorre a reforma curricular de 1989, mediante a qual foram implementadas no ensino básico e secundário uma área curricular não disciplinar, a Área-Escola e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto). Quanto à Área Escola, são designados como objetivos a construção dos saberes mediante atividades e projetos multidisciplinares que favoreçam a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos, incluindo, no 3º ciclo, “um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas” (artigo 7º, nº3). No que à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social diz respeito, esclarece-se que nela se realizam, em especial, as matérias enunciadas no nº 2 do artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Mais se acrescenta que, em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, os estudantes poderão optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto).

Na alvorada do 3º milénio, nova investida, agora mediante o Decreto-Lei, n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Este diploma revoga o Decreto-Lei nº286/89 de 28 de Agosto e introduz as áreas curriculares não disciplinares, de que se destacam a Área de Projeto, com vista à conceção, realização e avaliação de iniciativas, pela via da integração de saberes de diversas áreas curriculares, centrando-se em problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, em função das necessidades e interesses manifestados pelos alunos, e a Formação Cívica, concebida como lugar privilegiado da promoção da educação para a cidadania, tendo em vista a promoção da consciência cívica dos alunos como condição fundamental ao processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, através da consideração das experiências de vida dos alunos e do

desenvolvimento da sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade (Decreto-Lei, n.º 6/2001 de 18 de Janeiro).

Pelo Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, os cursos científico-humanísticos, à exceção dos de ensino recorrente, passam a integrar, no 12º ano, a Área de Projeto “que pretende mobilizar e integrar competências e saberes adquiridos nas diferentes disciplinas” (artigo 6º, nº 4).

O Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de Abril altera o anteriormente referido, eliminando a disciplina de Área de Projeto no 12º ano e incluindo na matriz curricular dos cursos científico-humanísticos, com exceção do ensino recorrente, ao nível do 10º ano de escolaridade, a Formação Cívica, fundamentalmente, voltada ao incremento da educação para a cidadania e para a saúde e sexualidade.

Revogando os três últimos articulados a que fizemos referência, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho põe termo às áreas curriculares não disciplinares no ensino básico e à disciplina de Formação Cívica no 10º ano de escolaridade. Este normativo fixa<sup>7</sup> os termos que regulam a implementação da educação para a cidadania na Escola Pública portuguesa, estabelecendo que, “enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas disciplinares, não sendo imposta como disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma” (preâmbulo). Determina-se ainda que, no âmbito da sua autonomia, as escolas devem promover projetos e atividades que contribuam para a formação integral dos alunos, nomeadamente, no âmbito da educação cívica, educação para a saúde, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, esta de frequência não obrigatória (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho).

---

<sup>7</sup> Este articulado foi entretanto alterado por diplomas como o Decreto-Lei 91/2013, de 10 de julho, o Decreto-Lei 176/ 2014, de 12 de dezembro, e o Decreto-Lei 17/2016, de 4 de abril, que, no entanto, não introduziram mudanças ao nível da conceção e operacionalização da educação para a cidadania.

## **2.2 – A supervisão pedagógica numa perspetiva colaborativa e organizacional**

### **2.2.1 - Supervisão pedagógica – breve resenha da evolução do conceito em Portugal**

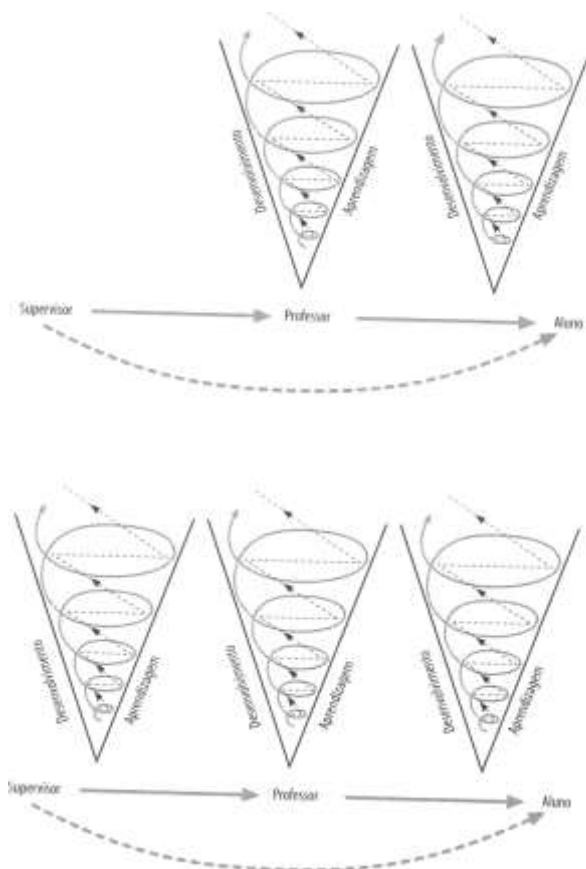
*A evolução do pensamento sobre a dimensão formativa (...) traduz mudanças nas conceções sobre questões educativas referentes a parâmetros como a relação entre a teoria e a prática, a formação inicial e contínua, a investigação e a ação, a natureza do saber, a transmissão de saberes, a construção pessoal do saber, a definição dos conteúdos (...) a aplicação do saber (...), a dimensão crítico-política na formação e na monitorização, as modalidades de formação, os papéis atribuídos aos (pré)profissionais, aos formadores, aos cidadãos em geral.*

(Alarcão & Canha, 2013, p.28)

A fertilidade e a excelência do pensamento produzido no campo da supervisão pedagógica justificam, por inteiro, o enfoque no processo de (re)conceitualização ensaiado em contexto nacional, uma trajetória que, balizada pelas transformações verificadas ao nível dos aspetos elencados na expressão supracitada, vem desenhando um constructo caleidoscópico e progressivamente mais abrangente, expandindo o território e lançando renovados desafios da/à função supervisiva.

Da autoria de Isabel Alarcão e José Tavares, a obra *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, publicada em 1987 (revista e ampliada em 2003), é comumente reconhecida como ato fundador do movimento de (re)construção epistemológica da supervisão pedagógica, em curso no nosso país. Em ambos os textos, concebe-se a “supervisão” como “orientação da prática pedagógica” ou, mais concretamente, “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18; 2003, p. 16). Com enfoque no processo de ensino-aprendizagem, a supervisão projeta e favorece o desenvolvimento do aluno, do professor em formação e do próprio supervisor ou orientador da prática pedagógica. Torna-se, portanto, evidente uma estreita relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem, no seio da qual se gera uma dinâmica em espiral, que opera em três patamares: o do supervisor, o do professor-formando e o do

aluno, configurando um processo recíproco e assimétrico, cujas cambiantes derivam dos diferentes níveis de funcionamento. Assim, se atendermos ao trabalho que o supervisor realiza com o professor, a tónica coloca-se no ensino, no ajudar a ensinar; se olharmos à ação específica do professor, destaca-se o desenvolvimento e a aprendizagem através do ensino; se considerarmos a atividade do aluno, salienta-se a aprendizagem no sentido do seu desenvolvimento (Alarcão & Tavares, 1987; 2003).



**Figura 1.** Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem  
(adaptado de Alarcão & Tavares, 1987; 2003)

Os esquemas apresentados servem, também, para ilustrar o cenário supervísivo preconizado pelos autores, um “outro cenário possível”<sup>8</sup>, que viria a ser designado de *cenário integrador*, por nele convergirem diversas focagens, apenas aparentemente estanques e incompatíveis (Sá-Chaves & Alarcão, 2000).

<sup>8</sup> Os autores sugerem aquele que é o seu “próprio cenário”, após um périplo pelos cenários que enquadram a *praxis* supervísiva vigentes nos diferentes momentos em que os dois textos referenciados foram publicados. Na publicação de 1987, são-nos apresentados seis cenários: da *imitação artesã*, da *aprendizagem pela descoberta guiada*, *behaviorista*, *clínico*, *psicopedagógico* e *pessoalista*, a que crescem na publicação de 2003 mais três: o *reflexivo*, o *ecológico* e o *dialógico*.

Firmada na problematização da sua própria experiência enquanto orientadores da prática pedagógica, a proposta de Alarcão e Tavares (1987; 2003) coloca em perspectiva o papel do supervisor, este visto como uma pessoa, um adulto, face a face com outra pessoa, outro adulto, o professor em formação, e cuja missão é facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, em ordem a, por esta via e em última instância, melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos respetivos alunos. Para melhor cumprir o seu mandato, o supervisor deverá ter em especial e permanente consideração a *pessoa* do professor-formando, a sua experiência e o modo como ela se reflete nos seus retraimentos, as suas emoções, as suas representações, a sua auto-reflexibilidade, criando com o professor e no professor um espírito investigativo, numa ambiência serena, empática e inteligente, capaz de potenciar o seu crescimento profissional e humano. O caminho a seguir é o que vai “do saber ao fazer e do fazer ao saber”, por se afigurar mais adequado ao desenvolvimento cognitivo da adultez e também por revelar a “importância do ser e a grande via da aprendizagem que é a vida, a prática, a reflexão, a experiência” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 44; 2003, p.43).

O processo de (re)conceitualização da supervisão docente conhece novo impulso com a introdução e divulgação em Portugal da perspectiva formativa de Donald Schön (1983), pela mão de Isabel Alarcão e sob o efeito da publicação, em 1992 (reeditado em 1996), do título *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores* (Alarcão & Canha, 2013).

A autora lê em Schön a mensagem da possibilidade de um novo paradigma de formação que, ancorado na prática da reflexão, relança “os valores do humano, que insistentemente teimam em vir à tona da água num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico” (Alarcão, 1996, p. 12).

Tal extração resulta de uma perscrutação profunda dos aspetos fundamentais da visão schoniana, como são a noção do *agir profissional*<sup>9</sup> e concomitante perspectiva formativa, nela incluídos o perfil do formador e os possíveis dispositivos de formação.

Nesta ótica, a formação profissional deve adotar uma abordagem eminentemente prática, reflexiva e dialógica, em situação oficial, real ou simulada, conduzindo à

---

<sup>9</sup>O *agir profissional (artistry)* traduz um saber-fazer semelhante à sensibilidade artística, que conjuga o conhecimento tácito inerente à ação com o saber técnico-científico, revelando capacidade inventiva, ao potenciar a reciclagem de competências adquiridas e a criação de novos saberes. Em torno desta conceção, gravitam ideias essenciais como *conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação* (ver Alarcão, 1996).

construção ativa do conhecimento na ação, na lógica do *aprender a fazer fazendo*. Daqui decorre que, mais do que ensinar, o papel do formador, entendido como um treinador, um conselheiro e um companheiro, consiste em facilitar a aprendizagem do formando, numa atitude que combina a fala com a escuta, fomentando o questionamento enquanto veículo de promoção da tomada de decisão. No exercício das suas atribuições, o formador deverá mobilizar, preferencialmente, dispositivos, que vão desde a *experimentação em conjunto* até à *experiência e análise de situações homológicas*, passando pela *demonstração acompanhada da reflexão*<sup>10</sup> (Alarcão, 1996).

Embora a tese de Schön não se cinja à área específica da profissionalidade docente, a leitura da sua obra inspira em Alarcão um conjunto de considerações relacionadas com os processos de formação de professores, algumas delas em jeito de perguntas para as quais a investigadora ensaia algumas hipóteses de resposta. A primeira ponderação diz respeito às possibilidades da reflexão. Independentemente do nível a que a reflexão se produza, é imprescindível incrementar a reflexibilidade, o que se afigura empresa árdua quer se trate com candidatos a professores, quer, principalmente, com profissionais, estes mais propensos a deixarem esmorecer este exercício, por força da subjugação às rotinas diárias. Mesmo assim, com Schön, a investigadora portuguesa acredita ser possível refletir sobre o que se conhece, ainda que esse conhecimento seja tácito. Uma outra questão prende-se com a relação entre conhecimento e reflexão e, mais precisamente, com passagem do saber ao saber fazer. Numa situação de incerteza, este não é um caminho retilíneo, fácil, uma vez que as soluções estão, muitas vezes, escondidas em curvas sinuosas. Para chegar a elas, é necessário enquadrar bem o problema e mobilizar os saberes mais significativos. Só assim se alcançará a resposta e, com ela, um novo saber a consolidar através da reflexão. Encerra-se o capítulo das considerações e questões com um comentário sobre as estratégias de formação. A este respeito, chama-se a atenção para a eventual inconveniência de uma consideração hierárquica, que sobrevalorize a *homologia*, por remeter para a pessoalidade ou a *experimentação* e pelo seu pendor democratizante, menosprezando a *demonstração*, como mais diretiva e extemporânea. Isto porque investigadores como Glickman e Gordon

---

<sup>10</sup> Na *experimentação, em conjunto*, formador e formando envolvem-se na resolução de um problema assumido por ambos como seu, embora partindo de uma preocupação evidenciada pelo segundo; na *demonstração acompanhada de reflexão*, o formador demonstra, narra o que demonstra e reflete sobre o demonstrado e o descrito, o que o formando acompanha, interrogando-se sobre o significado da situação observada; na *experiência e análise de situações homológicas*, formador e formando operam em registos homólogos, isto é, no registo da atuação profissional e no registo da aprendizagem como antecâmara da prática profissional (Alarcão, 1996).



(1987) observam que a adequação de modalidades diretivas, não-diretivas e colaborativas está dependente dos níveis de desenvolvimento dos professores a quem se dirigem, o que requer da parte dos supervisores conhecimentos vastos seja ao nível das matérias em causa, seja sobre a psicologia dos adultos e a relação interpessoal. Questões como as aqui levantadas sugerem pertinentes desafios à investigação sobre a formação de professores em contexto nacional (Alarcão, 1996).

A ideia de reflexão crítica e contextualiza sobre as práticas ganha fôlego com a iniciativa de Flávia Vieira (1993), ao explorar a vertente crítico-reflexiva da formação profissional de professores numa perspetiva teórico-prática (Alarcão & Canha, 2013).

O projeto de preparação de supervisores coordenado pela investigadora na Universidade do Minho, entre 1989 e 1991, dá origem à obra *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*, a que a autora atribui a qualidade de guia de reflexão e de experimentação pedagógica de índole exploratória, desafiando professores e supervisores à assunção de uma atitude investigativa, questionadora e reflexiva em relação ao seu desenvolvimento profissional. O trabalho realizado com os sujeitos da formação visou, fundamentalmente, a aproximação da teoria à prática, numa dinâmica de mútua condicionalidade, de molde a favorecer a (re)construção das teorias subjetivas dos formandos e a desenvolver neles e com eles um reposicionamento crítico face às práticas educativas tradicionais, em prol de uma abordagem alternativa, renovada e renovadora. Este o pleno sentido de uma *epistemologia da prática* (Vieira, 1993).

Um projeto assim concebido remete para a aplicação dos pressupostos e dos princípios que enformam o modelo reflexivo de formação do professor/supervisor<sup>11</sup>, ao mesmo tempo que veicula a perspetiva teórica da investigadora que o coordenou, de que se destacam as conceções de supervisão e de supervisor.

Afastando conotações de “chefia”, “dirigismo”, “imposição” ou “autoritarismo”, associadas ao termo noutros contextos de formação, no âmbito da formação de professores, Vieira define supervisão como “*uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*” (Vieira, 1993, p. 28), daí decorrendo pressupostos como: o foco da supervisão é a *prática pedagógica* do professor; a tarefa essencial da supervisão é a

---

<sup>11</sup> A autora sintetiza em três os pressupostos do modelo reflexivo de formação de professores: o pressuposto de que a *prática é geradora de teoria*; o pressuposto de que *o bom profissional é um ser reflexivo*; o pressuposto de que *um profissional autónomo forma seres autónomos*. Os princípios são cinco: do *enfoque no sujeito*; do *enfoque nos processos da formação*; da *problematização do saber*; da *integração teoria-prática*; da *introspeção metacognitiva* (Vieira, 1993).

*monotorização* dessa prática; os processos capitais da ação supervisiva são a *reflexão e a experimentação*.

Sobre quem exerce a função supervisiva, o supervisor/orientador pedagógico, objetiva-se à metáfora “ Supervisor à Moda Antiga“, não tanto pelas qualidades que lhe são reconhecidas, mas pela implícita ausência de uma formação específica a que, usualmente, se une um desempenho profissional tabelado pela mediania. Ora, a missão do supervisor reveste-se de uma relevância e uma complexidade tais que não poderá ater-se simplesmente a determinados atributos pessoais ou a uma certa experiência profissional, pelo que se afirma o imperativo de uma formação especializada. Em contraponto, a autora propõe um mais completo e desafiador quadro de competências e funções inerentes ao papel do supervisor, por correspondência às três áreas fundamentais da reflexão e da experimentação.

<i>Áreas de reflexão/ experimentação</i>	<i>Competências</i>	<i>Funções</i>
<b>Supervisão</b>	<b>Atitudes</b> - abertura - disponibilidade - flexibilidade - sentido crítico	<b>Informar</b>  <b>Questionar</b>
<b>Observação</b>	<b>Saberes</b> (experiential + documental) - do processo de supervisão - do processo de observação - da didática da disciplina	<b>Sugerir</b>
<b>Didática</b>	<b>Capacidades</b> - descrição - interpretação - comunicação - negociação	<b>Encorajar</b>  <b>Avaliar</b>

**Quadro 1** – Competências e funções do supervisor  
(adaptado de Vieira, 1993)

Um tal enquadramento funcional demonstra uma concepção reflexiva de formação que, refutando uma abordagem *prescritiva*, vislumbra a vertente *colaborativa* da supervisão, relevando a relação entre os sujeitos como determinante da sua interação com o saber e a experiência, numa ambiência coconstrutiva de

aprendizagem/desenvolvimento, cujo fim último é o incremento da práxis pedagógica do professor (Vieira, 1993).

Também Sá-Chaves sufraga paradigma reflexivo, percebendo-o como um *continuum* epistemológico no qual a ação se articula com a mobilização dos saberes e de uma consciência crítica, de modo a forjar uma postura reflexiva persistente e consequente com a (re)elaboração constante do próprio conhecimento, da prática (interventiva e reflexiva) e dos níveis de consciencialização sobre a influência da ação individual no agir coletivo (Sá-Chaves, 2000).

Em parceria com Isabel Alarcão, a referida investigadora tributa o processo de (re)conceitualização da supervisão com uma proposta de revisão conceitual dos cenários supervisivos consubstanciada na consideração do *cenário de intervenção reflexiva não standard* (Sá-Chaves & Alarcão, 2000). Na esteira de Zeichner (1992) e lembrando Alarcão e Tavares (1987), esta proposição não pretende atribuir à reflexão um sentido mais generalizado, em contraste com o cariz enfocado das restantes modalidades, mas antes sugerir uma nova abordagem que integra as particularidades de todas as outras, numa abordagem reflexiva em que, estrategicamente, se elegem para cada contexto/situação formativa as estratégias que se afiguram mais apropriadas. Desta proposta transparece a adesão das autoras às correntes pós-estruturalistas, no que toca à refutação das derivas tecnicistas e universalistas da *doxa* positivista, sem deixar de objetar à perda de sentido a que, em última instância, o pós-estruturalismo pode levar (Sá-Chaves & Alarcão, 2000).

No âmbito de um programa reflexivo, Sá-Chaves (2000) equaciona, também, o virtual formativo das estratégias de supervisão *vertical* e *horizontal*<sup>12</sup>. A investigação desenvolvida a este nível fez ver que o maior dos proventos advém da conjugação do melhor de cada uma das tipologias, tendo em conta as diferentes organizações formais e orientações espaciais. Por outras palavras: a grande mais-valia reside na exploração intensiva de estratégias de supervisão que integrem, quer um *eixo vertical*, cuja principal vantagem consiste na reconhecida assimetria de conhecimentos e experiência entre supervisor e supervisionado, quer um *eixo horizontal*, no qual as interações dos

---

<sup>12</sup> Segundo a autora, o primeiro tipo traduz-se numa relação supervisiva em que se admite, tacitamente, a existência de diferenças em termos de conhecimentos e de experiência entre supervisor (“que está para formar”) e supervisionado (“que está para ser formado”), o que os hierarquiza em diferentes patamares de desenvolvimento profissional; a segunda tipologia parte do princípio de que os professores em formação, apesar da presumível equivalência no que toca ao saber e à experiência, podem encetar relações supervisivas entre si, sendo expetável o favorecimento dos processos de autoformação dos envolvidos (Sá-Chaves, 2000).

formandos podem configurar uma oportunidade para a compreensão da ação, num ambiente de interajuda crítica, reciprocidade e partilha, conducente a um desenvolvimento mais consciente e integrado. Eis-nos perante um paradigma reflexivo que, não negligenciando os conteúdos teóricos associados à prática profissional, transpõe a dimensão epistémica, apontando à reflexão ontológica sobre a interpessoalidade, sobre nós nos outros e sobre os outros em nós, pois que, ao colher dos outros o contributo da nossa imagem neles, é também um pouco deles que matiza essa representação (Sá-Chaves, 2000).

A elaboração da autora prospeeta a dimensão colaborativa da supervisão, perspectiva que se viria a adensar muito à custa do labor investigativo de Moreira (2005), mormente, ao nível da exploração do potencial transformador de estratégias formativas/supervisivas como a investigação-ação, encontrando, também, interessantes linhas de desenvolvimento na proposta de Vasconcelos (2009), que fundamenta a sua visão de supervisão na ideia de agência relacional, herdada de Edwards e MacKenzie (2005) (Alarcão & Canha, 2013).

Para o aprofundamento da vertente colaborativa da supervisão concorrem, também, os esforços de Alarcão e Canha (2013), no intuito de clarificar as potencialidades e os limites da relação que se pode gerar entre supervisão e colaboração, em contexto de formação profissional de professores. Este assunto será alvo de maior desenvolvimento no tópico 2.2.2 – *Perspetiva(s) colaborativa(s) de supervisão*.

Paralelamente, a trajetória epistémica da supervisão descentra-se da díade ou tríade supervisiva e transpõe o perímetro da sala de aula, orientando-se para uma conceção institucional ou organizacional, que interpreta a escola como comunidade aprendente, o que resulta numa maior abrangência do processo supervisivo e abre ainda mais o leque de competências associadas ao papel do supervisor. Tal perspectiva acompanha a emergência de um novo paradigma que agrega a ponderação das possibilidades de um modelo ecológico de supervisão preconizado, entre outros, por Alarcão e Sá-Chaves (1994), Oliveira-Formosinho (2002), Alarcão e Tavares (2003) e, principalmente, por Alarcão (2000), ao conceber a ideia de escola reflexiva e explorando os desafios colocados à prática supervisiva nesse contexto (Alarcão & Canha, 2013). Voltaremos a esta temática, para uma abordagem mais alargada, no ponto 2.3.2 – *Ampliando o horizonte supervisivo: o modelo ecológico/ organizacional*.

A crescente valorização da reflexão e da colaboração, aliada à assunção da escola como comunidade de aprendizagem e desenvolvimento, apontam a uma conceção

democrática do processo supervisivo, que compagina com a afirmação da dimensão crítica e transformadora da supervisão (Alarcão & Roldão, 2008). Sondado por Cortesão (1991), o veio crítico e emancipatório vem sendo sistematicamente explorado por Vieira e pela sua equipa de colaboradores (Alarcão & Canha, 2013).

Partindo da leitura dos sentidos e das características do papel do professor e da sua formação, quando realizadas no interior de um *paradigma de conflito*<sup>13</sup>, Cortesão (1991) sugere que a supervisão se demarque da linha reprodutora de finalidades, inerente ao programa funcionalista, para se constituir num dispositivo de formação consentâneo com uma perspetiva crítica e de intervenção do professor-formando. Nesta ótica, é desejável que o processo formativo incorpore estratégias de negociação, promovendo o formando a sujeito da sua própria construção. Quer-se, ainda, e fundamentalmente, que a formação/supervisão prepare o professor para vir a atuar, na sua prática diária, como dinamizador da aprendizagem do aluno e como promotor do seu desenvolvimento integral. Indo mais longe, é exetável que “ele se assuma como ator que intervém no processo educativo e até nos acontecimentos que ocorrem a nível social” (Cortesão, 1991, p. 619).

Pressupondo que os fins e o conteúdo das práticas supervisiva e pedagógica<sup>14</sup> se devem articular e alinhar numa orientação emancipatória, Vieira (2009) defende *uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Afirma-se que, quando norteada por uma perspetiva crítica de pedagogia, a supervisão transforma o agir pedagógico num procedimento mais consciente, intencional e aberto à mudança, induzindo o reconhecimento da sua complexidade e inefabilidade e, por conseguinte, a recusa de expedientes de cariz tecnicista e universalista.

Enquanto projeto de mudança, a supervisão pedagógica pauta-se pelos valores da liberdade e de responsabilidade social, numa dinâmica potencialmente transgressora e subversiva em que se materializam princípios como a *Indagação crítica*, *Intervenção crítica*, *Democraticidade*, *Dialogicidade*, *Participação* e *Emancipação* (Vieira & Moreira, 2011). Esta, a via para a capacitação dos professores para a análise e intervenção críticas dos/nos contextos em que operam, em função da (re)construção da sua própria

---

<sup>13</sup> À luz deste paradigma, aceita-se que os vários sistemas (económico, social, cultural...) mantêm entre si relações de conflito, conflitualidade que se reflete ou mesmo é parte integrante do Sistema Educativo (Cortesão, 1991).

<sup>14</sup> A autora justifica a opção pelo lexema “pedagogia” (e conseqüentemente pelo termo “pedagógica”), em vez de “didática” pela abrangência transdisciplinar do primeiro termo, evitando-se uma redução da área de reflexão didática aos aspetos mais diretamente ligados aos conteúdos disciplinares (Vieira, 2009).

visão do que é (deve ser) o ensino e a educação. Resultam, assim, pertinentes as grafias *SuperVisão* e *superVisão* usadas por Waite (1996) Glickman *et. al* (2004), destacando o que mais importa no processo supervisivo, a discussão e exploração do que podem e devem ser o ensino e a aprendizagem, mediante uma abordagem dialógica e colegial, tributária da construção de uma educação e de uma sociedade democráticas (Vieira, 2010a; Vieira & Moreira, 2011).

É de sublinhar que, a todos quantos participam em projetos formativos voltados à reconfiguração dos contextos educativos e profissionais que integram, não convém um qualquer referencial teórico, mas antes um que permita vislumbrar possibilidades de transformação da realidade e que, favorecendo o diálogo democrático, esteja ao serviço da realização das potencialidades humanas. Dito de outro modo, uma teoria que, fundada nos valores da democracia participativa (*participação, colaboração, negociação, transparência, flexibilidade crítica, emancipação, autonomia e auto direção*), contribua para a transformação dos sujeitos e dos seus contextos de trabalho em agências de desenvolvimento e mudança pessoal e social (Moreira, 2010a).

Falar de transformação, por referência a um imaginário de emancipação e libertação, implica acreditar na agenticidade do sujeito, formador ou professor, como (re)produtor (e não reproduzidor) de pensamento e ação, capaz de percorrer o espaço *intermédio da possibilidade* entre o *real*, a pedagogia tal como é, e o *ideal*, a pedagogia tal como deveria ser, “onde a prática da transformação está necessariamente inscrita numa cultura instituída, insurgindo-se *contra ela* mas a *partir dela* e, portanto, em maior ou menor grau, *comprometida com ela*” (Vieira, 2010a, p. 150). Este, um caminho árduo, que obriga a questionar o estabelecido e a repensar tudo aquilo que fazemos, num misto de inquietação e esperança, onde a indagação da *experiência* ocupa um lugar central, já que é nela que identificamos a *décalage* entre o que é e o que deveria ser e que podemos medir a distância a que nos encontramos face ao ideal educativo que preconizamos. Sendo assim, o princípio estruturante de uma abordagem crítica e emancipatória é a centralidade da experiência, como alvo preferencial de investigação e renovação, visando conciliar o desenvolvimento profissional com aquelas que são as reais necessidades dos professores, através da negociação da decisão sobre o *que conhecer* e *como conhecer*, por contraponto à hegemonia do saber académico (Vieira, 2010a).

Conceber a experiência como *alfa* e *ômega* do processo reconfiguração do conhecimento e da ação do professor exige interrogar o sentido da reflexão profissional, pois que, por si só, esta não assegura a qualidade das práticas educativas, podendo,

inclusivamente, resvalar para a sustentação de opções antidemocráticas e discriminatórias (Vieira, 2010b).

Clarificando, numa perspetiva democrática da educação e da supervisão, a reflexão profissional deverá cumprir o propósito político da autonomia do professor e do aluno, ou seja, a uma orientação reflexiva da supervisão apenas servirá uma postura crítica e indagatória de supervisores e professores face a procedimentos instituídos em pedagogia e em formação, questionando os valores e os interesses que presidem a tais práticas, bem como as implicações que acarretam para educadores e educandos e para a relação escola/sociedade. Trata-se, certamente, de perguntas sem resposta fácil e definitiva e, por isso, dilemáticas e suscetíveis de gerarem sentimentos de inibição e frustração, dificultando a ação criativa e renovadora. Mas são também questões incontornáveis e prementes que induzem outras tantas, igualmente desafiadoras: “É possível mudar práticas instaladas? De que forma? Que implicações pessoais e sociais traz essa mudança? Como transgredir rotinas instaladas e, simultaneamente, “funcionar no sistema”? Quais os ganhos e os riscos da mudança?” (Vieira, 2010b, p. 33).

A densa teia de questões aqui levantadas convoca, como corolário de uma visão transformadora e emancipatória, a paradoxal metáfora da *supervisão como um jogo de subversão de regras* (Fernandes & Vieira, 2010).

Neste jogo interminável, quem recria as regras são os próprios jogadores (professores, alunos, formadores...), por considerarem que elas impedem os seus intentos, rechaçando o que faz as práticas educativas injustas e irracionais e substituindo-as por princípios que lhes garantam justiça e racionalidade. Uma empresa tão indispensável quanto complexa e difícil, sobretudo, num tempo em que as políticas educativas parecem cada vez mais subjugadas a agendas funcionalistas e economicistas, embora encobertas pelos atraentes *slogans* da “qualidade” e da “excelência”. Em face deste cenário, urge que os educadores se interroguem sobre a favor de *quê* e de *quem*/ contra *quê* e *quem* educam, perguntas para as quais não haverá uma resposta pronta e apaziguadora, pelo que se torna vital entender e exercer a indagação crítica como um imperativo da educação. Enquanto processo que se quer coletivo e situado, a subversão de regras exige que pensemos criticamente o que não queremos seguir, tal como o que julgamos estar seguindo, problematizando-o, desconstruindo-o, num movimento de *desconhecer* para *re-conhecer*, no qual nada do que acontece pode ser visto como certo ou “natural”.

A supervisão pedagógica conforma um *jogo de subversão de regras* quando se coloca a si própria sob escrutínio, sobretudo no que toca a apreciar o seu (des)compromisso (ideológico) com transformação da educação e da sociedade, exercendo o dever moral da *supervisão da supervisão*, mediante o exame criterioso das consistências e contradições, das dinâmicas criativas/subversivas ou de resistência/acomodação inerentes às suas práticas. Questionando-se a si mesma, a supervisão pedagógica assume-se como uma *epistemologia da incerteza* e constitui-se num campo de *des-re-construção*: este o cerne da sua consolidação (Fernandes & Vieira, 2010).

Certos da sua incompletude (não pretendemos ser exaustivos), interrompemos aqui a nossa aproximação ao itinerário epistemológico da supervisão pedagógica em Portugal, para, de seguida, nos determos um pouco mais nas perspetivas e conceções que, mais de perto, guiaram o processo formativo/supervisivo ensaiado no âmbito do presente estudo.

### **2.2.2 – Perspetiva(s) colaborativa(s) de supervisão<sup>15</sup>**

*I cannot see the whole of my life. I cannot see my death. I cannot see all the contexts that influence me even as I influence them. I cannot perceive the totality of the event in which I am emerged. The Other is needed for that.*

(Waite, 1995, p. 127)

As tendências colaborativas, de enfoque interpessoal e comunicativo-relacional, da supervisão, indiciam ter em Glickman e colaboradores (Glickman, 1980; Glickman *et al.*, 1998; 2010) e Waite (1995) influentes ascendentes teóricos, designadamente, nas correspondentes propostas desenvolvimentista e dialógico-situacional.

A tese desenvolvimentista assenta na conjugação de três fenomenologias fundamentais, a saber: os níveis desenvolvimento, experiência e empenho na resolução de um problema do professor em formação; a situação-problema; a evolução da performance interpessoal do supervisor (Glickman *et al.*, 1998; 2010). Neste seguimento, os autores equacionam diferentes *estilos* supervisivos, refletindo uma escala de poder ou

---

<sup>15</sup> A opção por esta intitulação prende-se com o facto de não encontramos na literatura alusões a um modelo de supervisão colaborativa, propriamente dito, mas antes referências a estratégias e práticas de índole colaborativa, suportadas por diferentes cenários e paradigmas formativos/supervisivos.



controle, por referência ao grau de diretividade (ou à ausência dela) exercitado pelo supervisor sobre as opções e ações do professor.

Inicialmente, Glickman (1980) agrupou as diferentes abordagens supervisivas em três tipos fundamentais – *não-diretivo*, *colaborativo* e *diretivo*; posteriormente, o autor e colaboradores desdobraram a última categoria em dois estilos distintos: o *diretivo informativo* e o *diretivo de controle*. Ao primeiro estilo, corresponde um supervisor que opera essencialmente como indagador da tomada de decisão do professor, ouvindo, refletindo, clarificando e encorajando as escolhas do professor, uma vez que lhe é reconhecida capacidade e iniciativa para assumir o controle das suas próprias decisões e ações; estamos perante a segunda tipologia, quando o poder sobre a tomada de decisão é partilhado pela díade supervisiva e a resolução dos problemas tem por base a negociação, visando alcançar uma linha comum de ação que traduza a compreensão e integração das perspetivas do supervisor e do professor; assistimos ao estilo *diretivo informativo*, quando o supervisor é a principal fonte de informação, fornecendo ao professor um conjunto restrito de opções e estabelecendo os critérios e o tempo para a avaliação dos resultados; verifica-se o estilo *diretivo de controle*, quando o supervisor assume o total controle da decisão, ditando ao professor o que fazer, determinando o tempo e os critérios para aferição dos resultados e reforçando as consequências do desempenho do professor.

Na ótica destes autores, o grande propósito da supervisão deverá ser ajudar a forjar professores autónomos e reflexivos, apostando maioritariamente nas abordagens não diretivas e colaborativas. Porém, se e quando os níveis de desenvolvimento dos professores e/ou as situações-problema indicarem a inoperância e/ou a extemporaneidade daquelas variantes, justificar-se-á, numa fase inicial, o estilo *diretivo informativo* ou até, ainda que mais pontualmente, a abordagem *diretiva de controle*. Outra importante sugestão diz respeito ao facto de a decisão sobre o estilo supervisivo a implementar não poder (dever) ser tomada unilateralmente, como resultado de uma fórmula pré-determinada, pelo que se recomenda que as observações e discussões entre supervisores e supervisionadas constituam a base para a determinação da variante a explorar (Glickman *et al.*, 1998; 2010).

A proposta dialógica de Waite (1995) parte do princípio de que o Eu se (co) constrói em resposta ou em conjugação a/com outros; o Eu não é uma entidade atomística, pré-existente, uma tábua rasa a ser escrita segundo a vontade de cada um. Sozinho, o Eu não alcança a totalidade de si; para tal, necessita do Outro.

O reconhecimento de que o Outro é imprescindível a um conhecimento mais abrangente do Eu, é razão bastante para justificar a presença do supervisor nas escolas de hoje. Bem entendido, o supervisor como alguém que desenvolve uma relação dialógica com o professor, por forma a trazer-lhe o *olhar* do Outro sobre a sua prática. Neste sentido o supervisor deverá demarcar-se de um registo convencional tecnicista e atuar como uma testemunha de um episódio de ensino-aprendizagem, pois, apenas assim, professor e supervisor poderão chegar em pé de igualdade ao diálogo supervisiivo. A regra capital deste processo é que os participantes são livres de questionar os pontos de vista uns dos outros sem que nenhum possa pontificar, propiciando um clima de reciprocidade e confiança, favorável à reflexão crítica, à compreensão mútua e à democratização das relações interpessoais e, por conseguinte, ao desenvolvimento e à emancipação das pessoas e das organizações.

Uma tal noção de diálogo supervisiivo articula com a perspetiva situacional também proposta por Waite (1995), a qual aponta a uma ampliação do campo de ação da supervisão e do mandato do supervisor, no sentido de se descentrarem do desempenho do professor e se abrirem à indagação dos fatores que condicionam (negativamente) o processo de ensino-aprendizagem: o ambiente de sala de aula, o *currículo oculto*, problemas como a falta de equidade, a reprodução, o controlo social..., a que se soma o cariz ritualístico e conservador das abordagens supervisiivas convencionais. Trata-se de refutar a conceção minimalista e atomística própria do paradigma tradicional e restaurar a consciência da dimensão política do processo de supervisão, promovendo o comprometimento dos supervisores com a libertação dos professores (e alunos) face às condições que os impedem de lutar por uma escola melhor e por uma melhor educação.

O propósito emancipatório da supervisão poderá efetivar-se por via da investigação-ação, uma metodologia que envolve os participantes no exame sistemático da sua situação, assim como do papel que nela desempenham, cabendo ao supervisor o papel de orientador, facilitador ou “amigo crítico”, que assim se assume como um coparticipante desprovido de poder hierárquico. Deste modo, combatem-se as tendências hegemónicas e hierárquicas da construção e controlo do conhecimento, inerentes às abordagens conservadoras da supervisão, ao mesmo tempo que se encoraja a edificação das escolas como centros de investigação, não apenas para os que nela ensinam ou estudam, mas também para a comunidade mais alargada (Waite, 1995).

Neste passo, a elaboração de Waite sugere ser consistente com a teorização de Zeichner (2003), na qual se alega que, quando realizada em determinadas condições, a

investigação (investigação-ação) dos professores pode ajudar a torná-los mais confiantes e pró-ativos na resolução de situações-problema e mais capazes de analisar em profundidade o seu ensino, ao mesmo tempo que proporciona a validação da relevância social da sua profissão. Como requisitos essenciais à concretização do potencial transformador da investigação-ação destacam-se: a democraticidade do processo, materializada na construção de uma cultura investigativa que respeite a voz e o conhecimento dos professores, permitindo-lhes partilhar o controlo sobre a definição do objeto e da metodologia da investigação; a colaboração, traduzida na criação de uma atmosfera de segurança e suporte, geradora de uma comunicação mais autêntica e crítico-construtiva, em ordem ao estabelecimento de normas e rotinas que fixem comunidades de aprendizagem e investigação (Zeichner, 2003).

As perspetivas teóricas aqui trazidas parecem ter iluminado os caminhos da supervisão pedagógica em Portugal. No plano nacional, vem-se assistindo a um crescente uso do conceito de supervisão como *ajuda ao outro*, ou seja, o processo superviso tem por função e finalidade apoiar o professor em formação na (re)construção do seu conhecimento profissional, através da promoção de uma postura reflexiva que o capacite para um desempenho competente e autónomo da profissão. Este um processo que se quer interativo, democrático e focado no sujeito da formação, orientando-se globalmente para o desenvolvimento de uma relação de sustentação, pautada pelo comprometimento do supervisor com atitudes de aceitação, implicação direta e compreensão empática. Com base nestes pressupostos, multiplica-se a adoção de princípios de ação supervisiva tais como: por parte do professor, “a escolha livre e informada e o compromisso interiorizado e assumido face ao rumo da ação”; por parte do supervisor, o “apoio continuado e feedback objetivo e construtivo sobre a atuação educativa do sujeito em formação” (Moreira, 2005, p.38).

A conceção de investigação-ação preconizada por Moreira (2001) repercute os referenciais e tendências atrás assinalados, obedecendo ao princípio basilar de que a aplicação desta metodologia à educação cumpre um desígnio humanista e emancipatório, visando, em última instância, a transformação social. No que ao professor diz respeito, a emancipação traduz-se na sua libertação face a um sistema educativo que não o dignifica, através do incremento da sua autoestima e autonomia pela prática do juízo profissional. Contudo, ser autónomo não implica refletir isoladamente, tanto mais que, no horizonte da democracia, os valores, os fins e os processos educativos deverão proceder de um consenso social e não de uma opção individual. Em face destes princípios, enfatiza-se a

investigação-ação de tipo colaborativo, na qual a relação entre professores e investigadores, não sendo de igualdade absoluta, reflete o sentido do respeito e da paridade, consumados na aproximação dos papéis desenvolvidos por ambos na prossecução de um objetivo comumente definido (Moreira, 2001).

A investigação levada a cabo pela autora e seus colaboradores é bem elucidativa do poder transformador e emancipatório de projetos formativo/supervisivos arreigados a ditames de democraticidade e de colaboração, como é o caso da investigação-ação colaborativa.

Refletindo sobre os réditos formativos decorrentes do desenvolvimento colaborativo de um projeto de investigação-ação em supervisão<sup>16</sup>, Moreira (2005) destaca, entre outros, o favorecimento de uma atitude reflexiva e experiencial por parte dos participantes, projetada nos momentos de *reflexão sobre/para a ação*, quando, em conjunto, analisavam retrospectivamente a ação e planificavam a ação futura. O estabelecimento de uma relação de interdependência positiva mostrou-se especialmente profícuo na promoção de uma postura mais pró-ativa, mais confiante e responsável na condução de uma investigação/formação dirigida à (co)construção dos saberes profissionais (Moreira, 2005).

Outrossim, o estudo realizado por Ribeiro (2005)<sup>17</sup> demonstra a capacidade transformadora e desenvolvimentista das dinâmicas colaborativas de supervisão, no interior de um projeto de investigação-ação, confirmando o pressuposto de que um ambiente relacional de encorajamento e estímulo aporta significativas mais-valias ao desenvolvimento profissional e pessoal dos sujeitos da formação. Com efeito, apesar da observação de diferentes perfis de participação no diálogo reflexivo, a negociação, a partilha de interpretações sobre o observado, a coconstrução de ferramentas de controlo da qualidade da formação, a (re)construção colaborada dos projetos e o confronto de representações, ou seja, o enfoque na dimensão colaborativa na conceção, desenvolvimento e avaliação do processo formativo evidenciou um alto nível de eficácia na promoção do incremento profissional de todos os envolvidos, plasmada na transformação de conceções e práticas.

---

<sup>16</sup> Esta ponderação integra um estudo realizado pela investigadora, no qual se investiga o impacto da investigação-ação colaborativa como estratégia formativa, no âmbito de um curso de formação de supervisores do estágio integrado de Inglês da Universidade do Minho, realizado em 1998/99.

<sup>17</sup> Trata-se de um estudo de caso que visou investigar as potencialidades formativas da investigação-ação colaborativa na formação de supervisores cooperantes do estágio integrado, no quadro da formação de Educadores de Infância da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Numa análise global, Moreira (2010b) reitera que a indagação aprofundada dos processos de construção de conhecimento, por meio da investigação-ação colaborativa, caucionou a confirmação da colaboração, enquanto condição facilitadora do desenvolvimento e emancipação profissionais, quer se trate da colaboração entre investigadores da universidade e professores/supervisores, quer da colaboração entre professores/supervisores e professores estagiários. Não obstante as dificuldades de operacionalização e o incontornável diferencial (ao nível dos saberes e experiência profissionais), os réditos das iniciativas formativas de natureza colaborativa são perçecionados por todos os participantes, tornando-se compreensível que, “pela colaboração, se celebra a diferença de potencial e se fortalece a identidade de cada um” (Moreira, 2010b, p. 131). Mais especificamente, a índole colaborativa dos projetos de investigação-ação desenvolvidos, acarretou mais-valias como: a aproximação dos participantes face a um ideal comum de (auto) formação, através da partilha e negociação de metas e princípios, reforçando a relação interpessoal e fortalecendo a predisposição para a colaboração; o aprofundamento da compreensão das potencialidades e limitações da investigação ação colaborativa, fruto da homologia dos processos formativos nos diversos níveis em que os participantes estão implicados, favorecendo a capacidade de ajustar a metodologia a diferentes contextos e reforçando a sua relevância e transferibilidade; a interiorização e valorização de premissas de ação, como a *explicitação*, a *intencionalidade*, a *negociação* e a *partilha* entendidas, simultaneamente, como princípios e finalidades de um projeto comum que mobiliza os ganhos alcançados no sentido da melhoria do desempenho individual e coletivo, no âmbito escolar e universitário (Moreira, 2010b).

Mas a colaboração não vive apenas e só na e da investigação-ação colaborativa. Moreira e Ribeiro (2009) colocam em perspetiva o virtual transformante e libertário da abordagem colaborativa da construção do conhecimento dos professores, pela via dos diários colaborativos da supervisão. Segundo as autoras, porque envolve a escrita sobre sentimentos, emoções, pensamentos e ações numa dinâmica dialógica, esta estratégia supervisiva permite aos participantes aprofundarem a sua compreensão sobre as complexidades da experiência educativa, descrevendo-a e confrontando as suas perçecões com as dos outros e, desta forma, reconstruirmos as suas teorias da prática. Ao convocarem diversas vozes, os diários colaborativos criam um espaço comum, onde o *Eu* encontra o *Outro* e ambos fazem emergir um *Nós*, construindo uma plataforma de diálogo em que se levantam questões e contradições, sem que nenhuma solução fechada possa ser

reivindicada (Moreira & Ribeiro, 2009). Em outras palavras, ao aumentar a polivocalidade no processo de construção do conhecimento profissional, o diário colaborativo expande o potencial desenvolvimentista do diário pessoal, promovendo uma relação dialética entre quem escreve e o(s) seu(s) correspondente(s), um processo que favorece a indagação e a consciencialização de ações e crenças, mediante o questionamento de aspetos problemáticos e a sua resolução partilhada (Moreira, 2011). Eis o que nos ensina a saber viver na incerteza, na ambiguidade, na indeterminação... e a enfrentar novos desafios, libertos das amarras de uma conceção tecnicista e ritualista da formação profissional e de uma cultura de investigação subjugada ao conhecimento académico e generalizável (Moreira & Ribeiro, 2009).

Os contornos e potencialidades de uma perspectiva colaborativa são também sublinhados pela ideia de *agência relacional*, quando aplicada ao processo superviso. A partir de Edwards (2005), Vasconcelos (2009) encara a supervisão à luz deste conceito, que define como a capacidade de o sujeito apoiar e receber ajuda de outros, dado que a interação com o mundo é ampliada quando feita em conjunto com outros sujeitos. Trata-se de uma asserção que enfatiza a responsabilidade para com e pelos outros, indicando uma mudança para o *relacional*, no sentido de um movimento que facilita o incremento de redes de comprometimento mútuo.

