

Concepções de educação para a cidadania e de currículo de alunos futuros professores. Um estudo de caso na Universidade de Aveiro

Carlota Fernandes Tomaz¹, Idália Sá-Chaves¹, Isabel P. Martins¹

Resumo

Esta comunicação emerge de um projecto de investigação mais abrangente e que tem como título **“Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à Formação de Professores”**. Este estudo teve como principal objectivo aprofundar o conhecimento sobre a formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente (i) quanto à construção do conhecimento profissional dos alunos futuros professores e (ii) quanto ao desenvolvimento das suas competências de reflexão crítica e de intervenção curricular de modo a que os mesmos possam imprimir à sua acção uma intencionalidade estratégica e socialmente transformadora. Dá-se particular relevo à compreensão das concepções subjacentes a essa mesma intervenção curricular na área da educação para a cidadania.

A recolha de dados decorreu no âmbito das actividades de formação e supervisão relativas à disciplina de Prática Pedagógica do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, da Universidade de Aveiro durante o ano lectivo de 2002/2003 e teve como participantes seis alunos, futuros professores, organizados em dois núcleos de estágio, as respectivas supervisoras cooperantes e a supervisora institucional que foi, de forma concomitante, a investigadora principal.

Esta investigação desenvolveu-se de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa. De forma a ser possível construir uma visão integrada e complexa, que o objecto de estudo pressupõe, foi utilizado um conjunto diverso e complementar de procedimentos investigativos, nomeadamente, a utilização de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Como fontes de informação complementar, recorreu-se aos *portfolios* reflexivos individuais construídos pelos alunos, futuros professores, aos registos em vídeo de algumas intervenções dos formandos e ao *portfolio* de formação/investigação do investigador.

Nesta comunicação apresentam-se alguns dos resultados preliminares relativamente às concepções de currículo e de educação para a cidadania dos alunos futuros professores.

¹ Universidade de Aveiro / Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

I. Introdução e enquadramento

As grandes mudanças e transformações que se fazem sentir na sociedade actual contribuíram para a emergência do debate em torno dos conceitos de cidadania e de educação para a cidadania, num processo que se tem vindo a acentuar sobretudo a partir da década de 90 do século passado.

Tendo a escola uma função educativa e social, e sendo também um contexto privilegiado para a formação de cidadãos, torna-se necessário que a mesma seja capaz de proporcionar e de garantir aos seus alunos quer os instrumentos fundamentais de aprendizagem, quer os conhecimentos, os valores, as atitudes e as competências necessárias para que estes possam compreender a complexidade do mundo em que vivem e exercer plenamente a sua cidadania (Tomaz, 2007). Com efeito, uma educação para a cidadania que permita formar cidadãos capazes de dar resposta a esta complexidade terá de ser uma educação baseada no conhecimento, que se requer interdisciplinar e integrado, nos valores, fortemente imbuídos de uma visão focada no bem comum (Kennedy, 1997) e no desenvolvimento de novas competências cognitivas, ético-afectivas, sociais e de acção (Audigier, 2000).

Por outro lado, e conforme faz notar Santos (2005), a década de 90 do século XX foi também a década que fez do *direito à educação* uma importante meta internacional, direito este, que só será atingido plenamente quando uma educação de qualidade se tornar extensiva a todos, e ao longo de toda a vida de cada um, como documentam as próprias conclusões da conferência mundial sobre educação para todos (UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial, 1991).

É tendo por base este contexto de mudança e, por outro lado, a necessidade de garantir a uma população escolar cada vez mais diversa uma educação de qualidade, que consideramos que a educação para a cidadania se constitui como um inquestionável desafio para as práticas curriculares dos professores. Torna-se, assim, fundamental que estes sejam reconhecidos, e se reconheçam a si próprios, como profissionais de acção e como um co-construtores e gestores das propostas curriculares nacionais, reconfigurando-as através de um processo de intervenção, de reflexão e de adequação às especificidades de cada realidade pedagógica, através de processos e estratégias socialmente transformadoras, de modo a tornar essas mesmas propostas significativas para aqueles que as vão viver (Alonso, 1994; Roldão, 1999; Sá-Chaves, 2000; Leite, 2001). Este facto remete-nos para novas perspectivas relativamente ao conceito de currículo, deixando este de ser percebido como simples plano de estudos ou programa, como tradicionalmente tem sido, para passar a ser considerado como um projecto marcado pelo seu carácter processual, dinâmico, flexível e participado (Pacheco, 1996).

