

Prólogo

Bateram á porta da sala de aula e de imediato, os meus alunos (uma turma de 8º ano) confirmaram o facto, com o olhar de curiosidade que sempre demonstram quando alguém bate à porta e interrompe a aula. Fui abrir a porta e, logo que pôde, a funcionária apressou-se a justificar a interrupção com a notícia: chegaram dois professores e um aluno estrangeiros e estão na entrada à sua espera! Percebi que os colegas estrangeiros tinham chegado cedo demais. Tínhamos combinado que chegariam à escola por volta das 17h e ainda eram 15h. Paciência, já aí estavam e o melhor era recebê-los. Deixei os alunos com a funcionária e dirigi-me à entrada onde encontrei os meus colegas turcos com um aluno. Cumprimentamo-nos com alegria, ao fim de um longo período de troca de emails através dos quais acertamos todos os detalhes para a visita à nossa escola. A visita começava nesse momento!

À medida que me encaminhava para a sala de aula, não muito preocupada com o comportamento dos meus alunos que me esperavam, habitualmente ordeiros, fui-me inteirando dos pormenores da longa viagem que Halim e Bahir, os dois professores turcos, tinham feito. Chegados à sala, convidei-os a entrar para conhecerem os meus alunos. A entrada destes visitantes surtiu um efeito indescritível nos alunos. Agitaram-se nas cadeiras, cochicharam entre eles e, timidamente, começaram a fazer perguntas: Quem são? De onde vêm? Como se chamam? Estas e outras perguntas traziam a urgência de respostas prontas a satisfazerem tanta curiosidade. São da Turquia e estão de visita à nossa escola.

No quadro negro ainda estava o último registo que tinha feito sobre o tema em estudo: o Mercantilismo. Halim, curioso, perguntou-me o assunto da aula e eu, em inglês, fiz um breve resumo, traduzindo a síntese esquemática que tinha feito com o giz. Os meus alunos entreolharam-se, admirados, e, um deles, não se conteve e questionou-me: professora, eles também percebem inglês? Disse-lhes que sim e que essa era a língua de comunicação usada por muitos povos para se fazerem entender, para trocarem informações, partilharem conhecimentos e experiências. Depois pedi a colaboração dos alunos para permitir a sua participação na explicação e, gradualmente, as palavras foram-se soltando e a conversa foi acontecendo entre todos. Minutos depois, o tema já não era o Mercantilismo. O que os meus alunos queriam mesmo saber era: de que cidade da Turquia eram originários? Como era o sítio de onde eles vinham? Os meus colegas turcos iam respondendo. O aluno turco, mais

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

tímido, apenas ouvia e sorria (viria mais tarde a perder essa timidez...), escudado atrás dos seus professores, mais eloquentes.

Halim pediu-me autorização para lhes mostrar a sua cidade natal. Acedeu ao Google Earth e projectou no quadro as ruas da sua cidade, aproximando-se do local da escola turca, acompanhando com explicações as imagens que se sucediam. Mostrou fotos das principais construções da sua cidade e mostrou as pessoas nas ruas e nos seus trabalhos diários. Foi uma viagem virtual inesperada. Os alunos sorriam, atropelavam-se com perguntas e comentários excitados. No quadro viam imagens de um país que, há minutos atrás, sonhavam distante, desconhecido e que agora parecia tão perto, no centro da sala de aula.

A campainha tocou, a aula terminava mas não por vontade dos alunos que queriam saber mais coisas dos nossos visitantes. Antes de saírem da sala, todos fizeram questão de cumprimentar de mão os professores e o aluno turcos.

O entusiasmo acompanhou os meus alunos pelos corredores fora, chegando ao recreio onde estavam outros alunos que ficaram a saber da novidade. Chegados a casa, também as famílias ficaram a saber que os estrangeiros estavam de visita à nossa escola!

Os dias que se seguiram, foram dias diferentes na escola. A visita de professores e de alunos provenientes de outros países europeus, provocou uma onda de curiosidade e de excitação em toda a comunidade escolar. Foi uma experiência fantástica.

INTRODUÇÃO

O exercício de uma cidadania mais activa, responsável e solidária constitui-se, nos dias de hoje, como sendo, senão a principal, uma das mais importantes metas a atingir nos projectos educativos das escolas.

As questões da cidadania, têm vindo a ganhar destaque nos diversos espaços em que nos movemos, no seio da escola, da família, da cidade e no mundo. Nesta sociedade onde todos reconhecem a insegurança, fruto da desordem política, económica e social, são muitos os que apelam à mudança, rumo a uma sociedade mais justa, com mais civismo e com mais valores. A escola não escapa a este estado de angústia e torna-se o palco de todas as injustiças, inseguranças e fragilidades.

A escola onde se realizou este estudo, tal como muitas outras escolas, sente as dificuldades e as carências dos seus alunos e vive no desejo de os ajudar a tornarem-se futuros cidadãos, conscientes, responsáveis, interventivos, capazes de contribuir para o bem estar comum. Nestas circunstâncias, esta escola, abraçou um projecto europeu, em cooperação com outras escolas, acreditando ser possível, através das novas dinâmicas que o mesmo iria criar, melhorar a cidadania na escola.

Após um ano de implementação do referido projecto europeu, quisemos perceber até que ponto o mesmo originou mudanças na escola e procuramos compreender a forma como os professores e os pais perceberam essas mudanças. Para darmos resposta a estas questões, desenvolvemos a investigação que aqui se apresenta.

Este trabalho está organizado em duas partes. Na primeira parte é feito o enquadramento, através da apresentação do projecto europeu e com base na revisão da literatura que versa o tema da cidadania. São dois, os capítulos que constituem esta parte: Capítulo 1 - Apresentação do Projecto Europeu e Capítulo 2 - Quadro Teórico.

No primeiro capítulo, fazemos a apresentação do projecto europeu desenvolvido na escola, enquadrando-o no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. Revelamos como foi concebido o projecto europeu Comenius "Eco-citizens of common europe" (ECCE) e damos a conhecer a sua implementação, as dinâmicas que originou, o tipo de actividades desenvolvidas, a forma de coordenação, a avaliação levada a cabo e todo o envolvimento que provocou na escola.

O segundo capítulo é dedicado à revisão da literatura sobre o tema da cidadania. Socorremo-nos de diversos autores e procuramos apresentar uma definição de cidadania, registando a multiplicidade de visões que reflectem as diferentes

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

circunstâncias históricas por que foi passando. Confrontamos a escola e o processo educativo com os valores que promove, através da visão de alguns autores que nos mostram a escola ora como reprodutora dos modelos sociais vigentes ora a arrojá-la e a ser crítica e consciente do seu papel. Não deixamos de lado a relação escola-família-comunidade por considerarmos que, fora das interações que nesta relação tridimensional ocorrem, dificilmente a formação para a cidadania acontece. Do mesmo modo, destacamos a realidade tecnológica que influi, de modo ainda não completamente percebido por todos, na forma como a cidadania se exerce. A relação entre a cidadania e o ambiente é também reflectida nesta parte do trabalho e mostra-se que é fulcral o aumento da consciência ambiental. Faz-se uma reflexão sobre a escola, sobre as suas possibilidades e as suas limitações enquanto instituição que educa, sendo afirmada a necessidade de melhorar a escola, com a participação de todos os responsáveis. Esta parte termina com a apresentação de metodologias que parecem ser mais apropriadas para a educação da cidadania.

Na segunda parte deste trabalho apresenta-se o estudo empírico, em quatro capítulos: Capítulo 3 - Caracterização do contexto escolar; Capítulo 4 - Metodologia de investigação; Capítulo 5 - Apresentação de resultados; Capítulo 6 - Interpretação de resultados.

O terceiro capítulo faz a caracterização da escola e do seu meio e apresenta a visão do projecto educativo da escola, a sensibilização e a construção de boas práticas de cidadania, como forma de promover o sucesso educativo.

No quarto capítulo é apresentada a metodologia da investigação referindo-se questão em foco bem como as opções metodológicas, assumindo-se a abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso. Referimos as vantagens inerentes a este modelo de investigação, não deixando, porém, de referir igualmente as suas limitações. Descrevemos o desenho da investigação, começando por enunciar os principais objectivos do estudo e fazendo de seguida a caracterização da população-alvo e amostra. As técnicas de recolha de dados são apresentadas e justificada a sua utilização, sendo ainda referidas as condições em que foram utilizadas e os procedimentos a que foram sujeitos.

O quinto capítulo mostra os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados, sendo alguns dados apresentados na forma de quadros, tabelas e gráficos, permitindo uma leitura complementar.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

A interpretação dos resultados é apresentada no sexto capítulo, sustentada pela análise realizada através de quadros descritivos que figuram em anexo.

Finalmente, referimos, em síntese as principais conclusões que o nosso estudo nos permitiu alcançar.

A bibliografia que, por último se apresenta, lista as obras e os autores consultados, cujo contributo, para a realização deste estudo, é inestimável.

PARTE 1

ENQUADRAMENTO

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO DO PROJECTO EUROPEU

1.1 O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida

O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV)¹, sucessor do Programa Sócrates e Leonardo da Vinci, constitui um instrumento que procura contribuir para alcançar as metas definidas pelo Livro Branco sobre a Educação e a Formação, lançado em 1995 pela Comissão Europeia, dando por sua vez corpo ao referido nos Artigos 149 e 150 do Tratado que criou a Comunidade Europeia, que estipulam que "a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção". Nestas circunstâncias, o PALV foi estabelecido pela Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006, adoptada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, alterada pela Decisão 1357/2008/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 16 de Dezembro de 2008.

Este Programa pretende contribuir para o desenvolvimento da União Europeia (EU), enquanto sociedade baseada no conhecimento, com base num crescimento económico sustentável acompanhado pelo reforço de uma maior coesão social e com um empenho acrescido na protecção do ambiente, tendo em conta as gerações futuras. Destina-se a promover a cooperação e os intercâmbios entre pessoas e instituições, facilitando a partilha de informação e de experiências entre os diversos sistemas de ensino e formação europeus, no sentido de estes se estabelecerem como referência mundial de qualidade. De entre os vários objectivos que enformam este Programa, destaca-se, pelo significado que adquire para a presente investigação, o reforço do sentido da cidadania europeia. Tendo em vista a consecução dos objectivos do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, foram implementados quatro Programas sectoriais - Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci e Grundtvig, sendo o Programa Comenius o que interessa sobressair neste caso, atendendo a que se dedica à educação escolar.

¹O PALV tem como objectivo geral contribuir para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade do conhecimento avançada, tendo em conta os objectivos da estratégia de Lisboa. Este Programa deve ser apoiado e completado pela acção dos Estados-Membros, destinando-se a promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na Comunidade, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial. (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_pt.html).

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

O Programa Comenius contempla o desenvolvimento de parcerias entre escolas que se centram na participação dos alunos, que podem desenvolver actividades em diversas áreas temáticas, tais como as artes, ciências, línguas, educação ambiental, herança cultural, cidadania Europeia, uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e combate ao racismo. As actividades do projecto devem integrar-se nas actividades regulares das escolas, bem como nas actividades curriculares dos alunos. É desejável que os alunos se envolvam em todas as fases do projecto, participando na planificação, na organização e na avaliação das actividades desenvolvidas.

As parcerias multilaterais devem incluir, pelo menos, três escolas de três países participantes no PALV² e a duração é de dois anos. Cada um dos parceiros envolvidos recebe um financiamento por parte da respectiva Agência Nacional (AN), um financiamento fixo³ para a duração total do projecto, que cobre as despesas relativas às actividades locais e às actividades de mobilidade calculado em função do número mínimo de mobilidades previsto.

1.2 Concepção do Projecto "Eco-citizens of common europe"(ECCE)

A ideia do projecto europeu, em foco neste estudo, nasceu no decurso do Curso de formação de professores, designado "Todos Diferentes, Todos Iguais", realizado em Fontainebleau, em Dezembro de 2008, ao abrigo do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida e no qual, a autora deste estudo, participou. Neste curso de formação, onde estiveram presentes professores de vários países europeus, foram discutidos temas associados à cidadania activa e aos direitos humanos e foram ainda partilhadas pelos intervenientes, experiências realizadas no domínio da educação.

Um grupo de professores concebeu, ao longo do referido Curso, a possibilidade de se desenvolver um projecto entre várias escolas europeias, centrado nas questões da cidadania. Embora com realidades necessariamente diferentes, os professores estavam certos de que existiam problemas comuns nos diversos países e escolas. Assim, foram,

² Os países que podem participar no PALV são os: 27 países da União Europeia; os países da EFTA e do EEE: Islândia, Liechtenstein e Noruega; a Turquia.

³ O financiamento para Parcerias entre Escolas é baseado em montantes com taxa única predefinida que dependem do número de actividades de mobilidade planeadas pelas instituições que se candidatam. Por mobilidade entendem-se as deslocações ao estrangeiro de pessoal docente e estudantes para participar em actividades da Parceria nos países parceiros. Cada instituição incluída na mesma Parceria pode candidatar-se a uma subvenção cujo valor dependerá das suas próprias possibilidades de envio para o estrangeiro de estudantes e pessoal e o respectivo grau de participação nas actividades da Parceria.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

desde logo, definidos os principais objectivos e algumas actividades da futura parceria, iniciando-se desse modo o processo de cooperação internacional.

O referido grupo de professores europeus escolheu o representante da Polónia para coordenar o trabalho de cooperação que se desenvolveria entre dezasseis escolas de 14 países europeus, que integraram a parceria. A promoção da partilha da identidade Europeia entre os alunos, professores, pais, outras escolas e organizações locais, através do aumento da consciência relativa aos problemas ligados às questões da ecologia, à protecção ambiental e aos estilos de vida, problemas comuns a todos os habitantes do nosso continente e do nosso planeta, constituiu a ideia mobilizadora desse grupo de professores. O desafio principal era o de tornar os alunos mais sensíveis ao elevado impacto do ambiente natural e, por outro lado, levá-los a perceber as consequências dos estilos de vida errados na sua saúde, criando oportunidades para assumirem estilos de vida saudáveis e desenvolverem atitudes e comportamentos mais ecológicos, de forma a transformarem-se em cidadãos ecológicos europeus, dando o seu contributo para a melhoria do ambiente natural da Europa. Assim se explica o título encontrado para dar ao projecto europeu: Eco-Citizens of Common Europe que, em português, pode dizer-se, Eco-Cidadãos da Europa Comum.

A grande virtualidade deste projecto, residiria na oportunidade de partilha de informações e conhecimentos, de práticas e de experiências, entre os vários intervenientes, permitindo um processo de enriquecimento mútuo, possibilitado pela comunicação via Internet, pela mobilidade de alunos e professores e pelo uso de uma língua de trabalho comum, neste caso, o inglês.

Os professores pensaram num projecto, centrado na promoção de competências cívicas e sociais, no aumento da participação democrática, no desenvolvimento da consciência ambiental, no estímulo do espírito crítico, no fomento de atitudes de solidariedade e de tolerância face a outras línguas e a outras culturas, que apelasse à inovação e à criatividade dos alunos. Seguindo a Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006, o qual define as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, foi concebido o ECCE.

1.3 Implementação do ECCE

Desenhado no quadro das orientações definidas pela Comissão Europeia, seguindo as normas estabelecidas para a candidatura ao Programa Comenius 2009, constantes no Guide for applicants, no Convite Geral à Apresentação de Propostas para 2009 e no Convite Nacional à Apresentação de Candidaturas para 2009, o Projecto Comenius, intitulado “Eco Citizens of Common Europe” (ECCE), reflectiu também as prioridades de acção definidas pela escola, no seu Projecto Educativo. Foi atempadamente garantida a formação de uma equipa de professores que apoiassem esta iniciativa, após o que foi submetida a candidatura à Agência Nacional para a gestão do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV) ⁴, em Fevereiro de 2009. Em Agosto de 2009, a referida Agência Nacional deu notícia da aprovação do Projecto que recebeu financiamento para a sua implementação durante o biénio de 2009/2011.

A direcção da escola recebeu com alegria esta notícia. O passo seguinte consistiu em mobilizar o maior número de alunos, professores e pais para a participação no ECCE.

O Projecto Comenius, focado em questões ligadas ao civismo, destacando-se os valores da tolerância, da solidariedade, da valorização da diversidade das culturas e do respeito pelo outro, foi entendido como um contributo para atingir as metas definidas no Projecto Educativo (PE) da escola em apreço. O PE indicava, como área prioritária de acção, o desenvolvimento do civismo, preconizando, alcançar resultados nesse domínio, através do envolvimento activo de todos os elementos da comunidade escolar. Por outro lado, o ECCE foi percebido como uma forma de tirar a escola a um certo isolamento, permitindo-lhe uma maior abertura a outras realidades, em particular à dimensão internacional, para desenvolver a qualidade do ensino, através do trabalho de cooperação transnacional, através da mobilidade de alunos e de pessoal educativo, através da utilização das tecnologias de informação e comunicação e através do reforço da aprendizagem de línguas estrangeiras. O ECCE foi também entendido como forma de aproximar mais a escola à família e à comunidade.

Para desenvolver o ECCE, criou-se uma equipa de coordenação que constituiu o núcleo dinamizador do Projecto na escola. Assim, para garantir o necessário trabalho de articulação curricular, esta equipa incluiu professores de vários ciclos de ensino, do pré-

⁴ A entidade, em Portugal, responsável pela execução deste Programa, é a Agência Nacional PROALV (<http://www.proalv.pt>), sediada em Lisboa.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

escolar ao 3º ciclo, num total de 7 elementos. Este grupo coordenador teve como principal missão apresentar o ECCE à escola, mobilizar os alunos, os professores, os pais e outros agentes educativos, com vista à adesão ao projecto, coordenar as várias actividades do projecto, desenvolver e aplicar instrumentos de acompanhamento e de avaliação e organizar espaços para a disseminação das actividades e das experiências que, ao longo do ano lectivo, se iriam realizar.

O ECCE foi apresentado ao Conselho Pedagógico, a todos os departamentos disciplinares e aos pais, na reunião de abertura do ano lectivo. Ao longo do 1º Período, foi produzida informação diversa para divulgação do projecto, dos seus objectivos, das actividades propostas e das orientações consideradas essenciais para a sua cabal implementação. Os canais de informação foram variados, numa tentativa de atingir toda a população escolar: foi criado o "espaço Comenius", localizado na Biblioteca da escola, local frequentado por muitos alunos, professores e também por alguns pais; foram produzidos panfletos de divulgação dirigidos aos Encarregados de Educação (EE); foi elaborado e afixado um cartaz na sala dos professores; foram enviadas mensagens à comunidade docente, através do e-mail institucional, para anunciar eventos relacionados com o ECCE; foi construído um *blog* do ECCE que, ao longo do ano, divulgou as actividades realizadas, alojado no *site* da escola.

De facto, o ECCE beneficiou de uma ampla estratégia de comunicação que levou ao conhecimento e ao envolvimento de um grande número de participantes. Dessa estratégia fez parte a aplicação de um questionário, durante o 1º período escolar, aos alunos delegados e subdelegados de turma (responderam 27) e aos respectivos pais (responderam 25), cujos resultados indicaram um bom conhecimento sobre o projecto Comenius e os seus principais objectivos. Este questionário (Anexos 1 e 2) foi aplicado num momento de arranque do ECCE e destinou-se essencialmente a divulgar o projecto e a suscitar o interesse da comunidade educativa. Vale a pena dizer que o tratamento dos dados foi realizado em contexto de sala de aula, por alunos do 8º ano, orientados pela professora de Matemática.

Ao longo do ano lectivo, a comunidade escolar aderiu ao ECCE com entusiasmo e foram diversos os temas/problemas abordados no seu âmbito: o problema do lixo e dos resíduos industriais, a poluição do ar, o aquecimento global, as alterações climáticas, o problema da energia (a importância das energias alternativas), a importância da água na vida humana, a conservação da vida selvagem (plantas e animais), a interferência da acção humana nos ecossistemas, a alimentação saudável e o exercício físico (a

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

necessidade de adoptar estilos de vida saudáveis), os hábitos de higiene (com os consequentes reflexos na saúde das pessoas) e a promoção da consciência/comportamentos ecológicos.

Em paralelo, apostou-se no desenvolvimento das competências associadas ao multiculturalismo, em resultado das diferentes culturas e tradições europeias em presença, na promoção da tolerância e de atitudes amigáveis face a outras nacionalidades, culturas, grupos étnicos, no uso das TIC nas actividades educativas, na motivação dos participantes para a aprendizagem de línguas estrangeiras e na partilha de experiências, de estratégias/metodologias do processo de ensino aprendizagem, no quadro dos diferentes sistemas de ensino dos países europeus.

Junto dos alunos, os professores que aderiram ao ECCE privilegiaram o trabalho de projecto e o trabalho de grupo, as actividades fora da sala de aula (as excursões locais, incluindo trabalho de campo e actividades de pesquisa em locais de interesse ambiental), o debate, favorecedor do pensamento crítico e da tomada de decisões por parte dos alunos, a construção de objectos de arte, incentivando o desenvolvimento de atitudes criativas no processo da educação e o uso das TIC, através de uma variedade de tarefas desenvolvidas nos computadores e outros serviços multi-media (e-mail, vídeo conferências, conversações online e chats de alunos).

Os alunos envolveram-se em projectos e elaboraram: trabalhos escritos, desenhos, pinturas, cartazes, objectos de arte, apresentações em power point, encenações, campanhas de sensibilização e questionários. Participaram em competições e desenvolveram outros trabalhos imaginativos que foram sempre expostos na escola em momentos especiais, abertos a toda a comunidade escolar (ver Anexo 3).

O ponto alto do ECCE foi, sem dúvida, a recepção às escolas parceiras, no período de 4 a 10 de Fevereiro de 2010. A escola recebeu, nesse período, dezanove professores e onze alunos de nove escolas parceiras. Os professores ficaram hospedados num hotel próximo da escola e os alunos foram acolhidos por famílias com educandos na escola. Durante esse período, a escola organizou um conjunto de actividades dentro e fora das suas instalações, conseguindo envolver, além dos alunos e professores da escola e dos parceiros visitantes, as famílias e outras entidades do meio. O programa da recepção aos parceiros estrangeiros contou com uma recepção oficial na sala nobre da Câmara Municipal da Maia, tendo o Presidente recebido a delegação europeia com palavras de acolhimento e de simpatia, muito elogiadas por todos.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

O contacto com pessoas de diferentes países/culturas proporcionou o aumento do conhecimento das outras realidades europeias, reforçou os laços de identidade e a noção de pertença na UE. Pode dizer-se que a Europa ficou "mais perto", ganhando contornos mais concretos, assegurados pela presença dos alunos e professores europeus. De facto, tanto os visitantes como os que os receberam, viveram dias inesquecíveis que terão contribuído, por certo, para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Além desta reunião de projecto em Portugal, foram organizadas mais cinco reuniões internacionais - na Dinamarca (Stege), em Itália (Sicília, Taormina), no Chipre (Larnaca), na Noruega (Oslo), em Inglaterra (Telford), nas quais participaram professores e alunos das escolas envolvidas na parceria, de forma a garantir a comunicação e a cooperação mais efectiva entre os parceiros do projecto. Nessas reuniões, que tiveram a duração de uma semana (cada reunião), foram desenvolvidas, em trabalho de cooperação, actividades de planificação, coordenação e partilha de experiências desenvolvidas em cada escola/país. Cada escola teve a possibilidade de apresentar o seu país, a sua origem, língua e história. Os alunos de todas as escolas participaram em actividades de cooperação e apresentaram os seus trabalhos de pesquisa, no âmbito da temática do projecto, resultando numa compreensão mais alargada e no reforço da consciência da Identidade Europeia.

No âmbito do ECCE desenvolveu-se uma *webpage* que congregou em si o esforço conjunto da parceria e constituiu o principal instrumento para a disseminação dos produtos e resultados alcançados. Assim, este produto final reflectiu o trabalho produzido em cada escola e, ao mesmo tempo, o trabalho de cooperação entre as escolas europeias. Todas as actividades desenvolvidas ao longo da implementação do projecto foram apresentadas no website do projecto, da responsabilidade da escola coordenadora Szkola Podstawowa nr113 ul. Unicka Lodz (Polónia). O website foi continuamente actualizado com textos, desenhos, fotografias, imagens, vídeos e experiências.

A comunidade local e as escolas vizinhas foram informadas das actividades do projecto através da página da internet da escola bem como através de jornais e rádios locais. A informação foi sempre acompanhada de um convite para uma visita à escola. De facto, este projecto criou oportunidades para chamar os pais e a comunidade envolvente à escola e criar laços entre a escola e o território educativo em que se insere.

O ECCE foi integrado no currículo dos alunos, tendo-se desenvolvido no âmbito das várias disciplinas/áreas curriculares, com tradução no Plano Anual de Actividades e nos PCT das turmas

1.4 Avaliação do ECCE

A avaliação do ECCE incidiu sobre o grau de consecução dos objectivos definidos e decorreu ao longo do desenvolvimento do projecto, envolvendo todos os intervenientes e formas diversas. O Quadro 1 apresenta a avaliação que os professores realizaram, no âmbito do ECCE, em termos dos valores médios obtidos. Como se pode verificar neste Quadro, foram considerados três domínios: o cognitivo, o comportamental e o da relação escola-família-meio.

Cada actividade desenvolvida no âmbito do ECCE foi avaliada pelo(s) responsável/responsáveis. Para tal efeito, foi construída uma ficha de avaliação (Anexo 4), segundo orientações decididas pelos parceiros europeus. Na nossa escola, foram desenvolvidas cerca de 70 actividades, envolvendo alunos de todos os grupos etários e ciclos de ensino. Em mais de 20 actividades verificou-se o envolvimento das famílias e/ou de outras entidades.

O Quadro 1 mostra que, numa escala de 1 a 10, as actividades foram avaliadas, no âmbito dos domínios definidos, com médias sempre superiores a 8,0, à excepção do item "capacidade para criar um produto comum partilhado através da cooperação internacional" (7,7).

Foram registadas 2181 participações, por parte dos alunos, devendo dizer-se que muitos deles participaram em mais do que uma actividade.

Esta avaliação, exposta na escola, na sala dos professores, mostrou uma percepção muito positiva dos professores face aos domínios trabalhados no âmbito do ECCE.

As reuniões entre parceiros constituíram também momentos privilegiados para a avaliação, nomeadamente para a avaliação do progresso do projecto. Durante essas sessões foram discutidas e avaliadas: todas as actividades do projecto, concretizadas ou em desenvolvimento, bem como a metodologia seguida na sua implementação, em cada escola; as condições de comunicação entre os parceiros; a informação a colocar no website do projecto, etc.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

QUADRO 1: Avaliação dos domínios definidos no âmbito do ECCE

Domínios a avaliar:		Média da avaliação (1 a 10)
Cognitivos	Consciencialização da dimensão europeia	8,6
	Aquisição de conhecimentos relativos ao tópico abordado	8,9
	Aquisição de conhecimentos e uso de novas tecnologias da informação	8,6
	Capacidade para criar um produto comum partilhado através da cooperação internacional	7,7
	Uso efectivo de línguas estrangeiras	8,1
	Uso adequado dos materiais	9
	Aplicação efectiva de conhecimentos e competências adquiridos	8,9
Comportamentais	Interesse e curiosidade	9,1
	Participação e empenho	9,1
	Capacidade de organização do trabalho	8,8
	Compreensão e respeito pela diversidade	8,9
	Capacidade de partilha da experiência com os outros	8,8
	Capacidade de trabalhar em equipa	8,8
	Capacidade de assumir responsabilidades	8,7
	Capacidade para ultrapassar dificuldades	8,6
	Capacidade para reconhecer e expressar sentimentos	8,7

Face a alguns obstáculos, contrariedades ou dificuldades encontradas, foram tomadas decisões que introduziram pequenas alterações relativas ao planeamento inicial do projecto e asseguraram a sua qualidade.

O ECCE continuou, em 2010/2011, a desenvolver o 2º ano de projecto, cumprindo o acordado contratualmente com a Agência Nacional PALV e o estipulado nas regras constantes do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida.