A investigadora conjuga esta formulação com a noção de supervisão como *scaffolding* (pôr, colocar andaimes), uma conceção que radica no paradigma sócioconstrutivista da construção do conhecimento, este entendido como uma atividade social gerada por processos de negociação e consenso. Recorre-se à imagem dos andaimes para descrever a supervisão como um método de sustentação, fazendo-se depender a quantidade de suporte da complexidade do processo formativo. Assim, construir o *scaffolding* pode significar questionar, encorajar, modelizar, sugerir, dirigir, ensinar, trabalhar conjuntamente... em ordem a que os professores/formandos não absorvam passivamente o apoio do supervisor, mas desenvolvam uma atitude criativa e reconstruam o objeto da formação o mais autonomamente possível. Este conceito faz-se acompanhar pela metáfora da *Mesa Grande* que, superando um entendimento dual ou triádico da supervisão, sugere um lugar de partilha e negociação onde, em circunstâncias várias, se encontram não só supervisores e supervisionados mas também outros intervenientes do processo educativo: “A supervisão “em redor da Mesa Grande” dá-se em sistema, em organismo vivo, numa interação dialógica” (Vasconcelos, 2009, p.98).

Mais recentemente, a obra de Alarcão e Canha (2013) veio aprofundar o esclarecimento da vertente colaborativa da supervisão, com a problematização da relação entre colaboração e supervisão, enquanto conceitos cúmplices na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade dos processos formativos.

Quando orientada para grupos de formação, a supervisão pode proporcionar a partilha de saberes e experiências, numa lógica de ação conjunta em torno de aspetos como a conceção e o acompanhamento dos projetos de trabalho. Ergue-se aí a *dimensão horizontal da supervisão*, tomando a forma de prática colaborativa, uma vez que os formandos, enquanto pares, repartem entre si, em partes iguais, a responsabilidade da direção da iniciativa supervisiva. Porém, tais processos são, usualmente, orientados por um profissional da especialidade dotado de maior experiência e conhecimento, o que lhe outorga um estatuto diferente no seio do grupo e lhe confere uma maior autoridade na condução e avaliação dos procedimentos formativos, o que configura uma *supervisão de tipo vertical* entre formadores e formandos. Expetavelmente, o supervisor deverá promover um ambiente de negociação e consenso, envolvendo os supervisionados na gestão e avaliação das atividades, sendo que, desta forma, a supervisão assume contornos colaborativos. Contudo, o papel hierarquicamente superior do formador, na orientação do processo formativo/supervisivo, não é compatível com o preceito basilar da conceção de colaboração, a repartição equitativa do poder ao nível da tomada de decisão, pelo que, sendo uma atividade que integra dinâmicas de colaboração, a supervisão não pode constituir-se numa prática colaborativa, tendo em conta o sentido pleno que os investigadores atribuem ao conceito de colaboração (Alarcão & Canha, 2013).

No âmbito da dimensão colaborativa da supervisão, os autores consideram, ainda, a centralidade da função do diálogo: ele deverá recair sobre o eixo atividade/pessoa/contexto, no intuito de tornar compreensível a ação dos sujeitos, nas suas possibilidades e constrangimentos, e desvendar os processos de monitorização, desenvolvimento e mudança, no interior da malha de relações contextuais e temporais. Como veículo de clarificação e construção de sentidos, o diálogo conjuga bem com processos de observação, regulação, reflexão e indagação da realidade, abrindo pistas a futuros desenvolvimentos, pois “Só o diálogo possibilitará trazer à tona de água conflitos interpessoais e intrapessoais, revelar dilemas, dar visibilidade a esforços e sucessos, fazer ouvir a voz do pensamento e dos sentidos, desocultar o ser que há dentro de cada um” (Alarcão & Canha, 2013, p. 79).

## O feedback formativo coconstrutivo

No campo da prática pedagógica supervisionada, o *vaivém* do feedback tem vindo a destacar-se como estratégia dialógica por excelência, uma constatação que, com alguma nuance, é transversal a todos os cenários supervisivos (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009; Alarcão, 2010).

A partir de Askew e Lodge (2000), os autores supracitados definem, genericamente, feedback como “todo o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais e informais”, conceito de que salientam: “a) o caráter dialógico, interativo, relacional; b) a aprendizagem como o objetivo final; c) a natureza variada dos contextos” (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009, p.6; Alarcão, 2010, p. 20). O feedback pode, assim, revestir diferentes formas, em função das perceções do formador a respeito da sua própria função e do desempenho do formando no seu processo de desenvolvimento.

No quadro de uma abordagem *eco-clínica e reflexiva* da supervisão, os autores mencionados perfilham a modalidade coconstrutiva, isto é, o feedback que orienta o agir e o pensar, interativa e dialogicamente, contribuindo para uma melhor compreensão do realizado e do observado, por meio da indagação e reflexão conjuntas, uma conceção que evidencia os seguintes atributos: *dialógico, democrático, bidirecional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagens.*

O estudo aprofundado da prática regular desta metodologia em contexto formativo/supervisivo<sup>18</sup> permitiu aos investigadores que vimos referenciando, num primeiro ensejo, a sistematização de uma tipologia emergente de feedbacks coconstrutivos e, num segundo momento, o desenvolvimento concetual das seis categorias inicialmente identificadas.

---

<sup>18</sup> A investigação baseou-se em dois estudos desenvolvidos no âmbito da formação inicial de professores do primeiro ciclo do ensino básico que, a partir das reflexões escritas de formandos e formadores, visaram ponderar o impacto do uso do feedback coconstrutivo como estratégia de desenvolvimento do pensamento e da ação na formação de futuros professores (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009; Alarcão, 2010).



<p>1- <i>Questionamento como pedido de esclarecimento</i>  Interpelação que induz respostas de natureza:  1.1- descritiva (enumeração, descrição...)  1.2 - e/ou explicativa  que visam fornecer aos interlocutores uma caracterização/ clarificação das variáveis envolvidas num determinado fenómeno ou acontecimento narrado</p>
<p>2-<i>Questionamento crítico ou estimulador</i>  Interpretação que induz respostas de natureza crítico-reflexiva suscetíveis de fornecer aos interlocutores indicadores:  2.1 – da compreensão das relações  2.2 – de construção de saberes e competências profissionais  2.3 – de fundamentação teórica de práticas</p>
<p>3 – <i>Apoio/encorajamento</i>  Uso de expressões que visam:  3.1 – a confirmação de representações e de práticas experienciadas  3.2 – o incentivo ao aprofundamento de perspetivas teóricas  3.3 – o encorajamento, prospetivo, para a recondução dessas práticas</p>
<p>4 – <i>Recomendação</i>  Envolve:  4.1 – sugestões /propostas teórico-metodológicas alternativas  4.2 – argumentações e contra-argumentações  4.3 – aprofundamentos teóricos (sugestões de leitura)</p>
<p>5 – <i>Síntese/balanço</i>  Envolve expressões que compendiam:  5.1 – tendências já relativamente estabilizadas de perspetivas teóricas assumidas  5.2 – evoluções  5.3 – práticas sustentadas  5.4 – aspetos a melhorar</p>
<p>6 – <i>Esclarecimento concetual, teórico e metodológico</i>  Uso de expressões que visam:  6.1 – a clarificação dos conceitos  6.2 – a reconfiguração de concetualizações  6.3 – a confrontação de perspetivas teóricas narradas como propostas alternativas  6.4 – dar visibilidade teórica às descrições de práticas  6.5 - auscultar/detetar a construção de consciencialização da auto teorização/concetualização do sentido das próprias práticas</p>

## Quadro 2 – Tipologia de feedbacks coconstrutivos

(adaptado de Alarcão, 2010)

O processo de sistematização e aprofundamento concetual das várias tipologias de feedback coconstrutivo viria a confirmar a relevância deste dispositivo como componente essencial do processo formativo, ao potenciar o desenvolvimento profissional e o surgimento da auto supervisão, sinais visíveis da concretização de um dos propósitos fundamentais da supervisão, a edificação da autonomia e emancipação profissionais (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009).

Numa apreciação mais detalhada das valências da operacionalização desta estratégia supervisiva, Alarcão (2010) alega que ela

- favorece a orientação dos formandos no seu desenvolvimento;
- ajuda a desvendar os estilos supervisivos, bem como as perspetivas que os apoiam, promovendo o conhecimento pessoal da atividade de formadores e formandos;
- ao desocultar estilos e perspetivas, torna-os passíveis de comparação e negociação, podendo despoletar procedimentos de regulação, com repercussões nos processos de avaliação;
- promove o auto conhecimento dos supervisores, induzindo a uma auto correção a uma readequação aos contextos da supervisão;
- pode contribuir para a construção de um *espírito de escola* , favorecendo métodos de trabalho mais concertados e solidários;
- configura uma ferramenta de análise dos discursos supervisivos.

Esta metodologia, como qualquer outra, não está isenta de riscos, designadamente, a falta da flexibilidade necessária a uma intervenção adequada. Por isso mesmo é que o supervisor é supervisor, ou seja, “um profissional que joga com o saber em função das oportunidades que o “jogo” lhe oferece” (Alarcão, 2010, p. 26).

### **2.2.3 – Ampliando o horizonte da supervisão: o modelo ecológico/organizacional**

*É a supervisão como compreensão holística da realidade, sustentáculo de uma atuação carregada de sentido. É um acompanhamento situado, capaz de interpretar o presente e de o integrar na história do passado e na visualização do futuro (...).*

(Alarcão & Canha, 2013, p. 76)

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a), a concetualização do modelo ecológico da supervisão inscreve-se num *tempo para a proposição de uma supervisão repensada* no que ao seu conceito, papel, e funções diz respeito, refletindo a complexidade dos desafios a que é chamada, no dealbar do século XXI, no que toca à qualificação dos professores e da escola.

Parafraseando Gilckman e Kanawati (1998), a investigadora sinaliza quatro tendências emergentes no panorama supervisivo, que indiciam linhas futuras para a pesquisa, a prática e a teorização neste campo:

- *A deslocação do foco do indivíduo para o foco no grupo;*
- *A deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional;*
- *A deslocação do foco numa concetualização micro para uma concetualização macro da supervisão;*
- *A ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida onde uma supervisão conceptualizada pode ter um papel central.*

Indagando as direções que a prática, a teoria e a investigação em supervisão escolar terão que tomar futuramente, Harris (2002) salienta a necessidade de uma maior focalização nas relações, nos processos e nos resultados estruturais e, concomitantemente, de uma descentração das pessoas, posições e hierarquias. Isto porque, quanto mais a escola se constitui como uma parte da comunidade, mais a supervisão precisará de se aproximar dessa comunidade, em termos de focagem e relações; quanto mais experiencial e multidisciplinar se torna o ensino-aprendizagem, mais a supervisão terá de ampliar o seu foco, de modo a abarcar o contexto da aprendizagem no seu todo, na totalidade das suas complexidades.

Neste quadro, a supervisão é desafiada a transpor os muros da sala de aula e a abraçar a função de facilitação da construção profissional e do desenvolvimento da organização escolar. Tal, pressupõe uma ação supervisiva contextualizada, isto é, centrada nas questões que afetam os locais de trabalho e realizada nesses mesmos contextos organizacionais, o que poderá potenciar um crescimento profissional norteado e alicerçado pelo/no incremento organizacional (Oliveira-Formosinho, 2002 a).

A conceção de um modelo ecológico de supervisão tem por base a teoria (ecológica) do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (Alarcão & Sá-Chaves, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002b; Alarcão & Canha, 2013).

No entender de Alarcão e Sá-Chaves (2000), a proposição bronfenbrenniana, para além de favorecer a compreensão do ser humano na sua relação com o meio envolvente, faculta também uma melhor apreensão e operacionalização das dinâmicas sociais que atuam na arena supervisiva, seja em contexto de formação inicial, seja no âmbito da

formação contínua e, principalmente, do processamento sinérgico da interação sujeito-mundo, na sua intercontextualidade e na sua capacidade desenvolvimentista.

O fulcro da proposta de Bronfenbrenner (1979) reside na consideração do sujeito enquanto ser ativo e dinâmico, numa incessante interação, direta ou indireta, com os contextos em que opera, estes, igualmente dinâmicos e duplamente interativos, relacionando-se reciprocamente com os indivíduos, ao mesmo tempo que estabelecem relações entre si. Emerge, assim, a noção de uma relação mutuamente sinérgica entre sujeito e ambiente e de uma densa teia de relações de intercontextualidade (Alarcão & Sá-Chaves, 2000).

Esta ideia conecta-se com o conceito de “ambiente ecológico” que, em *The ecology of human development*, é definido como um conjunto de estruturas concêntricas, mais ou menos próximas do sujeito e capazes de, em diferentes graus, condicionarem o seu desenvolvimento. São elas: o *microssistema*, o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema*<sup>19</sup>(Alarcão & Sá-Chaves, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002 b). O **microssistema** corresponde ao contexto mais imediato, o local onde os sujeitos entabulam relações face a face, nele experienciando uma vasta gama de atividades, papéis e interações; o **mesossistema** abarca a malha das intercomunicações que se estabelecem entre os microssistemas, podendo ser definido como um sistema de microssistemas; o **exossistema** traduz-se nos contextos menos imediatos, que, não implicando a participação ativa do sujeito, a influenciam ou são por ela influenciados; o macrossistema refere-se aos valores, crenças, estilos de vida... que são veiculados pelos diferentes contextos/estruturas do ambiente ecológico.

Além das relações intersistémicas, a teoria bronfenbrenniana equaciona, também, as interações entre o indivíduo e o meio envolvente, dando origem à noção de *transições ecológicas*. Simultaneamente, causa e consequência do processo de desenvolvimento, a transição ecológica corresponde a uma alteração da situação do sujeito, por força de uma mudança ocorrida no ambiente circundante ou nos papéis/atividades por si desenvolvidas, o que implica a assunção de novos desempenhos e/ou a reestruturação das relações interpessoais. As transições ecológicas podem ocorrer em qualquer um dos contextos, envolvendo normalmente várias estruturas (Alarcão & Sá-Chaves, 2000).

Transpondo o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner para o desenvolvimento dos professores, no quadro de uma formação supervisionada, as

---

<sup>19</sup> Alarcão e Sá-Chaves (2000) utilizam a grafia *micro-sistema*, *meso-sistema*, *exo-sistema* e *macro-sistema*.

autoras argumentam que a experimentação pessoal situada, realizada em contexto e com papéis/atividades diversos e associada a uma reflexão ontológica sobre as percepções adquiridas é imprescindível, seja à passagem do aluno ao professor, seja ao crescimento profissional do professor, tanto mais que, em qualquer dos casos, estamos perante um desenvolvimento de carácter pessoal. Em supervisão, é fundamental interpretar as conexões geradas nos processos de interação em curso nos microssistemas, mormente no microssistema escola, bem como as relações com as mutações nele introduzidas por influência ou alterações ocorridas de outros/em outros sistemas. Assim, importa, também, ter em conta, quer as interações que se estabelecem no âmbito do mesossistema, designadamente, entre o microcosmos da escola e o microcosmos da universidade, entre outras, quer as interferências exercidas pelo exossistema, por exemplo, pelas famílias ou pela programação e legislação de procedência ministerial, quer, ainda, o influxo do macrossistema, donde provêm as políticas educativas ou as representações sobre a supervisão, a formação dos professores, etc. No que concerne às transições ecológicas, temos que, no plano da formação dos professores, elas acontecem “sempre que o professor participa num novo contexto e nele assume novos papéis, desempenha novas atividades e entra em contacto com outras pessoas” (Alarcão & Sá-Chaves, 2000, p. 150).

Atualizando a averiguação das influências intercontextuais com reporte à vida da escola, Alarcão e Canha (2013) observam que, se num passado recente parecia verosímil a separação entre investigadores universitários e professores e entre estes e os autores do currículo, ou ainda entre a escola e as associações de pais, hoje faz mais sentido um esbatimento destas fronteiras<sup>20</sup>. Isto porque, em consequência da evolução das conceções e das práticas concernentes à escola, designadamente no que toca ao papel dos educadores, são cada vez mais os professores que incluem, no seu desenvolvimento profissional, componentes como a formação, a investigação ou a conceção curricular, ao mesmo tempo que as associações de pais reclamam uma presença e uma intervenção mais determinante na vida escolar.

---

<sup>20</sup> Este esbatimento está representado no esquema (re)elaborado pelos atores pelo sinal de abertura a tracejado (Alarcão & Canha, 2013).



**Figura 2** – Influências intersistémicas  
(in Alarcão & Canha, 2013, p. 74)

Em face de uma interinfluência sistémica em constante mutação, a supervisão terá de atender não somente ao que acontece nos contextos mais próximos, mas também ao que se insinua por detrás do imediato. Fazer supervisão é entendê-la como capacidade de compreensão holística da realidade, condição de uma intervenção verdadeiramente transformadora, moldada num apoio contextualizado e composto de uma dimensão de liderança, que logra captar o presente integrando-o no (re)conhecimento do passado e na projeção do futuro. Numa ótica *eco-desenvolvimentista* de pendor colaborativo, supervisionar é relacionar-se com pessoas; é promover um ambiente propício a que elas interajam entre si e com os meios que as envolvem, crescendo e subsidiando o desenvolvimento daqueles com quem se relacionam, assim como da área profissional em que operam e dos *lugares* em que, profissionalmente, habitam, as suas escolas (Alarcão & Canha, 2013).

A concetualização dos investigadores portugueses parece convergir com a tese de Garmston, Lipton e Kaiser (2002), a qual tem por base a noção de que a teoria sistémica (ecológica) do desenvolvimento humano oferece uma heurística psicológica básica para o crescimento das organizações e para a supervisão enquanto desenvolvimento organizacional.

Conceber as escolas como sistemas dinâmicos e a supervisão a partir de orientação sistémica alarga os horizontes da ação supervisiva: centrando-se nos recursos da organização escolar no sentido de expandir a propensão do sistema para a adaptação a

uma aprendizagem contínua, isto é, evoluindo da capacitação individual, em termos de construção do conhecimento, para a promoção de comunidades de aprendizagem capazes de otimizar a própria organização, a supervisão assume os contornos de uma ecologia social. Quer isto dizer que, ao abranger as necessidades e cambiantes do sistema e dos indivíduos que nele atuam, a supervisão amplia a sua base e respectivas funções, transformando-se na “jardinagem” do sistema, facilitando a emergência das energias necessárias ao crescimento de organizações de aprendizagem. Porque o incremento organizacional exige visão, valores, objetivos, competências investigativas, capacidade para gerir a adaptação e os recursos e encorajar a interdependência, a supervisão terá que trabalhar no sentido da superação da fragmentação, da competição e da reatividade, facilitando a colaboração, a experimentação e a reflexão profissionais (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002).

### **Uma organização aprendente e qualificante: a escola reflexiva**

Paradoxo e incerteza são, porventura, os traços mais marcantes da sociedade atual, palco de novos e velhos confrontos: entre guerra e paz, economia e prodigalidade, globalização e regionalização, descentralização e contextualização, individualismo e solidariedade, conhecimento e incultura, especialização e transdisciplinaridade...

Em face de tal fenomenologia, dinamismo e polissemia pautam a forma de pensar a contemporaneidade bem como a (re)conceitualização de campos como a investigação, a formação, o exercício profissional, as organizações. Na teorização destas áreas, conjugam-se ideias de complexidade, mudança, contextualização, globalidade, interatividade, articulação, diálogo..., assim como em torno do *sujeito escola* se articulam noções de projeto, visão, missão, política, objetivos, estratégias, responsabilidade, descentralização, contextualização..., impondo-lhe o esforço acrescido de se pensar a si próprio. Urge, portanto, repensar a escola, o que implica reformar o pensamento sobre ela, no sentido de uma mudança de paradigma que traduza uma nova ideologia sobre a relação escola-sociedade e uma abordagem inovadora quanto ao papel das pessoas na organização escolar (Alarcão, 2000).

A propósito da mudança, Alarcão segue a proposição de Senge (1994), colocando-se numa perspetiva de mudança organizacional. Mudar a escola requer o contributo de todos quantos nela estudam, trabalham ou participam: alunos, professores, auxiliares,

funcionários, pais, parceiros comunitários, pois é ao nível do pensamento e da compreensão coletivos do que *deve ser*, do que *é* e do *como funciona* a escola que se torna possível introduzir a mudança, através da ação concertada e sustentada no diálogo, na reflexão e na avaliação crítico-constructiva (Alarcão, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

Do entendimento da escola como coletivo pensante e solidário, capaz de se conhecer e se questionar a si própria resulta o conceito de *escola reflexiva*, que a autora define como *organização que se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo* (Alarcão, 2000; 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

Nesta conceção, ecoa a ideia schoniana de professor reflexivo que, fundada na consciência da imprevisibilidade dos contextos de desempenho profissional, ilumina a fecundidade da epistemologia da prática e da capacidade de saber agir em situação (*artistry*), concebendo um conhecimento profissional contextualizado, numa constante interação entre ação, pensamento e reflexão. Do mesmo modo, enquanto organismo vivo, dinâmico, a escola é capaz de atuar *situadamente*, de interagir e crescer ecologicamente e de, nesse esforço, aprender e (re)construir o conhecimento sobre si mesma. Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem, constrói-se pela via do pensamento e da prática reflexivos, orientados para a compreensão da sua missão, para a definição de uma identidade própria e para a ponderação daqueles que são os seus limites e possibilidades. Desta visão de si, resulta o seu projeto educativo, pensado e experienciado por todos os seus membros e que, tecido na sensibilidade aos níveis contextuais, lhe permitirá operar com flexibilidade e resiliência frente aos contextos de complexidade e incerteza que hoje afetam as organizações escolares. Por outro lado, ao adotar uma perspetiva de pensamento e ação reflexivos, esta escola cria condições de desenvolvimento e aprendizagem a todos os seus habitantes, sejam os que nela exercem a sua atividade profissional, sejam os que nela têm por ofício aprender a aprender, os alunos, sua principal razão de ser. Uma escola reflexiva constitui-se, então, como um lugar e um tempo para aprender, “porventura, como ciber-lugar e ciber-tempo, para todos (...), mas também para si própria, como organização qualificante que, também ela aprende e se desenvolve porque se pensa a si mesma” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 132).

No perímetro deste conceito, ocupa lugar central a ideia, adaptada de Senge, de que a escola encerra em si a dupla qualidade de *aprendente* e *qualificante*. Reconhece-se à organização escolar a capacidade de se concetualizar a partir do pensamento, livremente expresso, de todo os seus constituintes e, ao mesmo tempo, de se desenvolver, por meio



da sua própria aprendizagem. Daí o qualificativo “aprendente”. Mas, porque pode proporcionar a todos os seus membros condições de aprendizagem individual e coletiva, é também chamada de “qualificante”.

Esclarece-se, no entanto, que, sendo individual, pois que quem aprende é o sujeito, esta aprendizagem é realizada numa atmosfera de colaboração e socialização, escorando-se na cooperação do conjunto das pessoas que integram a escola, guiadas por objetivos claros, negociados e assumidos coletivamente, isto é, por uma visão partilhada e tornada explícita. A necessidade de uma visão sistematizada, moldada no diálogo e no pensar em conjunto, promotores da aprendizagem e da qualificação, requer, fundamentalmente, o processamento do *pensamento sistémico*, entendido como a capacidade de elaborar uma visão de conjunto e de interpretar as inter-relações das partes entre si e delas no todo, o que, por sua vez, exige saber pensar e dominar uma linguagem suscetível de descrever as dinâmicas que pautam o comportamento dos sistemas (Alarcão, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

Por outro lado, entender a escola como lugar de aprendizagem e qualificação implica, para além da aceitação de um imperativo de liderança, reconhecer, no seu interior, a emergência de comunidades de aprendizagem, integradas sistemicamente nessa grande comunidade aprendente, a escola. Para Alarcão (2002), é evidente a semelhança entre os elementos que compõem a organização aprendente e as características das comunidades de aprendizagem (definidas por Shulman, 1997): colaboração, entusiasmo, cultura comum, aprendizagem ativa, pensamento e prática reflexivos e emergência de novos saberes. Tal como as comunidades de aprendizagem, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem constrói-se pela via do pensar e agir reflexivamente, orientados pelo propósito de solucionar colaborativamente os problemas diagnosticados, enquadrando-os em questões mais amplas, um processo em que se criam novos conhecimentos, atitudes e competências, associados à capacidade de aprender ativamente, impulsionada pela aspiração a saber agir, apropriadamente, em situação. O entusiasmo advém da fruição do processo de integração sócio pessoal (Alarcão, 2002).

A ideia de organização aprendente e qualificante, conectada com a noção de comunidade de aprendizagem, encontra apoio na hipótese de escola como *sistema de aprendizagem organizacional* sustentada por Santiago (2000). Na ótica deste autor, atendendo à qualificação e autonomia dos professores, ligadas à sua relação com o conhecimento, à relevância das inter-relações pessoais e grupais nos seus métodos de

trabalho e aos fins educativos e sociais que preconiza, a escola é, por excelência um sistema de aprendizagem organizacional.

A aprendizagem organizacional implica sempre uma ampla base de interações. O crescente dinamismo e complexidade dos ambientes organizacionais e externos leva a que os processos de aprendizagem organizacional não possam efetivar-se apenas no âmbito restrito de programas de formação, sendo principalmente na instância do cotidiano e mediante dispositivos formais e informais de debate e deliberação que se decide o desenvolvimento da organização. No caso da escola, a transferência da aprendizagem dos níveis individuais para os patamares organizacionais realiza-se pela combinação, num só processo, das interações entre os atores com o desenvolvimento da organização: “a aprendizagem organizacional torna-se *natural* se for ao encontro do trabalho cotidiano dos atores da escola – através das interações o desenvolvimento individual integra-se mais facilmente no desenvolvimento organizacional” (Santiago, 2000, p.39).

Regressamos a Alarcão e Tavares (2003) para um breve e epílogo esclarecimento sobre a questão da liderança no contexto de uma escola reflexiva. Numa instituição que se vê como comunidade de aprendentes e se quer democrática, participada e emancipatória, a liderança terá que partir do princípio de que ela está ao serviço da missão da escola e não da vontade do líder; é expeável (e desejável) que o líder tenha uma ideia para a escola, mas é uma ideia a ser discutida e partilhada por todos quantos a integram. Impõe-se, então, um segundo princípio: a liderança deverá favorecer a participação livre e ativa dos diferentes agentes escolares. O terceiro requisito concerne à capacidade de questionamento: liderar exige espírito crítico, criativo e aberto ao novo. Porque as ideias e os projetos podem brotar de setores ou atores que não apenas os órgãos de gestão de topo, liderar implica deixar-se liderar: este, o quarto princípio. Finalmente, a liderança na escola reflexiva pressupõe a conceção de estratégias e atividades que façam sentido para quem as executa, sentido que resulta da ponderação partilhada do seu potencial e da tomada de consciência (coletiva) dos limites e das possibilidades de mudança (Alarcão & Tavares, 2003).

### **O papel da supervisão e do supervisor na escola reflexiva**

A visão da escola como entidade coletiva inteligente torna claro que a supervisão não poderá ficar circunscrita ao professor (em formação inicial) e à sua interação

pedagógica em sala de aula. No contexto de uma organização reflexiva, aprendente e qualificante, a supervisão terá que assumir uma dimensão coletiva, atendendo a toda a escola e aos professores, na dinâmica das suas interações entre si e com os outros operadores educacionais, bem como às influências deste processo ao nível da formação dos alunos e do desenvolvimento da organização (Alarcão, 2000; Alarcão, 2002; Alarcão & Tavares, 2003). A supervisão da escola reflexiva abarca o todo da instituição e estrutura-se na (re)construção dos saberes, através da interação dos conhecimentos constituídos com os saberes que emergem da análise das situações; processa-se numa dinâmica de investigação-ação e sob a alçada do espírito de equipa, em que os professores deixam para trás o individualismo e se assumem como parte ativa de um projeto coletivo (Alarcão, 2000).

Afigura-se ser este o sentido da metáfora da passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*, sugerida por Sá-Chaves e Amaral (2000). No entendimento das autoras, só será possível superar os vários estádios de solidão a que os professores têm estado sujeitos (e se têm sujeito), mediante uma formação profissional realizada e centrada nas suas próprias escolas e resultante de um apuramento rigoroso das necessidades e desafios das mesmas. O pensamento solitário não resulta tão profícuo quanto a reflexão partilhada, realizada em meio escolar, e menos ainda se não se focar nos valores, objetivos e finalidades acordados entre todos quantos habitam a escola, tendo em vista o desenvolvimento desse mesmo contexto. Sendo assim, a supervisão reflexiva realizar-se-á numa perspetiva ecológica, debruçando-se não apenas sobre a prática de sala de aula mas também sobre os processos de construção cognitiva, as relações interpessoais, a gestão do currículo, a conceção e monitorização de projetos educativos, em síntese, tudo o que diga respeito à edificação da missão social da escola (Sá-Chaves & Amaral, 2000).

Do exposto, sobressai uma maior abrangência do objeto da supervisão e, concomitantemente, um alargamento das funções supervisivas.

A supervisão centra-se, agora, essencialmente, em dois níveis, a saber: *a formação (inicial e contínua) e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas* (Alarcão, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

Redefine-se, então, o objeto da supervisão, determinando-o *como o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e*

*coletivas, incluindo a formação de novos agentes* (Alarcão, 2000; Alarcão, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

Numa escola que, ao pensar-se, cria o seu projeto e forma os seus membros, o supervisor terá de possuir um conhecimento profundo do pensamento institucional estratégico, bem como ser capaz de, neste âmbito, articular reflexão, planificação, ação e monitorização. Assumindo-se como “intelectuais transformadores”, cabe aos supervisores, a partir de uma leitura da história de vida da instituição, incentivar o diálogo, a confrontação e a negociação de ideias, por forma a fertilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, com vista à efetivação da missão da escola, o que, em última instância, fita a melhoria da qualidade da educação (Alarcão, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

O perfil geral do supervisor aqui traçado insinua uma aproximação face à figura do “amigo crítico” no assessoramento de *escolas inteligentes* desenhada por Leite (2002). Para levar a bom porto o exercício das suas funções, este amigo crítico terá, necessariamente, de estar munido de um vasto conjunto de conhecimentos sobre o contexto educativo e as situações em que opera, condição imprescindível ao desenvolvimento de um trabalho cooperativo com os professores e com a escola. Vital é, também, a assunção de uma atitude de profundo respeito pelas pessoas, em ordem a facilitar intervenções de qualidade por parte de toda a comunidade escolar, não esquecendo que esta colaboração só fará sentido se houver um forte comprometimento de todos na análise e reflexão contextualizadas e na definição de uma visão geral da escola e correspondente desígnio educativo (Leite, 2002).

Para que vontades, desafios e liderança se congreguem num esforço concertado em benefício da escola, cumpre aos seus membros conhecer os planos estratégicos institucionais (para os quais devem ter dado as respetivas contribuições), pelo que os supervisores não poderão atuar a solo, mas como constituintes de uma equipa, a qual expetavelmente deverão liderar, salvaguardando a liberdade e a responsabilidade de todos e cada um. Em resultado da sua definição enquanto líder ou facilitador de comunidades de aprendizagem, determina-se como função *macroscópica* do supervisor

*(...) fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela (a escola) encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.*

(Alarcão, 2002, p. 233)

No desdobramento desta função principal, consideram-se, a título indicativo, tarefas como: participar na conceção do projeto da escola, refletindo sobre os objetivos a atingir e o papel a desempenhar pelos vários intervenientes; colaborar na autoavaliação da organização e ponderar as suas implicações; facilitar culturas formativas, com especial incidência na formação desenvolvida em jeito de resposta aos desafios e de resolução dos problemas concretos das escolas, de preferência, pela via da investigação-ação; monitorizar a formação e integração de novos atores educativos; estimular atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos; participar na avaliação do desempenho dos agentes educacionais.

À ampliação da moldura funcional do supervisor corresponde uma reconfiguração das respetivas competências e, por consequência, uma (re)conceitualização do seu conhecimento profissional.

Porque fazer supervisão não é uma operação meramente técnica, mas, antes, um processo eminentemente social, com uma forte componente cognitiva e relacional, a nova conceção de supervisor desafia a um alargamento do leque das competências a desenvolver por parte de quem supervisiona, designadamente: *interpretativas*, antecipando desafios, mediante a tradução atenta da envolvente social, cultural, política, educativa, etc.; de *análise e avaliação* dos vários tipos de processos; de *dinamização da formação*, apoiando e impulsionando coletivos de aprendizagem colaborativa, mobilizando conhecimentos e atividades e auxiliando a organização do conhecimento adquirido; *relacionais*, gerindo conflitos e mobilizando vontades, através de uma forte capacidade comunicativa e empática.

Porque trata com profissionais e instituições em constante aprendizagem e desenvolvimento, o supervisor deverá interiorizar uma atitude de formação contínua e de atualização permanente do seu conhecimento sobre: a escola como organização, seus projetos, missão e nível de desenvolvimento e envolvimento com o meio envolvente; os “habitantes” da escola, enquanto indivíduos e na sua atuação em grupo; as estratégias de fomento institucional e profissional; a aprendizagem qualificante, experiencial e contínua; as metodologias de investigação-ação; os métodos de avaliação da qualidade; as ideias e políticas educativas.

Em suma, no interior de uma escola reflexiva, o supervisor reafirma-se como um profissional do humano, cidadão e pessoa de cultura e de compromisso, um professor, sim, mas um professor de valor acrescentado (Alarcão, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).



## **CAPÍTULO 3 – Metodologia da investigação**

---





### 3.1 - Integrando paradigmas

*Depois que Gardner explicou a multidimensionalidade da inteligência humana, mostrando que qualquer um de nós possui diferentes valores em cada uma das suas diferentes formas de inteligência (1993) e que Damásio discute que “existir porque sinto”, avaliando a emoção como um processo mental não dissociado do estado do corpo (1995), o investigador não poderá deixar de ter em conta a sua própria personalidade, como fator a pesar na escolha do processo metodológico de investigação. O seu interior desejo de querer medir ou sentir os dados é um ponto fulcral da sua reflexão.*

(Candeias, 2007, pp. 62-63)

A eleição do *programa* investigativo que subjaz a uma determinada pesquisa é pluralmente condicionada, seja pelo teor da problemática a estudar e respetivas questões e objetivos investigativos, seja pela metodologia de investigação experimentada e concomitantes procedimentos de captação de informação, seja, por último, mas não menos importante, pelo modo de ser (o sentir e o pensar), a *pessoa* do investigador e pelas interrogações que coloca ao *real*.

Eis, uma ponderação que podemos compagnar com o conceito de paradigma formulado por Thomas Kuhn (1962), definindo-o, “em primeiro lugar, como o conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em segundo, como um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social” (Kuhn, 1962, *cit. por* Coutinho, 2014, p. 9).

Converge com a mesma asserção a ideia de sistema investigativo defendida por Bogdan e Biklen (1994). Entendem os autores que o modo como o investigador *olha* o mundo condiciona, sobremaneira, o seu trabalho na recolha e análise de dados, definindo, assim, paradigma como uma conjugação lógica de teorias, conceitos ou proposições (a *orientação teórica*) que modelam a forma de pensar e, por consequência, de investigar.

Segundo Coutinho (2014), o paradigma assume, na investigação científica, o duplo cargo de unificar conceitos e visões, na pertença a uma comunidade de questões teóricas e metodológicas, e de legitimar investigadores, uma vez que cada programa postula determinados requisitos de validade e interpretação.

Situar o estudo que levamos a cabo na geografia dos modelos conceituais de investigação convida a uma breve incursão na paisagem paradigmática vigente.

É clássica a (relativa) dicotomia paradigma quantitativo *versus* paradigma qualitativo (Cohen & Manion, 1990; Bogdan & Biklen, 1994; Vale, 2004; Candeias, 2007; Lessard-Hérbert, Goytte & Boutin, 2008).

Fundado no positivismo comtiano e decalcado do método científico, o programa *quantitativo, positivista ou experimental* (também designado de *behaviorista empírico-analítico, racionalista, empiricista...*) postula a uniformidade do comportamento humano, que aqui é percebido como uma realidade passível de descrição, explicação e previsão (Vale, 2004). Tomando como objeto geral da investigação o *comportamento*, o investigador emprega categorias de classificação padronizadas para a observação de condutas, tendo por garantida uma uniformidade de relações entre a manifestação do comportamento e o seu significado, pelo que o observador pode identificar o sentido de uma atitude sempre que esta ocorre (Lessard-Herbert, Goytte & Boutin, 2008). Porque trabalha essencialmente com evidências mensuráveis, a investigação quantitativa recorre, frequentemente, a modelos matemáticos e a técnicas estatísticas como meio de recolha, análise e interpretação de dados, reivindicando critérios de validade interna e validade externa, fiabilidade e objetividade (Vale, 2004).

Também apelidado de *hermenêutico, interpretativo, naturalista* ou, mais ultimamente, *construtivista*, o paradigma qualitativo dissemina as suas raízes na fenomenologia, no interacionismo simbólico ou ainda etnometodologia, pugnando pela substituição dos preceitos cientistas de *explicação, previsão e controlo*, pelas de *compreensão, significado e ação* (Coutinho, 2014). O objeto de análise é aqui enunciado em termos de *ação-significado (meanig-in-action)*, abrangendo o comportamento físico e os significados que lhe são imputados pelo ator e por aqueles que com ele interagem, o que faz com que o trabalho do investigador se centre na dinâmica das relações comportamento/significado, visando a construção de esquemas de identidade social próprios de um determinado grupo (Lessard-Herbert, Goytte & Boutin, 2008).

Aos *investigadores qualitativos* importa aquilo a que chamam de *perspetivas participantes*, questionando incessantemente os sujeitos de investigação, no intuito de compreender “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973 *cit. por* Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). Um tal objeto investigativo acarreta a extração de assinaláveis consequências ao nível epistemológico e

metodológico. Os caminhos da análise qualitativa não conduzem a leis, mas a uma abordagem eminentemente interpretativa, almejando a compreensão profunda de significados e ações (Vale, 2004). Daí que nada possa ser tido como trivial ou adquirido e que nenhum detalhe possa escapar ao escrutínio do investigador, condicionando o forte pendimento descritivo da investigação, uma vez que se impõe uma apresentação textual e não numérica dos dados recolhidos. O que aqui pontifica é o processo e não o resultado ou o produto, fazendo preponderar a construção indutiva, dado que as abstrações se estruturam a par e passo com a recolha e análise da informação, já que o intento não é confirmar ou infirmar hipóteses previamente elaboradas (Bogdan & Biklen, 1994).

Num esforço de atualização do panorama paradigmático, e apurada a opinião mais consensual da literatura da especialidade (Bisquerra, 1989; Latorre *et al.*, 1996; Morin, 1983), Coutinho (2014) acrescenta ao duo, por vezes apresentado como litigante, o paradigma *sociocrítico* ou *hermenêutico*.

A principal matriz filosófico-epistemológica deste programa é a *Teoria Crítica* de Jurgen Habermas (1974), que representa uma abordagem crítica ao universo paradigmático da investigação, rebatendo, quer o reducionismo do paradigma positivista, quer o conservadorismo do cânone qualitativo-interpretativo. Uma tal recensão é particularmente dirigida à pesquisa em ciências sociais e educação, trazendo para a ribalta das práticas investigatórias a dimensão doutrinária e valorativa. Ao nível educativo, o axioma sociocrítico, também denominado de *emancipatório* ou *transformista*, tem como principal fonte de inspiração o ideário de Paulo Freire, plasmado na sua *Pedagogia da Libertação* e, mais recentemente (anos 80-90), no movimento pedagógico desenvolvido por investigadores como Michael Apple e Henry Giroux, nos Estados Unidos da América.

Sumariamente, pode dizer-se que, muito embora exibindo, no âmbito metodológico, afinidades com a perspetiva qualitativa, o programa sociocrítico/emancipatório autonomiza-se, sobretudo, por chamar à liça a componente ideológica, ligando-a a uma maior interatividade social. Radica aí o seu vincado pendimento transformista, com especiais repercussões ao nível da investigação sobre curriculum, administração educativa ou formação de professores, bem como na proliferação de metodologia investigativas que se reúnem na designação comum de *investigação-ação* (Coutinho, 2014).

A autora persiste no seu propósito modernizador, aduzindo e subscrevendo a última tendência do debate epistemológico sobre os diversos paradigmas: a *integração metodológica*. Advoga a investigadora que, mais do que a preocupação com uma colagem

*purista* a qualquer um dos sistemas apreciados, o que deve vincular a opção programática de quem pesquisa é, primordialmente, o teor da problemática a estudar. Assim sendo, “Um investigador não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou de outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática” (Anguera, 1985 *cit por* Coutinho, 2014, p. 35).

A observância dos diversos (mas complementares) ângulos da problemática do estudo que vimos expondo, refutou o alinhamento restritivo num dos programas em exclusivo. Com efeito, a complexidade e o dinamismo inerentes ao problema investigativo obrigariam a uma solução de compromisso, fundada, precisamente, na integração de dois paradigmas: o qualitativo e o sociocrítico.

Retomamos a sistematização de Coutinho (2014), para melhor concretizar a imputação de doble ascendência programática da investigação aqui apresentada. Segundo a autora, não obstante apresentarem inquestionáveis semelhanças ao nível metodológico e epistemológico, os dois paradigmas evidenciam, do ponto de vista teleológico (das finalidades), um diferencial assinalável.

Ao paradigma qualitativo, são adjudicadas expressões verbais tais como: *compreender, interpretar, descobrir significados* (Coutinho, 2014). Ora é este, justamente, o sentido dos dois primeiros objetivos investigativos (e correspondentes questões investigatórias) que orientaram a operacionalização do problema do nosso estudo, senão, lembremos: “Equacionar a perspetiva de EC da escola a que pertencem os participantes do estudo”; “Compreender as perceções sobre EC e sobre as respetivas práticas em EC dos professores participantes no estudo”.

Os propósitos do primeiro andamento da investigação que empreendemos são, por um lado, interpretar, problematizando-a, a dimensão cidadã da escola em que os participantes exercem a sua atividade letiva e, por outro lado, compreender, em profundidade, o significado que os sujeitos de investigação atribuem à EC, bem como à própria práxis no âmbito da EC, a partir das suas próprias perspetivas; por outras palavras, trata-se de “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998 *cit. por* Coutinho, 2014, p. 18). Eis, o que designaríamos de **eixo descritivo** do projeto investigativo a que lançamos mão, vertente essencialmente consentânea com as finalidades do paradigma interpretativo.

Porém, este momento representaria, ainda, o ponto de partida, o *alfa*, imprescindível à instrução do *continuum* que nos conduziria ao *ómega* e desígnio maior

da empresa investigativa a que nos propusemos: “Promover o desenvolvimento de tais percepções e a (re)conceitualização de tais práticas, mediante um processo supervisivo de cariz colaborativo e organizacional, integrando nessa evolução o equacionamento da perspectiva de EC da escola”. O escopo charneira do projeto aqui reportado patenteia um ímpeto eminentemente desenvolvimentista e transformista que, deste modo, se revela irredutível aos pressupostos do programa qualitativo (mesmo que, necessariamente, tais preceitos nos continuassem a acompanhar durante todo o percurso investigativo), abeirando-se das finalidades imputadas ao paradigma sociocrítico, a que Coutinho (2014) faz corresponder verbos do tipo: *libertar, emancipar, melhorar, transformar, identificar mudanças*.

Prosseguimos, interpretando, compreendendo, refletindo... Contudo, neste ensejo, a reflexão e a compreensão estariam intrinsecamente conectadas à *tomada de decisão sobre e para a ação*, caucionando o rumo de desenvolvimento e transformação pessoal e profissional que quisemos dar a este lanço do nosso percurso investigativo. Assim se consumaria o **eixo interventivo** do nosso labor investigatório, etapa sobretudo compaginável com os fins do paradigma sociocrítico, carreando inevitáveis ilações ao nível da determinação do *design* da investigação.

Porque falamos de um referencial paradigmático que, pelo seu firme intuito transformador e emancipatório, não escamoteia o questionamento ético e ideológico que envolve a produção do conhecimento, mais se afigura sua próxima a investigação que levamos a cabo. Ao relançar a questão “De que falamos, quando falamos de Educação para a Cidadania?”, o nosso estudo coloca em perspectiva a intencionalidade transformadora e a interpelação valorativa enquanto determinantes da conceção de uma tal vertente educacional. Intransigente com uma ótica pretensamente isenta, a visão de EC aqui veiculada implica a assunção de um determinado posicionamento ético, expressamente fundeado em princípios cívicos como a solidariedade, a liberdade, a igualdade, o respeito ativo e o diálogo (Cortina, 2009), comprometendo-se, nestes moldes, com a transformação pessoal e social. Um debate axiológico tudo menos neutro.

Por outro lado, desejavelmente, o (eventual) desenvolvimento realizado no contexto deste estudo deveria refletir, de alguma forma, os termos deste debate, podendo traduzir-se numa crescente tomada de consciência do potencial libertário e transformante da educação do cidadão e, por inerência, do poder de *prescrever influência* da profissão docente. Bem entendido, aquilo a que, em última análise, aspirámos é foi à realização de uma metamorfose pessoal e profissional virtualmente impulsionadora da transformação

de *outros*, individuais ou coletivos, com quem interage e da envolvente social que a todos abrange.

### 3.2 - A investigação-ação: uma abordagem flexível

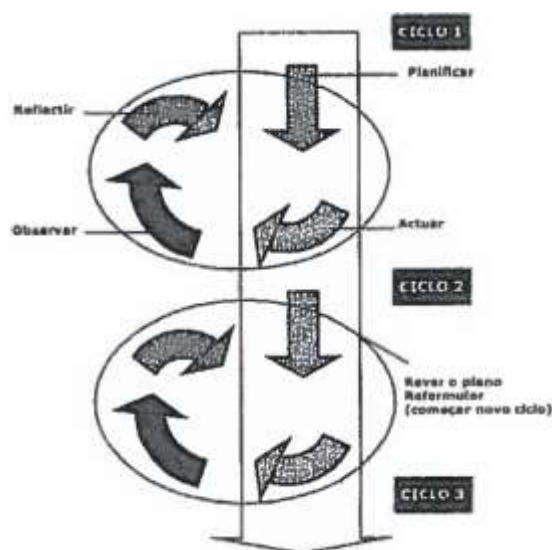
*É, pois, neste contexto teórico (o paradigma sociocrítico) de pendor mais interventivo e transformador que surgem, no campo da investigação educativa, metodologias capazes de proporcionar uma ação mais profícua e consequente, na medida em que se centram na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias.*

(Coutinho, 2014, p. 362)

Tomamos de empréstimo a expressão da supracitada autora por nos parecer apropriada à introdução do *design* investigativo que inspirou o *modus operandi* da pesquisa aqui aduzida: **investigação-ação**. Este, um referencial metodológico que, no contexto da pesquisa em Educação, investe substancialmente na análise crítica das práticas, como veículo, por excelência, da promoção do desempenho docente, subsidiando, desta forma, a produção do conhecimento na área educativa.