Tendo como referência este quadro de mudança social e conceptual, também em Portugal, no âmbito dos processos de reforma educativa e de reorganização curricular, foram tomadas um conjunto de medidas das quais apenas destacamos o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que aprova a reorganização curricular do ensino básico. Neste normativo, reafirma-se a nova conceptualização do conceito de currículo, atribuindo-se uma importância acrescida à Educação para a Cidadania, procurando-se, assim, criar condições para que a escola seja capaz de dar resposta às necessidades sociais emergentes em cada contexto. Neste documento, a necessidade da escola básica assegurar a formação integral dos alunos é reforçada, devendo para isso perceber-se colectivamente como *comunidade aprendente e reflexiva* (Alarcão, 2001) e assumir-se como um espaço privilegiado cujo objectivo fulcral é o de educar *em, na e para* a cidadania (Santos, 2005) ou o educar para *aprender a ser* (Unesco, 1996).

Considerando que a qualidade das respostas educativas proporcionadas pela escola dependem, em grande medida, da qualidade pessoal e profissional dos professores que a integram (Esteves, 2004; Sá-Chaves, 2000), tornou-se, para nós, necessário dar uma especial atenção à qualidade da formação que é proporcionada a estes mesmos professores, tornando-se importante repensar a própria filosofia de formação subjacente aos programas de formação e às práticas de supervisão dessa mesma formação. Assim, também a este nível é fundamental um novo entendimento do conceito de formação valorizando-se um conjunto de dimensões formativas e de princípios dos quais se destacam (Tomaz, 2007):

- a) A valorização da dimensão de personalidade dos alunos futuros professores (Nóvoa, 1992; Sá-Chaves, 1994 / 2002) e da individualização da formação (Marcelo, 1999), reconhecendo-se a importância da vertente afectiva que determina em grande medida o sucesso da actividade formativa.
- b) A valorização de uma sólida formação científica, académica, pedagógica e didáctica a partir de uma abordagem de natureza integrada (Marcelo, 1999), dando-se particular relevo ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*, proposto por Lee Shulman.
- c) A valorização de uma abordagem formativa de matriz crítica, reflexiva e ecológica (Alarcão e Sá-Chaves, 2000; Sá-Chaves, 1994 / 2002), orientada para a mudança de concepções e de atitudes e para a transformação das práticas e dos contextos de intervenção, sustentada por atitudes de questionamento permanente e de reflexão continuada na, sobre e para a acção com vista à construção contextualizada do conhecimento profissional (Schön, 1987; Alarcão e Tavares, 1987 / 2003).
- d) A valorização da ligação da formação inicial aos contextos reais de trabalho (Alonso e Silva, 2005; Alarcão, 2006) através da construção de parcerias estáveis com as escolas

cooperantes na prática pedagógica, enquadradas por princípios de formação partilhados e através de um trabalho de co-responsabilidade e de colaboração.

- e) A valorização da relação interpessoal e de práticas colaborativas (Sá-Chaves, 1999; Alonso, 2000; Alarcão, 2001; Alonso e Silva, 2005; Tedesco e Fanfani, 2004) com vista à passagem de uma cultura de cariz individualista e de isolamento ao nível do exercício da actividade docente e do desenvolvimento profissional para uma cultura de profissionalismo pensado como experiência colectiva, numa perspectiva de *comunidade aprendente*.
- f) A valorização da dimensão intercultural da educação (Zeichner, 1993; Marcelo, 1999; Antunes, 2005) valorizando-se as diferentes culturas e o diálogo entre elas.
- g) A valorização do paradigma de aprendizagem ao longo da vida (Marcelo, 1999; Sá-Chaves, 2000, 2002; Ponte *et al*, 2001; Alonso e Silva, 2005; Antunes, 2005) de modo a articular a formação inicial, entendida como uma primeira fase de um longo processo, com o desenvolvimento pessoal e profissional permanente.

Tendo por base este referencial de formação desenvolveu-se um estudo que tem como título “Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à Formação de Professores” e no qual se admite, como hipótese mais geral do estudo, que as estratégias de formação e de supervisão que estimulam capacidades de reflexão crítica e de intervenção curricular se revelam mais capazes de potenciar e de desenvolver competências de cidadania nos alunos futuros professores e, indirectamente, nas crianças com as quais estes interagem nas suas práticas lectivas.

Reconhecendo que os contextos e as concepções que informam os modelos de formação condicionam as práticas curriculares dos futuros professores (Bronfenbrenner, 1979 / 1994; Formosinho e Niza, 2001; Sá Chaves, 2002) e admitindo também que a qualidade da formação dos futuros professores depende muito do papel e da acção do supervisor cooperante (Jacinto e Sanches, 2002), definimos os seguintes objectivos que orientaram o processo investigativo²:

Identificar as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos, futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico e dos supervisores cooperantes que supervisionaram as suas práticas pedagógicas.