CAPÍTULO 2 - QUADRO TEÓRICO

2.1 A cidadania

Definir cidadania constitui uma tarefa difícil, tendo em conta a quantidade de definições encontradas na literatura que versa este assunto, justificada pelo facto de este conceito ter evoluído ao longo do tempo, em resultado das mudanças que a humanidade sofreu, fruto das conjunturas sociais e políticas que a História nos revela.

Ao olharmos para trás, damos conta da sua evolução e das principais dimensões que a cidadania foi adquirindo ao longo do tempo. Constatamos a sua origem na Antiguidade, ligada à noção de pertença de um indivíduo a uma cidade, onde gozava de direitos e estava igualmente obrigado a deveres. Nesse tempo, fazia-se a distinção entre cidadãos e não cidadãos, atribuindo-se, aos primeiros, direitos de participação na vida da cidade, incluindo a possibilidade de serem eleitos para cargos públicos, excluindo-se desses privilégios os segundos. A cidadania grega conjugava-se no masculino, excluindo as mulheres que eram condicionadas à vida no gineceu. Os escravos e os estrangeiros também não tinham quaisquer direitos, sendo considerados não cidadãos.

O cidadão romano, de pleno direito, beneficiava de um estatuto jurídico privilegiado, que comportava obrigações e deveres bem definidos. As responsabilidades militares e fiscais recaíam proporcionalmente sobre os indivíduos que compunham o corpo cívico. A participação política não era igual para todos os cidadãos. Os políticos que detinham o poder, no exercício das altas magistraturas, pertenciam à aristocracia fundiária e o desenvolvimento das suas competências, militar e administrativa, fazia-se de modo prático, ao longo da sua vida e carreira. Os espaços públicos eram locais de convívio entre os cidadãos e propiciavam, tal como a educação recebida em família, a transmissão dos valores cívicos. A civilização romana baseava-se num estilo de vida urbano, que estimulava o desenvolvimento das virtudes cívicas dos cidadãos romanos, alargadas a todos os homens livres do Império Romano a partir de 212, com o imperador Caracala.

A partir do século V, em consequência das invasões dos povos bárbaros e, mais tarde, fruto da insegurança provocada pelos normandos, eslavos e magiães, assistiu-se à barbarização dos costumes e a um sentimento insegurança, factores que explicam o desenvolvimento da sociedade feudal. O período medieval foi caracterizado pela regressão da vida urbana e pelo retorno à ruralidade. De facto, a idade média foi, para

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

muitos, tempo de trevas. Só no século XII, com o nascimento dos burgos, as cidades medievais ressurgem, como pólos dinamizadores da vida económica, social, e cultural.

Em Itália, as ricas cidades florentinas e venezianas favoreceram um novo olhar perante o homem que viria a caracterizar o Renascimento. Essa nova visão, mais humanista, mais crítica e ousada, chegou ao resto da Europa, destruiu mitos e contrariou as concepções vigentes do mundo e do homem. As novas ideias frutificaram e constituíram a génese do ideário iluminista, a favor modelos de sociais mais justos e liberais.

O conceito de cidadania ganhou novos contornos com o liberalismo, essencialmente por força da burguesia que ansiava pela liberdade de expressão, pela livre opinião e pelo direito à propriedade. A Revolução Francesa e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, consagraram esta nova gramática da cidadania onde pontuavam ideias de liberdade, de igualdade e de fraternidade. Como se sabe, a Revolução Francesa galgou as fronteiras do país onde eclodiu e, com ela, o novo ideário humanista.

Karl Marx criticou a cidadania moderna burguesa, considerando que a mera emancipação política através da cidadania era insuficiente, propondo antes, uma emancipação humana geral em que as pessoas ficassem livres do poder determinante da propriedade privada e de todas as instituições que a ela se ligavam. Segundo Marx, os limites da cidadania burguesa só podiam ser superados através de uma revolução social em que a base das desigualdades sociais, a estrutura de classes, fosse destruída. Lenine abraçou com entusiasmo estas ideias e avançou para a revolução socialista. De Lenine a Estaline, o modelo comunista não surtiu os resultados esperados, nem a nível económico nem a nível social. Gorbachev fechou esse ciclo, encetando uma política de liberalização marcada pela transparência (*glasnost*) e pela reestruturação (*perestroika*) e por uma maior democratização da vida política.

O descalabro da experiência socialista alimentou, no ocidente, reivindicações de mudanças, ressurgindo o termo cidadania, nunca mais se dissociando da conquista de mais direitos económicos e sociais.

Milan Rados (2008, p. 7) refere a "Queda do Muro de Berlim" como outro marco histórico relevante, ao qual se associa o fim da Guerra Fria bem como o novo processo de mundialização, sobretudo económica, que veio substituir a ideologia dos dois blocos, que até então imperava no mundo. O liberalismo, vitorioso com o fim da Guerra Fria, trouxe consigo "a liberdade, o ideal principal de mais de dois séculos da evolução do

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

liberalismo", tendo-se cada vez mais a consciência de que "a ideia de liberdade, aparentemente tão clara e tão próxima das pessoas, na realidade é muito difícil de entender e ainda mais de efectivar" (ibidem). De facto, "não há liberdade sem lei", pelo simples facto de que o homem vive em comunidade e a sua liberdade está condicionada pela liberdade dos outros membros dessa comunidade pelo que, "a liberdade é, então, paradoxalmente, o poder de limitar, obedecendo à lei" (ibidem).

O liberalismo impôs-se e chegou aos dias de hoje como guardião de valores que defendem a propriedade e a liberdade individuais, a soberania do povo, a separação dos poderes, a neutralidade do estado em matéria de religião e de moral, a igualdade dos cidadãos perante a lei e os direitos humanos.

O sistema democrático, constitui outro elemento central do liberalismo, sendo um dos objectivos a atingir pela maioria dos Estados do mundo, confrontados actualmente pela baixa participação dos cidadãos nos processos democráticos e pela consequente falta de representatividade que essa situação comporta. Muitos autores, explicam esta falta de participação dos cidadãos nas suas responsabilidades políticas, com base na descrença que os mesmos sentem face às questões ligadas à política e aos políticos referindo, tal como Rados (2008) que "a essência da democracia está posta em causa" (idem, p.8).

Nos dias de hoje vivemos, e todos os indícios apontam nesse sentido, numa sociedade dividida, onde se confrontam valores de sentido contrário, dominada pelo que alguns já apelidam de esplendor do caos. Esta ideia é explanada por Eduardo Lourenço (2007, p.11), quando diz, "pode discutir-se se a desordem em que estamos mergulhados - desde a económica à da legalidade e da ética - releva ou não, em sentido próprio, do conceito de caos. Do que não há dúvidas é de que o habitamos como se fosse o próprio esplendor".

Nesta sociedade onde todos reconhecem a insegurança em que nos deixa a desordem política, económica e social, muitos clamam por uma mudança que conduza a mais justiça, mais civismo e mais valores. Também o Dalai-Lama (2000, p.12) constata os problemas da sociedade, mormente os que são característicos dos "países materialmente desenvolvidos" que "apesar da industrialização, se sentem mais insatisfeitos". Assim, os "ricos" (as pessoas que vivem em países ricos, desenvolvidos), em oposição aos "pobres" (as pessoas que vivem em países pobres, menos desenvolvidos), são pessoas que "esbanjam a felicidade de sonho que é suposto as riquezas trazerem" e, ao invés, sentem-se descontentes, frustrados, deprimidos e

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

rodeados de incerteza (ibidem). De facto, são muitas as pessoas que se sentem mal com a vida que levam e, muitas das vezes, não encontram os reais motivos de tanta insatisfação visto que possuem praticamente tudo para serem felizes. Este estado decorre da "confusão crescente acerca do que é a moralidade e em que se pode ela fundamentar" e da questionável ideia de que a riqueza material, só por si, pode vencer o sofrimento (ibidem).

Temos a percepção de que "a vida moderna está organizada para que tenhamos de depender o menos possível dos outros" e, "em vez de dependermos uns dos outros", como acontecia nas sociedades antigas ou acontece nas que são menos desenvolvidas (por exemplo, nas sociedades rurais), dependemos cada vez mais "de máquinas e serviços" (Dalai-Lama, 2000, p.13). De facto, no nosso quotidiano, são cada vez mais os momentos em que comunicamos através das máquinas, sempre que vamos levantar dinheiro à caixa do Multibanco, quando compramos a água numa máquina, quando enviamos *sms* aos amigos e quando recebemos/enviamos *email*. É, crêem alguns, cada vez mais um mundo maquinizado e menos humanizado.

Os progressos que a ciência e a tecnologia trouxeram, a par do aumento da autonomia e da independência (vista como não dependência do outro), resultam na ideia de que "os outros não são importantes para a nossa felicidade" e, do mesmo modo, "a felicidade deles não é importante para nós" (Dalai-Lama, 2000, p.14). Nestas circunstâncias, "em vez do sentimento de comunidade e de pertença (...) encontramos um alto grau de solidão e de alienação" (ibidem).

Para muitos, fazem falta modelos a seguir, personalidades com qualidades morais e de valor acima de qualquer suspeita, que gostariam de poder encontrar, e não encontram, no mundo da política ou no poder económico. De algum modo, sente-se a falta de referências como foram, por exemplo, Jean Monnet e Robert Shuman, só para enunciar duas das personalidades mais marcantes do século XX e que foram modelos de cidadania. Mais do que em outro momento da história ocidental, são muitos os que pensam que a solução para os problemas da sociedade está no reforço da cidadania, através do exemplo.

Mas de que cidadania se fala? Decerto, já não falamos da cidadania dos gregos e dos romanos, embora não esqueçamos os contributos dessas épocas longínquas. E não desvalorizamos tão pouco os contributos do liberalismo, de significado inegável, conforme tivemos já ocasião de lembrar. No entanto, urge percebermos o nosso tempo, o que nos preocupa, as dificuldades que sentimos e o futuro que queremos criar. Não

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

pretendemos seguir uma visão apocalíptica do futuro do homem, pretendemos antes uma visão consciente da realidade e dos desafios que o devir nos coloca. Que cidadania pretendemos então desenvolver? Indagamos alguns autores que reflectiram sobre a cidadania e que nos ajudam a criar uma definição mais actual.

Na tentativa de clarificar o conceito de cidadania, recorreremos a Isabel Menezes (in Carvalho, C., Sousa, F & Pintassilgo, J., 2005), que se socorreu de vários autores para reflectir sobre este tema (Benhabib, 1999; Beiner, 1995; Dahrendorf, 1994; Janoski, 1998; Marshall, 1950 e Steenbergen, 1994a), tornando evidente a sua pluralidade de sentidos.

Menezes (2005, ob. cit., p. 14) atribui a Marshall (1950) um contributo decisivo para a compreensão do conceito de cidadania, quando a remete "para direitos (...) sancionados na lei e que emergem da tensão entre a esfera do mercado e a esfera política", considerando os direitos legais relacionados com as liberdades individuais e o direito à propriedade privada, os direitos políticos, relacionados com possibilidade de exercício do poder e os direitos sociais, relacionados com a segurança do ponto de vista económico e social.

A tipologia de Marshall (1950) é, como salienta Menezes (2005), frequentemente utilizada e tem merecido a aceitação da comunidade científica. No entanto, a mesma autora, faz referência a estudos de outros autores, que salientam a "virtude cívica" das comunidades quando desenvolvem acções de voluntarismo (Tocqueville, in Etzione, 1993) bem como os que fazem sobressair a importância "dos movimentos sociais no aprofundamento da democracia" (Habermas, 1999), ampliando assim o conceito de cidadania (Menezes, 2005, ob. cit., pp. 14,15).

Julgamos pertinente a reflexão de Menezes, quando se debruça sobre a teoria da cidadania elaborada por Janoski (1998) e sublinha os seus principais eixos norteadores. Assim, consideramos importante transcrever (de forma adaptada) os quatro vectores que explicitam que a cidadania

i)"implica um reconhecimento de personalidade num limite geográfico (...) e envolve o reconhecimento de uma identidade colectiva; ii) inclui tanto direitos de participação na vida política (cidadania activa) como direitos de existência (cidadania passiva) que não dependem do sujeito para exercer influência; iii) remete para direitos universalistas e formalmente atribuídos pela lei a *todos* os cidadãos (...); iv) garante, dentro de certos limites, uma igualdade processual (por exemplo de acesso aos tribunais) e também substantiva" (Menezes, 2005, ob. cit., p. 15).

Nesta abordagem de cidadania, são merecedores de particular atenção, por parte de Menezes (2005, ob. cit.), três aspectos que consideramos importantes e que passamos a descrever nos próximos parágrafos.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Assim, Menezes alerta para a distinção que é feita "entre cidadania activa e passiva", que remete para o facto de que "a competência não é condição de acesso aos direitos", atendendo a certas circunstâncias de vida das pessoas que as podem tornar incompetentes para exercerem os seus direitos sem, contudo, deixarem de os deter (ob. cit., p.15). Chama a atenção para a concessão de direitos a *todos* os cidadãos, sublinhando a palavra *todos*, que quer significar a inclusão de todos os membros da comunidade, na qualidade de cidadãos.

A mesma autora chega à noção de que "os direitos e as obrigações de cidadania só existem enquanto tal quando validados pelo Estado" e que estes "só existem enquanto tal se formalmente consignados na esfera da lei" concluindo que, "é através da participação na sociedade que a cidadania se constrói" (Menezes, 2005, ob. cit., p.16).

Janoski (1998) amplia a tipologia de Marshall (1950) com os "direitos de participação", que se juntam "aos direitos legais, políticos e sociais", a que correspondem "obrigações". Estas últimas carecem de "mecanismos de supervisão" que garantam a ausência de "esquemas coercivos" que podem desvirtuar a existência dos referidos direitos e obrigações (Menezes, 2005, ob. cit., p.16).

Menezes (2005) lembra que a importância que os direitos e as obrigações foram assumindo, decorreu das diferentes concepções teóricas, que Janoski (1998) associou a "três tradições políticas - o liberalismo, o comunitarismo e a democracia expansiva" (ob. cit., p.16). Os direitos individuais, sobretudo as liberdades e garantias, tiveram a supremacia no liberalismo, em relação às obrigações. Ao contrário, estas últimas foram enfatizadas pelo comunitarismo, associadas ao "suporte mútuo" e à "acção grupal" da "boa sociedade". A democracia expansiva dá maior enfoque aos direitos de participação e desenvolve-se no "equilíbrio entre direitos e obrigações de cidadania" (idem, p. 17).

A participação torna-se então uma questão central na conceptualização da cidadania e traduz-se na expressão generalizada de "cidadania activa", cuja relevância depende das concepções de democracia sob as quais é percebida. Assim, Menezes (2005) alerta para a fragilidade deste conceito quando refere que, ser "cidadão activo" pode ser apenas "o jogar de acordo com as regras", referindo o momento actual em que somos, cada vez mais "espectadores que votam" (Walzer, 1995, cit. por Menezes, 2005, ob. cit., p. 17). Ao contrário, "ser cidadão activo" deve consistir no "envolvimento voluntário numa multiplicidade de contextos de vida, de natureza não estritamente política", com benefícios para o reforço dos indivíduos e para o aprofundamento da democracia (Menezes, 2005, ob. cit., p. 17).

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

O pensamento de Ilda Figueiredo (1999) sustenta que a cidadania é "a qualidade do cidadão, ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição" (p.34). Falando de Portugal, a mesma autora salienta que "ser cidadão num país como o nosso, em que, actualmente, se garante o aprofundamento da democracia participativa (...) é algo de muito estimulante para a juventude, se para isso for sensibilizada muito cedo" e lembra que, a prática da cidadania acontece, "nas várias formas de vida pública", desde logo, nas escolas" (Figueiredo, 1999, p. 35).

A mesma autora recorda que a Constituição da República Portuguesa, através do Capítulo dos "Direitos e Deveres Culturais", além de garantir aos cidadãos um conjunto de direitos, estabelece também os deveres essenciais do Estado no âmbito da educação e do ensino. De facto, está definido o direito de professores e alunos participarem na gestão democrática das escolas e estão também regulamentadas as suas formas de participação.

A partir de 1976 e com as revisões posteriores, a CRP, consagra, nos seus diferentes capítulos e artigos, um conjunto de direitos e deveres que vão de encontro ao espectro alargado da cidadania e que reflectem a complexidade crescente da nossa sociedade. Também a LBSE (no seu artigo 2.º), revela uma visão democrática e pluralista da educação quando afirma que é da responsabilidades do Estado a promoção de um sistema educativo que contribua para

"o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho", bem como para "o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva"

Alargando o entendimento da cidadania ao contexto da UE, ela é concebida com carácter supranacional, independente ou desvinculada do Estado-nação, tendo na base uma percepção, por parte do indivíduo e do colectivo, dos seus direitos e obrigações. Neste espaço mais alargado, no qual a "múltipla identidade nacional dos povos europeus" (Rados, 2008, p.163), comporta diversos desafios para os cidadãos, o princípio da integração europeia, transformado no lema *unidade na diversidade*, tem forçado o sentimento, ainda incipiente, da designada *cidadania europeia*.

O conceito de cidadania europeia tem vindo a integrar o discurso político, desde a criação das comunidades europeias, em 1950, até ao presente, com a UE, constituída por 27 Estados-membros, desde 2007. O alargamento da UE conduziu à integração de

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

países pertencentes ao antigo bloco de leste que, fruto das suas realidades económicas, sociais, culturais e políticas, originaram novas respostas por parte da UE, visando contribuir para promover a tolerância entre os diferentes povos.

Em todos os Estados-membros, além da cidadania nacional, começa também a falar-se de cidadania europeia, embora ainda não com a força que os defensores da UE desejariam. Ser cidadão europeu continua a ser mais um desejo do que uma realidade.

Ultrapassando a ideia de cidadania, como conceito associado aos espaços do quotidiano, ao qual subjaz uma concepção limitadora, cada vez mais a cidadania diz respeito a um território mais amplo, onde o Homem é cidadão do Mundo. No entanto deve ter-se em conta que "aquilo a que chamamos mundo não passa de uma pequena região algures nos arredores do Sol que é, por sua vez, um pequeno astro insignificante nos arredores da Via Láctea, uma pequena galáxia periférica num Universo sem centro" (Lúcio, 2008, p.11).

É neste mundo, percepcionado de tantas formas, que a cidadania se constrói e, é neste sentido mais amplo, que nos ancoramos para melhor a definir.

2.2 A escola e os valores

A escola passa actualmente por tempos difíceis, influenciada por um lado, por uma globalização desmedida e reflectindo por outro lado, os problemas sociais do meio em que está inserida. O insucesso escolar e a indisciplina inscrevem-se no rol de dificuldades que a afectam, a que se associam outros problemas que lhe são exógenos, provenientes da diversidade de condições que os originam. Os problemas mais referidos são os relativos à desestruturação familiar, ao desemprego, à droga, à prostituição, ao alcoolismo, à origem étnica e às sensibilidades religiosas. Cabe ainda acrescentar outras questões específicas de cada país, de cada lugar, que vão matizando com diferentes cores cada comunidade, com incontornáveis reflexos nas respectivas escolas.

Todos estes problemas condicionam e levam a escola a repensar a sua organização, os seus recursos, as suas estratégias e os valores que adopta. A educação, enquanto pilar fundamental da organização social, já não pode encerrar-se na mera transmissão de conhecimentos científicos a uma população homogénea. Os saberes necessários para formar as crianças e os jovens no mundo actual já não são os que dantes se impunham como fundamentais e, do mesmo modo, a população escolar já não apresenta as características do passado.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

De acordo com Perrenoud (2002), nas sociedades contemporâneas, as comunidades alargam-se a "indivíduos que pertencem a etnias, nacionalidades e culturas diferentes, que não falam a mesma língua, que não têm os mesmos valores nem os mesmos modos de vida" (idem, p.28). De facto, nos últimos tempos, têm chegado ao nosso país, além das famílias ciganas, já com algumas raízes entre nós, e dos indivíduos de origem africana, também historicamente ligados a Portugal, famílias chinesas, indianas e famílias oriundas de países da Europa de Leste, sobretudo da Ucrânia e da Roménia. A integração de alunos de outras proveniências é outro desafio a que a escola, tal como a sociedade, tem que dar resposta, através do desenvolvimento de um crescente diálogo intercultural.

Face a esta diversidade, é tarefa impossível (e para muitos indesejável) modelar civicamente os indivíduos, como acontecia no passado, num tempo em que "as comunidades políticas eram mais fechadas e tinham meios de controlar os espíritos e os comportamentos" (Perrenoud, 2002, p.28). Neste sentido, o desafio que a escola assume actualmente é o de se reposicionar face aos referenciais éticos, políticos e sociais, menos como entidade normalizadora mais como espaço de diversidade, com vista a uma formação plural e humanitária.

De igual modo, é de referir o número significativo de alunos com necessidades educativas especiais, com diferentes graus de dificuldades, e que são integrados na escola. Tal facto determina a criação de espaços educativos específicos dotados de recursos humanos e materiais que criem oportunidades para o desenvolvimento de um processo educativo adequado a esses alunos, no cumprimento da desejável educação inclusiva. As directivas de Salamanca, estabelecidas em 1994, desencadearam uma forte dinâmica, ao nível da educação inclusiva, que implica os professores, técnicos e especialistas, num esforço centrado na identificação de obstáculos, de preconceitos, de dificuldades económicas e sociais, mas também na procura de respostas e de soluções.

É todo este universo, feito de realidades diversas, que chega à escola, onde se espera que, pela acção educativa, as insuficiências sejam superadas e as diferenças, esbatidas. Supõe-se que a escola deve modelar todos os que nela passam, para que se integrem, da melhor forma, na ordem social vigente. Contudo, a escola deixa-se invadir por todos os males da sociedade, que nela assumem, por vezes, a forma de indisciplina e que contribuem para o insucesso escolar. De facto, a escola não constitui uma barreira à desordem social, sonho que muitos acalentam.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

De facto, os professores sentem que, grande parte do tempo que passam na escola, é dedicado a resolver problemas comportamentais e a estimular os alunos para que se tornem mais responsáveis, cooperantes, justos e solidários. A escola procura novas estratégias na tentativa de controlar os comportamentos disruptivos, o *bullying* e a violência, fenómenos que ameaçam tornar-se a principal preocupação da vida escolar.

Os *media* mostram ao mundo a escola, como um espaço inseguro, com casos de agressão, conduzindo à ideia de que a escola é incapaz de travar a desordem e a violência, ao contrário daquilo que todos esperam dela: que seja o espaço de formação de bons cidadãos. "Quem não gostaria que as coisas fossem assim tão simples: que a escola fosse a redentora dos pecados da sociedade?" A esta questão, colocada por Perrenoud (2002, p.13), responde o próprio referindo que "a escola faz parte da sociedade, deriva dela" pelo que se torna pouco expectável que a mesma "preserve ou inculque valores que são desrespeitados e espezinhados por uma grande parte da sociedade".

A organização curricular do ensino básico, estabelecida pelo Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro,⁵ contempla a existência da área curricular não disciplinar de formação cívica, "espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania", de acordo com a alínea c), do Ponto 3, do Artigo 5º, Capítulo II, do referido diploma. É também definido, na mesma alínea, o perfil dos cidadãos que se deseja formar, cidadãos "responsáveis, críticos, activos e intervenientes", bem como as estratégias para o conseguir, nomeadamente através do "intercâmbio de experiências vividas pelos alunos" e da "sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade". O mesmo diploma refere que a educação para a cidadania é uma formação transdisciplinar, do mesmo modo que a valorização da língua portuguesa, a dimensão humana do trabalho e a aquisição de competências na utilização das tecnologias de informação e comunicação (Pontos 1 e 2, Artigo 6º, Capítulo II).

No presente, a área curricular não disciplinar de formação cívica é da responsabilidade do Director de Turma (DT), que gere este tempo de acordo com as necessidades da turma, e a leitura que ele próprio faz das orientações superiores. Neste tempo lectivo, exíguo para um propósito tão amplo e complexo, como é a formação cívica dos alunos, desenvolvem-se actividades que contribuem para o desenvolvimento das chamadas competências transversais.

⁵ O Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro estabelece, no seu ponto 1, os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Ramiro Marques (in Hamido, G. et al., 2006) salienta a polissemia do conceito de transversalidade na educação, conceito que se confunde, por vezes, com a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, que concorrem para tornar difícil a reflexão sobre o seu sentido. A educação para a cidadania, constitui um domínio transversal para o qual concorrem todos os saberes, "todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, e até o ambiente da escola, o chamado currículo implícito" (Marques, 2006, ob. cit., p. 16). Esclarecendo melhor, este autor levanta um pouco o véu que paira sobre o conceito, notando que, "quando falamos em transversalidade, estamos a referir-nos a projectos e actividades que atravessam o currículo e que suscitam o concurso de todos os saberes curriculares" (idem, p.17).

Além da área de formação cívica, a área de projecto e o estudo acompanhado, constituem duas áreas curriculares não disciplinares, que reforçam a perspectiva transversal curricular. No entanto, tal como Marques (2006, ob. cit.) insinua, as referidas áreas curriculares, não trouxeram significativas mudanças na forma de pensar o currículo, mantendo-se a sua estrutura inalterada. Isto é, sobretudo a partir do 2º ciclo do ensino Básico, mantém-se a especialização disciplinar e a pluridocência e uma insuficiente integração dos saberes.

Muito do que se faz na área curricular de formação cívica tem que ver com a resolução de conflitos, com o mau comportamento dos alunos, com a promoção de atitudes responsáveis e tolerantes. Muitos dos problemas de comportamento têm origem no confronto entre a liberdade (o que se supõe ser) e a (des) obediência à autoridade do professor. A fronteira, difícil de impor, entre a liberdade (que se permite que os alunos tenham) e a obediência às regras da escola, produz uma tensão constante na vida escolar. A este propósito, Cabanas (1988, cit. por Figueiredo, 1999, p. 33) refere que "a educação é uma realidade problemática no sentido de que oferece uma natureza antinómica" e Ilda Figueiredo (1999, p. 74) conclui, sublinhando que, "o educador deve ter em conta as várias antinomias presentes na estrutura da educação, vendo-as de uma forma dinâmica (...) mantendo-se atento a todas as possibilidades do educando e também a todas as suas limitações".

A vida escolar acontece, envolta em conflitos, que evidenciam as antinomias a que Figueiredo faz referência na sua obra. Esta autora, na reflexão que faz sobre a cidadania, através de uma abordagem antinómica da educação, na linha de Cabanas (1988), explora, ora a dicotomia ora a complementaridade de conceitos, como o da liberdade e o

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

da autoridade. Gostamos desta análise, que reflecte a procura sensata do equilíbrio entre valores que, por vezes, são entendidos como contrários e inconciliáveis.

No que concerne à liberdade/autoridade, Figueiredo (1999) conclui que "na educação, liberdade e autoridade devem ser complementares" e que "é necessário encontrar um equilíbrio" nessa dicotomia (idem, p. 45). Apelando a Suchodolski (1972), Figueiredo (1999) sublinha a necessidade de "os jovens participarem na transformação do mundo actual, tornando-o mais solidário", só possível com o desenvolvimento "de um espírito crítico dos alunos, condição essencial à construção e defesa da sua própria liberdade e ao respeito pela liberdade dos outros" (idem, p. 46).

Do mesmo modo, lembra que, no passado, no quadro de uma educação autoritária, sobressaíam os deveres a que os alunos tinham que obedecer, numa postura de conformismo característica de sociedades manietadas por dogmas religiosos e por princípios morais conservadores. Esta situação foi evoluindo nas sociedades modernas, dando lugar a uma maior centralidade aos direitos dos indivíduos, afirmando-se a felicidade como um direito natural, lado a lado com o direito à liberdade e à igualdade. No dizer de Ilda Figueiredo (1999) "os direitos e os deveres devem ser encarados como áreas complementares, em que se procura harmonizar o ponto de vista do indivíduo com o ponto de vista da comunidade", tornando urgente o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade e da solidariedade (idem, p.58).