Cumprido, desde logo, notificar que, dada a natureza caleidoscópica da problemática deste estudo, a determinação da metodologia a adotar revelar-se-ia uma tarefa complexa e dilemática, ao não se avistar uma solução óbvia e linear. Contudo, o tónus intervencionista e a veemente intencionalidade desenvolvimentista intrínsecos ao propósito máximo deste estudo, a consumir na sua etapa interventiva, reclamaram uma estratégia essencialmente dinâmica e de forte potencial transformador, fazendo com que, afinal, a nossa opção pendesse para o ensaio (ainda que adaptado e parcial, como adiante se verá) da investigação-ação.

Feito o apuro das inúmeras possibilidades de definição da investigação-ação, Coutinho (2014) descreve este esquema investigativo como uma família de metodologias que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), desenhando um processo cíclico ou em espiral em que ação e reflexão crítica se mesclam e interligam continuamente.



**Figura 3.-** Espiral de ciclos da investigação-ação

(in Coutinho, 2014, p.369)

Em território educativo, a investigação-ação configura uma forma de ensino e não apenas um método para o investigar, já que o cerne desta metodologia é a reflexão que o professor faz sobre a sua prática, no intuito de, não somente compreender os problemas com que se depara, como também, e sobretudo, planificar e imprimir mudanças a essa mesma práxis. Esta, a marca distintiva deste tipo de dispositivo investigativo relativamente a outros *designs* de investigação usados na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas (CSH), porquanto “se impõe como um projeto de ação”, tendo, para tal, que transportar em si “estratégias que os investigadores adotam em função das situações concretas que estão a ser investigadas” (Coutinho, 2014, p.369). Ainda segundo a mesma autora, a investigação-ação aportou à pesquisa em CSH, em geral, e às Ciências de Educação, em especial, importantes valências, designadamente:

- Uma forma inovadora de investigar que atribuiu maior relevância ao relacionamento social, enfatizando a dialética entre investigador e participantes;
- A consideração de novas técnicas de coleta de dados (a “entrevista narrativa” ou a investigação biográfica), bem como a conjugação de métodos quantitativos e qualitativos;

- A divulgação do conceito *schoniano* de “prático reflexivo” ao nível da formação docente, também com repercussões noutros setores profissionais.

Segundo Moreira (2001), quando aplicado à educação, este esquema investigativo/formativo é entendido como *investigação realizada pelo professor na sua sala de aula e/ou contexto alargado de atuação*, fundamentando-se na necessidade de promover o profissionalismo docente e a utilidade da investigação educacional para o professor, bem como a sua emancipação e comprometimento com a mudança social. O empenhamento dos professores na indagação da sua práxis educativa é um ideal político e social. Como profissional da educação, o professor deve procurar compreender as pessoas, os contextos, as ações, e as políticas, por forma a melhor conceber os seus juízos profissionais, buscando a melhoria das suas práticas, num processo de tomada de decisão, que é ciclicamente examinado.

A investigadora da Universidade do Minho identifica diferentes macro tipos de investigação-ação, entre eles a *investigação-ação de tipo colaborativo*, predicada por autores como Zeichner (1995), Woodlinger (1989) e Elliott (1990). Nesta tipologia, a relação entre professor e investigador pauta-se pelo respeito mútuo e pela paridade, não sendo, no entanto, absolutamente simétrica, dado que os respetivos papéis são, necessariamente, distintos. Entre os defensores deste macro tipo, há quem faça a distinção entre colaboração e cooperação, de modo a enfatizar a primeira, compreendida como relação de trabalho entre pessoas, que visa a realização de um mesmo propósito, ou como um compromisso entre partes, que acordam em juntar-se por um determinado período de tempo para determinar e prosseguir um objetivo comum. O facto de investigador e professor partilharem um mesmo desígnio reflete uma relativa homologia de papéis, pelo que se torna vital encarar o professor participante, não como um cooperante, mas sim como um colaborador, em ordem a garantir a sua confiança e a ética na investigação. Concretamente, a função do investigador deverá ser a de *facilitador externo*, apoiando o professor no desenvolvimento das suas competências reflexivas e analíticas, sem prescrever receitas sobre o que e o como investigar, mas dando sugestões para a prossecução da investigação, constituindo-se, afinal, como uma base teórico-prática e afetiva do desenrolar de todo o processo investigativo (Moreira, 2001).

Elegemos a investigação-ação (de tipo colaborativo) como referencial metodológico tutelar do momento crucial do nosso estudo, a sua fase interventiva. Todavia, a especificidade dos objetivos desta etapa, a que não são estranhos os



constrangimentos temporais que a balizaram, descartou a possibilidade de uma abordagem integral e estrita do modelo de investigação educativa que vimos avocando, sugerindo uma recriação flexível da espiral cíclica que lhe é característica. Mais precisamente, o labor reflexivo a desenvolver no quadro do eixo interventivo incidiria no exame periódico, não da *ação* propriamente dita, mas sim da *tomada de decisão sobre e para a ação*. Visando o aprofundamento de percepções e a reconcetualização de práticas sobre e em EC, o binómio *tomada de decisão sobre e para a ação/reflexão sobre a tomada de decisão sobre e para a ação* orientaria o processamento cíclico-reflexivo a efetivar ao longo das quatro sessões formativo-colaborativas que consubstanciariam a ação formativo/supervisiva projetada no horizonte da nossa investigação.

O principal intuito deste exercício continuado foi o incremento da auto e da (co)reflexibilidade dos sujeitos da investigação, com vista ao desenvolvimento da sua capacidade de reconfiguração do próprio pensamento pedagógico, num clima relacional-afetivo e dialogante, promotor da participação e da colaboração de todos e de cada um. Previu-se, ainda, no contexto deste programa desenvolvimentista, a (co)elaboração progressiva de um plano de ação em EC que, refletindo a expetável evolução dos participantes no estudo, potenciase a sua agenticidade na (re)construção do projeto de educação cidadã da organização escolar que integram. Eis porque, assumindo a necessidade de incorrerem em transgressão, arriscámos associar a materialização do escopo magno desta pesquisa à investigação-ação (colaborativa).

Devemos, também, a Moreira (2001), o esclarecimento das duas principais correntes de investigação-ação educacional: a perspetiva *ortodoxa*, liderada pelos autores australianos Wilfred Carr e Stephen Kemmis e a conceção *moderada*, representada por investigadores europeus, americanos e canadianos, como Kenneth Zeichner, David Hopkins e John Elliott, entre outros. Consequência direta da *Teoria Crítica* de Habermas, o postulado *ortodoxo* reivindica que a investigação-ação deve assumir uma índole destacadamente crítica e emancipatória, preenchendo os requisitos de uma *ciência educacional crítica* e capacitando os professores, sobretudo para a alteração de condições sociais que criem dependência, desigualdade e exploração. Para os autores *moderados*, a aplicação restrita da teorização de Habermas à investigação-ação não é a mais profícua, pugnando, por seu turno, pela integração de todos os diferentes níveis do conhecimento, sejam eles o técnico, o prático ou o crítico/emancipatório, tendo em vista um desenvolvimento mais abrangente das competências reflexivas (Moreira, 2001). A esta última tendência, aderiu a referida investigadora, sendo também esta a perspetiva que

perfilhámos no âmbito deste estudo, na medida em que buscámos articular a (possível) apropriação de um referencial ético-crítico de EC, em meio escolar, com a indagação das estratégias técnico-didáticas mais adequadas à operacionalização de um tal conceito de educação cidadã, na escola onde os participantes no estudo exercem a sua atividade docente.

Tendo em conta as tipologias da abordagem supervisiva definidas por Glickman (Glickman *et al.*, 2010), a *diretiva informativa*, a *diretiva de controlo*, a *colaborativa* e a *não diretiva*, a variante que intentámos implementar para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos que connosco participaram nesta investigação, foi, principalmente, a *colaborativa*. Efetivamente, o que se pretendeu infundir na interação da investigadora com os participantes no estudo, ao longo dos segundo, terceiro, quarto e quinto seminários formativo-colaborativos, foram os pressupostos e procedimentos adstritos a uma perspetiva colaborativa da supervisão, como sejam, a reflexão conjunta e a partilha de conhecimentos e experiências, numa atmosfera interativa e dialogante, essencialmente firmada no exercício de um feedback bidirecional, dialógico, problematizador e corresponsabilizador, não um feedback qualquer, mas aquele que mais favorece o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, o feedback co construtivo (Alarcão, 2010; Alarcão, Leite & Roldão, 2009).

A ação formativa-supervisiva desencadeada na etapa interventiva da investigação aqui retratada comportou uma relativa diferenciação estatutária entre supervisora e supervisionados, sem, no entanto, abdicar da salvaguarda da democraticidade do processo supervisivo, tanto mais que, na qualidade de supervisora, a investigadora procurou assumir o papel de negociadora e facilitadora da resolução dos problemas, encorajando a busca de alternativas e apoiando a tomada de decisões.

A observância dos diversos (mas convergentes) vetores da problemática do estudo requereu que a estratégia formativa da nossa pesquisa incorporasse alguns dos traços da supervisão organizacional. A ideia de *escola reflexiva* (Alarcão, 2000; 2002; Alarcão & Tavares, 2003) iluminou, desde a primeira hora, a rota investigativa que percorremos. Na sua etapa descritiva, a investigação, não somente quis pensar a escola a que pertencem os participantes no estudo, debruçando-se sobre os documentos que estruturam a sua ação educativa, como pretendeu levá-la a ajuizar sobre si mesma, convocando, para o efeito, quer a reflexão da diretora e dos coordenadores de departamento do agrupamento, quer o depoimento dos legítimos representantes dos alunos da escola, contributos que acrescentariam garantias de validade ao equacionamento da respetiva visão sobre a EC.

Por ser parte integrante do projeto desenvolvimentista forjado no contexto desta investigação, a problematização da perspectiva de EC da escola marcaria forte presença no desenrolar do processo supervisivo aqui realizado. Desejavelmente, a própria práxis e a correspondente envolvente organizacional e político-educativa acionariam continuamente o *radar* crítico-reflexivo dos que mais diretamente se comprometeram com esta pesquisa. Assim, a ação formativa desenrolar-se-ia numa ótica *ecológica*, assente nas dinâmicas que se estabelecem entre os indivíduos em desenvolvimento e o meio em que se inserem, também ele em mutação, salientando o potencial transformador da interação dos sujeitos com o meio circundante, cujas metamorfoses se implicam e condicionam reciprocamente (Alarcão & Sá-Chaves, 2000).

### **Plano da investigação**

Intentando facultar uma apreensão global do âmbito metodológico de pesquisa aqui aduzida, julgamos útil a apresentação e explicitação abreviada do **quadro-síntese do plano da investigação** que, progressivamente, fomos reelaborando e efetivando.

**Quadro 3 – Quadro-síntese do plano da investigação**

	Objetivos	Recolha de dados	Tratamento de dados	Concretização	
Eixo descritivo	<p>-- Equacionar a perspetiva de EC da escola a que pertencem os participantes do estudo;</p> <p>- Conhecer as perceções sobre EC e sobre as respetivas práticas em EC dos professores participantes no estudo.</p>	<p>-- Análise documental dos documentos estruturantes da ação educativa da escola: PEA e PAA 2015-2016;</p> <p>- Entrevista <i>focus group</i> com a diretora e os coordenadores de departamento da escola;</p> <p>- Entrevista <i>focus group</i> com alunos da associação de estudantes da escola;</p> <p>- Entrevista <i>focus group</i> com os professores participantes no estudo.</p>	-Análise de conteúdo	novembro de 2015 a fevereiro de 2016	
Eixo interventivo	1ª sessão	- Esclarecer os objetivos, metodologia e perspetivas de supervisão que integram a investigação; - Partilhar a análise e interpretação dos dados recolhidos na fase descritiva da investigação; - Introduzir um referencial teórico-crítico de EC; - Incrementar o quadro teórico sobre os pressupostos e processos metodológicos mais adequados à operacionalização de projetos/atividades promotores da EC na escola.	-----	-----	março de 2016
	2ª sessão	- Promover o desenvolvimento das perceções e a (re)concretização das práticas em e sobre a EC, através de um processo supervisivo (colaborativo e organizacional), integrando nesse desenvolvimento o equacionamento da perspetiva de EC da escola a que pertencem; - Promover a conceção de um plano de ação em EC a implementar futuramente na escola, consentâneo com um tal desenvolvimento.	- Observação participante; -Análise documental do plano de ação em EC.	-Análise de conteúdo	abril de 2016
	3ª sessão	- Promover o desenvolvimento das perceções e a (re)concretização das práticas em e sobre a EC, através de um processo supervisivo (colaborativo e organizacional), integrando nesse desenvolvimento o equacionamento da perspetiva de EC da escola a que pertencem; - Promover a conceção de um plano de ação em EC a implementar futuramente na escola, consentâneo com um tal desenvolvimento.	- Observação participante;-Análise documental do plano de ação em EC.	- Análise de conteúdo	abril de 2016
	4ª sessão	- Promover o desenvolvimento das perceções e a (re)concretização das práticas em e sobre a EC, através de um processo supervisivo (colaborativo e organizacional), integrando nesse desenvolvimento o equacionamento da perspetiva de EC da escola a que pertencem; - Promover a conceção de um plano de ação em EC a implementar futuramente na escola, consentâneo com um tal desenvolvimento.	-- Observação participante;-Análise documental do plano de ação em EC.	- Análise de conteúdo	abril de 2016
	5ª sessão	- Promover o desenvolvimento das perceções e a (re)concretização das práticas em e sobre a EC, através de um processo supervisivo (colaborativo e organizacional), integrando nesse desenvolvimento o equacionamento da perspetiva de EC da escola a que pertencem; - Promover a conceção de um plano de ação em EC a implementar futuramente na escola, consentâneo com um tal desenvolvimento.	- Observação participante; -Análise documental do plano de ação em EC.	- Análise de conteúdo	maio de 2016
	6ª sessão	- Ponderar o impacto geral do processo desenvolvimentista gerado no âmbito do estudo.	- Entrevista <i>focus group</i> com os professores participantes.	- Análise de conteúdo	maio de 2016

Ao pretender extrair a perspectiva institucional (da escola) ao nível da educação do cidadão, passível de, posteriormente, ser articulada com o desenvolvimento das perceções e práticas dos participantes no estudo, a **etapa descritiva** da investigação inaugurar-se-ia com a análise documental dos textos estruturantes da atividade pedagógico-educativa da escola, designadamente, o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades de 2015-2016. A interpelação da visão da missão cidadã da escola implicaria, ainda, a realização de duas entrevistas *focus group*, uma com os coordenadores de departamento e a diretora do agrupamento, e outra, com um grupo de alunos membros da Associação de Estudantes da escola.

Por ser imprescindível à preparação da tarefa desenvolvimentista a promover no perímetro da investigação, buscámos conhecer, quer as representações sobre EC, quer as perceções sobre as próprias práticas, no que se refere à promoção da educação do cidadão dos participantes no estudo, colocando ao serviço desta demanda a realização de uma entrevista *focus group* com os mesmos. Após este primeiro período de captação de informação, seguir-se-ia, decalcando os procedimentos inerentes à *análise de conteúdo*, a organização, análise, interpretação e discussão dos dados recolhidos na fase descritiva da pesquisa.

A **fase interventiva** (a decisória) desta iniciativa investigativa desenrolar-se-ia em seis sessões formativo-colaborativas dinamizadas pela investigadora com os participantes no estudo.

Na primeira sessão, tratar-se-ia, primeiramente, de esclarecer os objetivos e a metodologia do estudo, bem como as conceções de supervisão a integrar na investigação; num segundo momento, teria lugar a partilha (e eventual discussão) da análise e interpretação da informação coletada na fase descritiva da investigação; a última parte deste seminário seria reservada à apresentação de um referencial teórico-crítico de EC e de um quadro teórico sobre os pressupostos e processos metodológicos mais adequados à operacionalização de projetos/atividades promotores da EC na escola. Por ser uma sessão preparatória e eminentemente expositiva, nela não se procederia à captação de informação. No entanto, pode obter-se uma imagem deste encontro com a visualização da impressão do power-point que apoiou a exposição da investigadora (ver anexo 8).

Nos segundo terceiro, quarto e quinto encontros formativos, realizar-se-ia a tarefa maior da nossa campanha investigativa, consubstanciando a sua componente supervisiva que, alicerçada no processamento cíclico da reflexão dos participantes, visaria a concretização do desenvolvimento das perceções e a (re)concretização das práticas em

e sobre a EC, integrando nesse desenvolvimento o equacionamento da perspectiva de EC da escola a que pertencem. Deste processo, decorreria a construção paulatina de um plano de ação em EC, passível de ser futuramente implementado na escola. Estes seminários dariam lugar à observação participante, recorrendo-se à gravação em áudio como forma de aportar a maior objetividade possível a este procedimento de captação de dados. O registo por escrito dos vários passos da conceção do plano de ação configuraria mais uma fonte informativa a sujeitar à tarefa analítico-interpretativa.

No sexto encontro, seria efetuado o balanço do impacto geral do processo transformista gerado no quadro da investigação, sendo, para efeitos de recolha de informação, realizada uma entrevista *focus group* final com os participantes no estudo.

Concluída a colheita de dados referente à fase interventiva, prosseguiríamos com o correspondente tratamento, análise, interpretação e discussão, repercutindo, tal como no momento homólogo da fase descritiva, os preceitos da análise de conteúdo.

### **3.3 - Contextualização e participantes no estudo**

Stake (2009) chama a atenção para a importância da elaboração de uma boa descrição dos contextos (físicos e outros), como essencial para a compreensão dos processos revelados na investigação, por parte, seja dos seus autores, seja dos seus eventuais leitores.

A investigação a que se reporta este relatório desenrolou-se no estabelecimento escolar em que a investigadora e os professores participantes no estudo exercem a sua atividade docente, uma escola dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico que constitui a sede do agrupamento que integra.

Geograficamente, a instituição situa-se no litoral nortenho, tendo como território educativo o conjunto das freguesias que abrangem a parte norte do concelho em que se inserem. Socioeconomicamente, trata-se de uma zona onde preponderam a agricultura, a construção civil, e a indústria têxtil, setores a que se encontra associada uma mão-de-obra, maioritariamente, não especializada e com baixas qualificações profissionais e académicas, população ativa esta que, particularmente nos últimos anos, tem sido significativamente afetada pelo flagelo do desemprego.

Um tal contexto socioeconómico reflete-se no meio familiar dos alunos, que denuncia uma crescente instabilidade, tanto mais que uma significativa percentagem de pais se encontra desempregado ou sob ameaça de perder o emprego e, por outro lado, auferir baixas remunerações, o que justifica a expressiva parcela de beneficiários do apoio social escolar.

O Projeto Educativo do Agrupamento destaca, no âmbito da caracterização das famílias e dos alunos, os seguintes aspetos:

- É notório o baixo nível académico dos encarregados de educação, verificando-se um diferencial de nível de escolaridade entre os pais dos alunos do pré-escolar e do primeiro ciclo, cujas habilitações correspondem aos segundo e terceiro ciclos, e os pais dos alunos do terceiro ciclo, cuja escolaridade se situa, predominantemente, nos primeiro e segundo ciclos. A percentagem de pais com formação superior é residual.
- Assinala-se, por consequência, o exercício de profissões que implicam baixas qualificações escolares, mormente, empregos no setor têxtil, no caso das mães, e na construção civil, por parte dos pais.
- Regista-se, também, a nível profissional, uma variação no que respeita à estabilidade laboral, observando-se uma maior incidência do emprego fixo entre os progenitores mais velhos do que entre os pais mais jovens.
- Considera-se a estabilidade afetivo-emocional da família como fator relevante. Nota-se, assim, quanto à situação conjugal, que a esmagadora maioria dos pais mantém a vida conjunta em casal, sendo, no entanto, assinalada a tendência crescente da situação de pais separados ou ausentes, neste último caso, especialmente, por motivos de trabalho ou desemprego, associados à emigração.
- Salienta-se, no que aos resultados escolares dos alunos diz respeito, uma preocupante taxa de retenção, sobretudo ao nível dos segundo e terceiro ciclos, realidade essencialmente imputada à desmotivação para o trabalho e à falta de empenho no estudo. A este panorama não é, também, alheia a relativa falta de aspirações académicas dos discentes, já que apenas cerca de cinquenta por cento almeja aceder ao ensino superior.

## Os participantes

Para além da investigadora, são sete (cinco professoras e dois professores) os docentes diretamente comprometidos com o processo desenvolvimentista projetado no âmbito desta pesquisa.

No ano letivo em que se desenvolve o presente estudo (2015-2016), professora investigadora e professores participantes integram o quadro do agrupamento (QA) a que está agregada a escola onde decorreu a investigação. Com idades compreendidas entre os 42 e os 56 anos e encontrando-se entre o décimo quinto e o trigésimo quinto ano de serviço, estes profissionais são oriundos de diferentes níveis de ensino, departamentos e grupos disciplinares, a saber: Primeiro Ciclo, História e Geografia de Portugal, Educação Física, Educação Visual, Inglês, Física e Química, Ciências Naturais e História (a investigadora). À data, quase todos os colegas exercem, cumulativa ou exclusivamente, cargos pedagógicos, tais como, a direção de turma, a coordenação de departamento, a coordenação da biblioteca escolar e a presidência do Conselho Geral, para além de estarem envolvidos em diferentes projetos e clubes da escola.

Pese embora a noção de que a virtual heterogeneidade do coletivo pudesse trazer importantes mais-valias à ação formativa a desenvolver no âmbito deste estudo, o que verdadeiramente determinou a inclusão destes professores na investigação foi a manifestação de uma genuína e inquebrável vontade de, em colaboração e diálogo com outros, refletir e, expetavelmente, desenvolver as respetivas perceções e (re)conceitualizar as próprias práticas sobre/em EC.

O estudo contou ainda com a colaboração da diretora e dos coordenadores de departamento do agrupamento, mediante a realização de uma entrevista *focus group*, daqui resultando uma reflexão que, partindo de quem partilha maiores responsabilidades na condução dos desígnios educativos daquela organização escolar, aportaria maior compreensibilidade à extração da perspetiva institucional sobre a EC.

Tratando-se dos principais sujeitos e destinatários do ato educativo, a investigação não poderia deixar de ter em especial conta o ponto de vista dos alunos, valendo-se, para tal, da auscultação dos seus mais genuínos representantes, alguns dos membros da Associação de Estudantes da escola. Também captado por entrevista *focus group*, este testemunho acrescentaria autenticidade ao equacionamento da visão de EC da



escola, perspectiva a integrar no processo de desenvolvimento de que seriam sujeitos os professores participantes no estudo.

### **A ética na investigação**

Transbordante de significados e portadora de uma pesada carga emocional, a palavra *ética* designa, no universo investigativo, os princípios respeitantes aos procedimentos concebidos pelos sujeitos da investigação como corretos ou incorretos (Bogdan & Biklen, 1994). Ainda que não exista um código deontológico escrito que regule a ação dos investigadores (qualitativos), a interpelação ética é transversal a toda a investigação, percorrendo-a desde a determinação da problemática do estudo à redação e publicação do relatório (Lima 2006). Os supra citados autores chamam a atenção para a observância de um conjunto de requisitos éticos, deles relevando o respeito pelas pessoas e a proteção da identidade dos indivíduos, assim como o consentimento informado de todos os intervenientes e a ressalva da confidencialidade da informação apurada.

No estrito cumprimento dos pressupostos atrás enunciados, a todos quantos colaboraram na nossa pesquisa, foram, em devido tempo, prestados os adequados esclarecimentos quanto ao caráter e aos objetivos do estudo, bem como sobre a duração e o teor das ações a desenvolver no âmbito das respetivas participações. Foi, também, necessariamente, assegurada a total salvaguarda da confidencialidade dos dados obtidos, constituindo-se, única e exclusivamente, como matéria de investigação, não sendo, portanto, usados para quaisquer outros fins. Visando a garantia cabal do anonimato, na transcrição das comunicações dos intervenientes, foram suprimidos ou modificados todos os termos ou expressões que pudessem induzir à identificação dos sujeitos. À exceção da diretora, a quem, pela singularidade do seu estatuto na orgânica da escola, não foi possível assegurar plenamente a proteção da identidade, todos os interlocutores foram codificados, procedimento imprescindível à manutenção da reserva integral das pessoas.

As exigências deontológicas colocar-se-iam, com particular acuidade, ao nível da intervenção dos alunos. Por se tratar de menores de idade, a colaboração dos discentes implicou a prévia autorização dos encarregados de educação, consentimento que lhes seria solicitado (e obtido) mediante o envio de uma missiva onde, clara e objetivamente, foram informados sobre os propósitos, contexto, procedimentos e duração da participação dos filhos e em que foi assumido, pela investigadora, o compromisso de cumprimento

irrepreensível dos princípios éticos a que vimos aludindo (ver anexo 2- Pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos que integram a entrevista *focus group* com os elementos da Associação de Estudantes da escola).

No campo da deontologia investigativa, Lima (2006) levanta, ainda, a questão da validade da investigação, considerando que incorrer numa pesquisa de qualidade e certificação duvidosas representa uma falta de respeito e consideração para com as pessoas nela envolvidas, revelando-se o recurso à sua participação abusivo e ilegítimo. Assim sendo, o autor desafia as qualidades pessoais e a competência do investigador, designadamente, a capacidade para equacionar as participações mais adequadas à prossecução dos objetivos investigativos, como fatores essenciais do sucesso da investigação.

Não nos poupámos a esforços para corresponder o mais fielmente possível às exigências éticas aqui aduzidas.

### **3.4 - Instrumentos e procedimentos de recolha de dados**

*O estudo qualitativo tira partido das formas triviais de familiarização com as coisas. (...) Acrescida à experiência de olhar e pensar normalmente, a experiência do investigador qualitativo é a de saber o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente, testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações. É necessário sensibilidade e ceticismo.*

(Stake, 2009, p.65)

Em verdade, toda a construção do conhecimento parte do emprego usual dos sentidos humanos. Porém, em investigação qualitativa, ao pesquisador exige-se bem mais do que isso. O seu *habitus* requer uma especial capacidade para fazer escolhas significativas, identificando as fontes e os dispositivos de captação de informação mais adequados à prossecução daqueles que são os seus objetivos investigativos. Só assim poderá certificar-se da fiabilidade do que vê e do que pensa. Deverá, pois, confiar, desconfiando.

## **A entrevista: uma clara aposta no *focus group***

Recomendada, em larga escala, por uma plêiade de metodólogos de reconhecida assinatura em investigação qualitativa, a entrevista, numa das suas mais desafiantes formulações, o *focus group*, acompanhou de forma constante a trajetória investigativa de que vimos dando conta, substanciando a coleta de dados em ambas as etapas deste percurso.

Porque traduz uma aplicação direta dos processos capitais da comunicação e interação humana, quando usada corretamente, a entrevista pode facultar uma grande riqueza e variedade de matérias de reflexão (Quivy & Campenhoudt, 1992), constituindo a via principal para a captação de (plausíveis) múltiplas perspectivas (Stake, 2009). Capitalizar tais valências implica, da parte do investigador, permanecer continuamente atento, de modo a que as suas próprias intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista aplica-se à coleta de dados descritivos, na qual se deverá atender, fundamentalmente, à linguagem dos sujeitos investigativos, o que permite ao investigador obter, intuitivamente, uma ideia de como os inquiridos *pensam* certos aspetos do mundo. Analogamente, Yin (2010) sugere que, numa *entrevista em profundidade*, se considerem os *insights* (proposições) do próprio entrevistado sobre determinadas realidades ou acontecimentos, garantindo-se, deste modo, que ele assuma o papel de um verdadeiro informante e não apenas de um mero respondente, podendo, assim, melhor confirmar ou infirmar as evidências.

Na leitura de Coutinho (2014), trata-se efetivamente de um poderoso instrumento de captação de dados, pois que, pressupondo uma interação entre o investigador e o entrevistado, possibilita a extração de informação que não seria possível mediante o uso do questionário, já que viabiliza a obtenção de esclarecimentos adicionais, caso a resposta do inquirido não seja esclarecedora o bastante, ou pode até fazer emergir nova informação, implicando uma reconfiguração dos tópicos em estudo.

Entre os autores referenciados, partilham-se duas ideias fundamentais: por um lado, que as entrevistas podem configurar a estratégia dominante na recolha de informação ou serem empregues em conjugação com outros instrumentos; por outro lado, esta técnica pode ser qualificada em função do seu grau de estruturação, preponderando, a este nível, as designações de *estrutura/não estruturada* e *semiestruturada*. No que ao último aspeto diz respeito, a recomendação dos metodólogos não é perentória, fazendo

depende a opção do investigador da natureza e dos objetivos da investigação. Em todo o caso, é considerada a utilidade de elaboração de um guião com uma lista mais ou menos precisa de tópicos de questionamento, por forma a que, acautelando a livre expressão do entrevistado, o investigador consiga reencaminhar a entrevista para os propósitos da sua pesquisa, se e quando o inquirido deles se afastar ou, ainda, caso tenha colocado questões de difícil compreensão para o entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 1992). Sugere-se também que, com a devida autorização dos entrevistados e oferecidas as usuais garantias de anonimato e confidencialidade, a entrevista seja gravada e transcrita, com vista a uma interpretação mais acurada do manancial informativo obtido (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2010; Coutinho, 2014).

Neste campo, Coutinho (2014) destaca, autonomizando-o, o *focus group*, em português, *grupos de enfoque* ou *grupos focais*, que não é mais do que uma entrevista realizada a um grupo de indivíduos. Visando explorar as perceções, as experiências ou os significados de um conjunto de indivíduos que possuem vivências ou conhecimentos afins relativamente a determinada situação ou temática, o *focus group*, combina entrevista e observação, tirando partido das interações geradas no seio do grupo, que podem influenciar positivamente a recolha de informação. Segundo a autora, o protocolo a seguir nesta modalidade deve assemelhar-se ao de uma entrevista guiada ou semiestruturada, devendo ser preparado, de antemão, um conjunto relativamente flexível de questões a colocar aos entrevistados, num ambiente de confiança e colaboração. Recomenda-se, ainda, que o número de participantes se situe entre cinco e dez, a composição do grupo seja relativamente homogénea, as sessões não ultrapassem as duas horas e que se centrem numa temática de interesse para todos (Coutinho, 2014).

No que toca ao presente estudo, o formato em que claramente se apostou foi o *focus group*, investimento que se justificou pela aspiração de maximizar o manancial informativo, antecipando-se que as intervenções dos vários participantes se pudessem estimular mutuamente, o que, não raras vezes, se viria a constatar. Foram realizadas nada menos do que quatro entrevistas com diferentes grupos de sujeitos, a saber: os professores participantes no estudo; a diretora e os coordenadores de departamento do agrupamento de escolas a que pertencem os participantes no estudo; cinco alunos membros da Associação de Estudantes da escola onde lecionam os participantes.

Seguimos, em todos os casos, o conselho da supracitada metodóloga: os grupos revestem-se de relativa homogeneidade, as entrevistas tiveram no mínimo cinco e no máximo oito inquiridos, as sessões não ultrapasaram os noventa minutos e focaram um

tema de interesse geral para a escola, *Educação para a Cidadania*. Foi adotado o formato de discussão guiada sobre itens previamente estabelecidos, sendo que, na composição dos guíões, tomámos o exemplo de Cunha (2007), pensando, primeiramente, os blocos (temas a abordar) para, posteriormente, serem elaborados os respetivos tópicos de questionamento.

Levantar o mais plena e fielmente possível a perspetiva de EC da escola, ordenou a auscultação conjunta, ora da diretora e dos coordenadores de departamento, ora de um grupo de alunos membros da Associação de Estudantes do agrupamento a que pertencem os participantes no estudo. No que concerne ao *focus group* com os representantes do órgão de topo e das estruturas intermédias da gestão da escola (ao todo, oito educadores), o diálogo teve como principais focos a relevância da EC, a operacionalização da EC e os constrangimentos/potencialidades da implementação da EC, na escola (ver anexo 3 – Guião da entrevista *focus group* com a diretora e os coordenadores de departamento do agrupamento). Pela posição que ocupam e pelo teor das funções que desempenham na orgânica do estabelecimento de ensino (referimo-nos a lideranças de topo e intermédias), o depoimento destes profissionais acrescentaria inteligibilidade à projeção da imagem *institucional* de EC da escola.

A *conversa guiada* com os elementos da Associação de Estudantes da escola (cinco alunos) repercutiu, em certa medida, as matérias abordadas na sondagem anteriormente referida, apontando a alvos como a importância da EC em meio escolar, a implementação da EC na escola e, ainda, a qualidade da participação dos alunos, em particular, e de outros agentes educativos, em geral, nos projetos/atividades promotores da EC da escola (ver anexo 4 - Guião da entrevista *focus group* com os alunos membros da Associação de Estudantes da escola). Por se tratar dos legítimos representantes de quem mais importa em toda a ação educativa, a opinião dos alunos mereceria o devido destaque em sede de análise e interpretação dos dados, vindo a confirmar-se um pertinente complemento e, em determinados aspetos, um acutilante contraponto da perspetiva *oficial* de EC da escola.

Com os professores que mais diretamente se envolveram na investigação (sete), foram realizadas duas entrevistas coletivas. Na primeira inquirição, a discussão girou em torno de três itens essenciais à elaboração de um diagnóstico profundo da situação de partida dos principais sujeitos de investigação, designadamente, as perceções sobre a EC, as perceções sobre as respetivas práticas em EC; as perceções sobre os fatores inibidores e facilitadores da operacionalização da própria práxis em EC na escola (ver anexo 5 –

Guião da entrevista *focus group* inicial com os participantes no estudo). Instruindo a resposta a uma interrogação capital do estudo, esta iniciativa propiciou um rastreio fiável dos principais desafios do projeto desenvolvimentista que nos propusemos realizar.

A entrevista *focus group* final com os participantes no estudo destinou-se, justamente, a desencadear uma reflexão sobre as eventuais transformações e/ou desenvolvimentos operados no quadro do processo formativo-supervisivo de que foram protagonistas os participantes no estudo. Sendo assim, esta audição tripartiu-se nos seguintes pontos: evolução ao nível das perceções sobre a EC; evolução ao nível da concetualização das respetivas práticas em EC; contributo da supervisão, numa perspetiva colaborativa e organizacional, na evolução verificada (ver anexo 6 – Guião da entrevista *focus group* final com os participantes do estudo). Integrando a sessão formativo-colaborativa que encerrou a ação supervisiva encetada no contexto da fase interventiva da pesquisa, o último encontro entre os participantes e a investigadora/supervisora, facultaria informação relevante e abundante sobre a prossecução do objetivo chave deste estudo, além de subsidiar, sobremaneira, a réplica à derradeira pergunta investigativa.

A fechar o esclarecimento sobre emprego deste meio de abordagem de fontes, no perímetro desta investigação, cabe dizer ainda que, respeitando integralmente os quesitos éticos prescritos para a aplicação desta ferramenta, todas as entrevistas foram gravadas em áudio, por forma a melhor assegurar a captura de toda a informação veiculada.

### **A análise documental**

Em parceria como outras fontes e técnicas de colheita de informação, a análise documental é levada em linha de conta na teoria em metodologia de investigação qualitativa, destinando-se este procedimento a uma vastíssima (quase interminável) panóplia de escritos.

Apesar de reconhecer, globalmente, o valor dos documentos, em especial, como forma de atestar e dilatar a evidência de outros informantes, Yin (2010) adverte para a inconveniência de se depositar confiança em demasia neste tipo de fontes, como se fossem portadoras de verdades absolutas. Isto porque, segundo o autor, a prova documental “reflete uma comunicação entre outros grupos tentando atingir alguns outros objetivos” (Yin, 2010, p 131), pelo que o investigador a deverá submeter a um rigoroso escrutínio, de molde a identificar criticamente tais finalidades e obter a interpretação mais adequada dos conteúdos veiculados.

Referindo-se, concretamente, aos documentos que são produzidos nas escolas, que remetem à categoria de *documentos oficiais*, Bogdan e Biklen (1994) salvaguardam as propriedades investigativas de tais fontes, sem, no entanto, escamotear as reservas com que muitos investigadores as olham. Para estes autores, é frequente encarar-se tais escritos como excessivamente subjetivos e até excluí-los, uma vez que se entende que representam os enviesamentos de quem os promove, podendo apresentar um retrato demasiadamente otimista e irrealista do funcionamento da instituição. Ora, o que impele quem pesquisa para a literatura oficial não é a busca da “verdade” ou do “verdadeiro retrato” da escola, mas sim a compreensão da “perspetiva oficial” da organização. Este o real interesse da exploração desta categoria de evidências (Bogdan & Biklen, 1994).

Foi neste espírito que procedemos ao exame dos documentos estruturantes da ação educativo-pedagógica da escola em que os participantes lecionam, nomeadamente, o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades (2015-2016).

Do escrito que fixa os desígnios educativos da instituição (PEA), pretendeu-se extrair o relevo imputado à formação do cidadão, procurando-se, com a averiguação do documento que visa a materialização de tais propósitos (PAA), confirmar (ou infirmar) importância alegadamente atribuída à educação cidadã na escola. Acautelando possíveis vieses, a apreciação destes informantes implicaria uma estreita articulação com a abordagem de outras fontes e instrumentos de coleta de dados, como as entrevistas *focus group* com os coordenadores e a diretora do agrupamento e com os membros da Associação de Estudantes, compondo-se, assim, o puzzle da perspetiva de EC da escola.

Na alçada da análise documental, inscreveu-se, ainda, a apreciação de um outro suporte escrito, de cariz algo peculiar, dado não ser preexistente, mas sim ter sido forjado no âmbito da fase interventiva do presente estudo: a matriz do plano de ação em EC concebido ao longo dos seminários colaborativos pelos professores em formação. A revisão deste registo somou detalhe e profundidade à estimação dos progressos alcançados pelos sujeitos de investigação, no que se refere às respetivas perceções sobre a EC e concetualização da própria práxis em EC.

### **A observação participante**

Por último, porém não menos importante, a observação ocupou um lugar de relevo no nosso estudo, sobretudo no seu período interventivo, fazendo jus ao amplo consenso verificado na literatura quanto à centralidade desta técnica de coleta de dados na

investigação em CSH e no ramo da Educação (Quivy & Campenhoudt, 1992; Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2009; Yin, 2010; Coutinho, 2014).

Afirmam Quivy e Campenhoudt (1992) que o campo de observação do investigador é, à partida, infinito, dependendo, exclusiva e definitivamente, dos objetivos da pesquisa e das hipóteses aprioristicamente formuladas. Por outro lado, a observação (direta) constitui o único método de investigação em CSH que permite captar os comportamentos em si mesmos e no momento exato em que ocorrem, sem a intermediação de qualquer documento ou testemunho. Na medida em que, na área de conhecimento em causa, a prática observacional recai nos comportamentos dos sujeitos de investigação, o investigador deverá estar particularmente atento à emergência de transformações comportamentais, às consequências que elas acarretam e aos contextos em que se verificam.

Na asserção de Stake (2009), a observação patrocina uma maior compreensão da problemática do estudo. Sendo que a abordagem qualitativa significa, usualmente, encontrar bons momentos para revelar a complexidade e excecionalidade do problema investigativo, durante a observação, o investigador deverá procurar obter um registo fiel dos acontecimentos, no sentido de proceder a uma *descrição relativamente incontestável*, para posterior análise e integração no relatório final.

Para Yin (2010), a observação incide, essencialmente, sobre comportamentos relevantes ou condições ambientais, considerando que a evidência observacional é especialmente útil para providenciar informação adicional sobre a matéria em investigação.

Coutinho (2014) define a observação como o registo de unidades de interação social bem definidas, com base naquilo que o investigador consegue ver e ouvir. O recurso às técnicas de observação permite documentar iniciativas, condutas e meios físicos, independentemente da vontade e da interferência de terceiros. Daí a relevância deste dispositivo metodológico na pesquisa em Ciências da Educação e outras CSH.

A teorização de Coutinho distingue duas dimensões importantes a considerar nas técnicas de observação, o grau de estruturação e o envolvimento do observador. Quanto ao primeiro tópico, no caso da *observação estruturada*, o investigador serve-se de um protocolo de observação pré-definido, tendo em conta os aspetos que pretende observar; na *observação não estruturada*, o investigador regista tudo o que vê e ouve, vertendo essa informação em registos detalhados. Relativamente à segunda dimensão, são consideradas três situações distintas: a *observação não obstrutiva ou não reativa*, quando



o investigador é um observador externo que não interfere na ação em observação; a *observação reativa*, que implica que o observador se identifique, explicita os seus objetivos, mas assuma plenamente a função de investigador, não interferindo no rumo dos acontecimentos; a *observação participante*, em que o investigador assume um papel ativo, atuando como mais um membro do grupo que observa, com o objetivo de obter a perspectiva de um *insider* do grupo, sem que se perca a sua credibilidade enquanto investigador. Em qualquer dos casos, porque se lida com pessoas que têm legítimo direito à preservação da sua identidade, as questões deontológicas colocam-se com maior agudeza, obrigando a que sejam cumpridos requisitos éticos fundamentais, como o consentimento informado e a confidencialidade (Coutinho, 2014)

Relevando a importância da observação participante no contexto de trabalho de campo em investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) aconselham uma abordagem *não dissimulada*, em que o investigador explica os seus propósitos aos participantes, promovendo, deste modo, uma atitude mais colaborante. Os autores preveem uma gama de papéis que o investigador de campo pode envergar, situando, num dos extremos, o observador completo que, de todo, não intervém nos acontecimentos a observar e, no extremo oposto, o observador que se envolve inteiramente na situação em análise, existindo uma diferença mínima entre a sua atitude e a dos participantes no estudo. Para evitar os riscos de uma interação excessiva, que o leve a dispersar-se do que pretende pesquisar, o investigador deverá, constantemente, aferir a quantidade certa de participação, bem como o modo como participa, sem nunca perder de vista as finalidades da sua demanda investigativa.

Também Yin (2010) problematiza as vantagens e os inconvenientes desta modalidade de observação, apontando, como maior valia, a oportunidade de se compreender uma dada realidade a partir de uma perspectiva interna, o que permite ao investigador obter um retrato mais “preciso” do fenómeno em estudo e, como principal desvantagem, a eventual sobreposição do papel de participante ao de observador, o que pode subtrair amplitude e objetividade à investigação. Estas e outras condicionantes devem ser devidamente ponderadas quando se opta por esta estratégia de coleta de dados.

Cientes de tais potencialidades e constrangimentos, elegemos a observação participante como via principal para coleta de informação nos quatro encontros formativo-colaborativos que consumaram à ação supervisiva/formativa prevista no âmbito da fase interventiva deste estudo.

Foram escrupulosamente obedecidas as exigências deontológicas estipuladas para o uso desta técnica de captação de evidências. Atempadamente, esclarecemos os participantes no estudo dos objetivos do processo formativo de que seriam os protagonistas e de todos os procedimentos metodológicos que para tal viríamos a mobilizar. Sob o efeito destas diligências, criar-se-ia um ambiente de trabalho distendido e estimulante, verificando-se, da parte dos professores em formação, uma atitude recetiva e cooperante, condição imprescindível à prossecução do desiderato mor da investigação.

A investigadora procurou envolver-se o bastante na atividade em observação, para, não perdendo o fio condutor da pesquisa, facilitar o desenvolvimento/transformação dos sujeitos investigativos em termos de perceções e concetualização da práxis sobre e em EC.

Intentando capitalizar objetividade na captação de informação e assegurar a fidelidade do retrato da situação, optou-se pela gravação em áudio dos quatro seminários colaborativos, de que foi feita a respetiva transcrição, para posterior análise de conteúdo.

Assim, a observação participante representaria um instrumento chave no esclarecimento da interrogação charneira da pesquisa aqui aduzida.

### **A triangulação**

Ainda que não totalmente consensual, o conceito de triangulação está extensamente disseminado na literatura especializada em investigação qualitativa, representando, para vários autores, um procedimento fundamental na elaboração metodológica.

Yin (2010) salienta como principal vantagem do recurso a múltiplas fontes e instrumentos de recolha de dados “o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação”, que resultarão em conclusões mais convincentes e acuradas (Yin, 2010, p. 126). Também Stake (2009) realça o contributo da triangulação “para alcançar a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação, para demonstrar a semelhança de uma asserção” (Stake, 2009, p. 126). Particularmente, a *triangulação das fontes de dados* permite verificar se a realidade observada se mantém ou não, em função de diferentes circunstâncias. Por seu turno, Duarte (2009) traz a lume a pergunta “Triangulação com o propósito da validade... ou algo mais?”, no sentido de enfatizar uma visão mais “aberta”, “realista” e “pragmática” da abordagem metodológica. A autora milita em conceções que entendem a triangulação não só como um processo de validação

cumulativa, mas também como um método de integração diversas perspectivas no fenómeno em estudo (complementaridade), como forma de levantar paradoxos e contradições ou, ainda, como estratégia de desenvolvimento, salientando a utilização sequencial de métodos, de maneira a que o recurso inicial instrua o emprego de uma segunda metodologia.

Os autores acima referenciados admitem quatro distintos protocolos de triangulação, a saber:

- ✓ *A triangulação de dados* – traduz a recolha de evidências, recorrendo a várias fontes, em tempos, espaços e com sujeitos diferentes;
- ✓ *A triangulação do investigador* – consiste em comparar a influência de vários investigadores, ao nível dos problemas e resultados do estudo;
- ✓ *A triangulação teórica* - recorre a diversos paradigmas para interpretar um conjunto de dados de uma investigação, no sentido de se verificar a sua utilidade e capacidade;
- ✓ *A triangulação metodológica* - recruta diferentes técnicas de coleta de dados para averiguar um determinado objeto de pesquisa.