Analisar as práticas de desenvolvimento e gestão curricular dos mesmos alunos no que diz respeito à área da educação para a cidadania.

Identificar e analisar as estratégias de formação e de supervisão dos supervisores cooperantes que informam as práticas desenvolvidas pelos alunos futuros professores, reflectindo-se de forma integrada sobre a influência do supervisor cooperante e das características ecológicas dos ambientes de trabalho: – no desenvolvimento das concepções de *educação para a cidadania* e

² No âmbito desta comunicação apenas serão apresentados os resultados relativos ao primeiro objectivo específico, no que diz respeito às concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos futuros professores.

de *currículo* dos alunos futuros professores; – e na qualidade da acção curricular e formativa por eles desenvolvida nesse mesmo âmbito.

2. Contextualização do estudo

Este estudo inscreve-se no contexto da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, incidindo sobre as actividades de formação e de supervisão desenvolvidas no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica do 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, da Universidade de Aveiro.

De acordo com o plano de Estudos desta licenciatura, a disciplina de Prática Pedagógica tem a duração de um ano lectivo organizado em dois semestres. Esta organização semestral permite que os formandos, organizados em grupos de três ou quatro elementos, desenvolvam as suas experiências de prática, num semestre, com alunos do 1º ano de escolaridade e noutro semestre com alunos do 3º (ou 4º) ano, possibilitando deste modo o desenvolvimento de competências de intervenção que lhes permitam trabalhar quer com crianças em diferentes níveis do seu desenvolvimento, quer com conteúdos específicos de várias áreas curriculares e com diferentes níveis de complexidade. Por outro lado, e de acordo com os princípios da abordagem ecológica (Bronfenbrenner, 1979 / 1994), a colocação dos grupos nas escolas prevê o seu exercício pré-profissional em contextos distintos do distrito de Aveiro (urbano, semi-urbano e rural), sendo, por isso, colocados em escolas pertencentes a agrupamentos diferentes nos dois semestres.

Esta estratégia permite que cada aluno futuro professor tenha oportunidade de ser orientado por dois supervisores cooperantes com perfis pessoais e profissionais distintos e de desenvolver as suas experiências de prática pedagógica em dois contextos de trabalho também eles diferenciados, aspectos organizacionais que se consideram poder ser enriquecedores para os seus quadros de referência. De igual modo este tipo de experientiação diversificada permite e estimula também processos cognitivos de comparação e de valoração de diferentes formas de intervenção por parte dos supervisores o que naturalmente cria a possibilidade de poderem “vir a construir o seu modo pessoal de conhecer, agir e de ser professor através de um processo de reflexão consciente, fundamentada e crítica” (Sá-Chaves, 1994 / 2002: 234).

3. Metodologia de investigação

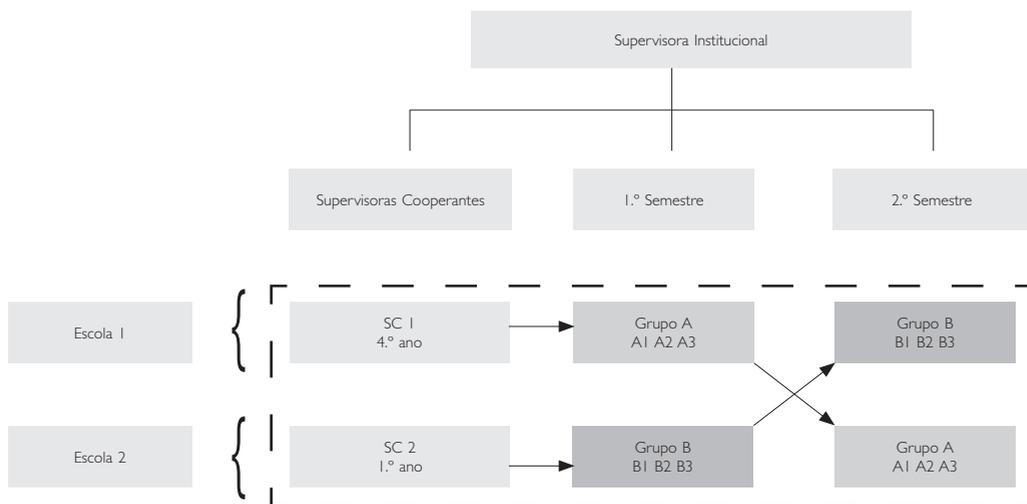
O processo investigativo desenvolveu-se de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa, interpretativa e complexa, na qual se relevam os princípios de *totalidade* (os fenómenos em estudo percebidos como sistema global, aberto e dinâmico) e de *recursividade* (pressupondo

uma relação dialéctica entre os subsistemas integradores), princípios esses, subjacentes à análise de tipo sistémico e de *transformabilidade* (admitindo a hipótese de melhoria da qualidade e desenvolvimento do próprio sistema e de das pessoas que o integram).