A solidariedade surge, frequentemente, na forma de voluntariado, como resposta aos diversos problemas que atingem a sociedade, que vão do desemprego, à dependência pelo álcool ou drogas, aos maus tratos das crianças e dos idosos, etc. São muitas as instituições de solidariedade social que estendem a sua acção às mais diversas situações de carência económica e social, "numa época em que a sociedade isolou os indivíduos, dissolveu as cadeias tradicionais de solidariedade e criou a exigência de se encontrarem laços de sociabilidade de novas formas de pertença social" (Figueiredo, 1999, p. 61). Sobre este movimento de solidariedade social, há quem confronte o Estado, sugerindo que este se demite da sua função de regulador e de promotor da coesão social, ao contrário, Figueiredo inscreve-o num dos "rostos do individualismo pós-moralista, mesmo que as motivações sejam diferentes da época moralista" (ibidem).

A educação cívica promoveu, durante muito tempo, o respeito incondicional pelas instituições, pelo trabalho, pela família, pela lei, pela pátria e, de um certo modo, pelo racismo e o desprezo pelas outras culturas. O fim da 2ª guerra mundial, enfraqueceu os sentimentos racistas e, no seu lugar, foram-se cimentando outros princípios e valores

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

que apelam à igual dignidade das raças, das culturas e das religiões. Em paralelo, os direitos do homem ganharam força, com o sucumbir das ditaduras e dos seus crimes contra a humanidade, sendo o mais hediondo, o genocídio do povo judeu.

Esta crueldade, cometida contra um povo e contra a humanidade, deve perdurar na memória dos homens, para que nunca mais se venha a repetir. A tolerância é então um dos valores que se inclui na nova ética, a favor do respeito pelas diferenças e em consequência da riqueza da diversidade cultural. Porém, não devemos deixar de ter presente as interpretações, nem sempre consensuais, sobre o que é a tolerância.

A respeito de tolerância, Lourenço (2007) refere que a sociedade ocidental, supõe-se, pelo menos teoricamente como "democrática no seu funcionamento, pluralista na aceitação de referências e valores divergentes ou mesmo incompatíveis, permissiva na expressão e na prática de comportamentos tidos não há muito tempo como escandalosos ou mesmo perversos", razão por que se considera "a si mesma como sociedade tolerante" (idem, p. 87). No entanto, o mesmo autor salienta a necessidade de entender a tolerância num duplo sentido, visto que o conceito "arrasta um eco de *condescendência* que pode ir até à indiferença pelo *outro* enquanto *outro*, em vez de ser a reivindicação ou a exigência de um direito" (idem, pp. 88, 89).

De facto, convém ter presente "a história da intolerância, em termos ocidentais" que teve sempre "como pano de fundo a esfera do religioso, quer dizer, aquela onde se explicitam ou se configuram as relações dos homens com Deus", dando "lugar a uma prática religiosa que um dia pôde ser tida como a expressão mesma da intolerância" (Lourenço, 2007, p. 89). Actualmente, e segundo o mesmo autor, na sociedade ocidental, a intolerância "só excepcionalmente releva da religião e mesmo da ideologia"(idem, p. 92).

Ainda segundo Lourenço (2007, p. 92), a tolerância, numa civilização imbuída dos Direitos do Homem, constitui "uma obrigação" mas o "mapa desta tolerância, em princípio não contestável, é muito diverso" e leva a que se diga que

"a única questão da tolerância é aquela que se coloca em função do que, independentemente do estatuto ideal (...) não só não tem resposta para o *intolerável*, mas pode e na verdade contribui para diluir ou tornar obscuro, ética e pragmaticamente falando, o campo daquilo que não pode ser aceito sem desfigurar o estatuto da simples humanidade" (idem, p. 93).

Lourenço (2007, p. 93) defende que o que se entende por "intolerável" ocorre no "quotidiano" e por isso quase que é "invisível". O mesmo autor aponta a exploração do trabalho infantil bem como a exploração sexual, como fenómenos que desmascaram a sociedade ocidental que "prolifera à sombra da sua própria tolerância". Assim, "por

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

carência, a categoria da tolerância desertificou eticamente o mundo" e "o intolerável - violência, opressão, injustiça" que nos assola "deixou de ser apreendido como tal" (ibidem).

Do que se disse, fica a ideia de que a tolerância não deve ser a impassividade, o conformismo, a condescendência e a falta de esperança, atitudes que, no passado, contribuíram para os horrores cometidos contra a humanidade. Antes, deve ser um valor que contribua para anular todas as formas de injustiça, de desigualdade e de exclusão social. Neste sentido, a escola pode e deve educar para a tolerância, valor reconhecido da cidadania.

A assunção dos valores democráticos reflecte-se na escola e, do mesmo modo, aí se manifestam as suas virtualidades mas também as suas insuficiências e limitações. João Filipe Matos (in Carvalho, C., Sousa, F & Pintassilgo, J., 2005, p. 44) entende que a relação entre educação e democracia não é "nem óbvia nem muito clara" e convoca a terminologia usada por Skovsmose e Valero (2002) e Skovsmose (2003), para a perspectivar de três modos, a "ressonância intrínseca, a dissonância intrínseca e a relação crítica".

A "ressonância intrínseca" defende que a educação possui qualidades políticas que a relacionam directamente com a democracia e pretende que, "devido à natureza da educação, os interesses e os valores democráticos são seguramente englobados pela educação" (Matos, 2005, ob. cit., p.44). Esta teoria resvala para a ingenuidade da crença da existência de bondade na educação e, como o próprio autor salienta, corre-se "o risco de iludir totalmente o contributo da educação para o desenvolvimento social" (ibidem).

Matos refere que, ao invés, "a dissonância intrínseca", explica que a educação pode gerar "processos de selecção, de exclusão e de segregação", contrários aos que subjazem ao sistema democrático (ob. cit., p. 45). Neste sentido, a escola é percebida como reprodutora dos modelos sociais e, nessa linha de pensamento, das desigualdades sociais.

A "relação crítica" entre a educação e a democracia, como salienta Matos (2005, ob. cit., p.45) torna-se mais adequada a uma educação atenta às questões sociais, políticas, económicas e culturais que a levam "a direccionar e a redireccionar o seu desenvolvimento". São os diferentes actores da educação que, em diálogo com a comunidade, determinam a direcção que a educação toma. O desenvolvimento da educação traduz-se nas opções das diferentes disciplinas e das práticas escolares, que são inseparáveis dos valores, intenções e interesses das pessoas que as desenvolvem, as

criam e usam. A educação pode servir de estímulo ao desenvolvimento da democracia mas, e a história ajuda-nos a lembrar períodos em que tal aconteceu, pode reforçar os regimes autoritários.

Pensar na educação, reflectir sobre a forma como funciona na escola, se está a promover os valores democráticos, se está em consonância com os interesses da sociedade, se contribui para as mudanças desejadas ou se reproduz as diferenças, se é travão ao pensamento crítico e ao desenvolvimento da democracia, é o grande desafio que se coloca à escola. Apesar de todos os constrangimentos que afectam as escolas e da imagem que, de fora, se tem da escola, estamos, tal como Matos (2005), convictos de que, "a educação tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento das forças democráticas na sociedade" mas apenas se ousar ter "uma dimensão transversal nos currículos" (ob. cit., p. 45).

2.3 A cidadania na relação escola-família-comunidade

Mas a escola não é o único ambiente onde ocorrem as aprendizagens das crianças. A formação da criança e do jovem é idealmente desenvolvida no ambiente familiar e é favorecida quando beneficia da cooperação entre a escola e a família. Segundo Zenhas (2006, p. 23), sempre que "as interacções entre a escola e a família são positivas e existe um trabalho em parceria, os alunos aprendem a valorizar mais a escola, porque vêem que ela é valorizada pela sua família". Os alunos beneficiam com uma maior ligação da escola às famílias dos alunos e à comunidade em que está inserida, o que se traduz numa melhoria das suas expectativas, no aumento da sua autoconfiança, da auto-estima e autoconceito académico. Deste modo, é possível afirmar que existe "uma correlação positiva entre o apoio dos pais à vida escolar dos filhos e o rendimento académico destes" (Zenhas, 2006, p. 28).

A relação escola-família merece uma atenção especial, sobretudo quando se pretende compreender que tipo de colaboração pode desenvolver-se entre as duas entidades. Neste sentido, Zenhas (2006) defende que "o desenvolvimento de programas de envolvimento parental pode contribuir para aproximar a família da escola e diminuir as discontinuidades" e, deste modo, "a integração dos alunos na escola e a aprendizagem poderão ser mais bem sucedidas" (idem, p. 28).

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

De facto, quando as atitudes da família são favorecedoras da aprendizagem e do interesse pela vida escolar, traduzem-se no controlo mais frequente das tarefas dos alunos (por exemplo, dos TPC) e na sua assiduidade, no maior envolvimento nas reuniões escolares e nas actividades que lhes estão abertas. Assim, torna-se necessário influenciar as famílias e levá-las a colaborar mais com a escola, para bem dos seus filhos. A escola pode mobilizar-se para o desenvolvimento de programas de informação e de formação junto das famílias, com o objectivo de lhes proporcionar mais conhecimentos e mais competências que sejam favoráveis à educação das crianças. A este propósito, Zenhas (2006) diz-nos que "a investigação desenvolvida em torno da colaboração escola-família-comunidade tem permitido encontrar resultados positivos, que se traduzem em benefícios, não só para os alunos, mas também para os restantes intervenientes, nomeadamente para os pais e as famílias, para os professores e a escola e para a comunidade" (idem, p.30).

No entanto, persistem alguns obstáculos à colaboração entre as entidades referidas. Com base no estudo de Diogo (1998), Zenhas (2006, p.31) apresenta, quatro tipos de obstáculos "ao envolvimento das famílias nas escolas", assentes i) na "tradição de separação entre a escola e a família", ii) na "tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos", iii) nas "barreiras estruturais da organização social" e iv) na "persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino".

Relativamente ao primeiro obstáculo, salienta-se o facto de os professores reclamarem veementemente "o apoio das famílias no acompanhamento escolar das crianças, querendo, simultaneamente, continuar a manter a mesma independência e liberdade relativamente a elas" (Zenhas, 2006, p.32). Por outro lado, os professores sentem que o esforço que a escola faz, no sentido de desenvolver certos valores e comportamentos, não é acompanhado de idêntico esforço por parte das famílias, pelo que são acusadas de falta de interesse pelo percurso educativo dos filhos. A mesma autora refere que "a inexistência de contactos entre a escola e as famílias contribui para o desenvolvimento de concepções negativas e de desconfiança de parte a parte, as quais levam a que esta separação se acentue" (ibidem).

Muitos professores culpam os pais pelas dificuldades dos filhos, atribuindo "aos pais a responsabilidade pelo seu não envolvimento na escola e consideram que o facto de eles não se deslocarem á escola demonstra desinteresse pelos filhos". Tal percepção conduz, de algum modo, "à desresponsabilização da escola, através da culpabilização das famílias" (Zenhas, 2006, p. 32).

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Outro entrave à colaboração escola-família reside no facto de se verificar "o emprego dos dois elementos do casal, as deslocações casa-trabalho e trabalho-casa" além da "incompatibilidade de horários das reuniões nas escolas com os horários de trabalho dos EE", de acordo com as conclusões a que Diogo (1998) chegou no seu estudo (Zenhas, 2006, p. 33). O desejável envolvimento das famílias na escola é ainda entravado pelas dificuldades que estão associadas à pobreza e à marginalidade.

Continuando na mesma ordem de ideias, Zenhas (2006, p. 33), diz-nos que "as escolas continuam a ser estruturas burocráticas, com rituais muito formalistas e uma linguagem muito técnica" que criam um grande distanciamento com os pais e com os encarregados de educação. Além disso, "as diferenças de linguagem e de cultura entre a escola e as classes desfavorecidas do ponto de vista socioeconómico são um factor de exclusão" e um obstáculo à participação das famílias na escola (idem, p. 34).

As associações de pais enfrentam também dificuldades no recrutamento de pais disponíveis para terem assento nessas estruturas, fundamentais para a representação na escola dos interesses parentais. De facto, de acordo Zenhas (2006, p. 35), raramente é possível fazer-se uma "auscultação permanente dos EEs, tanto mais que as associações de pais tendem a contar com uma reduzida participação dos EEs que representam". Esta falta de participação leva à necessidade de repensar o modelo de democracia representativa e de reflectir sobre como aumentar a participação democrática.

Na esteira do Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio, o Decreto-Lei N° 115-A/98, de 4 de Maio⁶, trouxe um corte com a tradição, no que toca à margem de autonomia da escola e ao tipo de relações que a escola estabelece com a comunidade. A Assembleia de Escola passou a representar a comunidade educativa, "devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia", de acordo com o ponto 2 do Artigo 8° do Decreto-Lei N° 115-A/98, de 4 de Maio, podendo ainda integrar, por opção da escola, e tal como refere o ponto 3 do mesmo Artigo, "representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola". Do mesmo modo, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril ⁷, estabelece o reforço da

⁶O Decreto-Lei N° 115-A/98, de 4 de Maio, aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

⁷O Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, na alínea c) do ponto 2 do Artigo 3.º, salvaguarda a "participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino".

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes, e refere que se torna necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola.

Exige-se à escola a adopção de modelos inovadores que aproximem os pais e outros agentes educativos, permitindo o desenvolvimento de uma colaboração proveitosa, com reflexos positivos na formação dos alunos. No entanto, apesar da legislação actual contemplar formas de participação dos EE e de outros elementos da comunidade educativa na vida escolar, a relação entre a escola-família-comunidade continua a ser entravada pela existência de uma comunicação difícil.

A haver mudança, ela deverá fazer-se em torno do relacionamento com a comunidade em que a escola se insere, tal como defende Caride (in Trillo, F. et al., 2000). De facto, sempre que se fala em mudança na escola, refere-se a sua ligação à comunidade onde se insere, constituindo-se ambas (escola e comunidade) como espaços de encontro, favorecedores da comunicação, da integração e do desenvolvimento das pessoas numa sociedade mais harmoniosa e solidária.

Segundo Caride (2000, ob. cit. p. 172), tanto a escola como a comunidade são "construções sociais, que uma progressiva expansão e diferenciação dos agrupamentos humanos, adicionada à crescente complexidade das práticas económicas e culturais, situou num amplo jogo de relações e de confrontações públicas", enfatizando as duas formas de educação que se desenvolvem em paralelo, "a informal, espontânea e global das sociedades primitivas" e "a formal, sistemática e fragmentada das sociedades modernas".

Esta visão dual da educação, ancorada na ideia da escola e da comunidade como lugares de divisão, pode conduzir a estigmas sociais perversos e à segregação social. Ao contrário, a visão alternativa é a da complementaridade, que defende que, tanto a escola como a comunidade, "se constituem e se instituem nas suas respectivas singularidades como espaços de trânsito entre a família e a sociedade, procurando referendá-las no seu duplo (e paradoxal) propósito de estabilização e de mudança social" (Caride, 2000, ob. cit., p. 173). A escola e a comunidade são, desta forma, percebidas como espaços de interdependência, não podendo ser concebidos de forma isolada.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Contudo, constata-se a existência de um conjunto de aspirações conflituosas, ao nível das relações escola-comunidade, que geram numerosos obstáculos e resistências que Caride (2000, ob. cit., p.199) anuncia, referindo que

"se centram maioritariamente nos princípios inerentes ao progresso tecnológico: a divisão do trabalho, a subordinação do indivíduo às organizações mais amplas, a fragmentação da classe trabalhadora e o poder das indústrias, as organizações de investigação e as grandes burocracias cuja base e a utilização intensiva do capital (...) todos eles opostos às bases do estreitamento entre a escola e a comunidade, a saber: o trabalho em equipa, ajuda mútua, independência, autonomia e integração".

Assim, no processo de comunicação entre a escola e a comunidade, adquire enorme importância "a questão dos valores, das normas e das atitudes sociais num mundo que é necessário ver com olhos que permitam enfatizar a transcendência da diversidade, o desafio dos outros ou a generalização dos direitos individuais e colectivos" (Caride, 2000, ob. cit., p. 174). Só através de um diálogo entre escola e a comunidade, concretizado em projectos e actuações comuns, será possível ultrapassar os desafios e construir uma cidadania na diversidade.

Parece-nos interessante, quando se atribui importância ao quotidiano e ao contexto onde ocorrem as interacções, referir o contributo de José Machado Pais (2007)⁸, a propósito da reflexão que desenvolveu em torno da vida quotidiana, entendendo-a como "o paradigma de toda uma série de interrogações: sobre o poder, as instituições, as representações sociais". Através da sua análise sociológica, abordou a noção de contexto social, na perspectiva do quotidiano, revelando o "significante flutuante do real-social" que o quotidiano encerra (idem, p. 123).

Pais (2007), chama a atenção para o facto de que o contexto social nem sempre pode ser tomado como uma "rígida estrutura explicativa" dos factos que se pretende compreender. Esta situação resulta do facto de os contextos integrarem "estruturas rígidas persistentes" e "acontecimentos inesperados ou fortuitos" (p. 126). Continuando o seu raciocínio, Pais refere que, "qualquer que seja o sentido em que se tome um contexto analítico, ele surge como uma forma (...) de analiticamente retalharmos a realidade" pelo que, em qualquer análise de contexto que se desenvolva, não podemos "correr o risco de confundir o contexto das acções com as próprias acções" (p. 127).

Supõe-se que as interacções que se estabelecem nos vários contextos sociais, adquirem significado para os indivíduos, constituem uma condicionante na sua

⁸ Na contextualização sociológica que José Machado faz pela via do quotidiano, revela os sentidos que o contexto social pode adquirir, diferenciando os *contextos dos indivíduos*, "referentes aos elementos do meio social relevantes para os indivíduos" e os *contextos analíticos*, "utilizados pela teoria sociológica, aparecendo estes como construção teórica na qual algumas variáveis se combinam na tentativa de construção de uma estrutura hipotética interpretativa ou explicativa".

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

formação e contribuem para as suas opções de vida. Do mesmo modo, é no quotidiano, da escola, da família e da comunidade que se podem viver experiências de cooperação, de partilha, de solidariedade e tolerância, experiências imbuídas de valores que andam associados à cidadania. Para tal é necessário que todos os agentes educativos se impliquem em projectos comuns percebidos por todos como favorecedores de desenvolvimento recíproco.

2.4 A cidadania e as tecnologias da informação e comunicação

O avanço das tecnologias de informação e a criação de uma sociedade em rede, faz emergir outra dimensão que deve ser reflectida quando se educa para a cidadania. Como muitos estudiosos salientam, o progresso tecnológico tem originado problemas de discriminação e novas formas de exclusão, que constituem novas realidades sociais que importa questionar. Matos (2005, ob. cit, p. 39) sugere que se deve equacionar o desenvolvimento tecnológico, pondo em causa "as formas que o seu uso adquire na sociedade e as necessidades que esses avanços criam nas populações" que vão de encontro "às redes de interesses que guiam a produção e a disseminação das tecnologias de informação". Apesar do reconhecido progresso que o avanço tecnológico permite, este não faz desvanecer a desigualdade, a injustiça, a pobreza e o sofrimento que teimam em afectar a Humanidade.

A realidade tecnológica chegou abruptamente à escola e está ainda a ser "processada" por todos os que nela trabalham, obrigando a alterações de rotinas, exigindo novas formas de pensar o ensino e uma reflexão profunda sobre o sentido das novas vivências virtuais. A este propósito, Ilda Figueiredo (1999, p. 9) diz-nos que "o poder que a tecnologia nos coloca nas mãos (...) é de tal forma grande e ambivalente que tanto pode trazer-nos a esperada felicidade como o holocausto", defendendo, em consequência, a necessidade do "debate democrático" e da "participação dos cidadãos nas decisões importantes sobre as grandes questões científicas e tecnológicas". Este é um conselho que não se pode escusar, num tempo em que a dimensão técnica tem uma forte supremacia no campo da modernização da educação. É pois urgente uma reflexão que mobilize a sociedade para desenvolver uma visão desmistificadora do progresso tecnológico.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Um fenómeno oriundo do avanço tecnológico, muito preocupante para o sistema democrático, e que tem vindo a impor-se em todo o mundo, é o da manipulação da opinião pública. Essa manipulação recorre a estratégias cada vez mais *agressivas* e a recursos poderosos do mundo da informação e da publicidade, consegue moldar pensamentos e leva as pessoas a tomar decisões que só servem os interesses de quem tem o poder. Como Pais (2007, p. 166) refere, "contra os tecnológicos que nos anunciam os *mass media* como a comunicação total e a máxima democracia" constata-se que "os *mass media* só nos comunicam um produto tecnofacturado cuja matéria prima está sujeita a uma tecnomanipulação".

No entanto, o mesmo autor alerta para o facto de não sermos "apenas utentes dos *mass media*", já que todos somos "partes integrantes desse novo sistema" (idem, p. 168).

Reflectindo sobre o mesmo tópico, Rados (2008, p. 9) alerta para "a manipulação da opinião pública", realizada à custa das novas "técnicas de informação, comunicação, relações públicas, publicidade e propaganda, feitas na base de descobertas científicas, sobretudo psicológicas". O mesmo autor questiona, "em que medida os governos actuais são resultado da vontade da maioria dos cidadãos, sendo esse o princípio central da democracia?" Como podem os cidadãos precaver-se contra esta manipulação? Estarão os cidadãos mal informados?

Lourenço (2007, p. 31) diz-nos que não é a falta de informação que está em causa, pelo contrário, considera que

"temos o sentimento de vivermos num mundo (...) saturado de informação e incapaz de gerir ou de integrar de modo construtivo a massa colossal de dados de informação que circula nas já famosas auto-estradas da comunicação".

De facto, somos bombardeados continuamente por informação, que nos chega nos modos mais diversos, com grande destaque para a televisão, que ocupou, nas últimas décadas, um poder informativo inquestionável. Como Lourenço (2007, p. 36) escreve, "a televisão exprime uma tonalidade e é ao mesmo tempo o pano de fundo de uma comunicação sem verdadeira comunicabilidade" e, acrescenta o mesmo autor, "é efectivamente um impressionante meio de informação-deformação, sem que possamos distinguir uma coisa da outra" (p. 37). O poder económico e político, detém o controlo maioritário das imagens que passam na auto-estrada comunicacional televisiva, sendo esse poder americano, como sugere Lourenço (2007, p. 38), leva a que denuncie que, "televisivamente, todos somos já americanos".

Ainda nas palavras de Lourenço (2007, pp. 39,40), é urgente um novo "dispositivo cultural que coloque no centro o consumidor de imagens" que lhe permita desenvolver

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

"uma maneira de olhar, de aprender, de descriptar essa imago-esfera que tomou o lugar de uma autêntica revelação divina".

Lourenço (2007, p. 40) recorda Octávio Paz quando este referiu que, no futuro, a humanidade poderá estar dividida "em duas raças: a dos homens livres e poderosos, aqueles que lêem, e os outros, aqueles que olham para a televisão". Não comungando desse ideia, Lourenço (2007) prefere acreditar que a televisão, boa ou má, depende da nossa forma de a viver "como um desafio à nossa capacidade de discernimento, à essência mesma da nossa liberdade, que não criou a televisão para que ela nos devorasse" (ibidem).

A televisão, acaba por ser também uma espécie de escola, que apresenta a informação "em directo", intervalada com programas de entretenimento sem grande conteúdo sócio-cultural, transformada em realidade-espectáculo do mundo, feita de miséria, guerra e violência. É com este fenómeno que a escola também compete.

Do mesmo modo, a Internet trouxe à sociedade e à escola novas dinâmicas, novas interações e, ao mesmo tempo, criou novos desafios e até alguns riscos que não devem ser minimizados. A procura de informação, através de ferramentas de busca, como o Google, o Yahoo e a AltaVista, é agora tão intensa como nunca foi no passado. As vantagens são já conhecidas por todos, essencialmente as que se relacionam com a vastidão da informação a que se pode aceder, num curto espaço de tempo. Mas os riscos são também grandes, sobretudo aqueles que originam a devassa da privacidade, a fraude e o roubo informático. De facto, às novas tecnologias andam associados riscos, que originam novas necessidades, como sejam o estabelecimento de novas regras e a implementação de procedimentos de segurança, específicos da nova cultura comunicacional.

A escola do presente já não dispensa o recurso às novas tecnologias, pelos benefícios que lhes reconhece. Por outro lado enfrenta, tal como a sociedade, todos os problemas que o mundo virtual se encarrega de fazer chegar a todos nós. A escola ensina os alunos a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), por forma a que todos adquiram essa competência, agora considerada como essencial para a inserção no mundo do trabalho. Por outro lado, ensina o que é a Internet segura, alertando para a necessidade de um conjunto de procedimentos de segurança. Aconselha a utilização de códigos de segurança nas comunicações, lembra os cuidados a ter nos fóruns de discussão e chama a atenção para o ataque dos vírus informáticos. Também não esquece de ensinar que existem os direitos de autor das fontes acedidas e que é

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

fundamental o respeito pelos acordos de *copyright* e licenciamento. Os alunos, de um modo geral, já conhecem a existência de antivírus gratuitos e *firewalls* de *hardware* e *software*. Como se percebe, a vida da escola está já impregnada da linguagem informática, para o bem e para o mal, como é costume dizer-se.

As possibilidades proporcionadas pela evolução dos conhecimentos e das tecnologias, permitem o desenvolvimento de instrumentos, de materiais e de conteúdos pedagógicos, com possibilidades de dar uma melhor resposta às diferentes realidades educativas. De certo modo, o "choque tecnológico" que atinge as escolas leva os docentes a desenvolverem as suas competências informáticas para conseguirem usar o quadro interactivo, a plataforma de aprendizagem (*moodle*, por exemplo), o *blog* e outros meios tecnológicos que têm já lugar cativo nas salas de aula e no ambiente escolar. Em resultado das novas necessidades decorrentes da realidade tecnológica, muitas das horas de formação contínua dos professores, têm incidido, no domínio informático.

Torna-se fundamental que o professor aprenda a usar rapidamente as novas tecnologias, sob o risco de ser ultrapassado por muitos alunos, que já nasceram num ambiente tecnológico e que já "falam" a sua linguagem. Apesar dos riscos a que já aludimos, todos reconhecem que os novos recursos apresentam uma atractividade interessante para os alunos, sobretudo para aqueles que necessitam de maior estímulo ou para outros que estão ávidos de mais informação. As actividades que integram mais meios tecnológicos, suscitam no aluno, em regra, o desejo de participarem mais activamente nas tarefas escolares.

Hoje são muitas as escolas que estão a sofrer um processo de modernização, que inclui, por exemplo, a afectação de novos equipamentos informáticos, como o já popular "Magalhães", às escolas do ensino básico do 1º ciclo. São melhorias que são apresentadas como factores de progresso e apostas no futuro, por parte do poder central. No entanto, a modernização traz também questões que devem ser equacionadas por todos os envolvidos no processo educativo. Os que são crentes incondicionais dos benefícios do uso das tecnologias, devem confrontar-se com os seus limites e problemas, quando usadas em contexto de ensino; por outro lado, todos devemos perceber que limitar o seu acesso pode condenar a uma forma de iliteracia.

O processo de modernização exige uma reflexão permanente por parte de todos os agentes educativos face a problemas de discriminação que pode produzir, pelo que, mais uma vez, Ilda Figueiredo (1999, p. 87) chama a atenção para o facto de que,

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

"o discurso da modernização no campo educativo, apresentado com ambiguidade, tende a escamotear os problemas da sociedade, a não apreciar criticamente as relações com as novas tecnologias, a iludir e ocultar as divergências e fracturas sociais".

E como Mèlich (in Carvalho, A. D., 2000) refere, a Humanidade é o *telos* do progresso, e não o progresso o *telos* da Humanidade", afirmando que "a questão não é ir contra o progresso, mas que nenhum progresso vale tanto que chegue para negar o humano" (idem, p. 52).