No quadro da pesquisa aqui aduzida, a triangulação revelar-se-ia uma poderosa aliada no esclarecimento das duas questões fulcrais que nela se entrecruzam. Referimo-nos, concretamente, à *triangulação de dados* (fontes) e à *triangulação metodológica*, ambas mobilizadas para, ora o equacionamento da perspectiva de EC da escola a que pertencem os participantes no estudo, ora para o apuramento da (eventual) evolução das perceções e das conceções das práticas sobre e em EC dos sujeitos investigativos, incorporando nesse desenvolvimento a visão de educação cidadã da organização escolar que integram.

As figuras 4 e 5 dão-nos uma imagem sincronizada da forma como a triangulação foi operacionalizada no contexto da nossa pesquisa.



**Figura 4.** - A triangulação no equacionamento da perspectiva de EC da escola



**Figura 5.** – A triangulação no apuramento da evolução dos participantes no estudo, ao nível das respetivas perceções sobre a EC e da concetualização das próprias práticas em EC

(esquema adaptado de Rocha, 2011)

No que toca à extração da perspectiva de EC da escola, a triangulação (figura 4) envolveu a análise documental e a entrevista no formato *focus group* (*triangulação metodológica*); em termos de *triangulação de dados* (fontes), para além da arrolamento dos escritos que projetam e materializam os intentos educativos da escola, respetivamente, o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades – 2015/2016, ouvimos as vozes dos coordenadores de departamento e da diretora da escola, bem como dos representantes dos alunos.

Quanto ao apuramento do virtual desenvolvimento dos participantes no estudo, ao nível das respetivas representações sobre a EC e da concetualização das próprias práticas em EC, (figura 3) a *triangulação metodológica* contemplou a observação participante e, novamente, a pesquisa documental e a entrevista via *focus group*. Em matéria de

triangulação de fontes de dados, às prestações dos participantes e da investigadora ao longo da ação de formação/supervisão, juntaram-se a última inquirição dos professores-formandos, realizada no encontro que encerrou o processo formativo, e a matriz do plano de ação em EC, construída nas 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> sessões formativo-colaborativas.



## **CAPÍTULO 4 – Tratamento, análise, interpretação e discussão dos dados**

---





*A tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projeto de investigação. Para quem nunca empreendeu uma tarefa destas, a análise afigura-se monstruosa, sendo o primeiro impulso evitá-la (...). Se for encarada como uma serie de decisões e tarefas, em vez de ser vista como um imenso esforço de interpretação, a análise de dados surge como algo mais agradável.*

(Bogdan & Biklen, 1994)

Empresa capital no desenvolvimento de qualquer plano investigativo, a análise de dados é, reconhecidamente, uma tarefa problemática, mormente, em se tratando de projetos de índole qualitativa (e sociocrítica, como é o caso do estudo aqui narrado), quer porque tais dados podem assumir formas tão diversas como narrações, fotografias, gravações áudio e vídeo, entre muitas outras, quer porque, contrariamente ao que acontece na investigação quantitativa, na pesquisa qualitativa é difícil distinguir, com rigor, a etapa de coleta da fase de análise de dados, tanto mais que ambos os momentos se condicionam e complementam, mutuamente (Coutinho, 2014).

Pelo maior dinamismo e flexibilidade que revestem, os projetos qualitativos (e, porque partilham de idênticos pressupostos metodológicos e epistemológicos, também os de natureza sociocrítica) implicam, frequentemente, um vasto arsenal descritivo, obrigando à sua organização e redução, por forma a facilitar a compreensão das questões em estudo, designadamente, por parte de eventuais leitores. Trata-se, afinal, de trabalhar os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manipuláveis, sintetizá-los, padronizá-los, o que acarreta uma permanente tomada de decisão sobre o que é pertinente e merece o destaque da divulgação (Bogdan & Biklen, 1994).

Face à identificação de diferentes formas de abordar a recolha e o tratamento de dados em investigações qualitativas, Coutinho (2014) subscreve a expressão “modos de análise” proposta por Myers (1997), em detrimento da designação “análise de dados”, destacando como particularidade comum a todos esses “modos de análise” o facto de, em qualquer caso, recaírem em palavras, tratando-se, portanto, de uma *análise textual*. Para a análise de texto e/ou de dados que tomam a forma de texto escrito ou dito, um método amplamente usado é a *análise de conteúdo*. A metodóloga define esta técnica como um processo que envolve um conjunto de procedimentos potenciadores de uma análise

sistemática de um corpus de material textual, visando o inventário e a quantificação de palavras, frases ou temas chave, o que permitirá ao investigador identificar estruturas e regularidades nos dados e, a partir daí, formular inferências e estabelecer comparações.

Entronca numa tal definição de análise de conteúdo a concetualização de Bardin (2007), que entende este método como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2007, p. 33). A autora sublinha, no entanto, que o mais importante não é a descrição dos conteúdos, mas sim os saberes que deles podem ser deduzidos, destacando a dimensão inferencial da análise de conteúdo. Exige-se, assim, a quem analisa a dupla tarefa de, como qualquer outro recetor, compreender o sentido da mensagem e, sobretudo, entrever *uma outra mensagem*, a partir ou ao lado da primeira, não se limitando a uma leitura literal e trazendo à luz “segundos” sentidos, por forma a estabelecer correspondências entre as estruturas semânticas e as dimensões psicológicas e sociológicas das comunicações.

A teorização de Bardin (2007), seguida por Coutinho (2014), distingue três fases na tarefa analítica, a saber: a pré-análise; a exploração do material (a codificação); o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

À primeira, fase corresponde o período de organização do material recolhido, resultante do primeiro contacto com os documentos, a *leitura flutuante*, donde podem surgir as primeiras hipóteses ou questões orientadoras do trabalho a desenvolver. É também este o momento em que se procede à constituição do *corpus documental* a submeter aos procedimentos analíticos. O segundo momento, a etapa mais morosa e “mecânica” de todo o processo, traduz a confirmação ou infirmação das conjeturas formuladas na fase anterior, procedendo-se à transformação (por recorte, enumeração e categorização) dos dados em bruto, a sua *codificação*, de modo a ser alcançada uma representação do conteúdo ou da sua expressão. Por último, mas não menos importante, o tempo consignado à interpretação e inferência é votado à comparação de enunciados e ações entre si, para daí se extirpar o verdadeiro significado dos discursos expressos, compreender em profundidade o sentido de determinadas afirmações ou comportamentos, enfim, iluminar tudo aquilo que, eventualmente, possa estar escondido na realidade aparente (Bardin, 2007; Coutinho, 2014).

Dando cumprimento à árdua empreitada que é a análise de conteúdo, ensaiámos, neste passo da nossa investigação, as técnicas sugeridas pelas autoras que vimos

referenciando, buscando extrair do manancial informativo tudo o que fosse pertinente ou estivesse conectado para/com as questões e objetivos do estudo.

Lembramos que esta rota investigativa foi percorrida em duas etapas reciprocamente complementares, pelo que, tal como o processo de captação de informação, o labor analítico aqui levado a cabo compreendeu dois momentos intervalados no tempo da investigação, correspondendo o primeiro à fase descritiva e o segundo ao período interventivo.

Impôs-se, assim, a organização deste capítulo em duas partes, uma, relativa à análise de conteúdo da informação recolhida na fase descritiva do estudo, e outra, acomodando a tarefa analítica dos dados obtidos na etapa interventiva.

## **4.1 - Análise de conteúdo dos dados recolhidos na fase descritiva**

### **4.1.1 - Pré-análise**

Decalcando as propostas metodológicas atrás assinaladas, no primeiro contacto com o conjunto da documentação recolhida, procedeu-se a uma *leitura flutuante*, através da qual foi possível estimar as primeiras possibilidades de organização do material informante. Na sequência da leitura inicial, foi delimitado o *corpus documental* a ser objeto do trabalho analítico, fazendo seus constituintes os seguintes escritos:

i) Documentos estruturantes da ação educativa da escola a que pertencem os participantes no estudo, designadamente:

- Projeto Educativo do Agrupamento (partes 2 e 3);
- Plano Anual de Atividades 2015/16.

ii) Transcrição da entrevista *focus group* com os coordenadores de departamento e a diretora do agrupamento;

iii) Transcrição da entrevista *focus group* com os alunos membros da Associação de Estudantes da escola;

iv) Transcrição da entrevista *focus group* inicial com os participantes no estudo.

#### 4.1.2 - Exploração dos dados – Codificação

À determinação e ordenação do corpus documental seguiu-se o aturado e moroso processo de codificação de cada um dos seus elementos constitutivos.

O esforço de codificação de todo o material informativo foi, neste estudo, apoiado pelo recurso ao programa informático *NVivo* que, em muito, nos facilitaria a aplicação dos procedimentos estipulados por Bardin (2007) e Coutinho (2014) para o prosseguimento desta fase, designadamente, o *recorte*, permitindo-nos “guardar”, de forma organizada, as unidades de análise (expressões) destacadas e a *enumeração*, auxiliando-nos no inventário das unidades de registo selecionadas, para o que foram tidas em conta, essencialmente, as regras da *ocorrência* e da *frequência*.

Observando os dois diferentes tipos de categorização admitidos pela literatura da especialidade, as *categorias pré-definidas* e as categorias de *caráter exploratório*, a tarefa analítica aqui desenvolvida integrou ambas as tipologias, aplicando-se o primeiro procedimento à organização categorial das transcrições das entrevistas *focus group* (com os coordenadores de departamento e a diretora do agrupamento, com os alunos membros da Associação de Estudantes da escola e com os participantes no estudo) e o segundo sistema aos restantes constituintes do *corpus documental*. Caucionando as opções metodológicas aqui assumidas, a tese de Esteves (2006), não obstante defendendo um modelo de categorização de teor fundamentalmente dedutivo, em que as categorias emergem do conteúdo do material informante, admite que, no caso das entrevistas, os tópicos de questionamento estipulados nos respetivos guiões possam servir de inspiração a uma primeira organização categorial.

A efetivação das prescrições metodológicas de autores de reconhecida assinatura, no domínio da análise de conteúdo, patrocinaria a consolidação do processo de categorização, constituindo um garante dos critérios de qualidade a observar na formulação das categorias, como sejam, a *exclusão mútua*, a *homogeneidade*, a *pertinência*, a *objetividade e fidelidade* e a *produtividade* (Esteves, 2006; Bardin, 2007; Coutinho, 2014).

Aspirando à otimização do trabalho analítico, procedeu-se à composição de **grilhas de codificação** para cada um dos constituintes do *corpus documental*, o que corresponde a uma adaptação da metodologia ensaiada por Castilho (2013), emergindo da respetiva apresentação e apreciação abreviada as primeiras linhas de análise, a serem

alvo de maior aprofundamento e sistematização no momento reservado à inferência/ interpretação e discussão dos dados.

### **Projeto Educativo do Agrupamento (partes 2 e 3)**

A organização da exploração do conteúdo das páginas do Projeto Educativo do Agrupamento, que selecionamos para ser objeto do labor analítico, procedeu da estrutura inerente à sua redação. Mais exatamente, as partes em que se desdobra o texto destacado determinaram a disposição da análise em duas categorias: 1 – “Princípios e valores inspiradores da ação educativa do agrupamento”; 2 – “Áreas de intervenção e linhas orientadoras da ação educativa do agrupamento”.

Uma leitura mais profunda e inquiridora dos considerandos valorativos que incorporam a primeira categoria levou à identificação de tendências e conceitos que codificamos em quatro subcategorias: 1.1- “Qualidade/exigência”; 1.2 – “Articulação”; 1.3 – “Participação”; 1.4 – “Cidadania” (ver **Tabela 1**).

**Tabela 1 – Codificação do Projeto Educativo do Agrupamento (partes 2 e 3)**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
1 – Princípios e valores inspiradores da ação educativa do agrupamento	1.1 – Qualidade/exigência	4
	1.2 - Articulação	4
	1.3 -Participação	5
	1.4 - Cidadania	5
2 – Áreas de intervenção e linhas orientadoras da ação educativa do agrupamento	2.1 - Desenvolvimento da aprendizagem e do ensino	10
	2.2 – Promoção da relação com a comunidade	9
	2.3 – Consolidação da identidade e coesão	7
	2.4 – Fomento da integração e igualdade de oportunidades	10

O item *Qualidade/exigência* reúne enunciados que versam a promoção da aprendizagem e do ensino, referindo-se, quer à motivação, sucesso e avaliação dos alunos de todos os níveis de ensino, quer à formação e desenvolvimento profissional e pessoal de docentes, não docentes e outros responsáveis educativos. A rubrica *Articulação* junta segmentos relativos à garantia da organicidade do processo educativo, como sejam a articulação entre as disciplinas, os anos e os ciclos de escolaridade, e a coordenação da ação dos diferentes atores educativos e interação da escola com os parceiros da

comunidade (meio envolvente). A subcategoria *Participação* acomoda as unidades de registo respeitantes ao incremento da colaboração dos diversos atores educativos (órgãos diretivos, alunos, encarregados de educação, docentes, não docentes e parceiros comunitários) nos projetos/atividades e decisões da escola, bem como na definição da política educativa do agrupamento. O título *Cidadania* engloba expressões conotadas com a elevação da cultura e educação cidadãs na escola, incidindo na inclusão plena dos alunos na escola e na comunidade e o seu desenvolvimento integral, assim como na valorização e defesa do património escolar e histórico-cultural-natural concelhio.

De registar é a repartição quase equitativa das entradas em função de cada uma das subcategorias levantadas, tendo os itens 1.1 e 1.2 juntado quatro unidades de registo cada um e as rubricas 1.3 e 1.4 computado cinco enunciados uma e outra.

O ter-se encontrado, na argumentação valorativa do Projeto Educativo do Agrupamento que integra a escola a que pertencem os participantes no estudo, um padrão que versa a consolidação da implementação da cidadania (e da educação cidadã), poderá ser indicativo da relevância atribuída a esta dimensão educativa ao nível da conceção da ação educadora desta organização, perceção que se reforça se atentarmos no número de enunciados agregados na subcategoria/constante em questão.

Os trechos que integram a segunda categoria de análise, *Áreas de intervenção e linhas orientadoras da ação educativa do agrupamento*, assinalam as metas e objetivos estratégicos a concretizar no âmbito da ação educativa da escola/agrupamento. Tal enunciado está disposto, essencialmente, em quatro campos a que fizemos corresponder outras tantas subcategorias de análise: 2.1 – “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; 2.2 – “Promoção da relação com a comunidade”; 2.3 – “Consolidação da identidade e coesão”; 2.4 – “Fomento da integração e igualdade de oportunidades”.

No tópico *Desenvolvimento da aprendizagem e do ensino*, agregaram-se alvos relacionados ora com o desenvolvimento do processo de aprendizagem e a melhoria dos resultados escolares interna e externamente, ora com a garantia da disciplina e segurança, ora com o benefício da atividade pedagógica docente. No indicador *Promoção da relação com a comunidade*, juntaram-se objetivos que se prendem com a rentabilização e partilha dos recursos existentes no território educativo, com a abertura do agrupamento à comunidade e com ligação da escola a cada um dos parceiros comunitários. Na rubrica *Consolidação da identidade e coesão*, agruparam-se escopos relativos à salvaguarda da articulação e organicidade do procedimento educativo, bem como ao aperfeiçoamento da comunicação interna e externa e ao abonamento da imagem do agrupamento. Por fim, na

subcategoria *Fomento da integração e igualdade de oportunidades*, alojaram-se metas relativas ao incremento da função social e política do agrupamento, à garantia da inclusão plena na escola e na comunidade de todos os alunos, à promoção do sucesso educativo de todos os estudantes e à construção da vivência cidadã na instituição.

Olhando à quantidade de passagens alojada em cada um dos quatro campos que originaram os subtemas de análise desta categoria, verificamos uma maior incidência nas subcategorias 2.1 e 2.4, que somam dez unidades de registo cada, do que nos itens 2.2 e 2.3, que integram nove e sete enunciados, respetivamente, o que poderá indiciar mais uma marca da proeminência da EC na escola, sobretudo se se (e parece-nos adequado) conectar o *Fomento da integração e igualdade de oportunidades* à realização da cidadania neste contexto escolar.

### **Plano Anual de Atividades 2015/16**

Este escrito encontra-se estruturado em torno de dois eixos fundamentais: por um lado, a ponderação do contributo para a materialização das áreas de intervenção e linhas orientadoras da atividade educadora do agrupamento (Projeto Educativo) de cada um dos projetos e atividades nele programadas, em função dos departamentos curriculares existentes no agrupamento e, por outro lado, o enquadramento da participação/papel dos diferentes atores educativos no âmbito da operacionalização das iniciativas agendadas, ao nível dos diversos departamentos. Tais pilares ditaram a constituição das duas categorias fundamentais de análise deste documento, a saber: 1 – “Áreas de intervenção e linhas orientadoras da ação educativa do agrupamento visadas nos projetos e atividades propostas”; 2 – “Enquadramento da participação/papel dos diferentes agentes educativos nos projetos e atividades propostos” (ver **Tabela 2**).

Correspondendo a primeira categoria analítica desta fonte informativa ao conteúdo da segunda grande estrutura de análise do Projeto Educativo, verificar-se-ia, necessariamente, a mesma concordância ao nível da determinação das respetivas subcategorias exploratórias. No registo de cada uma das mais de uma centena de iniciativas catalogadas no documento em apreço, é indicado, muitas vezes repetidamente, um vasto conjunto das metas e objetivos estratégicos do Projeto Educativo a operacionalizar, daí resultando a enormidade de entradas em cada uma das subcategorias

**Tabela 2 – Codificação do Plano Anual de Atividades 2015/16**

Categorias	Subcategorias	Frequência por departamentos							
		DEP	D1ºC	DL	DCSH	DMCE	DE	DSEAE	Totais
1 – Áreas de intervenção e linhas orientadoras da ação educativa do agrupamento visadas nos projetos e atividades propostos	1.1 – Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	22	45	29	25	15	75	5	216
	1.2 – Promoção da relação com a comunidade	15	63	16	4		55	3	156
	1.3 – Consolidação da coesão e identidade	55	79	61	19	25	112	5	356
	1.4 – Fomento da integração e igualdade de oportunidades	35	56	23	23	5	14	6	156
2- Enquadramento da participação e papel dos diferentes agentes educativos nos projetos e atividades propostos	2.1 – Professores/educadores como “dinamizadores”	34	52	20	12	13	29	5	165
	2.2 – Assistentes operacionais como “dinamizadores”	19	30					1	50
	2.3 – Parceiros comunitários como “dinamizadores”	13	6						19
	2.4 – Encarregados de educação como “dinamizadores”	8	17						25
	2.5 – Alunos como “dinamizadores”	3	4						7
	2.6 – Alunos como “público-alvo”	28	57	14	14	10	4	3	130
	2.7 – Comunidade educativa como “público-alvo”	9	3	5	7	3	27	2	56
2.8 – Encarregados de educação como “público-alvo”	3	3						6	

DEP – Departamento de Educação Pré-escolar; D 1º C – Departamento do Primeiro Ciclo; DL - Departamento de Línguas; DCSH - Departamento de Ciências Sociais e Humanas; DMCE – Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; DE - Departamento de Expressões; DSEAE – Departamento de Serviços Especializados de Apoio Educativo.



determinadas (áreas de intervenção e linhas orientadoras da ação educativa do agrupamento).

A respeito desta categoria de análise, julgamos oportuno dar nota das seguintes constatações: O item *Consolidação da coesão e identidade* (subcategoria 1.3) é o que, destacadamente, apresenta maior número de entradas (356), seguido da rubrica *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (subcategoria 1.1), que conta 216 enunciados, cifras para as quais concorreram sobretudo os assentamentos das atividades e projetos propostos pelo Departamento de Expressões, embora se trate de uma área de intervenção e linha orientadora cujos objetivos e metas são também amplamente assinalados nos apontamentos de projetos e atividades de outros departamentos; por outro lado, as subcategorias que congregam menor volume de registos são a *Promoção da relação com a comunidade* e o *Fomento da integração e igualdade de oportunidades*, ambas com 156 entradas, o que poderá, de certa forma, significar uma subtração do relevo atribuído à implementação da EC na escola.

No segundo grande tema de análise do informante em questão, alojaram-se todos os segmentos (unidades de registo) concernentes à indicação expressa, em cada um dos registos dos projetos e atividades constantes neste documento, quanto ao envolvimento de alunos, professores/educadores, assistentes operacionais, encarregados de educação, parceiros comunitários e comunidade educativa, em geral. Entre a variedade de situações encontradas emergiram oito constantes geradoras de subcategorias de análise como: 2.1 – “Professores/educadores como “dinamizadores””; 2.2 – “Assistentes operacionais como “dinamizadores””; 2.3 – “Parceiros comunitários como “dinamizadores””; 2.4 – “Encarregados de educação como “dinamizadores””; 2.5 – “Alunos como “dinamizadores””; 2.6 – “Alunos como “público-alvo””; 2.7 – “Comunidade educativa como “público-alvo””; 2.8 – “Encarregados de educação como “público-alvo””.

A distribuição das entradas pelos diferentes tópicos que consubstanciam esta categoria exploratória, em função dos diferentes departamentos curriculares, é digna de dois destaques: integram a esmagadora maioria de incidências as subcategorias 2.1 e 2.6, com cento e sessenta e cinco e cento e trinta entradas. Inversamente, a rubrica 2.5 é uma das que reúne menor quantidade de unidades de registo, apenas sete. Tais verificações deixam-nos pressentir, mormente, ao nível do envolvimento dos professores e dos alunos nas iniciativas propostas no Plano Anual de Atividades, a conceção de prestações de natureza muito diversa e dicotómica.

### **Transcrição da entrevista focus group com a diretora e os coordenadores de departamento do agrupamento**

Os tópicos de questionamento do guião da entrevista em epígrafe determinaram as categorias pré-definidas que estribaram a interpelação deste texto, que passamos a anunciar: 1 – “Relevância atribuída à implementação da EC, na escola”; 2 – “Operacionalização de projetos/atividades promotores da EC na escola”; 3 – “Participação dos atores educativos nos projetos/atividades promotores da EC na escola”; 4 – “Fatores inibidores e facilitadores da operacionalização de projetos/atividades promotores da EC na escola”; 5 – “Relevância da formação de professores em EC” (ver **Tabela 3**).

A primeira categoria alberga os fragmentos que dizem respeito à argumentação dos entrevistados, visando a demonstração da importância atribuída à implementação da educação cidadã na escola. Avistaram-se, nestas alegações, três regularidades que transmutámos nas seguintes subcategorias: 1.1 – “Referem-se aos documentos estruturantes da ação educativa da escola”; 1.2 – “Referem-se a atitudes e valores ligados à EC promovidos em projetos/atividades da escola”; 1.3 – “Referem-se à disciplina de EC como oferta educativa da escola”.

O argumento que reflete as práticas, ou seja, o que, alegadamente, ocorre na instituição escolar é, portanto, o que pontifica na demonstração da relevância e prioridade da concretização da cultura cidadã na escola, em detrimento da ponderação do contributo de documentos e prescritivos *oficiais*.

O segundo tema analítico junta as alocações dos coordenadores de departamento e da diretora da escola/agrupamento sobre a forma como percecionam a concretização das iniciativas voltadas à promoção da EC na escola, fazendo entrever tendências que instruíram subcategorias de análise, como: 2.1 – “Explicitam globalmente projetos/atividades”; 2.2 – “Designam as metodologias utilizadas”; 2.3 – “Designam os temas versados”.

Olhando à distribuição das intervenções dos entrevistados, em função de cada um dos itens atrás elencados, verificamos que apenas um dos sondados (a diretora) manifesta uma compreensão mais abrangente da forma como se operacionalizam os projetos/atividades promotores da EC na escola, sendo que a maioria se queda pela indicação das temáticas abordadas no âmbito de tais iniciativas.

**Tabela 3 – Codificação da transcrição da entrevista *focus group* com a diretora e os coordenadores de departamento do agrupamento**

Categorias	Subcategorias	Ocorrência						
		D	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6
1 - Relevância atribuída à implementação da EC na escola	1.1 -Referem-se aos documentos estruturantes da ação educativa da escola/agrupamento	x	x	x				
	1.2 – Referem-se a atitudes e valores ligados à EC promovidos em projetos/atividades da escola	x	x			x		x x
	1.3 – Referem-se à disciplina de EC como oferta educativa da escola	x						
2 - Operacionalização de projetos/atividades promotores da EC na escola	2.1 – Explicitam globalmente projetos/atividades	X						
	2.2 – Designam as metodologias utilizadas	x	x					x
	2.3 – Designam os temas versados	x	x	x	x			x
3 – Participação dos atores educativos nos projetos/atividades promotores da EC na escola	3.1 - Referem-se à participação dos alunos	x	x		x			
	3.2 – Referem-se à participação dos professores	x					x	
	3.3 – Referem-se à participação dos pais/ encarregados de educação	x	x	x	x			
	3.4 – Referem-se à participação dos parceiros comunitários	x						
	3.5 - Referem-se à participação do pessoal não docente	x						
4 – Fatores inibidores e facilitadores da operacionalização dos projetos /atividades promotores da EC na escola	4.1 – Referem-se a aspetos decorrentes da política educativa como aspeto inibidor	x	x	x				x
	4.2 – Referem-se à falta de recursos materiais como fator inibidor	x	x					
	4.3 – Referem-se à motivação dos alunos como fator facilitador		x					
	4.4 – Referem-se ao apoio dos órgãos diretivos como fator facilitador		x					
	4.5 – Referem-se à recetividade da comunidade educativa como fator facilitador				x			
5 – Relevância da formação de professores em EC	5.1 – Referem-se a modalidades/processos de formação formais e informais	x	x				x	x
	5.2 – Referem-se ao contributo da supervisão colaborativa		x				x	x

D – Diretora; C1 – Coordenador 1; C2 – Coordenador 2; C3 – Coordenador 3; C4 – Coordenador 4; C5 – Coordenador 5; C6 - Coordenador 6; C7 - Coordenador 7.

A categoria 3 – “Participação dos atores educativos nos projetos/atividades promotores da EC na escola” aglomera as ponderações dos interlocutores sobre o envolvimento dos diversos operadores educativos no âmbito da concretização dos projetos e atividades que versam a formação do cidadão na escola, seja descrevendo, seja problematizando tais participações. As múltiplas reflexões focaram a intervenção de diferentes agentes, facultando o levantamento de subtemas de análise, tais como: 3.1 – “Referem-se à participação dos alunos”; 3.2 – “Referem-se à participação dos professores”; 3.3 – “Referem-se à participação dos pais/encarregados de educação”; 3.4 – “Referem-se à participação dos parceiros comunitários”; 3.5 – “Referem-se à participação do pessoal não docente”.

É visível que os sondados se debruçam preferencialmente sobre a implicação dos pais e dos alunos nas iniciativas promotoras da EC na escola e não tanto sobre o empenhamento de outros atores educativos, mesmo até dos docentes, o que pode ser revelador de uma maior preocupação e atenção votadas ao envolvimento dos encarregados de educação e dos discentes nas atividades e na vida da escola.

A quarta estrutura de análise, *Fatores inibidores e facilitadores da operacionalização de projetos/atividades promotores da EC na escola*, aglutina as expressões proferidas pelos entrevistados acerca das dinâmicas que condicionam a realização dos projetos e atividades voltadas à edificação do cidadão no contexto escolar que integram, quer se trate de circunstâncias constrangedoras, quer sejam condições favorecedoras. A diversidade de considerações encontrada originou a ramificação desta categoria de análise nas seguintes subcategorias: 4.1 – “Referem-se a aspetos decorrentes da política educativa como fator inibidor”; 4.2 – “Referem-se à falta de recursos materiais como fator inibidor”; 4.3 – “Referem-se à motivação dos alunos como fator facilitador”; 4.4 – “Referem-se ao apoio dos órgãos diretivos como fator facilitador”; 4.5 – “Referem-se à receptividade da comunidade educativa como fator facilitador”.

Atentando na repartição das interposições dos interlocutores, relativamente às distintas rubricas anteriormente apontadas, temos que a maior parte dos interpelados imputa à decisão da tutela educativa os obstáculos à concretização das iniciativas votadas à construção de uma cultura de cidadania na escola (subcategoria 4.1). Em sentido oposto, as circunstâncias favorecedoras destes projetos/atividades são conectadas às dinâmicas do elemento humano da escola/comunidade educativa (subcategorias 4.3, 4.4, 4.5).

A derradeira categoria analítica do documento em exploração, *Relevância da formação de professores em EC*, integra as considerações da diretora e dos coordenadores

de departamento da escola/agrupamento sobre o contributo da preparação de professores em EC para a implementação da cultura cidadã na escola, defendendo e/ou problematizando distintos modelos de formação. Os juízos emitidos permitiram detetar duas tendências, consumando outras tantas subcategorias, a saber: 5.1 – “Referem-se a modelos/processos de formação formais e informais”; 5.2 – “Referem-se ao contributo da supervisão colaborativa”.

A significativa ocorrência de intervenções dos inquiridos a respeito de ambos os itens de análise pode ser demonstrativa da importância atribuída à preparação dos docentes em EC na edificação do *ethos* cidadão da escola.

### **Transcrição da entrevista *focus group* com os alunos membros da Associação de Estudantes da escola**

À semelhança do procedimento usado na exploração do anterior escrito, a observância dos tópicos de questionamento da entrevista coletiva com os representantes dos alunos da escola, determinou a organização categorial do documento a que agora nos reportamos. Constituíram-se, assim, três *pré-categorias*, a saber: *A importância da EC em meio escolar; A implementação EC na escola; A participação dos vários atores educativos nos projetos e atividades promotores da EC na escola* (Ver **Tabela 4**).

Ao primeiro tema analítico, estão indexadas todas as expressões indiciadoras do reconhecimento, por parte dos discentes entrevistados, das virtualidades EC em contexto escolar. No conjunto das respostas associadas a este tópico de questionamento, insinuaram-se duas tendências, a que fizemos corresponder as seguintes subcategorias analíticas: 1.1 – “Referem-se a atitudes e comportamentos de cidadania passíveis de ser aprendidos na Escola”; 1.2 – “Referem-se à importância da disciplina de Educação para a Cidadania”.

Atendendo à forma como as entradas se distribuíram entre as duas subcategorias consideradas, resulta evidente que a maioria dos alunos inquiridos tem dificuldade em perceber ou mesmo não reconhece a importância da disciplina de Educação para a Cidadania na promoção de atitudes ou valores conectados com o exercício da cidadania. Inversamente, a percepção de que a Escola é campo fértil à aprendizagem do saber ser cidadão é comum a todos os entrevistados.

A segunda categoria, *A implementação da EC na escola* reúne os pronunciamentos dos representantes dos alunos sobre a forma como se processa a EC na sua escola, bem

**Tabela 4 - Codificação da transcrição da entrevista *focus group* com os alunos membros da Associação de Estudantes da escola**

Categorias	Subcategorias	Ocorrência				
		A1	A2	A3	A4	A5
1- A importância da EC em meio escolar	1.1 – Referem-se a atitudes e comportamentos de cidadania passíveis de ser aprendidos na Escola	x	x	x	x	x
	1.2 – Referem-se à importância da disciplina da Educação para a Cidadania	x				x
2 – A implementação da EC na escola	2.1 – Referem-se a projetos e atividades promotores da EC realizados ou em curso na escola	x	x	x		x
	2.2 - Indicam temas abordados em projetos e atividades promotores da EC da escola		x	x	x	x
	2.3 – Sugerem temas a abordar em futuros projetos e atividades promotores da EC da escola		x	x		x
	2.4 - Referem-se ao impacto da criação da Associação de Estudantes na promoção da EC na escola	x	x			x
3- Participação dos vários agentes educativos nos projetos e atividades promotores da EC na escola	3.1 – Referem-se ao interesse geral dos alunos da escola	x	x	x	x	
	3.2 - Referem-se ao papel dos alunos	x	x	x	x	x
	3.3 - Referem-se ao papel dos professores	x	x	x		
	3.4 - Referem-se ao papel dos pais e encarregados de educação	x	x	x	x	x

A1 – Aluno 1; A2 – Aluno 2; A3 – Aluno 3; A4 – Aluno 4; A5 – Aluno 5.

como sobre os temas a desenvolver em futuras realizações. Os diferentes aspetos abordados no âmbito deste tópico de questionamento originaram quatro subcategorias de análise, a saber: 2.1 – “Descrevem projetos e atividades promotores da EC realizados ou em curso na escola”; 2.2 – “Indicam temas abordados em projetos e atividades promotores da EC da escola”; 2.3 – “Sugerem temas a abordar em futuros projetos e atividades promotores da EC da escola”; 2.4 – “Referem-se ao impacto da criação da Associação de Estudantes na promoção da EC na escola”.

Repare-se que grande parte dos jovens inquiridos se pronunciou sobre as diversas rubricas que compõem esta temática analítica, o que nos deixa entrever que a questão da concretização da EC na escola não lhes é, de todo, estranha.

A terceira categoria analítica, *Participação dos vários agentes educativos nos projetos e atividades promotores da EC na escola*, engloba os enunciados relativos à ponderação dos porta-vozes dos estudantes da escola, quer sobre o interesse geral dos colegas nas atividades promotoras da EC, quer sobre a qualidade da participação (como é e deve ser) dos vários atores educativos nessas iniciativas. Dos distintos focos da reflexão, emergiram os subtemas de análise que incorporam esta categoria, sendo eles: 3.1 – “Referem-se ao interesse geral dos alunos da escola”; 3.2 – “Referem-se ao papel dos alunos”; 3.3 – “Referem-se ao papel dos professores”; 3.4 – “Referem-se ao papel dos pais e encarregados de educação”.

Note-se que, também neste caso, a maioria dos representantes dos alunos opinou sobre os diferentes itens em que se desdobrou o último tema de análise, o que nos permite intuir que as dinâmicas da participação configuram um assunto sensível e de especial interesse para os estudantes da escola.

### **Transcrição da entrevista *focus group* inicial com os participantes no estudo**

Tal como no caso dos anteriores constituintes do *corpus* documental, a organização da exploração deste documento fundou-se em *categorias pré-definidas*, desta feita, ditadas pelos termos da indagação dos participantes no estudo.

As temáticas que orientaram a interpelação deste texto são: 1 – “Perceções sobre EC”; 2 – “Relevância atribuída à formação de professores em EC”; 3 – “Perceções sobre a operacionalização dos respetivos projetos/atividades em EC”; 4 – “Perceções sobre a qualidade da participação dos intervenientes nos respetivos projetos/atividades em EC”;

5 – “Percepções sobre os fatores inibidores e facilitadores da operacionalização dos respectivos projetos/atividades em EC” (ver **Tabela 5**).

A categoria que inaugurou a análise desta transcrição acumula as afirmações proferidas pelos participantes no estudo para expressarem o seu entendimento sobre EC. Entre estes enunciados acharam-se disposições que fizeram emergir os seguintes tópicos: 1.1 – “A EC como desenvolvimento de atitudes ligadas ao exercício da cidadania”; 1.2 – “A EC como valor(es) associado(s) ao conceito de cidadania”; 1.3 – “Ponderação do contributo da disciplina de EC na implementação da educação cidadã”.

Defrontando a cadência das entradas em cada uma das subcategorias atrás indicadas, é incontornável a constatação de que a esmagadora maioria dos docentes comprometidos com esta investigação não percebe a educação do cidadão a uma abstração/conceito ou a uma vertente educacional, mas antes a conecta com promoção de comportamentos e valores/ideias afins à realização da cidadania.

O segundo tema de análise, *Relevância atribuída à formação de professores em EC*, congrega as intervenções dos participantes no estudo sobre a forma como a preparação dos professores pode subsidiar o desenvolvimento das (suas) práticas em EC. Do conjunto das unidades de registo respeitantes a esta categoria, elevaram-se três tendências de que resultaram subcategorias como: 2.1 – “Referem-se a modalidades de formação”; 2.2 – “Referem-se a temáticas de formação”; 2.3 – “Relativizam/minimizam a relevância da formação”.

Da observação das ocorrências em função das diferentes rubricas, parece ficar claro que, para os docentes entrevistados, mais importante do que os modelos de formação a mobilizar são os conteúdos formativos a promover, havendo, ainda, participantes que não reconhecem a pertinência da preparação nesta área educativa.

A categoria 3 – “Percepções sobre a operacionalização dos respectivos projetos/atividades em EC” alberga as considerações dos participantes no estudo acerca do processamento e impacto das iniciativas por eles promovidas no âmbito deste vetor educacional. Neste conjunto de expressões, encontraram-se regularidades que determinaram as seguintes subcategorias: 3.1 – “Descrevem genericamente atividades e projetos”; 3.2 – “Designam os temas versados nos projetos/atividades”; 3.3 – “Designam as metodologias/estratégias versadas nos projetos/atividades”; 3.4 – Ponderam o impacto dos projetos/atividades no desenvolvimento da EC na escola”.



**Tabela 5 – Codificação da Transcrição da entrevista *focus group* inicial com os participantes no estudo**

Categorias	Subcategorias	Ocorrência						
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
1 - Percepções sobre EC	1.1 – A EC como desenvolvimento de atitudes ligadas ao exercício da cidadania	x	x	x		x	x	x
	1.2 – A EC como valor(s) associado(s) ao conceito de cidadania		x					
	1.3 – Ponderação do contributo da disciplina de EC na implementação da educação cidadã	x	x		x			
2 – Relevância atribuída à formação dos professores na área da EC	2.1 – Referem-se a modalidades de formação			x				
	2.2 – Referem-se a temáticas de formação	x			x	x		
	2.3 – Relativizam/minimizam a relevância da formação		x					x
3 – Percepções sobre a operacionalização dos respetivos projetos/atividades em EC	3.1 – Descrevem genericamente as atividades e projetos		x	x	x	x	x	x
	3.2 – Designam os temas versados nos projetos/atividades	x	x				x	
	3.3 – Designam as metodologias/estratégias versadas nos projetos/atividades				x	x		x
	3.4 – Ponderam o impacto dos projetos/atividades no desenvolvimento da EC na escola		x	x			x	x
4 – Percepções sobre a qualidade da participação dos intervenientes nos respetivos projetos/atividades em EC	4.1 - Referem-se à participação dos alunos	x		x		x		x
	4.2 – Referem-se à participação dos professores	x		x	x			
	4.3 – Referem-se à participação dos encarregados de educação	x		x	x			
	4.4 – Referem-se à participação dos parceiros comunitários							
5 – Percepções sobre os fatores inibidores e facilitadores da operacionalização dos respetivos projetos/atividades em EC	5.1 – Referem-se a aspetos decorrentes da política educativa como fator inibidor		x		x	x	x	x
	5.2 – Referem-se à falta de tempo como fator inibidor		x		x	x	x	
	5.3 – Referem-se à falta de estratégia/ planificação como fator inibidor		x		x			
	5.4 – Referem-se ao apoio/incentivo da Direção como fator facilitador	x		x				
	5.5– Referem-se à disponibilidade dos professores e da escola como fator facilitador	x	x					
	5.6– Referem-se ao carácter voluntário dos projetos/atividades como fator facilitador				x	x	x	

P1 – Participante 1; P2 – Participante 2; P3 – Participante 3; P4 – Participante 4; P5 – Participante 5; P6 – Participante 6; P7 – Participante 7.

Ao tomar nota da dispersão de entradas pelos quatro tópicos de análise, percebe-se que a maioria dos professores diretamente implicados nesta investigação estão mais aptos a narrar as atividades e os projetos que dinamizaram do que a precisar as respetivas temáticas ou a identificar e sistematizar as correspondentes metodologias.

A quarta estrutura de análise, *Perceções sobre a qualidade da participação dos intervenientes nos respetivos projetos/atividades em EC*, integra as reflexões dos participantes no estudo sobre a forma como tem sido processado o envolvimento dos operadores educacionais, nas ações dedicadas à construção do cidadão por eles impulsionadas. Reorganizámos este conjunto de enunciados em função das constantes detetadas, a que fizemos corresponder os tópicos: 4.1 – “Referem-se à participação dos alunos”; 4.2 – “Referem-se à participação dos professores”; 4.3 – “Referem-se à participação dos encarregados de educação”; 4.4 – “Referem-se à participação dos parceiros comunitários”.

A verificação da distribuição das ocorrências, em relação às quatro subcategorias de análise, permite-nos constatar que os sujeitos de investigação implicaram nas atividades que promoveram no âmbito da EC, atribuindo-lhes diferentes papéis, os alunos, professores e encarregados de educação. Sobre os parceiros comunitários, os entrevistados fizeram alusões generalistas quanto à sua participação na vida da escola e não propriamente nas iniciativas por si dinamizadas, pelo que tais referências não foram contabilizadas na subcategoria 4.1.

A última categoria de análise do documento em exame, *Perceções sobre os fatores inibidores e facilitadores da operacionalização dos respetivos projetos/atividades em EC*, incorpora as intervenções dos participantes a respeito do que consideram ser as condições que favorecem ou limitam a sua práxis em prol da edificação do ser cidadão, na instituição escolar que incorporam. Entre as unidades de registo aqui alojadas, manifestaram-se seis constantes que se traduziram nas seguintes subcategorias: 5.1 – “Referem-se a aspetos decorrentes da política educativa como fator inibidor”; 5.2 – “Referem-se à falta de tempo como fator inibidor”; 5.3 – “Referem-se à falta de estratégia/planificação como fator inibidor”; 5.4 – “Referem-se ao apoio/incentivo da Direção como fator facilitador”; 5.5 – “Referem-se à disponibilidade dos professores e da escola como fator facilitador”; 5.6 – “Referem-se ao carácter voluntário dos projetos/atividades como fator facilitador”.

Atendo-nos à distribuição das intervenções dos interlocutores, em relação às várias subcategorias atrás mencionadas, resulta claro que a maioria dos professores que

integram este estudo atribui aos meandros da decisão político-educativa as dificuldades com que se debatem ao nível materialização das atividades e projeto voltadas à edificação do cidadão, por eles promovidas (subcategoria 5.1). Inversamente, as conjunturas facilitadoras do desenvolvimento destas ações são adjudicadas a circunstâncias geradas no seio da própria escola/comunidade educativa (subcategorias 5.4, 5.5 e 5.6).

### 4.1.3 – Interpretação e discussão dos dados

No âmbito da derradeira etapa da empresa analítica empreendida na primeira fase deste estudo, ensaiaram-se comparações e conexões entre enunciados de diferentes fontes informativas, buscando regularidades e tendências, por forma a identificar temas aglutinadores que recentrassem a análise de conteúdo nos propósitos e interrogações investigativas. Sempre que possível e julgado pertinente, resgatámos alguns dos marcos teóricos da investigação, tendo em vista o aprofundamento da tarefa interpretativa.

A respeito da pergunta “**Qual a perspetiva de EC da escola a que pertencem os participantes no estudo?**”, considerámos as seguintes temáticas de interpretação:

- i) Relevância e prioridade atribuídas à EC na escola;
- ii) Operacionalização da EC na escola;
- iii) Participação dos atores educativos na implementação da EC na escola;
- iv) Potencialidades e limites/desafios da edificação da EC na escola;
- v) O ponto de vista dos alunos.

Extraída do exame dos documentos estruturantes da missão educativa da instituição escolar (PEA e PAA) e do depoimento dos representantes dos órgãos de gestão de intermédia e de topo do agrupamento, a síntese dos quatro primeiros temas interpretativos traduziria aquilo que podemos qualificar de visão *oficial* ou *formal* de EC da escola. Parte integrante da perspetiva de EC da escola, **o ponto de vista dos alunos**, plasmado no testemunho dos seus mais legítimos representantes, configuraria um importante complemento e, em certa medida, um pertinente contraponto da versão *oficial*, porquanto granjearia o destaque da particularização.

A fonte que, em primeira mão, nos informa sobre a perspetiva *oficial* de EC da escola e, particularmente, sobre a **relevância e prioridade** outorgadas a tal mandato pela mesma instituição é o Projeto Educativo do Agrupamento.

Com efeito, o comando magno da função educativo-pedagógica desta organização escolar, nas passagens que consagra, quer aos princípios e valores que inspiram a ação educativa do agrupamento (categoria 1), quer às áreas de intervenção e linhas orientadoras da atividade educacional da instituição (categoria de análise 2), dá-nos um sinal claro da intencionalidade pró-cidadã que preconiza.

No que à explanação valorativa do PEA diz respeito, salientam-se, entre outras, expressões como:

*Pretendemos que o Agrupamento de Escolas XXXXXXXXXXXX seja visto a médio prazo como uma organização educativa de referência pela qualidade e formação oferecida à comunidade local. O reconhecimento a nível concelhio como uma instituição detentora de práticas inovadoras e formadora de cidadãos responsáveis, críticos e empreendedores, bem como instituição integradora é a previsão para o contexto escolar deste agrupamento sustentado no PEA (PEA, p.14);*

*Estes valores serão orientadores da prática educativa ao mesmo tempo que pretendem elevar a expressão de identidade e autonomia, construídas pela consciência progressiva de um processo que se pretende inovar no futuro (PEA, p.15).*

Excertos deste teor foram retirados da exposição dos princípios e valores orientadores do ofício formador da escola, configurando um padrão que transmutamos na subcategoria de análise 1.4 – “Cidadania”. O facto de se ter vislumbrado, nesta explanação, uma constante que aponta à edificação da cidadania e da educação cidadã na escola, ademais, alojando uma significativa cadência de entradas, dá-nos a entender, sem risco de grande exagero, que, segundo o documento guia da atividade educadora da escola, a construção do *ethos* cidadão constitui um dos imperativos fundamentais e prioritários a materializar.

Por sua vez, as metas e os objetivos estratégicos que incorporam a segunda categoria de análise deste escrito traduzem, fundamentalmente, a forma como a instituição escolar pretende concretizar os princípios que presidem à sua missão educativa.

Achámos, no texto respeitante a esta temática analítica, quatro áreas de intervenção/linhas orientadoras da ação educativa do agrupamento (constituídas noutras

tantas subcategorias de análise) que considerámos, sensivelmente, consentâneas com a substancialização de cada um dos quatro valores inspiradores da política educativa da escola. Da redação do subtema 2.4 – “Fomento da integração e igualdade de oportunidades”, destacam-se, a título de exemplo, enunciados como:

*Implementação e desenvolvimento de práticas para a promoção do sucesso dos alunos com dificuldades ou com necessidades educativas especiais;*  
*Assegurar a plena inclusão destes alunos na comunidade;*  
*Concretizar uma política de negociação e concertação educativa com os atores sociais;*  
*Estabelecer o agrupamento como polo de promoção da cidadania ativa (PEA, p.19).*

Admitindo-se a concordância deste tópico com a derradeira subcategoria do primeiro tema de análise desta fonte informativa (1.4 – “Cidadania”), não será excessivo identificar mais sinal do considerável relevo imputado à implementação da cidadania e da EC na escola (e ainda mais se atendermos à quantidade de unidades de registo adjudicadas ao item em apreço), objeto que, assim, se assume não apenas uma mera intenção, mas sim uma dimensão preferencial e prioritária da demanda educativa do agrupamento.