Por se centrar num caso particular de formação de professores para este nível de escolaridade (Universidade de Aveiro) o estudo configura-se como *estudo de caso* (Yin, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Sá-Chaves, 1994 / 2002) na sua variante multicaso.

O estudo teve como participantes seis formandos organizados em dois grupos de três elementos cada (Grupo A e Grupo B), duas supervisoras cooperantes (SC1 e SC2) e uma supervisora institucional que foi, de forma concomitante, a investigadora principal responsável pelo estudo, tal como se pode observar no fluxograma seguinte:

Fluxograma nº I. Distribuição dos núcleos de prática pedagógica em cada semestre pelas escolas e supervisoras cooperantes



(Fonte: Tomaz, 2007)

A recolha dos dados foi feita durante todo o ano lectivo de 2002/2003 e teve como finalidade compreender a natureza da evolução dos alunos futuros professores no que diz respeito às suas concepções e à gestão curricular das suas práticas no que se refere à educação para a cidadania.

O objecto de estudo desta investigação e os seus objectivos conduziram à opção por um modelo conceptual que organiza e integra estratégias formativas e investigativas, cruzando-as sem no entanto as confundir. Trata-se, com efeito, segundo Delprat (1986), referida por Sá-Chaves

(2002), de uma unidade de modelização dupla na qual se procura compreender a relação entre as estratégias de formação e de supervisão dos supervisores cooperantes e o desenvolvimento das concepções e práticas curriculares dos futuros professores, neste caso, no âmbito da educação para a cidadania.

De forma a ser possível construir uma visão integrada da complexidade das dinâmicas de formação em estudo foi utilizado um conjunto múltiplo, diverso e complementar de procedimentos e instrumentos investigativos específicos dos quais se destacam a utilização de questionários e de entrevistas semi-estruturadas.

A inquirição por questionário foi usada com os alunos, futuros professores, e com os respectivos supervisores cooperantes, tendo tido como finalidade a caracterização dos participantes e a identificação das suas concepções acerca dos conceitos em análise no estudo. No caso dos alunos futuros professores, o questionário foi administrado duas vezes, em momentos distanciados (no início e no final do ano lectivo), tendo como principal objectivo verificar a existência (ou não) de indícios, indicadores de mudança nas concepções dos futuros professores, do primeiro para o segundo momento, tal como já foi referido anteriormente.

Quanto à utilização de entrevistas estas foram feitas aos supervisores cooperantes no final de cada um dos dois semestres e tiveram como finalidades:

- (i) Compreender melhor a sua opinião acerca do processo desenvolvido pelos alunos futuros professores no que se refere às suas práticas de gestão curricular no âmbito da educação para a cidadania.
- (ii) Identificar as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelos respectivos supervisores cooperantes nesse mesmo processo e
- (iii) Compreender de que modo os supervisores cooperantes e os contextos de intervenção influenciaram o desenvolvimento das concepções dos alunos futuros professores e a qualidade da acção curricular e formativa por eles desenvolvida no âmbito da educação para a cidadania.

Como fontes de informação secundárias, recorreremos ainda:

- (i) Aos *portfolios* reflexivos individuais construídos pelos alunos futuros professores ao longo de todo o ano lectivo.
- (ii) Aos registos em vídeo de algumas das intervenções dos formandos em situação educativa no interior da sala de aula para retenção da informação para futura revisão nos casos em que se revelasse necessário.
- (iii) Ao *teaching portfolio* do investigador principal no qual foram sendo feitos registos sobre o processo de formação de cada grupo de estágio, registos estes efectuados pela inves-

tigadora na sua qualidade de supervisora institucional. Deste modo, o *teaching portfolio* integra registos das observações efectuadas às intervenções dos alunos futuros professores em contexto de sala de aula e registos das reflexões realizadas nas sessões semanais de reflexão intra e/ou inter-núcleos, da responsabilidade da supervisora institucional.

Estas fontes, embora secundárias, constituíram-se como um suplemento de informação importante, permitindo ao investigador complementar, contextualizar e melhor compreender e interpretar os dados recolhidos através dos instrumentos investigativos específicos.