2.5 A cidadania e o ambiente

A Declaração do Milénio⁹, adoptada em 2000, por todos os 189 Estados Membros da Assembleia Geral das Nações Unidas, foi um marco importante para a definição de metas a perseguir em prol do desenvolvimento da Humanidade, tendo-se identificado os então designados pela comunidade internacional, Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), a serem atingidos num período de 25 anos. Assegurar a sustentabilidade ambiental foi um dos objectivos fixados, com metas quantitativas estabelecidas, com vista a possibilitar a medição e acompanhamento dos progressos efectuados na sua concretização, ao nível global e nacional.

A preservação do ambiente e a criação de hábitos de vida ecológicos são preocupações que estão presentes nas sociedades actuais. São questões que remetem o pensamento humano para o risco da sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, de toda a forma de vida. Estas preocupações, têm vindo a crescer, fruto das notícias que nos chegam de todos os cantos da terra, desde o anúncio das catástrofes naturais (que são sentidas como uma evidência do mau tratamento que estamos a dar à Terra), às mudanças do clima que afectam a produção agrícola, a vida animal e todo o equilíbrio da natureza. De facto, são já incontáveis as catástrofes que têm atingido o ambiente (o derrame de petróleo nas águas do mar, que tem causado a morte de muitos milhares de aves marinhas e de outros seres até ao despejo nos rios de detritos tóxicos que provocam danos colossais no ambiente circundante). Estes acontecimentos suscitam uma chamada à responsabilidade de todos os envolvidos.

⁹ A Declaração do Milénio tem um enorme simbolismo que decorre do facto de constituir um importante compromisso colectivo implicado na resolução dos principais problemas que ameaçam a humanidade.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

A Comissão Europeia elaborou em 2000 o Livro Branco¹⁰, sobre responsabilidade ambiental, com o objectivo de desenvolver um regime comunitário de responsabilidade ambiental, de modo implementar os princípios ambientais consignados no Tratado CE e acautelar a reparação dos danos causados ao ambiente.

Assim, para inverter o estado de coisas a que se chegou, os países são fortemente incentivados, desde essa data (2000), a incluírem nas suas políticas e programas nacionais, os princípios do desenvolvimento sustentável e a diminuírem os factores que condicionam negativamente o ambiente e a qualidade de vida das pessoas.

Estas preocupações chegam também à escola onde se ensina e se aprende o valor da biodiversidade, a importância de poupar a água, a opção pelas energias renováveis, apostando-se no reforço da consciencialização dos alunos para a adopção de comportamentos cívicos.

A complexidade da sociedade torna-se evidente nos caminhos conflituosos do progresso que uns dizem, levar à melhoria da qualidade de vida das pessoas e outros, afirmam, conduz à ruptura ambiental. Por um lado, louvam-se os avanços da ciência e da técnica que alimentam as novas indústrias e as modernas rotinas do Homem do século XXI, por outro lado, duvida-se dos ganhos, para a humanidade, e os ambientalistas revoltam-se contra os efeitos nocivos que todos os dias o planeta sofre. Como refere Lúcio (2008, p. 11), "a expansão do poder tecnológico tem contrapartidas de poluição e destruição do ambiente".

Perante as desgraças que atingem o ambiente natural e que afectam o futuro do homem está a desenvolver-se a chamada consciência ambiental, que tem conduzido a debates públicos, ao aparecimento de organizações defensoras do ambiente e a numerosas manifestações de preocupação face à destruição do planeta. O último ataque perpetrado contra o ambiente foi em Fukushima, uma província do Japão, onde ocorreram diversos sismos que causaram problemas na central nuclear aí existente, com consequências decerto graves, mas ainda por avaliar. Este e outros problemas que nos afectam são, para Ilda Figueiredo (1999, p. 68), as consequências de um "capitalismo selvagem, que gera maiores dualismos e exclusões sociais, e degrada o ambiente (...) neste final de milénio".

¹⁰ O Livro Branco propôs a adopção de uma directiva-quadro que estabelecesse "uma responsabilidade estrita para os danos causados por actividades perigosas regulamentadas pelo direito comunitário, com causas de justificação, abrangendo tanto os danos tradicionais como os danos ambientais, e uma responsabilidade baseada na culpa para os danos causados à biodiversidade por actividades não perigosas".

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

A propósito dos problemas ambientais que nos afectam, Paulo Magalhães (2007), constrói uma interessante teoria sobre a terra, concebendo-a como um imenso condomínio do qual, todos somos responsáveis. Deste modo, sustenta a ideia de que todos os homens são "visitantes" da terra e, simultaneamente, seus "constituintes", e dessa condição, "deriva um direito cosmopolita inalienável e intergeracional de uso do meio ambiente" (idem, p.112). E convoca Kant (2004), para afirmar que esse direito é, na verdade, "um *direito de visita* que assiste a todos os homens (...) em virtude do direito de propriedade comum da superfície da Terra" (ibidem). Assim, é a responsabilidade pelo futuro que é posta em evidência.

Também Alvin Toffler (1984), afirma que "o mundo que está a emergir rapidamente do choque de novos valores e novas tecnologias, novas relações geopolíticas, novos estilos de vida e novos modos de comunicação, exige ideias e analogias, classificações e conceitos inteiramente novos" (idem, p. 8), sugerindo o aparecimento de novas oportunidades de desenvolvimento para as sociedades actuais. Expressa claramente o seu optimismo face ao futuro que, no seu entender, se vai construir, "entre a mudança de padrões de energia e novas formas de vida familiar, ou entre métodos avançados de fabrico e o movimento de auto-ajuda", anunciando uma "civilização emergente (...) mais sã, sensata e sustentável, mais decente e mais democrática do que qualquer que jamais conhecemos" (idem, p. 9).

Concordamos com Toffler (1984, p. 14), quando afirma que estamos no limiar de uma nova civilização, centrada em "fontes de energia renováveis e diversificadas; em métodos de produção que tornam obsoleta a maioria das linhas de montagem; em famílias novas e não nucleares; (...) e nas radicalmente modificadas escolas e corporações do futuro" impondo-nos "um novo código de comportamento". Esse novo código de comportamento deverá incluir, certamente, os valores da democracia, da solidariedade, da tolerância e da responsabilidade.

Queremos reter a mensagem de esperança que Toffler nos apresenta, certos de que, só através de uma cidadania empenhada se construirá um futuro mais ecológico.

2.6 Pensar a escola

A cidadania não pode ser da responsabilidade exclusiva de uma disciplina, ao invés, como Perrenoud (2002, p. 18) recorda, "diz respeito a todas as disciplinas, a todos os momentos da vida colectiva", no compromisso de todos os professores, de todas as disciplinas. Assim, a educação para a cidadania apela para o envolvimento de todos os que compõem a escola, no desenvolvimento de práticas democráticas e de responsabilidade. Este envolvimento, segundo o mesmo autor, não se pode fazer no vazio, acontece pela via da transmissão de saberes, de valores de princípios morais e através da experiência, porque, tal "como a língua, a cidadania aprende-se com a prática" (idem, p. 43).

Exige-se à escola a tarefa de educar para a cidadania mas, como Perrenoud (2002, p. 31) lembra, "a escola não é um Estado dentro do Estado", porque apesar da autonomia anunciada, na verdade, ainda não a possui. Resulta deste facto, não ser possível atribuir-se-lhe a responsabilidade da "eventual crise da educação para a cidadania". Perrenoud segue questionando, "por que razão se exige que a escola seja mais virtuosa do que a sociedade de que é expressão?", considerando que, tal "não é apenas injusto; é absurdo" (idem, p. 32).

A sociedade em que vivemos é uma sociedade pluralista e, também por causa dessa pluralidade de necessidades e de interesses, é uma sociedade hesitante pois "não sabe muito bem quais são as suas crenças nem o que tem necessariamente de transmitir (...) por falta de convicções partilhadas em larga escala". Essa hesitação é passada à escola (Perrenoud, 2002, p. 34).

Muitos autores preferem dizer que se aprende na cidadania e não para a cidadania e, nestas circunstâncias, a escola deve ser ela própria, um espaço favorecedor das virtudes cívicas na medida em que "a escola já é", como refere Menezes (2005, ob. cit., p. 19) "um contexto de educação para a cidadania, independentemente de esta ser uma função que lhe é, social ou legalmente, atribuída". Deste modo, tudo o que acontece na escola é um referencial da cidadania, desde a própria arquitectura da escola, favorecedora ou não das interacções dos que nela se movem, até aos procedimentos que o regulamento da escola estabelece, indicador do grau de participação de todos os intervenientes no processo educativo.

Ensina-se antes de mais "aquilo que se é" pelo que Perrenoud (2002) se debruça, sobre "o grau de cidadania dos próprios professores" (idem, p. 37). O mesmo autor,

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

reflectindo sobre esta questão, parte da ideia de que os professores não são nem mais nem menos cívicos, oportunistas ou idealistas do que os profissionais de outras áreas, referindo que "o ensino é frequentemente um emprego como outro qualquer e que a virtude daqueles e daquelas que o exercem tem provavelmente mais a ver com a sua pertença às classes médias do que com a sua vocação pedagógica" (idem, pp.37, 38).

Perrenoud (2002, p. 38) constata que, até certo ponto, nos podemos apoiar na "boa consciência" e nas "boas intenções" (das classes médias, donde, no seu entender, são oriundos os professores) "para transformar a escola", referindo que, para tal, são necessárias mudanças. O autor refere três transformações que implicam: "a apropriação activa do saber e da razão crítica, a apropriação de um mínimo de instrumentos das ciências sociais e a prática da democracia e da responsabilidade".

Para concretizar a primeira transformação, no sentido de educar para a cidadania, "a escola tem que cumprir as suas promessas: dar a cada um os meios de controlar a sua vida pessoal e de poder participar na vida da cidade" (Perrenoud, 2002, p. 39), afirmando a necessidade de um conjunto de conhecimentos, cada vez mais alargados a novos domínios, cabendo à escola o papel de transmissora dessa informação,

A segunda transformação leva à apropriação de um mínimo de instrumentos das ciências sociais que, segundo Perrenoud (2002, p. 42), estão em falha nos actuais programas escolares. Assim, este autor considera nos programas escolares, os conteúdos relacionados com o conhecimento da sociedade são insuficientes, sugerindo uma aprendizagem da cidadania que passe "pela adesão a valores e à lei, pela reflexão sobre o que seria uma organização ideal da cidade, e ainda mais por um conhecimento realista dos mecanismos demográficos, económicos, políticos e psicossociológicos que existem e que, regularmente, contrariam os nossos ideais".

A terceira transformação implica a escola numa educação que privilegie "o trabalho independente sob contrato, a individualização dos percursos de formação, certas formas de auto-avaliação, o respeito pelo projecto individual do aluno". A escola, no quadro de uma maior autonomia, deve favorecer "a assunção de responsabilidades individuais e colectivas" (idem, p. 43), subjacente a um elevado nível de participação dos seus membros.

Também Matos (2005, ob. cit.) reflecte sobre o que significa educar para a cidadania no mundo actual, colocando o enfoque nas relações que se estabelecem entre educação e democracia e na forma como os professores e investigadores se situam nestas questões e percebem as próprias práticas no exercício da cidadania. Para este

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

autor, "é na interrogação e no questionamento das nossas próprias práticas (...) que poderá emergir alguma esperança no poder transformativo da educação" (idem, p. 37).

Matos questiona a organização curricular existente, "que transforma as disciplinas escolares em compartimentos sem comunicação" (idem, p. 41) e cria áreas transversais que têm subjacentes escolhas de ordem política e ética. Com os seus objectivos, actividades e formas de avaliação, rumam para um currículo que tem em vista um determinado tipo de sociedade que se pretende construir.

As escolhas de ordem política e ética, devem ser fruto de uma reflexão que implique os professores, porque está em causa perceber qual a política do conhecimento que seguem, quais os valores e princípios que consideram que devem fazer parte dos currículos escolares.

John Dewey (2007), a propósito da questão dos valores educativos, centra o debate nas diversas disciplinas que compõem o currículo, nomeadamente nos supostos valores que cada disciplina promove. Esta visão compartimentada das disciplinas "é o reverso da concepção da experiência ou da vida como uma manta de retalhos de interesses independentes que existem lado a lado e se limitam mutuamente" (Dewey, 2007, p. 212), e como este autor salienta, "uma grande parte da presente agitação nas escolas" relaciona-se com a luta pelo lugar que cada disciplina pretende ter no currículo, facto que está na base do "congestionamento do currículo" (idem, p. 213).

Todas as disciplinas dão um contributo para a compreensão da realidade pelo que "não devemos dividir as disciplinas do currículo em apreciativas, as que têm um valor intrínseco, e instrumentais, aquelas que se relacionam com valores ou fins para além de si mesmas", segundo Dewey (2007). Como o mesmo autor defende, a atribuição de "valores distintos a cada disciplina" configura um currículo constituído pela "aglutinação de valores segregados" em resultado "do isolamento dos grupos e das classes sociais". O esforço educativo deve ir contra este isolamento para que os vários interesses se reforcem e influenciem mutuamente (idem, p. 215).

A escola continua a ser uma estrutura conservadora, estrangida num modelo excessivamente normativo, burocrático e paralisante. A obsessão normativa e o forte pendor burocrático continuam a ser uma realidade que anula qualquer dinâmica inovadora. Apesar do discurso a favor da autonomia da escola, a manutenção de um sistema decisório da Administração da Educação, amplamente burocrático, persiste. Assim, a burocracia constitui-se cada vez mais num obstáculo que não favorece e muito menos valoriza os protagonistas da mudança, aqueles que procuram utilizar a margem

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

de autonomia que lhes é concedida e que ensaiam práticas inovadoras. Ao invés, a burocracia desmedida constrange as escolas que desenvolvem práticas diferentes, mesmo que essas práticas se enquadrem nos princípios reformadores definidos pelas estruturas do poder central.

A escola, quando entendida como uma organização, é o resultado de como os seus membros pensam, comunicam e interagem (Peter Senge, 2000). De acordo com esta abordagem organizacional, os verdadeiros motores da mudança (entendida como melhoria) são todos os que partilham o espaço da escola e só através da alteração dos seus modos de pensar e de agir, ela ocorrerá. A mudança requer um clima de abertura, de diálogo e privilegia o trabalho em equipa e de colaboração, bem como a partilha de ideias e de experiências.

Alguns professores aderem cada vez mais às pedagogias activas e cooperativas, conscientes de que são favorecedoras da aprendizagem da responsabilidade e mais consentâneas com a prática da democracia. No entanto, são ainda, na maioria dos casos, iniciativas individuais que não se inscrevem numa estratégia intencional da escola com vista à mudança. A extrapolação dessas iniciativas inovadoras para todos os espaços da escola, pode constituir-se num salto qualitativo que levará à mudança, mas tal só acontece quando a escola se assume como organização aprendente. De acordo com Senge (2000), para que se caminhe no sentido de uma escola melhor, ela mesma, como instituição, tem que saber aprender.

2.7 Como se aprende a cidadania

O ensino e aprendizagem de atitudes e valores inicia-se, para Zabalza (in Trillo, F. et al., 2000), muito cedo, antes de as crianças entrarem na escola, referindo que "o ambiente cultural da família é o primeiro grande nutriente das atitudes e dos valores" (idem, p. 34). Na sua perspectiva, "a aquisição das atitudes vincula-se ao processo de aquisição dos padrões cognitivos e comportamentais do ambiente e, fundamentalmente, das pessoas com as quais se convive" (idem, p. 35).

A imitação e o reforço positivo ou negativo, constituem os mecanismos básicos da aquisição de atitudes que a escola utiliza, a par de um conjunto iniciativas formativas intencionais, plasmadas no projecto educativo e nos projectos curriculares de turma. O clima institucional, os moldes organizativos do trabalho, os modos de relacionamento

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

entre alunos/professores/pais e outros elementos da comunidade escolar, são processos relacionais e instrutivos que condicionam a aprendizagem das atitudes e dos valores.

Segundo Zabalza (2000), as atitudes constituem o resultado, por um lado, da "disposição" para agir e, por outro lado, da "actuação" propriamente dita e apresentam-se como "processos dicotómicos, como tensões bipolares que ora têm tendência para nos aproximar ora para nos afastar do objecto no qual se projecta a atitude" (ob. cit., p. 23). As atitudes possuem componentes de ordem cognitiva, emocional e comportamental e caracterizam-se por serem oriundas da experiência, por terem uma função adaptativa e sendo estáveis, são susceptíveis de serem modificadas. De acordo com o mesmo autor, as atitudes desenvolvem-se através da socialização e em resultado da maturação e do desenvolvimento cognitivo.

Os modelos de ensino usados na escola são também geradores de atitudes e valores e, como refere Zabalza (ob. cit., p. 43), "toda a metodologia de instrução, sejam quais forem as suas características, constitui um processo de influência sobre as atitudes", acrescentando que, "os métodos são o principal nutriente das atitudes-valores e a principal via com que os professores contam para exercer a persuasão". Assim, sabendo que cada metodologia usada integra valores, normas de funcionamento e os comportamentos que se pretende reforçar, é fundamental que haja uma reflexão anteriormente à adopção de qualquer método de ensino.

Deste modo, é importante que a escola reflecta sobre o seu papel na construção de uma sociedade melhor e no ambiente escolar que melhor o permita, capaz de fazer desenvolver nos alunos as atitudes e comportamentos necessários para a vida. Consciente desta realidade, Perrenoud (2002, p. 53) sugere que a escola se transforme numa "cidade democrática", o que exige "de todos os actores uma presença e uma participação mais empenhadas".

Ao nível da sala de aula, os estudos já realizados, demonstram que os seres humanos aprendem com as suas experiências e que a participação activa em pequenos grupos ajuda os alunos a adquirirem competências sociais importantes, enquanto desenvolvem, em simultâneo, competências académicas e atitudes democráticas. É através do debate que a democracia se exercita, "independentemente das suas virtudes didácticas no quadro de cada disciplina, a experiência do debate de ideias está na base de uma relação crítica com o pensamento - o seu ou o do outro - da cultura democrática, e, portanto, da cidadania" Perrenoud (2002, p. 52).

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Não chega acumular o saber, é preciso ser capaz de o transferir, de o utilizar, de o reinvestir e, portanto, de o integrar em competências e à escola cabe identificar quais as competências necessárias para os indivíduos viverem em sociedade. Perrenoud (2002) defende que a abordagem pelas competências responde melhor às diferenças dos alunos, permite percursos escolares mais individualizados e é também mais solidária. Assim sendo, a referida abordagem contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes, responsáveis e intervenientes, informados acerca dos assuntos que afectam o domínio político e social e comprometidos solidariamente com a vida pública do meio onde habitam, com o país e com o mundo, capazes de viverem na e de desenvolverem a sociedade democrática.

Sabendo que grande parte dos alunos apresentam falta de competências sociais efectivas, a aprendizagem cooperativa é sem dúvida um modelo que justifica actualmente muitas das actividades extracurriculares da escola (desportos de equipa, manifestações teatrais e musicais, organização de eventos culturais ,...), com resultados muito animadores. O modelo de aprendizagem cooperativa requer o trabalho de cooperação e a interdependência entre alunos nas suas estruturas de tarefas, de objectivos e de recompensas e dá grande enfoque à realização escolar dos alunos, à promoção da tolerância, à aceitação da diversidade e ao desenvolvimento de competências sociais.

O ambiente da aprendizagem cooperativa utiliza processos democráticos e os alunos assumem papéis activos, facto realçado por John Dewey (2007), quando refere que, a sala de aula espelha a sociedade como um todo e constituiu-se como um laboratório para a vida real. Para este autor a educação é uma "reconstrução contínua da experiência", porque ninguém aprende no vazio, as aprendizagens partem sempre da experiência anterior do indivíduo. Dewey (2007, p. 141) insiste no facto de que "a falácia fundamental nos métodos educativos reside em supor que podemos pressupor experiência por parte dos alunos", quando, na verdade, é necessário que ocorra uma "experiência pessoal directa numa situação" que estimule o pensamento. Deste modo, a educação consiste na expansão das experiências de vida e a escola deve criar as melhores condições para que os alunos participem na sua construção.

O mesmo autor reclama da "artificialidade" associada ao que se aprende na escola, sentida pelos alunos, que não reconhecem na matéria que estudam, o mesmo "tipo de realidade que a matéria das suas experiências possui" (Dewey, 2007, p. 147). Desta aprendizagem, pouco significativa para a vida quotidiana dos alunos, resulta um

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

desenvolvimento enfraquecido do pensamento. Ao contrário, as aprendizagens devem favorecer oportunidades para o estabelecimento de "relações cruzadas entre o assunto de cada aula e experiências mais vastas e directas da vida quotidiana" (Dewey, 2007, p. 148).

Retemos o seu pensamento: "As ideias não são segregadas, não são uma ilha isolada. Animam e enriquecem o percurso normal da vida" (idem, p. 147).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de cidadãos responsáveis, detentores de capacidades para perceber o que se passa à sua volta e com disposição para participar e dar o seu contributo na construção de uma sociedade melhor, constitui um imperativo das sociedades actuais.

À escola exige-se uma implicação profunda neste desafio, de formar futuros cidadãos, preparados para viver num mundo sujeito às constantes mudanças que o progresso civilizacional acarreta. A escola necessita de repensar a sua organização, os seus recursos, as suas estratégias e os valores que adopta. As estratégias/metodologias utilizadas na escola condicionam a forma como os alunos aprendem, podendo promover mais ou menos o desenvolvimento de competências transversais, as que mais se associam à educação da cidadania. Os valores estão implícitos em tudo o que na escola acontece pelo que todas as suas opções devem ter subjacente essa consciência.

No entanto, a formação para a cidadania não é apenas uma responsabilidade da escola, é extensiva a toda a sociedade e em particular à família. A colaboração entre a escola-família-comunidade, torna-se imprescindível quando se pretende melhorar a cidadania e aumentar as atitudes e os comportamentos cívicos. Dos estudos realizados sobre este tema, conclui-se que existem grandes benefícios para os alunos quando a escola, as famílias e a restante comunidade educativa, assumem projectos em cooperação, mobilizadores de vontades e favorecedores de sinergias.

O Programa de Aprendizagem ao Longo da vida, através do programa Comenius, popularizou-se em muitos países europeus e, também em Portugal, existem milhares de escolas que já desenvolveram este tipo de projectos. A Comissão Europeia continua a financiar as parcerias entre escolas, atendendo às vantagens que lhes reconhece, nomeadamente, ao nível da partilha de conhecimentos e de experiências, da aprendizagem de outras línguas, da utilização das TIC, da promoção do trabalho de cooperação, do diálogo intercultural, do reforço da identidade e da cidadania europeia.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Para conhecer melhor quais os principais efeitos, que um projecto europeu - um projecto Comenius, possibilitou ao nível da melhoria da cidadania na escola, realizamos o estudo empírico que se apresenta na segunda parte deste trabalho.

PARTE 2

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

3.1 Caracterização da escola no meio

O presente estudo foi realizado numa escola do 2º e 3º ciclo, sede do Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia. O Agrupamento é constituído pelas seguintes escolas: EB1 e JI da Seara, EB1 e JI da Bajouca, JI da Campa do Preto, EB1 e JI de Porto Bom, EB1 e JI de Ferronho, EB1 e JI do Castelo, EB1 e JI de Ferreiro, EB 2/3 do Castelo da Maia, EB1 e JI de Gestalinho, EB1 e JI de Sta. Cruz, EB1 e JI de Mandim, JI de Gestalinho.

No ano lectivo de 2009/2010, matricularam-se no Agrupamento 1930 alunos, distribuídos da forma seguinte: 285, no pré-escolar; 907, no 1º ciclo; 467, no 2º ciclo; e, 271, no 3º ciclo.

O Projecto Educativo da Escola (PE) elaborado para o triénio de 2007/2010, refere que a região onde se localiza a escola,

“é uma das regiões mais desenvolvidas (...), onde se congregam cinco freguesias (...). Dada a proximidade de dois centros urbanos, a população (...) caracteriza-se como peri-urbana, apresentando aspectos típicos quer de uma população rural quer industrializada. Além disso, o aumento significativo de construção em altura e conseqüente diminuição de espaços verdes, aponta para o surgimento de uma zona dormitório. Mercê da actual situação sócio-económica do país, o desemprego e trabalho precário tem vindo a aumentar nesta zona, com reflexos na comunidade escolar.”

Esta caracterização da região, permite compreender melhor a envolvente socioeconómica da escola e antecipar algumas das dificuldades das famílias dos alunos que a frequentam. De facto, o desemprego e o trabalho precário têm constituído um quadro de vida pouco estimulante, favorecedor de um quotidiano feito de insuficiências de várias ordens, em que tudo falta (alimentação condigna, higiene, cuidados médicos, assistência social, mas também, afectos e amor...). Nesta região, as condições habitacionais das famílias mais desfavorecidas conduzem a rotinas pouco saudáveis, nada adequadas a uma vida social e cultural activa e participativa. No entanto, outros problemas emergem no meio, em resultado não da falta de dinheiro mas sim da falta de tempo. Tempo que os pais não têm para estar com os filhos, para falarem com eles, para lhes darem atenção e carinho.

É nesta realidade que crescem e se desenvolvem algumas das crianças e dos jovens que frequentam a escola. São alunos que reproduzem os modelos socioculturais de onde

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

provêm, protagonizando, por vezes, comportamentos inadequados, só compreensíveis à luz das circunstâncias anteriormente descritas. O baixo estatuto social, a pobreza e a desorganização comunitária, constituem, não raro, um factor de risco, preditor de comportamentos indisciplinados e violentos (Débarbieux, 2007).

3.2 O Projecto educativo

O PE de 2007/2010, não constituiu uma ruptura com o PE que o antecedeu, dando antes continuidade ao PE anterior, no que respeita às prioridades definidas. Assim, no seguimento do anterior PE e em resultado da auscultação feita à comunidade escolar (Alunos, Associações de Pais e Encarregados de Educação, Professores e Funcionários), o actual PE definiu a sua visão: *a sensibilização e construção de Boas Práticas de cidadania, tendo por base a prevenção nas áreas da saúde, da sustentabilidade ambiental, da segurança e dos direitos humanos*. É com esta visão que o PE pretende alcançar o sucesso educativo dos alunos.

As acções propostas incidiram em diversos domínios da vivência escolar, em resposta às dificuldades e aos problemas que foram percepcionados como sendo os mais preocupantes. Foi sugerida uma maior celeridade na resolução dos procedimentos disciplinares, a organização de turmas de nível, separando os alunos que têm atitudes cívicas dos que as não têm, a aplicação de programas de tutoria, bem como a necessidade de um contacto mais directo e sistemático da Direcção Executiva com os alunos, no espaço escolar. Foi ainda reconhecida a necessidade de uma maior participação dos alunos na construção de regras para a convivência escolar, tendo sido sugerida a criação de assembleias de alunos como espaço de discussão e de resolução de alguns problemas. No que respeita a prática lectiva, salientam-se as sugestões apontadas para a promoção da formação cívica em todas as disciplinas e especificamente nas aulas de Formação Cívica e de Área de Projecto. Outras sugestões, foram no sentido do desenvolvimento de projectos com a colaboração da comunidade educativa. A implementação do PE tem levado a escola a constituir parcerias com outras entidades/organizações do meio envolvente, que resultam na promoção de princípios e de valores, estruturantes para os futuros cidadãos. Destacam-se as parcerias com o Centro de Saúde, o Gabinete de Psicologia e Orientação Vocacional e com os diversos serviços tutelados pela Câmara Municipal.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1 A questão em foco

O desenvolvimento da consciência cívica constitui uma prioridade fulcral tanto da escola como da sociedade em que nos inserimos. Tem sido um dos temas mais estudados da actualidade, por um sem número de investigadores, que deram o seu contributo para a compreensão da cidadania. Neste trabalho, destacamos os contributos de Armanda Zenhas (2006), Caride (2000, ob. cit.), Ilda Figueiredo (1999), Isabel Menezes, (2005, ob. cit.), João Filipe Matos (2005, ob. cit.), John Dewey (2007), Laborinho Lúcio (2008), Perrenoud (2002), Ramiro Marques (2006, ob. cit.), Zabalza (2000, ob. cit.), entre outros.

A consciência cívica constrói-se através do desenvolvimento de atitudes e de comportamentos modelados por valores consensualmente aceites, como a democracia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito pelo próximo. São atitudes/valores que estão na base da desejável cidadania activa.

Com esta investigação, vamos procurar perceber de que modo um projecto europeu (uma parceria entre escolas europeias) contribui para o aumento da cidadania na escola, ou seja, qual o impacto, que um projecto com as características do ECCE, teve na escola, em termos de cidadania.

4.2 Opções metodológicas

A cidadania, tema central desta investigação, reflecte, como já foi dito, uma das preocupações actuais da escola e também da sociedade, de que ela é espelho. De facto, nos dias que correm, é dado grande enfoque às questões da cidadania, nas suas mais variadas vertentes, tanto na escola, como na cidade, no país e no mundo.

A decisão de estudar este tema tem então justificação na sua actualidade, na necessidade, manifestada por muitos, de mais civismo, embora na incerteza relativamente à sociedade que se pretende construir. Esta decisão, prende-se também com o facto da responsável pela investigação, enquanto docente de uma escola do ensino básico (uma EB 2,3), ter possibilidades de a desenvolver, tendo em conta que coordena o ECCE na escola onde lecciona, projecto cujo impacto se pretende conhecer.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Por tal motivo, é conhecedora dos contornos do ECCE e tem a proximidade necessária com os diversos intervenientes, o que lhe permite a obtenção de informação variada e a observação directa dos processos gerados à luz do referido projecto.

Após uma breve incursão no universo dos múltiplos paradigmas disponíveis e das variadas estratégias metodológicas da área da investigação social, optamos por conjugar a abordagem qualitativa, legado de Weber, com, sempre que possível, a abordagem quantitativa, legado de Durkheim. Nestas circunstâncias, assumimos, tal como Moreira (2007, p. 59) que,

"qualquer prática de investigação pode conceber-se como algo que tem lugar num contexto sócio-histórico específico, e no qual o investigador social toma decisões (implícita ou explicitamente) que revelam as suas opções. Decisões que incluem a selecção do tema de estudo, o seu enquadramento teórico e (...) estratégias e técnicas de pesquisa consonantes".

O conceito de cidadania, sendo um conceito polissémico, inclui uma variedade de sentidos que dificultam o seu estudo, razão pela qual se tornou necessário limitar a investigação a algumas questões/problemas que estão associadas à cidadania. Deste modo, contornamos a morosidade a que uma investigação mais abrangente obrigaria e favorecemos a sua exequibilidade. Os instrumentos de recolha de dados reflectem o campo em que incide este estudo, tal com os objectivos que o norteiam.

Nesta investigação, optamos claramente pelo estudo de caso, abordagem metodológica de investigação mais adequada, no nosso entender, para compreender e descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais se envolvem e interagem diversos factores. De acordo com Hamel et al. (1993), apesar de o nome sugerir que seja um método, é mais apropriado definir o estudo de caso como uma abordagem. De acordo com Yin (1993), esta abordagem adapta-se à investigação em educação, associando-a a estudos de fenómenos complexos e das suas dinâmicas. Pode definir-se o estudo de caso com base nas especificidades da situação em estudo e com base num conjunto de características relativas ao processo de recolha de dados e às técnicas de análise dos mesmos (Yin, 1993).

Ponte (2006, p. 2), acrescenta o facto de o estudo de caso ser "particularística", isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Consideramos igualmente importante referir que, mais do que explorar, descrever ou explicar, Gomez, Flores & Jimenez (1996) defendem que, o objectivo geral de um

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

estudo de caso, é também avaliar e/ou transformar. Subscrevemos esta última intencionalidade.

As vantagens do estudo de caso são, a nosso ver, bastante apelativas. Assim, o investigador tem a possibilidade de se concentrar num caso específico e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. A profundidade do estudo é acautelada devido à grande variedade dos materiais em análise.

Contudo, esta opção, apresenta também inconvenientes/desvantagens que é necessário lembrar, nomeadamente, um significativo grau de subjectividade atendendo a que o investigador assume um papel importante na definição do objecto de estudo. Por outro lado, torna-se necessário o recurso a vários métodos para recolher vários tipos de informações, que constituem os materiais empíricos através dos quais o objecto de estudo é compreendido. Esta circunstância apresenta problemas analíticos que resultam do seu tratamento diferenciado.

Apesar dos referidos constrangimentos, o estudo de caso revela-se a abordagem mais apropriada à presente investigação.

4.3 Identificação dos objectivos do projecto

O presente estudo teve como objectivo principal compreender os impactos que o ECCE teve na escola, no domínio da cidadania.

Foram formulados os seguintes objectivos:

- a) Descrever os impactos ao nível das atitudes/comportamentos cívicos dos alunos;
- b) Identificar as estratégias/actividades mais utilizadas pelos professores, expressas no projecto curricular de turma, favorecedoras do desenvolvimento de competências transversais, no seio de actividades práticas (como defende Dewey, 2007);
- c) Identificar formas de colaboração desenvolvidas entre a escola-família-comunidade.

Identificaram-se algumas questões, consideradas relevantes para a investigação:

1. Quais foram os progressos verificados ao nível dos comportamentos cívicos dos alunos, percebidos pelos professores, alunos e EE?
2. Quais foram as actividades desenvolvidas com os alunos, com reflexos na sua formação para a cidadania?
3. Quais foram as estratégias/metodologias de ensino utilizadas nessas actividades?

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

4. Quais foram as formas de colaboração entre a escola-família-comunidade?

5. Que novas dinâmicas foram sentidas na escola, percebidas pelos professores, alunos e EE?

4.4 População-alvo e amostra

A população-alvo foi constituída pelos alunos, professores e Encarregados de Educação que participaram no ECCE, no ano lectivo de 2009/2010. Assim, este estudo reportou-se a uma população-alvo constituída por: 343 alunos, distribuídos por 15 turmas de 2º e de 3º ciclos, conforme se apresenta no Quadro 2; 200 Encarregados de Educação, presentes nas reuniões em que os DT disponibilizaram o questionário sobre o ECCE; e 44 professores, envolvidos na implementação do ECCE. A amostra deste estudo coincidiu com a população alvo considerada.

QUADRO 2 - Distribuição dos alunos: por ciclo de ensino, por ano e por turma

	2º ciclo		3º ciclo			Total
Turmas	3 do 5º ano	3 do 6º ano	3 do 7º ano	3 do 8º ano	3 do 9º ano	15
Alunos	61	65	62	79	76	343

4.5 Técnicas de recolha de dados

Aplicaram-se diferentes instrumentos (o questionário, a entrevista, a análise de documentos e a observação directa), permitindo a triangulação de dados, estratégia que muitos estudiosos da área das ciências sociais consideram a mais pertinente para obter informação válida e significativa. A triangulação pode assumir quatro tipos, como sejam, a triangulação de dados, de investigadores, teórica e metodológica (Moreira, 2007, pp. 61,62), sendo a mais usual a primeira, a triangulação de dados, que é também a utilizada neste estudo. Assim, apesar das dificuldades inerentes a esta estratégia, associadas à diversa natureza dos dados, sobressaem, além de outras, as vantagens que apontam para uma informação mais profunda e diversificada (Moreira, 2007, p. 64).

A partir de um conjunto de questões/problemas, foi elaborado um questionário (Anexo 5) que teve como objectivo principal o de saber qual a percepção dos

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

professores sobre o impacto do projecto ECCE na escola. Após um ano de implementação do projecto ECCE, pensamos que, a partir das actividades desenvolvidas no seu âmbito, seria possível apreender a forma como os professores o interpretaram. Do mesmo modo, colocamos idênticas questões aos EE dos alunos (Anexo 6). Assim, foram elaborados, não um mas dois questionários, com a ideia de obtermos informação dos professores e dos EE, permitindo uma análise cruzada da informação assim obtida.

Foi também elaborado um questionário para ser respondido pelos alunos (Anexo 7), com questões que incidiram em três assuntos: a questão da alimentação, a questão do exercício físico e a questão da poluição. Neste caso, as questões que integraram o questionário dos alunos foram criadas pelos próprios alunos, em trabalho de grupo, orientados por professores, no âmbito de uma reflexão sobre "comportamentos ecológicos". Este questionário *online*, constituiu uma actividade central no âmbito do ECCE, tendo sido respondido não só por alunos portugueses mas também por alunos de outras escolas europeias. Os resultados deste questionário foram analisados a nível europeu, na reunião de projecto levada a cabo em Lodz-Polónia. Os resultados, do referido questionário, relativos à nossa escola (Anexo 8), são reflectidos nas conclusões deste estudo.

Pensando que a avaliação de impacto só seria possível com uma percepção das diversas sensibilidades, foram realizadas entrevistas a diferentes elementos da comunidade escolar. Optou-se, no caso dos entrevistados adultos, pela entrevista em grupo, conhecida também por *focus group*, considerando-se esta técnica de investigação a mais apropriada, atendendo ao objectivo principal que era o de captar a percepção dos intervenientes sobre o impacto do ECCE. Sabendo que o *focus group* pode ser um método ou uma técnica, com defensores para ambas as abordagens, considerámo-lo, neste estudo, como uma técnica de pendor qualitativo. Referenciada por David L. Morgan (1997), esta técnica permite a discussão entre um grupo de pessoas, com o espírito das entrevistas não directivas¹¹.

O *focus group* foi usado com o objectivo de conhecer a perspectiva dos participantes sobre o tópico em estudo e para esclarecer resultados obtidos a partir de outros instrumentos, nomeadamente, os questionários. Assim, esta técnica foi usada

¹¹De facto, a discussão que se desenvolve, durante a sessão de entrevistas através desta técnica, é profícua no fornecimento de informações sobre o que as pessoas sentem ou pensam ou, ainda, sobre a forma como agem. A discussão objectiva, faz-se em torno de um tema sobre o qual se pretende obter informação, através de questões que vão sendo colocadas pelo moderador, a um grupo de respondentes. Não obstante a existência de um guião que norteia a acção do moderador, a entrevista vai fluindo de uma forma não-estruturada e natural, já que a discussão é enriquecida pelas respostas que vão sendo dadas pelos seus intervenientes, as quais suscitam novas questões, nem sempre contempladas no referido guião.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

como instrumento complementar da recolha de dados e privilegiou a observação, o registo de experiências e das reações emocionais dos participantes. O grupo de entrevistados foi constituído por pessoas que, de algum modo, participaram no ECCE, tendo dado o seu contributo para a sua implementação na escola, através de diferentes acções e experiências. Foram convidados três professores, com diferentes funções na escola (um elemento da direcção, uma directora de turma e uma coordenadora de departamento), uma representante dos pais /EE e uma funcionária da escola, num total de cinco pessoas. Teve-se o cuidado de formar um grupo diversificado, no que diz respeito ao raio de acção de cada elemento, garantindo, no entanto, a sua uniformidade, em termos de disponibilidade para contribuir com informação relevante. Foi preocupação da moderadora, a criação de um clima favorável à participação de todos os elementos do grupo, embora não interferindo na dinâmica que se pretendia estabelecer no seio do grupo.

A entrevista teve início com um pequeno preâmbulo, que a entrevistadora fez, no qual aproveitou para lembrar o seu propósito. Foi num tom leve e amistoso que as questões se sucederam, sem haver a preocupação de cumprir a ordem em que as mesmas se encontravam no guião (Anexo 10), na sequência do fluir das respostas dos entrevistados. O clima da entrevista pautou pela forte implicação de todos os intervenientes e pela alegria e entusiasmo que todos partilhavam.

Além da entrevista de grupo, foi também realizada uma entrevista a um aluno, participante no ECCE, com recurso a um guião (Anexo 10). Esta entrevista, que decorreu num ambiente amistoso, permitiu ao aluno responder a um conjunto de questões, idênticas às formuladas na entrevista de grupo, mas ajustadas à idade e papel do entrevistado.

Foram construídas categorias de análise que permitiram uma interpretação das informações obtidas tanto na entrevista de grupo como na entrevista individual. A análise feita conduziu à formulação de algumas conclusões.

Procedeu-se também à análise dos projectos curriculares de turma (PCT), relativos às turmas que participaram no ECCE. A análise incidiu nas competências essenciais priorizadas nos PCT, bem como, nas metodologias escolhidas.

Toda a informação obtida através dos instrumentos mencionados possibilitou uma aproximação à realidade alvo de investigação.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

O registo dos dados foi efectuado em suportes Excel e em quadros descritivos, permitindo um estudo de natureza qualitativa, embora tenha sido possível, de algum modo, a abordagem quantitativa de parte da informação.

Importa dizer que a autora deste estudo teve acesso autorizado pela Direcção da escola a toda a informação necessária para a recolha de dados.

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

5.1 A percepção dos professores, através do questionário

O questionário (Anexo 5) foi disponibilizado na internet, na página da escola e, publicitado em todas as escolas do Agrupamento de Escolas pelo email institucional. Pretendeu-se, deste modo, permitir que todos os docentes, pudessem responder se assim o entendessem, mesmo não tendo participado directamente no ECCE¹², desde que quisessem expressar a sua opinião, apenas pelo que tinham percebido do trabalho dos seus colegas, do envolvimento dos alunos e com base na sua observação dos diversos momentos da vida escolar.

O questionário era constituído por 9 questões, maioritariamente de resposta fechada. As questões 3 e 8, possibilitavam respostas abertas. Assim, a questão 3, que pedia aos respondentes que assinalassem o tipo de actividades desenvolvidas com os alunos, permitia aos respondentes assinalar outras actividades, além das opções que eram apresentadas. A questão 8, que solicitava aos respondentes a sua avaliação face ao desenvolvimento dos domínios apresentados, permitia que especificassem os aspectos considerados mais relevantes em cada domínio.

A questão 9 conduzia a uma resposta aberta.

O principal objectivo, indicado no início do questionário, era o de permitir avaliar o impacto do projecto na escola. Assim, pretendia-se conhecer a percepção dos professores sobre: i) os tópicos mais abordados na escola, as actividades mais desenvolvidas e a sua participação (questões 1, 2 e 3); ii) as dinâmicas desenvolvidas na escola (questões 4, 5 e 6); iii) os efeitos do ECCE nas práticas pedagógicas dos docentes (questão 7); iv) os benefícios do ECCE para os alunos e para a comunidade escolar (questão 8). A última questão (questão 9) era aberta, permitindo obter conhecimento sobre outros aspectos que os professores quisessem acrescentar.

O questionário foi respondido online por 44 professores mas, desse número de professores, apenas 23 (52%) o fizeram de forma completa. Alguns professores referiram que a aplicação informática, a dada altura do preenchimento "paralisou", originando o abandono da aplicação ou a sua finalização antecipada. Assim, atendendo

¹² Nesta apresentação, optamos por usar, sempre que possível, a sigla ECCE (em vez de escrevermos por extenso o título do Projecto Comenius "Eco-Citizens of Common Europe"), por questões de economia de palavras.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

a que os campos não preenchidos eram cruciais para a investigação, apenas são considerados, neste estudo, os referidos 23.

A Tabela 1.1 apresenta alguns dados identificativos do perfil dos 23 professores respondentes.

TABELA 1.1 - Perfil dos professores respondentes

Intervalo de idades	Docentes %	Tempo de serviço	Docentes %	Nível de ensino	Docentes %
30 a 39	39%	5 a 10	13%	1º ciclo	9%
40 a 49	22%	11 a 20	39%	2º ciclo	30%
50 a 59	39%	21 a 30	35%	3º ciclo	61%
		> de 30	13%		

Os dados da tabela 1.1 indicam que os professores respondentes têm idades inscritas nos 3 grupos etários apresentados, com maior incidência nos intervalos entre os 30-39 e os 50-59 anos de idade. A maioria corresponde a professores com mais de 10 anos de serviço docente, que leccionam o 3º ciclo.

Dos professores respondentes 19 (83%) são do sexo feminino e 4 (17%), do sexo masculino.

Os professores respondentes assinalaram os cargos específicos que têm na escola, sendo: 2, Coordenadores de Departamento; 5, Directores de Turma; 1, assessor pedagógico do centro de formação da associação de escolas; 1, Ensino Especial; 1, da equipa da Biblioteca da Escola; e 1, da equipa PTE.

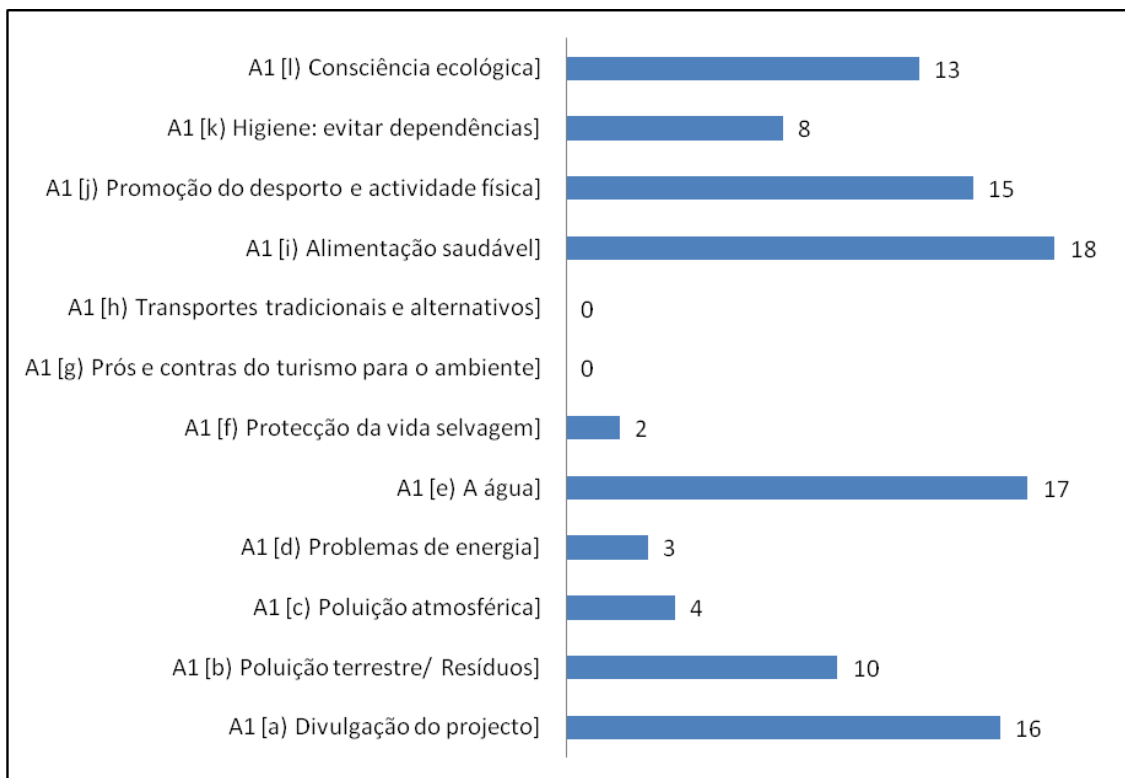
Foi registada, pelos 23 professores respondentes, a pertença a 16 grupos de docência diferentes, ilustrando a participação de um leque muito diverso de formações.

5.1.1 Tópicos do ECCE mais desenvolvidos

À questão colocada - *na sua percepção assinale os 5 tópicos do Projecto Comenius mais desenvolvidos na escola* - as respostas foram as apresentadas no Gráfico 1.1.

Os cinco tópicos mais assinalados pelos professores foram os seguintes, por ordem de preferência: a alimentação saudável, 18 (78%), a água, 17 (73%), a divulgação do projecto, 16 (70%), a promoção do desporto e actividade física, 15 (65%) e a consciência ecológica, 13 (57%).

GRÁFICO 1.1 - Tópicos do ECCE desenvolvidos na escola



5.1.2 Participação no ECCE

A questão 2 do questionário perguntava - *participou, com os seus alunos, em alguma actividade desenvolvida no âmbito do Projecto Comenius?*

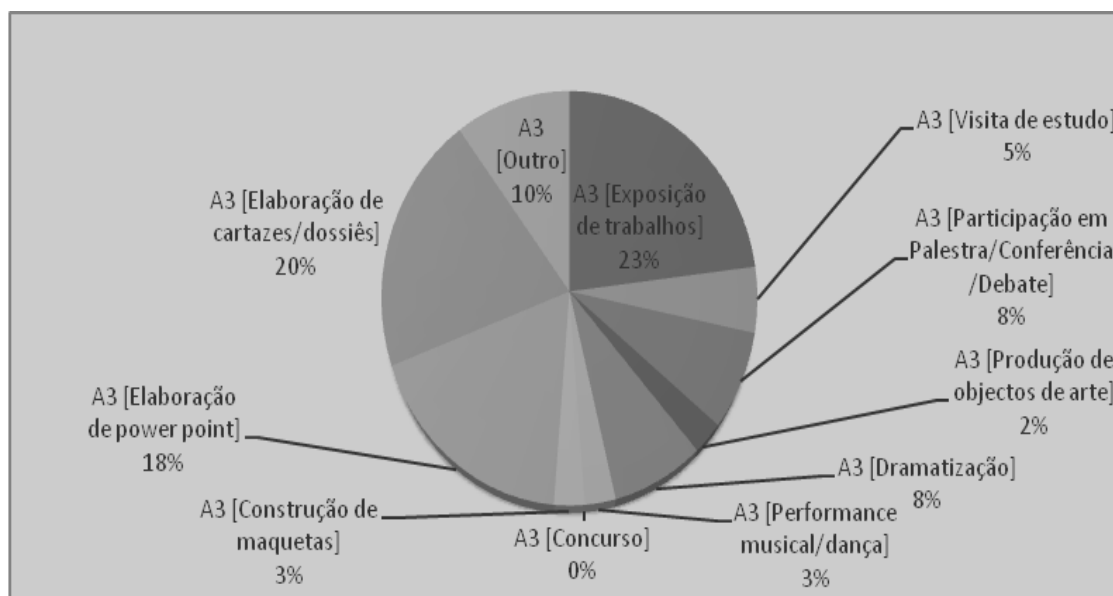
Dos professores respondentes, 78% afirmaram ter desenvolvido actividades com os seus alunos, no âmbito do Projecto Comenius.

5.1.3 Tipo de actividades desenvolvidas com os alunos

A questão 3 do questionário solicitava o seguinte: *assinale o tipo de actividades que desenvolveu com os seus alunos, no âmbito do Projecto Comenius.*

A questão fazia-se acompanhar de um quadro que apresentava um leque diversificado de actividades. De acordo com a informação apresentada no Gráfico 1.2, a exposição de trabalhos foi a actividade indicada mais vezes pelos professores (23%), seguida da elaboração de cartazes/dossiês (20%), da elaboração de power point (18%) e da participação em palestras/conferências/debates (8%). Os respondentes assinalaram ainda outras actividades (10%), não contempladas no quadro apresentado, nomeadamente a produção de poemas, postais de Natal, um livro de receitas, actividades desportivas e sessões de chat com os alunos estrangeiros.

GRÁFICO 1.2 - Tipo de actividades desenvolvidas com os alunos



5.1.4 Avaliação formal das actividades, no âmbito do ECCE

Considerando a avaliação, a questão 4 do Questionário indagava - *Promoveu a avaliação formal das actividades que desenvolveu no âmbito do Projecto Comenius?*

Mais de metade dos respondentes (57%), afirmaram ter feito uma avaliação formal das actividades desenvolvidas no âmbito do ECCE.

5.1.5 Desenvolvimento de dinâmicas inovadoras na escola

A pergunta 5 questionava sobre as possíveis dinâmicas inovadoras desenvolvidas na escola, no seguinte modo: *no seu entender, o Projecto Comenius suscitou o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras na escola?*

A esta questão, todos os respondentes responderam de forma afirmativa, considerando que o ECCE suscitou o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras na escola.

5.1.6 Oportunidades que o ECCE criou para os alunos

Na questão 6, solicitava-se aos respondentes: *assinale o seu grau de concordância* (escolhendo uma das opções apresentadas: Discordo completamente, Discordo, Concordo parcialmente, Concordo em grande parte e Concordo plenamente) *relativamente às situações apresentadas* (relativas a oportunidades que o Projecto Comenius criou para os alunos).

Através da Tabela 1.2, podem perceber-se três grupos de respostas: um primeiro grupo, em que mais de 50% das respostas foram de concordância plena (A6.1, A6.2, A6.3, A6.5, A6.7, A6.8, A6.9, A6.12); um segundo grupo, em que as respostas se repartem pelas opções "concordo plenamente" e "concordo em grande parte", sendo que a soma destas perfaz mais de 50% (A6.4, A6.10 e A6.11); um terceiro grupo (questão A6.6), em que se verifica alguma dispersão das respostas pelas opções "concordo plenamente", "concordo em grande parte" e "concordo parcialmente".

TABELA 1.2 - Oportunidades que o ECCE criou para os alunos

	A6.1 %	A6.2 %	A6.3 %	A6.4 %	A6.5 %	A6.6 %	A6.7 %	A6.8 %	A6.9 %	A6.10 %	A6.11 %	A6.12 %
Concordo Plenamente	78,3	73,9	60,9	13,0	60,9	34,8	56,5	69,6	73,9	43,5	34,8	52,2
Concordo em grande parte	13,0	17,4	30,4	60,9	39,1	39,1	30,4	26,1	8,7	52,2	52,2	47,8
Concordo parcialmente	8,7	8,7	8,7	13,0	0,0	17,4	8,7	0,0	8,7	4,3	0,0	0,0
Discordo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Discordo completamente	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responderam	0	0	0	13,1	0	8,7	4,4	4,3	8,7	0	13	0

Legenda:

A6.1- conhecerem outras culturas; A6.2- viverem novas experiências; A6.3- aumentarem a sua consciência ambiental; A6.4- terem iniciativa ao nível da concepção, planificação, avaliação de projectos; A6.5- desenvolverem a sua criatividade; A6.6- exercitarem a participação democrática; A6.7 partilharem saberes e práticas com os colegas; A6.8- desenvolverem trabalhos de grupo; A6.9- debaterem questões da actualidade; A6.10- assumirem responsabilidades; A6.11- adoptarem comportamentos solidários; A6.12- desenvolverem atitudes de respeito pelos outros.

5.1.7 Oportunidades que o ECCE criou para os professores

Considerando que o ECCE trouxe igualmente oportunidades de desenvolvimento para os professores, solicitava-se, na questão 7: *assinale o seu grau de concordância relativamente às situações apresentadas*. Tal como na questão anterior, solicitava-se aos respondentes que assinalassem *o seu grau de concordância* (escolhendo uma das opções

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

apresentadas: Discordo completamente, Discordo, Concordo parcialmente, Concordo em grande parte e Concordo plenamente).

TABELA 1.3 - Oportunidades de desenvolvimento para os professores

	A7.1 %	A7.2 %	A7.3 %	A7.4 %	A7.5 %	A7.6 %	A7.7 %
Concordo Plenamente	26,1	47,8	26,1	13,0	17,4	34,8	21,7
Concordo em grande parte	30,4	30,4	34,8	39,1	39,1	43,5	21,7
Concordo parcialmente	30,4	17,4	30,4	43,5	34,8	17,4	34,8
Discordo	0,0	0,0	4,3	0,0	4,3	0,0	13,0
Discordo completamente	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responderam	13,1	4,4	4,4	4,4	4,4	4,3	8,8

Legenda:

A7.1-reflectirem sobre o currículo; A7.2- desenvolverem actividades estimulantes para os alunos; A7.3- adoptarem novas estratégias de ensino; A7.4- adequarem o currículo às características dos alunos; A7.5 - desenvolverem estratégias pedagógicas diferenciadas; A7.6- enfatizarem conteúdos programáticos relacionados com o Projecto Comenius; A7.7- desenvolverem novas formas de avaliação.

De acordo com a informação da Tabela 1.3, sobressaem as opções de resposta "concordo em grande parte" e "concordo plenamente" que, no conjunto, somam mais de 50% das respostas dadas (questões A7.1, A7.2, A7.3, A7.4, A7.5 e A7.6). A opção "concordo parcialmente" é a escolhida em 43,5% das respostas, no caso da questão A7.4. Embora pouco significativa, a discordância é de 13% na questão A7.7.

5.1.8 Avaliação que os professores fazem do ECCE

A questão 8 era a seguinte: *De que forma avalia o desenvolvimento que percepcionou nos domínios apresentados?* Em primeiro lugar, requeria uma apreciação direccionada para o desenvolvimento percepcionado nos alunos e, em segundo lugar, solicitava uma avaliação mais centrada na comunidade educativa.

Como se pode verificar na Tabela 1.4, os professores, no que diz respeito às aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, utilizaram as menções de "Excelente" e de "Muito Bom" em mais de 50% das respostas dadas (no caso das questões A8A1.2, A8A1.4 e A8A1.5). Verificou-se uma maior dispersão nas questões A8A1.1 e A8A1.3, dado que os professores distribuíram a sua avaliação por três menções: "Bom", "Muito Bom" e "Excelente".

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

TABELA 1.4 - Avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos

	A8A1.1 %	A8A1.2 %	A8A1.3 %	A8A1.4 %	A8A1.5 %
Excelente	21,7	43,5	26,1	39,1	34,8
Muito Bom	34,8	34,8	26,1	30,4	34,8
Bom	34,8	17,4	30,4	21,7	21,7
Suficiente	8,7	4,3	13,0	8,7	8,7
Insuficiente	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0
Não responderam	0	0	0,1	0,1	0

Legenda:

A8A1.1- competências linguísticas (Inglês); A8A1.2- competências na utilização das TIC; A8A1.3- o conhecimento cultural da nossa região/país e das(os) outras(os) regiões/países; A8A1.4- atitudes ecológicas e A8A1.5 - comportamentos para uma vida saudável.

A questão 8 permitiu ainda aos respondentes salientar os aspectos que consideraram mais relevantes nos domínios a avaliar. Assim: i) relativamente às *competências linguísticas (Inglês)*, os professores respondentes sublinharam que os alunos passaram a ter uma motivação acrescida para investir na língua inglesa e melhoraram a expressão oral e escrita (9 referências); ii) relativamente às *competências nas TIC*, os professores respondentes salientaram que os alunos passaram a ter uma motivação acrescida para usar as TIC, adquiriram conhecimentos sobretudo com a realização de powerpoints e através da pesquisa na Net e aumentaram as suas competências na utilização das novas ferramentas de comunicação (10 referências); iii) relativamente ao *conhecimento cultural da nossa região/país e das(os) outras(os) regiões/países*, os professores respondentes referiram que aumentou o conhecimento sobre a nossa região/país e também sobre as outras regiões/países, privilegiou-se o conhecimento da história através de pesquisas/exposições e consideraram significativas as mobilidades desenvolvidas nos países da UE (8 referências); iv) relativamente às *atitudes ecológicas*, os professores respondentes referiram que as várias actividades em que se envolveram permitiram uma maior consciencialização para a adopção de atitudes ecológicas, referiram ainda que os alunos desenvolveram atitudes de responsabilização para com os espaços que habitam e de respeito para com todos os seres vivos (11 referências); v) relativamente aos *comportamentos para uma vida saudável*, os professores respondentes mencionaram que é expectável uma melhoria dos comportamentos conducentes a uma vida mais saudável através da aposta numa alimentação saudável e na prática regular de exercício físico (11 referências).

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

TABELA 1.5 - Avaliação do efeito do ECCE na comunidade educativa

	A8B1.1 %	A8B1.2 %	A8B1.3 %	A8B1.4 %	A8B1.5 %	A8B1.6 %	A8B1.7 %	A8B1.8 %	A8B1.9 %
Excelente	56,5	60,9	17,4	47,8	52,2	39,1	13,0	30,4	30,4
Muito Bom	21,7	17,4	13,0	21,7	17,4	26,1	43,5	30,4	34,8
Bom	17,4	17,4	47,8	26,1	17,4	26,1	13,0	26,1	26,1
Suficiente	4,3	0,0	8,7	4,3	4,3	0,0	8,7	0,0	4,3
Insuficiente	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responderam	0,1	4,3	8,8	0,1	8,7	8,7	21,8	13,1	4,4

Legenda:

A8B1.1 - uma maior abertura da escola a outras realidades; A8B1.2- a possibilidade de cooperação com outras escolas europeias; A8B1.3- a articulação curricular entre ciclos; A8B1.4- o trabalho colaborativo dos professores; A8B1.5- o desenvolvimento de mobilidades de professores e de alunos ; A8B1.6- o trabalho colaborativo dos alunos; A8B1.7- o trabalho colaborativo dos Pais/EE; A8B1.8- oportunidades de colaboração entre a escola-família; A8B1.9- oportunidades de colaboração entre a escola-comunidade.

Conforme se verifica na Tabela 1.5, no que diz respeito ao efeito do ECCE junto da comunidade educativa, os professores utilizaram as menções de "Excelente" e de "Muito Bom" em mais de 50% das respostas dadas a quase todas as questões. No caso da questão A8B1.3, os professores optaram por dispersar mais a sua avaliação optando pelas menções de "Bom", "Excelente" e "Muito Bom". A questão A8B1.7 não obteve resposta por parte de 21,8% dos respondentes.

Tal como o tinham feito anteriormente, os respondentes sublinharam os aspectos que consideraram mais significativos nos domínios a avaliar. Assim: i) relativamente à *maior abertura da escola a outras realidades*, os professores afirmaram que a escola se abriu mais ao meio e às realidades europeias, diminuindo o seu isolamento, tendo-se verificado uma maior aproximação da escola ao mundo, sobretudo aquando da visita de outras escolas europeias (9 referências); ii) relativamente à *possibilidade de cooperação com outras escolas europeias*, os testemunhos dos professores salientaram que a escola cooperou, através da realização de actividades, com outras escolas europeias, tendo sido muito importante o intercâmbio entre as escolas que permitiu a maior comunicação entre alunos (9 referências); iii) relativamente à *articulação curricular entre ciclos*, os professores destacaram que o Projecto Comenius favoreceu a articulação entre ciclos (4 referências); iv) relativamente ao *trabalho colaborativo dos professores*, alguns respondentes salientaram que se verificou a constituição de grupos de trabalho, formados por professores, um maior dinamismo e a conjugação de diferentes opiniões (8 referências); v) relativamente ao *desenvolvimento de mobilidades de professores e de alunos*, os professores destacaram que vários professores e alunos se deslocaram às escolas parceiras, desenvolveram novos relacionamentos em situações diversificadas e

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

viveram novas e enriquecedoras experiências (8 referências); vi) relativamente ao *trabalho colaborativo dos alunos*, os professores mencionaram que foi estimulado o trabalho colaborativo entre os alunos que desenvolveram, sempre que possível, trabalhos de grupo, tendo sido promovido o respeito pelo trabalho do outro (7 referências); vii) relativamente ao *trabalho colaborativo dos Pais/EE*, os professores consideraram que os pais colaboraram entre si para a concretização de actividades desenvolvidas no âmbito do Projecto, sobretudo no período de recepção dos parceiros (4 referências); viii) relativamente às *oportunidades de colaboração entre a escola-família*, os professores referiram que foi muito solicitada a colaboração entre a escola-família, ao longo do desenvolvimento do projecto mas sobretudo no período de recepção dos parceiros europeus (4 referências); ix) relativamente às *oportunidades de colaboração entre a escola-comunidade*, os professores destacaram que a escola promoveu vários contactos com instituições/organizações locais que deram o seu contributo para o desenvolvimento do Projecto Comenius, verificando-se a abertura da escola à comunidade (7 referências).

5.1.9 Sugestões para o desenvolvimento do ECCE

Na questão 9 solicitava-se o seguinte: *comente/dê sugestões relativamente ao desenvolvimento do Projecto Comenius, na nossa escola.*

Os professores respondentes optaram por salientar alguns dos aspectos que consideraram mais enriquecedores para os alunos e para a escola (Anexo 9), referindo que o ECCE foi excelente para desenvolver cidadãos conscientes, participativos e em cooperação com outras realidades (8 referências). Também se pronunciaram relativamente à continuidade do ECCE sublinhando que deve ser continuado (4 referências).

5.2 A percepção dos Encarregados de Educação, através do questionário

O questionário, em suporte papel, foi disponibilizado aos Encarregados de Educação (EE), nas reuniões de avaliação no final do ano lectivo de 2009/2010.

O questionário era constituído por 8 questões, maioritariamente de resposta fechada. A questão 7, que solicitava aos respondentes a sua avaliação face ao desenvolvimento dos domínios apresentados, permitia que especificassem os aspectos considerados mais relevantes em cada domínio, através de resposta aberta. A questão 8 conduzia a uma resposta aberta.

O principal objectivo, indicado no início do questionário, era o de permitir avaliar o impacto do projecto na escola. Assim, pretendia-se conhecer a percepção dos EE sobre: i) os temas mais abordados na escola, as actividades mais desenvolvidas e a sua participação (questões 1, 2 e 3); ii) as dinâmicas desenvolvidas na escola (questões 4 e 5); iii) os efeitos do ECCE no envolvimento dos EE (questão 6); iv) os benefícios do ECCE para os alunos e para a comunidade escolar (questão 7). A última questão (questão 8), permitia obter conhecimento sobre outros aspectos que os EE quisessem acrescentar.

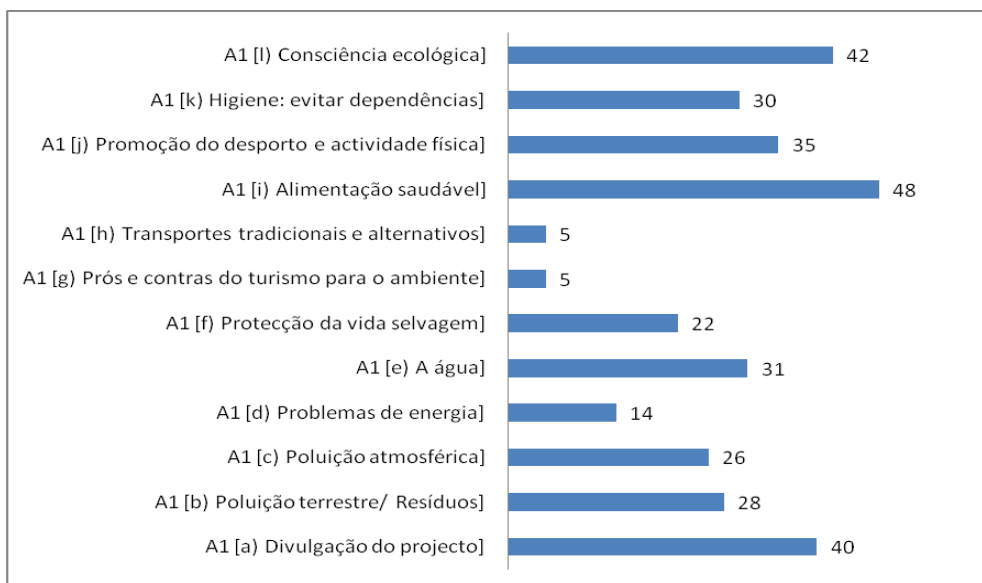
O questionário foi disponibilizado a 200 EE, presentes nas referidas reuniões de avaliação e desse número, 73 (36,5%) entregaram o questionário, devidamente preenchido. A falta de disponibilidade, resultado de um quotidiano nem sempre facilitado, justifica, entre outras razões, a não entrega do questionário preenchido, por parte dos restantes EE.

Da análise dos questionários recolhidos, constata-se que, dos 73 EE respondentes, 55 (75%) são sexo feminino e 18 (25%), do sexo masculino. As suas idades são compreendidas entre os 40 e os 49 anos (55%), havendo a referir uma fatia de respondentes pertencentes ao intervalo de idades entre os 30 e os 39 (38%). Fora destes dois intervalos, situam-se alguns respondentes com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos (5%) e com menos de 30 anos de idade (1%). Os respondentes possuem educandos nos quatro níveis de ensino, num total de 92 alunos, distribuídos do seguinte modo: 7, no ensino pré-escolar, 11, no 1º ciclo, 35, no 3º ciclo e 42, no 2º ciclo.

5.2.1 Tópicos do ECCE mais desenvolvidos

O questionário apresentava os tópicos desenvolvidos na escola através do ECCE, solicitando-se ao respondente: *na sua percepção assinale os 5 tópicos do Projecto Comenius mais desenvolvidos na escola*. As respostas distribuíram-se da forma que se apresenta no Gráfico 2.1.

GRÁFICO 2.1 - Tópicos mais desenvolvidos na escola



Os cinco tópicos mais assinalados pelos EE foram os seguintes, por ordem de preferência: em primeiro lugar, a alimentação saudável, 48 (66%), em segundo lugar, a consciência ecológica, 42 (58%), em terceiro lugar, a divulgação do projecto, 40 (55%), em quarto lugar, a promoção do desporto e da actividade física, 35 (48%) e em quinto lugar, a água, 31(42%).

5.2.2 Participação, com os educandos, em actividades do ECCE

A questão 2 do questionário perguntava - *participou, com os seus educandos, em alguma actividade desenvolvida no âmbito do Projecto Comenius?*

Da totalidade dos EE respondentes, apenas 23% afirmaram terem desenvolvido actividades com os seus educandos, no âmbito do Projecto Comenius.

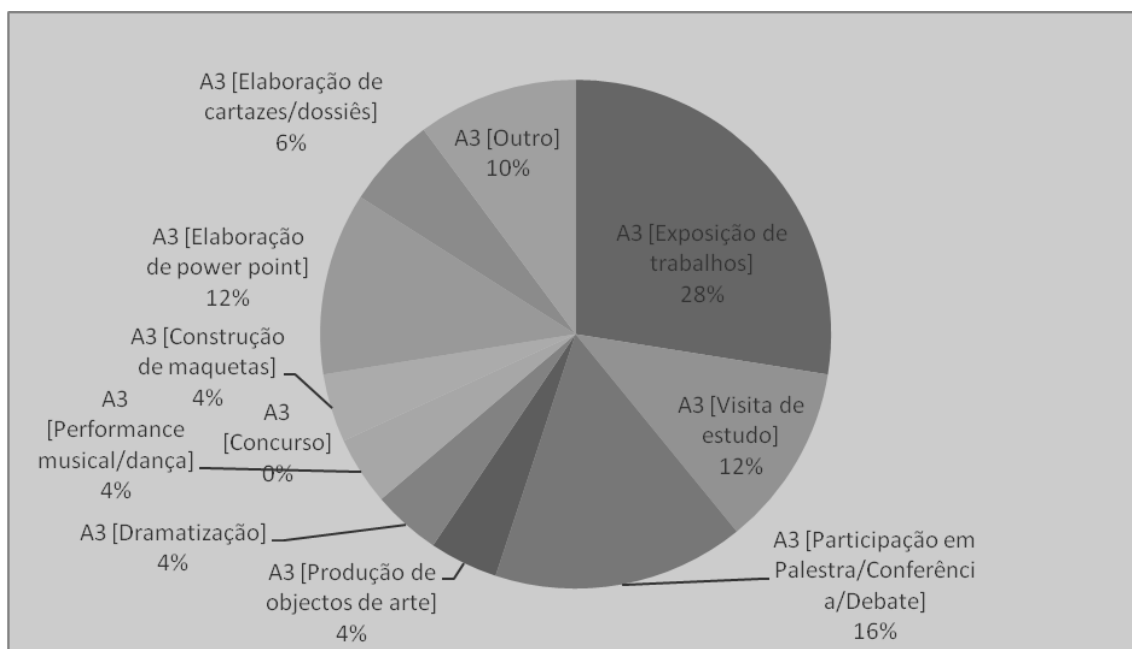
5.2.3 Tipo de actividades em que participou na escola, no âmbito do ECCE

A questão 3 do questionário solicitava o seguinte: *assinale o tipo de actividades em que participou na escola*.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

De acordo com o Gráfico 2.2, a exposição de trabalhos foi a actividade indicada mais vezes pelos EE (28%), seguida da participação em palestra/conferência/debate (16%), da participação em visitas de estudo e da elaboração de power point (12%) e de outro tipo de actividades (10%).

GRÁFICO 2.2 - Tipo de actividades em que participou na escola



5.2.4 Desenvolvimento de dinâmicas inovadoras na escola

A pergunta 4 questionava sobre as possíveis dinâmicas inovadoras desenvolvidas na escola, no seguinte modo: *no seu entender, o Projecto Comenius suscitou o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras na escola?*

A esta questão, 86% dos respondentes responderam de forma afirmativa, considerando que o ECCE suscitou o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras na escola.

5.2.5 Oportunidades que o ECCE criou para os alunos

Na questão 5, solicitava-se aos respondentes que assinalassem *o seu grau de concordância* (escolhendo uma das opções apresentadas: Discordo completamente, Discordo, Concordo parcialmente, Concordo em grande parte e Concordo plenamente) *relativamente às situações apresentadas* (oportunidades que o ECCE criou para os alunos).

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Os resultados apresentados na Tabela 2.1 mostram que os EE escolheram sobretudo as opções - "concordo plenamente" e "concordo em grande parte". Assim, em cada uma das 12 questões apresentadas, a soma destas opções atingiu sempre valores superiores a 50%. A escolha da opção "concordo parcialmente", surge com alguma expressão (21,9%) nas questões A5.3 e A5.4 e, nesta última questão, a discordância é afirmada em 6,8% das respostas.

TABELA 2.1 - Oportunidades que o ECCE criou para os alunos

	A5.1 %	A5.2 %	A5.3 %	A5.4 %	A5.5 %	A5.6 %	A5.7 %	A5.8 %	A5.9 %	A5.10 %	A5.11 %	A5.12 %
Concordo plenamente	52,1	49,3	35,6	35,6	46,6	37,0	56,2	45,2	47,9	56,2	54,8	61,6
Concordo em grande parte	24,7	28,8	30,1	27,4	24,7	34,2	27,4	38,4	27,4	21,9	24,7	20,5
Concordo parcialmente	15,1	11,0	21,9	21,9	19,2	15,1	9,6	12,3	13,7	13,7	9,6	8,2
Discordo	1,4	4,1	0,0	6,8	0,0	2,7	2,7	0,0	4,1	1,4	0,0	0,0
Discordo completamente	4,1	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	1,4
Não responderam	2,6	6,8	12,4	8,3	9,5	9,6	4,1	4,1	6,9	6,8	9,5	8,3

Legenda:

A5.1- conhecerem outras culturas; A5.2- viverem novas experiências; A5.3- aumentarem a sua consciência ambiental; A5.4- terem iniciativa ao nível da concepção, planificação, avaliação de projectos; A5.5- desenvolverem a sua criatividade; A5.6- exercitarem a participação democrática; A5.7 partilharem saberes e práticas com os colegas; A5.8- desenvolverem trabalhos de grupo; A5.9- debaterem questões da actualidade; A5.10- assumirem responsabilidades; A5.11- adoptarem comportamentos solidários; A5.12- desenvolverem atitudes de respeito pelos outros.

5.2.6 Oportunidades que o ECCE criou para os pais/EE

Partindo do princípio de que o ECCE trouxe igualmente oportunidades para uma maior participação dos pais/EE, solicitava-se, na questão 6: *assinale o seu grau de concordância relativamente às situações apresentadas*. Tal como na questão anterior, pedia-se aos respondentes que assinalassem *o seu grau de concordância* (escolhendo uma das opções apresentadas: Discordo completamente, Discordo, Concordo parcialmente, Concordo em grande parte e Concordo plenamente).

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

TABELA 2.2 - Oportunidades que o ECCE criou para os pais/EE

	A6.1 %	A6.2 %	A6.3 %	A6.4 %	A6.5 %	A6.6 %	A6.7 %
Concordo plenamente	43,8	34,2	31,5	39,7	32,9	34,2	35,6
Concordo em grande parte	19,2	28,8	31,5	28,8	31,5	21,9	24,7
Concordo parcialmente	15,1	13,7	16,4	16,4	16,4	17,8	16,4
Discordo	6,8	8,2	6,8	2,7	5,5	12,3	11,0
Discordo completamente	2,7	4,1	4,1	1,4	2,7	1,4	4,1
Não responderam	12,4	11	9,7	11	11	12,4	8,2

Legenda:

A6.1 - apoiarem os seus educandos no desenvolvimento das actividades, A6.2 - colaborarem com os professores no desenvolvimento das actividades; A6.3 - participarem em palestras desenvolvidas na escola; A6.4 - apreciarem exposições desenvolvidas na escola; A6.5 - participarem em debates desenvolvidos na escola; A6.6 - assistirem a dramatizações desenvolvidas na escola e A6.7 - participarem na avaliação das actividades.

De acordo com a informação apresentada na Tabela 2.2, as opções - "concordo plenamente" e "concordo em grande parte" foram escolhidas nas 7 questões apresentadas, sendo que a soma destas opções atinge sempre valores superiores a 50% . A opção "concordo parcialmente" surge, em todas as questões, com alguma expressão (entre 13,7% e 17,8%). Os EE optaram pela discordância, embora com peso pouco significativo, nas questões A6.2, A6.3, A6.6 e A6.7.

5.2.7 Avaliação que os EE fazem do ECCE

A questão 7 subdividia-se em duas, na medida em que, em primeiro lugar, requeria uma apreciação direccionada para o desenvolvimento percebido nos alunos e, em segundo lugar, solicitava uma avaliação mais centrada na comunidade educativa. A questão era a seguinte: *De que forma avalia o desenvolvimento que percecionou nos domínios apresentados?*

A Tabela 2.3, apresenta o resultado da avaliação dos EE face ao desenvolvimento percebido nos alunos. Pode constatar-se que os EE atribuíram, maioritariamente, as menções de "Muito Bom" e "Bom" (a soma destas menções é de mais de 50% nas questões A7.1, A7.4 e A7.5). Verifica-se alguma dispersão nas questões A7.3, em que a avaliação se reparte pelas menções de "Excelente", "Muito Bom", "Bom" e "Suficiente". A questão A7.2, não obteve resposta por parte de 20,6% dos respondentes.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

TABELA 2.3 - Avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos

	A7.1 %	A7.2 %	A7.3 %	A7.4 %	A7.5 %
Excelente	8,2	8,2	16,4	13,7	15,1
Muito Bom	26,0	16,4	24,7	24,7	30,1
Bom	26,0	30,1	24,7	26,0	24,7
Suficiente	24,7	23,3	20,5	19,2	16,4
Insuficiente	5,5	1,4	2,7	0,0	1,4
Não responderam	9,6	20,6	11	16,4	12,3

Legenda:

A7A1.1- competências linguísticas (Inglês); A7A1.2- competências na utilização das TIC; A7A1.3- o conhecimento cultural da nossa região/país e das(os) outras(os) regiões/países; A7A1.4- atitudes ecológicas e A7A1.5 - comportamentos para uma vida saudável.

A Tabela 2.4 apresenta a avaliação dos EE relativamente aos efeitos do ECCE na comunidade educativa. A escolha dos EE recaiu maioritariamente nas menções de "Excelente", "Muito Bom" e "Bom", as quais, no seu conjunto, perfazem mais de 50%. Escapa a esta categoria a questão A7A.10, relativa ao trabalho colaborativo dos Pais/EE, que mereceu uma avaliação menos unânime (verifica-se uma maior dispersão das menções atribuídas). A questão A7A.7, não foi respondida por 23,3% dos respondentes e as questões A7A.10 e A7A.12, não obtiveram resposta por parte de 27,5 dos respondentes (nas duas questões).

TABELA 2.4 - Avaliação do efeito do ECCE na comunidade educativa

	A7A.6 %	A7A.7 %	A7A.8 %	A7A.9 %	A7A.10 %	A7A.11 %	A7A.12 %
Excelente	26,0	32,9	23,3	17,8	16,4	20,5	16,4
Muito Bom	21,9	2,7	23,3	28,8	6,8	20,5	6,8
Bom	16,4	20,5	20,5	24,7	23,3	23,3	28,8
Suficiente	17,8	15,1	12,3	13,7	20,5	17,8	13,7
Insuficiente	2,7	5,5	4,1	1,4	5,5	5,5	6,8
Não responderam	15,2	23,3	16,5	13,6	27,5	12,4	27,5

Legenda:

A7A1.6- uma maior abertura da escola a outras realidades; A7A1.7- a possibilidade de cooperação com outras escolas europeias; A7A1.8- o desenvolvimento de mobilidades de professores e de alunos ; A7A1.9- o trabalho colaborativo dos alunos; A7A1.10 - o trabalho colaborativo dos Pais/EE; A7A1.11 - oportunidades de colaboração entre a escola-família e A7A1.12 - oportunidades de colaboração entre a escola-comunidade.

5.2.8 Sugestões para o desenvolvimento do ECCE

Os EE tiveram ainda a oportunidade de fazer comentários e de dar sugestões (Anexo 9) relativamente ao desenvolvimento do ECCE na escola.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Transcrevem-se de seguida os testemunhos que alguns EE respondentes decidiram escrever a propósito do ECCE. Assim, o ECCE promoveu: i) a cidadania, contribuindo para a formação de adultos melhores, com respeito pelas regras, com atitudes ecológicas, com uma melhor relação com o ambiente (4 referências) e para o desenvolvimento de comportamentos para uma vida saudável, passando pela alimentação equilibrada e exercício físico (2 referências); ii) o aumento das competências linguísticas (Inglês), porque o projecto Comenius desenvolveu a linguagem/aprendizagem dos alunos na disciplina de Inglês (3 referências); iii) a abertura às realidades europeias, atendendo a que ajudou os alunos a conhecerem novas culturas de diferentes países (2 referências); iv) a ligação ao meio, às famílias e a outras instituições, visto que houve uma maior aproximação da escola à comunidade (2 referências). Os registos dos EE referem ainda que o ECCE é de continuar (12 referências) porque é um projecto que é bom para os nossos filhos (8 referências).

5.3 A percepção dos entrevistados

A primeira questão lançada foi: o ECCE foi um projecto inovador? Que características inovadoras lhe reconhecem?

Antes de avançarem para a questão colocada, os entrevistados sentiram necessidade de lembrar o que tinham sentido no momento em que tomaram conhecimento do novo projecto que a escola se propunha desenvolver. Assim, falaram sobre as expectativas que tinham criado no início do projecto, tendo-o considerado na altura um grande desafio.

O ECCE constituiu, de acordo com a opinião dos entrevistados, um desafio para a escola, sobretudo porque era necessário trabalhar em articulação com as outras escolas europeias. A subdirectora teve oportunidade de dizer que,

"no princípio, o projecto parecia assustador. Parecia tão grande que poderia mudar tanta coisa. Mas este pensamento era pela inovação que iria trazer, pela mudança que deveria acontecer, pelo número de escolas envolvidas, pelas mobilidades que deveriam fazer-se, pelo facto de termos de receber os colegas estrangeiros, pela forma como nos devíamos organizar, pelos esforços necessários para planificar tudo. A grande inovação terá passado pela maior aproximação da escola à Europa. De facto, foi bastante inovador".

O facto de os alunos terem a oportunidade de contactar com os alunos das outras escolas europeias foi também apontado como um desafio mas também como algo muito estimulante, ideia reforçada pela EE que, durante a entrevista, teve necessidade de afirmar: "agora sinto que foi muito positivo e foi, sem dúvida, uma experiência única". Do mesmo modo, a funcionária referiu que o projecto foi visto como um desafio que exigiria um esforço da parte de todos. Lembrou que os estrangeiros que visitaram a escola, queriam saber o nome, em Português, das coisas que queriam comprar no bar da escola, facto que originou esforços, por parte de todos. Apesar das dificuldades, apesar de não se dominarem as línguas dos visitantes, conseguiu-se comunicar e dar resposta a todas as novas situações. Foi com o semblante iluminado que deixou escapar a expressão: "gostei muito desses dias".

A coordenadora de departamento lembrou que o projecto permitiu desenvolver o espírito de cidadania europeia através do contacto com outras realidades de outros países. Foi inovador pelo desenvolvimento das mobilidades. A mesma entrevistada referiu, a propósito das dificuldades com a língua estrangeira, que pareciam inicialmente difíceis de ultrapassar: "penso que constituíram um incentivo para se melhorar e o facto de os trabalhos dos alunos serem expostos não só na nossa escola mas também nas outras escolas, foi um aspecto inovador"!

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

A deslocação de alunos ao estrangeiro, bem como a recepção de alunos de outros países, foram aspectos sublinhados por todos os entrevistados. Foi referido que o facto de os alunos ficarem alojados nas famílias de acolhimento, possibilitou aprenderem o seu modo de vida, atendendo a que os alunos acompanharam as actividades das famílias e fizeram parte do dia a dia delas. Neste ponto, a EE concordou e mencionou o facto de ter recebido em sua casa um aluno italiano que se integrou muito bem no dia a dia familiar. A directora de turma sublinhou o facto de os alunos poderem confrontar o seu nível de desenvolvimento com o dos colegas e considerou que os alunos ficaram com a auto-estima reforçada, tendo referido que, "esta coisa de sermos um país periférico afecta-nos e é importante os jovens percebam que somos tão bons como os mais desenvolvidos"! Associando-se a esta ideia, a EE deu a conhecer que a sua filha, depois desta experiência, ficou com a ideia de fazer Erasmus. Acrescentou ainda que nunca tinha visto a filha tão entusiasmada e reconheceu que o seu interesse pelo inglês aumentou em consequência da necessidade que sentiu de melhorar a sua fluência para comunicar com os colegas estrangeiros.

Um dos aspectos, sentido como muito inovador, foi a recepção dos professores e dos alunos das diferentes escolas europeias que marcou, sem dúvida a vida na escola.

Nas palavras da directora de turma, "a curiosidade face aos visitantes era muita e os alunos perguntavam-se, como é que seriam? Quando chegaram, a interacção entre os alunos foi de entusiasmo e de excitação". A dinâmica entre os nossos alunos e os que vieram foi muito intensa, o convívio foi excelente e, do mesmo modo, os momentos de trabalho em grupo foram também de grande qualidade.

Foi uma semana plena de emoções, pelas actividades desenvolvidas junto com os visitantes europeus e pelo contacto com pessoas portadoras de culturas tão diversas. A funcionária recordou que os alunos andavam excitados, entusiasmados com a presença dos colegas estrangeiros e falavam com todos sobre eles e sobre o que faziam. Fez questão de dizer que "foi uma semana que eles não vão esquecer".

Neste momento da entrevista, a partilha de lembranças e mesmo de emoções entre os presentes acontecia de forma espontânea e natural, num clima de grande cumplicidade entre todos. Tornou-se difícil gerir as intervenções de todos os entrevistados porque todos queriam exprimir as suas impressões e o seu sentir sobre as respectivas experiências, vividas à luz do ECCE. A sequência das questões, tal como estavam no guião, foi definitivamente alterada. No entanto, tal facto não foi razão para

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

haver menor riqueza na informação recolhida. Bem pelo contrário, novas perspectivas se abriram e outras questões, não pensadas inicialmente, foram sendo respondidas.

Os entrevistados salientaram as novas amizades que se criaram, tanto entre alunos como entre pais e professores, que continuaram a ser alimentadas no Facebook. De facto, concluíram que as redes sociais ajudaram imenso na comunicação e na aproximação de pessoas residentes em terras tão distantes. Do mesmo modo, constataram que os contactos entre a nossa escola e as outras escolas parceiras foram muito frequentes, permitindo o trabalho de cooperação que o ECCE preconizava na sua agenda.

A necessidade de partilhar o intenso trabalho desenvolvido por todos, nas várias escolas parceiras, conduziu à criação de um website da parceria, que foi fundamental na disseminação das actividades do ECCE. Para o mesmo fim, foi criado o *blog* Comenius, alojado na página da internet da escola, que permitiu a publicação dos trabalhos dos nossos alunos e das experiências vividas cá, na nossa escola e na nossa região bem como as experiências vividas no decurso das visitas às escolas europeias. Tanto o *blog* como o Jornal Comenius, também criado no âmbito do projecto, foram instrumentos importantes para dar a conhecer a mais pessoas as actividades da escola e toda a sua nova dinâmica. Algumas das actividades estavam publicadas em língua inglesa para que os nossos colegas e alunos estrangeiros pudessem compreender o que a escola ia desenvolvendo.

Os entrevistados tiveram, neste momento, ocasião para falar sobre a forma como participaram no ECCE. Foram participações diferentes, de acordo com as funções desempenhadas por cada elemento na comunidades escolar, mas comunicadas por todos de forma apaixonada. Os entrevistados foram unânimes em considerar que, no âmbito do ECCE, a escola tinha desenvolvido actividades de elevado interesse pedagógico, constituindo um contributo muito importante para a concretização dos seus anseios, a formação de futuros cidadãos, conscientes e participativos. Um rol de actividades foi sendo descrito, mas sem tempo para serem todas enumeradas, indicaram-se: as exposições, os debates, as conferências, as competições desportivas, os teatros, as visitas de estudo, os concursos, as acções de solidariedade.

O ECCE permitiu, como foi antes referido, a deslocação de professores e de alunos às escolas parceiras, favorecendo, desse modo, o encontro com pessoas de culturas diferentes, com modos de vida diferentes, no seu meio ambiente. De acordo com a directora de turma, "as mobilidades constituíram um desafio para ultrapassar os medos:

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

língua é um deles". A mesma completou a sua ideia dizendo que, "os alunos saíram da sua zona de conforto e tiveram a oportunidade de comunicar e vivenciar experiências em espaços mais desafiadores". Os entrevistados perceberam uma alteração dos alunos face à aprendizagem do inglês, facto ilustrado pelo testemunho da directora de turma, também professora de inglês:

"Os alunos aperceberam-se de que o inglês é uma língua mundial. Quanto aos alunos que tiveram a oportunidade de se deslocar e de visitar outras escolas, tiveram um desempenho muito bom no que respeita a comunicação na língua inglesa. O feedback que eles me deram foi que se sentiram bem, confortáveis com o seu inglês".

Todos os entrevistados concordaram com esta percepção e a subdirectora reforçou a ideia referindo que, o tornar a língua útil é muito importante para a aprendizagem e isso aconteceu: os alunos sentiram a utilidade do inglês para poderem comunicar com os colegas europeus.

A discussão foi, a partir daqui, orientada para se conhecer os efeitos do ECCE ao nível da promoção de atitudes/comportamentos saudáveis. A propósito desta questão, um aluno fez uma entrevista à funcionária, sobre a alimentação saudável. Era um aluno do ensino especial que estava a fazer um trabalho sobre esse tema. Fez-lhe perguntas sobre o tipo de alimentos que se vendiam no bar da escola, quais os mais vendidos e outras coisas. A funcionária achou interessante ele fazer-lhe tantas perguntas sobre o seu trabalho no bar, sobre o que achava dos alimentos mais saudáveis, se se vendiam muito ou pouco.

De facto, foram várias as acções de sensibilização que ocorreram na escola, a propósito da alimentação saudável. A EE reconheceu que, "tendo em conta todas as actividades em que os alunos participaram, eles tomaram mais consciência das suas atitudes e comportamentos". Do mesmo modo, a directora de turma considerou que, "houve um reforço dos valores pela acção conjunta da escola e da família".

Também a aluna entrevistada referiu ter ficado mais consciente sobre vários aspectos da realidade, depois de ter participado numa deslocação ao Chipre, onde teve contacto com outros costumes, com outras dificuldades e com outros comportamentos. Ficou sensibilizada com a água que os cipriotas consomem e com o processo de dessalinização a que é sujeita, referindo que não tem o mesmo sabor que tem cá. Do mesmo modo, apercebeu-se que a comida era muito temperada, com sabores desconhecidos, o que a fez perceber que era muito ligada à nossa gastronomia. A partir de então passou a dar mais importância à alimentação e também ao exercício físico.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Ainda sobre o tema das atitudes/comportamentos saudáveis, os entrevistados referiram que foi muito importante existirem diferentes abordagens às questões da saúde, da alimentação, do ambiente, e outras, às quais corresponderam diferentes suportes pedagógicos. Os nossos alunos responderam a um questionário relativo ao tema das atitudes/comportamentos saudáveis, tal como os alunos das outras escolas europeias. Esta actividade fê-los reflectir sobre os seus hábitos e comportamentos e permitiu, de igual modo, comparar as respostas obtidas nas diferentes escolas europeias.

Os alunos usaram a internet, os manuais e os livros da Biblioteca mas também recorreram às famílias e amigos para recolherem informações e aumentaram o seu conhecimentos sobre os diversos temas abordados. Os alunos tiveram oportunidade de desenvolver os seus trabalhos, individualmente ou em grupo. Nestas circunstâncias, o conhecimento foi sendo construído através de estratégias diferentes, com base em recursos diversificados e as mensagens fossem chegando aos diferentes alunos. Ficaram mais receptivos para actividades diferentes, mais preparados para novos desafios e mais conscientes para assumirem comportamentos para uma vida mais saudável. A funcionária da escola teve a percepção de que "uns mais do que outros ficaram certamente mais conscientes e abertos para melhorarem nas suas atitudes e comportamentos".

Pegando nesta última ideia, foi lançada para discussão a questão da consciência cívica na escola (solidariedade, tolerância, respeito pelo outro,...). O ECCE teve efeitos na escola, a este nível?

A coordenadora de departamento considerou que o trabalho de grupo constituiu uma forma privilegiada para trabalhar as actividades e, dessa forma, os alunos puderam, uns com os outros, reflectir em conjunto sobre as questões a discutir. Sublinhou que em equipa, os alunos ensaiam formas de se organizar, de praticar a tolerância e o respeito pelos colegas, pelas suas ideias. Também assumem mais facilmente comportamentos solidários, quando funcionam em grupo, porque se sentem reforçados nas suas posições. A este propósito, foi lembrado um debate, organizado na escola, sobre os direitos humanos, em que os alunos colocaram, com muita assertividade, as suas opiniões. Estiveram presentes os pais que assistiram com orgulho à sessão, dinamizada pelos seus educandos. Foi uma actividade muito enriquecedora para todos, conforme constataram, tendo a directora de turma salientado o seguinte:

"os alunos estão a construir a sua identidade própria, estão a reforçar a sua personalidade e, trabalhando nestas temáticas (ambiente, saúde, direitos humanos,...) vão

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

entender que, enquanto indivíduos e integrados num grupo, podem dar o seu contributo. Penso que é muito importante a ideia do *I belong* (eu pertença)".

O testemunho da aluna entrevistada, vai também neste sentido. Assim, ela referiu que quando os colegas europeus visitaram a escola, sentiu que todos os queriam ajudar, a sentir-se bem cá, longe das suas casas. Todos estavam solidários nessa missão. Além disso, sentiu que o que os alunos queriam muito era "conhecê-los melhor, falar com eles, estar juntos e fazer coisas juntos. Por fim, achou que, afinal, eles eram muito iguais a nós, apesar de virem de países tão diferentes e de falarem outras línguas".

Pretendia-se também indagar sobre os efeitos do ECCE ao nível da participação democrática. Esta questão, pressentia-se de resposta difícil, tendo em conta o seu sentido plural. No entanto, a subdirectora avançou, salientando o modelo organizativo que esteve subjacente à implementação do ECCE. Assim, referiu que a planificação do ECCE, os critérios de selecção dos participantes nas mobilidades, as decisões que se foram tomando, constituíram processos participados. Considerou que o ECCE, não foi um projecto fechado, foi aberto. A participação democrática foi evidente nos vários processos que enformaram o projecto. Para a subdirectora, "os alunos também vivenciaram esta marca do projecto, perceberam o tipo de coordenação que foi implementado e participaram dentro desse espírito, de participação democrática".

Os outros intervenientes manifestaram a sua concordância com a estas palavras e considerando que o ECCE favoreceu a aquisição de mais conhecimentos o que se repercute na formação dos alunos e na sua participação na sociedade. Em consequência, e nas palavras da directora de turma, "os nossos alunos serão, certamente, melhores cidadãos".

Face a esta questão, a aluna integrou-a noutra contexto, que lhe é mais próximo, e que se refere à questão da liberdade. Para ela, os pais, por vezes, controlam muito e limitam os filhos na sua liberdade. Ora, com esta nova vivência experienciada através do ECCE, os seus pais aprenderam a confiar mais nela e a sua liberdade aumentou. Assim, considerou que este foi um dos aspectos mais gratificantes no seu crescimento pessoal.

O ECCE preconizava uma avaliação sustentada ao longo de todo o período de implementação. Assim, tentou-se perceber até que ponto o ECCE foi indutor de novas formas de avaliação na escola. No que respeita a avaliação, o projecto desenvolveu instrumentos específicos de avaliação e momentos próprios para a avaliação. A avaliação assumiu uma feição tanto qualitativa como quantitativa e as fichas de registo

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

usadas pelos professores revelam essa característica, que não é muito habitual na avaliação de projectos na escola. A subdirectora referiu que:

"houve diversos momentos de avaliação: nas reuniões de projecto, com a participação dos professores das várias escolas; nas sessões de apresentação das actividades, que fizemos sempre no fim de cada deslocação, em que, tanto os professores como os alunos que saíram, tiveram ocasião de mostrar as actividades em que se tinham envolvido durante a mobilidade; também houve avaliação nas várias reuniões de trabalho organizadas pela equipa coordenadora do projecto".

Por outro lado, a diversidade de actividades e de experiências permitiram aos alunos, demonstrarem outras aptidões que poderiam ter ficado por revelar e, aos professores, observarem e avaliarem os alunos noutras facetas.

Colocada a questão de o ECCE ter influenciado, de algum modo, a adequação do currículo às características dos alunos e ao nível da articulação curricular entre ciclos, as respostas foram em vários sentidos, fazendo antever diferentes perspectivas sobre o assunto.

O ECCE foi desenvolvido por alunos dos vários níveis de ensino, fruto de um trabalho de articulação curricular que marcou todo o projecto. As actividades desenvolvidas foram de encontro às especificidades dos alunos, tendo envolvido também os alunos com necessidades específicas especiais. A directora de turma recordou que alguns alunos do ensino especial participaram no projecto e viveram momentos muito gratificantes, sobretudo quando estiveram cá as escolas parceiras. A tuna da escola, formada por muitos desses alunos, recebeu no átrio da escola, a delegação estrangeira, com músicas e danças tradicionais, momento considerado "inesquecível, sobretudo para esses alunos. Eles sentiram-se realmente importantes no papel de receber aquela gente vinda de outros países".

A subdirectora, confirmou que:

"desenvolveram-se actividades que envolveram alunos do pré-escolar até ao 3º ciclo. Uma das actividades que mais me tocou, pelos objectivos solidários que teve, foi a caminhada solidária ao Parque de Stª Maria de Avioso, a favor de instituições de assistência social. Participaram todos os grupos etários e viveu-se um dia que teve grande significado para o Agrupamento e para o meio".

Pretendeu-se saber se o ECCE produziu efeitos ao nível da promoção do trabalho de cooperação. Facto reconhecido por todos foi a criação, ao longo da implementação do ECCE, de várias equipas de trabalho que funcionaram ao longo dos dois anos de projecto. A começar pela equipa coordenadora do ECCE, formada por professores ligados aos diferentes níveis de ensino, criou-se também o Clube Europeu e o Jornal Comenius, só para falar de algumas equipas criadas. Os pais também trabalharam em cooperação, sobretudo no período da recepção das escolas parceiras. De facto, e esta

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

ideia foi comungada por todos, sem o trabalho colaborativo seria difícil dar resposta às exigências deste tipo de projecto.

No que diz respeito à colaboração dos pais, no início, houve receio de não haver boa aceitação da sua parte dado que, geralmente, os pais são muito passivos no que toca ao seu envolvimento nas actividades escolares. Apesar dos receios iniciais, receios de pouca adesão dos pais para o acolhimento de alunos estrangeiros, houve um número muito significativo de famílias que quiseram receber os alunos estrangeiros e que colaboraram imenso entre si e com a escola. Constatou-se, surpreendentemente, que a disponibilidade dos pais ultrapassou as expectativas iniciais.

Neste ponto da entrevista, parecia ser importante fazer-se um balanço. Assim, foi colocada a questão: quais os benefícios do ECCE para os alunos/professores/EE/comunidade escolar? Alguns dos entrevistados centraram a sua atenção no período da recepção das escolas europeias, posição liderada pela subdirectora, que referiu:

"a recepção dos parceiros europeus foi o momento mais significativo para a escola. Fomos recebidos na Câmara Municipal, pelo Presidente e a formalidade do acto conferiu grande significado ao evento. As pessoas tomaram conhecimento que havia um grupo de estrangeiros que estavam de visita à escola e gerou-se um interesse enorme ao redor da escola e dos seus visitantes. Durante essa semana, foram várias as deslocações que fizemos a locais cheios de história e de grande interesse patrimonial, como foi o caso da visita à Quinta da Gruta e ao mercado local. Por outro lado, a escola recebeu também representantes de outras entidades, alargou os seus horizontes, foi uma escola aberta".

Outros entrevistados, referiram a importância das deslocações ao estrangeiro, posição assumida pela directora de turma que argumentou assim:

"Conseguimos sair para o espaço europeu, ver como os outros colegas trabalham, como se organizam e como funcionam. Sempre que chegavam de uma visita, os professores e os alunos que se tinham deslocado, faziam uma apresentação na escola, para quem estivesse interessado em perceber o que se tinha passado durante a visita. Esses eram momentos de partilha muito fortes em que eram mostradas imagens das situações vividas, da arquitectura do país visitado, dos rostos das pessoas, etc. Havia sempre espaço para os sabores das terras visitadas. Os colegas traziam sempre coisas da doçaria e da gastronomia dos diferentes países, que partilhavam com todos".

Todos foram unânimes em dizer que o ECCE fez aumentar a consciencialização na escola sobre a cidadania, tanto nos direitos como nas responsabilidades que o conceito implica. A este propósito, a subdirectora frisou:

"Íamos sempre a representar o Agrupamento, o país, e tínhamos de dar o melhor de nós, com os trabalhos que levávamos, com as apresentações em power point que tínhamos sempre de fazer... Tínhamos que estar à altura! Independentemente de estarmos mais ou menos à vontade com a língua (o inglês), o que interessava era representar bem o Agrupamento, o país. Era um desafio! A nossa postura nas reuniões de trabalho e noutras circunstâncias era sempre de uma postura muito responsável e institucional".

A nossa escola, fruto do trabalho de qualidade que apresentou, teve sempre um desempenho enaltecido por todos. A directora de turma lembrou que "a boa imagem no

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

estrangeiro foi também devido aos nossos alunos, ao seu desempenho". Do mesmo se congratularam os restantes elementos entrevistados.

Para a aluna entrevistada, os maiores benefícios acabaram por ser, em primeiro lugar o aumento da fluência no inglês. Depois, o crescimento pessoal, o combater medos, o estar com outras pessoas, o conviver com elas e compreender o seu quotidiano.

Na percepção de todos os entrevistados, sobressaiu a alegria e o entusiasmo que todos os que participaram no ECCE experimentaram. Gerou-se uma espécie de onda de entusiasmo que se propagou a toda a escola, alimentada pelos trabalhos de cooperação que se desenvolveram ao longo dos dois anos de projecto. A partilha das experiências vividas quando das visitas às escolas parceiras foi muito importante para criar um ambiente escolar muito atractivo e desafiador. O Agrupamento viu a sua auto-estima aumentar e, nas palavras da coordenadora de departamento, "o ECCE colocou-nos desafios e penso que nos possibilitou melhorar"!

5.4 Análise dos Projectos Curriculares de Turma (PCT)

O currículo nacional do ensino básico contempla um conjunto de competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o Ensino Básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, explicitando também as experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos. Nesse documento, o conceito de competência, considera a integração de conhecimentos, capacidades e atitudes, podendo ser entendida como "saber em acção". É um conceito que pressupõe a promoção do desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que favorecem a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos próximas do aluno. Assim, são designadas por competências essenciais por salientarem os saberes que se consideram fundamentais para a formação dos futuros cidadãos. Idealmente, as experiências educativas a que os alunos são sujeitos possibilitam a sua aquisição. A Tabela 3.1 mostra as competências mais assinaladas nos 15 PCT analisados.

TABELA 3.1 - Competências essenciais

TURMAS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PRIVILEGIADAS NOS PCT									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
5º B	1				1		1	1	1	
5º C	1	1	1		1	1	1	1	1	1
5º E			1					1	1	
6º A	1		1			1		1	1	
6º H	1		1				1	1	1	
6º J	1		1				1	1	1	
7º A	1		1							
7º B	1		1	1						
7º C	1		1					1	1	
8º A	1		1	1		1		1		
8º B	1		1			1			1	
8º C	1		1			1			1	
9º A	1	1	1					1	1	
9º B	1		1			1		1		
9º C	1		1						1	
TOTAL	14	2	14	2	2	6	4	10	11	1

Legenda

A: Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; B: Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; C: Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; D: Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; E: Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados; F: Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; G: Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; H: Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; I: Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns e J: Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

A análise dos PCT das turmas, foi realizada no fim do ano lectivo de 2009/2010 e permitiu identificar as competências essenciais privilegiadas nesse ano pelas turmas analisadas neste estudo, bem como as metodologias seguidas (no ano de implementação do ECCE).

Da análise efectuada sobressaem as seguintes prioridades, em termos de competências essenciais a desenvolver nos alunos:

1º "Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano" (14 referências) e "Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio" (14 referências);

2º "Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns" (11 referências);

3º "Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa" (10 referências);

4º "Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável" (6 referências).

Do mesmo modo, foi possível identificar as principais metodologias usadas em cada turma, no referido ano lectivo, apresentadas na Tabela 3.2.

Como se pode constatar, as metodologias privilegiadas nos PCT das turmas, foram as seguintes:

1º O "Trabalho de Pares" (15 referências), o "Trabalho de pesquisa" (15 referências) e a "Realização de Fichas de trabalho" (15 referências);

2º As "Aulas com material áudio/vídeo" (11 referências);

3º O "Trabalho de Projecto" (10 referências);

4º O "Trabalho de grupo" (9 referências).

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

TABELA 3.2 - Metodologias

ANO/TURMA	METODOLOGIAS									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
5º B	1		1	1		1	1	1		
5º C			1	1		1	1	1	1	1
5º E	1	1	1	1		1	1	1		
6º A	1	1	1	1		1	1	1		
6º H			1	1			1	1		
6º J		1	1				1	1		
7º A	1		1	1			1	1		
7º B		1	1	1		1	1	1		
7º C	1		1				1	1		
8º A		1	1	1		1	1	1		
8º B	1	1	1	1		1	1	1		
8º C	1	1	1	1			1	1		
9º A	1	1	1				1	1		
9º B	1		1				1	1		
9º C	1	1	1	1		1	1	1		
TOTAL	10	9	15	11	0	8	15	15	1	1

Legenda

A: Trabalho de Projecto; B:Trabalho de Grupo; C:Trabalho de Pares; D:Aulas com material áudio/vídeo; E:TIC; F: Ensino Individualizado; G:Trabalho de pesquisa; H: Realização de Fichas de trabalho; I: Exposição oral para o grupo turma e J: Leitura e interpretação do manual ou fichas de apoio.

CAPÍTULO 6 - INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1 Organização da informação

Com base na informação obtida através dos diversos instrumentos de recolha de dados utilizados, foram elaborados quadros síntese, que permitem perceber, de forma mais organizada, os resultados obtidos.

O Quadro das sugestões/observações (Anexo 9) apresenta, de forma resumida, as principais sugestões/observações referidas nas questões de resposta aberta dos questionários aplicados aos professores e aos EE. Nesse quadro apresentam-se dez categorias de análise que permitem a leitura das informações obtidas. Neste Quadro, é possível encontrar pontos de contacto entre as sugestões/observações dadas pelos professores e pelos EE e, do mesmo modo, é possível verificar algumas dissonâncias.

O Quadro comparativo das entrevistas realizadas (Anexo 11), apresenta os testemunhos dos diferentes entrevistados, distribuídos por categorias de análise. Assim, após a análise da informação recolhida, foram criadas oito categorias de análise que permitem uma leitura comparativa de todos os testemunhos, bem como a possibilidade de evidenciar aspectos consonantes ou dissonantes dos referidos testemunhos.

O Quadro-global sobre os efeitos do ECCE (Anexo 12), apresenta os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados, questionários, entrevistas e análise dos PCT, constituindo-se como uma síntese de toda a informação obtida, permitindo uma leitura comparativa rápida, centrada nos dados essenciais da investigação.

Apresentam-se, de seguida, algumas ideias força que sobressaem da interpretação de toda a informação obtida.

6.2 Progressos percebidos ao nível dos comportamentos cívicos dos alunos

O ECCE contribuiu para melhorar os comportamentos cívicos dos alunos. Professores e EE consideraram que o ECCE foi uma oportunidade para se "criar adultos melhores, com respeito pelas regras", para "desenvolver cidadãos conscientes, participativos, em cooperação com outras realidades". Do mesmo modo, o ECCE promoveu as atitudes ecológicas, favorecendo "atitudes de responsabilização para com os espaços que habitam" e "uma melhor relação com o ambiente". O aumento da

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

consciência ambiental, não foi apenas por parte dos alunos, mas também por parte de outros agentes educativos, nomeadamente, as famílias. Percepção que transporta algum optimismo face ao futuro e, tal como Toffler (1984, p. 8,9) admite o surgimento de uma "civilização emergente (...) mais sã, sensata, sustentável, mais decente e mais democrática do que qualquer que jamais conhecemos".

O ECCE colocou desafios conducentes à mudança de comportamentos relativamente aos hábitos alimentares e à prática de exercício físico. Na opinião dos diversos participantes neste projecto, "consciencializou-se para a alimentação equilibrada e para o exercício físico" e, atendendo a todas as actividades desenvolvidas neste âmbito, na escola, "é expectável uma melhoria de comportamentos para uma vida saudável".

Das actividades anteriormente referidas, com vista à promoção de comportamentos para uma vida saudável, destaca-se o questionário sobre comportamentos (Anexo 7), preenchido online pelos alunos, e que lhes permitiu reflectir e pronunciar-se sobre alguns dos seus comportamentos. Este questionário, foi criado no âmbito do ECCE, destinava-se a promover a reflexão e a conhecer os seus comportamentos, em matéria de hábitos alimentares, de prática de exercício físico e de procedimentos no que respeita o tratamento do lixo doméstico. De facto, a resposta a este questionário, levou os alunos a reflectir sobre a importância de uma alimentação saudável, a tomarem consciência sobre a necessidade de fazerem mais exercício físico, de praticarem algum desporto e de serem menos sedentários. Também se aperceberam das suas práticas, relativamente ao tratamento dos lixos domésticos e, em alguns casos, tomaram a peito a decisão de alterar algumas das suas práticas em família. Algumas famílias, em resultado da pressão dos seus educandos, decidiram começar a separar o lixo, adoptando, deste modo, um comportamento mais ecológico.

O aumento da troca de conhecimentos e de experiências favoreceu a participação democrática e, do mesmo modo, os modos de trabalhar em conjunto, uns com os outros, que permitiram ensaiar "formas de se organizar, de praticar a tolerância, o respeito pelos colegas, pelas suas ideias". O ECCE contribuiu para construção da identidade própria mas também para a consciência de pertença a um grupo, onde se pode dar o necessário contributo e, do mesmo modo, a assunção de responsabilidades e a adopção de comportamentos solidários permitiram uma maior participação democrática. Assim, o ECCE constituiu um motor na escola para uma melhor cidadania que, voltamos a lembrar, se alcança, na óptica de Menezes (2005, ob. cit., p. 16), através de uma

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

"cidadania activa" e que "é através da participação na sociedade que a cidadania se constrói". O ECCE correspondeu ao apelo de Ilda Figueiredo (1999) através da criação de oportunidades para uma cidadania exercida no quotidiano das escolas, estimulante para os alunos e promotora do aprofundamento da democracia participativa.

Os alunos aumentaram o seu conhecimento sobre outras culturas o que os tornou mais conscientes e com abertura para melhorarem. Por um lado, o aumento do conhecimento dos alunos, tendo sido o resultado de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, comprometeu todos os que compõem a escola e suscitou o envolvimento de todos.

Este envolvimento, não se fez no vazio, aconteceu através da transmissão de saberes, de valores, de princípios morais e através da experiência. Como defende Perrenoud, tal "como a língua, a cidadania aprende-se com a prática" (2002, p.43).

Por outro lado, a maior abertura que o ECCE favoreceu, permitiu o reconhecimento das diversas realidades que existem na sociedade e fez perceber a necessidade do diálogo intercultural e de respostas imbuídas de novos referenciais éticos, políticos e sociais. A corroborar esta leitura, lembramos de novo as palavras de Figueiredo (1999, p.74) quando coloca a urgência na promoção "do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva".

O ECCE promoveu uma maior abertura da escola às realidades europeias, estimulando "a relação com outras comunidades, ajudou os alunos a conhecerem novas culturas de diferentes países". Assim, criou "oportunidades de vivenciar uma mescla de culturas e saberes" ao mesmo tempo que estimulou a partilha de experiências através do diálogo intercultural. A maior abertura que o ECCE fez despoletar, estimulou a aprendizagem do inglês, dado que "os alunos tiveram uma motivação acrescida para investir no inglês" e, em resultado, "as competências linguísticas melhoraram, na pronúncia e no vocabulário".

Sobressai a ideia de que os alunos tiveram a oportunidade de comunicar mais em inglês e de vivenciar experiências em espaços mais desafiadores, comparativamente com a tradicional aprendizagem na sala de aula. De facto, o ECCE possibilitou a aprendizagem fora dos limites da sala de aula, ora nas famílias de acolhimento, onde a aprendizagem foi enriquecida pelos afectos do quotidiano, ora junto dos colegas europeus, em situações dificilmente repetidas. Essas vivências permitiram aos alunos

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

por em prática o que aprenderam na escola e sentirem a utilidade da língua inglesa para a comunicação.

A aprendizagem das TIC teve, igualmente, grandes benefícios. As redes sociais foram utilizadas com grande frequência, no contacto entre todos os participantes, nomeadamente, o *Facebook*, bem como o acesso ao *blog*, criado no âmbito do ECCE. O recurso ao *power point*, para a realização de apresentações bem como o recurso ao *Google* para procura de informação, foram frequentes.

Todo este processo de crescimento, que resultou no aumento da consciência cívica dos alunos, recebeu a mais-valia de ter sido desenvolvido no quadro de um projecto imbuído da dimensão europeia, permitindo-lhes ter uma percepção do processo de ensino-aprendizagem mais valioso e abrir horizontes mais alargados.

6.3 Actividades desenvolvidas com os alunos, com reflexos na formação para a cidadania

Os professores tiveram oportunidade para reflectir mais sobre o currículo, desenvolveram actividades mais estimulantes para os alunos e adoptaram novas estratégias de ensino.

A informação obtida permite considerar que a escola concretizou um conjunto de actividades muito atractivas que permitiram a adesão dos alunos e, em muitos casos, a adesão das famílias. O tipo de actividades desenvolvidas reflecte as opções tomadas em termos de comprometimento com o tipo de cidadania pretendido para os seus alunos. Assim a escola organizou exposições, debates, conferências, concursos, sessões de teatro, acções de solidariedade, que implicaram todos os agentes educativos, comprometidos com a educação para a cidadania.

Tanto professores como EE, perceberam efeitos ao nível da vivência de novas experiências, do aumento da iniciativa dos alunos (concepção, planificação e avaliação de projectos), do desenvolvimento da criatividade, da partilha de saberes e práticas com os colegas, do desenvolverem trabalhos de grupo, do debate de questões da actualidade e do conhecimento de novas culturas de diferentes países. Deste modo, as aprendizagens desenvolvidas favoreceram oportunidades para o estabelecimento "relações cruzadas entre o assunto de cada aula e experiências mais vastas e directas da vida quotidiana", tal como defende John Dewey (2007, p. 148).

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Dando resposta ao consignado no Decreto Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que refere que a educação para a cidadania é uma formação transdisciplinar, as actividades desenvolvidas envolveram vários saberes disciplinares e contribuíram para o desenvolvimento das competências transversais, na concepção de Marques (2006, ob. cit.), já referida neste trabalho.

Podemos também considerar que, de algum modo, foi realizada uma adequação do currículo às características dos alunos, embora dentro das estreitas margens de autonomia que a escola possui para o efeito. Acreditamos que o ECCE deu um significativo contributo para a escola "dar a cada um os meios de controlar a sua vida pessoal e de poder participar na vida da cidade" (Perrenoud, 2002, p. 39).

Por seu lado, os EE apoiaram os seus educandos no desenvolvimento das actividades, colaboraram com os professores no desenvolvimento das actividades, participando em palestras, visitando as exposições, participando em debates e assistindo a dramatizações. A escola conseguiu, através de actividades apelativas, aproximar mais os pais e EE, ensaiando uma nova forma de colaboração, menos centrada nos aspectos burocráticos, olhados como ameaçadores, e mais focada nas realizações dos alunos e na qualidade do seu desempenho. Confirmam-se as palavras de Zenhas (2006, p. 23) quando diz que sempre que "as interacções entre a escola e a família são positivas e existe trabalho em parceria, os alunos aprendem a valorizar mais a escola, porque vêm que ela é valorizada pela sua família".

Esta participação dos EE é entendida como fundamental para a educação para a cidadania e vai de encontro ao estabelecido pelo Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que reforça o enquadramento legislativo para a participação das famílias nas escolas.

No entanto, foi percepção dos EE, o seu distanciamento face à avaliação das actividades visto que consideraram que nem sempre terão participado na sua avaliação. De facto, consideramos que a avaliação é ainda um aspecto que apresenta algumas dificuldades, tanto por parte dos professores, agarrados ao seu poder de avaliadores, como por parte dos EE, nem sempre atentos ao acompanhamento dos seus educandos e nem sempre presentes na vida escolar. Lembramos a reflexão de Zenhas (2006, p. 32) quando refere que os professores por um lado, reclamam "o apoio das famílias no acompanhamento escolar das crianças, querendo, simultaneamente, continuar a manter a mesma independência e liberdade relativamente a elas".

6.4 Estratégias/metodologias de ensino utilizadas

Destacamos a prioridade dada, nos PCT, ao trabalho de pares, ao trabalho de pesquisa, às aulas com material áudio/vídeo e ao trabalho de projecto, estratégias utilizadas no âmbito do ECCE, favorecedoras da aquisição de competências sociais importantes bem como do desenvolvimento de competências académicas e atitudes democráticas. Os alunos fizeram trabalhos de pesquisa e trabalharam em pequenos grupos que permitiram o desenvolvimento de atitudes, através da socialização e em resultado da maturação e do desenvolvimento cognitivo, tal como defende Zabalza (2000, ob. cit.).

De igual modo, é de salientar a prioridade dada a um conjunto de competências essenciais a alcançar, definidas com base nas necessidades das turmas participantes, a saber: a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano, o uso correcto da língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio, a cooperação com outros em tarefas e projectos comuns e a realização de actividades de forma autónoma, responsável e criativa. Estas competências, priorizadas no âmbito dos PCT das turmas participantes no ECCE, evidenciam o seu carácter transversal pelo que se revelam cruciais na educação para a cidadania.

Como salienta Perrenoud (2002), a abordagem pelas competências responde melhor às diferenças dos alunos, permite percursos escolares mais individualizados e é também mais solidária. Assim, considera-se que as opções tomadas estão em linha com o modelo da aprendizagem cooperativa, que requer o trabalho de cooperação e a interdependência entre alunos nas suas estruturas de tarefas, atribuindo um grande enfoque à promoção da tolerância, à aceitação da diversidade e ao desenvolvimento de competências sociais, como já foi anteriormente referido. Do mesmo modo, destacamos o facto de a aprendizagem cooperativa utilizar processos democráticos, permitindo aos alunos assumir papéis activos, como defende Dewey (2007).

A internet constituiu uma grande ajuda na comunicação e na disseminação de trabalhos e de experiências. Ao mesmo tempo, alunos, professores e pais, tiveram oportunidade para reflectir melhor sobre a realidade tecnológica, sobre as suas virtualidades e sobre as suas limitações e riscos. Os EE foram mesmo chamados a decidir sobre o tipo de comunicação que admitiam ou não. Em muitos casos, os EE foram contra a publicação de imagens dos seus filhos na internet e outros, reagiram

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

ainda, de forma desconfiada, face às mensagens por email. A escola teve que repensar procedimentos e definir uma espécie de política comunicacional.

A informação obtida permite dizer que se desenvolveram diferentes abordagens relativamente aos vários temas em foco no ECCE (as questões da saúde, da alimentação, da prática de desporto, da reciclagem, dos direitos humanos, das energias alternativas, da preservação do ambiente,...), a que corresponderam diferentes métodos e suportes pedagógicos, o que favoreceu a adequação do currículo às características dos alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais. Assim, verificou-se um esforço, por parte da escola, no sentido de uma maior diferenciação pedagógica, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades, tão cara ao princípio democrático que transparece no actual discurso educativo.

6.5 Formas de colaboração entre a escola-família-comunidade

O ECCE desenvolveu o trabalho de cooperação entre os diversos actores educativos. As famílias colaboraram com a escola e cooperaram entre si, sobretudo no período de recepção às escolas parceiras. O trabalho em equipa foi privilegiado e envolveu alunos, pais e professores, promovendo o "reforço dos valores pela acção conjunta da escola e da família".

De facto, este projecto conduziu a mais abertura da escola ao meio, à família e a outras instituições locais. Os EE tiveram essa percepção que manifestaram em diversos momentos na escola, junto de vários responsáveis educativos. Foi evidente o sentimento de que "houve uma maior aproximação da escola à comunidade", opinião corroborada também pelos professores e reforçada com a ideia de que "a escola saiu do seu casulo e abriu as portas a inúmeras instituições". Esta realidade vai de encontro ao que Zenhas (2006) refere sobre as vantagens da colaboração escola-família-comunidade, não só para os alunos, mas também para os restantes membros da comunidade educativa.

No entanto, mantém-se o sentimento de que "são necessárias mais iniciativas que envolvam a comunidade escolar"¹³, colocando-se o desafio à escola de continuar a abrir caminhos para uma maior participação da sua comunidade educativa mais alargada.

¹³ Sugestão feita, na resposta aberta do questionário, por um EE.

6.6 Novas dinâmicas sentidas na escola, percebidas pelos professores, alunos e EE

O ECCE foi considerado um projecto inovador, sobretudo pelas deslocações que foram realizadas às escolas parceiras mas também pelas visitas europeias que a escola acolheu e pelas situações de aprendizagem inovadoras desenvolvidas.

As designadas mobilidades, permitiram que professores e alunos entrassem em contacto com os seus pares, noutras países e conhecessem a realidade europeia, sendo, sem dúvida, experiências enriquecedoras. O "contactar com escolas europeias" foi sentido como uma experiência única, pelo "trabalho de articulação que exigiu" e pela abertura que possibilitou. Como um dos entrevistados referiu, o ECCE permitiu aos alunos "confrontar o seu desenvolvimento com o dos seus colegas".

Como já foi dito, ninguém aprende no vazio e as aprendizagens partem sempre da experiência anterior do indivíduo. De acordo com Dewey (2007), é a partir da experiência pessoal directa numa situação que se estimula o pensamento e que se constrói o conhecimento. Ora, o ECCE foi um instrumento para a escola fazer expandir as experiências de vida e fazer participar na sua construção os seus alunos. De facto, os alunos foram implicados na concepção, no planeamento, na concretização e na avaliação de muitas das actividades realizadas, correspondendo ao propósito do ECCE, de comprometer todos em todos os processos que subjazem a cada actividade. Conseguiu-se, deste modo, levar os alunos a aprender com as realidades que estavam a vivenciar, realidades com significado para eles, ao contrário das aprendizagens artificiais de que muitos se lamentam.

Ainda sobre as mobilidades, os EE consideraram que "para os alunos mais pequenos as visitas ao estrangeiro não serão as mais indicadas", com o que estamos de acordo, atendendo ao contexto social e cultural do nosso país bem como a uma mentalidade que ainda não está preparada para estes intercâmbios. De facto, em outros países, as deslocações de alunos mais novos são mais frequentes, desde que se verifiquem os necessários cuidados com o acompanhamento de crianças mais pequenas. É muito usual o acompanhamento de pais e de outro pessoal habilitado para o acompanhamento de alunos e professores que carecem de algum tipo de apoio.

A recepção das escolas parceiras, foi também encarado como algo inovador e que suscitou na escola novas dinâmicas que a todos envolveu. As famílias de acolhimento portuguesas, convidadas a estar presentes numa reunião de avaliação, tiveram

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

oportunidade de expressar toda a sua alegria face ao acolhimento que deram aos alunos estrangeiros. A mãe entrevistada, referiu que "foi uma experiência única; o acolhimento de um aluno italiano foi uma experiência muito positiva e correu muito bem" e a funcionária entrevistada sentiu que os alunos "andavam excitados, entusiasmados com a presença dos colegas estrangeiros".

O ECCE trouxe desafios à escola e possibilitou melhorias percebidas por todos. No entender de um dos entrevistados, "gerou-se um espécie de onda de entusiasmo que se propagou a toda a escola" levando à realização de actividades de cooperação que fizeram aumentar "a auto-estima" da escola.

CONCLUSÕES

Impacto ao nível das atitudes/comportamentos cívicos dos alunos

Sentimos que o ECCE produziu impacto ao nível das atitudes/comportamentos cívicos dos alunos. De facto, pensamos que o ECCE contribuiu para a formação de futuros cidadãos, conscientes, participativos, cooperantes e respeitadores das regras, na linha do que Isabel Menezes (2005, ob. cit.) defende.

Os desafios colocados pelo ECCE, conduziram a uma maior consciencialização dos alunos, para uma alimentação mais equilibrada e saudável, para a prática de exercício físico, para a necessidade de separação do lixo doméstico, sendo expectável uma mudança de comportamentos que garantam uma vida mais saudável. O aumento da consciência ambiental e dos consequentes comportamentos ecológicos, por parte dos alunos mas também por parte dos restantes elementos da comunidades educativa, constituíram efeitos reconhecidos, em resultado da implementação do ECCE. Esta mesma evidência foi constatada pela Agência Nacional, cuja avaliação¹⁴ fez sobressair que a "âncora deste projecto está alicerçada na consciencialização dos jovens para a promoção de uma atitude de cidadania responsável no plano ecológico e, enquadrado num sentimento de pertença ao grande espaço europeu".

A abertura a outras realidades europeias e o aumento dos contactos com outras pessoas e culturas, permitiram, além do aumento de conhecimentos, o desenvolvimento de uma disposição para a mudança, no sentido da melhoria. A referida abertura foi acontecendo através do diálogo cultural e da cooperação entre pessoas e instituições pertencentes a diferentes sistemas educativos, deixando antever que é possível trabalhar no âmbito de um contexto marcado pela diversidade tal como defende Perrenoud (2002).

Os alunos tiveram mais oportunidades de comunicar em inglês e de vivenciar novas experiências em espaços mais desafiadores, comparativamente com as aprendizagens possíveis na sala de aula, com efeitos muito positivos na aprendizagem do inglês. Do mesmo modo, a aprendizagem das TIC recolheu grandes benefícios, tanto no que respeita, à maior utilização das ferramentas de comunicação (o uso do correio

¹⁴ A AN visitou a escola, no âmbito das obrigações contratuais inerentes ao Projecto Comenius. Nessa visita de monitorização realizada em 23 de Novembro de 2011, a AN teve ocasião de avaliar o grau de implementação do ECCE na escola. Posteriormente, e em resultado dessa visita, elaborou um Relatório com as suas conclusões, que enviou à escola. Neste trabalho, transcrevem-se algumas passagens desse Relatório.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

electrónico, as redes sociais,...) bem como o maior uso das ferramentas que potenciam a procura de informação. A internet favoreceu a troca de experiências e a disseminação de resultados e, de acordo com a avaliação feita pela AN, "o recurso às ferramentas de comunicação disponibilizadas pela *WEB* permitiu a comunicação entre todos os parceiros e resultou numa rede entre os alunos que mantêm o contacto para além da dimensão temporal das mobilidades."

Assim, através do ECCE, a escola desenvolveu um esforço educativo no sentido de formar futuros cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, tal como Ilda Figueiredo (1999) defende, capazes de darem o seu contributo voluntário na sociedade em que estão integrados.

Julgamos que, o aumento de comportamentos cívicos na escola, decorreu num enquadramento mais amplo e diverso, beneficiando da dimensão europeia.

Estratégias/actividades mais utilizadas

As estratégias/actividades desenvolvidas, através do ECCE, promoveram aprendizagens de grande valor no âmbito da educação para a cidadania. O ambiente de aprendizagem cooperativa favoreceu a utilização de processos democráticos e os alunos assumiram papéis activos, em contextos mais desafiadores, confirmando as ideias de Dewey (2007).

Do mesmo modo, o ECCE, promoveu o trabalho de cooperação e a interdependência entre os alunos, através da participação em projectos e em actividades que atravessam o currículo, estimulando o desenvolvimento de competências transversais, indo de encontro à tese de Marques (2006, ob. cit.). Também no seu Relatório, AN destacou "a aquisição de competências por parte dos jovens e uma forte permuta dos resultados das investigações realizadas" e, "como aspecto muito positivo, a envolvimento da comunidade educativa no seu todo, detectando-se em diferentes locais da escola, os resultados deste projecto".

Partindo da noção de que toda a metodologia usada integra valores, normas de funcionamento, bem como determina os comportamentos que se pretende reforçar, consideramos que o ECCE apostou intencionalmente numa metodologia que influenciou atitudes e comportamentos favoráveis à construção da cidadania, no respeito pelos Direitos do Homem. As atitudes aprendem-se através da socialização e em resultado da maturação e do desenvolvimento cognitivo e, tal como Zabalza (2000, ob.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

cit., p.43), cremos que "os métodos são o principal nutriente das atitudes-valores e a principal via com que os professores contam para exercer a persuasão".

Formas de colaboração entre a escola-família-comunidade

O ECCE criou oportunidades para uma maior colaboração entre a escola-família-comunidade. Foi evidente uma maior aproximação entre a escola e as várias entidades da comunidade educativa. E, tal como os vários estudos realizados sobre este tema sugerem, os alunos beneficiaram com esta maior aproximação. No entanto, e apesar de alguns esforços, evidenciados também ao nível dos diplomas legais que legislam sobre a participação das famílias e comunidades nos projectos educativos das escolas (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril), sentimos que se mantêm obstáculos e resistências de vários tipos. A abertura da escola à comunidade é um caminho que ainda está no seu início, no entanto, os frutos que se vão colhendo, a partir das experiências positivas desenvolvidas, como a do ECCE, levam-nos a acreditar que estamos na direcção certa.

Apraz-nos referir que a AN também assinalou no seu Relatório uma maior aproximação entre a escola-família-comunidade, referindo que a "adesão das famílias quer às mobilidades dos seus filhos quer ao acolhimento de jovens de outras escolas, aproximou os pais aos resultados escolares dos seus filhos e fomentou a relação Família-escola, permitindo também uma maior visibilidade ao projecto". Noutros ponto do mesmo Relatório, a AN salienta "o envolvimento da comunidade local (que) foi conseguido de forma abrangente tendo sido integrado no projecto diversos actores locais destacando-se a Associação de Pais, o Centro de Saúde, o Centro Jacques Delors, entre outros, conferindo assim, ao projecto, um efeito agregador de vontades".

Do mesmo modo, a AN valorizou o contacto com as outras realidades europeias, em torno da temática central do ECCE, que resultou em "aprendizagens organizacionais para os parceiros locais envolvidos, ultrapassando as expectativas iniciais", acrescentando que, através da significativa cooperação desenvolvida entre os parceiros, foi possível o "confronto entre diferentes sistemas educativos europeus".

aspectos a sublinhar

O ECCE trouxe novos desafios à escola e possibilitou melhorias, percebidas por todos. Foi evidente o entusiasmo que se propagou a toda a escola e, face ao trabalho

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

de cooperação desenvolvido e aos resultados obtidos, a escola viu a sua auto-estima aumentada.

A AN considerou, como pontos fortes do ECCE, a avaliação contínua da satisfação dos participantes nas mobilidades, o envolvimento alargado de diferentes actores locais e a extensão das actividades do projecto ECCE, "o grau de satisfação dos alunos envolvidos no projecto, a consciência crítica da equipa de projecto e da Direcção face às potencialidades do projecto a toda a comunidade". Por último, a AN refere no seu relatório de avaliação que, "os efeitos mediatos, ou seja, aqueles que podem ser observados para além da própria dimensão temporal do projecto, perdurarão, de forma positiva, na escola".

A escola assume actualmente o desafio de se reposicionar face aos referenciais éticos, políticos e sociais, como espaço de diversidade, de diálogo intercultural, com vista a uma formação plural e humanitária. Face a esse desafio, a escola procura melhorar e tem consciência que, qualquer mudança na escola será da responsabilidade de todos os que partilham o espaço da escola, num clima de abertura, de diálogo, através do trabalho colaborativo e da partilha de ideias e de experiências. Associando-nos a Peter Senge (2000), acreditamos que, a escola, para ser melhor, tem que saber aprender.

questões para um futuro estudo

As conclusões deste trabalho deixam perceber que os benefícios do ECCE foram muito significativos para a escola. No entanto, a generalização destas conclusões não é possível, dado que o estudo se prende ao contexto em que foi desenvolvido. Um estudo alargado a um conjunto de escolas, a desenvolver projectos europeus, permitiria outro tipo de análise e certamente possibilitaria outro olhar sobre esta realidade. Seria pois interessante perceber até que ponto, outras escolas, a desenvolver projectos do mesmo tipo, sentiram (e até que ponto) os mesmos (ou outros) efeitos. Nesse sentido, são várias as questões que se podem colocar: i) os impactos, produzidos por este tipo de projectos (europeus), são da mesma natureza, quando implementados noutras escolas? ii) de que modo os diferentes contextos escolares interferem no desenvolvimento destes projectos? iii) quais as soluções encontradas pelas escolas face a idênticos problemas? iv) como conseguem ou não a colaboração das famílias?

Estas e outras questões poderão, de facto, ser alvo de investigações futuras.

BIBLIOGRAFIA

- BEINER, R. (ed.) (1995). *Theorizing citizenship*. Albany: State University of New York Press.
- BENHABIB, S. (1999). Citizens, residents and aliens in a changing world: political membership in the global era. *Social Research*, 22, 1-24.
- CARIDE, J. A. (2000). Escolas e comunidades na construção de uma sociedade pluralista. In F. Trillo (coord.) et al. *Atitudes e valores no ensino* (171-214). Lisboa: Instituto Piaget.
- CARVALHO, C., SOUSA, F & PINTASSILGO, J. (orgs.) (2005). *A educação para a cidadania. Como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- DALAI-LAMA, Sua Santidade o (2000). *Ética para o novo milénio*. Trad. Conceição Gomes e Emília Marques Rosa. Camarate: Círculo de Leitores.
- DAHRENDORF, R. (1994). The changing quality of citizenship. In B. van Steenberg (ed.). *The condition of citizenship* (10-19). London: Sage.
- DÉBARBIEUX, E. (2007) *Violência na escola, um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget
- DEWEY, J. (2007). *Democracia e educação*. Trad. Susana Guimarães. Lisboa: Didáctica editora.
- DIOGO, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- DURKHEIM, E. (1978). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Edições 70.
- ETZIONI, A. (1993). *The spirit of community*. New York: Crown.
- FIGUEIREDO, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições ASA.
- GOMEZ, G. R.; FLORES, J. & JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Acedido Outubro 12, 2011, em <http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010b/ortiz/infmic.pdf>.
- HABERMAS, J. (1999). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy* (3rd ed.). New Baskerville: MIT Press.
- HAMEL, J., DUFOUR, S. & FORTIN, D. (1993). *Case study methods*. Londres: Sage publications.
- HAMIDO, G. et al. (orgs.) (2006). *Transversalidade em educação e em saúde*. Porto: Porto Editora.
- JANOSKI, T. (1998). *Citizenship and civil society: a framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*. Cambridge: Cambridge Press.
- KANT, I. (2004). *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- LOURENÇO, E. (2007). *O Esplendor do caos*. 5ª ed. Lisboa: Gradiva
- LÚCIO, A. L. (2008). *Educação, arte e cidadania*. 2ª ed. Editora: Temas & Lemas.
- MAGALHÃES, P. (2007). *Condomínio da terra. Das alterações climáticas a uma nova concepção jurídica do planeta*. Coimbra: Edições Almedina.
- MARQUES, R. (2000). Transversalidade na educação: em torno de um conceito. In G. Hamido et al. (orgs.). *Transversalidade em educação e em saúde* (15-18). Porto: Porto Editora.
- MARSHALL, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATOS, J. F. (2000). Educar para a cidadania hoje? In C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (orgs.) *A educação para a cidadania. Como dimensão transversal do currículo escolar* (37-47). Porto: Porto Editora.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

- MÈLICH, Joan-Carles (2000). A Memória de «Auchwitz». O sentido antropológico dos direitos humanos. In A. D. Carvalho (org.) (2000). *A Educação e os limites dos direitos humanos. Ensaio de filosofia da educação* (47-53). 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* (13-21). Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: ISCSP-UTL.
- MORGAN, D. L. (1996). *Focus groups*. (em linha) Acedido Outubro 7, 2011, em http://digitalvillage.org.uk/docs/wpcontent/uploads/2009/02/morgan_d_l_1996_focus_groups_annual_review_of_sociology.pdf.
- NAÇÕES UNIDAS. *Declaração do milénio*. (em linha) Acedido em Outubro 7, 2011, <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>.
- PAIS, J. M. (2007). *Sociologia da vida quotidiana: teorias, métodos e estudos de caso*. 3ª ed., Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.
- PERRENOUD, P. (2002). *A Escola e a aprendizagem da democracia*. Trad. Luís Cabral. Porto: Edições ASA.
- PONTE, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. (em linha) Acedido Setembro 10, 2011, em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf).
- QUINTANA, Cabanas José Maria. (1988). *Teoria da la Educación: concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- RADOS, M. (2008). *Mundo e comunicação. Uma história política contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- SENGE, P. et al. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday/Currency.
- SKOVSMOSE, O. (2003). *Uncertainty and responsibility: notes about aporia, education and mathematics*. Aalborg: Centre for Research In Learning Mathematics. Aalborg University.
- SKOVSMOSE, O. & VALERO, P. (2002). *Quebrando a neutralidade política: o compromisso crítico entre a educação e a democracia*. Quadrante, XI (1), 7-28.
- TOFFLER, A. (1984). *A terceira vaga*. Trad. Fernando Pinto Rodrigues. Lisboa: Livros do Brasil.
- TRILLO, F. (coord) et al. *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VAN STEENBERGEN, B (1994a), The condition of citizenship: an introduction. In B. van Steenbergen (ed.). *The condition of citizenship* (153-168). London: Sage.
- WALZER, M. (1995). The civil society argument. In R. Beiner (ed.). *Theorizing citizenship* (152-174). Albany: State University of New York Press.
- WEBER, M. (1979). *The methodology of the social sciences*. Nova Iorque: Free Press.
- YIN, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage.
- ZABALZA, M. (2000). O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino. In F.Trillo (coord.) et al. *Atitudes e valores no ensino* (19-97). Lisboa: Instituto Piaget.
- ZENHAS, A. (2006). *O Papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Impacto de um Projecto Europeu numa Escola do Ensino Básico

Internet/Sites

<http://legislacao.min-edu.pt>

<http://www.proalv.pt>

http://ec.europa.eu/index_en.htm

Legislação

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República, nº 237-Série I. Assembleia da República.

Decreto-Lei nº172/1991, de 10 de Maio. Diário da República, nº 107-Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Diário da República, nº 102-I Série -A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto_Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República, nº 15-I Série -A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, nº 79-1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.