Sendo, por definição, o documento que visa a execução dos valores e as áreas de intervenção/linhas orientadoras da função formativa de uma organização escolar, seria expectável que, no caso da escola em causa, o PAA refletisse a consumação do peso relativo atribuído aos vários princípios e correspondentes linhas e campos de intervenção educativos, tal como o estabelecido no Projeto Educativo.

Uma vez que cada um dos assentamentos dos projetos e atividades agendados neste escrito contempla a indicação do respetivo contributo para a operacionalização das áreas de intervenção plasmadas no Projeto Educativo, estabelecemos este tema como a primeira categoria de análise do Plano Anual de Atividades: 1 – “Áreas de intervenção e linhas orientadoras da ação educativa do agrupamento visadas nos projetos e atividades propostos”. Recordamos, também, que, correspondendo o conteúdo desta temática analítica à matéria da segunda categoria exploratória do Projeto Educativo, verificar-se-ia a mesma consonância em termos de subcategorias de análise (ver **Tabela 2**).

Ora, atentando na distribuição de unidades de registo (metas e objetivos assinalados nas inscrições das atividades constantes neste plano de atividades e que

incorporam cada uma das áreas de intervenção da ação da escola) por referência às diferentes rubricas que compõe a primeira categoria de exploração deste escrito, constatamos que uma das subcategorias que alberga menor quantidade de entradas é, justamente, a que se reporta ao *Fomento da integração e igualdade de oportunidades* (subcategoria 1.4), sendo este o objeto mais convergente com a efetivação da cidadania e da EC na escola. É, pois, evidente a *décalage*, em termos de volume de enunciados, a favor de outros subtemas de análise como a *Consolidação da coesão e identidade* (subcategoria 1.3, com 356 entradas) ou o *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (subcategoria 1.2, com 216 registos), ainda que nos assentamentos dos projetos/atividades programados pelos departamentos de Educação Pré-escolar, do Primeiro Ciclo, de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas tenha sido sinalizada uma quantia estimável de metas e objetivos constituintes do item 1.4. Em face de tais averiguações não será despropositado inferir uma relativa clivagem entre o peso relativo atribuído à promoção da cultura e educação cidadãs na escola, tal como o exprime o PEA e a relevância deferida à efetivação do mesmo vetor educativo, nos termos em que se encontra vertida no PAA. Será o mesmo que dizer que, de um escrito para o outro, o horizonte do *ser* cidadão da escola enfrenta algum esbatimento. O plano da práxis (ou da decisão sobre a prática) traduz um redimensionamento relativamente despromocional da realização cidadã da escola.

O depoimento da diretora e dos coordenadores de departamento do agrupamento em que os sujeitos da investigação exercem a sua atividade letiva relança, na ribalta do desígnio educacional desta organização escolar, a construção da identidade cidadã.

Do exame da transcrição da entrevista *focus group* com os representantes dos órgãos de gestão da escola, foi possível estabelecer, no perímetro da primeira categoria de análise deste documento, três subcategorias, correspondentes às várias ordens de argumentos esgrimidos pelos inquiridos no sentido de atestar a relevância e prioridade da implementação da EC na escola.

A primeira subscritora de tal argumentário é a diretora da escola, começando por se referir à disciplina de Educação para a Cidadania como oferta educativa da instituição a que preside (subcategoria 1.3), como prova da aposta nesta vertente educativa:

*A oferta complementar deste agrupamento de escolas, desde o primeiro ciclo ao terceiro ciclo, é a área curricular de Educação para a Cidadania, e foi definido para*

*essa oferta, para essa disciplina, um currículo que versa sobre vários temas relacionados com a cidadania. (diretora)*

Ao rol das demonstrações do vulto atribuído à edificação da educação cidadã na escola juntam-se as alusões aos textos estruturantes da ação educativa desta organização (subcategoria 1.1). À alocação da diretora, soma-se, a alegação de duas coordenadoras de departamento:

*Eu acho também que, quando no Projeto Educativo está prevista a integração e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, a promoção do sucesso escolar para todos os alunos, a redução do abandono escolar, estamos, no fundo, a criar aqui oportunidades para que os alunos possam, futuramente, ser cidadãos com os mesmos direitos e deveres, para poderem participar de uma forma cívica e responsável. (C2)*

*O nosso PAA (Plano Anual de Atividades) está recheado de projetos ligados à solidariedade. (C1)*

Todavia, a prova mais recorrentemente aduzida verte-se nas menções dos entrevistados, sobre atitudes e valores conectados com a EC promovidos em projetos/atividades da escola (subcategoria 1.2). Boa parte dos que acederam a participar na entrevista aludem à intencionalidade formadora do cidadão das iniciativas desenvolvidas no agrupamento, para dar testemunho da importância e prioridade da implementação da EC neste contexto escolar, facultando-nos, por vezes, um elenco detalhado das competências/comportamentos relacionados com o exercício da cidadania, promovidos no quadro dessas atividades e projetos. Exemplo paradigmático de um depoimento deste teor é o proferido por C4:

*As atividades do nosso departamento não são viradas para os conteúdos programáticos, mas mais para a formação dos homens e das mulheres do Futuro. Nós não damos uma ênfase tão grande às aprendizagens curriculares e aos resultados académicos, mas sim ao crescimento do integral do aluno, ao respeito*

*pelo outro, ao aceitar da diferença, à cooperação com os outros, à ajuda entre todos... Tudo isso é uma realidade nas nossas atividades. (C4)*

Sintomática é também a intervenção de C1:

*Eu só queria acrescentar que, para além da questão formal que existe em termos de documentos estruturantes, os alunos deste agrupamento têm a possibilidade de crescer como cidadãos, uma vez que somos uma escola inclusiva, somos uma escola com muitas iniciativas, que visam a promoção do espírito solidário e crítico e o desenvolvimento da autonomia. Acho que isso é um fator essencial de desenvolvimento da cidadania. Vejo mais por aí, o que acontece na prática, para além de estar nos documentos. (C1)*

Na aceção destes interlocutores, a proeminência da EC na escola é, insofismavelmente, um facto. É uma realidade comprovada por diversos tipos de indícios, entre os quais sublevam, acima de proclamações documentais e medidas oficiosas ou protocolares, como manifestação maior do destaque dado à edificação da educação do cidadão, o que realmente se faz e acontece na sua escola.

E não ficará por aqui o comprovativo de tal afirmação, se levarmos em linha de conta que a ponderação da pertinência da formação docente em EC pode ser, em certa medida, indiciadora da importância outorgada à vertente educacional em causa.

Na entrevista a que vimos aludindo, foi colocada a questão da relevância da formação de professores em EC, constituindo-a como mais uma categoria de análise (categoria 5) da exploração da respetiva transcrição. Os ditos dos entrevistados dividiram-se entre as referências a modalidades/processos de formação formais e não formais (subcategoria 5.1) e as menções ao contributo da supervisão colaborativa (subcategoria 5.2).

A intervenção mais incisiva, em termos da defesa da necessidade de uma determinada modalidade de formação, como a mais consequente no desenvolvimento profissional dos professores em EC, pertence a C1:



*Mas eu também acho que é fundamental na formação inicial dos professores. Eu acho que tem de haver uma base. Se nós, durante a nossa formação inicial, não somos sensibilizados, trabalhados no sentido de desenvolver as atividades de uma determinada forma, nós depois não temos tendência para as desenvolver, se houver durante três, quatro, cinco anos, um trabalho em que há um incentivo para trabalhar a cidadania, a formação do cidadão, acho que depois os terão professores uma atitude mais globalizante em relação à escola. (C1)*

Temos, também, quem defenda e/ou problematize o contributo da “supervisão colaborativa” e do “trabalho colaborativo” para o desenvolvimento da competência docente no âmbito da promoção da cultura cívica na escola:

*Este tipo de atividades e projetos implica muita colaboração entre colegas e se não houver colaboração, se não houver trabalho de equipa ... Tem de haver trabalho colaborativo para que possamos, realmente, aprender uns com os outros... (C5)*

*Eu acho que a supervisão colaborativa é muito importante, mas há um estigma muito grande no corpo docente em considerar que o “outro” está a invadir o seu espaço. (diretora)*

Seja defendendo, seja problematizando diferentes processos e modelos formativos, o certo é que uma estimável fatia de inquiridos se pronunciou sobre o interesse da preparação dos professores na área da formação do cidadão, o que interpretamos como mais uma sugestão do relevo outorgado à implementação desta dimensão educativa pelos órgãos de gestão intermédia e de topo da escola.

Sumariando, a respeito da relevância atribuída à EC na escola, a análise e interpretação (comparativa) de diversos constituintes do *corpus documental* reunido nesta primeira etapa investigativa, apontam para uma ponderação convergente mas não plenamente coincidente. Concretizando, escritos como o PEA ou a transcrição da entrevista *focus group* com os coordenadores de departamento e a diretora da escola, permitem-nos inferir, sem grande hipérbole, o assinalável grau de relevância e prioridade atribuído à edificação da formação cidadã naquela instituição, enquanto, por seu turno, o PAA nos deixa intuir uma certa secundarização da materialização da cidadania e da EC

na escola, em benefício da substancialização de outras áreas de intervenção e linhas orientadoras da ação educativa do agrupamento.

Sobre a **operacionalização da EC na escola**, o manancial informativo provém da perscrutação minuciosa de uma das categorias de análise da transcrição da auscultação conjunta dos coordenadores de departamento e da diretora da organização escolar onde se processou este estudo.

A segunda categoria de análise da transcrição da entrevista *focus group* aos coordenadores de departamento e à diretora da escola permite-nos compreender o modo como estes interlocutores percecionam o processamento dos projetos/atividades promotores da EC na escola, ora explicitando globalmente estas iniciativas (subcategoria 2.1), ora designando as metodologia ensaiadas (subcategoria 2.2), ora indicando os temas versados (subcategoria 2.3).

Partem da diretora as alocações mais abrangentes sobre as ações levadas a cabo no agrupamento:

*Aliás, temos outro grande exemplo que é o Corta-mato Escolar. Os alunos da Unidade de Multideficiência participaram no Corta-mato Escolar com um guia, que são os colegas das turmas deles ou colegas mais velhos, que treinam com eles para serem guiados na prova. (diretora)*

Sobre as estratégias/metodologias implementadas, as intervenções são escassas e, quase todas, vagas e restritas:

*A interdisciplinaridade... (C1)*

*No Pré-escolar, não há outra forma de trabalhar senão de forma transversal. (C7)*

*Nesta questão da transdisciplinaridade, o Parlamento dos Jovens é um bom exemplo (...) (diretora)*

A respeito dos temas abordados, a expressão dos entrevistados é mais variada e frequente:

*Educação para a Saúde. (diretora)*

*Os Direitos Humanos, a Sustentabilidade. (C1 e C3)*

*A Discriminação, o Racismo e o Preconceito, tratados no âmbito do Parlamento dos Jovens. (C2)*

*No primeiro ciclo, temos escolas que desenvolvem projetos em que se trabalha mais as questões intergeracionais. (C6)*

De uma apreciação mais indagatória da expressão dos partícipes nesta entrevista resulta, por um lado, a inferência de que, genericamente, estes atores possuem de um conhecimento assinalável sobre os tópicos desenvolvidos na operacionalização de projetos/atividades promotoras da EC na escola, e por outro lado, a ilação da sua menor compreensão ou impreparação para teorizar sobre a componente técnica ou metodológica destas iniciativas.

Sumulando, sobre a operacionalização da EC na escola, a exploração da segunda categoria analítica da transcrição da entrevista *focus group* aos representantes dos órgãos intermédios e de topo do agrupamento, permite-nos dizer que não suscita grande dúvida que ocorra na escola uma razoável multiplicidade de ações vocacionadas para a promoção da educação cidadã, a julgar pela quantidade e variedade de referências feitas a iniciativas deste teor, mormente, pela diretora do agrupamento. Todavia, *o como* se processam tais atividades levanta algumas reservas, uma vez que notamos, na réplica dada ao questionamento sobre as metodologias mobilizadas nestas atividades, uma abordagem algo vaga ou mesmo uma evidente dificuldade para as concetualizar ou identificar. Tal interpretação autoriza-nos a presumir que a conceção e o exercício das metodologias/estratégias mais adequadas à implementação da EC poderão configurar aspetos críticos da edificação da vivência da cidadania na escola, havendo, aqui, margem para desenvolvimento.

Intrínseca à construção da cidadania plena é a questão da qualidade da **participação dos atores educativos na implementação da EC na escola.**

Encontramos notícia sobre esta temática aglutinadora numa inquirição mais penetrante da segunda categoria de análise do PAA (2015/2016) e do terceiro tema analítico da entrevista coletiva aos coordenadores de departamento e à diretora do agrupamento.

Resgatamos a segunda temática exploratória do primeiro testemunho acima indicado, *Enquadramento da participação/papel dos diferentes agentes educativos nos projetos e atividades propostos*, para, num exame mais incisivo, dar nota da seguinte constatação: As referências a *Professores/educadores como “dinamizadores”* (subcategoria 2.1) estão amplamente derramadas nos registos dos projetos e atividades propostos por todos os departamentos curriculares do agrupamento (contabilizando um

total de 165), sendo que os enunciados relativos à qualificação do papel de outros agentes educativos, enquanto “dinamizadores”, apenas se verificam e com menor incidência nos assentamentos das iniciativas agendadas pelos departamentos de Educação Pré-escolar e do Primeiro Ciclo e, muito residualmente, nas atividades do Departamento dos Serviços Especializados de Apoio Educativo. Em sentido inverso, as menções que compõem a subcategoria *Alunos como “público-alvo”* (2.6) encontram-se expressivamente disseminadas nas inscrições dos projetos e atividades eleitos pelos vários departamentos.

Perante tal evidência, virá a propósito presumir a tendência para uma distinção clara e dicotómica dos papéis a representar pelos diferentes atores educativos, mormente, professores e alunos, ao nível da concretização das iniciativas constantes do Plano Anual de Atividades, outorgando-se, aos primeiros, um envolvimento mais dinâmico e atuante e, aos segundos, uma participação menos ativa, na qualidade de espetadores, uma propensão que é relativamente mitigada pela ponderação das propostas dos departamentos de Educação Pré-escolar e do Primeiro Ciclo. Temos, assim, que o envolvimento dos diversos agentes educativos e, mais concretamente, a qualidade dessa participação, traduz um âmbito da concretização do projeto cidadão da escola passível de melhoria.

Indo mais fundo na inspeção da terceira categoria de análise da transcrição da entrevista *focus group* aos coordenadores de departamento e à diretora da escola, *Participação dos atores educativos nos projetos/atividades promotores da EC na escola*, achamos aquilo que, segundo estes interlocutores, são as potencialidades e os desafios do envolvimento destes sujeitos na vida cidadã da organização que dirigem.

Desde logo, é notório que esta ponderação se centra essencialmente na participação dos discentes (subcategoria 3.1) e na implicação dos pais e encarregados de educação (subtema 3.3), refletindo-se mais parca e vagamente sobre o papel dos demais promotores educacionais.

No território das mais-valias, situa-se a atitude e o empenho dos mais novos, tal como nos é sugerido pela entusiástica expressão de duas coordenadoras de departamento:

*(os alunos) São muito recetivos! Aliás, em todas as atividades que são desenvolvidas eles procuram ser dinâmicos. Há um grande dinamismo, são muito dinâmicos e surpreendem pela positiva! (C3)*

*Até se superam! Alguns de quem nós não esperávamos, com limitações, que nestas situações, no desenvolvimento de projetos deste carácter, nos surpreendem! (C1)*

Todavia, quanto à natureza do papel atribuído aos alunos na concretização de eventos voltados à promoção da EC, as indicações parecem-nos algo equívocas, sobretudo quando se compagina essa atuação com o desempenho adjudicado a outros agentes educativos. Senão, vejamos:

*Os alunos são a matéria-prima que nós temos que moldar... Depois depende muito da pessoa que está a dinamizar o projeto ou que está responsável pelo projeto, sendo ele um parceiro da comunidade, ou sendo um docente ou um não docente e depende do interesse que ele vai incutir nos alunos. (diretora)*

*(Os professores) Dinamizadores ativos e incentivadores. Professores e não só, docentes, não docentes e parceiros comunitários. (diretora)*

Esta alocução parece corroborar a tendência que vimos percecionando de segmentação das prestações dos diferentes atores educativos, outorgando a professores, não professores e parceiros comunitários uma atuação mais diligente e determinante e aos discentes um empenhamento menos autónomo e decisivo.

O envolvimento dos pais nas atividades que visam a formação cidadã e na vida da escola, em geral, é assumido pelos colocutores em presença como um desafio prioritário da instituição que a todos integra. Isto porque, ao que tudo indica, até ao momento, tal participação tem acusado fragilidades e vincado constrangimentos:

*Há uma situação que temos que ressaltar, neste momento... a Associação de Pais da escola sede, desta escola, esteve adormecida durante estes dois últimos anos e, com grande incentivo da Direção, eles acabaram por formar os órgãos sociais, há quinze dias, por isso, eu penso que, daqui para a frente, as coisas vão mudar, porque a Direção tem a Associação de Pais como parceira. (diretora)*

*Nós, até aqui, víamos a intervenção de todos os intervenientes, um pouco, como entrar em ceara alheia e não aceitávamos muito bem a intervenção dos pais e os pais também não aceitavam muito bem a nossa intervenção em determinados campos. Eu penso que as mentalidades têm vindo a mudar e o futuro está por aí, na colaboração dos vários atores. Eu acho que essa visão estanque de que as*

*atividades da escola têm que ficar na escola e os pais que tratem dos filhos em casa está a mudar e está a haver uma maior participação dos pais e das famílias na vida da escola... Claro que ainda há um longo caminho a percorrer... (C2)*

*Eu acho que se deve investir um pouco mais aí, na relação com os pais. Ainda temos passos a dar... (C1)*

Resulta, assim, por demais evidente que, não obstante perceberem-se sinais de evolução, a implicação dos pais e encarregados de educação nos projetos promotores da EC e na vida da escola, em geral, continua a configurar um aspeto sensível e problemático, condicionando a plena constituição desta organização como “polo de cidadania ativa.”

Em jeito de síntese, não se afigura excessivo afirmar que, fundeados na análise do material informativo arrolado para o esclarecimento da questão **da participação dos atores educativos na implementação da EC na escola**, entrevemos mais um objeto desafiador de evolução e transformação. São múltiplos os indícios e até as declarações expressas de que, no que se refere ao envolvimento dos diversos operadores educativos em iniciativas fomentadoras da sua identidade cívica, a escola tem ainda muito caminho a fazer. Intuímos a necessidade de transformação de conceções e práticas, particularmente, em dois sentidos: por um lado, para debelar o défice participativo de outros agentes educacionais, que não alunos e professores (mormente, a implicação dos pais, tanto mais que esta se confirma como uma das grandes expetativas dos órgãos de gestão intermédia e de topo da escola) e, por outro lado, para reequacionar o papel e o teor do desempenho de docentes e discentes nas atividades e projetos promotores da EC na escola, com vista a uma atuação mais responsável, autónoma e consequente daqueles que devem ser os primordiais sujeitos de todo o ato educativo, os alunos.

O trabalho interpretativo desenvolvido acerca das **potencialidades e limites/desafios da edificação da EC na escola** teve chancela de uma análise mais fina do quarto tema analítico da transcrição da entrevista *focus group* com os coordenadores de departamento e a diretora do agrupamento.

Entre as passagens reunidas nas subcategorias 4.3, 4.4 e 4.5, encontramos intervenções, tais como:

*A motivação! Eu acho que a motivação dos alunos para estes projetos tem sido fundamental!*

*Não me recordo de não haver apoio a esse projetos. Acho que, em termos de hierarquia de topo, também somos apoiados e acho que isso é um motor de arranque para as pessoas aderirem. (C1)*

*A recetividade da comunidade, de todos os parceiros... a abertura que existe para que as atividades sejam dinamizadas, a recetividade que existe! (C3)*

Entradas como estas dão corpo aos subtemas atrás indicados, trazendo ao de cima a atitude positiva dos atores educativos, como grande mais-valia ao serviço da promoção da EC na escola.

As declarações produzidas pelos representantes dos órgãos de gestão de topo e intermédios da organização escolar, a respeito dos desafios colocados à consumação de ações impulsionadoras da EC, relevam problemas de variado teor.

Depoimentos da diretora da escola e de uma das coordenadoras de departamento evidenciam a *falta de recursos materiais como fator inibidor* (subcategoria 4.2):

*Ainda hoje vimos que as escolas não estão apetrechadas de todos os materiais, não têm transportes, não têm verbas que, por vezes, permitam levar avante determinadas atividades. (C1)*

*Isso é o mais premente, a logística de transportes, cuja resolução parte, muitas vezes, das boas relações que o agrupamento tem com a restante comunidade educativa, sobretudo as IPSS`s e as juntas de freguesia. (diretora)*

Mas, os problemas que estes interlocutores, mais enfática e insistentemente, focam estão relacionados com as decorrências da política educativa nacional (subcategoria 4.1). Apreciemos, a título exemplificativo, as seguintes reflexões:

*Os currículos são muito exigentes, já no primeiro ciclo. (diretora)*

*Tem de haver, por parte dos órgãos responsáveis do Ministério, uma clarificação do que é que pretendem de uma escola: são os bons resultados? É o desenvolvimento de bons cidadãos, cidadãos responsáveis e críticos? Eu falo por mim, que me encontro num dilema, tendo em conta a disciplina que leciono: ou trabalho para os*

*resultados, ou me envolvo em atividades que promovam a cidadania. Isto, para mim é um contrassenso! Eles têm que clarificar a situação! (C2)*

*Ou seja, os rankings não são compatíveis com a cidadania! (C1)*

Confrontados com depoimentos desta natureza, podemos, sem incorrer em abuso, deduzir que, entre os condicionamentos da ação formativa da escola, na área da edificação da cidadania, constam, também, como constrangimentos de peso, as derivações da decisão político-educativa dos últimos tempos, que, em muito, dificultam a iniciativa e a capacidade de canalização de investimento dos operadores educativos, em prol da identidade cidadã da organização educativa que incorporam.

Tentando a sùmula do que nos autoriza extrair a documentação informante a respeito das potencialidades e limites/desafios da edificação da EC na escola, não poderemos escamotear uma dupla inferência: no campo das virtualidades, prepondera o voluntarismo dos atores no terreno, pondo em evidência potencialidades inerentes às dinâmicas internas da comunidade educativa; na comarca dos constrangimentos, levantam-se os obstáculos à prossecução da *vontade* do elemento humano, principal ativo da realização da EC na escola. Entre estes, pontificam as lógicas da deliberação da tutela educativa nacional (a pressão avaliativa, a excessiva carga letiva de professores e alunos ou ainda o sobredimensionamento curricular), uma responsabilidade que se vê acrescida se levarmos em conta que a *falta de tempo* ou a falta de meios materiais pode, direta ou indiretamente, ser imputada às vicissitudes do sistema educativo português.

Vertido na transcrição da entrevista *focus group* com os alunos membros da associação de estudantes da escola, o **ponto de vista dos alunos** obteve, no âmbito desta tarefa interpretativa, o relevo da particularização, confirmando, como adiante veremos, a sua dupla qualidade de complemento e contraponto da versão *oficial* de EC da escola.

Do discurso dos representantes democraticamente eleitos pelo corpo discente da escola, releva-se, desde logo, o reconhecimento unânime da importância da implementação da EC em meio escolar (categoria 1), sentença que os estudantes fundamentam com a enumeração de um vasto rol de atitudes e comportamentos conotados com o exercício da cidadania, passíveis de ser aprendidos na Escola (subcategoria 1.1). Atentemos, pois, nas suas próprias palavras:



*A escola é o sítio onde nós passamos muito tempo da nossa vida...É em casa, principalmente, que nós recebemos a nossa educação, mas na escola também aprendemos a evoluir como pessoas! (A2)*

*A sabermos comportar-nos como cidadãos... (A4)*

*A sabermos os nossos direitos, mas também os nossos deveres. (A5)*

*(...) Sermos mais responsáveis... (A3)*

*O sabermos defender o que é de todos nós, sem deitar tudo a perder... saber governar. (A1)*

O mesmo veredito parece, ainda, ser confirmado pelo relevo que alguns alunos atribuem à disciplina de Educação para a Cidadania (subcategoria 1.2). Senão, vejamos:

*Eu acho que a disciplina de Educação para a Cidadania é importante porque podemos falar de muitos assuntos e temas que nos ajudam a que saibamos... a estarmos mais preparados para o futuro e para a vida em sociedade... (A5)*

*Nós abordamos temas... Por exemplo, a Sexualidade...há assuntos que nós ainda não percebemos e falarmos desses assuntos ajuda-nos a evoluir, a sermos mais responsáveis. (A1)*

Voltando a sua atenção para a forma como, concretamente e fora do âmbito estritamente disciplinar, se processa a EC na instituição que frequentam (categoria 2), os jovens inquiridos revelaram ter um razoável conhecimento de causa, identificando e explicitando uma interessante gama de projetos e atividades promotores da EC realizados ou em curso na escola, com especial destaque para o “Parlamento dos Jovens” e a recém-criada Associação de Estudantes da escola.

*O Parlamento dos Jovens, onde abordamos assuntos como a discriminação, o preconceito e o sabermos ser iguais, sendo todos diferentes... foi uma boa iniciativa! (A5)*

*E também foi uma forma de aprendermos como funciona um parlamento. Nós, às vezes, vemos na televisão... mas assim a participar é uma coisa mais interessante (...) Com uma atividade prática aprende-se melhor. (A1)*

*Com a criação da Associação de Estudantes, os alunos puderam dar a sua opinião, o seu voto...puderam escolher a lista que acharam melhor... (A2)*

Mais, sem grandes hesitações, não só nos elucidam sobre as temáticas entretanto abordadas, a solidariedade, a discriminação, a violência no namoro, o ambiente..., como, atendendo à realidade da sua escola e aos problemas que mais a afetam, nos deixam pertinentes sugestões quanto a temas a desenvolver em futuras iniciativas promotoras da EC. Valerá a pena apreciar a forma como se exprimem a este respeito.

*Um tema podia ser... a preservação da nossa escola, do espaço onde nós, praticamente, passamos o nosso tempo, porque é na escola que nós passamos a maior parte do tempo e, muitas vezes, os alunos não preservam aquilo... (A3)*

*A sua segunda casa... (A4)*

*(...) As relações interpessoais... (vários)*

*Porque, normalmente, o que devia ser era que fôssemos todos amigos e nos respeitássemos uns aos outros e devíamos fazer mais trabalho de equipa e nós somos um bocado dispersos... Há mais "grupinhos" do que, propriamente, estarmos todos juntos, o que devíamos fazer porque somos todos uma comunidade! (A2)*

Será oportuno referir que, até aqui, a opinião dos estudantes entrevistados parece, globalmente, convergir com aquilo a que chamamos versão oficial da perspetiva de EC da escola, complementando e, em certa medida, confirmando a ponderação da diretora e dos coordenadores de departamento do agrupamento, designadamente, no que à relevância e prioridade atribuídas à EC na escola e à operacionalização da EC na escola diz respeito. Com efeito, tal como os titulares de cargos de gestão de topo e intermédia do agrupamento, os representantes dos alunos são bastante pródigos quanto à identificação dos temas e à explicitação do potencial educativo dos projetos e atividades votados à formação do cidadão da escola, o que nos permite inferir que, neste particular, a sua alocução acompanha, genericamente, a exposição dos professores no que concerne às temáticas supra enunciadas.

Sobre a questão da participação dos vários agentes educativos nos projetos e atividades promotores da EC na escola (categoria 3), a expressão dos porta-vozes dos alunos da escola revelar-se-ia especialmente esclarecedora e pertinente.

Quando interrogados acerca do interesse geral dos colegas nas iniciativas em causa, a resposta dos discentes entrevistados revela-se inequívoca, contundente:

*Uma grande parte dos nossos colegas não está interessada porque não lhes chama a atenção... o assunto não os cativa... (A5)*

*Também é porque uma parte dos alunos não tem interesse pela escola. Talvez a escola devesse ajudá-los a ter mais gosto pela escola... (A1)*

*(...) Mesmo na Festa de Natal há muita gente que não vem! (A4)*

*Apenas quando as atividades são, de certa forma, obrigatórias, é que vêm. (A2)*

Assaz clarividente é a sua ponderação sobre o papel desempenhado e a desempenhar pelos alunos nas ações que versam a EC na escola (subcategoria 3.2). Vejamos, então:

*Deve ser mais ativo! (vários)*

*(os alunos) Deviam fazer parte da organização dessas atividades... por exemplo serem eles a organizar... (A5)*

*Serem os alunos a tomar a iniciativa de propor a atividade. (A4)*

*Serem eles a terem as ideias e a levar os projetos p`rá frente porque isso ajuda os alunos, no futuro, a terem mais autoconfiança... Deviam ser os alunos os dirigentes, os dinamizadores! (A1)*

A conceção da qualidade da participação dos alunos, por parte dos entrevistados, resulta ainda mais elucidativa, quanto equacionada em função da ponderação daquele que é, e deve ser, o papel dos professores (subcategoria 3.3). Dizem-nos os jovens interlocutores:

*A participação dos professores é muito ativa! Eles deviam ser mais orientadores dos alunos para eles (os alunos) participarem mais. Não serem tanto os professores a organizarem as coisas para os alunos terem a iniciativa (...). (A3)*

*De certa maneira, os professores deviam deixar de ter tanta responsabilidade. (A2)*

*O papel dos professores devia ser mais orientar os alunos e ajudá-los no que fosse preciso para que sejam os alunos a ter o papel principal. (A1)*

Temos, assim, que, no tocante à atuação de alunos e professores nas iniciativas impulsionadoras da EC da escola, a proposta não poderia ser mais clara e desafiante: para os discentes, um empenhamento mais ativo, responsável e consequente, tomando a

dianteira na tomada de decisão, organização e execução dos projetos e atividades; aos docentes, caberia largar mão de alguma responsabilidade e atuar mais como orientadores e encorajadores da ação dos alunos.

No que concerne à participação dos pais e encarregados de educação na atividade formadora do cidadão da escola (subcategoria 3.4), os alunos inclinam-se a considerá-la, geralmente, como insuficiente, não deixando, no entanto, de assinalar a razão principal de tal factualidade:

*Porque, normalmente, o horário dessas atividades não é o melhor para os pais. Os pais trabalham e não têm tempo para estar na escola a essas horas... (A4)*

*Como algumas palestras... Por exemplo, vai haver, esta semana, uma palestra que é às seis da tarde e há muitos pais que trabalham até às seis e meia ou sete e, por isso, não vão poder vir. (A5)*

Apesar das dificuldades, há quem consiga vislumbrar uma proposta concreta para incrementar a presença e a qualidade da participação dos pais nas iniciativas promotoras da EC da escola. Eis a sugestão:

*Como existe a Associação de Pais, que é um conjunto de pais e encarregados de educação que se costuma reunir e que representa os pais de todos os alunos da escola, deviam pensar em temas e atividades que interessassem aos filhos e serem eles a organizar essas atividades e a virem realizá-las na escola. (A3)*

Em levando mais longe a interpelação da terceira categoria de análise da transcrição da entrevista *focus group* com os alunos membros da Associação de Estudantes da escola, resulta plausível a inferência de que, particularmente, no que se refere ao interesse geral dos alunos da escola e ao papel desempenhado e a desempenhar por discentes e docentes nos empreendimentos que visam a implementação da educação cidadã na escola, o juízo dos representantes dos estudantes contradita amplamente a perspetiva oficial, designadamente nos termos em que se encontra plasmada no PAA e no depoimento da diretora e dos coordenadores do agrupamento. Relembramos que, para os titulares acima designados, o interesse e o empenho dos alunos nas atividades promotoras da EC se apresenta como uma realidade inquestionável e louvável, representando uma das grandes vantagens da escola, consideração que encontraria no

testemunho dos alunos inquiridos um incontornável contraditório. De recordar será, também, que, tanto no PAA como na comunicação da diretora e dos coordenadores de departamento, entrevimos uma tendência para a dicotomização dos papéis a representar por professores e alunos, atribuindo, aos primeiros, um desempenho mais atuante e decisivo e, aos segundos, uma atuação menos dinâmica e determinante, proposição que não podia ser mais contrária à reivindicação dos representantes do corpo discente da escola.

Em resumo: perante o exposto, fica confirmada a dupla feição, de complemento e contraditório da perspetiva oficial de EC da escola, do tema interpretativo que intitulamos de “ponto de vista dos alunos”. Plasmado na entrevista *focus group* com os representantes democraticamente eleitos pelos estudantes da escola, este parecer traduziria, ora um valoroso subsídio da asserção dos titulares de cargos de gestão intermédia e de topo do agrupamento e do conteúdo do PEA, designadamente, no que se refere à relevância e prioridade atribuídas à EC e à implementação da EC na escola, ora um acutilante contraditório da versão oficiosa, veiculada no PAA e na elaboração da diretora e dos coordenadores de departamento, desta feita, a respeito do interesse dos estudantes e do que é e deve ser o teor da participação de alunos e professores nas atividades promotoras da EC da escola. Por outro lado, apesar de nos transmitir uma perceção diametralmente oposta à patenteada na perspetiva oficial, a opinião dos alunos acabaria, a seu modo, por reforçar a inferência de que o reequacionamento do papel e da propriedade da atuação, mormente, dos discentes e dos docentes, constitui um dos principais reptos da implementação da EC na escola.

Diríamos, ainda, que, por representar a voz daqueles que são a causa cimeira de toda a ação educativa, os alunos, esta temática interpretativa seria especialmente levada em conta no âmbito do processo desenvolvimentista de que foram sujeitos os participantes no estudo.

Esta, a demanda que nos facultou algumas hipóteses de replicação a uma das interrogações/objetivos chave da investigação que empreendemos, “Qual a perspetiva de EC da escola a que pertencem os participantes no estudo?”, esboçando os traços nem sempre convergentes, ou até eventualmente paradoxais, daquilo que a instituição *projeta e realiza*, em termos de educação cidadã, um objeto que partilhámos, problematizando-o, com os professores mais diretamente implicados neste estudo, por forma a incorporá-lo no projeto de desenvolvimento das suas perceções e de (re)conceitualização das suas práticas sobre/em EC.

Todavia, o procedimento que alicerça a edificação deste desiderato desenvolvimentista não ficaria completo sem a diagnose da situação concreta dos que com ele se comprometeram, o que passaria, necessariamente, pela busca de resposta à segunda pergunta investigativa, “**Quais as percepções sobre EC e sobre as respetivas práticas em EC dos professores participantes no estudo?**”

Ao encontro da questão em epígrafe, veio a interpretação dos dados obtidos, mediante a realização da entrevista *focus group* com os participantes no estudo. Este processo de laboração inferencial orientou-se, basicamente, pela indagação atenta das categorias de análise do supracitado documento, daí resultando as seguintes temáticas interpretativas:

- i) Percepções sobre a EC;
- ii) Percepções sobre a operacionalização dos respetivos projetos/atividades em EC;
- iii) Percepções sobre a qualidade da participação dos intervenientes nos respetivos projetos/atividades em EC;
- iv) Percepções sobre os fatores facilitadores e inibidores da operacionalização dos respetivos projetos/atividades em EC

Acerca das **percepções sobre EC** dos sujeitos de investigação, dá-nos pista o contido nas duas primeiras categorias de análise do documento que agora repassamos.

Investigando, ao detalhe, o tópico analítico 1 – “Percepções sobre EC”, percebemos que quase todos os entrevistados entendem a construção do cidadão como um percurso conducente ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos congruentes com concretização da cidadania (subcategoria 1.1), tal como nos sinalizam expressões como:

*Formar cidadãos solidários ...*

*Preparar os alunos para o que se passa lá fora ... (P5)*

*Construir o saber estar...o saber ser... (P4)*

*Fazer escolhas, dar opiniões em consciência. (P1)*

Apenas um docente associou também a EC a ideias/valores relacionados com o conceito de cidadania (subcategoria1.2):

*O civismo...o bem comum... (P2)*

Há, ainda, aqueles que indiciam ligar a educação cidadã à disciplina de Educação para a Cidadania, problematizando o seu contributo para a realização do projeto cidadão da escola (subcategoria 1.3):

*(...) A Educação para a Cidadania, como disciplina, pode ser muito importante, no sentido que pode criar um espaço para que se criem elos entre os diferentes intervenientes, para promover essa relação emocional e para que todo o resto funcione melhor... (P4)*

*A Educação para a Cidadania é uma disciplina que não pode ser encarada como o local que o Diretor de Turma tem para resolver os problemas da turma. (P2)*

As passagens que integram a primeira categoria analítica da transcrição da sondagem coletiva dos participantes do estudo deixam-nos presumir, sem querermos ser precipitados, que poderá ser relativamente modesto o seu conhecimento em termos conceituais sobre EC, pois que os pronunciamentos denunciam algum imediatismo, fixando-se na enunciação fortuita de algumas das finalidades imputadas a esta área educativa. Temos, ainda, que, embora esporadicamente, a EC parece ser remetida à condição de disciplina, o que prefigura uma visão restritiva desta dimensão educacional.

Ao tentar aprofundar a extração das representações sobre a EC dos participantes no estudo, quisemos saber que importância atribuem à preparação dos docentes e quais as tipologias de formação mais adequadas, no que a esta área educativa diz respeito.

Focando-nos mais atentamente nos enunciados inscritos na categoria 2 – “Relevância atribuída à formação dos professores na área da EC”, começamos por constatar que, à ponderação do grupo, quase que escapa a modalidade formativa a mobilizar; apenas um dos seus elementos alude a este aspeto: “Eu acho que é na formação inicial que faz mais falta esse tipo de formação, senão, vimos parar ao mundo do trabalho e começamos logo mal.” (P3). Em contrapartida, o que parece importar mais a estes docentes é o conteúdo/temática da preparação a implementar:

*Penso que é fundamental a formação no âmbito das competências sociais porque abrange áreas como a linguagem verbal e não-verbal, e aí leva os alunos a conseguirem exprimir-se melhor e os professores a perceberem o que a própria*

*postura deles diz, o que eles pensam e o que eles sentem, e depois o relacionamento interpessoal e a resolução de problemas... é uma dificuldade que os alunos têm. (P1)*

Mas, entre os principais implicados nesta investigação, há também quem relativize, ou até minimize, a necessidade de formação no campo da EC:

*Formação para quê? O que é preciso é estar com eles, é dar-lhes tempo... Se eu fizer um questionário: "O que é que te satisfaz? Que música gostas de ouvir? Quem é o teu ídolo?" Eu posso perceber o aluno! O que a gente tem é que os perceber e os ouvir. (P7)*

Submetidas a uma interpelação mais dilatada, as unidades de registo enquadradas na segunda temática de análise do documento a que nos vimos referindo, caucionam a inferência de que, registando-se alguma preocupação com a formação docente, no âmbito da educação cívica, os participantes no estudo parecem relativizar a dimensão formal ou teórico-académica de tal preparação, reclamando uma abordagem pontual, voltada às necessidades imediatas da prática, ou indicando que a prática diária poderá, por si só, produzir conhecimento e preparação bastantes.

Em suma, o que o escrito sob escrutínio nos faculta, relativamente às *Perceções sobre a EC* dos professores que integram este estudo, é a dedução de que tais interpretações veiculam uma conceção eminentemente empírica e, em alguns casos, redutora desta área educacional, carecendo, assim, de um aporte concetual que lhe confira maior abrangência e sistematização. Eis porque nos inclinamos a identificar, neste objeto, um dos reptos do projeto transformista a concretizar, no âmbito desta campanha investigativa.

A respeito do tema interpretativo, *Perceções sobre a operacionalização dos respetivos projetos/atividades em EC*, respondeu a informação classificada na categoria 3 do testemunho a que vimos aludindo.

Sobre a forma como percecionam o processamento dos projetos e atividades promotores da EC dinamizados na escola, por si próprios, as revelações do coletivo inspiram desafio bastante. Começemos por exemplificar a tipologia mais frequente, as descrições genéricas de atividades e projetos (subcategoria 3.1):



*Eu posso falar do projeto “Leitura em Família”, que é também com esse objetivo, principalmente, a partilha de emoções. Ao fazer chegar um livro à família, o objetivo é que na família haja um encontro para se falar daquele livro (...) é que haja um encontro emocional na família para que fique uma marca qualquer e eles cresçam!*  
(P3)

Tal como em outras expressões desta natureza, o traço predominante é a narração da iniciativa e a enunciação dos seus objetivos, contornando-se a indicação e sistematização das temáticas e das metodologias desenvolvidas. Assim, no âmbito da entrevista coletiva cuja transcrição examinamos, os participantes foram diretamente questionados sobre os temas e estratégias versados nas ações por eles dinamizadas. No que toca aos temas (subcategoria 3.2), o elenco resumiu-se ao seguinte:

*Abordamos temas como: os Direitos Humanos, o Racismo, mesmo as comemorações do 25 de Abril...*

*Por exemplo, há atividades em que eu participo, em que o objetivo é a Valorização do Património e isso é uma temática. (P6)*

*(...) nós fizemos filmes sobre a temática da Sida (...) Outro tema que, a meu ver, é essencial e que nós abordamos foi a Preservação do Ambiente. (P2)*

*(...) abordamos sempre o tema Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente... nas atividades que eu costumo desenvolver com a Biblioteca. (P1)*

A respeito das metodologias/estratégias implementadas (subcategoria 3.3), obtiveram-se abordagens que pudemos qualificar de relativamente inconsistentes, tais como:

*Aquilo que acontece é que nós “desformatámos”, saímos da formatação... (P4)*

*O debate resulta muito bem! Eles gostam sobretudo quando os temas têm a ver com o que se passa no mundo deles. (P5)*

A indeterminação é também característica da ponderação do impacto das iniciativas implementadas no desenvolvimento da EC na escola (subtema 3.4).

*São pequenas gotas em todas as atividades, mas parece que dão resultado e, de dia para dia, eu acho que os miúdos andam mais... participam mais... não sei... (P3)*  
*Eu ia dizer que isso é discutível... porque é assim: depende muito do tipo de atividade. Eu, sinceramente, prefiro que haja poucas, com qualidade, com sentido, do que haver muito folclore e nada de substrato. (P6)*

Da averiguação do modo como os docentes que integram o estudo interpretam a operacionalização dos projetos/atividades por eles dinamizadas ao nível da formação do cidadão, poderá inferir-se que existe uma maior aptidão para o relato genérico das iniciativas realizadas do que para a determinação dos temas nelas versados ou, menos ainda, para a sistematização das metodologias ensaiadas. A dedução de tais fragilidades conduz-nos ao equacionamento da necessidade, por parte destes profissionais, de algum desenvolvimento em termos de teoria da prática em EC, imprescindível a uma concetualização mais metodizada e consequente das ações que entendam futuramente concretizar. Este, portanto, um vetor de transformação, a explorar no quadro do eixo interventivo da nossa investigação.

A interpelação do conteúdo do quarto tema analítico da transcrição da entrevista com os participantes no estudo revela-nos as **perceções sobre a qualidade da participação dos intervenientes nos respetivos projetos/atividades em EC**. O modo como os professores se referem à participação dos diferentes agentes educativos, nas atividades promotoras da EC por eles dinamizadas na escola, insinua sintomas de alguma indeterminação e até contradição.

Desde logo, sobre a forma como é percecionada a implicação dos primeiros interessados, os alunos, temos que:

*É um papel importante. Ele (o aluno) tem um papel ativo no desenvolvimento da atividade. Ele sabe que vai fazer aquilo, se não estiver lá, não há outra pessoa que o vai fazer por ele, portanto, tem a responsabilidade de estar lá, de saber como se faz para poder explicar. (P1)*

*Pois... é aí que eu acho que falha, porque os alunos não estão a participar o suficiente (...). Onde é que eles estão a ser ouvidos para nós dizermos assim: este ano vamos abordar isto porque eles têm necessidade disto? Isso falha... (P3)*

A primeira expressão aponta à materialização do que é entendido como uma participação ativa e responsável, ao passo que a segunda denuncia as fragilidades dessa implicação, designadamente, no que toca à auscultação e à participação na tomada de decisão sobre quais as iniciativas a realizar, por parte dos alunos.

Uma certa ambiguidade parece estar também patente no entendimento da intervenção dos pais nas ações promotoras da cidadania dinamizadas pelos participantes no estudo. Há quem lhes confira uma participação direta e consequente: “(...) foi muito importante os pais fazerem uma exposição dos seus trabalhos porque os pais têm vaidade naquilo que fizeram e sentem que fazem parte da escola.” (P3), mas temos também quem lhes atribua um envolvimento mais indireto e distante: “(...) os pais participaram nessa atividade sem estarem presentes, porque eu enviei a receita para casa e os pais puderam, em casa, fazer a receita” (P1).

Sobre o seu próprio desempenho (o dos professores) expressou-se a perceção de que “é mais um papel orientador, quando as coisas estão bem planeadas e depois sentimo-nos orgulhosos porque as coisas funcionam” (P1).

A respeito dos parceiros comunitários, alguns dos sondados fizeram referências gerais quanto à sua presença na vida da escola e não propriamente como participantes nas iniciativas por si dinamizadas, o que nos leva a presumir que aqueles agentes não foram integrados em tais ações.

Face ao que nos foi dito, julgamos não ser forçado inferir uma conceção algo superficial e ambivalente, no que à qualidade da participação dos intervenientes nos projetos/atividades em EC dinamizados pelos participantes diz respeito. Sobressai, por um lado, o défice participativo, ou mesmo a ausência, verificados ao nível do envolvimento dos parceiros comunitários e outros operadores educativos e, por outro lado, a relativa incoerência ou ligeireza da determinação da qualidade da intervenção dos alunos, professores e encarregados de educação. Intuídas estas aporias, descortina-se, também, mais um desafio de desenvolvimento a integrar na etapa interventiva desta pesquisa.