Os dados recolhidos a partir dos primeiros instrumentos (questionário e entrevista) foram objecto de tratamento através da técnica de *análise de conteúdo*, tendo para tal sido construído e validado um sistema de categorias. Este sistema de análise foi construído de forma progressiva, integrando de modo articulado categorias definidas *a priori*, em função dos pressupostos que enquadram e fundamentam o estudo e das questões de pesquisa e dos objectivos da investigação subjacentes aos questionários e ao guião das entrevistas, assim como, outras categorias que foram emergindo à medida que a reflexão e análise foi sendo desenvolvida.

No que diz respeito à validade e fidelidade do sistema de categorização, optou-se por, numa fase avançada do processo, sujeitar o instrumento a um painel de peritos, especialistas reconhecidos nas áreas da Cidadania, do Currículo e da Supervisão, tendo sido aceites as sugestões disponibilizadas.

4. Resultados

No âmbito desta comunicação centraremos a nossa apreciação apenas nas concepções de *Educação para a Cidadania e de currículo* dos alunos futuros professores a partir da análise dos dados recolhidos através dos questionários.

De acordo com a análise dos dados, e no que diz respeito à existência (ou não) de indícios indicadores de mudança nas concepções dos alunos futuros professores, constata-se que, do primeiro para o segundo momento, não se verificaram profundas mudanças nas concepções relativas a estes *constructos* por parte dos alunos futuros professores, apenas se salientando, em um ou outro caso, alterações em aspectos pontuais.

Esta conclusão poderá encontrar justificação no facto das suas concepções apresentarem desde o início da sua prática pedagógica, coincidente com o primeiro momento de inquirição, um já elevado nível de consistência teórica. Para isso, poderá ser considerada a natureza da formação inicial destes alunos nesta área, proporcionada quer através da frequência de uma disciplina semestral específica no 3º ano do seu plano de estudos (Ética e Educação para a Cidadania),

quer através de outras disciplinas, nas quais, as dimensões inerentes à educação para a cidadania são abordadas de forma explícita, como é o caso das disciplinas de *Teoria e Prática Curricular e Prática Pedagógica* e *Projectos Educativos*, centrando-se sobretudo numa abordagem de natureza ecológica, axiológica e crítico-reflexiva relativamente à intervenção curricular e aos contextos de acção.

Relativamente às concepções de educação para a cidadania verifica-se que todos os alunos futuros professores valorizam muito a finalidade socializadora (Figueiredo, 2002) de educação para a cidadania, perspectiva esta centrada essencialmente na consciencialização dos direitos e dos deveres e no desenvolvimento e apropriação dos valores e saberes necessários à vida em sociedade. Do seu discurso transparecem também algumas evidências que remetem para uma ideia de cidadania cuja finalidade é mais transformadora, (Wilkins, 2000; Figueiredo, 2002, 2005) percebida, essencialmente como processo de aprendizagem ao longo da vida e como prática activa, à qual está inerente a possibilidade de participação no processo de tomada de decisões e de implicação pessoal na construção e transformação da sociedade (Praia, 1999). Contudo, é de salientar que estas evidências não surgem com igual expressividade no discurso de todos os formandos. De acordo com estes resultados globais parece ser possível concluir que os alunos futuros professores atribuem uma dupla finalidade a esta dimensão da formação, evidenciando, por parte dos mesmos, uma clara compreensão da dimensão social, educativa e transformadora inerente à sua função docente.

Quanto ao modo de implementação desta área curricular, tanto os alunos futuros professores como os supervisores cooperantes, privilegiam de forma unânime uma abordagem de natureza transcurricular e experiencial enquadrada por uma perspectiva de educação pela ou através da cidadania (Santos, 2005). Trata-se de uma abordagem que abrange o clima e a organização curricular da sala de aula e da escola, bem como as vivências dos alunos subentendendo-se, por isso, a ideia de que as competências inerentes a esta área se desenvolvem em “situação” (Figueiredo, 2002), ou seja, a partir da própria vivência democrática e da participação dos alunos, deixando claro a importância que a ecologia dos contextos assume neste processo.

No que diz respeito às concepções de currículo, e com o objectivo de verificarmos, se na opinião destes formandos as decisões curriculares ao nível do contexto de realização (Pacheco, 1996) deveriam estar, ou não, abertas à participação de outros actores educativos para além do professor da turma, foi-lhes solicitado que indicassem das alternativas possíveis, e conforme se pode observar no Quadro I, as opções que melhor correspondessem à sua opinião, tendo-lhes sido dada, também, a oportunidade de indicarem outros parceiros que não tivessem sido contemplados nas alternativas apresentadas.

Quadro I. *Quem deve tomar as decisões curriculares*

Alunos futuros professores	O professor		O professor em colaboração com os alunos		O professor em colaboração com outros professores		Outro	
	1º M	2º M	1º M	2º M	1º M	2º M	1º M	2º M
A1			X	X	X		X	
A2			X	X				
A3				X	X	X		
B1			X	X		X		
B2			X	X	X	X		
B3	X		X	X	X			

De acordo com a informação do Quadro I, verifica-se que, seja no primeiro ou no segundo momento (à excepção de A2), estes alunos futuros professores consideram que as decisões curriculares ao nível do contexto de realização deverão ser tomadas pelo professor em colaboração com outros colegas. No que diz respeito à possibilidade dos alunos participarem no processo de tomada de decisões, constata-se que, a globalidade dos formandos, se mostra receptiva quanto à possibilidade de participação dos seus alunos nas decisões curriculares ao nível da turma. O facto de admitirem a possibilidade de participação dos seus alunos nas decisões curriculares sugere o reconhecimento, por parte dos mesmos, de um dos direitos básicos de qualquer cidadão, como é o caso do direito à participação, contemplado na própria Convenção dos Direitos da Criança³. Deste modo, subentende-se uma concepção curricular em que o conceito de currículo é entendido como um processo de construção participado revelando-se coerente com as concepções de educação para a cidadania apresentadas anteriormente.

Relativamente às decisões que o professor tem que tomar ao nível da planificação curricular, verificamos que, de acordo com a análise do Quadro II, tanto no primeiro como no segundo momento, estes formandos consideram que os programas do 1º ciclo do Ensino Básico deverão constituir-se como guia principal para a tomada de decisões, devendo o professor recorrer, muito pontualmente, a mediadores curriculares tais como os manuais escolares. Concluímos, deste modo, que os mesmos não parecem vir a constituir-se como um instrumento de referência com vista à orientação das práticas curriculares destes formandos.

³ Adoptada pela Assembleia-geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

Quadro II. Estratégias curriculares ao nível da planificação

Estratégias	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Planificação a partir do manual	1º			A1, A2, A3	
	2º			B1, B2, B3	
do Currículo Nacional/programas	1º		A1, A2, A3		
	2º		B1, B2, B3		
do conhecimento dos alunos	1º	B1, B2	A1, A2	A3	
	2º	B2	A1, A2, A3, B3		
do conhecimento dos contextos	1º	B2			
	2º				

É igualmente de referir que, nesta questão, também lhes foi dada a oportunidade para indicarem outros aspectos que, na sua opinião, deveriam ser tidos em consideração no processo de tomada de decisões curriculares. Assim, da análise dos dados, emergiram alguns indicadores reveladores da importância que atribuem ao conhecimento das necessidades e interesses dos alunos como uma das dimensões a ter em consideração na tomada de decisões curriculares. Salienta-se ainda o facto de B2 indicar também a necessidade do professor conhecer os contextos de acção. Subentende-se, deste modo, uma concepção de currículo percebido como processo de gestão flexível, cabendo ao professor a responsabilidade de adaptar e contextualizar as propostas programáticas oficiais às especificidades de cada realidade pedagógica concreta, procurando, assim, respostas educativas promotoras de uma aprendizagem significativa, resultados estes, que evidenciam também uma compreensão e um reconhecimento do seu papel enquanto co-construtores (Roldão, 1999) do currículo.

Quanto ao Quadro III, e no que diz respeito às estratégias curriculares de ensino-aprendizagem centradas no aluno, verifica-se que, de uma forma global, consideram, nos dois momentos de inquirição, que o professor deve recorrer preferencialmente a um trabalho individual diferenciado em função das características individuais dos alunos em detrimento de um trabalho individual igual para todos. Esta opção maioritária sugere uma preocupação, por parte dos formandos, em criar condições para que todos os seus alunos possam realizar as aprendizagens com sucesso, subentendendo-se, uma vez mais, um conceito de currículo como processo de gestão flexível.