Relativamente às **perceções sobre os fatores facilitadores e inibidores da operacionalização dos respetivos projetos/atividades em EC** (categoria 5), deparamo-nos com o facto de que, grande parte dos professores que integram o estudo imputa às decorrências da política educativa nacional os obstáculos com que se debate, no âmbito da concretização das ações direcionadas para a construção cidadã que dinamizam (subcategoria 5.1). São disso exemplo as seguintes expressões:

*Nós somos transmissores de conhecimentos porque temos metas a atingir, porque temos de os preparar para os exames, porque temos... (P4)*

*Nós estamos a ser formatados... Formatados por obrigações (...) agora, temos as metas, além de se mudarem constantemente os programas... Nós estamos a ser pressionados com papelada, com burocracia e depois fazem com que sejamos meros transmissores! (P2)*

Mas, para além da também bastante recorrente *falta de tempo* (subcategoria 5.2), estes docentes não deixam de reconhecer as vicissitudes da própria praxis como condição limitadora: “Também falta uma ideia estruturante, um plano de ação estruturante que aprofunde mais aquilo que nós já fazemos no nosso dia a dia, só que de uma forma que não está planificada” (P2).

Na área das facilidades este conjunto de professores assinalou três tipos de vantagens, todas elas relacionadas com dinâmicas criadas pela instituição que integram, desde o incentivo do órgão diretivo (subcategoria 5.4): “A Direção, acima de tudo, apoia a promoção da educação para a cidadania na escola” (P2), passando pelo empenho do corpo docente (subcategoria 5.5): “O grande facilitador é a vontade que cada um de nós tem de fazer alguma coisa” (P2), até ao carácter voluntário dos projetos/atividades (subtema 5.6): “ Aliás, verifica-se uma coisa, porque as atividades não são impostas, elas correm lindamente...” (P6).

Perante o exposto, pensamos não ser arbitrária a inferência de que, reconhecendo as circunstâncias que favorecem a sua ação no âmbito da implementação da EC, os participantes no estudo são particularmente sensíveis aos fatores que lesam a sua iniciativa nesta área, denunciando, vigorosa e repetidamente, as diatribes da reforma curricular, a pressão avaliativa e examinatória, a excessiva regulação administrativa e a galopante burocratização da profissão docente como principais obturadores do mandato cidadão da organização que incorporam. Neste particular, a consideração dos professores participantes (à semelhança do parecer emitido pelos coordenadores de departamento e pela diretora do agrupamento acerca desta questão) sugere sintonia com a perspetiva de Janela Afonso (2014), no que se refere à interpretação das lógicas que, sobretudo nas últimas décadas, vêm condicionando a evolução das políticas educativas, nacional e internacionalmente, como sejam a *avaliocracia neopositivista*, plasmada na excessiva centralidade da avaliação externa dos alunos e das escolas, a hiperburocratização do

trabalho dos professores e das organizações escolares, a indução da competição com base nos rankings, a exacerbação do *core curriculum*, todas elas potencialmente atentatórias da qualidade, simultaneamente, científica, pedagógica e democrática da educação escolar (Afonso, 2014).

Buscando a síntese do que lográmos extrair da entrevista *focus group* com os participantes no estudo, destacaríamos duas ilações fundamentais. Primeiramente, uma percepção geral sobre a EC relativamente incipiente e, tendencialmente, reducionista e, por isso, passível de amplificação e sistematização. Em segundo lugar, um entendimento das respetivas práticas em EC revelador de assinaláveis insuficiências e incoerências, particularmente, ao nível da designação e conceção das estratégias/atividades e da ponderação da qualidade da participação dos vários operadores educacionais nessas ações, situação que, de certa forma, repercute os desafios entrevistados na extração da perspectiva de EC da escola. Trata-se, portanto, de aspetos que reclamam reflexão e aprofundamento, com vista ao equacionamento das soluções mais adequadas à implementação de uma verdadeira educação cidadã na escola. Tais inferências parecem corroborar a análise de Afonso (2007), segundo a qual, em contexto de formação na área da educação para a cidadania, os professores revelam, não raras vezes, uma perspectiva limitada do que é esta vertente educacional, tanto em termos conceituais como ao nível da sua abrangência temática e metodológica, faltando-lhes “ um referencial teórico que lhes permita alguma sistematização, (...) um trabalho fundamentado, progressivo, sequencial e devidamente planificado, que se possa traduzir em verdadeiras aprendizagens” (Afonso, 2007, p. 15).

Ao proporcionar valorosas pistas de resposta às interrogações que pautaram a fase descritiva, a aturada tarefa analítico-interpretativa até aqui levada a cabo veio reforçar a causa cimeira da projeto desenvolvimentista a que nos propusemos, facultando-nos, ao mesmo tempo, um prognóstico fiável do trabalho a desenvolver ao longo do processo supervisiivo previsto no contexto desta investigação.

## **4.2 - Análise de conteúdo dos dados recolhidos na fase interventiva**

### **4.2.1 - Pré-análise**

Replicando o procedimento ensaiado no tratamento da informação colhida na fase descritiva deste estudo, na sequência da *leitura flutuante* da documentação reunida, foi constituído o *corpus documental* a submeter à tarefa analítica, arrolando, como seus componentes, os seguintes testemunhos:

- i) - Transcrição das 2ª, 3ª, 4ª e 5ª sessões formativo-colaborativas;
- ii) - Matriz do plano de ação em EC;
- iii) – Transcrição da entrevista *focus group* final com os participantes no estudo.

### **4.2.2 - Exploração dos dados – Codificação**

À semelhança do experimentado na exploração dos dados recolhidos na primeira etapa da investigação, procedeu-se, neste momento, à transformação (por *recorte*, *enumeração* e *categorização*) da informação em bruto, obtendo-se uma *representação* do seu conteúdo (Bardin, 2007; Coutinho, 2014). Desta feita, e atendendo à natureza dos dados, ao nível da *enumeração*, foi apenas tido em conta o critério da *ocorrência* e, no âmbito da *categorização*, foram empregues, quer as *categorias pré-definidas*, quer as *categorias exploratórias*, usando-se a primeira tipologia na organização categorial da transcrição da entrevista *focus group* final com os participantes no estudo e a segunda na codificação dos demais integrantes deste *corpus documental*. Dizer, ainda, que, visando a otimização do labor exploratório, repetimos a elaboração de grelhas de codificação para toda a documentação inventariada, originando a correspondente explicitação uma antevisão do que se viria a aprofundar na fase de interpretação e discussão dos dados.

## Transcrição das 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> sessões formativo-colaborativas

A categorização do documento sob escrutínio ancorou-se na estrutura do discurso produzido pelos participantes no estudo, enquanto supervisionados, e pela investigadora, na qualidade de supervisora, ao longo das sessões formativo-colaborativas que integraram o núcleo duro do processo superviso encetado no âmbito desta investigação. Levantaram-se, assim, três grandes temáticas analíticas, designadamente: 1 – “Propostas para o plano de ação em EC por parte dos participantes (tomada de decisão sobre/para a ação)”; 2 – “Feedback/ questionamento por parte da investigadora”; 3 – “Feedback ao questionamento da investigadora por parte dos participantes (reflexão sobre a tomada de decisão sobre/para a ação)” (ver **Tabela 6**).

A primeira categoria integra os enunciados correspondentes a propostas da iniciativa dos participantes no estudo, mormente, no início das sessões e anteriormente à interpelação da investigadora enquanto supervisora, propostas estas que traduzem o que nomeamos de *tomada de decisão sobre/para a ação*. Durante a ação supervisiva, tais intervenções foram descrevendo tendências que transmutamos nas seguintes subcategorias: *Referências a domínios do plano de ação*; *Persistência de dúvidas quanto à natureza do plano de ação*; *Referências ao tema geral e aos subtemas*; *Referências ao objetivo geral e a objetivos específicos*; *Referências genéricas a estratégias/atividades*; *Articulação entre tema geral/subtemas e objetivo geral/objetivos específicos*; *Designação genérica de estratégias/atividades*; *Descrição detalhada de estratégias*; *Referências genéricas aos intervenientes nas atividades*; *Referências à perspetiva de EC da escola*.

O teor das expressões reunidas nos vários subtemas de análise, bem como a respetiva dispersão ao longo das sessões formativo-colaborativas, sugerem-nos algumas notas. Sobre a qualidade das alocações, temos que se trata, na maioria das vezes, de sugestões mais ou menos genéricas e restritas (subcategorias 1.1, 1.3, 1.4, 1.5, 1.7, 1.8), sendo que apenas em dois casos se procede a uma apresentação mais detalhada e sistémica das propostas a integrar nos diferentes domínios do plano de ação em EC (subcategorias 1.6 e 1.8), o que reflete, em larga medida, a persistências das fragilidades identificadas no diagnóstico da situação dos participantes, levado a efeito na fase descritiva da investigação. Relativamente à deflagração dos diferentes tipos de enunciados, em função das várias sessões formativas, notamos que as propostas relativas ao tema geral e subtemas, e ao objetivo geral e objetivos específicos do plano de ação, marcaram presença

**Tabela 6 - Codificação da transcrição das 2ª, 3ª, 4ª e 5ª sessões formativo-colaborativas**

Categorias	Subcategorias	Ocorrência			
		2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão
1 – Propostas para o plano de ação em EC por parte dos participantes (tomada de decisão sobre/para a ação)	1.1 – Referências a domínios do plano de ação	X			
	1.2 – Persistência de dúvidas quanto à natureza do plano de ação	X			
	1.3 – Referências ao tema geral e aos subtemas	X			
	1.4 – Referências ao objetivo geral e a objetivos específicos	X			
	1.5 – Referências genéricas a estratégias/atividades	X			
	1.6 - Articulação entre tema geral /subtemas e objetivo geral/objetivos específicos		X		
	1.7 – Designação genérica de estratégias/atividades		X	X	X
	1.8 – Descrição detalhada de estratégias/atividades			X	X
	1.9 – Referências genéricas aos intervenientes nas atividades			X	X
	1.10 – Referências à perspectiva de EC da escola	X			
2 –Feedback/questionamento por parte da investigadora	2.1 – Sobre a estrutura global do plano de ação	X			
	2.2 – Esclarecimento de dúvidas sobre a natureza do plano de ação	X			
	2.3 – Sobre a abrangência do tema geral e subtemas	X			
	2.4 – Sobre objetivos do plano de ação em função das várias dimensões da EC		X		
	2.5 – Sobre o processamento das estratégias/atividades		X		X
	2.6 – Sobre a qualidade da participação dos intervenientes		X	X	X
	2.7 – Sobre a calendarização das atividades/estratégias		X	X	X
	2.8 – Sobre o potencial pedagógico em EC das estratégias/atividades		X	X	X
	2.9 – Sobre a observância da perspectiva de EC da escola na ponderação das práticas em EC	X			X
	2.10 – Pontos de situação para apoiar e relançar a reflexão	X	X	X	X
3 – Feedback ao questionamento da investigadora por parte dos participantes (reflexão sobre a tomada de decisão sobre/para a ação)	3.1 – Ponderação sobre a estrutura global do plano de ação	X			
	3.2 – Reflexão sobre a abrangência do tema geral e subtemas	X			
	3.3 – Articulação dos objetivos do plano de ação com as várias dimensões da EC		X		
	3.4 – Aprofundamento da conceção das estratégias/atividades		X		X
	3.5 – Aprofundamento da ponderação da qualidade da participação dos intervenientes		X	X	X
	3.6 – Ponderação da calendarização das estratégias/atividades		X	X	X
	3.7 – Reflexão sobre o potencial pedagógico em EC das estratégias/atividades		X	X	X
	3.8 – Observância da perspectiva de EC da escola na ponderação das práticas em EC			X	X
	3.9 – Partilha de experiências	X		X	X



nos dois primeiros encontros, tendo as sugestões relacionadas com as estratégias/atividades persistido ao longo de três sessões (2ª, 3ª e 4ª), ao passo que as alusões à qualidade da participação dos intervenientes surgem a partir da quarta reunião. Registamos ainda que as referências à perspetiva de EC da escola (subcategoria 1.10) surgem em três encontros, ao passo que a persistência de dúvidas sobre a natureza do plano (subcategoria 1.2) se restringe à 2ª sessão. Tais observações deixam-nos vislumbrar o compasso e a exigência do trabalho realizado neste processo supervisivo, com vista ao desenvolvimento das perceções e à (re)conceitualização das práticas sobre/ em EC dos professores participantes.

O tema analítico *Feedback/questionamento por parte da investigadora* agrega as intervenções da investigadora no papel de supervisora, seja em jeito de pergunta, seja em forma de comentário ou ponto de situação, sobre as propostas e ponderações avançadas pelos participantes, no sentido de encorajar o aprofundamento da reflexão, desbloquear situações ou apoiar as soluções aduzidas pelos participantes. Este discurso comporta, assim, uma vigorosa e múltipla intencionalidade desenvolvimentista, daí resultando a designação das correspondentes subcategorias analíticas nos seguintes termos: 2.1 – “Sobre a estrutura global do plano de ação”; 2.2 – “Esclarecimento de dúvidas sobre a natureza do plano de ação”; 2.3 – “Sobre a abrangência do tema geral e subtemas”; 2.4 – “Sobre os objetivos do plano de ação em função das várias dimensões da EC”; 2.5 – “Sobre o processamento das estratégias/atividades”; 2.6 – “Sobre a qualidade da participação dos intervenientes”; 2.7 – “Sobre a calendarização das estratégias/atividades”; 2.8 – “Sobre o potencial pedagógico em EC das estratégias/atividades”; 2.9 – “Sobre a observância da perspetiva de EC na ponderação das práticas”; 2.10 – “Pontos de situação para apoiar e relançar a reflexão”.

Tendo em atenção o conteúdo das diferentes vertentes do feedback/questionamento da investigadora-supervisora, bem como a ocorrência de tais intervenções relacionada com sequencialidade das sessões formativo-colaborativas, impõem-se algumas considerações. Resulta, naturalmente, evidente que a abordagem da investigadora-supervisora é indissociável da proposição dos professores participantes, encontrando-se uma ampla correspondência entre o domínio das sugestões dos segundos e o assunto da indagação da primeira (por exemplo, o conteúdo das subcategorias 2.1, 2.2, 2.3, 2.5, 2.6 e 2.9 está diretamente relacionado com o contido nos subtemas 1.1, 1.2, 1.3, 1.5, 1.9 e 1.10, respetivamente). Uma tal afinidade é, no entanto, ultrapassada pelo sentido das intervenções da supervisora enquadradas nas subcategorias 2.4, 2.7 e 2.8, o

que acentua a ambição transformadora da ação formativa realizada no âmbito deste estudo.

A categoria 3 – Feedback ao questionamento da investigadora-supervisora por parte dos participantes (reflexão sobre a tomada de decisão sobre/para a ação) reúne as expressões proferidas pelos participantes, em resposta ao incitamento à reflexão (por variados meios) da investigadora-supervisora, consumando o que designamos de *reflexão sobre a tomada de decisão sobre/para a ação*. Impulsionadas pela solicitação e interrogação da professora supervisora, as comunicações dos professores participantes acompanham as tendências verificadas no âmbito daquele discurso, originando subcategorias, tais como: 3.1 – “Ponderação sobre a estrutura global do plano de ação”; 3.2 – “Reflexão sobre a abrangência do tema geral e subtemas”; 3.3 – “Articulação dos objetivos do plano de ação com as várias dimensões da EC”; 3.4 – “Aprofundamento da conceção das estratégias/atividades”; 3.5 – “Aprofundamento da ponderação da qualidade da participação dos intervenientes”; 3.6 – “Ponderação da calendarização das estratégias/atividades”; 3.7 – “Reflexão sobre o potencial pedagógico em EC das estratégias/atividades”; 3.8 – “Observância da perspetiva de EC da escola na ponderação das práticas em EC”; 3.9 – “Partilha de experiências”.

Analisando a qualidade dos enunciados circunscritos nas diversas subcategorias, aliada ao momento da respetiva ocorrência, constata-se uma quase total correspondência entre a índole das questões e apelos da investigadora, enquanto supervisora, e o sentido do feedback que lhes foi dado por parte dos participantes, o que poderá ser demonstrativo do índice de eficácia do processo supervisivo aqui encetado. De referir, será, ainda, que a *Observância da perspetiva de EC da escola na ponderação das práticas em EC* (subcategoria 3.8) ocorre, expressamente, em duas sessões formativo-colaborativas, o que prenuncia a integração deste aspeto no processo desenvolvimentista experimentado pelos participantes no estudo.

### **Matriz do plano de ação em EC**

O plano de ação em EC construído ao longo das sessões formativo-colaborativas foi elaborado tendo em consideração diversos domínios (colunas), constituindo tais campos a base da organização categorial deste documento. Determinaram-se, assim, quatro temas de análise, a saber: 1 – “Temática do plano de ação”; 2 – “Objetivos do

plano de ação”; 3 – “Estratégias/atividades do plano de ação”; 4 – “Qualidade da participação dos intervenientes nas atividades do plano de ação” (ver **Tabela 7**).

A categoria *Temática do plano de ação* engloba os registos dos temas a abordar no âmbito das atividades integrantes do plano de ação em EC, passível de ser, futuramente, implementado na escola. Nestas inscrições encontraram-se duas tendências, que comutámos em duas subcategorias: 1.2 – “Tema geral”; 1.2 – “Subtemas”.

Olhando à matéria dos subtópicos de análise e à respetiva ocorrência, resulta plausível a consideração de que a determinação deste item terá sido alvo de uma ponderação aturada e sistémica, apontando para uma abordagem, simultaneamente, abrangente e específica da educação do cidadão em meio escolar.

O segundo tema analítico enquadra os assentamentos dos objetivos a atingir no quadro da possível implementação do plano de ação na escola. Estes apontamentos sinalizaram padrões a que fizemos corresponder as subcategorias a seguir designadas: *Objetivo geral*; *Objetivos específicos relacionados com a dimensão prática da EC*; *Objetivos específicos relacionados com a dimensão valorativa da EC*; *Objetivos específicos relacionados com a dimensão cognitiva da EC*.

Sobre as tendências identificadas no interior desta categoria de análise, o que de mais importante há a dizer é que elas sugerem uma reflexão persistente e articulada, que poderá ter constituído um fator de evolução, particularmente, no que concerne às perceções (conceito) sobre a EC dos participantes no estudo.

A categoria de análise *Estratégias/atividades do plano de ação* alberga os enunciados relativos às ações concretas a realizar no horizonte da implementação do plano de ação. Trata-se de excertos que descrevem, com algum detalhe, estratégias/atividades, cuja respetiva intitulação inspirou a designação das seguintes subcategorias: 3.1 – “Assembleias de escola (negociação)”; 3.2 – “Pesquisas e divulgação das pesquisas”; 3.3 – “Palestra”; 3.4 – “Atividades de campo”; 3.5 – “Dramatizações”; 3.6 – “Debates na escola”; 3.7 – “Debates em família”.

A observação do vasto elenco de estratégias/atividades, bem como do momento em que estas foram fixadas no plano de ação, autoriza-nos a seguinte apreciação: prolongando-se por três sessões formativo-colaborativas, a ponderação das metodologias resultou na designação clara e objetiva de um conjunto abrangente e organizado de ações, insinuando-se, portanto, mais um sintoma de desenvolvimento por parte dos professores que mais diretamente se envolveram neste estudo, desta feita, especialmente, no que à concetualização das respetivas práticas em EC diz respeito.

**Tabela 7 – Codificação da matriz do plano de ação em EC**

Categorias	Subcategorias	Ocorrência			
		2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão
1 – Temática do plano de ação	1.1 Tema geral	X			
	1.2 - Subtemas	X	X		
2 – Objetivos do plano de ação	2.1 – Objetivo geral	X			
	2.2 – Objetivos específicos relacionados com a dimensão prática da EC	X	X		
	2.3 – Objetivos específicos relacionados com a dimensão valorativa da EC	X	X		
	2.4 – Objetivos específicos relacionados com a dimensão cognitiva da EC		X		
3-Estratégias/atividades do plano de ação	3.1 – Assembleias de escola (negociação)		X		
	3.2 – Pesquisas e divulgação das pesquisas			X	
	3.3 - Palestra			X	
	3.4 – Atividades de campo			X	
	3.5 - Dramatizações			X	X
	3.6 – Debates na escola				X
	3.7 – Debates em família				X
4 – Qualidade da participação dos intervenientes nas atividades do plano de ação	4.1 – Alunos como autores, dinamizadores/organizadores e executores da ação		X	X	X
	4.2 – Professores como orientadores/organizadores e observadores da ação		X	X	X
	4.3 – Pais como organizadores/dinamizadores e executores da ação		X		X
	4.4 – Parceiros comunitários como colaboradores e dinamizadores da ação			X	

A temática de análise 4 – “Qualidade da participação dos intervenientes nas atividades do plano de ação” associa os trechos que estabelecem a implicação dos diferentes atores educativos nas estratégias/atividades do plano de ação. Na leitura destas passagens, detetámos disposições que convertemos em subtópicos de análise, tais como: 4.1 – “Alunos como autores, dinamizadores/organizadores e executores da ação”; 4.2 – “Professores como orientadores/organizadores e observadores da ação”; 4.3 – “Pais como organizadores/dinamizadores e executores da ação”; 4.4 – “Parceiros comunitários como colaboradores e dinamizadores da ação”.

Lançando um olhar atento ao registado no âmbito das diversas subcategorias, associado à ocasião da respetiva ocorrência ao longo das sessões formativas, afigura-se-nos oportuno dizer que estaremos diante de uma reflexão continuada e articulada com a determinação das estratégias/atividades, sugerindo uma conceção inclusiva e consequente do papel dos diferentes agentes educacionais na implementação da EC na escola, apontando à participação ativa e à corresponsabilização de todos e de cada um.

### **Transcrição da entrevista *focus group* final com os participantes no estudo**

À exploração deste testemunho, presidiram *categorias pré-definidas* inspiradas nos tópicos de questionamento da última inquirição dos participantes no estudo. Foram, neste ensejo, estipuladas as seguintes temáticas de análise: 1 – “Desenvolvimento das perceções sobre a EC”; 2 – “Evolução da concetualização das práticas em EC”; 3 – “Contributo da supervisão colaborativa e organizacional”; 4 – “Eventual alteração de ideias sobre a “supervisão”” (ver **Tabela 8**).

A primeira categoria acomoda as comunicações dos inquiridos sobre os termos em que se processou o respetivo desenvolvimento, ao nível das perceções sobre a EC. Achámos, entre estas expressões, determinadas tendências que constituímos em subcategorias analíticas como: 1.1 – “Referem-se a uma compreensão mais profunda do carácter transversal da EC”; 1.2 – “Referem-se a uma compreensão mais profunda das várias dimensões da EC”; 1.3 – “Evidenciam aproximação face ao perfil do professor em EC proposto na literatura”.

Detendo-nos no sentido dos diferentes tipos de resposta, bem como à respetiva incidência, temos que a maioria dos professores reconhece ter-se apropriado de uma visão mais ampla e sistémica da EC (subcategorias 1.1 e 1.2), aquisição que é complementada pela indicação de uma relativa aproximação face ao perfil de professor em EC, por parte

**Tabela 8 – Codificação da transcrição da entrevista *focus group* final com os participantes no estudo**

Categorias	Subcategorias	Ocorrência						
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
1 - Desenvolvimento das percepções sobre a EC	1.1 – Referem-se a uma compreensão mais profunda do caráter transversal da EC	X	X	X	X			
	1.2 – Referem-se a uma compreensão mais profunda das várias dimensões da EC	X			X	X	X	X
	1.3 – Evidenciam aproximação face ao perfil do professor em EC proposto na literatura	X	X	X	X	X	X	X
2 - Evolução da concetualização das práticas em EC	2.1 – Referem-se genericamente a uma evolução ao nível da concetualização das práticas			X	X		X	X
	2.2 – Referem-se a uma articulação adequada entre objetivos e estratégias e entre estes e as dimensões da EC			X	X			
	2.3 – Referem-se a uma articulação adequada das estratégias ligada à ponderação do potencial pedagógico das mesmas	X	X	X				X
	2.4 – Referem-se a uma evolução quanto à ponderação da qualidade da participação dos intervenientes nas atividades	X	X	X	X		X	X
	2.5 – Referem-se à integração da perspetiva de EC da escola na (re)conceptualização das respetivas práticas em EC		X	X			X	X
3- Contributo da supervisão colaborativa e organizacional	3.1 – Referem-se ao ambiente de diálogo democrático como facilitador da reflexão	X	X	X	X	X	X	X
	3.2 – Referem-se ao questionamento da supervisora como encorajador da reflexão	X	X	X	X			X
	3.3 – Referem-se à importância da abordagem contextualizada e holística no seu próprio desenvolvimento e no desenvolvimento da escola.	X	X	X		X		
4 -Eventual alteração de ideias sobre a “supervisão”	4.1 – Referem ou indiciam ter alterado as respetivas ideias sobre a “supervisão”	X	X					
	4.2 – Referem ou indiciam não ter alterado as respetivas ideias sobre a “supervisão”			X	X	X	X	X
	4.3 – Distinguem a visão institucionalizada da “supervisão” dos modelos versados nas sessões formativo-colaborativas			X			X	X

P1 – Participante 1; P2 – Participante 2; P3 – Participante 3; P4 – Participante 4; P5 – Participante 5; P6 – Participante 6; P7 – Participante 7.

de todos os participantes (subcategoria 1.3).

O tema de análise *Evolução da concetualização das práticas em EC* aglomera os esclarecimentos prestados pelos interrogados, relativamente aos aspetos em que notaram ter havido uma evolução da sua parte, no que respeita à concetualização da práxis em EC. Os padrões de resposta a este tópico de questionamento geraram as seguintes subcategorias analíticas: 2.1 – “Referem-se genericamente a uma evolução ao nível da concetualização das práticas”; 2.2 – “Referem-se a uma articulação adequada entre objetivos e estratégias e ente estes e as dimensões da EC”; 2.3 – “Referem-se a uma articulação adequada das estratégias ligada à ponderação do potencial pedagógico das mesmas”; 2.4 – “Referem-se a uma evolução quanto à ponderação da qualidade da participação dos intervenientes nas atividades”; 2.5 – “Referem-se à integração da perspetiva de EC da escola na (re)concetualização das respetivas práticas em EC”.

Sobre o significado das várias tendências de réplica, relacionando-as com o correspondente grau de ocorrência, cabe assinalar que os participantes no estudo identificam diversos vetores de progressão quanto à ponderação das respetivas práxis em EC, dando especial destaque à articulação das estratégias ligada à reflexão sobre a virtualidade pedagógica das mesmas (subcategoria 2.3) e à evolução em termos da determinação da qualidade do papel dos intervenientes nas atividades (subcategoria 2.4). O depoimento dos professores parece prefigurar um estimável comprovativo do seu próprio desenvolvimento ao nível da concetualização das práticas em EC.

A categoria 3 – “Contributo da supervisão colaborativa e organizacional” junta as alocações dos entrevistados sobre a contribuição do processo de supervisão (designadamente o seu cariz colaborativo e organizacional) por eles experimentado, para a sua progressão, no que às perceções e à concetualização das práticas sobre/em EC diz respeito. Levantadas as inclinações destes discursos, constituíram-se subcategorias de análise, como: 3.1 – “Referem-se ao ambiente de diálogo democrático como facilitador da reflexão”; 3.2 – “Referem-se ao questionamento da supervisora como encorajador da reflexão”; 3.3 – “Referem-se à importância da abordagem contextualizada e holística no seu próprio desenvolvimento e no desenvolvimento da escola”.

Atendendo à índole dos diferentes conjuntos de alegações, em conjugação com correspondentes níveis de incidência, não será arbitrária a consideração de que, entre os participantes, se verificou um amplo consenso sobre o potencial desenvolvimentista da supervisão numa perspetiva colaborativa (subcategorias 3.1 e 3.2), não sendo tão perceptível o virtual formativo da supervisão organizacional (subcategoria 3.3).

A quarta temática analítica, *Eventual alteração de ideias sobre a “supervisão”*, comporta as alegações dos auditados sobre uma possível mudança relativamente a eventuais ideias feitas ou (pré) conceitos de “supervisão”. No perímetro desta discussão, ergueram-se padrões de que resultaram subcategorias de análise, a saber: 4.1 – “Referem ou indiciam ter alterado as respetivas ideias sobre a “supervisão””; 4.2 – Referem ou indiciam não ter alterado as respetivas ideias sobre a “supervisão””; 4.3 – “Distinguem a visão institucionalizada da “supervisão” dos modelos versados nas sessões formativo-colaborativas”.

Tendo em conta a natureza dos vários agrupamentos de enunciados e a correspondente ocorrência, pode presumir-se a maioria dos participantes não alterou significativamente a sua perceção sobre a “supervisão” (subcategoria 4.2), havendo entre estes quem reconheça a existência de uma ideia institucionalizada de “supervisão”, que opõe às vertentes praticadas no âmbito desta pesquisa.

### **4.2.3 – Interpretação e discussão dos dados**

Na interpretação da informação captada na fase interventiva desta pesquisa, reproduzimos as diligências realizadas na etapa homóloga da análise de conteúdo dos dados coletados no primeiro andamento do nosso estudo, cotejando e conectando passagens contidas nos diversos constituintes do *corpus documental*, com vista à extração dos tópicos interpretativos que reconduzissem a tarefa analítica aos objetivos e questões da investigação. Uma vez mais, quando entendemos ser oportuno, recuperámos alguns dos referenciais teóricos da investigação, de molde a reforçar o sentido e a sustentação da inferência/interpretação.

Assim, a respeito da pergunta **”Quais as possibilidades de desenvolvimento de tais perceções e de (re)concretização de tais práticas, mediante um processo supervisivo de cariz colaborativo e organizacional, integrando nessa evolução o equacionamento da perspetiva de EC da escola?”** considerámos as seguintes temáticas de interpretação:

*i* – Desenvolvimento ao nível das perceções sobre a EC;

*ii* – Evolução ao nível da concretização das práticas em EC;



iii – Integração da perspectiva de EC da escola na (re)conceitualização das práticas em EC.

O documento que, em primeira instância, nos dá notícia do **desenvolvimento ao nível das percepções sobre a EC** dos participantes no estudo é a transcrição das 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> sessões formativo-colaborativas. A análise fina da matéria da terceira categoria analítica deste escrito, e mais exatamente dos enunciados adstritos ao subtópico 3.3, adiantou-nos uma prova de peso de uma tal progressão. No decurso da terceira sessão formativo-colaborativa, desafiados a aprofundar a ponderação dos objetivos do seu plano de ação, tendo em vista a respetiva articulação com os eixos essenciais do ensino-aprendizagem da cidadania na escola, os professores em formação respondem com prontidão, versando, adequadamente, as três dimensões da EC definidas na literatura da especialidade, a cognitiva (aquisição de conhecimentos):

*Se calhar, eu associaria ao domínio dos conhecimentos o objetivo “Conhecer as dimensões da comunicação”... Para usarem, sobretudo, a comunicação não-verbal, os alunos têm que a conhecer, que saber que existe! Primeiro têm que saber do que se trata, têm que procurar saber o que é e apresentar aos outros e a nós ... (P1)*

a valorativa (adesão aos valores cívicos) :

*Podia ser “Sensibilizar para o respeito pelo outro”... (P2)*

*Responsabilidade... (...) O respeito por si próprio e pelos outros... (P7)*

*(...) A democracia, sensibilizar para a democracia... muitas vezes, os nossos alunos não têm consciência do que é isso! (P6)*

*Então, será sensibilizar os alunos para os valores... ou ajudar os alunos a tomar a opção por determinados valores ... o Respeito, a Responsabilidade, a Democracia, Seriedade... (P5)*

a interventiva (desenvolvimento de competências operacionais): “Outra coisa, eu apontaria como objetivo “Desenvolver a capacidade de resolver problemas/conflitos... Este seria já um objetivo que tem mais a ver com a tal dimensão da ação da EC...” (P4).

Expressões como as acima transcritas carregam positivamente o saldo da evolução, ao nível das perceções sobre a EC, dos participantes no estudo, sinalizando uma compreensão mais abrangente e integrada da pluridimensionalidade da educação do cidadão na escola.

Idêntico sinal é emitido pelo contido na matriz do plano de ação em EC, tanto mais que se trata do registo sumário do produto da reflexão desenvolvida pelos participantes no estudo ao longo dos vários encontros formativo-colaborativos. Referimo-nos ao assunto do segundo tema de análise deste documento e, mais exatamente, ao inserto nas subcategorias 2.2, 2.3 e 2.4, já que cada uma delas integra uma determinada tipologia de objetivos, projetando, cada conjunto, uma dada vertente da EC (ver **tabela 7**).

A averiguação atenta do circunscrito na primeira categoria de análise da transcrição da entrevista *focus group* final com os participantes no estudo reitera, ampliando-a, a inferência que vimos aduzindo. Com efeito, a respeito de um eventual desenvolvimento das respetivas perceções sobre a EC, gerado no âmbito do processo formativo de que foram sujeitos, a avaliação dos inquiridos foi francamente animadora, afirmando diversas linhas de progressão. Entre os traços desta promoção, sublinhou-se o aprofundamento do carácter transversal da EC (subcategoria 1.1), rompendo-se, definitivamente, com a propensão para limitar a educação do cidadão na escola a uma mera área disciplinar, tal como é manifesto em expressões como:

*Eu acho...para mim, houve realmente uma amplificação... (...) Eu estava formatado para encarar a EC como uma disciplina, não é? E nós, com este trabalho, com este debate de ideias que nós fizemos ao longo deste tempo, acho que abarcamos um sentido mais...transversal e global da EC! (P2)*

*Em vez de ser a EC como uma aula em que se dá recados, tem de ser algo que pode ser abordado em diferentes disciplinas e até fora das disciplinas, na escola como um todo... (P3)*

Como sintoma de maturação ao nível das perceções acerca da EC, alegou-se, também, uma compreensão mais consistente e integrada dos diversos domínios da educação cidadã. Estes, os termos em que nos foi reportada tal aquisição (subcategoria 1.2):

*(...) Todos nós reconhecemos as várias dimensões da EC, elas já estavam subjacentes, mas, com a reflexão que fizemos, elas vieram mais ao de cima... os vários aspetos da EC! Foi aí que a reflexão foi mais produtiva. (P6)*

*(...) E, se calhar, pelo menos no que me diz respeito, veio aprofundar a noção de que... quando nós estamos a educar para a cidadania temos que ter em conta vários campos, várias dimensões... (...) Este trabalho em conjunto veio tornar isso mais presente, veio tornar mais presentes as várias dimensões da EC e a articulação entre essas várias dimensões! (P1)*

Procurando aquilatar a solidez e a sustentabilidade dos ganhos atrás reivindicados, questionámos os seus protagonistas acerca do respetivo posicionamento face ao perfil do professor plasmado na bibliografia dedicada ao ensino-aprendizagem da cidadania em ambiente escolar. Rechaçando a perspetiva tradicional, apela-se a uma postura pró-ativa e consciente, em benefício da formação integral dos alunos, numa ótica em que o conhecimento e a intervenção na realidade se entrecruzam, o que pressupõe que o docente encare a sua profissão de forma reflexiva e crítica, deontológica e eticamente falando, tendo em vista o seu próprio empenhamento na promoção da escola como polo de cidadania ativa e, por conseguinte, no desenvolvimento e transformação da sociedade (Nogueira & Silva, 2003; Soares, 2003; Salema, 2015).

Vejamos, então, como se posicionam os professores envolvidos nesta investigação, perante tão exigente desafio (subcategoria 1.3), apresentando, a título de exemplo, as seguintes alocações:

*Acho que não faz sentido nenhum sermos só transmissores de conhecimentos! Aliás, para chamar a atenção dos alunos para certos valores, se estivermos só a transmitir conhecimentos, eles, pura e simplesmente, ficam na mesma... (P6)*

*Para mim, é óbvio que é importante veicular valores...mas mais importante é que sejam os alunos a descobrir esses valores e isso consegue-se pelo debate (...) pelo menos, é essa a minha prática, a partir do debate de ideias, chegarem a conclusões que não têm que ser iguais ou definitivas (...) mas isso é o nosso trabalho, interferir ou fazer parte do percurso de vida dos nossos alunos, não é? (P2)*

*Não é que eu tenha a pretensão de mudar a sociedade (...) Eu acho que o importante é conseguir levar os nossos alunos a pensar por eles próprios, a fazer opções, a*

*serem críticos... Eu acho que com isto já estamos a contribuir para mudar mentalidades, por agora e para o futuro! (P5)*

Com alguma nuance, espelhando diferentes idiossincrasias, os participantes no estudo evidenciaram uma certa afinidade com o ideário de professor preconizado na literatura especializada em EC, quer porque recusaram, liminarmente, o papel de meros transmissores de conhecimentos, quer porque reconheceram a si mesmos competência para *prescrever influência*, no quadro de uma pedagogia promotora da autonomia discente, forjada no exercício do diálogo e do debate democráticos, visando a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. Inclusive, há quem tenha visto neste posicionamento uma forma de intervenção na mudança social.

Em resumo: o que da documentação arrolada extraímos sobre o desenvolvimento ao nível das perceções sobre a EC autoriza-nos a ilação de que, neste capítulo, os réditos do processo formativo dinamizado no âmbito desta investigação foram bastante compensatórios. Partindo de uma perceção global sobre a EC eminentemente empírica e tendencialmente reducionista, tal como fora apurado no diagnóstico realizado na fase descritiva deste estudo, ao longo e ao cabo da ação supervisiva de que foram sujeitos os professores participantes e a investigadora, foi conseguida uma representação mais ampla e sistémica deste constructo, consumada no aprofundamento da sua vocação transversal e na apreensão consistente e integrada dos seus vários domínios. Esta evolução representa, de resto, uma aproximação sensível face a um referencial teórico-crítico de EC, onde se rejeita uma conceção minimalista e improfícua da educação do cidadão e se defende uma abordagem integral e articulada de todas as dimensões (Fonseca, 2001; Meneses 2005; Afonso, 2007), com especial enfoque na vertente prática e interventiva, entendendo-a mais como educação *pela* cidadania do que *para* a cidadania, para acentuar a sua intencionalidade transformadora e emancipatória (Matos, 2005).

Tal como verificado na exploração do anterior tema interpretativo, os indícios relativos à **evolução ao nível da concetualização das práticas em EC** encontram-se abundantemente disseminados pelos três constituintes do corpus documental, a começar pela transcrição dos registos áudio dos encontros que consumaram o processo supervisivo desenrolado no perímetro deste estudo. Falam-nos desta temática interpretativa, sobretudo, boa parte das passagens encerradas na terceira categoria analítica deste testemunho, particularmente, a matéria das subcategorias 3.4, 3.5 e 3.7. Instigados pelo feedback/ questionamento da investigadora, no papel de supervisora, os professores

supervisionados levaram mais longe a definição geral das atividades por eles propostas, bem como a consideração da qualidade da participação dos intervenientes nessas ações, rematando com o equacionamento do potencial pedagógico em EC das metodologias eleitas.

No sentido de retratar o mais fielmente possível a evolução realizada, damos conta de parte da reflexão gerada em torno de algumas das atividades projetadas.

Sobre conceção das estratégias, veja-se, por exemplo, a formulação sobre assembleias de escola:

*(...) Eu, primeiro, faria uma assembleia de alunos. (...) Saber, mediante os temas e subtemas que já temos pensados no plano, se têm outros subtemas que vão ao encontro do tema geral, outras sugestões... Sobre os objetivos que nós ponderamos, se concordam, se acham que se pode retirar ou acrescentar mais algum... Sobre as estratégias, se concordam ou se têm sugestões de mais estratégias e, conseqüentemente, sugestões de atividades... E, dali, sairia um plano de ação conjunto, nosso e dos alunos. Depois da opinião dos alunos, iríamos ouvir, em assembleia, os pais... “os vossos filhos acordaram connosco isto, o que é que vocês acham? Em que medida é que podem e querem colaborar?” (P1)*

(Transcrição da 3ª sessão formativo-colaborativa)

No que toca à determinação do papel dos intervenientes nas atividades, aprecie-se a resolução tomada no caso das dramatizações:

*Os alunos seriam os atores, os protagonistas da ação! (P7)*

*Mas ainda antes da apresentação das peças, são eles que fazem os guiões, elaboram os vários textos, são eles os autores. (P6)*

*E nós, professores, orientamos e apoiamos os alunos, na elaboração dos textos e nos ensaios... É mais um trabalho de bastidores... (P3)*

(Transcrição da 4ª sessão formativo-colaborativa)

Quanto ao aprofundamento da ponderação das virtualidades pedagógicas em EC, leiam-se as seguintes declarações a propósito do debate:

*Desenvolve o espírito crítico... (P4)*

*(...) Também é importante, porque ajuda a desenvolver a capacidade de argumentação, de expor as suas razões. (P2)*

*O saber formular as suas opiniões, defender as suas opiniões e aceitar as opiniões dos outros, ainda que não concordem com elas! (...) E leva os alunos a alargar pontos de vista (...) ouvindo o outro e as razões do outro, acabam por perceber que, se calhar, pensando sobre outro prisma, pode ser diferente e até podem mudar de opinião, ou seja alargar os seus horizontes! (P7)*

(Transcrição da 5ª sessão formativo-colaborativa)

Semelhante exercício reflexivo foi aplicado a cada uma das estratégias/atividades eleitas ao longo das várias sessões formativo-colaborativas, o que nos permitiu verificar uma *padronização* dos sentidos de evolução insinuados, como sejam, a designação objetiva e estruturada das atividades e a conceção co participativa e inclusiva do envolvimento dos partícipes nas ações, bem como numa compreensão profunda do potencial formador do cidadão das estratégias consideradas. Mais, os exemplos dados e correspondentes tendências assinalados vislumbram uma abordagem confluyente com as propostas metodológicas veiculados na literatura, com destaque para os processos experimentais, colaborativos, reflexivos e dialógicos (Nogueira & Silva, 2001; Trindade, 2001; Fonseca, 2001; Barbosa, 2006; Afonso, 2007), pelo que nos parece, desde já, plausível depreender uma progressão significativa e sustentada ao nível da concetualização das respetivas práticas em EC, por parte dos sujeitos da investigação.

Tal como seria de esperar, a matriz do plano de ação em EC converge com esta ilação, atendendo, concretamente, ao conteúdo das terceira e quarta categorias de análise deste escrito. No primeiro, caso é-nos apresentado um variado e bem sequenciado naipe de estratégias/atividades (os processos de negociação, a pesquisa em grupo/pares, as dramatizações, os debates, por exemplo), que, pelo seu elevado grau de eficácia, no âmbito do ensino-aprendizagem da cidadania, são largamente recomendadas pela teoria (Fonseca, 2001; Trindade, 2001; Barbosa, 2006; Afonso, 2007). No que ao papel dos intervenientes nas atividades do plano de ação diz respeito (quarto tema analítico e respetivas subcategorias), os dados indiciam uma interpretação abrangente e igualitária, fundada na partilha do poder de decisão e na corresponsabilização dos vários atores educativos, ao serviço da construção da cultura cidadã da escola.

A perscrutação criteriosa da segunda categoria analítica da transcrição da última sondagem coletiva dos participantes no estudo revela-nos mais uma prova de vulto do

desenvolvimento que vimos relatando. Quando interrogados sobre eventuais conseguimentos ao nível da concetualização das suas práticas em EC, os professores respondem positivamente, destacando ganhos como a articulação adequada de estratégias, resultante da extração do potencial pedagógico das mesmas (subcategoria 2.3), bem como a promoção da qualidade da participação dos diversos agentes educativos nestas ações (subcategoria 2.4).

Repare-se nos termos em que se pronunciam tais mais-valias:

*Nós, para cada estratégia, estivemos a ver qual era o potencial delas (...) O que é certo é que nós pensamos e debatemos muito o que é que podia resultar de cada estratégia e o que é que, possivelmente, sairia dali! (P3)*

*Houve, de facto, um aprofundamento do potencial das várias estratégias o que levou a que nós conseguíssemos articular, a meu ver, de forma eficaz e bem conseguida, as várias atividades. (P2)*

*Eu diria que houve evolução no facto de os alunos serem também promotores da ação... nós, aqui, ao fim e ao cabo, a ideia foi: se nós queremos envolver os alunos, mudar os alunos, então, vamos levá-los a serem eles o centro da ação! (P4)*

*Eu acho que conseguimos mais do que isso... O trabalho que nós planificamos exige a participação ativa de vários intervenientes... Através das estratégias aqui delineadas pensamos os alunos, os encarregados de educação, os parceiros como protagonistas e organizadores, e não apenas os professores, como era costume... (P6)*

Uma vez mais, podemos entrever uma conceção sistematizada e articulada das atividades, aliada a uma qualificação equitativa e inclusiva da intervenção dos operadores educacionais nas iniciativas concebidas, tendo em vista a concretização do ideal de *cidadania democrática* em meio escolar.

A síntese do que nos disseram as fontes averiguados acerca da evolução ao nível da concetualização das práticas em EC permite-nos a dedução de que, também neste campo, não foram módicos os proveitos granjeados pelos professores em formação.

Apresentando, à partida, uma perceção das respetivas práticas em EC indiciadora de insuficiências e ambiguidades, ao nível da designação e conceção das estratégias/atividades e da determinação da qualidade da participação dos vários atores educativos nessas ações, no termo (e no decurso) da ação supervisiva de que foram

sujeitos, os participantes indiciam ter superado, em grande medida e de forma sustentada, tais aporias. Ergue-se, por um lado, uma elaboração mais objetiva e metodizada das estratégias, o que representa um insofismável avanço em relação à consideração inicialmente observada, uma ponderação algo superficial e desarticulada; por outro lado, levanta-se uma conceção mais assertiva e democrática do papel dos agentes educativos nessas atividades, configurando um apreciável adiantamento face à hesitação e ambivalência vislumbradas na consideração observada na fase descritiva do estudo.

A incorporação da *visão* de educação cidadã da escola é, naturalmente, parte integrante da reconfiguração da própria ação em EC por parte dos participantes no estudo, mas, porque a extração daquela perspetiva dá corpo a uma questão investigativa específica, justifica-se o destaque dado a este aspeto, constituindo-o numa rubrica interpretativa autónoma. Assim sendo, começaremos por dizer que a **integração da perspetiva de EC da escola na (re)concretização das práticas em EC** tem formulação explícita na voz dos participantes no estudo, fixada nas transcrições dos encontros formativos e da entrevista *focus group* final.