Quadro III. Estratégias curriculares centradas no aluno

Estratégias	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Trabalho individual igual para todos os alunos	1º		A1, A2	B1, B3	A3, B2
	2º		A2, B2	A1, A3, B1, B3	
Trabalho individual diferenciado	1º	A2, A3, B2, B3	B1	A1	
	2º	A2, A3, B2	A1, B1, B3		
Trabalho independente (em que o aluno decide o que vai fazer)	1º		B1, B2, B3	A1, A2, A3	
	2º		A2, A3, B1, B2, B3	A1	
Trabalho de pesquisa	1º	B1, B2	A1, A2, A3, B3		
	2º	B2	A1, A2, A3, B1, B3		
Trabalho em pequeno grupo (igual para todos os grupos)	1º		A1, B1, B2	A2, A3, B3	
	2º		A2, B1, B2, B3	A1, A3	
Trabalho em pequeno grupo (diferente por grupos)	1º		A1, A2, A3, B1, B2, B3		
	2º		A1, A3, B1, B2, B3	A2	
Trabalho de pares igual para os dois elementos	1º		A3, B1, B2, B3	A2	
	2º		A1, A2, A3, B2, B3	B1	
Trabalho de pares (tutor/aprendiz)	1º		A3, B3	A1, B1, B2	A2
	2º	A2	A3, B1	A1, B2, B3	
Debate	1º	A1, B1	A2, A3, B1, B2		
	2º	A2, B1, B2	A1, A3, B3		
Diálogo interactivo	1º	A2, B1, B2	A1, A3, B3		
	2º	A1, A2, B1, B2	A3, B3		
Trabalho de projecto	1º	A1, A2	A3, B1, B2, B3		
	2º	A1, A2, B1, B2	A3		
Outras	1º				
	2º				

Ainda de acordo com o Quadro III, verifica-se também que as estratégias de ensino-aprendizagem que os alunos futuros professores consideram que devem ser promovidas com maior frequência (sempre ou quase sempre) são o diálogo interactivo entre professor e alunos, o debate e o trabalho de projecto.

Salienta-se também o facto do trabalho de pesquisa e do trabalho de grupo, principalmente o trabalho de grupo diferenciado, serem igualmente percebidas como estratégias importantes, do mesmo modo que o trabalho de pares igual para os dois elementos do grupo. Trata-se, com efeito de um conjunto de estratégias activas, socializadoras e facilitadoras do desenvolvimento, nos alunos, de atitudes de responsabilidade e de respeito para consigo próprio e com para com os outros.

No que se refere às estratégias potencialmente promotoras da autonomia dos alunos na aprendizagem, como é o caso do trabalho independente, ou mesmo o trabalho de pares, em que um aluno assume o papel de *tutor* e o outro de *aprendiz*, observa-se que estas são menos valorizadas pelos futuros professores, em particular esta última, considerando-se como uma possível hipótese explicativa a possibilidade dos próprios desconhecerem as estratégias em causa.

Quanto à organização e gestão da sala de aula, e tal como se verifica no Quadro IV constatamos que, nos dois momentos de recolha de dados, a negociação, com os alunos, de regras para o funcionamento democrático da sala de aula se constitui como uma estratégia que, na perspectiva dos formandos, deverá ser a mais valorizada pelo professor:

Quadro IV. Estratégias de gestão de sala de aula

Estratégias	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Plano diário	1º	B1, B2, B3	A1, A2, A3		
	2º	A2, B2	A1, A3, B1, B3		
Assembleia Turma	1º	A1, A2, B2	A3, B1, B3		
	2º	A1, B1, B2	A2, A3, B3		
Diário de Turma	1º	A2, B1, B2	A1, A3, B3		
	2º		A3, B1, B2	A1, B3	
Negociação de regras	1º	A1, A2, A3 B1, B2, B3			
	2º	A1, A2, A3 B1, B2	B3		
Quadro de tarefas	1º	B1, B2	A1, A2, A3, B3		
	2º	A1, A2, B1	A3, B2, B3		
Outras	1º				
	2º				

Verifica-se igualmente que estratégias como a assembleia de turma, o plano diário e o quadro de tarefas são também percebidas como importantes para a gestão da sala de aula, assim como o diário de turma, embora com menor expressividade. Trata-se, de facto, de um conjunto de estratégias que parecem permitir criar condições para que os alunos possam participar nas decisões que à turma dizem respeito, contribuindo para a apropriação do verdadeiro significado da vida em democracia, vivendo-a. Deste modo, inerente às opções dos formandos, e conforme já se referiu, parece ser possível subentender-se uma ideia de educação para a cidadania perspectivada como um processo que visa a participação activa na tomada de decisões, bem como para um conceito de currículo entendido como um processo de gestão participado, suportado por atitudes e valores democráticos. Este aspecto está também em consonância com a aborda-

gem de natureza transcurricular e experiencial apontada anteriormente por estes alunos futuros professores, como o tipo de abordagem a privilegiar na implementação curricular da área da educação para a cidadania.

5. Conclusões

De acordo com os resultados parece, assim, ser possível concluir que as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos futuros professores remetem, de uma forma global, para uma concepção abrangente e concordante com as perspectivas actuais para esta área apontadas na literatura da especialidade e nos documentos oficiais, evidenciando os participantes uma clara compreensão do seu papel, não apenas como agentes socializadores, mas também como agentes de mudança e de transformação social, contrariando assim uma lógica mais tecnicista e reprodutora.

Por outro lado, estas conclusões parecem apontar para alguma eficiência do programa de formação em estudo quer na sua dimensão instituída (plano de estudos) quer na sua dimensão instituinte (formação e supervisão do processo formativo). Relativamente a esta última dimensão, e embora não tenha sido objectivo desta comunicação, salienta-se que dos dados emergem indicadores que evidenciam a clara influência das supervisoras cooperantes no desenvolvimento das competências de reflexão crítica dos alunos futuros professores e de mobilização dos seus conhecimentos teóricos no âmbito da educação para a cidadania para a intervenção curricular através da utilização, pelas mesmas, de múltiplas estratégias de formação e de supervisão intencionais e que remetem para diferentes cenários de supervisão (Alarcão e Tavares, 1987 / 2003; Sá-Chaves, 2002).

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987; 2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In: I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 143-159.
- ALARCÃO, I. (2001). A escola reflexiva. In: I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, pp. 15-30.
- ALARCÃO, I. (2006). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: I. Sá-Chaves, H. Sá e A. Moreira (Coord.), *Isabel Alarcão: Percursos e pensamentos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 319-373.
- ALONSO, L. et al (1994). *A Construção do Currículo na Escola: Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- ALONSO, L. (2000). A construção social do currículo. Uma abordagem ecológica e prática. *Revista de Educação*, nº 1, pp. 53-68.
- ALONSO, L. & SILVA, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: Luísa Alondo e M^a do Céu Roldão, *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissionalidade*. Coimbra: Almedina, pp 43-64.
- ANTUNES, M. H. (2005). As novas competências dos professores e formadores. *Formar*, nº 52, pp. 14-19.
- AUDIGIER, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (CDCC), DGIV/EDU/CIT (2000) 23.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRONFENBRENNER, U. (1979 / 1994). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais planejados*. São Paulo: Artmed.
- ESTEVES, J. M. (2004). *La tercera Revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FIGUEIREDO, C. C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. In: *Reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação, pp. 39-66.
- FIGUEIREDO, C. C. (2005). Formação Cívica. E agora, um tempo para reflectir? In: Carolina Carvalho, Florbela de Sousa e Joaquim Pintassilgo (org.), *Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora. pp. 23-36.
- FORMOSINHO, J. & NIZA, S. (2001). *Projecto de Recomendação – Iniciação à Prática Profissional: A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*. Lisboa: INAFOP.
- JACINTO, M. & SANCHES, M. F. C. (2002). Aprender a ensinar: Práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação*, Vo. XI, nº 1, pp. 79-149.
- KENNEDY, K. (1997). Citizenship education in review: Past perspectives and future needs. In: K. Kennedy (ed.), *Citizenship education and the modern's state*. London: Falmer Press, pp. 1-5.
- LEITE, C. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico – problemas, oportunidades e desafios*. (Disponível em <www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/asa.doc> Acesso em 15 de Janeiro de 2005).
- NÓVOA, A. (coord.) (1992). Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 15-33.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PONTE, J. P. et al (2001). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. (Disponível em <[www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc\(CRUP\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP).doc)> Acesso em 20 de Julho de 2003).
- PRAIA, M. (1999). *Educação para a cidadania*. Porto: ASA.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SÁ-CHAVES, I. (org.) (1999a). *Supervisão: concepções e práticas*. Aveiro: CIFOP – Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SANTOS, M. E. (2005). *Que cidadania?* Lisboa: Santos-edu.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

- TEDESCO, J. C. & FANFANI, E. T. (s./d.). Novos docentes e novos alunos. Pdf.
- TOMAZ, C. F. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese Apresentada à Universidade de Aveiro para a obtenção do grau de Doutor em Didáctica).
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- UNICEF, UNESCO, PNUD, BANCO MUNDIAL (1991) – *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Quadro de Acção para responder às Necessidades de Educação básica*. Conferência Mundial Sobre Educação para Todos. Lisboa: Ministério da Educação.
- WILKINS, C. (2000). Citizenship education. In: Richard Bailey, *Teaching values & Citizenship across the curriculum*. London: Kogan Page Limited.
- YIN, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods*. California: Sage Publications.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.