Dos registos das sessões formativo-colaborativas, destaca-se, a respeito deste tópico interpretativo, o circunscrito na subcategoria de análise 3.8, de que divulgamos, a título de exemplo, os seguintes enunciados:

*Eu até propunha algo ligado à limpeza da escola ou à preservação ou arranjo dos espaços verdes da escola. Eu lembro-me que os alunos, os representantes dos alunos, na entrevista que lhes fizeste, chamaram a atenção para isso, não foi? Então, é de aproveitar essa ideia ou essa preocupação dos alunos...Isto é importante para eles e é importante para a nossa escola... (P1)*

(Transcrição da 4ª sessão formativo-colaborativa)

*De facto, eu acho que é importante levar em conta os interesses, necessidades...as prioridades da nossa escola. Se calhar, nós próprios já tínhamos sentido isso... que, em relação à participação dos pais na vida da escola, há muito caminho a fazer! Nós, aqui, no nosso plano, podemos fazer algo nesse sentido. Além de estarmos abertos às sugestões que os pais possam dar para a concretização deste plano (...)* nós podemos já pensar em atividades para levar os pais a algo mais... (P4)

(Transcrição da 5ª sessão formativo-colaborativa)



Estas e outras expressões de idêntica índole afirmam, expressamente, os termos da incorporação da panorâmica de EC da escola na (re)conceitualização das práticas em EC, fazendo sobressair a observância dos desafios relacionados com a participação dos diferentes operadores educativos na implementação da cultura cidadã na escola, bem como o acatamento e a valorização do ponto de vista dos alunos.

Sobre o que a transcrição da derradeira inquirição dos participantes transmite acerca do tema interpretativo em questão, atente-se no que nos disseram os entrevistados, a propósito da inclusão do enquadramento da educação cidadã da sua escola na reconfiguração da própria práxis em EC (subcategoria 2.5):

*Foi importante e, de facto, facilitou, porque, quando nos apercebemos das dificuldades e dos desafios da nossa escola, nós apontamos sempre estratégias que fossem ao encontro daquilo que foi diagnosticado... (P6)*

*Uma vantagem disto é que, normalmente, uma pessoa, quando faz atividades, faz muitas vezes aquelas atividades avulso ... Aqui, conseguiu-se articular todas essas atividades numa ideia só... aglutinadora, que vai de encontro à escola, à identidade da nossa escola, como dizia o P7! (P5)*

A forma como os professores se referem ao objeto em apreço remete-o, claramente, à categoria de facto, circunstância a que se atribui grande monta na consolidação da identidade da escola, o que é, em si, um vetor da construção da cidadania em ambiente escolar. Eis mais uma declaração expressa da efetivação da integração da perspectiva de EC da escola na (re)conceitualização das respetivas práticas em EC, por parte dos participantes no estudo.

Implicitamente, também a matriz do plano de ação em EC parece querer dar mostras de uma tal fusão, sobretudo, se atendermos ao que este informante nos diz sobre a evolução conseguida ao nível da determinação da qualidade da participação dos intervenientes nas atividades projetadas. Reapreciemos, pois, o significado do contido na quarta categoria de análise (e correspondentes subcategorias) deste escrito, a partir da leitura das seguintes inscrições:

*Os alunos dinamizam e executam as ações; os professores orientam e apoiam; vários parceiros comunitários serão convidados a participar e a dar apoio logístico.*

*Representantes dos pais orientam o debate e convidam a comunidade educativa para participar; os professores e alunos apoiam e participam.*

Para além de reconfirmarem uma plausível superação das dificuldades inicialmente evidenciadas pelos participantes, quanto à qualificação do papel dos vários agentes educativos nas atividades por eles dinamizadas, os trechos acima transcritos aparentam, também, traduzir um contributo intencional dos mesmos para a superação dos constrangimentos que, em matéria de participação, rastreámos a partir da extração da perspetiva de EC da escola. Concretizando, poderemos entrever nestas passagens uma tentativa deliberada de obliterar, quer o défice participativo de outros agentes educativos que não professores e alunos, quer a conceção dicotómica e assimétrica da qualidade da participação dos vários intervenientes, nas iniciativas voltadas à formação do cidadão da escola.

Faceando o exposto sobre a rubrica interpretativa que vimos perscrutando, não será arrojado inferir que os sujeitos de investigação tomaram boa nota do que com eles partilhámos a respeito do *pensamento* sobre a EC da escola, fundindo-o, propositadamente, com a (re)conceitualização das respetivas práticas no âmbito do ensino-aprendizagem da cidadania. De resto, tacitamente, este processo não poderia estar dissociado daquilo que a escola é e quer ser em termos de educação cidadã, tanto mais que as insuficiências vislumbradas na ponderação da ação destes docentes reproduzem, em significativa medida, os desafios levantados ao nível da operacionalização da EC da organização, como um todo. Por conseguinte, uma reversão da situação dos professores diretamente envolvidos nesta pesquisa representará *per se* um ensejo de transposição das aporias da implementação da EC na escola.

À laia de resenha da exploração da interrogação investigativa, “Quais as possibilidades de desenvolvimento de tais perceções e de (re)conceitualização de tais práticas, integrando nessa evolução o equacionamento da perspetiva de EC da escola?”, permitimo-nos dizer que o processo (re)formador em que investimos distribuiu ganhos tangíveis, seja ao nível das interpretações sobre a EC, seja em termos das conceções das práticas em EC, aos participantes no estudo. Se quisermos ir mais longe na leitura das entrelinhas deste desenvolvimento, poderemos avistar a ascendência de um referencial teórico-crítico de EC que, não pactuando com uma perspetiva supostamente isenta, pugna pela assunção dos valores cívicos e, concomitantemente, pelo engajamento na mudança do indivíduo e da sociedade.

Apuradas as mais-valias decorrentes da intervenção realizada no quadro do nosso estudo, importa, agora, perceber como e em que medida funcionaram as tendências ensaiadas na operacionalização desta ação supervisiva. É este o sentido da pergunta investigativa: **“Qual o contributo da supervisão, numa perspetiva colaborativa e organizacional, no processo desenvolvimentista gerado no âmbito do estudo?”**

A exploração dos dados respeitantes a esta questão, constantes na documentação arrolada, evidenciou a presença (e proficiência) de procedimentos congruentes com as perspetivas de supervisão atrás mencionadas, que constituímos em pontos de interpretação, a saber:

*i* – O feedback coconstrutivo;

*ii* - A abordagem dialógica;

*iii* – A abordagem contextualizada e holística;

(Lateralmente a esta problemática, levantou-se a questão da possível alteração das representações sobre a “supervisão”, por parte dos participantes na pesquisa, assunto que, necessariamente, viria também a ser alvo da tarefa interpretativa.)

*iv* – (eventual) Alteração das perceções sobre a supervisão.

A transcrição das sessões formativo-colaborativas sintomatiza, em toda a linha, a ocorrência do **feedback coconstrutivo**. A organização categorial deste registo fornece-nos uma radiografia do processo supervisivo aqui encetado, mediante a qual é possível entrever a efetivação deste expediente, mormente se atendermos à intitulação da segunda categoria analítica (e correspondentes subtópicos), bem como à designação da terceira temática de análise (e respetivas subcategorias) (ver **Tabela 6**).

O conteúdo do feedback da investigadora, na qualidade de supervisora, patenteia o desiderato maior da investigação aqui reportada, o desenvolvimento das perceções sobre a EC (a que alude, especialmente, a substância das subcategorias 2.3 e 2.4) e a (re)conceitualização das práticas em EC (particularmente plasmada na matéria dos subtemas analíticos 2.5, 2.6, 2.7, 2.8 e 2.9) dos participantes no estudo, denunciando o intento de levar o mais longe possível a reflexão sobre ambos os objetos, o que realça a intencionalidade transformadora da ação supervisiva forjada no contexto desta pesquisa. Mais, verifica-se uma quase integral correspondência entre a índole das questões e apelos da investigadora, enquanto supervisora, e a natureza do feedback que lhes foi reenviado pelos professores participantes, pelo que nos é, desde já, permitida a presunção de que o processo formativo aqui experimentado alcançou um considerável grau de eficiência,

insinuando-se um ganho de causa no que concerne ao desenvolvimento de percepções a à (re)conceitualização das práticas sobre/em EC.

Para melhor concretizarmos a natureza e o potencial transformador da estratégia em apreço, convocamos à leitura e análise de uma amostra da intervenção da investigadora na função de supervisora. Detenhamo-nos, pois, nos enunciados que se seguem:

*Vamos, então, ser mais objetivos, mais explícitos. (...) Mas que assembleias é que vocês acham que era preciso fazer?*

(Transcrição da 3ª sessão formativo-colaborativa)

*(...) E, em relação ao papel dos alunos e dos professores no debate? Eu insisto nisto, porque uma questão importante em EC é cuidar da qualidade da participação dos intervenientes, não é?*

(Transcrição da 5ª sessão formativo-colaborativa)

*Eu acho que está muito bem, sobretudo porque esta proposta... esta proposta revela que, de facto, nós estamos cada vez mais conscientes das várias dimensões, dos vários eixos da EC!*

(Transcrição da 4ª sessão formativo-colaborativa)

*(...) Reparo que há aqui uma certa estruturação do plano de ação (...) mas acho que, se calhar, há uma questão muito importante para a escola (...) que ainda não está a ser contemplada na estrutura do nosso plano...*

(Transcrição da 2ª sessão formativo-colaborativa)

No tocante à qualidade, a formulação supracitada revela um questionamento multifacetado, apontando a diversos, mas convergentes propósitos, o que indica a replicação das tipologias de feedback coconstrutivo estipuladas por Alarcão, Leite e Roldão (2009) e Alarcão (2010), entre as quais se destacam, como mais recorrentes no discurso da investigadora-supervisora, o *Questionamento como pedido de esclarecimento*, o *Questionamento crítico ou estimulador*, o *Apoio/encorajamento* e a *Síntese/balanço*.

Por outro lado, como pudemos antever na organização categorial do documento sob escrutínio, o questionamento da supervisora acarretou, quase invariavelmente, uma

resposta à altura da parte dos professores supervisionados, consubstanciando um aprofundamento da reflexão sobre as matérias em discussão (de que já demos exemplo bastante no desenvolvimento de tópicos interpretativos, como o *Desenvolvimento ao nível das percepções sobre a EC*, ou a *Evolução ao nível da concetualização das práticas em EC*), o que é, em si, um inequívoco sintoma da eficiência formativa deste processo.

Auditemos, agora, mais atentamente, os dados contidos na transcrição da entrevista *focus group* final com os participantes, a respeito da temática interpretativa em questão.

O título da subcategoria de análise 3.2 pré-anuncia uma consideração positiva da prestação da investigadora no papel de supervisora. Valerá, no entanto, a pena apreciar mais detalhadamente o alcance de tal avaliação:

*A forma como foram colocadas as questões acabou por nos entusiasmar a refletir mais, porque nos espicçou a desenvolver a nossa opinião (...) E, depois, acho que foste uma excelente negociadora... (P4)*

*O questionamento foi uma espécie de rastilho para a nossa reflexão, para a nossa discussão... (P2)*

*O questionamento foi produtivo porque nos fez pensar mais ... isto faz-me pensar numa espécie de diálogo socrático... o que é que eu quero dizer com isto? Eu acho que foi um bocado aquilo que tu fizeste aqui como supervisora, tu punhas uma questão e nós respondíamos, logo de seguida, mais outra questão, e nós respondíamos... Se não tivessem surgido essas questões, nós não teríamos dado tantas respostas! Eu acho que este trabalho resultou porque o questionamento foi profícuo, porque, senão, nós não teríamos chegado onde chegámos! (...) (P1)*

Da parte dos participantes, é-nos demonstrado um dilatado reconhecimento da qualidade e das virtudes formativas do questionamento avançado pela supervisora (e, inerentemente, da proficiência do feedback que os próprios lhe reenviaram), valorizando, essencialmente, uma das tipologias atrás elencadas, como seja, o *Questionamento crítico ou estimulador*. O juízo que os professores supervisionados fazem sobre a performance da investigadora, como supervisora, remete para uma aproximação face a um dos estilos supervivos definidos por Glickman e colaboradores (Glickman, 1980; Glickman *et al.* 1998; 2010), o *colaborativo*, a que corresponde um supervisor que atua, fundamentalmente, como um negociador, um cogestor do processo formativo, inclusive, partilhando com sujeitos da formação o poder sobre a tomada de decisão.

Em suma, não aparenta ser especulativa a ilação de que, reverberando os postulados e pressupostos estipulados na literatura, a estratégia supervisiva acima descrita deu prova abundante do seu poder transformador, contribuindo, larga e reconhecidamente, para a concretização do desígnio desenvolvimentista a que nos propusemos.

Porque se trata de recursos complementares e mutuamente condicionantes, o que ficou dito acerca da operacionalização do feedback coonstrutivo permite-nos alvitrar a presença perene da **abordagem dialógica** no decurso da iniciativa formativa aqui relatada.

Sendo assim, tal como no primeiro caso, a atmosfera relacional, interativa e democratizante transparece na íntegra das transcrições das sessões colaborativo-formativas, materializando-se na partilha e no diálogo contínuo e aberto entre participantes e entre estes e a investigadora-supervisora, perceptível nas passagens dos discursos de uns e de outros, de que temos dado pródigo exemplo ao longo desta segunda etapa interpretativa.

Alimenta-nos, também, esta presunção o contido na subcategoria de análise 3.1 da transcrição da última entrevista coletiva com os participantes no estudo. Eis, a título ilustrativo, o que nos dizem dois dos sondados, acerca do clima de diálogo forjado no contexto do processo formativo que integraram:

*Funcionou, essencialmente, porque todos ouvimos o que o outro tinha para dizer... quando alguém dizia alguma coisa, o outro ouvia e contribuía com a sua reflexão, com o seu pensamento. (...) Eu acho que nós conseguimos fazer esta evolução porque todos nós pudemos dar, livremente ... estivemos à vontade para dar a nossa opinião e cada um de nós respeitou a opinião, a ideia que o outro dava e procurou aprofundar e complementar essa ideia (...) Mas, lá, está, isto foi possível porque houve espaço para que todas as opiniões fossem tidas em conta! (P6)*

*(...) Ao fazermos um trabalho assim, em conjunto, temos todos a ganhar, primeiro porque partilhamos ideias, ficamos a conhecer outras formas de abordar os mesmos conceitos, outras estratégias e isso é sempre enriquecedor para cada um de nós (...) É lógico que a conversa, o diálogo é que nos levou lá... se não conversássemos, se não partilhássemos, se não expuséssemos as nossas ideias, não teríamos ampliado as nossas perspetivas, acho eu... (P5)*

Resulta claro um entendimento altamente favorável sobre o ambiente dialogante gerado no âmbito da experiência formativa aqui vivida. Percepcionando o seu próprio papel na construção de tal atmosfera, os participantes no estudo interpretam-na como um *lugar* de partilha, colaboração e liberdade e democraticidade, fatores a que imputam grande responsabilidade no desenvolvimento da sua profissionalidade, no que ao ensino-aprendizagem da cidadania diz respeito.

Quanto à substância, o ato supervisivo praticado no quadro desta investigação parece acompanhar a teorização de Vieira e Moreira (2011), que preconiza uma orientação transformadora e emancipatória da supervisão, fundada nos princípios da *indagação crítica*, da *intervenção crítica*, da *democraticidade*, da *dialogicidade*, da *participação* e da *emancipação*. Com Waite (1995), as autoras advogam a adoção de uma estratégia colaborativa, dialógica e situacional, capaz de contrariar o pendor hierárquico e hegemónico das tendências convencionais e, assim, favorecer o desenvolvimento e a autonomização dos professores e das escolas, a transformação da pedagogia, a libertação da educação (Vieira & Moreira, 2011). Em termos de impacto, a tendência observada é consistente com as conclusões vertidas no estudo de Ribeiro (2005), que relevava o ónus da supervisão de cariz interativo, colaborativo e democrático na promoção do *habitus* e da identidade profissional dos sujeitos de investigação, bem como na tomada de consciência pelos mesmos do virtual (re)formador desta estratégia formativa (Ribeiro, 2005).

Resumindo, afigura-se razoável a inferência de que, repercutindo princípios basilares da teoria e resultados da investigação sobre e em supervisão, a abordagem dialógica marcou forte presença na demanda transformista encetada no quadro desta pesquisa, tributando significativamente o progresso das perceções e a reconfiguração das práticas dos participantes, ao nível da formação do cidadão em meio escolar.

Do exposto sobre a incorporação da perspetiva de educação cidadã da escola na (re)conceitualização das paréticas em EC dos professores participantes, ressoa a comparência da **abordagem contextualizada e holística** no cenário da ação supervisiva experimentada no perímetro desta empresa investigativa. Com efeito, a indagação dos dados relacionados com esta temática interpretativa dá-nos conta de um desenvolvimento *situado* e agregador das contingências e potencialidades da realidade escolar em que se insere, só possível mediante uma abordagem contextualizada e sistémica da construção da profissionalidade docente.

Há, no registo escrito das sessões formativas e na transcrição da entrevista *focus group* final com os professores envolvidos neste estudo, estimáveis indícios do ensaio desta estratégia formativa/supervisiva, de que são exemplo os enunciados relativos à alocação dos participantes, citados no quadro da interpretação da informação respeitante ao tópico *Integração da perspectiva de EC da escola na (re)conceitualização das práticas em EC*. Porém, é nas passagens que enformam a subcategoria 3.3 do traslado da derradeira sondagem coletiva dos professores que a declaração/perceção de tal efetivação e correspondente efeito transformador encontra a sua mais nítida expressão. Consideremos pois, de entre outros, os seguintes trechos:

*(...) o partirmos do levantamento das potencialidades e constrangimentos da escola foi essencial, essencial porque funcionou como indicador daquilo que nós temos de melhorar e mudar, ou não... isso é que é o norte... e, ao mesmo tempo, faz com que o nosso crescimento possa levar ao crescimento da escola. (P5)*

*(...) Se tivermos em conta as necessidades da escola, é muito mais fácil agarrar pessoas que contribuam para o seu melhoramento, porque sabem que é uma necessidade para todos e que, ao melhorar a escola, vão melhorar a sua própria situação... E mais, como alguém disse há bocado, as pessoas vão sentir que fazem parte da escola e que estão a contribuir para a criação de uma identidade de escola, que é o que nós próprios estamos a sentir aqui, não é? (P3)*

*(...) O que nós fizemos aqui foi um grupo de pessoas que se deu ao trabalho de investir tempo a pensar a escola... a pensar a EC, mas a pensar a escola (...) Nós fazemos formação a título individual e, depois, não a aplicamos, ou até a aplicamos, mas a título individual, mas nunca é tão abrangente como este tipo de formação, nem tem tanto impacto... Às tantas, o que a escola precisava era que outros grupos de trabalho desenvolvessem processos de formação como este! (P2)*

Pese embora apenas uma parte dos entrevistados se tenha pronunciado sobre este aspeto, os professores que a ele se referiram mostram ter captado a ocorrência, a essência e a capacidade de desenvolvimento da abordagem contextualizada e holística inerente a uma supervisão de tipo organizacional, reportando uma modalidade congregadora de necessidades e vontades e, por isso, geradora de um crescimento individual e coletivo, comprometido com a qualificação e melhoria da escola como um todo.



Assim percebida, esta estratégia indica abeirar-se do conceito de *escola reflexiva* idealizado por Isabel Alarcão, uma *metáfora* que remete para um alargamento do horizonte da supervisão pedagógica que, não se confinando ao micro contexto sala de aula, estende o seu raio de ação à organização e ao incremento da escola. A instituição escolar é, então, entendida como um espaço de coconstrução de todos quantos a vivem, uma entidade *aprendente e qualificante*, recriando-se continuamente, através do desenvolvimento individual e coletivo dos agentes educativos que nela operam (Alarcão, 2000; 2002; Alarcão & Tavares, 2003)

É, portanto, dedutível que, inspirada na ideia de *escola que se pensa a si própria*, a abordagem situada e sistémica, associada a uma conceção organizacional da supervisão, fez o seu curso neste projeto formativo, substanciando a reconfiguração da ação em EC dos participantes no estudo e alimentando neles o sentimento de pertença e de agentividade na construção de uma identidade e de uma cultura próprias da sua escola.

Ainda que não estando diretamente relacionada com a problemática que comanda a nossa campanha investigativa, a questão da **(eventual) alteração das perceções sobre a supervisão** sugeriu-nos pertinência, dado prefigurar uma oportunidade para maximizar o efeito reformador da investida transformista a que nos lançamos. A este raciocínio não é alheia a constatação de que a supervisão pedagógica continua a ser alvo (fácil) de polémicas e resistências (in)fundadas entre os professores, produto, essencialmente, de uma deriva administrativa que, em muito tem, contribuído para a difusão de uma perspetiva deturpadora da atividade supervisiva, por associação às diatribes do processo de avaliação do desempenho docente.

O posicionamento dos professores participantes relativamente a este quesito está vertido nas entradas que compõem a quarta temática analítica da transcrição da última entrevista coletiva que com eles realizámos. À interrogação: “(...) acham que esta experiência formativa, que é uma experiência supervisiva, alterou a perceção que, eventualmente, tinham em relação à supervisão?” (investigadora), a réplica dos inquiridos foi bastante díspar e, por vezes, algo equívoca, o que dificultou a sua interpretação. Mesmo assim, foi possível perceber que a maioria dos professores alega não ter alterado a compreensão do que era (e continua a ser) para si a supervisão, sendo que apenas dois participantes indiciam ter mudado o seu entendimento sobre o mesmo objeto. Por outro lado, em certos casos, ultrapassou-se o âmbito da pergunta colocada, derivando-se para uma reflexão mais abrangente. Eis alguns exemplos de tal consideração:

*(...) Eu acho que o conceito de supervisão que aqui nós experimentamos é o conceito que já tinha da supervisão... Mas o conceito que está institucionalizado é aquele em que as pessoas têm que atribuir uma nota, é a cultura do “apanhei-te”, a que cria grelhas... (P7)*

*Eu penso que a diferença essencial entre um modelo e outro é só esta: um é para avaliar e o outro é para melhorar... Um avalia, lá está, o tentar apanhar (...) e punir; o outro, que nós implementamos, o modelo colaborativo, o objetivo é melhorar, para melhorar, seja a ação dos professores, seja o desempenho dos alunos, ou seja, melhorar o ensino-aprendizagem! (P6)*

*(...) A supervisão, automaticamente, é vista por nós, os professores, como uma coisa má (...) porque ela não é vista como devia ser vista, por isso, há que quebrar tabus (...) Eu acho que temos de encarar a supervisão como uma coisa normal, que só vem melhorar as nossas práticas e podemos ser mais felizes nisso! (P3)*

Nestas intervenções, mais importante do que detetar a inclinação dos professores face à questão em apreço é, talvez, compreender o reconhecimento da coexistência de duas modalidades distintas e antagónicas, no que ao entendimento e à aplicação da supervisão na escola diz respeito: a “institucionalizada”, de índole meramente avaliativa, remetendo para uma conceção burocrática, punitiva e castradora da ação supervisiva e que, na opinião destes docentes, deverá ser suplantada; e aquela que, por referência à experiência vivida no âmbito da formação por nós dinamizada, corresponde à sua própria perceção do que é e deve ser a supervisão docente, um processo formativo-colaborativo cujo principal objetivo é a melhoria do ensino e da aprendizagem. Neste particular, a reflexão dos interrogados parece confluir com a análise de Vieira e Moreira (2011), que sinaliza a simultaneidade de duas lógicas litigantes, no contexto da avaliação e da supervisão em Portugal: uma, de controlo e de sujeição, e outra, de transformação e emancipação. Trata-se de uma dicotomia paradoxal e dilemática com a qual se torna necessário aprender a lidar, com vista à construção de um caminho de (re)ajustamento e mudança, por forma a que não se corram riscos incalculados que deitem por terra o desígnio de mudança e liberdade.

Temos, portanto, que, da averiguação dos dados relacionados com o item interpretativo em causa, resulta crível a inferência de que não se operaram mudanças de monta nas perceções dos professores sobre a supervisão, no decurso e por força da iniciativa formativa que protagonizaram. Mas, por ventura, o que de mais significativo

lográmos extrair foi a denúncia da coexistência não pacífica de duas tendências bem distintas, no que toca à conceção e operacionalização da supervisão na(s) escola(s), a saber: uma, de feição colaborativa, que coopera com a promoção do ensino-aprendizagem; outra, de índole condenatória, que inibe a atuação dos agentes educativos, inculcando “tabus”, que urge desmistificar e ultrapassar, em nome do desenvolvimento da escola e dos seus “habitantes”.

A título de sinopse da interpretação do apurado sobre a pergunta investigativa “Qual o contributo da supervisão, numa perspetiva colaborativa e organizacional, no processo desenvolvimentista gerado no âmbito do estudo?”, cumpre sublinhar que a mobilização de estratégias consonantes com ambas as conceções supervisivas (o feedback coconstrutivo, a abordagem dialógica e a abordagem contextualizada e holística) provou a sua proficuidade, revelando-se fundamental na expansão das perceções sobre a EC e na (re)conceptualização das práticas em EC dos participantes, facto que é, categoricamente, afirmado pelos mesmos.

De salientar é, ainda, que, não deixando de afirmar e defender aquilo que consideram de boas práticas, estes professores revelaram uma consciência aguda das dinâmicas que geram resistência e hostilidade face à implementação da supervisão na(s) escola(s), reclamando a urgência da reversão desta conjuntura, a bem da emancipação e do desenvolvimento de todos quantos estudam e trabalham na instituição escolar.



## **CAPÍTULO 5 - Considerações finais: contributos, limitações e implicações da investigação**

---



Porque se trata de um estudo eminentemente exploratório, mais do que fixar conclusões, cabe, no seu capítulo epílogo, ensaiar a sùmula das ilações extraídas de tudo quanto lemos, escutámos e observámos, numa dinâmica analítico-interpretativa que nos facultaria pistas de resposta credíveis às questões inicialmente colocadas, refletindo as mais significativas contribuições deste processo investigativo. É, também, este o ensejo para darmos conta das insuficiências e implicações da pesquisa aqui relatada.

Retomemos, pois, as perguntas (orientadora e específicas) que timonaram o presente estudo, bem como os tópicos de interpretação/inferência que estruturaram a tarefa interpretativa, recentrando-a nas questões investigativas.

### **Questão orientadora**

*- Partindo do equacionamento da perspectiva de EC da escola a que pertencem os participantes no estudo e da compreensão das respetivas perceções sobre EC e sobre as suas próprias práticas em EC, quais as possibilidades de desenvolvimento de tais perceções e de (re)concretização de tais práticas, através de um processo supervisivo de cariz colaborativo e organizacional, integrando nessa evolução a perspectiva de EC da escola?*

Globalmente, pode dizer-se que, fundeado na identificação dos principais desafios daquela instituição escolar, no âmbito da implementação de uma autêntica educação cidadã, e na diagnose da situação de partida dos participantes do estudo, no tocante ao seu entendimento sobre a EC e a própria praxis em EC, o presente estudo contribuiu, em apreciável grau, para o desenvolvimento dos sujeitos da investigação ao nível dos aspetos considerados, nele incorporando aquilo que a sua escola realiza e projeta no campo da formação dos cidadãos, uma evolução a que não é alheia a capacidade transformadora da estratégia formativa mobilizada para o efeito, a supervisão pedagógica, numa perspectiva coletiva e organizacional.

### **Questões específicas**

*- Qual a perspectiva de EC da escola a que pertencem os participantes no estudo?*

A análise de conteúdo a que foram submetidos os documentos informantes desta interrogação (PEA, PAA, transcrições das entrevistas *focus group* com os representantes dos órgãos de gestão de topo e intermédia do agrupamento e com os representantes dos alunos da escola) permitiu-nos esboçar um quadro marcado, quer por linhas convergentes, quer por traços de indeterminação e paradoxo.

Relativamente à *relevância e prioridade atribuídas à EC na escola*, em geral, os testemunhos arrolados coincidiram, na afirmação da primazia e importância da missão

cidadã da instituição, tendência apenas mitigada por determinados aspetos do Plano Anual de Atividades do agrupamento, que veicularam uma relativa secundarização deste mandato face a outras dimensões e finalidades da demanda educativa desta organização escolar.

Sobre a *operacionalização da EC na escola*, a exploração da transcrição da entrevista *focus group* com a diretora e os coordenadores de departamento revelou, sobretudo, sinais de indefinição e inconsistência, mormente, no que se refere à consideração das metodologias exploradas nas iniciativas especialmente vocacionadas para a promoção da educação cidadã no agrupamento, o que nos levaria a entrever, na conceção e operacionalização das estratégias mais apropriadas à realização da EC, um dos aspetos desafiantes da construção do *ethos* cidadão deste estabelecimento de ensino.

No que toca à *participação dos atores educativos na implementação da EC na escola*, a análise interpretativa dos dados evidenciou, principalmente, uma abordagem vincadamente dicotómica das prestações dos diferentes agentes educacionais, particularmente, de professores e alunos, reconhecendo, aos primeiros, uma implicação mais dinâmica e determinante e, aos segundos, um envolvimento menos ativo e decisivo. Neste âmbito, o labor interpretativo deu, ainda, conta do défice participativo de encarregados de educação, assistentes operacionais e parceiros comunitários nas ações promotoras da identidade cidadã da escola. Intuímos, pois, neste domínio, mais um importante repto da edificação do projeto cidadão da instituição: a reformulação do papel de professores e estudantes e, tanto quanto possível, a superação da falta de participação de outros agentes educativos que não docentes e discentes, na implementação da EC na escola.

Acerca das *potencialidades e limites/desafios da edificação da EC na escola*, o depoimento dos titulares de cargos de gestão intermédia e de topo do agrupamento apontou, como principal fator facilitador, a boa vontade dos atores educativos, em geral, salientando, no campo dos constrangimentos, as decorrências da decisão da tutela educativa nacional, como sejam: a pressão avaliativa (externa), a excessiva carga letiva de professores e alunos e a extensão dos programas disciplinares.

O *ponto de vista dos alunos* mereceu o destaque da particularização, não apenas por traduzir a voz dos que são a magna causa do processo educativo, mas também por poder funcionar, ora como complemento, ora como contraponto da *perspetiva oficial* de ED da escola. Com efeito, o testemunho dos legítimos representantes dos estudantes revelar-se-ia globalmente convergente com a elaboração da diretora e dos coordenadores



de departamento, designadamente, no que se refere à relevância e prioridade outorgadas à EC e à operacionalização da EC na escola; por outro lado, a opinião dos alunos entrevistados viria a configurar um acutilante contraditório da versão oficial, no que concerne à ponderação da qualidade da participação de professores e alunos na concretização do projeto cidadão da escola. Neste particular, o juízo dos estudantes mostrou-se tão clarividente quanto desafiante, reclamando, para si, um papel mais ativo e conseqüente, nomeadamente, ao nível da tomada de decisão, organização e realização de projetos e atividades e propondo, para os docentes, uma intervenção mais discreta, enquanto orientadores e encorajadores da iniciativa dos mais jovens.

Este o panorama que partilhámos com os participantes do estudo, de molde a possibilitar a sua integração no desenvolvimento das respetivas perceções e conceções das práticas sobre/em EC. Porém, a etapa preparatória (que designámos de descritiva) da campanha desenvolvimentista, prevista no perímetro desta pesquisa, ficaria incompleta sem o diagnóstico da situação inicial dos que com ela se comprometeram, pelo que se impôs a segunda interrogação investigativa:

***- Quais as perceções sobre a EC e sobre as respetivas práticas em EC dos participantes no estudo?***

Buscámos responder a esta pergunta mediante a análise e interpretação do contido na transcrição da primeira entrevista *focus group* com os sujeitos da investigação.

No que respeita ao tema interpretativo *Perceções sobre a EC*, uma indagação mais incisiva dos enunciados reunidos na primeira categoria de análise daquele escrito levou-nos a inferir que seria módico o conhecimento teórico sobre a EC dos professores participantes, traduzindo uma conceção eminentemente empírica (limitada à indicação fortuita de finalidades imediatas da EC) e, em alguns casos, redutora, (ao remeter-se a educação do cidadão à condição de disciplina). A necessidade de uma ampliação concetual representaria, assim, um incontornável desafio do processo formativo a realizar no âmbito desta pesquisa.

No tocante às *perceções sobre a operacionalização dos respetivos projetos/atividades em EC*, um escrutínio mais rigoroso das passagens adstritas à terceira categoria analítica do documento mencionado deixou-nos entrever uma formulação algo inconsistente e hesitante, particularmente ao nível da componente metodológica, dedução que nos proporcionaria a extração de mais um repto da demanda transformista que pautou a etapa interventiva do estudo, a saber: o incremento em termos de teoria da prática em

EC, conducente a uma concetualização mais metodizada e abrangente da práxis voltada à promoção da educação cidadã.

A perscrutação atenta do conteúdo da quarta categoria de análise do registo escrito da sondagem coletiva dos participantes no estudo permitiu-nos intuir, no que toca às *perceções sobre a qualidade da participação dos intervenientes nos respetivos projetos/atividades em EC*, sintomas de alguma ambivalência e indefinição. O primeiro indício foi particularmente manifesto na consideração do envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação, sugerindo ter-lhes sido atribuída, ora uma participação ativa e decisiva, ora uma implicação menos dinâmica e consequente. Sobre o desempenho dos professores, a ponderação dos participantes mostrou-se relativamente vaga, insinuando ter-lhes cabido o papel de orientadores. Da comunicação dos professores, depreendeu-se, ainda, a ausência dos demais parceiros educativos, nas iniciativas promotoras da EC, por si dinamizadas ou participadas. Ao deduzirem-se tais aporias, vislumbrou-se mais um objeto passível de desenvolvimento, a ter em conta na ação formativa/supervisiva a efetivar no perímetro da nossa investigação.

Quanto ao tópico interpretativo *perceções sobre os aspetos facilitadores e inibidores da operacionalização dos respetivos projetos/atividades em EC*, a averiguação minuciosa das entradas que compõem a quinta categoria analítica da transcrição da primeira inquirição conjunta dos professores participantes facultou-nos a inferência de que, não deixando de valorizar as condições que favorecem a sua iniciativa no campo da promoção da EC, estas atribuídas às dinâmicas geradas no seio da organização que integram, os entrevistados eram particularmente sensíveis às circunstâncias que dificultam a sua ação nesta área, quase todas imputadas às vicissitudes da política educativa nacional; acusaram-se, veemente e reiteradamente, as derivações da reforma curricular (metas), a pressão examinatória (externa), a excessiva regulação administrativa, a crescente burocratização da profissão.

Este, o (auto)retrato que compartilhámos, discutindo-o, com os participantes do estudo e que, ao refletir incontornáveis desafios, repercutindo, em certa medida, os reptos vislumbrados no equacionamento da perspetiva de EC da escola, acabaria por fortalecer o propósito de transformação e desenvolvimento que inspirou esta pesquisa e, simultaneamente, configuraria uma importante base de trabalho do processo formativo/supervisivo a levar a efeito na fase interventiva do estudo.

Presidiram à etapa interventiva (a crucial) desta pesquisa as terceira e quarta questões investigativas que, seguidamente, relembramos.

- *Quais as possibilidades de desenvolvimento de tais percepções e de (re)conceitualização de tais práticas, mediante um processo supervisivo de cariz colaborativo e organizacional, integrando nessa evolução o equacionamento da perspectiva de EC da escola?*

Informaram-nos sobre esta interrogação os três componentes do *corpus* documental constituído na segunda fase da investigação: a transcrição das segunda, terceira, quarta e quinta sessões formativo-colaborativas, a matriz do plano de ação em EC (elaborada pelos participantes nestas sessões), o registo escrito da entrevista *focus group* final com os participantes no estudo.

A respeito do *desenvolvimento ao nível das percepções sobre a EC* dos professores formandos, a tarefa analítico-interpretativa facultou-nos a ilação de que, neste domínio, não foram poucos os ganhos advindos da ação supervisiva levada a cabo na esfera deste estudo. Isto porque, evidenciando, à partida, uma percepção genericamente imediatista e tendencialmente reducionista sobre a EC, os professores em formação lograram (re)construir uma representação mais abrangente e sistémica deste objeto, substanciada no aprofundamento da sua vocação transversal e na compreensão sincrética das suas várias dimensões, abeirando-se, assim, dos referenciais teóricos que sustentaram esta investigação.

No que se refere à *evolução ao nível da conceitualização das práticas em EC*, a análise de conteúdo das fontes inventariadas autorizou-nos a dedução de que, também neste âmbito, foram significativos os réditos do processo formativo protagonizado pela investigadora e pelos participantes no estudo. Tendo partido de uma percepção das respetivas práxis em EC reveladora de alguma insuficiência e ambiguidade, mormente, ao nível da eleição e ponderação das atividades/estratégias e da determinação do papel dos diferentes operadores educacionais nessas iniciativas, no decorrer do ato supervisivo, os professores participantes foram conseguindo uma elaboração mais consistente e sistematizada das metodologias designadas, a par de uma conceção da qualidade da participação dos intervenientes mais assertiva e democrática, esta sustentada na partilha do poder de decisão e na corresponsabilização dos vários atores educativos nas ações voltadas à edificação da identidade cidadã da escola.

Da *integração da perspectiva de EC da escola na (re)conceitualização das práticas em EC*, achámos indicação explícita no discurso dos participantes no estudo, vertido nas transcrições dos encontros formativo-colaborativos e da entrevista coletiva final. Implicitamente, também o esquema síntese (matriz) do plano de ação em EC deu indícios

de tal integração. De um exame criterioso destes sinais, resultou a extração de que os professores participantes tiveram em conta o partilhado sobre a *visão* de EC da sua escola, assimilando os desafios nela patenteados, ao nível da operacionalização da educação cidadã na instituição, aporias muitas vezes coincidentes com as dificuldades e contradições entrevistas na consideração da sua própria prática em EC, pelo que nos permitimos dizer que o desenvolvimento destes docentes, nesta área, poderá representar um contributo para a superação das fragilidades da *vivência* da cidadania na organização.

Feito o apuro dos proventos advindos da formação levada a efeito no quadro da nossa pesquisa, quisemos aprofundar o *como* e o *quanto* funcionaram as tendências supervisivas ensaiadas na prossecução desta iniciativa formativa, daí decorrendo a derradeira pergunta investigativa:

**- *Qual o contributo da supervisão pedagógica, numa perspetiva colaborativa e organizacional, no processo desenvolvimentista gerado no âmbito do estudo?***

A análise interpretativa da informação relacionada com esta questão evidenciou a ocorrência de procedimentos consistentes com a perspetiva colaborativa e o modelo organizacional da supervisão, que constituímos em tópicos de interpretação, tais como: o *feedback coconstrutivo*, a *abordagem dialógica*, a *abordagem contextualizada e holística*.

Uma leitura em profundidade da transcrição das sessões formativo-colaborativas, sobretudo, do conteúdo das segunda e terceira categorias de análise deste documento, e das passagens que integram a subcategoria de análise 3.2 do registo escrito da entrevista *focus group* final com os participantes, consentiu-nos deduzir prova abundante da comparência e da capacidade desenvolvimentista do *feedback coconstrutivo*. Consumado no questionamento multifacetado e preche de intencionalidade (re)construtora da investigadora, na qualidade de supervisora, que obteve uma réplica à altura por parte dos professores supervisionados, este *vaivém* conduziria a um aprofundamento continuado da reflexão sobre as propostas de ação avançadas, afiançando a sustentabilidade do desenvolvimento das perceções e da reconceptualização das práticas sobre/em EC dos sujeitos da investigação. Contribuindo, decisiva e reconhecidamente, para a concretização do propósito de transformação e desenvolvimento a que nos propusemos, o ensaio desta estratégia formativa veio corroborar, repercutindo-os, os pressupostos e postulados veiculados na literatura especializada consultada.

A ocorrência do *feedback coconstrutivo* constituiu, em si, um forte indício de que a *abordagem dialógica* marcou presença na empresa transformista aqui aduzida. Deram-nos notícia da realização deste preceito e correspondente potencial formador a íntegra do

translado dos encontros formativo-colaborativos, bem como o conteúdo da subcategoria 3.1 da transcrição da última sondagem coletiva dos participantes no estudo, cuja interpelação nos deixou vislumbrar a recriação de uma atmosfera relacional, colaborativa e democrática, forjada na partilha e no diálogo livre e incessante, a que os seus principais fazedores, os professores em formação, atribuíam o incremento da sua flexibilidade, condição fundamental do progresso das respetivas perceções e da reconfiguração das próprias práticas sobre e em EC. Desta forma, o presente estudo, reitera os princípios basilares da teoria, confirmando os resultados da investigação em supervisão pedagógica, na sua vertente colaborativa e dialógica.

Encontrámos, nos registos escritos das sessões formativas (entradas reunidas na subcategoria de análise 3.8) e da entrevista conjunta final com os sujeitos da investigação (enunciados inscritos nas subcategorias 2.5 e 3.3), evidências da comparência e do poder transformador da *abordagem contextualizada e holística*, associada a uma conceção organizacional da supervisão pedagógica. Tais presença e virtualidade foram notadas pelos professores em formação, ao entenderam esta estratégia como capaz de unir desafios e vontades e, assim, favorecer um desenvolvimento individual e coletivo consequente com a qualificação e a edificação da identidade (cidadã) da sua escola. Este procedimento sugeriu uma aproximação face à ideia de escola reflexiva, concebida por Isabel Alarcão (Alarcão, 2000; 2002; Alarcão & Tavares, 2003), uma visão que implica uma amplificação do objeto e do raio de ação da supervisão que, transpondo os muros da sala de aula, se estende ao todo que é a escola, compreendida como entidade aprendente e qualificante, (re)construindo-se continuamente, por via do incremento do potencial humano que a integra.

Ainda que não se relacionando diretamente com a problemática que presidiu a esta pesquisa, pareceu-nos pertinente averiguar uma *(eventual) alteração das perceções sobre a supervisão*, por parte dos participantes no estudo. Mediante a análise e interpretação dos dados relativos a esta questão (alojados na quarta categoria analítica da transcrição da entrevista *focus group* final com os participantes), foi-nos possível deduzir que não se verificaram mudanças significativas nas (pré)considerações dos professores-formandos sobre a supervisão, durante e devido a/à formação de que foram sujeitos. Em torno deste quesito, a alegação dos participantes evoluiu no sentido da sinalização da coexistência de duas perspetivas litigantes, no que respeita à conceção e aplicação da supervisão na escola: a “institucionalizada”, de cariz essencialmente avaliativo, punitivo e burocrático; a que corresponde à sua própria visão da supervisão, a de índole colaborativa, orientada

para o desenvolvimento dos professores e da pedagogia. Perante este quadro, declara-se a premência de ultrapassar as lógicas e os preconceitos que impedem *ver* a supervisão pedagógica tal como ela deve ser encarada: uma alavanca do desenvolvimento e da emancipação de todos quantos estudam e trabalham na escola.

A natureza interpretativa-qualitativa do presente estudo torna imprudente qualquer tentativa de generalização dos resultados alcançados, dado procederem, fundamentalmente, da elaboração (subjativa) dos participantes e terem sido gerados num quadro social e temporalmente muito circunscrito, sendo, no entanto, plausível a sua *transferência* para contextos investigativos análogos.

Para além das restrições decorrentes do enquadramento paradigmático, os limites temporais que balizaram esta pesquisa, que, em certa medida, condicionaram a determinação da sua problemática e concomitantes questões e objetivos, acarretaram outras aporias, desde logo, no que concerne à definição e execução metodológica. Com efeito, a especificidade das perguntas e propósitos investigativos carrou uma abordagem parcial e adaptada da investigação-ação, plasmada numa recriação flexível da espiral cíclica que a caracteriza, fazendo recair a reflexão, não na *ação*, propriamente dita, mas na *tomada de decisão sobre e para a ação* ou, dizendo de outra maneira, na concetualização da ação.

Do exposto, pode depreender-se que se tratou de transformar a conceção das práticas em EC, a que se associou o desenvolvimento das perceções sobre a EC, e não as práticas em si mesmas, o que, ainda assim, não será de desprezar, uma vez que, como é sabido, mudar o *pensar* é já um primeiro e imprescindível passo para a mudança do *agir*.

O fator *tempo* (ou a falta dele) obstou, também, a uma auscultação mais alargada, em número e variedade, dos agentes educacionais que compõem a comunidade escolar, condicionando o processo de recolha de dados, designadamente, na fase descritiva do estudo. Referimo-nos à inquirição dos encarregados de educação e de outros parceiros educativos que, certamente, aportaria maior abrangência e substância ao equacionamento da perspectiva de EC da escola.

Por outro lado, o conjunto dos professores diretamente envolvidos na investigação foi relativamente restrito, o que pode considerar-se limitador do impacto dos ganhos advindos ao nível da organização escolar. Contudo, tendo em atenção a heterogeneidade do grupo, que incluiu docentes oriundos de diferentes departamentos e grupos disciplinares, e que desempenham, cumulativa ou exclusivamente, cargos pedagógicos

muito variados, não é de descartar alguma possibilidade de disseminação dos desenvolvimentos por si alcançados, no quadro organizacional e funcional em que operam. Na verdade, ao tempo em que redigimos este texto (ano letivo de 2016/2017), estão em curso, na escola/agrupamento, diversos projetos e atividades voltados à promoção da EC em que estão envolvidos (juntamente com outros colegas) os professores que integraram este estudo e que replicam os conceitos, princípios metodológicos e estratégias explorados no âmbito da ação formativa/supervisiva aqui relatada, o que poderá configurar um sintoma do (hipotético) efeito multiplicador deste processo.

A finalizar, algumas palavras para traduzir o significado desta experiência para a sua promotora, na dupla qualidade de aprendiz de investigadora e formadora/supervisora.

Aprender, aprender, aprender...

Aprender que é no contacto direto com a realidade e na partilha com os outros que, verdadeiramente, interiorizamos o que julgamos saber e, ao mesmo tempo, nos inteiramos do quase tudo que ainda há para conhecer.

Aprender que, em Educação, todo o conhecimento é provisório, sendo certa a mutabilidade do pensamento e da prática, o que não invalida a tomada de consciência de que investigar e *ensinar a ensinar* requer uma formação especializada, teórica e academicamente, sustentada e robustecida pela ação concreta. Um saber, também, *de experiência feito* que nos proporcionou *viver* o potencial transformador e emancipatório da supervisão pedagógica (numa lógica dialógico-colaborativa, situada e tendencialmente holística), patenteado no (co)crescimento profissional e pessoal de todos os envolvidos na demanda formativa aqui descrita, sem nunca perder de vista a identidade e a (re)construção do contexto organizacional em que se efetivou.

Certos da sua incompletude, e acalentando a possibilidade de, no futuro, enveredarmos pelo seu desenvolvimento, o presente estudo representa para nós um arar o chão e nele lançar a semente, semente que frutificará. **Acreditamos...**





## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, 19(2), 487-507. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>.
- Afonso, A. J. & Lúcio-Villegas, E. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 77-98. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a04.pdf>.
- Afonso, R. (2007). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores: Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do *feedback* no processo supervisiivo. In R. Bizarro & M. A. Moreira (orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2009). Prática Pedagógica Supervisionada e Feedback Formativo Co construtivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP)*, 1(3), 02-29. Disponível em <http://download.docslicide.com.br/getdownload/document/?id=SqhviD%2F6u0UjfGk6Sg2viX1AU58Cw7eg98ay82JYySq05t2kLvcPGqP9nlhZXSGmWlfN9OjKqMzcuIQNRb9lQg%3D%3D>.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica. In I. Sá-Chaves (ed.), *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro – UIDTFF.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Almedina.
- Andriotti, V. (2014). Educação para a Cidadania Global – *Soft versus Critical*. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social. Educação para o Desenvolvimento: conceitos e caminhos*. 1, 57-66. Disponível em <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/itemlist/category/3-revista-1>.
- Audigier, F. (2005). Posfácio – A educação para a cidadania em alguns dos seus debates. In Ph. Perrenoud (ed.), *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia* (pp. 165-178). Porto Alegre: Artemed.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e Cidadania. Renovação da Pedagogia*. Fafe: Editora Labirinto.
- Barden, L. (2007). *Análise de conteúdo* (4ª edição). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourn, D. (2014). What is meant by Development Education? *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social. Educação para o Desenvolvimento: conceitos e caminhos*. 1, 7-23. Disponível em <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/itemlist/category/3-revista-1>.
- Candeias, I. (2007). *Passo a Passo no Interior do Projeto: Um estudo sobre a inteligência da Escola*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Castells, M. (2007). *A Galáxia Internet – Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade* (2º edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castilho, J. M. R. (2013). *Supervisão Pedagógica Interpares e Desenvolvimento Profissional de Professores – A Investigação-Ação na Transformação Pessoal e Profissional*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

- Cortesão, L. (1991). Supervisão numa Perspetiva Crítica. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Atual e Perspetivas* (pp. 617-627). Porto: SPCE.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoria de la ciudadanía* (3ª edição). Madrid: Alianza Editorial.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de Professores. A Investigação por Questionário e Entrevista: Um Exemplo Prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Duarte, T. (2009) A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica). *CIES e-WORKING PAPER N.º 60. ISCTE*. Disponível em [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf).
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Pub. No Diário da República I série nº 198 (1989).
- Decreto-Lei, n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Pub. No Diário da República I série A nº 15 (2001).
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Pub. No Diário da República I série A nº 73 (2004).
- Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril. Pub. No Diário da República I série nº 70 (2011).
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Pub. No Diário da República 1ª série nº 129 (2012).
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Pub. No Diário da República 1ª série nº 131 (2013).
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Pub. No Diário da República 1ª série nº 248 (2014).
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Pub. No Diário da República 1ª série nº 65 (2016).
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (2009). Disponível em

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia\\_nacional\\_educacao\\_desenvolvimento.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia_nacional_educacao_desenvolvimento.pdf).

Fernandes, I. S. & Vieira, F. (2010). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (2ª edição). (pp. 275-280). Mangualde: Edições Pedagogo.

Fonseca, A. M., (2001). *Educar para a Cidadania. Motivações, princípios, metodologias*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Disponível em [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf).

Garmston, R. J., Lipton, L. E. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores: II Da Organização à Pessoa* (pp.17-132). Porto: Porto Editora.

Giddens, A. (2005). *O Mundo na Era da Globalização* (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Gil, J. (2009). *Em Busca da Identidade – o desnrorte*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.

Gimeno, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.

Glickman, C. (1980). The Developmental Approach To Supervision: Supervisors Should Recognize Stages of Professional Development and Teachers as Individuals. *Educational Leadership*, 178-180. Disponível em [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198011\\_glickman.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198011_glickman.pdf).

Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (1998). *Supervision of instruction: a developmental approach* (4ª edição). Boston: Allyn and Bacon.

Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2010). *SuperVision and Instructional Leadership* (8ª edição). Boston: Pearson.

- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores: II Da Organização à Pessoa* (pp.133-223). Porto: Porto Editora.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Pub. No Diário da República I série nº 237 (1986).
- Leighton, R. (2012). *Teaching Citizenship Education. A Radical Approach*. Londres: Continnum.
- Leite, C. (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado & T. Vitorino (coords.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação: atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 95-100). Lisboa: Edições/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lessard-Herbert, M., Goytte, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas* (3ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In J. Lima & J. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Revista Educação Sociedade e Cultura*, 23, 71-90. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>.
- Lima, L. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.
- Maltez, J. A. (2009). *Biografia do Pensamento Político I (799 até 1820)*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Matos, J. F. (2005). Educação para a cidadania hoje? In C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 37-47). Porto: Porto Editora.

- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (orgs), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-21). Porto: Porto Editora.
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social. Educação para o Desenvolvimento: conceitos e caminhos*. 1, 24-56. Disponível em <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/itemlist/category/3-revista-1>.
- Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês. Processos de (Co)Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2009). A Avaliação do (Des)empenho Docente: Perspetivas da Supervisão Pedagógica. In F. Vieira et. al. (orgs.), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: atas do encontro do Grupo de Trabalho Pedagogia para a autonomia*, 4, Braga, 2009 [CD-Rom]. Braga: CIED (pp. 241-258). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>.
- Moreira, M. A. (2010a). A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação e línguas estrangeiras. In R. Bizarro & M. A. Moreira (orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A. (2010b). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-ação na formação de supervisores. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (2ª edição) (pp. 115-135). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A. (2011). Introdução. Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. In M. A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp.23-40). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (2009). Then the I Becomes Us: On Collaborative Supervision Journals and the Development of Professional Autonomy. In Vieira,



- F. (ed.), *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflection, Action, and Being* (pp. 63-80). Frankfurt: Peter Lang.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Introdução. Um tempo para a proposição de uma supervisão repensada. In J. Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores: Da Sala à Escola* (pp. 9-18). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores : Da Sala à Escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artemed.
- Pureza, J. M. (2002). Por um contrato socioeducativo pela cidadania. In CNE (ed.), *Qualidade e Avaliação da Educação* (pp.387-393). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Raveaud, M. (2006). *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ribeiro, D. (2005). *A investigação-ação colaborativa na formação de supervisores. Um estudo no contexto da Educação de Infância*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Rocha, L. (2011). *Os Processos de Supervisão nas Estruturas de gestão Intermédia: Possibilidades e Limites- Um Estudo de Caso numa Escola secundária*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Viana do Castelo.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro – UIDTFF.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000). O significado da configuração nos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários à compreensão integrada. In I. Sá-Chaves (ed.), *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos na área da*

*formação de professores e de outros profissionais* (pp. 181-191). Aveiro: Universidade de Aveiro – UIDTFF.

Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.

Salema, M. H. (2015). Educação para o Desenvolvimento: Proposta de um portefólio de reflexão e autoavaliação para professores. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social. Desenvolvimento e Cidadania Global: desafios em contextos de educação formal.* 2, 21-45. Disponível em <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/itemlist/category/17-revista-2>.

Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 25-41). Porto: Porto Editora.

Santos, B.S. (2002). Os processos da globalização. In B.S. Santos (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. & Avritzer, L. (2003). Introdução: para ampliar o cânone democrático. In B. S. Santos (org.), *Democratizar a democracia: os caminhos da cidadania participativa* (pp. 35-69). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, M. E. (2005). *Que cidadania? Que educação? Para que cidadania em que escola?* Lisboa: Santos-Edu.

Santos, M.E. (2014). *Que escola? Que educação? Para que cidadania? Em que escola?* Lisboa: Alfarroba.

Soares, J. V. (2003). *Como abordar... a cidadania na escola.* Porto: Areal Editores.

Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Trindade, R. (2001). *Experiencias educativas e situações de aprendizagem.* Porto: Edições Asa.

Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática – O Estudo de Caso. *Revista da ESE.* 5, 171 – 202. Disponível em [https://www.academia.edu/10198052/Algumas\\_Notas\\_sobre\\_Investiga%C3%A7%C3](https://www.academia.edu/10198052/Algumas_Notas_sobre_Investiga%C3%A7%C3)

A3o\_Qualitativa\_em\_Educa%C3%A7%C3%A3o\_Matem%C3%A1tica\_-\_o\_Estudo\_de\_Caso.

- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e Competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2009). Para Uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade, Campinas*, 29(105) 197-217. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>.
- Vieira, F. (2010a). Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In R. Bizarro & M. A. Moreira (orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 149-170). Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F. (2010b). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e concetual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (2ª edição) (pp.15-45). Mangualde: Eduções Pedago.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf).
- Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso – Planeamento e Métodos* (4ª edição). São Paulo: Bookman.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for p-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2) 301-325. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650790300200211>.



## **ANEXOS**

---



ANEXO 1

---

**Pedido de autorização à diretora do agrupamento**







Em<sup>a</sup> Sra. Diretora  
do Agrupamento de Escolas  
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Eu, Cristina Maria Peixoto de Carvalho, venho, por este meio, solicitar a V. Ex<sup>a</sup> autorização para, na Escola Básica XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX e com um grupo de professores que lecionam nesta mesma escola, implementar um projeto investigativo integrado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação na área de especialização de Supervisão Pedagógica promovido pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

O objetivo primaz do nosso estudo é o desenvolvimento das perceções e a reconcetualização das práticas sobre e em educação para a cidadania deste conjunto de docentes, integrando nesse desenvolvimento uma perspetiva institucional (da escola) de educação cidadã.

Esta investigação, a realizar entre novembro de 2015 e maio de 2016, tem por base uma metodologia de investigação-ação e envolve procedimentos de recolha de dados, como a análise documental, a entrevista *focus group* e a *observação participante* de um conjunto (número exato ainda não está definitivamente estabelecido) de sessões/encontros formativos com os professores participantes no estudo. Nestes encontros, será implementado um processo superviso de cariz colaborativo e organizacional, visando o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a consolidação de uma cultura e uma identidade de escola.

Fico à inteira disposição de V. Ex<sup>a</sup> para disponibilizar toda a informação que julgue ser relevante.

Com os melhores cumprimentos,

Atenciosamente,



**Pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos que integram a entrevista *focus group* com os elementos da Associação de Estudantes da escola**





Caro encarregado de educação,

O meu nome é Cristina Maria Peixoto de Carvalho e sou professora do quadro do Agrupamento de Escolas XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

Encontro-me, no corrente ano letivo, a realizar um trabalho de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Viana do Castelo. Esta investigação tem como tema “Desenvolvendo perceções e (re)conceitualizando práticas sobre/em Educação para a Cidadania – O contributo da supervisão numa perspetiva colaborativa e organizacional”, sendo um dos seus objetivos específicos conhecer a visão de Educação para a Cidadania da EB2/3 XXXXXXXXXXXXXXXX. Para melhor concretizar tal objetivo, é fundamental que, na qualidade de investigadora, eu possa conhecer o ponto de vista dos alunos, optando, neste sentido, pela auscultação dos seus legítimos representantes, ou seja, alguns dos elementos da Associação de Estudantes da escola.

Para o efeito, solicito que V. Ex<sup>ª</sup> autorize o seu educando, enquanto membro dos órgãos sociais desta associação, a participar na realização de uma entrevista *focus group* (conjuntamente com outros elementos desta organização e com duração aproximada de 45 minutos), em se pedirá que transmita a sua opinião sobre a importância da Educação para a Cidadania na escola, bem como sobre as atividades e projetos promotores da Educação para a Cidadania realizados e a realizar na escola.

A entrevista realizar-se-á na escola, sem prejuízo da atividade letiva dos alunos e, para efeitos de investigação, será registada mediante gravação áudio, sendo, posteriormente, por mim, transcrita e integrada na tese de mestrado a apresentar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Asseguro o cumprimento integral das regras de ética exigidas nestes procedimentos, comprometendo-me a manter o total anonimato dos alunos e a

transcrever apenas as declarações por eles proferidas, que estejam estritamente relacionadas com as questões colocadas na entrevista.

Para mais esclarecimentos, estarei à disposição de V. Ex<sup>a</sup> no número de telefone XXXXXXXX.

Sem mais de momento,

Com conhecimento da Direção da escola,

---

## Declaração de autorização

(encarregado de educação do aluno participante na entrevista)

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o meu educando \_\_\_\_\_ (nome do educando) a participar no projeto de investigação que a professora Cristina Maria Peixoto de Carvalho está a realizar no âmbito da sua dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Tenho conhecimento que a contribuição do meu educando implica participar numa entrevista *focus group* e aceito que seja feita a sua gravação e posterior transcrição para efeitos de integração na referida dissertação, tendo-me sido assegurada a proteção do anonimato e o cumprimento rigoroso das regras de ética previstas nestes processos.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

Assinatura \_\_\_\_\_

**Guião da entrevista *focus group* com a diretora e os coordenadores de departamento do agrupamento**





## **Guião da entrevista *focus group* com a diretora e os coordenadores de departamento do agrupamento**

- Em que medida a implementação ou o desenvolvimento da Educação para a Cidadania (EC) constitui um desígnio relevante e prioritário desta instituição?
  
- De que forma tal relevância está refletida nos documentos estruturantes da ação educativa da escola?
  
- A escola optou pela inclusão, no âmbito da sua oferta educativa, da disciplina de Educação para a Cidadania. Em que medida a lecionação desta disciplina tem contribuído para a promoção da cidadania na escola? Pensam que a promoção da EC se esgota nessa disciplina?
  
- No âmbito das atividades e projetos extracurriculares da escola, que temáticas e que metodologias/estratégias são versadas e quais julgam ser as mais favoráveis ao desenvolvimento da EC?
  
- Que relevância e que papéis são/devem ser atribuídos às participações dos diferentes atores educativos, no âmbito da concretização de tais atividades/projetos?
  
- Que limitações/constrangimentos e que potencialidades/aspectos facilitadores se verificam no âmbito da implementação de tais projetos/atividades?
  
- Perspetivando o futuro da promoção da EC na escola, será necessária uma maior e melhor formação dos professores na área da educação cidadã? E, a ser necessária, em que modalidade(s) de formação: na formação inicial, na formação contínua, em termos de formação graduada?



**Guião da entrevista *focus group* com os alunos membros da Associação de Estudantes da escola**



## **Guião da entrevista *focus group* com alunos membros da Associação de Estudantes da escola**

- Para além do ensino-aprendizagem das matérias e competências específicas das várias disciplinas, acham importante que na Escola se aprendam também valores, atitudes e comportamentos ligados ao saber ser cidadão, à cidadania? Porquê?

- Na vossa opinião, que valores, atitudes e comportamentos devem ser ensinados/aprendidos na Escola?

- Acham que a existência da disciplina de Educação para a Cidadania nas escolas pode contribuir para que os alunos adquiram esses valores, atitudes e comportamentos? Porque ou como?

- Acham que na nossa escola se dá importância a que os alunos adquiram esses valores e atitudes?

- Na nossa escola, são criadas oportunidades, ou seja, atividades e projetos que levem os alunos a aprender e a praticar esses valores e comportamentos? (podem dar exemplos e descrever/falar de alguns projetos e atividades, na disciplina de Educação para a Cidadania e outras, ou em atividades extra sala de aula)

- Que temas têm sido mais focados ou abordados nesses projetos e atividades, e que temas é que vocês acham que deviam ser mais tratados em futuras atividades?

- Em geral, os alunos da escola gostam e têm interesse nesses projetos e atividades?

- Acham que os alunos têm um papel suficientemente importante e ativo nessas atividades, ou podem ter um papel mais ativo?

- Na vossa opinião, qual é e qual deve ser o papel dos professores nessas atividades?

- Qual tem sido e qual poderá ser o papel dos pais nesses projetos e atividades?



**Guião da entrevista *focus group* inicial com os participantes no estudo**





## **Guião da entrevista *focus group* inicial com participantes no estudo**

- O que entendem, genericamente, por Educação para a Cidadania (EC)? Que palavras-chave associam à EC?
  
- Quais devem ser, na vossa opinião, os principais objetivos da EC, na escola?
  
- Em que medida a existência da disciplina de Educação para a Cidadania contribui ou completa para/o desenvolvimento da educação cidadã na escola?
  
- Que importância atribuem à preparação/formação dos professores na área da educação cidadã? Se consideram importante, em que conteúdos e modalidades de formação se deverá investir mais?
  
- Quais foram (dando exemplos) as atividades ou projetos relacionados com a promoção da educação do cidadão que dinamizaram, ou em que participaram nesta escola?
  
- Como foram operacionalizados (podem designar os temas e metodologias/estratégias) esses projetos e atividades?
  
- Nesses projetos/atividades foi contemplada a participação de que atores educativos e que papel e importância foram atribuídos a cada uma dessas participações (dos alunos, dos professores, dos pais, dos assistentes operacionais, dos parceiros comunitários)?
  
- Com que constrangimentos e com que fatores facilitadores se têm deparado no âmbito da operacionalização desses projetos e atividades?
  
- Qual o impacto dessas atividades e projetos, ao nível da forma como os alunos vivem a cidadania na escola?



**Guião da entrevista *focus group* final com os participantes do estudo**



## **Guião entrevista *focus group* final com os participantes no estudo**

**Sobre a nossa evolução ao nível da percepção/conceção de EC**, colocar-vos-ia as seguintes questões:

- Consideram que este processo formativo conduziu a uma ampliação e/ou um aprofundamento das nossas percepções (conceitos) sobre a EC? Em que medida?
- Pensam que esta ação supervisiva/formativa nos levou a uma maior aproximação face ao perfil de professor preconizado na literatura, no âmbito do ensino-aprendizagem da EC? Em que medida?

**Sobre a nossa evolução ao nível da concetualização das práticas em EC**, perguntar-vos-ia o seguinte:

- Consideram que a reflexão desenvolvida ao longo das sessões formativas progrediu de molde a ser conseguida uma maior consonância entre temas, objetivos e estratégias/atividades? Exemplifiquem, p.f.
- Consideram que o processo formativo nos conduziu a uma articulação mais adequada entre as diferentes estratégias selecionadas, tendo em conta o potencial pedagógico em EC de cada uma delas? Podem concretizar com exemplos.
- Relativamente à ponderação da qualidade da participação dos intervenientes, pensam termos conseguido encontrar formas de tornar essas participações mais efetivas e mais consequentes com a promoção da cidadania participativa? Exemplifiquem, p.f..

**Quanto ao contributo da supervisão (numa abordagem colaborativa e organizacional):**

- Consideram ter sido criado um ambiente de colaboração e diálogo democrático ao longo do processo formativo? Se sim, em que medida terá contribuído para a evolução atrás considerada?
- Em que medida a atuação da investigadora, enquanto supervisora (tendo em conta o seu feed-back/ questionamento), terá contribuído para tal evolução?

- Consideram que a abordagem organizacional, isto é, o termos tido em conta as potencialidades e os constrangimentos da nossa escola, ao nível da implementação da EC, foi importante para a nossa evolução e é importante para o desenvolvimento da escola?
- Entendem que esta experiencia supervisiva conduziu a uma alteração da percepção que tinham em relação à supervisão?

ANEXO 7

---

**Matriz do plano de ação em EC**





## MATRIZ DO PLANO DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

TEMAS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	QUALIDADE DA PARTICIPAÇÃO DOS INTERVENIENTES	CALENDARIZAÇÃO
<p><b>Tema geral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (Ser cidadão na escola)</li> <li>- As competências sociais</li> </ul> <p><b>Subtemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A comunicação não-verbal</li> <li>- Os Direitos Humanos</li> <li>- A sustentabilidade ambiental</li> <li>- A solidariedade e a tolerância</li> <li>- A resolução de problemas</li> <li>- A relação família-escola</li> </ul>	<p><b>Objetivo geral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a cidadania e as relações interpessoais na escola.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos (competências cognitivas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as dimensões da comunicação;</li> <li>- Conhecer os Direitos Humanos;</li> <li>- Conhecer formas de sustentabilidade ambiental;</li> <li>- Conhecer a realidade ambiental do meio envolvente.</li> </ul> <p><b>(competências valorativas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar para os valores cívicos da tolerância, solidariedade, justiça, democracia, respeito pelos outros e pelo ambiente.</li> </ul> <p><b>(competências operatórias)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a capacidade de resolver problemas;</li> <li>- Desenvolver a capacidades de se colocar no lugar do <i>outro</i>;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de argumentação;</li> <li>- Desenvolver o espírito participativo e crítico;</li> <li>- Incrementar a relação escola-família.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>(Negociação)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>As assembleias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assembleias de alunos, por anos, para consulta sobre os temas, objetivos e estratégias do plano de ação;</li> <li>- Assembleia de encarregados de educação para consulta sobre os temas, objetivos e estratégias do plano de ação.</li> </ul> </li> <li>• <b>A pesquisa</b> (em grupo/pares, de forma interdisciplinar, em função dos temas) através de:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas;</li> <li>- Inquéritos;</li> <li>- Exploração dos recursos disponíveis na biblioteca da escola;</li> <li>- Em casa.</li> </ul> </li> <li>• <b>A divulgação dos trabalhos de pesquisa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ferramentas web 2.0;</li> <li>- Exposições de fotografias, imagens e textos;</li> <li>- Filmes;</li> <li>- Notícias publicadas no jornal da escola e em publicações locais.</li> </ul> </li> <li>• <b>A palestra</b> (subordinada ao tema da preservação ambiental)</li> <li>• <b>Atividades de campo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Limpeza da praia;</li> <li>- Limpeza da escola;</li> <li>- Plantação de uma horta e arranjo de canteiros na escola.</li> </ul> </li> <li>• <b>A dramatização</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequenas dramatizações alusivas aos vários subtemas;</li> <li>Durante uma semana as turmas aderentes podem apresentar uma ou várias dramatizações.</li> </ul> </li> <li>• <b>O debate</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vários durante a mesma semana, sendo sempre antecedido e induzido por uma ou um conjunto de dramatizações.</li> </ul> </li> <li>• <b>Atividade família-escola</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As famílias debatem em casa sobre textos enviados pela escola alusivos aos subtemas do plano de ação (um por período. No final de cada período vêm à escola debater a temática dos textos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os delegados de turma, previamente informados da proposta de plano de ação, presidem e orientam as assembleias; os professores orientam e apoiam;</li> <li>- Os representantes dos pais, por ano de escolaridade, previamente informados do plano de ação, presidem e dinamizam; os professores apoiam.</li> <li>- Os alunos podem escolher os seus grupos/pares. Desenvolvem a pesquisa, com a orientação sistemática dos professores, através da elaboração de um guião de pesquisa em conjunto com os alunos.</li> <li>- Alunos e professores organizam as exposições e a divulgação na internet e nos jornais.</li> <li>- As organizações de defesa do ambiente locais são convidadas a organizar e dinamizar a palestra na escola.</li> <li>- Os alunos dinamizam e executam as ações; professores orientam e apoiam; vários parceiros comunitários serão convidados a participar e a dar apoio logístico.</li> <li>- Os alunos elaboram os textos e representam-nos; os professores orientam; os encarregados de educação são convidados a assistir.</li> <li>- Os delegados de turma, ou um grupo de alunos eleitos pelos colegas moderam e conduzem o debate e registam as conclusões; os professores apoiam.</li> <li>- Representantes dos pais orientam o debate e convidam a comunidade educativa a participar; alunos e professores apoiam e participam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Início do ano letivo. (final de setembro)</li> <li>- Ao longo do ano letivo, antecedendo os momentos de divulgação dos trabalhos.</li> <li>- Semana do Dia dos Direitos Humanos: Divulgação dos trabalhos de pesquisa sobre as temáticas dos Direitos Humanos e da Tolerância e Solidariedade.</li> <li>- Semana do Dia da Terra: Divulgação dos trabalhos de pesquisa sobre os temas ambientais.</li> <li>- Meados de maio.</li> <li>- Última semana de aulas.</li> <li>- Ao longo do ano letivo; no final de cada período.</li> </ul>

**Power-point apresentado na primeira sessão formativo-colaborativa**



**Desenvolvendo percepções e (re) concetualizando práticas sobre/em Educação para a Cidadania: o contributo da supervisão numa perspetiva colaborativa e organizacional**

**Primeira sessão formativo-colaborativa com os participantes no estudo**

Março 2016

# Objetivos da sessão :

- Esclarecer os objetivos, a metodologia e as perspetivas de supervisão que integram a investigação;
- Partilhar a análise e interpretação dos dados recolhidos na fase descritiva da investigação:
  - Sobre a perspetiva da escola/agrupamento sobre Educação para a Cidadania (EC);
  - Sobre as perceções sobre EC e sobre as respetivas práticas em EC dos participantes no estudo.
- Apresentar um referencial teórico-crítico de EC;
- Introduzir uma proposta teórica sobre os pressupostos e processos metodológicos mais adequados à operacionalização de projetos/atividades promotores da EC na escola.

# Objetivos da investigação

## Fase descritiva da investigação:

- Equacionar a **perspetiva de EC da escola** a que pertencem os participantes no estudo;
- Compreender as **perceções sobre EC e sobre as respetivas práticas em EC** dos professores participantes no estudo;

## Fase interventiva da investigação

- Promover o **desenvolvimento** de tais perceções e a **(re)concetualização** de tais práticas, mediante um processo supervisorio (de cariz colaborativo e organizacional), integrando nessa evolução o equacionamento da perspetiva de EC da escola;
- Ponderar o **contributo da supervisão (numa perspetiva colaborativa e organizacional)** no processo desenvolvimentista gerado no âmbito do estudo.

# Paradigma da investigação: Integração paradigmática

- **Paradigma qualitativo** — Matriz filosófico-epistemológica: a fenomenologia, o interacionismo simbólico ou ainda a etnometodologia.

A análise qualitativa não conduz a leis, mas a uma abordagem eminentemente **interpretativa**, almejando a **compreensão** profunda de significados e ações (Vale, 2004.)

Destaca-se o processo e não o resultado ou o produto, fazendo preponderar a construção indutiva, dado que as abstrações se estruturam a par e passo com a recolha e análise da informação (Bogdan & Biklen, 1994).

- **Paradigma sócio-crítico** — Matriz: Teoria Crítica de Jurgen Habermas

Diferencia-se, sobretudo, por chamar à liça a componente ideológica, extraíndo-se daí o seu pendor marcadamente interventivo, visando **emancipar, melhorar, transformar, Identificar mudanças** (Coutinho, 2014).

# Metodologia da investigação: a investigação-ação

## Definição

Família de metodologias que incluem **ação** (ou mudança) e **investigação** (ou compreensão/reflexão), desenhando **um processo cíclico ou em espiral** em que ação e reflexão crítica se mesclam e interligam continuamente (Coutinho,2014).

Contínuo **vaivém entre ação e reflexão**, em que teorias, crenças, representações e interpretações se submetem incessantemente ao exame, ao questionamento do professor-investigador, que, assim, opera entre a evidência e a interpretação (Moreira, 2001).



# Modelo de investigação: a investigação-ação (cont.)

## Adaptação do modelo ao nosso estudo

Porque é objetivo primordial deste estudo o desenvolvimento das perceções sobre a EC e sobre as nossas práticas em EC, desígnio que se materializará em torno da construção progressiva de um plano de ação em EC a implementar futuramente na escola, o processo reflexivo que vamos realizar irá recair no questionamento continuado, não da ação propriamente dita, mas sim da tomada de decisão sobre e para a ação.

O tradicional duo *ação/reflexão* será transmutado no binómio ***tomada de decisão sobre a ação/ reflexão sobre a tomada de decisão sobre a ação***, presidindo ao processo reflexivo que se vai desenrolar ao longo das quatro sessões (ciclos) que se seguem, com base num feedback/questionamento dialógico, bidirecional, problematizador ...

# Conceito de supervisão pedagógica

Atualmente, a supervisão pedagógica

Ultrapassa o âmbito da formação inicial e estende-se ao desenvolvimento profissional do professor, sendo concebida como um processo de **apoio e regulação do ensino e da aprendizagem e de reflexão/investigação sobre a ação educativa, com vista ao desenvolvimento da pedagogia** (Alarcão & Roldão, 2008; Vieira & Moreira, 2011).

# Perspetivas de supervisão versadas na investigação

## A supervisão numa perspetiva colaborativa

Visa a resolução de problemas através da colaboração com um ou mais colegas que, juntos, podem formular hipóteses, ponderar soluções e ensaiar as estratégias mais consequentes com a melhoria da sua praxis, num processo em que o supervisor assume o papel de participante na interação, de guia no processo de resolução dos problemas e de ajuda na tomada de decisões (Glikman, 1980; Glikman *et al.*, 2010).

Traduz a dimensão interpessoal da supervisão, mediante a ponderação partilhada dos acontecimentos pedagógicos, fomentando o diálogo supervísivo, numa atmosfera de simetria e democratização de papéis, capaz de encorajar o questionamento das conceções e práticas de cada um dos intervenientes (Ribeiro, 2005).

# Perspetivas de supervisão versadas na investigação (cont.)

## A supervisão numa perspetiva colaborativa

Mediante a reflexão conjunta, o supervisor compreende melhor o supervisionado (professor em formação) e este, através do autoquestionamento, desenvolve o conhecimento de si e melhora a sua ação. Neste cenário, o *feedback* (questionamento) deve ser: dialógico, democrático, bidirecional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador e potenciador de aprendizagens (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009).

Funda-se no **diálogo homólogo** e na **partilha de saberes e experiências**, deve ser capaz de emancipar e autonomizar individual e coletivamente profissionais docentes (Moreira, 2009).

# Perspetivas de supervisão versadas na investigação (cont.)

## O modelo organizacional da supervisão

Inspirado na teoria ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979), interpreta a supervisão como desenvolvimento organizacional, outorgando-lhe maior alcance e capacidade de intervenção.

Propõe uma orientação sistémica da supervisão, atentando, não apenas nos contextos mais imediatos, o *microssistema* e o *mesossistema*, mas também na sua envolvente socio-político-cultural, o *exossistema* e o *macrossistema*, bem como as relações que entretecem, ou seja, influências intercontextuais por referência à instituição escolar (Alarcão & Sá-chaves, 2000).

# Perspetivas de supervisão versadas na investigação (cont.)

## O modelo organizacional da supervisão

Articula com o conceito de *escola reflexiva* que se define como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000, p. 13).

A *escola* assume-se, assim, como uma *realidade aprendente e qualificante*, construindo-se interactivamente, mediante o pensamento e a prática reflexivos partilhados por todos os seus membros, visando a criação da sua própria identidade e a compreensão dos seus constrangimentos e das suas potencialidades (Alarcão, 2000; 2002; Alarcão & Tavares 2003).

# **Análise e interpretação dos dados recolhidos na fase descritiva da investigação**

- Perspetiva da escola sobre a Educação para a Cidadania (EC)**
- Perceções sobre EC e sobre as próprias práticas em EC dos participantes no estudo**

# Perspetiva da escola sobre a EC

## Questão investigativa:

- “Qual a perspetiva de EC da escola a que pertencem os participantes no estudo?”



# Perspetiva da escola sobre a E C (cont.)

## Documentos informantes

- Projeto Educativo do Agrupamento (parte 2 e 3) (PEA)
- Plano Anual de Atividades 2015-2016 (PAA)
- Transcrição da entrevista *focus group* com a diretora e os coordenadores de departamento do agrupamento
- Transcrição da entrevista *focus group* com os alunos membros da Associação de Estudantes da escola.

# Perspetiva da escola sobre a EC (cont.)

## Temas da análise/ interpretação

- i) Relevância e prioridade atribuídas à EC na escola;
- i) Operacionalização da EC na escola;
- ii) Participação dos atores educativos na implementação da EC na escola;
- iii) Potencialidades e limites/constrangimentos da edificação da EC na escola.
- iv) O ponto de vista dos alunos

# Perspetiva da escola sobre a EC (cont.)

## Relevância e prioridade atribuídas à EC na escola

*Ponderação convergente mas não plenamente coincidente*

O PEA e a **transcrição da entrevista focus group** à diretora e aos coordenadores demonstram o assinalável grau de prioridade e relevância atribuído à construção da EC na escola

O PAA evidencia a secundarização da edificação da EC na escola, a favor da efetivação de outras áreas de intervenção/linhas orientadora da ação do agrupamento

# Perspetiva da escola sobre a EC (cont.)

## A operacionalização da EC na escola

- Realiza-se uma **multiplicidade razoável de atividades** voltadas para a promoção da EC na escola/agrupamento.
- A identificação e **sistematização das metodologias** versadas nos projetos/atividades é **relativamente superficial**

### **Desafio:**

- Desenvolver a **qualidade da conceção** das metodologias versadas nos projetos/atividades

## Perspetiva da escola sobre a EC (cont.)

### A participação dos atores educativos na implementação da EC na escola

- **Dicotomização de papéis:** professor (ativo e decisivo) / aluno (passivo e recetor);
- **Défice participativo** dos pais e outros agentes educativos;

#### **Desafios:**

- Requalificar a intervenção/papel de discentes e docentes;
- Colmatar os limites à participação, mormente dos pais;

# Perspetiva da escola sobre a EC (cont.)

## Potencialidades e limites da edificação da EC na escola

### Potencialidades:

- Motivação dos alunos;
- Recetividade da comunidade educativa, em geral;
- Incentivo/apoio da Direção;

### Constrangimentos:

- Efeitos/derivações da política educativa (pressão dos exames, extensão dos currículos, excessiva carga letiva de professores e alunos);
- Falta de recursos materiais.

# Perspetiva da escola sobre a EC (cont.)

## O ponto de vista dos alunos

### Complementa e contradita a perspetiva *oficial* de EC da escola

- Complementa e confirma no que respeita à relevância e prioridade atribuídas à EC na escola e à operacionalização da EC na escola
- Contradita no que se refere ao interesse geral dos alunos da escola nas iniciativas promotoras da EC e ao papel desempenhado e a desempenhar por alunos e professores nessas atividades e projetos

# Percepções sobre EC e sobre as próprias práticas em EC dos participantes no estudo

## Questão investigativa:

“Quais as percepções sobre EC e sobre as próprias práticas em EC dos participantes no estudo?”



# Perceções sobre EC e sobre as próprias práticas em EC dos participantes no estudo (cont.)

## Documento informante

- Transcrição da entrevista *focus group* com os participantes no estudo

# Percepções sobre EC e sobre as próprias práticas em EC dos participantes no estudo (cont.)

## Temas da análise/ interpretação

- i) Percepções sobre a EC;
- ii) Percepções sobre a operacionalização dos respectivos projetos/atividades em EC;
- iii) Percepções sobre a qualidade da participação dos intervenientes nos respectivos projetos/atividades em EC;
- i) Percepções sobre os fatores facilitadores e inibidores da operacionalização dos respectivos projetos/atividades em EC

# Perceções sobre EC e sobre as próprias práticas em EC dos participantes no estudo (cont.)

## Perceções sobre a EC

Globalmente, detetou-se uma perceção eminentemente empírica e, em alguns casos, redutora sobre a EC

### Desafio:

- Desenvolver um referencial teórico-crítico de EC que confira maior amplitude e sistematização a tais perceções

# Perceções sobre EC e sobre as próprias práticas em EC dos participantes no estudo (cont.)

## Sobre a operacionalização dos respetivos projetos /atividades em EC

- Maior aptidão para a descrição geral dos projetos e atividades realizados
- Menor predisposição para a determinação/indicação dos temas ou para a designação/sistematização das metodologias versados.

### Desafio:

- Desenvolver o quadro teórico ao nível dos pressupostos e processos metodológicos mais adequados à implementação da EC , visando uma conceção mais sistémica e consequente dos projetos/atividades promotores da EC na escola.

# Perceções sobre EC e sobre as próprias práticas em EC dos participantes no estudo (cont.)

## Sobre a participação dos diferentes agentes educativos nos respetivos projetos/atividades em EC

- Alguma indecisão e incerteza ao nível da determinação da qualidade/natureza do papel dos alunos e dos encarregados de educação
- Relativo défice participativo de outros agentes educativos (parceiros comunitários e outros)
- **Desafios:**
- Reequacionar e aprofundar o papel e o teor de desempenho dos alunos e dos encarregados de educação;
- Debelar o défice de participação de outros atores educativos.

# Percepções sobre EC e sobre as próprias práticas em EC dos participantes no estudo (cont.)

## Fatores inibidores e facilitadores da operacionalização dos projetos/atividades

### Fatores inibidores:

- Decorrências da política educativa nacional;
- Falta de tempo;
- Falta de planificação

### Fatores facilitadores:

- Apoio da Direção;
- A motivação dos professores ( dos próprios);
- O carácter voluntário dos projetos/atividades;

# Educação para a Cidadania – Conceito

## De que falamos quando falamos de educação para a cidadania?

“ A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social e que se integram e que se empenham na sua transformação progressiva”.

(Lei nº 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 2º, nº5)

“ A educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas disciplinares, não sendo imposta como disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma ”

(Decreto-Lei nº139 de 5 de julho, preâmbulo)

## Educação para a Cidadania – Conceito (cont.)

Mais do que os conhecimentos, importa situar a cidadania na perspetiva das competências práticas, da intervenção e ação concretas, colocando a tónica na **educação para a cidadania democrática** ou na **educação para a cidadania ativa**. Ao acentuar-se o carácter prático, valoriza-se a participação dos indivíduos na comunidade e nas interações que aí se estabelecem (Afonso, 2007).

“ (...) é importante entender a Educação para a Cidadania muito mais como educação pela cidadania do que para a cidadania adulta (...) isso significa que ela deve constituir uma ação política em aberto.(...) Esta ação política tem sempre o propósito da mudança no sentido de modificar e melhorar as condições das pessoas envolvidas e a sociedade em geral, e por isso mesmo, envolve a transformação das pessoas e das condições de acesso à participação nas comunidades” (Matos, 2005)



# Competências em EC

“(…) toda a ação cívica supõe a conjugação de conhecimentos, valores e ações, para uma participação refletida e empenhada” (Afonso, 2007, p. 17) .

A Educação para a Cidadania deve desenvolver **três tipos de competências**:

- **cognitivas** – sobre aspetos políticos e jurídicos, as questões do mundo atual, os processos, e os princípios e valores dos direitos humanos e da cidadania democrática;
- **éticas** - visando a escolha e defesa de determinados valores;
- **de ação ou sociais** – voltadas à intervenção na comunidade, na resolução de problemas, no debate público (Afonso, 2007)

# Perfil do Professor

- Deve **compreender as dimensões sociais e culturais dos contextos educativos** onde exerce a sua atividade e escolher situações adequadas para propor e promover atividades de aprendizagem aos seus alunos.
- Deve ter um **conhecimento pedagógico profundo**, um conjunto vasto de capacidades, valores e competências para apoiar e orientar a aprendizagem dos alunos.
  - Deve estar ciente de que conhecimentos, capacidades e valores são desenvolvidos através das lentes dos **valores democráticos, dos direitos humanos, da interdependência global e da solidariedade**.
- Deve preocupar-se com o seu desenvolvimento pessoal e ético, tendo em vista **um compromisso com uma participação ativa, responsável e promotora da mudança** (Salema, 2015).

# As “educações para...”

Das múltiplas vertentes da educação para a cidadania emergem as diferentes “**educações para...**”

- *A Educação para a Paz* (surgiu no pós 2ª Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a prevenção da guerra, comprometendo-se com uma agenda voltada para o desarmamento);
- *A Educação para os Direitos humanos* (tendo como objetivo inicial a denuncia das violações das liberdades individuais, passou, progressivamente a abranger a defesa dos direitos económicos e sociais: saúde, educação, alimentação, trabalho, direitos dos povos e das minorias..);
- *A Educação Ambiental e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (sensibilização e ação em prol da compatibilização da relação das sociedades humanas com o meio ambiente, numa perspetiva de bem-estar social e sustentabilidade)
- *A Educação Intercultural* (visa promover o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais);

# As “educações para...” (cont.)

- *A Educação para a Igualdade de Género* (defende a inclusão de uma perspetiva de género em todos os contextos sociais, chamando a atenção para as desigualdades de poder entre os sexos, manifestadas de diversas formas e graus nas estruturas sociais, económicas e culturas da sociedade);
- *A Educação para o Desenvolvimento* (promove a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, visando o desenvolvimento do direito e dever de pessoas e povos a contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável);
- *A Educação Global* (define-se como modelo de aprendizagem holística e transformadora que pretende abrir os olhos e as mentes para as realidades do mundo e despertá-las no sentido de promover maior justiça, equidade e direitos humanos para todos);
- *A Educação para a Cidadania Global* (parte de um entendimento amplo de cidadania que vai para além das tradicionais fronteiras dos estados – *Cidadania Cosmopolita* –, propondo uma ética e um política baseada na compreensão do mundo global em que nos inserimos e na interligação entre o local e o global.

# As “educações para” (cont.)

## Aspectos comuns às diversas “educações para...”

**Objetivo geral:** *transformação social*

**Princípios:** *justiça e equidade social, solidariedade, cooperação, corresponsabilidade, diálogo, participação.*

**Metodologia:** *transdisciplinaridade, horizontalidade, construção coletiva e cooperativa do conhecimento e da ação, participação.*

**Âmbitos Educativos:** *educação formal, não formal, informal.*

# Educação para a cidadania – Metodologia

## Pressupostos metodológicos:

- Abordagem integrada dos temas e questões, ao nível dos conhecimentos, das competências, das atitudes e dos comportamentos. A ação cívica depende daquilo que conhecemos, valorizamos e temos capacidade de fazer.
- Abordagem transversal e interdisciplinar das questões da cidadania, integrando o contributo das diferentes disciplinas, privilegiando as atividades interdisciplinares e o trabalho com carácter de projeto.
- Abordagem prática, utilizando metodologias ativas, de colaboração, de reflexão e de participação, possibilitando atitudes e comportamentos informados, autónomos, responsáveis e solidários.

# Educação para a cidadania – Metodologia (cont.)

- Abordagem situada e abrangente de todos os temas e questões, partindo da experiência e dos conhecimentos dos alunos, indo do local para o global, do bairro para a cidade, do país para a Europa e o mundo.
- Abordagem inscrita na sociedade e nos seus problemas, numa abertura recíproca escola/sociedade, partilhando projetos e iniciativas, formando parcerias e concertando atividades.
- Avaliação contínua dos processos de trabalho, suprimindo lacunas, reajustando procedimentos, procurando sempre melhorar os efeitos/resultados (Afonso, 2007).

# Educação para a cidadania – Metodologia (cont.)

## Metodologias/estratégias:

- **Processos de trabalho cooperativo** – o trabalho de grupo, (heterogêneos) promove a colaboração e a ajuda mútua, pela troca de experiências pessoais e sociais, sem qualquer tipo de competição, com regras negociadas, claras e simples.
- **Processos de trabalho reflexivo** - as estratégias de pensamento e de reflexão são variadas, podem ir do normal questionamento/perguntar e responder, à expressão livre de ideias – brainstorming – ao debate aberto ou mais ou menos estruturado, como acontece na discussão em painel, na mesa redonda, etc.



# Educação para a cidadania – Metodologia (cont.)

- **Processos de negociação** - o fundamental, numa negociação, é chegar a um consenso, a um compromisso partilhado, em que todos os intervenientes devem colaborar segundo as suas possibilidades e assumir responsabilidades no âmbito das iniciativas.
- **Processos simulação de papéis** – o role play ou a dramatização implica representar papéis e situações sociais que podem estar longe ou perto da realidade do aluno, que mais do que colocar-se no lugar do outro, devem tentar “ser” o outro, incorporando o seu enquadramento social, económico, político, cultural... (Afonso, 2007).
- **Atividades artísticas; Atividades desportivas, Exposições.**

# Referências bibliográficas

Afonso, M. R. (2007). *Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão, (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, (org.), *A supervisão na formação de professores I Da sala à escola* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2009). Prática Pedagógica Supervisionada e Feedback Formativo Co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP)*, 1(3), 02-29.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão - Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica. In I. Sá-Chaves (ed.), *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro – UIDTFF.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e humanas – Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de Julho. Pub. No Diário da República 1ª série nº 129 (2012).

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (2009). Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia\\_nacional\\_educao\\_desenvolvimento.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia_nacional_educao_desenvolvimento.pdf).

Glickman, C. (1980). The Developmental Approach To Supervision: Supervisors Should Recognize Stages of Professional Development and Teachers as Individuals. *Educational Leadership*, 178-180. Disponível em [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198011\\_glickman.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198011_glickman.pdf).

# Referências bibliográficas

Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2010). *SuperVision and instructional leadership: a developmental approach* (8ª edição). Boston: Pearson

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Pub. No Diário da República I série nº 237 (1986).

Matos, J. (2005). Educar para a cidadania hoje. In C. Carvalho, F. Sousa e J. Pintassilgo, (orgs), *A Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo* (pp.37-47). Porto : Porto Editora.

Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho, F. Sousa e J. Pintassilgo, (orgs), *A Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo* (pp.37-47). Porto : Porto Editora.

Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

Moreira, M. A. (2009). A Avaliação do (Des)empenho Docente: Perspetivas da Supervisão Pedagógica. In F. Vieira [et. al.] (orgs.). *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: atas do encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a autonomia*, 4, Braga, 2009 [CD-Rom]. Braga: CIED (pp. 241-258). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>.

Ribeiro, D. (2005). *A investigação-ação colaborativa na formação de supervisores. Um estudo no contexto da Educação de Infância*, (Tese de Doutoramento), Braga: Universidade do Minho, Instituto da Criança.

Salema, M. H. (2015). Educação para o Desenvolvimento: Proposta de um portefólio de reflexão e autoavaliação para professores. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social. Desenvolvimento e Cidadania Global: desafios em contextos de educação formal*. N.º 2, 21-45. Disponível em <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/itemlist/category/17-revista-2>.

Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática – O Estudo de Caso. *Revista da ESE*, N.º 5, pp. 171 – 202. Disponível em [https://www.academia.edu/10198052/Algumas\\_Notas\\_sobre\\_Investigacao%3A7%3A3o\\_Qualitativa\\_em\\_Educa%3A7%3A3o\\_Matem%3A1tica\\_-\\_o\\_Estudo\\_de\\_Caso](https://www.academia.edu/10198052/Algumas_Notas_sobre_Investigacao%3A7%3A3o_Qualitativa_em_Educa%3A7%3A3o_Matem%3A1tica_-_o_Estudo_de_Caso)

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para Uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf).