



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO
O papel das lideranças na implementação da estratégia da
cidadania

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar

Vítor Manuel da Costa Martins

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

ABRIL 2021



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO
O papel das lideranças na implementação da estratégia da
cidadania

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar

Vítor Manuel da Costa Martins

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

Agradecimentos

Aos meus alunos e colegas que me ajudaram na concretização de mais este projeto. Sou grato por me fazerem acreditar que a escola é o ambiente propício ao desenvolvimento humano.

Obrigado também à minha família que me ensina o amor e me apoia no serviço aos outros. Sem eles, nada teria alcançado.

Ao estimado Professor Carlos Estêvão, pela fabulosa ajuda e paciência.

Resumo

O presente relatório aborda a questão da Estratégia da Cidadania na escola e o papel das lideranças na sua implementação. Pretende-se dar a conhecer a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (EECE) e como foi implementada na Escola Secundária José Régio (ESJR). É sobretudo uma reflexão pessoal sobre o desempenho do cargo de coordenador da equipa da educação para a cidadania. Que políticas e valores em educação são concretizados em ambiente escolar, em particular numa lógica de educação para a cidadania. Que modelos teóricos respondem às vicissitudes de uma sociedade neoliberal e em constante mutação. Que escola democrática é experienciada e como se relacionam os seus atores. Quais são as especificidades da gestão escolar, numa escola plural que se deseja inclusiva e democrática, tal como consagram os recentes documentos legislativos. Como se concretiza o Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho e que implicações tem na educação para a cidadania. Será feito um enquadramento teórico e uma tentativa de leitura de uma realidade concreta, no que à implementação da EECE diz respeito. Abordar-se-á o papel do diretor escola e o papel das lideranças como aspetos fundamentais na implementação da EECE. Por fim, a EECE da ESJR e como ela se impõe à escola. A EECE e a relação com os documentos orientadores, com o projeto educativo e com o contrato de autonomia. De que modo concreto se articulou a sua aplicação com as diferentes estruturas. A elaboração da estratégia da cidadania revelou-se um desafio na Escola Secundária José Régio. A escolarização da cidadania continua ainda sujeita à boa vontade de quem tem responsabilidades na comunidade educativa. Por fim, que cidadania? Não será certamente possível propor uma educação para a cidadania ideologicamente neutra e estéril, por isso as opções serão sempre políticas e motivadoras de tensões. Numa sociedade de múltiplas tensões importa gerir e dar voz às comunidades, mas ao mesmo tempo acreditamos, agora ainda mais, que há referenciais que nos ajudam a tomar decisões. Apesar dos limites e das múltiplas opiniões e sensibilidades, a construção de consensos é sempre o melhor caminho e isso experimentamos na elaboração dos diversos documentos da EECE. Agora fica claro que a responsabilidade, enquanto educadores, nos leva a experimentar que as ambiguidades podem ser transformadas em consensos. Enquanto tal, somos convocados a elevar a qualidade do processo de socialização que acontece na comunidade educativa e na sociedade em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania, Gestão, Educação, Desenvolvimento, Liderança

Índice

Resumo	4
Índice	5
Introdução	6
Sumário Executivo	8
I Parte – Enquadramento teórico.	10
1. Educação para a cidadania na escola.	10
1.1 – Escola e cidadania.	10
1.2 – A escola como espaço de desenvolvimento humano.	20
2. Administração e gestão das escolas.	23
2.1 – Modelo burocrático	27
2.2 – Modelo político	30
2.3 – Uma escola de vários mundos	32
3. O papel das lideranças na implementação da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola.	36
II Parte – A Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola	
Secundária José Régio	42
4. Caracterização do contexto	42
4.1 – A Escola Secundária José Régio	42
4.2 – O Projeto Educativo, o Contrato de Autonomia e a EECE da Escola Secundária José Régio	43
4.3 – O calendário da implementação da EECE na Escola Secundária José Régio	51
4.4 – Espaços e contextos de cidadania na Escola Secundária José Régio	59
5. Conclusões	67
Referências bibliográficas.	69

Introdução

A implementação da estratégia da Educação para a Cidadania na Escola, decorrente do processo de flexibilização curricular, é uma realidade de difícil concretização e de muitos constrangimentos. Apesar de todas as vicissitudes na sua implementação é um dos pilares na estrutura do processo educativo. A escolha deste tema resulta da minha expectativa relativa a esta área e à sua implicação nos currículos dos alunos do século XXI. A experiência profissional na área da cidadania, enquanto docente da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, e por considerar um tema fundamental para a formação integral dos alunos, foi tida em conta na escolha deste tema que nos parece fundamental para tornar a Escola no espaço adequado de desenvolvimento humano. O Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho é claro quando refere que a prioridade do governo está na “concretização de uma política educativa centrada nas pessoas, que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.” O princípio da democraticidade está por isso claramente enumerado. Não estranha, pois, que mais adiante refira: “no presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem: Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;” parece pois claro que esta preocupação com a implementação de uma Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola seja uma realidade em cada comunidade educativa.

A presente trabalho apresenta duas partes estruturantes, uma parte teórica e uma parte prática assente na experiência profissional como docente na área da cidadania e coordenador de diferentes projetos na área. O enquadramento teórico é uma análise da literatura sobre o tema ao nível da administração e gestão das organizações no geral. Foi tida em conta especificidade da organização escolar e como, à luz dos novos desafios, se pode pensar a escola como organização. Que realidades vivem as organizações educativas e como podem responder aos desafios que a sociedade contemporânea impõe à escola. Conceitos como a democratização e a inclusão serão aspetos a ter em conta. À escola do século XXI é-lhe pedida que seja capaz de acolher e dar resposta à pluralidade de desafios que se lhe colocam, sempre tendo em conta o sucesso educativo e por essa

via, a igualdade de oportunidades. A escola inclusiva é uma escola de vários mundos, e tal como refere o preâmbulo do Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho que seja “promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos ... para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida.”

O trabalho que aqui apresentamos, é antes de mais uma reflexão sobre a responsabilidade da escola na formação integral dos alunos.

Abordaremos especificamente o conceito de Cidadania e da formação para os valores, bem como o desenvolvimento humano que a escola proporciona.

Olharemos também para as lideranças, e em particular para o papel do diretor da escola na articulação com as diferentes estruturas da escola. Abordaremos a questão da autonomia da escola, do Coordenador da Cidadania, a formação, o acompanhamento e a elaboração da estratégia. Serão apresentados nesta parte do relatório os enquadramentos teóricos subjacentes à elaboração da estratégia da Cidadania, nomeadamente a referência aos documentos nacionais e internacionais. É como coordenador da área da Cidadania e da relação estabelecida com as diferentes estruturas da escola que este relatório se concretize. Salientamos sobretudo a relação estabelecida entre o diretor e a equipa da cidadania. A elaboração dos documentos estruturantes, as dificuldades sentidas na implementação da EECE, as pequenas vitórias, mas sobretudo o produto final da escolarização da cidadania será aqui tratado. Abordaremos os pontos fracos e as maiores resistências. Apesar da novidade e da resistência natural à mudança, podemos afirmar que a avaliação desta implementação foi extremamente positiva. A escola foi capaz, apesar de todas as dificuldades, compreender que a educação para a cidadania, em ambiente escolar e no currículo dos alunos, é muito mais do que uma expressão teórica de valores de cidadania. A escola foi percebendo que a cidadania é para ser vivida transversalmente, em todos os conteúdos escolares e nos diferentes acontecimentos previstos e imprevistos na escola.

Concluiremos fazendo uma análise comparativa entre os documentos estruturantes da escola, como sejam o projeto educativo, o contrato de autonomia e a EECE da Escola Secundária José Régio. Quais os aspetos que priorizam e como articulam os conceitos de autonomia, inclusão, participação democrática e educação para a cidadania.

Sumário Executivo

As responsabilidades exercidas na escola ao longo da carreira, são para cada professor um desafio e uma oportunidade. Como muitos docentes, fui incumbido de funções de gestão intermédia e ao nível do grupo turma, cuja formação inicial não foi capaz de preparar. Como qualquer carreira profissional a necessidade de questionar o *modus operandi* surge com alguma frequência. Por maioria de razão pode e deve acontecer enquanto docente. O cargo de Diretor de Turma, há 20 anos atrás, era substancialmente diferente do cargo de Diretor de Turma que hoje exercemos. Exerci várias vezes este cargo e percebo bem a mudança. Ao nível das estruturas intermédias verificamos o mesmo. Podemos ser os mesmos docentes, no mesmo grupo disciplinar ou no departamento de há vinte anos, mas a realidade é outra, as expectativas e os desafios são outros.

Iniciei a atividade letiva no ano letivo de 1997/1998 na Escola Básica 2/3 de Arouca, tendo estado colocado nessa escola pelo período de 3 anos letivos. Além do serviço docente, enquanto professor de EMRC, fui selecionado pela direção de escola para acompanhar alunos com dificuldades de aprendizagem. A primeira grande experiência enquanto profissional.

No ano letivo de 2000/01, e por um período de 4 anos, lecionei na Escola Básica 2/3 de S. Romão do Coronado na Trofa, onde exerci a função de delegado de grupo de recrutamento nos anos letivos de 2002/03 e 2003/04. Ainda nesta escola, acompanhei alunos da Educação Especial designado pela direção da escola.

No ano letivo de 2004/2005 fui colocado na Escola Secundária D. Dinis em Santo Tirso, por um período de 13 anos. No decorrer deste período exerci um conjunto de funções e cargos diversificados. Realizei também formação académica especializada que valorizou a minha atividade enquanto docente. Fui diretor de turma no ano letivo de 2005/2006, 2009/2010 e 2010/2011. Exerci funções de assessor do Conselho Executivo no Ano letivo de 2006/2007 para a área dos alunos e membro da equipa de Saúde Escolar.

Neste período, frequentei o Mestrado de Antropologia e Ética da Sexualidade tendo concluído a parte curricular no ano letivo de 2007/2008 na Universidade Católica do Porto.

No ano letivo de 2010/2011 realizei formação especializada no âmbito da Educação Especial na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti no Porto.

Fui formador creditado pelo Conselho Científico de Formação de Professores de Braga e orientei formação creditada, pelo mesmo conselho científico, na área das dificuldades de aprendizagem.

No ano letivo de 2017/2018 estive colocado no Agrupamento de Escolas de Gondifelos onde exerci funções de coordenador da disciplina e membro do Conselho Geral. No Ano letivo de 2018/2019 fui colocado no quadro da Escola Secundária José Régio em Vila do Conde onde exerço o cargo de representante do grupo de EMRC.

No ano letivo de 20018/2019 fui nomeado coordenador de Cidadania e Desenvolvimento e responsável pela elaboração dos documentos estruturantes da área da Cidadania como estabelece a Estratégia Nacional da Cidadania na Escola. O desempenho do cargo de coordenador da cidadania, estabeleceu obrigatoriamente um plano de formação com vista ao estabelecimento da EECE na Escola secundária José Régio. Concluída a formação, promovida pela Direção Geral de Educação, foi elaborada a EECE da ESJR.

Ainda como coordenador da Cidadania, promovi reuniões com as diferentes estruturas escolares com vista ao esclarecimento de dúvidas e formação na área, conforme estabelece a estratégia nacional da educação para a cidadania. Ao longo do ano letivo foi realizada uma monitorização dos diferentes projetos promovidos pelas turmas ou grupos de alunos. Foram estabelecidos contactos com parceiros da comunidade externa à escola.

PARTE I –ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - Educação para cidadania na escola

1.1 Escola e Cidadania

Com a publicação do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, o governo estabelece como prioridade a garantia na igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. Como refere o preâmbulo do normativo, é prioridade estabelecer no ensino público uma escola inclusiva e promotora de sucesso educativo. Estas considerações são uma espécie de manifestação de intenções governamental. Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, que o estado, à luz da sua vocação europeísta e comunitária, estabelece um conjunto de valores com vista à construção de uma sociedade democrática e solidária. Esta preocupação não é nova e a primazia na valorização do indivíduo, enquanto membro de uma comunidade, também tem sido recorrente nos modelos educativos ocidentais e dos europeus em particular.

Uma das maiores preocupações da cultura ocidental contemporânea reside nas potencialidades individuais. Esta preocupação, tem levado ao reforço das estruturas educativas. A formação das personalidades individuais é também uma preocupação dos diferentes sistemas educativos. Parece estar a ressurgir uma vontade de priorizar um conjunto de valores no sistema educativo e que sejam referência para as novas gerações. Parece que é urgente precaver, como já referimos anteriormente, que se caia num individualismo funcional. É bem visível, nos diferentes normativos e referenciais na área da cidadania, que a prioridade na ação educativa está na necessidade de estabelecer relações que sejam oportunidades de consenso. Mas esta preocupação com a cidadania, formação cívica e formação pessoal, não é de agora. Como já referimos, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46 de 1986 de 14 de outubro, manifesta já a sua preocupação com esta área. Os princípios organizativos da lei estabelecem, em todos os seus pontos, esta priorização. A alínea c do artigo 3 é o exemplo mais explícito: “Assegurar a formação cívica e moral dos jovens.”

A educação é o ambiente por excelência da aplicação dos direitos humanos. Conseqüentemente, a cidadania é a manifestação concreta desse exercício. O ato de cidadania implica necessariamente ação, no sentido de participação ativa no processo de bem comum, na *Civitate* (Caneiro, 1997).

Apesar de todas as contingências políticas, sociais, económicas e um crescente estado de indiferença, instabilidade e dúvida, cabe à escola um papel fundamental na defesa e promoção dos direitos humanos fundamentais. Mas à escola, solicita-se agora, mais do que nunca, que seja um ambiente democrático e promotor de justiça. Para tal, como refere Estêvão, devem ser tidos em conta alguns princípios, “o princípio da sinceridade, o princípio da inclusão ou da participação de todos os afetados no diálogo; o princípio da reciprocidade; o princípio de que os interesses têm de estar abertos à revisão argumentativa; o princípio do respeito pela diferença e da singularidade do outro e o princípio da emocionalidade.” (Estêvão, 2012: 214).

Por conseguinte, é neste ambiente que se torna propício apreender o valor da justiça, entendendo por justo o que é devido cada um. Apesar disto, sabemos enquanto indivíduos de uma sociedade que promove, mesmo que de forma involuntária, modelos de injustiça, cabe à escola colmatar essas dificuldades na aplicação de valores mais justos. Neste sentido, a escola facilmente se identifica como uma espécie de cidadania social, promotora das igualdades de oportunidades numa sociedade onde todos têm a sua voz ou, tal como refere Roberto Carneiro, “para desembocar num imperativo de justiça social que pressupõe um agir dirigido à defesa dos mais fracos e carenciados, pela congregação de meios de discriminação positiva, mobilizados em seu favor,” (Carneiro, 1997:402). O autor refere a cidadania social como uma das cinco dimensões para uma nova cidadania onde o espírito de comunidade e o conceito de cidadania pró-ativa está na capacitação social. É aqui que se fundamenta a importância da solidariedade, como competência essencial para viver com os outros, ou em última análise, como ainda refere, “viver a solidariedade como caminho e meta para a acumulação de capital social” (Carneiro, 1997:402).

Mas centremo-nos ainda sobre estas dimensões propostas pelo autor. Além da cidadania social, considera ainda que a cidadania democrática, a cidadania paritária, a cidadania intercultural e a cidadania ambiental são as dimensões para uma vivência plena de uma nova cidadania. Ao olharmos para a atual estratégia nacional da educação para a cidadania, em traços largos, podemos encontrar pontos de encontro quase

perfeitos. Perfeitamente compreensível quando temos a Lei de Bases do Sistema Educativo como principal referência. Passados que são, mais de trinta anos, continuamos a priorizar áreas da cidadania sempre intemporais. Mais do que nunca, a educação para a cidadania é um aspeto fundamental na construção de uma sociedade mais justa.

Mas voltemos a debruçarmo-nos sobre estas dimensões da cidadania, propostas num documento (publicado na revista *Brotéria*) de 1997. Aqui, o autor aponta-nos como dimensão essencial, a cidadania democrática. Neste ponto, propõe que esta esteja alicerçada no “património dos direitos humanos e das liberdades fundamentais” e aponta para a formação de consciências, numa cultura de paz onde deve ser rejeitada todo o tipo de violência. Ainda nesta dimensão, alerta para a adequada educação para os media, alertando para a manipulação, e que hoje poderia acrescentar com alguma certeza, o flagelo das notícias falsas. Uma terceira dimensão é a cidadania paritária. A preocupação notória com os preconceitos discriminatórios, apontando para uma cidadania a dois ou em alteridade. O papel das mulheres, as minorias e a igualdade são aspetos a ter em conta onde a “libertação do preconceito faz parte integrante da nova cidadania” (Carneiro, 1997:403). Por fim, considera como uma das dimensões da cidadania a cidadania ambiental. “A nova cidadania investe na qualidade total do ecossistema e na sua preservação”, e além desta preocupação alerta para o triunfo do egoísmo, que não pode comprometer o futuro das gerações vindouras e por isso refere que é importante que esta cidadania “se tenha de sustentar numa nova ética de relação com a natureza – e com a finitude da sua riqueza originária – a qual existe para benefício de sucessivas gerações humanas e não apenas para fruição das gerações atuais.” (Carneiro, 1997:405). Fazer com que cada comunidade ou, como refere o autor, que cada “cidade educadora” seja promotora de uma nova cidadania é responsabilidade de todos e à qual ninguém se deve demitir.

Para Oliveira Martins (1991), a promoção de uma “escola de cidadãos” é uma das funções da escola, enquanto ambiente propício para uma formação integral. A escola vem ganhando um peso preponderante no que se refere à educação para a vida pública. O acesso generalizado à educação escolar retirou, em larga medida, à família a centralidade da sua função educativa. Efetivamente, a escola parece ter ganho um conjunto de novas funções, das quais podemos destacar: “a função pessoal, a função social, a função cívica, a função profissional, a função cultural e a função da suplência

da família” (Patrício, 1990: 65). É certo que a escola representa hoje um papel muito importante enquanto fator de mobilidade social, mas, o maior desafio está na formação dos cidadãos. A capacitação é claramente uma aposta nas sociedades ocidentais.

Parece claro, que numa sociedade, intitulada de pós-moderna, solicita à escola esta formação para a cidadania. Uma cidadania ativa, assente em valores democráticos e aberta à justa diferença entre indivíduos, numa sociedade cada vez mais plural. O desenvolvimento humano é um todo, e a formação pessoal e social, ou se quisermos a Cidadania e Desenvolvimento, é a área onde se efetiva esta operacionalização curricular. Infelizmente, esta concretização continua a ter algumas dificuldades de implementação. Os obstáculos são muitos, e sempre que se tenta algo, aparecem uns quantos que a troco de uma objeção de consciência qualquer, gritam que isto ou aquilo é ideologicamente discutível. Parece existir uma tentação recorrente para um regresso ao passado, ao lugar onde a escola tinha “apenas uma função de ensino e transmissão cultural” (Loureiro, 1985:14). A escola que resultou da revolução industrial era apenas isto, a formação técnica vocacionada para o mundo laboral. Agora, a sociedade “obriga-nos a olhar para o contexto escolar como um espaço insubstituível de formação das novas gerações, onde se cruzam o desenvolvimento pessoal e os processos de socialização, onde se jogam, afinal, percursos individuais de existência e a própria evolução da sociedade.” (Fonseca, 1994:87).

A educação para a cidadania requer um conjunto de atores e diferentes contextos. Nada nem ninguém se pode demitir desta função. O âmbito da cidadania não é exclusivo de determinadas áreas concretas, sujeitas a esta ou aquela opção política ou social. A cidadania é do âmbito do quotidiano. É no seu exercício ativo que se “avalia a democracia, a estabilidade política, o bem-estar económico e as oportunidades sociais.” (Roca, 2007:19) e ao mesmo tempo é o garante de um desenvolvimento harmónico de uma sociedade. A tónica é colocada na ideia de que é importante esta parceria abrangente, onde todos contam e são importantes, uma espécie de parceria global onde todos são chamados a colaborar. Para alguns autores este é um dos maiores desafios do nosso tempo, bem espelhado no editorial da revista *Fomento Social*, publicada em 2007 pelo departamento das ciências sociais da universidade jesuíta de Córdova, onde expõe claramente esta ideia de vivermos juntos: “Hoje é necessário que a escola se adeque aos homens e mulheres do nosso tempo e sejam capazes de viver juntos” ou nas palavras de Delors quando refere que um dos pilares da educação é “aprender a viver juntos e com

os outros” (Cit. Laraña, *et al.* 2007:156). Antes de analisarmos as particularidades da escolarização no contexto atual, parece claro que as concepções dominantes sobre as finalidades da cidadania são, nas palavras de (Figueiredo, 2008), as seguintes: a cidadania como “educação moral”, informação cívica e intervenção social. Efetivamente, os normativos legais atuais apontam para esta harmonização de finalidades.

A disciplina curricular de Cidadania e Desenvolvimento aparece também neste contexto. Sabemos, porém, que a cidadania só apareceu na agenda política, na sua relação com as escolas depois da revolução de abril de 1974 (Cosme, 2019). A realidade atual da disciplina de cidadania resulta também de um percurso histórico. Podemos assinalar na LBSE em 1986 como o início desta relação.

Resumidamente, podemos referir que o primeiro normativo legal que cria a área da formação pessoal e social foi publicado em 1998. Foi no mandato do ministro Roberto Carneiro que se publicou o Decreto-Lei nº286/89 de 29 de agosto, onde se estabelecia a necessidade na criação de projetos de educação para a cidadania. Foi neste período que se criou uma disciplina curricular. A disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social surge como alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa, “sendo obrigatório que os estudantes se matriculassem ou na primeira ou na segunda.” (Trindade & Cosme, 2019: 13). O mesmo normativo legal cria também a “Área Escola” (art.º 6º), na qual se aplicaria “obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas” (ponto 3 do art.º 7º). Depois de alguma discussão e outros tantos entraves, a área escola e a disciplina de Desenvolvimento pessoal e Social são revogadas com a entrada da nova reforma curricular do ensino básico, Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro e da reforma curricular do ensino secundário, Decreto-Lei nº7/2001 de 18 de janeiro. A cidadania deve agora considerada transversal a todas as áreas curriculares. É no artigo 5º do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, que surgem as áreas curriculares de Área Projeto e Estudo Acompanhado e ainda a área de Formação Cívica. Sobre esta refere: “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (alínea C do ponto 3 do art.º 5).

Assim é criada uma área de formação pessoal e social onde estão enquadradas estas três componentes curriculares não disciplinares, assim como a disciplina de Educação Moral e Religiosa. Em 2011, com a publicação do Decreto-Lei 18/2011, é extinta a Área Projeto, enquanto o estudo Acompanhado é direcionado para o reforço das competências nas disciplinas de Matemática e Português.

No mesmo ano, é publicado o Decreto-lei 50/2011 de 8 de abril, que determina o fim da Área Projeto, no 12º Ano de escolaridade, determinando ao mesmo tempo a criação da disciplina de Formação Cívica no 10º ano, orientada para a cidadania, para a saúde e para a formação cívica. Passado um ano são publicados novos princípios orientadores na organização e gestão dos currículos do ensino básico e secundário.

É publicado o decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho que no que diz respeito à educação para a cidadania refere: “reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória” (alínea m do art.º3) e mais à frente no ponto 6 do artigo 20, “devem os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, valorizando a participação dos alunos, ações de (...) educação para a cidadania, (...) orientadas para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos”. Este foi o caminho histórico que nos levou à legislação que temos em vigor.

Como já referimos anteriormente, a última legislação publicada sobre a estruturação curricular da cidadania, remete-nos para a publicação do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. Aí a cidadania aparece como disciplina curricular de oferta e frequência obrigatória no ensino básico. Já no ensino secundário é sugerida a transversalidade interdisciplinar, recorrendo para tal a projetos que potenciem as parcerias entre a comunidade educativa e o seu meio envolvente.

Apesar desta recomendação, deixa à escola a decisão de optar por ter a área da cidadania como disciplina curricular. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, preconizada na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), proposta pelo XXI governo constitucional, primeiro governo de António Costa e citando o texto introdutório da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, propõe-se:

integrar um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas

relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos direitos humanos e a valorização dos conceitos e valores de cidadania democrática (ENEC, 2018)

Foram tidos em conta documentos nacionais e internacionais que proporcionaram este enquadramento da cidadania, tal como já referimos anteriormente. De acordo com o documento a ENEC, foram considerados relevantes a nível nacional os seguintes documentos: Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, 2013-2020; Plano estratégico para as migrações, 2015-2020; V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação, 2014-2017; V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência doméstica e de Género, 2014-2017; III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos, 2014-2017; Estratégia Nacional de Educação para o desenvolvimento, 2010-2015; Plano Estratégico da Segurança rodoviária 2016-2020 – PENSE 2020 e o Plano Nacional de Formação Financeira 2016-2020.

Estes documentos revelam qual a estratégia e as grandes opções na escolha dos temas e priorização dos mesmos, e ainda, qual a abordagem que deve ser tida em conta na planificação curricular. Estes documentos estabelecem um critério de cidadania e uma opção primordial por um tema em detrimento de outro. Não é novidade nenhuma que assim seja, pois, toda a conceção de escola está “vinculada a um conceito de serviço comprometido com considerações morais e políticas assentes em valores” (Estêvão, C. 2012:254).

Neste contexto, de forma sintetizada e com um conteúdo programático, surge a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania. Às escolas foi pedido que cada uma, na sua singularidade e com autonomia, elaborasse essa estratégia que expandisse na comunidade educativa a ENEC. Mas alertou ainda, que há dentro dessa autonomia, e na particularidade de cada território educativo, pressupostos e pontos de partida que têm de ser tidos em conta. Ao analisar estes pontos de partida, facilmente encontramos o apelo para a chamada cidadania ativa, e por isso refere que a cidadania é mais do que um processo teórico, é sobretudo um processo vivencial. A escolarização da cidadania ao longo dos últimos anos não tem sido a muito consensual e as constantes alterações e visões diferenciadas, têm condicionado fortemente a valorização da educação para a cidadania. Nesta nova estratégia de cidadania, tal como já referimos, a Lei de Bases do sistema educativo é o ponto de partida. Ainda nos seus pressupostos salienta a

importância da comunidade envolvente, não como observador externo, que faz uma análise avaliativa e inócua, mas que possa integrar nessa estratégia, o maior número de agentes da comunidade. Há algumas perguntas teóricas que devem ser uma referência para compreender se estamos efetivamente a entender e a viver o espírito da lei: de que forma é apropriada, implementada e monitorizada a abordagem “Whole-school” para a EECE? Como se articula o coordenador da Cidadania e Desenvolvimento com os Diretores de Turma? Como é promovida a participação democrática pela direção? Qual é a coordenação promovida com os Encarregados de Educação?

A estratégia deverá ter em consideração a resposta a estas e outras questões. A tudo isto deverá a estratégia promover um conjunto de aprendizagens como outra matéria curricular e a EECE é clara ao enunciá-los: “Conceção não abstrata de cidadania”; “Identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade” e “Identificação de competências essenciais de formação cidadã (competência para uma cultura de democracia).” Aprendizagens que devem ter em conta uma atitude cívica individual, por referência à autonomia e aos direitos humanos, e uma capacidade de relacionamento interpessoal (comunicação e diálogo) e uma capacidade de relacionamento social e intercultural (democracia).

A concretização da educação da cidadania em ambiente escolar far-se-á em diferentes domínios e agrupados em três grupos distintos. O primeiro grupo consagra a abordagem a seis temas que são de abordagem obrigatória em todos os níveis e ciclos do ensino básico e secundário. São eles: Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Igualdade de género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento sustentável; Educação ambiental e Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico). O segundo grupo abordará os seguintes temas/áreas: Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva); Media; Instituições e participação democrática; Literacia financeira e educação para o consumo; Segurança rodoviária; Risco. Já no terceiro grupo, onde os temas são facultativos, são os seguintes: Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social); Mundo do trabalho; Segurança, defesa e paz; Bem-estar animal; Voluntariado. Estes temas devem ter em conta os princípios, os valores e as áreas de competência dentro do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, tal como se representa no seguinte esquema apresentado na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania:

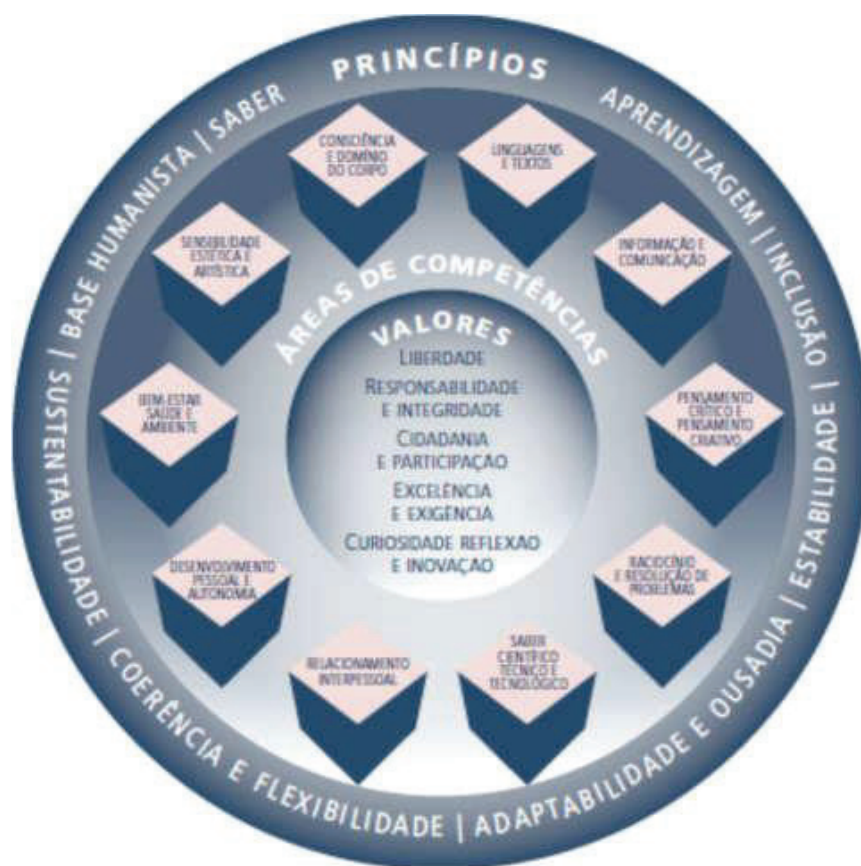


Figura 1. Esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Dito de outra forma, para que a escola possa capacitar os estudantes das ferramentas necessárias, é preciso uma formação onde na prática se promova o seu desenvolvimento cognitivo, o seu desenvolvimento interpessoal, o desenvolvimento de competências socioemocionais ou o seu desenvolvimento ético. Sendo por isso, nas palavras de Cosme (2019:20), fundamental apostar, no contributo do “desenvolvimento pessoal e social dos alunos”. Quando se fala de desenvolvimento não estaremos apenas a reduzir ao tema do desenvolvimento dos valores pessoais. Parece claro que o fator catalisador deste plano de desenvolvimento será sempre o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Tal como refere Cosme, o perfil dos alunos, atrás representado (ver fig.1), constitui em si mesmo “um referencial” do projeto da cidadania e desenvolvimento.

A implementação da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola (EECE), decorrente do processo de flexibilização curricular, é uma realidade de difícil concretização e de muitos constrangimentos. Apesar de todas as vicissitudes na sua implementação, é um dos pilares na estrutura do processo educativo. A cidadania é uma realidade multidimensional e revestida de grande complexidade e deve ter sempre por

referência o espaço político e histórico como referência. A cidadania democrática deve ser pois uma cidadania ativa num sistema de direitos e de responsabilidades ou deveres, próprios das sociedades democráticas. Podemos mesmo dizer, que a educação para a cidadania democrática reside na formação dos jovens para esses mesmos valores e está “assente num conjunto de competências base (conhecimentos, valores e atitudes) que devem atravessar as instituições educativas” (Fonseca, 2001:42).

A cidadania é, pois, uma expressão complexa da concretização dos direitos. Esta é uma ideia de vários autores, uma cidadania dos direitos humanos, no sentido em que “deverá abraçar a igualdade de direitos fundamentais para todos”. É na educação que se estabelece o lugar por direito dos direitos humanos, o espaço para a consolidação do direito democrático onde a justiça se realiza, tal como refere Estêvão: “A educação constitui-se como um dos lugares naturais da aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; ... como uma arena de direitos e com direitos; enfim, como um outro nome da justiça.” (Estêvão, 2012:153).

Parece-nos, pois, que podemos apontar dois princípios para uma educação para a cidadania em contexto escolar, tal como defendem alguns autores. O primeiro, o princípio da democracia participativa, o segundo, a utilização de instrumentos e mecanismos que permitam a concretização das regras da democracia. O tónico na educação para os valores tem vindo a crescer nas teorias da educação para cidadania na escola. O princípio do bem comum, da cidadania ativa e da democracia participativa obedecem à necessidade de tornar a educação, ela própria, mais democrática como refere Braga da Cruz,

civilizar a educação tal é, pois, um desafio que se confunde com as exigências da sua democratização social e política. Mas a educação cívica é sobretudo uma educação para os valores da cidadania e da democracia, a saber, a liberdade, a participação responsável, a solidariedade social, a defesa e o respeito pela vida e pela natureza, por um lado e a competitividade e a inclusividade, por outro lado. (Cruz, 1998: 37).

Mas sobretudo é preciso ter em conta que esta educação escolar para a cidadania deixe de ser um objeto educacional, mas se transforme num processo pedagógico. É talvez esta a ideia da lei que rege a atual escolarização da cidadania. A transversalidade de conteúdos aponta para aí. A disseminação de conteúdos específicos da cidadania no currículo implica uma participação ativa dos diferentes atores numa perspetiva da

concretização material de gestos de cidadania. A cidadania não pode correr o risco de ser escolarizada teoricamente sem uma concretização. O produto final da cidadania é mais do que uma exibição pública, é uma proposta assertiva, promotora do altruísmo social. No fundo, concretizar ativamente a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e solidária, valores basilares na construção de uma sociedade mais justa.

Assim, pensamos que a educação para a cidadania deverá possibilitar experiências afetivas e emocionais e não apenas cognitivas. Não importa conhecer todos os artigos da declaração dos direitos humanos, importa senti-los e concretizá-los, dentro das condicionantes pessoais, no cotidiano dos nossos dias. A educação para a cidadania deverá conduzir para a aprendizagem do respeito e da aceitação da diferença, bem como incentivar à participação ativa, em espírito de solidariedade, na vida da comunidade. A escolarização da cidadania procura garantir a defesa dos direitos fundamentais, tal como refere Estêvão (2014:253), “a educação constitui-se como um dos lugares naturais da aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos” ou “como uma arena de direitos e com direitos.”

Por tudo isto, ousamos dizer que, apesar de todas as dificuldades, indecisões e ambiguidades na educação para a cidadania, parece-nos inequívoco que há um reduto mais consensual. Uma sociedade plural e de múltiplos desejos, reconhece na democracia, manifestada na liberdade humana, os desígnios para uma harmonia que salvaguarda os direitos e os deveres de todos. E a escola pode ser esse reduto de justiça, liberdade e democracia.

1.2 – A escola como espaço de desenvolvimento humano

O conceito de desenvolvimento, relacionado com o ato educativo, remete para o desenvolvimento integral do estudante. Se a cidadania é conceito abrangente, próprio dos diferentes ambientes sociais, o desenvolvimento humano é muito próprio da vertente educativa. Mas abordagem do desenvolvimento em contexto escolar não pode descurar a relevância quando o consideramos muito além da educação e instrução. Atualmente, são as Nações Unidas que consideram este aspeto fundamental e consideram-no sobretudo sobre três aspetos: ter uma vida longa e saudável; adquirir conhecimento e ter acesso aos recursos necessários para um padrão de vida decente

(PNUD,1996: 1). A referência feita ao desenvolvimento humano no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), demonstra a importância que a centralidade do bem-estar humano adquire nesta cidadania global de bem estar. No mesmo sentido e dez anos volvidos, o mesmo relatório do ano afirma no seu prefácio que:

O desenvolvimento humano tem a ver, em primeiro lugar e acima de tudo, com deixar as pessoas viverem a vida que valorizam e permitir-lhes realizar todo o seu potencial como seres humanos. O quadro normativo para o desenvolvimento humano reflete-se hoje na visão ampla definida nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, o conjunto de objetivos com limites temporais acordados internacionalmente e que visam reduzir a pobreza extrema, alargar a igualdade de géneros e promover oportunidades de saúde e educação (PNUD, 2006).

Estas perspetivas, ligam a centralidade humana ao desenvolvimento da pessoa. Nas palavras de Groningen (2015), esta ligação pode ser “um excelente enunciado a ter em conta no contexto da educação escolar, em ordem à construção do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania” (Monteiro, 2013:103).

Numa perspetiva educativa, o desenvolvimento da pessoa aponta para a valorização dos estudantes, muito para além dos aspetos cognitivos. A importância ficou clara com a LBSE, bem como das reorganizações e reformas curriculares até à atualidade, tal como já abordamos anteriormente. Por sua vez, o Parlamento Europeu, em 2006, estabeleceu no seu quadro de referência as oito competências essenciais relativas à aprendizagem ao longo da vida, que todo o cidadão deve possuir.

Estes e outros dados mostram que a promoção do desenvolvimento pessoal e social, em espaço escolar, tem de conceber uma aprendizagem afetiva e relacional, a par da cognitiva, numa perspetiva de desenvolvimento integral.

Procurar um desenvolvimento desequilibrado, onde a quantificação do conhecimento é prioritária, mostra a inoperância ou pobreza de um sistema educativo, cuja preocupação principal é com o “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987, Cit. Monteiro, 2013:107). O quadro legal vigente, no que aos currículos diz respeito, remete para a inversão na ideia de uma formação pessoal e social, baseada em currículos standard, onde o princípio era “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2001: 69). Acontecerá, se a autonomia e flexibilidade

curricular for capaz de configurar o currículo como instrumento flexível, e ao mesmo tempo, integrador das múltiplas dimensões dos seres humanos que coexistem na escola. Ao valorizar os “currículos informais” (Santos, 1999: 199), a escola estará a privilegiar os momentos de participação coletiva e de resolução de problemas, transformar-se num espaço privilegiado para a participação dos estudantes como lugar de debate e de responsabilização na solução dos seus problemas.

Cidadania e desenvolvimento é, neste sentido, uma proposta que busca o desenvolvimento integral do aluno, não exclusivamente o desenvolvimento assente em pedagogias desfasadas da realidade. Podemos até dizer que este desenvolvimento é também um desenvolvimento sustentável, na linha dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pelas nações Unidas, porque implica também um envolvimento que não se coaduna com projetos artificiais. A cidadania será propulsora deste desenvolvimento da formação pessoal se:

Se (a) afastarem das pedagogias livrescas e passivas tradicionais e se basearem na realização de projetos significativos e desafiantes para os jovens; (b) proporcionarem ocasiões de integração pessoal das experiências realizadas, sem correrem o risco de se reduzirem a um ativismo inconsequente; (c) não se limitarem à aquisição de conhecimentos e à modelagem de valores, normas e comportamentos, mas visarem o desenvolvimento de processos psicológicos e de competências de vida das pessoas e dos grupos sociais; (d) se inscreverem no quadro de relações personalizadas, o verdadeiro lugar do desenvolvimento pessoal e social” (Campos, 1991:129).

O desenvolvimento pessoal e social tornar-se-ia então uma expressão de vários dinamismos pedagógicos, onde todos participam, partilham e assumem escolhas, riscos e responsabilidades, onde se confrontam as diferenças. Esta perspetiva seria conducente com a atual ideia de autonomia e flexibilidade curricular. Esses momentos além de espaços de cidadania, seriam espaços de desenvolvimento humano.

Capítulo 2 - Gestão das escolas

A gestão escolar é uma área que diz muito à comunidade educativa. Cabe à gestão escolar, nomeadamente na figura do diretor, a responsabilidade de dirigir e promover que o processo de ensino aprendizagem se concretize e beneficie todos aqueles que partilham a organização. Às escolas é pedido que promovam o sucesso escolar e que esta proporcione aos seus “Utentes” aquilo que lhe é devido possibilitando a todos uma igualdade de oportunidades. À administração da escola cabe zelar por essa democratização e que poderá diferenciar positivamente a vida de muitas crianças e jovens, capacitando-os para uma vida ativa que se quer plena de realização pessoal e social. Parece, contudo, que em muitos estabelecimentos de ensino se privilegiam determinados aspetos que, a longo prazo, podem não resultar nos efeitos pretendidos.

A administração escolar, independentemente da sua categorização e modelo, tem como princípio a facilitação do processo ensino aprendizagem. Apesar de diferentes modelos e perspetivas de gestão e organização escolar, os estabelecimentos de ensino são uma pluralidade de realidades muito próprias e que naturalmente condicionam e enriquecem o modelo de gestão.

Os modelos teóricos são uma possibilidade de análise, mas na realidade, as escolas obedecem a um conjunto de realidades multifacetadas que têm de ser consideradas na implementação da sua estratégia organizativa. A este propósito, Estêvão considera que “uma perspetiva mais realista das organizações educativas é aquela que apreende como realidades e realizações multidimensionais.” (Estêvão, 2018).

Por outro lado, as organizações não existem por si próprias, a sua finalidade não está confinada ao seu espaço. São “unidades sociais deliberadamente construídas e reconstruídas para atingir objetivos específicos” (Etzioni, A., 1972:9), como referiu Amitai Etzioni. Uma organização deve entender-se como um conjunto de duas ou mais pessoas que realizam tarefas, em grupo ou individualmente, mas de forma coordenada e controlada. Todas as suas tarefas têm uma finalidade concreta. Para concretizar as tarefas são necessários recursos e meios, onde a sua rentabilização é fundamental. A concretização destas tarefas e finalidades numa organização, pode obedecer a uma estratégia de liderança com um conjunto de funções como sejam: planear, organizar,

liderar e controlar. A escola como organização também obedece a esta lógica de análise organizativa. Como organização pode ser entendida segundo três perspectivas: positiva, interpretativa ou crítica.

Numa perspectiva positivista a escola é entendida como uma máquina e a educação como um processo de gerar resultados através de pessoas. Obsessão está na eficiência e na produtividade. Por seu lado, os gestores/diretores educativos escolhem sempre o melhor caminho para gerir a escola e tomam sempre decisões racionais. Dos professores é esperado que apliquem os melhores métodos científicos. São pragmáticos e tecnocratas e por isso não têm a responsabilidade de os pensar. Nesta perspectiva há uma hierarquia clara, com o diretor no topo e na base os alunos. O controlo da organização é feito centralmente. Escola é, assim, uma empresa educativa, despolitizada, com objetivos não determinados por interesses pessoais. Os valores e as emoções pouco ou nada interessam. A escola pensada por esta “teoria da máquina é concebida como sistema fechado, desligada do contexto externo e com sistemas de análise centrados nos princípios de funcionamento interno” (Ghilardi & Spallarossa, 1991:25) onde parece ser mais importante “resistir às pressões internas e externas do que em adaptar-se a elas” como referiu Barnes (Cit. Ghilardi & Spallarossa, 1991:24).

A partir da década de 50: surgiu um movimento para construir uma teoria específica para a administração educativa = New Movement. Pretendia construir um quadro teórico próprio a partir da contribuição de outras ciências sociais, nomeadamente da sociologia, psicologia e da antropologia. Greenfield propõe, depois, uma teoria alternativa assente nas seguintes ideias: as organizações são pessoas e o mundo dos valores é parte integrante de cada um. Realça o “relacionamento cooperativo” como dinâmica fundamental nas organizações escolares (Cit. Silva, 2010: 9). As organizações são invenções sociais, logo, a realidade é uma construção social e importa compreender as ações dos indivíduos e interpretá-las; ou seja, o que interessa são os processos culturais e simbólicos através dos quais se constroem socialmente as organizações. As organizações assumem os valores, a cultura, as emoções e, por conseguinte, não são imunes às mudanças sociais. O enfoque da análise está na interpretação dos significados que as pessoas colocam nas suas ações. Foi-se percebendo, então, que as “organizações não podiam prescindir do homem, das suas necessidades e dos seus valores. É assim, posta em primeiro plano, a exigência de apostar nos componentes humanos da organização.” (Ghilardi & Spallarossa, 1991:25). A perspectiva de que a escola é

composta por pessoas e que as mesmas estabelecem relações, ganha um papel fundamental nesta perspectiva interpretativa da realidade escolar.

Em voga, sobretudo na década de 70, esteve a perspectiva crítica. Os principais pensadores da teoria crítica são ou autores da denominada escola de Frankfurt, entre os quais podemos salientar Theodor Adorno, Herbert Marcuse ou Max Horkheimer. O pensamento crítico dos filósofos da Escola de Frankfurt (EF) tem em comum o direcionamento de suas críticas à ordem política e econômica do “mundo administrado” (Adorno, cit. Silva, 2015:35).

Segundo esta abordagem, as escolas tendem a reproduzir o *statu quo* do meio. A escola aparece como reduto de resistência e alienação. O enfoque está na análise social e nas diferentes formas de dominação. Além da análise do funcionamento interno, a atenção está agora na relação com o exterior. Abandona-se a teoria da organização como um sistema fechado, para termos uma análise de organização que opta pelo sistema aberto. A organização é analisada, tal como referem Ghilardi & Spallarossa, “partindo do pressuposto de que representa um sistema aberto, em condições, por isso, de exprimir elevados níveis de interação com o ambiente.” (Ghilardi & Spallarossa, 1991:25).

A Teoria Crítica da Sociedade, produzida por Adorno e Horkheimer, apresenta os fundamentos para a “crítica da escola enquanto instituição da sociedade capitalista, de forma especial das questões relacionadas com a reprodução ideológica dos processos de dominação, sobretudo por meio da crítica da Indústria Cultural, crítica esta que se edifica como crítica dos processos de dominação cultural sob o capitalismo.” (Zuin, 2018:127). Escola e sociedade são uma realidade dialética que opera no sentido de responder a determinados fins, “ao receber uma ordem de uma entidade exterior, ela tende para um fim, a saber: que um estudante possa adquirir, entre outros, valores, comportamentos, capacidades e conhecimentos específicos.” (Bertrand Y. & Valois, P., 1994:20). Estes fins podem ser entendidos como uma resposta às necessidades individuais de autorrealização, mas, serão também, uma resposta às necessidades sociais. As escolas são uma complexa realidade, inscrita numa sociedade que projeta nas instituições educativas vontades e responsabilidades que à partida sabemos que não são operacionalizadas. Neste contexto, a gestão escolar padece desta complexidade, sujeita a ameaças regulares e a muitas imprevisibilidades. No domínio da imprevisibilidade e das ameaças constantes temos de considerar vários aspetos: o

quadro social envolvente com as suas culturas, etnias, classes sociais e níveis académicos. Estas diversidades numa escola única e com um modelo educativo rígido, dificultam, naturalmente, qualquer ato de gestão. A este respeito, já referia, em 1999 Greenfiel, que a escola “está sujeita a ameaças regulares, de forte imprevisibilidade” que estariam certamente ligadas “à personalidade dos estudantes e às subculturas existentes nas escolas de hoje” (Greenfield, 1999, cit. Pina, 2003:43).

Parece pois evidente, que os ambientes escolares se revestem de uma tal singularidade que se torna difícil escolher um modelo de gestão educativa, sobretudo que possa ser aplicado a todas as instituições por igual. É precisamente nesta perspetiva que podemos salientar Carlos Estêvão, quando refere que “a visão mais realista é aquela que as apreende como realidades e realizações multidimensionais, constituídas por estruturas, comportamentos e práticas nem sempre articulados” (Estêvão, C. 2018:12) no sentido em que as estruturas têm de estar atentas aos contextos e dar significado ao modelo educativo proposto, e ao modo de o administrar em particular.

É evidente, que a sociedade ou comunidade onde está inserida a escola condiciona a sua atividade. A gestão escolar é também condicionada por fatores externos. A sua governação depende de um conjunto de fatores tão vastos, que parece impossível apontar para um modelo, ou estilo de liderança, em detrimento de outro. Há fatores internos e externos que sempre condicionam a construção de um ambiente escolar. Há fatores de personalidade, fatores culturais, sociais e políticos e ainda tantos outros que condicionam o modo de fazer a escola. Escolher uma estratégia ou um projeto para uma escola requer do gestor escolar um conhecimento profundo e abrangente das suas vivências internas e externas. A escolha de um paradigma educacional tem, em última análise, o desejo de responder às necessidades de determinados tipos de sociedade. Bernard & Valois, referem que o gestor “quando uma pessoa escolhe uma abordagem pedagógica, opta implícita ou explicitamente, por um tipo de sociedade que vem a ser o projeto societal que procura atualizar” (Bernard & Vallois, 1994: 230).

A gestão escolar acontece nestes contextos diversificados. A gestão tem um papel fundamental na implementação de uma estratégia educativa, tendo em vista uma satisfação alargada dos seus utentes, ou da comunidade educativa. O guião de um filme pode ser fabuloso, o realizador e cenário estupendos, mas se aos autores faltar a qualidade exigida o filme será certamente um fracasso. Neste contexto e recorrendo à

metáfora cinematográfica, o ator principal é o gestor escolar. A própria personalidade do gestor terá influência na concretização da liderança. O gestor escolar perante todos os desafios não pode deixar de entender que a organização escolar tem características próprias e que a natureza pedagógica destas organizações são critério prioritário na sua gestão. Por isso, ao gestor é pedido máxima atenção à natureza pedagógica do seu exercício, tal como referiu Joaquim Machado num fórum sobre administração escolar na cidade de Braga em 2004, “o objeto central da atividade gestonária da escola continua a ser a ação pedagógica, pelo que, na administração escolar, os critérios de natureza pedagógica devem sobrepor-se aos de natureza administrativa.” (Machado 2004 p.79). Porém, à escola é solicitado que realize também a sua função administrativa, para que exista uma harmonia entre todas as suas funções e se concretize de modo harmonioso a atividade educativa.

A autonomia, o papel das autarquias locais, a democratização da gestão e administração escolar, as minorias, entre muitos outros aspetos, são os desafios que se colocam à gestão e administração escolar e em particular ao diretor escolar. Como olhamos para a escola e como nos relacionamos numa escola de múltiplas experiências e realidades, são o grande desafio.

Neste sentido, faremos de seguida a apresentação de três modelos de análise do contexto escolar. Faremos a apresentação teórica do modelo burocrático e do modelo político, e ainda, recorrendo a uma abordagem diferente, uma perspetiva de modelo de escola enquanto “lugar de vários mundos.” tendo em conta uma abordagem holística dos diferentes modelos. É uma proposta do professor Carlos Estêvão, que nos parece cada vez mais, uma opção a ter em conta na realidade da gestão das escolas contemporâneas.

2.1 Modelo Burocrático

A variedade de modelos e propostas de análise das organizações escolares é tão ampla e abrangente que o sincretismo existente entre os diferentes modelos teóricos é uma realidade. Parece-nos, no entanto, importante realçar que as virtudes das diferentes análises das ideias teóricas, podem ser uma mais-valia, mas também existem alguns riscos. Propomos agora uma pequena apresentação teórica dos diferentes modelos de análise que julgamos mais pertinentes.

O modelo burocrático, que seguidamente apresentamos, tem em Max Weber uma das figuras de referência.

A teoria burocrática apresentada por Weber é, na sua dimensão sociológica, uma possibilidade muito coerente para compreender o funcionamento das instituições e por isso imprescindível, ou seja, é uma teoria que “destaca as questões da racionalidade e da dominação, uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações e que ultrapassa assim a sua problematização como uma abordagem normativa enfeudada ao valor da eficiência.” (Estêvão, 2018:15). Weber centrava-se na natureza racional da organização. Para ele, as organizações burocráticas eram construções sociais que se desenvolveram num contexto temporal específico.

De acordo com Weber (Bonome, 2008:79), todas as grandes organizações tendem a ser de natureza burocrática. Esta burocracia, baseada na racionalidade deverá prever atingir determinados objetivos com os recursos disponíveis. Ainda segundo o mesmo autor, o conceito de burocracia para Weber, “é o da organização por excelência, e, para que essa excelência seja atingida a burocracia prima em detalhar de maneira antecipada, planeada e em todos os aspetos, como as coisas devem ser realizadas.” (Weber, cit. Bonome, 2008:79).

A expansão da burocracia é um fenómeno inevitável das sociedades modernas e a autoridade burocrática a única forma de lidar com as implicações administrativas dos grandes sistemas sociais.

Na sua conceção as organizações burocráticas tinham como objetivo a “obtenção de eficiência pela implementação de uma hierarquia de autoridade bem definida” (Afonso, 1994: 47). Este tipo de organização, com um tipo de autoridade dominante e que se baseava em pressupostos racionais e legais, aparece em contraponto com outras formas de organização mais tradicionais, sobretudo tendo em conta o carisma e a tradição.

Mas este modelo burocrático prioriza a formalização e a impessoalidade emerge, uma vez que os cargos prevalecem em relação às pessoas. A teoria burocrática centrava-se na “racionalidade da organização imposta ao indivíduo de modo a obter e manter níveis de funcionamento eficientes” (Afonso, 1994, 48). Ou seja, o indivíduo é uma peça que deve estar ao serviço da organização, deste modo cumpre a sua função. Não

são as organizações ou os cargos que se adaptam às pessoas. O sucesso depende da competência técnica de cada um dos elementos e o sucesso da organização está dependente dessa competência. Assim, a especialização e formação são aspectos fundamentais a considerar no sucesso da organização. Para Weber, o exercício de uma profissão deve “basear-se numa especificação ou especialização do serviço” (Weber, 1972:92). Um especialista é convidado a melhorar na sua área e a progredir na sua carreira dentro da instituição.

O conhecimento leva à dominação tal como refere Weber (1972:143), “a administração burocrática significa: dominação em virtude do conhecimento. Este é o seu carácter fundamental e especificamente racional”. Weber entendia dominação no sentido de autoridade que garantiria a probabilidade de encontrar “obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de um determinado grupo de pessoas” (Weber, 1972:139). A estrutura hierarquizada e a autoridade são os princípios basilares de uma estrutura fechada e previsível. Serão, por isso, estruturas organizacionais onde a imagem é “altamente pré-determinada” e “onde a previsibilidade dos atores é grande” (Estêvão, 2018: 18). As metas a que se propõe são claras e orientam o seu funcionamento. Os seus membros são criteriosamente escolhidos para funções específicas e de acordo com a sua especialidade. Um sistema formalizado de regras e procedimentos, onde as regulações especificam a conduta que os membros deverão ter, e a resolução de problemas obedece também a um esquema racional, que não deixa espaço a ambiguidades.

O formalismo e a impessoalidade deste modelo foi granjeando algumas críticas, nomeadamente se aplicado à área da educação conforme refere Estêvão, “as críticas têm surgido apontando para a sua inadequação ou para a sua insuficiência têm sido também constantes na área da educação”. (2018: 20)

O modelo burocrático estabelece algumas ideias que podem efetivamente ser úteis para a gestão escolar, porque aparece claramente como uma orientação na organização burocrática da escola. No entanto, parece ser pobre e redutor na análise da administração escolar, tendo exclusivamente este modelo de organização e gestão escolar, mas há orientações que devem ser tidas em conta e de bastante utilidade ao nível organizacional.

2.2 O Modelo político

Uma das abordagens possíveis, para uma interpretação analítica da escola, é a ter em conta a natureza política da organização. Conceber esta análise das instituições mostrou que é preciso ter em conta aspetos fundamentais, para conhecer e perceber o modo como opera determinada organização.

O modelo político foi capaz de realçar aspetos que são muitas vezes negligenciados por completo, “tais como a diversidade de objetivos e interesses, o conflito e o poder.” (Afonso,1994: 51).

As organizações têm de ser consideradas em toda a sua complexidade, o enfoque que este modelo coloca no conflito e na negociação são exemplos desta complexidade de relações que importa considerar como fundamentais.

A escola não deixa de ser uma organização que manifesta uma realidade interior, com uma diversidade de necessidades, desejos e aspirações. A escola possui também o encargo de estabelecer o equilíbrio dos seus poderes, tal como afirma M.D.Grau, citado por Afonso, “a decisão, a partilha do poder e das responsabilidades são atualmente bastante difíceis na escola.” (Grau, M. 1975 Cit. Afonso, 1994:51). A diversidade de interesses é por isso o garante desta constante instabilidade, própria de uma instituição que recebe um conjunto de *inputs e outputs* e que criam continuamente uma instabilidade. Ainda de forma mais esclarecedora, e sobre as tensões internas da escola, podemos citar Estêvão quando refere que a escola como uma “cidadela política que reflete poderes, privilégios, interesses e influências, com racionalidades díspares e justificações (de ação) plurais.” (Estêvão, 2000: 171).

Face a esta constante mudança, os atores vão-se posicionando e agindo politicamente, procurando uma estabilidade duradoura tanto quanto possível. O órgão de gestão, as estruturas intermédias, os alunos, os assistentes operacionais, os encarregados de educação, os sindicatos, a autarquia local, as instituições locais e o próprio ministério da educação, são fator de constante conflito em virtude das suas diferentes necessidades, e que em grande medida são incompatíveis. Esta socialização, de tipo escolar, é uma dificuldade sempre presente. Tal como na sociedade, o grande défice da escola está no “défice de socialização” (Tedesco, 1999:35).

É compreensível que as organizações estejam, pois, sujeitas a jogos de interesses, onde se realçam as estratégias e posicionamentos diversos ou se manifestam como uma espécie de arena onde, “albergam uma variedade complexa de indivíduos e de grupos.” (Estêvão, 2018:22). E é nesta arena quotidiana que se digladiam os diferentes elementos que compõe a organização. As coligações, as alianças, as ruturas e resistências são comuns numa tentativa de estabelecer influência dominante. As organizações aparecem como ambientes onde se manifestam vários tipos de poder e onde se manifesta alguma instabilidade com o meio. Esta instabilidade decorre dos interesses dos vários atores, sejam eles dos grupos de interesse internos ou externos, e têm vontades diferentes dos da organização. A posição externa implica e condiciona a sua atuação no interior da organização e mesmo as “questões relacionadas com os traços da personalidade, os valores e as crenças trazidas pelo ator para dentro da organização” (Afonso, 1994:53) condicionam claramente a sua atuação. Não existe por isso neutralidade nas ações. Elas são coordenadas por vontades políticas dos seus intervenientes e com um objetivo definido.

Em todo este ambiente é comum considerar que neste modelo de funcionamento organizacional o conflito está mais ou menos visível. Muitas vezes está implícito em atitudes dos diferentes grupos de poder. Tal como numa arena política há um conflito latente pronto a manifestar-se a qualquer momento. Este conflito ocorre quando alguns atores ou grupos não conseguem estabelecer os seus interesses e são muitas vezes controlados pelos grupos dominantes numa espécie de jogos de poder, tal como refere Afonso: “os conflitos de interesses tendem a ser resolvidos pela utilização do poder.” (1994:54). O ambiente escolar é, pois, o ambiente propício ao estabelecimento de jogos de poder. As estratégias de micropolítica vão-se desenvolvendo nos grupos de interesse com o objetivo de atingir um fim. De modo mais ou menos informal, de forma explícita ou implícita, os grupos de interesse vão exercendo o seu poder. A perceção que cada elemento da organização escolar tem de si próprio, quais as suas expectativas, responsabilidades e papéis, condicionam o que defendem para a organização. É uma luta de poder, ou de poderes, que condicionam a articulação dos diferentes intervenientes na organização.

Temos ainda que considerar, que na organização escolar, temos dois tipos de poder, tal como referiu González numa conferência promovida pelo sindicato de professores da zona norte em 2001, “A autoridade e influência, que representam,

respetivamente, a faceta formal e informal do poder na organização.” (2001: 80). A distinção entre autoridade e influência é importante para compreender o modo de funcionamento de uma organização. O poder numa organização, nomeadamente a escolar, não é exclusivo de quem tem autoridade formal (direção ou coordenação). O poder está também em quem exerce influência, quem tem capacidade de influenciar os movimentos mais ocultos e que condicionam, frequentemente, a operacionalização do poder mais formal. Em ambiente escolar, todos os membros com as suas necessidades, interesses e objetivos, tem acesso a uma fonte de poder. Procurarão utilizar esta influência para satisfazer as suas necessidades e aumentar o seu poder. Esta ação pode ser, umas vezes exercida de forma direta, outras de forma mais indireta e subtil. As organizações escolares são, pois, espaços que acolhem diversas sensibilidades onde o poder circula por múltiplos canais de influência e autoridade, onde cada um utiliza as “estratégias que considera mais adequadas para o desenvolvimento e exercício da influência no seu centro escolar.” (González, 2001: 81)

Por fim, podemos referir que os conceitos de uma perspectiva micropolítica da organização podem ser correspondentes aos instrumentos conceptuais propostos pelo modelo da política organizacional, tal como propuseram Bacharach & Lawler (1980) e como explicita Afonso: “os conceitos-chave apresentados como enquadramento teórico da perspectiva micropolítica (poder, diversidade de objetos, disputa ideológica, conflitos, interesses, atividade política e controlo) correspondem aos instrumentos conceptuais do modelo da política organizacional.” (Afonso, 1994: 54).

2.3. Uma escola de vários mundos

Ao abordar os modelos teóricos das organizações, e das escolas em particular, compreendemos que são propostas de organização e facilmente encontramos nos diferentes modelos aspetos vividos nos quotidianos das instituições.

Apresentar uma visão sincrética da escola é uma visão muito realista da organização escolar. Esta perspectiva é proposta por Estêvão, e tem por base o pensamento teórico de diferentes autores, designadamente a sua proposta de ver a organização da vida social em “mundos assentes na diversidade de lógicas, de valores, de justiça.” (Estêvão, 2018:58)

Este lugar de vários mundos foi definido em cinco sistemas de referência sem que um tenha prevalência sobre o outro. São eles: o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo mercantil, o mundo cívico e o mundo mundial.

O mundo doméstico será aquele que representa a tradição, a intimidade e o respeito. É o lugar onde se privilegia a hierarquia e as regulamentações são o garante da harmonia. O mundo industrial é o lugar da eficiência e do mérito. A harmonia identifica-se aqui com a eficácia e com a medida de produção. O mundo cívico valoriza a solidariedade e o coletivo. A harmonia estará na adesão à lei fundamental e à Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde a cidadania e a justiça são garantias desta eficiência. O mundo mercantil acentua a importância do ser vencedor. Numa espécie de luta individual por ser o primeiro. Prevalece o individualismo em detrimento das parcerias. Importa o êxito da organização e o seu lucro. Por fim o mundo mundial aponta para um estabelecer de parcerias e de conexividades. O sucesso estará na capacidade de aglutinar os interesses e de nos adaptar.

Partindo desta ideia diferenciada e aplicando à organização escolar encontraríamos esta correspondência: “Mundo doméstico = comunidade educativa; Mundo industrial = empresa educativa; Mundo cívico = escola cidadã; Mundo mercantil = mcEscola ou escola SA e ao Mundo mundial = escola polifônica ou a várias vozes.

Esta múltipla realidade da escola manifesta-se numa arena de diferentes vivências e perspectivas da realidade. Nesta grande complexidade de pluralidade de lógicas e princípios, é pedido aos seus atores que interpretem as realidades em constante modificação para estabelecer um equilíbrio nem sempre fácil, mas que se deseja harmonioso. Esta visão da escola procura mostrar aos seus atores que têm de ser proactivos nas suas opções e estabelecer os critérios para as suas atuações no ambiente escolar. Efetivamente cabe aos atores deste processo escolher a orientação ou o “mundo” que efetivamente lhes serve e nele estabelecer a orientação para as suas tomadas de decisão e por conseguinte, “cabe então aos atores fazer as suas opções e construir a sua própria coerência e legitimidade.” (Estêvão, 2018:66).

Nesta perspectiva fica claro que as linhas orientadoras e os princípios basilares do projeto político-pedagógico de uma escola deverão materializar a opção ou orientação num mundo de vários mundos. Esta perspectiva de escola, como um mundo de vários

mundos, parece demonstrar claramente no seu enquadramento teórico, uma visão mais rica da realidade social da escola enquanto organização.

A elaboração dos documentos escolares estruturantes de uma escola é fundamental para a organização escolar. O projeto educativo é um documento político-pedagógico. Nele estão subjacentes um conjunto de entendimentos diversos, que remetem para uma multiplicidade de negociações. É neste sentido, e pela dimensão política do projeto educativo, que este modelo poderá “tornar-se particularmente visível em todos os momentos da vida da escola e nos documentos que regulam a sua ordem interna, mormente na construção do projeto político-pedagógico” (Estêvão, 2018:64). Em relação a este aspeto em particular, a construção do projeto educativo, o autor estabelece as seguintes relações entre os diferentes mundos: no mundo doméstico ou escola educativa o objetivo será construir uma família; no mundo industrial ou empresa educativa será construir uma escola eficaz e de qualidade; no mundo cívico ou na escola cidadã será construir uma comunidade crítica e solidária; no mundo mercantil ou escola SA, o objetivo será construir uma unidade produtiva altamente competitiva e especializada e no mundo mundial ou escola polifónica será a construção de uma sociedade em rede.

Esta relação entre mundos, imagens de escola e projetos político pedagógicos são visões de uma realidade perfeitamente percebida nas nossas escolas. Para o autor e para melhor entender a operacionalização deste modelo, podemos também relacionar estes mundos com a construção da autonomia das escolas e com a gestão da organização escolar. Para melhor esclarecimento citamos o autor: “a escola é atravessada, repito, por uma multiplicidade de princípios valorativos e argumentativos dos diferentes mundos escolares que organizam as relações de poder, podemos também defender a ideia de que as reivindicações, por exemplo, de autonomia, de gestão, de profissionalidade, de formação, de sentidos de trabalho docente..., podem ter igualmente vários sentidos” (Estêvão, 2018:67).

Resumidamente e de acordo com o autor, podemos dizer que ao nível da construção da autonomia, a maior proximidade às famílias acontece no mundo doméstico, a máxima eficácia estará no mundo industrial, a autonomia democrática e participativa estará por sua vez no mundo cívico, já a satisfação dos clientes está no mundo mercantil, enquanto que no mundo mundial o sentido da autonomia estará na ligação a projetos que ultrapassam a localidade ou a própria nacionalidade.

Se olharmos para o sentido da gestão e tendo em conta os mundos elencados, encontraremos a seguinte ligação: no mundo doméstico teremos uma gestão familiar, no mundo industrial uma gestão profissional, no mundo cívico, uma gestão democrática e participativa, no mundo mercantil, uma gestão competitiva e no mundo mundial, uma gestão geocentrada.

Esta perspetiva teórica de olharmos as organizações educativas, possibilitam, no nosso entender, uma análise realista para entender o funcionamento das escolas que se apresentam numa multiplicidade de realidades culturais. Será certamente uma boa alternativa às propostas dos modelos mais clássicos e tendo em conta as novas tendências da sociologia das organizações.

Capítulo 3 - O papel das lideranças na implementação da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola.

No particular contexto das escolas há figuras e departamentos que têm um papel preponderante e condicionador no sucesso ou insucesso da escola. Falamos num sentido holístico e não exclusivamente numa leitura simplista dos resultados escolares. O caso específico da estratégia da educação para a cidadania e a articulação com os diferentes saberes, é um aspeto a considerar neste novo paradigma educativo que parece emergir da recente legislação. A escola inclusiva, democrática e atenta a todos é cada vez mais a resposta e às necessidades dos seus utentes, o caminho para uma sociedade mais justa e solidária.

Neste contexto, uma figura tem um papel fundamental no estabelecimento desta estratégia, o gestor ou administrador escolar. O Diretor da escola, embora na teoria não seja a principal figura de uma instituição educativa, é, na sua prática diária, a figura central num agrupamento ou escola não agrupada.

A função ou as funções do diretor são multifacetadas e devem ter em conta um conjunto de variáveis, mas no essencial podemos referir cinco: planejar, organizar, controlar e comandar. Estas cinco funções foram apresentadas por Henri Fayol, engenheiro francês e fundador da teoria clássica da administração. Assim, entende que planejar ou prever é “perscrutar o futuro e traçar o programa de ação.” (Fayol: 1989: 26); organizar, será dotar a empresa como um duplo organismo, material e social; controlar, é verificar que tudo corre conforme o previsto e que não haja contrariedades; coordenar, é ligar, unir e harmonizar tudo o que se realiza; comandar ou dirigir, refere-se a direção do pessoal. Estabelece por isso a necessidade de uma administração repartida, e refere: “assim compreendida, a administração não é um privilégio exclusivo nem encargo pessoal do chefe ou dos dirigentes da empresa; é uma função que se reparte, como as outras funções essenciais, entre a cabeça e os membros do corpo social”. (Fayol: 1989: 26)

Administrar implica dirigir e gerir no seu sentido amplo. Dirigir políticas e orientações que concretiza. E quem concretiza é o gestor que vai implementar as políticas e as orientações definidas pela direção. Isto significa que o gestor tem a legitimidade de concretizar que foi definido superiormente por quem dirige (Direção). O

órgão de direção (que em termos de sistema educativo é o conselho geral) é quem define as orientações, as políticas e prioridades para escola e o diretor executa as políticas do conselho geral. Assim, quem tem legitimidade para escolher o diretor terá se ser a direção, no caso o conselho geral. Não é eleição, mas deveria ser por escolha, no entanto na realidade não é assim que acontece. O Conselho Geral é órgão fundamental é este que vai ou devia dizer, quem é que considera o mais apto para concretizar estas políticas. O gestor é eleito pelo conselho geral entre os candidatos. O critério que orienta à escolha do diretor é o da eficiência da eficácia e do profissionalismo.

Os nomes para a direção devem por sua vez obedecer a critérios de democraticidade, devem ir para a direção todos os representantes daqueles que fazem parte da escola, no caso os representantes dos professores, dos funcionários e dos alunos porque este órgão é o órgão político por excelência, rege-se pelo princípio da democraticidade. Ao invés, o órgão de gestão que tem a ver com a eficiência e a eficácia, e por isso, deve ser designado. Apesar de não ser a realidade da gestão nas nossas escolas, em teoria, seria esta a opção de administração e gestão.

Dentro do atual enquadramento falarmos de gestão democrática pode não fazer muito sentido. Talvez uma direção democrática. Efetivamente o ato de gestão é fundamental em contexto escolar e apesar do papel cada vez mais instrumentalizado do diretor, continua a ser a figura principal na hierarquia da escola, não em teoria, mas na prática do seu exercício.

Antes de nos debruçarmos sobre o papel fundamental que o diretor escolar tem na implementação de projetos e políticas educativas na escola, procuraremos considerar encontrar algumas características políticas, sociais e pessoais no que ao exercício da gestão diz respeito. O gestor não deixa de ser um líder e como tal precisa de se capacitar que passa por ele a solução para um conjunto de obstáculos, para que a organização que gere, desenvolva as tarefas a que está incumbida.

Para muitos autores o líder tem traços na sua identidade pessoal que o fazem líder, “já nascem com o carisma de exercer a capacidade de chefia” (Domingues: 1992:404). Para estes, o que acontece quando lideram, é uma simples atualização das suas capacidades inatas. Há uma espécie de personalidades talhadas para o exercício de cargos de gestão, onde determinadas características despontam naturalmente. Para este

estilo de liderança, fatores aleatórios e físicos, prevalecem numa espécie de lotaria de predestinação. A imagem física, a coerência de vida, a capacidade intelectual ou a capacidade adaptativa são critérios de liderança.

A liderança conseguida através destas características, além de difícil concretização, esbarra facilmente na necessidade de ter um líder para todos os momentos e para todos os colaboradores da organização, não uma imagem idílica ou platônica. Um líder não existe *a priori*, isto é, só se é verdadeiramente líder na “construção de uma liderança de um processo dinâmico de grupo em construção e evolução. Só nesta situação se manifesta a estrutura e o desempenho do verdadeiro líder, que se vai construindo progressivamente.” (Domingues: 1992:405). O líder faz a sua liderança e o diretor escolar é resultado de muitas circunstâncias, a começar pela própria organização. Quem se impõe a quem? Talvez haja um processo de adaptação mútua onde todos os intervenientes vão construindo a estabilidade propícia à vida política e social da organização. Quando isso não acontece, estaremos provavelmente perante um conflito latente que provocará necessariamente desgaste na gestão e na organização.

A liderança, no seu sentido abrangente, é fundamental para entender os diversos processos que se operam em ambiente escolar. Os líderes desempenham um papel fundamental na criação de ambientes saudáveis, mas também tóxicos. E desempenham um papel fundamental em momentos de maior dificuldade ou tensão, tal como referem Cunha & Rego (2020: 46): “Por maioria de razão, este papel é reforçado em momentos críticos”. Ou, se quisermos dizer de outra forma, em momentos em que as coisas acontecem fora dos termos esperados.

Em contexto escolar, as lideranças são também fundamentais para um ambiente que se deseja de trabalho profícuo. A liderança escolar é efetivada por um professor e não por um gestor com formação académica específica. Pelo menos na sua grande maioria as lideranças escolares, em órgãos de gestão estão professores, cuja especialidade será no âmbito da pedagogia. Consideramos que a liderança gestonária da escola terá como objeto principal os “critérios natureza pedagógica” pelo que “devem sobrepor-se aos de natureza administrativa” (Machado, 2004:79). O líder é por isso fundamental na forma como a atividade pedagógica acontece no estabelecimento. O diretor da escola é por inerência das funções, dirigente e líder pedagógico, o que parece fazer todo o sentido.

Para Stoner (1995:300), a “liderança é uma parte central” da organização. À escola também se propõe esta centralidade das lideranças, e cabe ao líder em particular, um papel essencial. É cada vez mais notório, que é solicitada uma liderança que estabeleça um novo tipo de organização. Parece ser fundamental que se tenha atenção as potencialidades do capital humano. A liderança é “aquela parte da organização que se preocupa com as pessoas. É a sua dimensão humana” (Clemer & McNeil, 1988:47). Os líderes são fundamentais neste processo, pois atuam como facilitadores integrando e extraíndo de cada um dos colaboradores o melhor de si mesmos. A missão para ele entende-se como a razão de ser da organização que, no caso da escola, tem como propósito basilar a satisfação das necessidades e expectativas do aluno. A liderança das escolas vive de uma multiplicidade de tarefas. Podemos, no entanto, agrupá-las em dois grupos: as administrativas e as pedagógicas.

Em síntese, podemos dizer que a liderança se revela fundamental para promover uma cultura organizacional educativa, fazendo com que todos se sintam parte integrante da organização e se sintam implicados na melhoria dos seus resultados. Dito de outra forma, será a capacidade de unir para um ideal. Este ideal nascerá primeiro na capacidade da autoconsciência de quem lidera, “descobrir dentro de si próprio a fonte de esperança é o desafio com que cada líder se defronta” (Goleman *et al*, 2002:150). Liderar poderá ser a capacidade de unir em redor de um objetivo. Mas as boas lideranças não resultam em sucesso por si só. O líder não existe sem liderados. A harmonia e o bem comum parece ser a chave para o sucesso de uma organização. Não será por termos líderes iluminados que teremos necessariamente uma escola de sucesso.

Para compreender a liderança, “precisamos de encará-la como um processo que envolve a relação entre líderes e liderados numa dada situação.” (Cunha & Rego, 2020:52). Ao diretor escolar, enquanto diretor pedagógico, é pedido que considere primordial e prioritário o sucesso pedagógico das práticas instituídas na organização escolar.

Neste sentido, as opções nas prioridades pedagógicas são fundamentais. A apropriação de um projeto ou de alguma norma legal terá por isso de ser assumida pela organização escolar para que a sua operacionalização seja capaz de produzir os efeitos que se espera.

É sabido que há muitos fatores que obstaculizam a implementação dos diferentes projetos, mas o principal será certamente, quando o órgão de direção não lhe dá a atenção requerida. Neste contexto, e como qualquer outro projeto, a implementação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, por exemplo, padece desta disponibilidade de quem o pode e deve promover a implementação dos projetos. Mesmo com carácter obrigatório, e com elementos claros para a sua implementação, cabe aos órgãos de direção garantir, que além da implementação seja pedagogicamente importante para a comunidade.

De acordo com os recentes documentos legislativos, publicados recentemente em Portugal, é notório que a importância dada ao papel das direções é fundamental. Cabe ao órgão de gestão, em conjunto com o conselho pedagógico e demais estruturas intermédias, promover na comunidade educativa a sua atualidade. O processo de ensino e aprendizagem é hoje mais abrangente e alternativo. A cidadania é essa oportunidade.

A cidadania acontece no dia a dia das escolas, dentro e fora da sala de aula, e não lhe é exigida, tal como em numerosas situações avaliativas, “ferramentas, tempos ou contextos especiais para que ocorra.” (Cosme, 2020:28). A escolarização da cidadania no currículo é uma realidade legal, mas, eventualmente uma utopia em muitas escolas. O diretor escolar poderá ser o grande impulsionador dum projeto que não se esgota na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. O diretor, ao valorizar a EECE, valoriza a escola e promove os valores humanos.

Além do diretor, as direções intermédias, têm também um papel fundamental. São estes últimos que fazem a ligação com a realidade onde se opera a cidadania ativa. Se porventura o diretor da escola, e a própria coordenação da Cidadania e Desenvolvimento, não conseguirem, junto dos restantes coordenadores, passar a mensagem e envolvê-los num projeto comum, poderão ser colocados em causa muitos dos resultados esperados. Não importa se é este ou aquele projeto, importa que a comunidade se envolva, e assim, a escola promova a socialização neste mundo plural.

Talvez por isso, a função docente, e no caso particular do docente de Cidadania e Desenvolvimento, ganha pleno sentido, tal como refere Cosme, “A escola é um espaço de socialização cultural incontornável. ... por isso os docentes deverão contribuir ativamente para que um tal objetivo se concretize”. (Cosme, 2018:12). A motivação e o

envolvimento de todos permitirão executar projetos comuns. O desafio maior para líderes e dirigentes tornarem a cidadania “atrativa” e desafiante, mas também exequível.

PARTE II – A ESTRATÉGIA DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ RÉGIO.

CAPÍTULO 4 – Caracterização do contexto

4.1 A Escola Secundária José Régio

A Escola Secundária José Régio situa-se no concelho de Vila do Conde. Geograficamente está situada na orla marítima do concelho entre a parte histórica e a zona piscatória. A população registada nos censos de 2011 foi de 79533. Ainda sobre a população residente e de acordo com os últimos dados fornecidos pelo INE, Vila do Conde contava em 2017, com 11499 pessoas com menos de 15 anos.

Esta escola nasceu em 1970, com a designação de “Escola Técnica de Vila do Conde” como secção da Escola Industrial e Comercial de Matosinhos. No ano letivo 1984/85 passa a designar-se com o nome José Régio, em homenagem a um ilustre vilacondense, escritor, crítico, poeta e professor.

Ao longo dos anos foram feitas bastantes alterações do seu espaço físico, sempre no sentido de favorecer o desenvolvimento integral e a realização pessoal dos alunos. Mais recentemente, a Escola Secundária José Régio foi intervencionada, no âmbito do projeto de modernização das Escolas Secundárias. Foi remodelada, reestruturada e apresenta alterações significativas em relação ao seu projeto inicial.

A Escola Secundária José Régio é uma escola não agrupada e com contrato de autonomia. Vocacionada especialmente para o ensino secundário é a única escola do concelho com contrato de autonomia. Atualmente serve um território diversificado. Entre meio rural, citadino e ambiente piscatório, acolhe alunos das 21 freguesias, atendendo já à reforma organizativa das autarquias locais operada em 2013. O Corpo docente da escola é composto por 160 docentes, dos quais 110 são professores do quadro de escola, 38 são professores do quadro de zona pedagógica e 12 com contrato a termo.

No ano letivo de 2019/2020 estavam inscritos na ESJR 1449 alunos devidos da seguinte forma:

Tabela 1

	7º	8º	9º	10º	11º	12º	Totais
	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	
Ensino Básico e Cursos Científico-humanísticos	45	58	132	346	312	308	1201
Cursos Profissionais	0	0	15	85	76	72	248
Totais	45	58	147	431	388	380	1449

Como referimos no quadro acima, estavam matriculados no ano letivo 2018/2019, cerca de 1500 alunos. Ao nível da caracterização social importa referir que 25% dos alunos da escola beneficiam de ação social escolar (escalão A; B e C).

4.2 - O Projeto Educativo, o Contrato de Autonomia e a EECE da Escola Secundária José Régio

No presente capítulo abordaremos em que contexto surge a EECE e a sua relação com os documentos referenciais internos da escola, sobretudo que articulação tem com o projeto educativo da escola. A elaboração desta EECE para a Escola Secundária José Régio (ESJR) resulta da nossa expectativa sobre este tema e a implicação nos currículos dos alunos do século XXI. A experiência profissional na área da cidadania, enquanto docente e coordenador da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, foi determinante para a abordagem desta temática. Considerar a cidadania como um pilar fundamental para a formação integral dos alunos, foi tida em conta na escolha deste tema. Parece nos fundamental para tornar a escola no espaço adequado de crescimento.

A Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania estabelece pressupostos, pontos de partida e metas para a sua implementação. Para uma realidade escolar em concreto era preciso atualizá-la e procurar a concretização do que é estabelecido na lei. Como referimos no capítulo anterior, a consciência teórica do que era pedido à escola estava claro. Agora, a toda a comunidade, era pedido que assumisse a educação para a cidadania como um desígnio do estabelecimento. Efetivamente, sabemos que a

comunidade só conhece quando se envolve, e esta, como na maioria das escolas, não estava mobilizada. Era preciso fazer um trabalho de divulgação e formação.

A Escola Secundária José Régio, no seu projeto educativo dedica um cuidado especial à inclusão e cidadania. Estabelece como um dos pilares da construção de uma comunidade o acolhimento e a preparação para novos horizontes e os projeta para novos horizontes. O lema da instituição, “Uma escola presente a pensar no futuro”, realça a dinâmica de abertura à sociedade. Este futuro faz-se presente no tempo e no modo como acolhe e acompanha a sua comunidade educativa.

Recorrendo à imagem do barco, muito querida na comunidade piscatória local, estabelece esta metáfora considerando que o “bom porto” se consegue quando há um cuidado especial com todos, independentemente das diferenças. Se podemos dizer que teoricamente todas as comunidades educativas defendem em seus documentos orientadores todos estes aspetos, também sabemos que em muitos deles será letra morta ou quanto muito moribunda.

Num mundo globalizado a escola deve contribuir, como nos propõe Estêvão, “para ampliar as políticas democráticas assentes nos direitos humanos” (2012:265). Neste sentido a EECE aparece como uma oportunidade de sistematizar estes princípios. Os documentos estruturantes de uma escola são por isso fundamentais. Neste capítulo vamos debruçarmo-nos sobre os três documentos estruturantes da ESJR que servem de base ao pensamento de uma filosofia de escola inclusiva, tal como referem todos os documentos da escola. Faremos uma análise dos documentos e como a organização do trabalho realizado por nós, no âmbito da estratégia da educação para a cidadania, foi efetivamente ao encontro dos documentos estruturantes sem fugir ao espírito que regula a EECE.

Neste sentido, apresentamos um conjunto de documentos elaborados que auxiliaram a implementação da EECE, e como podemos encontrar nesses documentos, o cuidado tido na articulação dos princípios reguladores dos documentos referidos. Ao mesmo tempo as atividades/projetos realizados na ESJR poderão ser demonstrativos da coerência e alinhamento com os documentos e com o projeto educativo.

Os documentos produzidos e parte integrante da EECE da ESJR foram muito importantes para perceber quais seriam as grandes opções do projeto. As planificações da disciplina curricular do ensino básico, as fichas de observação de atividade, a ficha

de avaliação e de autoavaliação, o modelo de relatório de turma e por fim, o modelo de avaliação de atividade, revelaram-se fundamentais para perceber esta unicidade em torno do que se pretendia. No fundo, os documentos pretendiam que se evitasse uma perspetiva instrucionista da cidadania, ou se quisermos, como referem Trindade & Cosme, “não é o dialogo, mas o modo como se dialoga que deve constituir a preocupação maior nas iniciativas da educação para a cidadania” (2019:29). Foi intenção envolver o maior número de elementos da comunidade educativa e deste modo criar uma espécie de cadeia de envolvimento para que todos possam adquirir aprendizagens significativas através do seu envolvimento em vivências e desafios face aos problemas que se colocam.

O projeto educativo é um documento identitário da escola. Produzido de acordo com a lei em vigor, em primeiro lugar pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que o estabelece. É um documento onde são vertidas as metas e as estratégias, alicerçadas nos valores preconizados, e institui as perspectivas para o futuro. Dito de outra forma, “o projeto educativo é o documento de planeamento institucional e estratégico da escola, onde se abordam de forma clara, entre outros, a missão, a visão e os objetivos gerais da escola que orientam a ação educativa no âmbito da sua autonomia.” (Azevedo, 2011:16).

Considerando esta introdução genérica, analisaremos agora o projeto educativo da ESJR, que refere no seu preambulo o seguinte: “ESJR onde todos os seus atores possam exercer uma plena cidadania ativa, criativa, crítica e responsável, no total respeito pelos direitos e liberdades fundamentais e, numa cultura efetivamente inclusiva, pelo respeito pela diversidade cultural e pela diferença.”

Esta afirmação de vontades estabelecidas no preambulo do projeto educativo é, em linhas gerais, o que refere a ENEC.

No contrato de autonomia é também clara a referência aos valores da cidadania. Refere como valores matriciais:

de autonomia e individualidade (valores pessoais - criatividade, inovação, persistência, rigor, lealdade, trabalho, perseverança, desenvolvimento integral; valores sociais: Valores de ordem moral e espiritual, com uma dimensão pessoal e social, relacionados com a aquisição/promoção de princípios relativos à educação cívica e à promoção das diferentes expressões pontualidade, assiduidade, solidariedade, democraticidade, participação e responsabilidade

individual); Valores ecológicos e de saúde, na defesa do ambiente e na promoção de estilos de vida saudáveis.

Além destas referências, e ainda no mesmo documento, no ponto um, das cláusulas relativas aos objetivos gerais do contrato refere:

Garantir o serviço público de educação, tendo como objetivo primeiro criar oportunidades de igualdade que permitam a todos os jovens que o frequentam, concluir, na diversidade, o ensino obrigatório, condição primeira da cidadania.

Ainda no Contrato de autonomia, e nos compromissos da escola, ficou estabelecido que cabe à escola:

Inventariar necessidades de formação do pessoal docente no domínio científico, pedagógico-didático e profissional. Inventariar necessidades de formação do pessoal não docente, tendo em consideração as funções inerentes e novos desafios assumidos pela escola, no âmbito do seu projeto educativo. Inventariar, em estrita parceria com a associação de pais e encarregados de educação, necessidades de formação para pais e encarregados de educação, tendo em vista os objetivos da instituição escola e a integração dos seus educandos na vida da escola.

Fica claro que é importante para a escola a formação docente, com vista à persecução dos objetivos do projeto educativo, e o estabelecimento de parcerias com a comunidade envolvente.

Voltamos ao projeto educativo. Em todas as suas partes constituintes, preambulo, visão, missão e linhas de ação, as referências à cidadania são frequentes. Um dos três eixos estratégicos, o primeiro, consagra relevância total à cidadania, inclusão, cultura e sustentabilidade. E as metas apontam claramente para os valores apontados na ENEC, e que devem ser tidos em conta no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Vamos debruçarmo-nos sobre o primeiro eixo estratégico e perceber que pontes se podem estabelecer com a EECE. Assim, são estas as metas a que se propõe a escola, quando falamos de cidadania, inclusão, cultura e sustentabilidade:

Desenvolver atividades que promovam a solidariedade, o respeito pela pluralidade cultural, o saber ser e o saber estar, privilegiando a formação de indivíduos críticos, responsáveis e interventivos e que potenciem uma maior

integração e envolvimento de todos. Fomentar a interiorização e apropriação das regras e valores que garantam o respeito pela diferença, a tolerância e o diálogo, assente no pleno respeito mútuo. Facilitar o desenvolvimento de projetos multidisciplinares que contribuam para a formação dos jovens, enquanto cidadãos ativos, críticos, responsáveis, tolerantes e com consciência solidária, ecológica e sustentável. Estimular, junto da comunidade, o desenvolvimento de uma cultura ambiental, histórica e participativa, promovendo uma sadia e responsável interação entre a população escolar e meio envolvente. Reduzir gastos, sem prejuízo da qualidade da ação educativa. Apostar no desenvolvimento de atividades extracurriculares que concorram para a formação integral do aluno. (Cf. PE: 5).

A EECE da ESJR não pode deixar de ser considerada fundamental para a escola, mas tem de o articular este documento com a ENEC.

Apresentamos agora sucintamente a EECE e como esta incorporou, tal como se faz referência na sua fundamentação, os documentos estruturantes da escola. A elaboração deste documento teve por base as indicações da ENEC e das indicações da equipa formadora da DGE/CFAE. A elaboração deste documento coube à equipa de coordenação, em estreita colaboração com o diretor da escola e com a supervisão do conselho pedagógico. Analisaremos a EECE da ESJR pela sua fundamentação olhando em perspetiva ou retrospectiva para entendermos um pouco, como foi admitida e assimilada na comunidade. Ao olharmos ao histórico dos documentos fundamentais da escola e das suas várias atualizações, reconhecemos com facilidade a preocupação que todos têm com a cidadania e a formação pessoal. Assim, a seguinte manifestação de interesse faz todo o sentido, “ESJR aposta desde há vários anos na formação integral do aluno, enquanto cidadão ativo de um mundo cujos contornos apenas existem na imaginação de cada um, e a EECE pretende, de uma forma precisa, responsável e sustentada, estimular e, de algum modo, aprofundar essa ação que caracteriza toda uma comunidade escolar.” (Cf. EECE da ESJR 2018:3).

Com efeito, a conduta da ESJR assenta na construção efetiva de uma sociedade democrática, alicerçada num crítico conhecimento do passado. Parece também claro o seu desejo em garantir a construção de um espaço democrático consolidado, resistente aos atropelos e atentados ao respeito dos direitos humanos. Não esquecer o passado

permite interpretar acontecimentos bem presentes e, na ótica de uma ESJR presente (e sempre) a pensar no futuro.

A pensar no futuro dos seus jovens, a ESJR quer continuar a apostar no seu desenvolvimento integral, contribuindo para que possam afirmar-se como cidadãos interventivos e tolerantes, capazes de, conscientemente, defenderem princípios inequivocamente fundamentais para a dignidade humana. Neste sentido, a EECE é, tal como ainda refere na sua fundamentação, “um instrumento fundamental que, com toda a certeza, vai, também ele, alimentar a ação presente de uma escola que, não esquecendo o passado, nunca deixa de pensar no futuro!” (Cf. EECE da ESJR, 2018:3). A EECE é antes de mais um documento interno orientador. Consideramos que a sua apresentação deve ser clara para que ao consultar o documento se evite as ambiguidades, e consequentemente, causar instabilidade. Assim, as partes constituintes da EECE são as que a seguir se representam:

Tabela 2

Índice da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola Secundária José Régio - Vila do Conde			
Enquadramento	Fundamentação	Domínios da Educação para a cidadania a trabalhar	Opções curriculares na implementação da EECE
Articulação com o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória	Articulação com o Projeto Educativo/ Plano de Melhoria/ Autoavaliação	Equipa responsável pela EECE	Identificação e tipo de articulação com os Stakeholders
Aprendizagens esperadas	Atividades/ Operacionalização por ciclo de ensino	Monitorização e avaliação da EECE	Divulgação de boas práticas

Ao olharmos para todos os documentos estruturantes da escola parece claro que há um objetivo primordial e que podemos resumir nesta frase, constante na visão do projeto educativo da ESJR: “construção de uma sociedade mais humana, mais sustentável, mais de todos”. Podemos concluir que há uma plena articulação entre os documentos. A nível teórico não parece existir incongruências. Além dos documentos estruturantes, com o Projeto Educativo à cabeça, e contrato de autonomia, foram

produzidos outros documentos, referidos anteriormente, que merecem toda a atenção. Foram produzidos com o objetivo de colocar em prática o pensamento constante nesses documentos estruturantes. Porque consideramos importante a participação das diferentes estruturas na elaboração da EECE pedimos a contribuição de todos para a sua construção. Tendo em conta a importância que atribuímos às lideranças, como referimos no ponto três deste relatório, as sugestões do diretor da escola, na construção da EECE, foram muito importantes. Assim, além das planificações e das grelhas de avaliação e monitorização, foi elaborado um documento de avaliação de atividade, que pode ser considerado “um dois em um” ou se quisermos um documento que fosse a parte visível de todo um projeto, onde estivesse vertida toda a informação relevante para a educação para a cidadania, em articulação com o Projeto Educativo. Consideramos fundamental este documento para a aplicação da EECE. Mais uma vez, e cintando o ponto três, as lideranças intermédias, e não apenas o diretor da escola, foram fundamentais na criação de um documento consensual. Todos participaram e envolveram-se na sua redação.

O documento intitulado “registo final de atividades” é fundamental para perceber como a cidadania e o Projeto Educativo de interligam. Vejamos com um exemplo concreto:



ESCOLA SECUNDÁRIA
José Régio
VILA DO CONDE

Atividade: Atividade Cultural
Designação:
Data da realização (de início): 13 / novembro / 2018

Resumo da atividade

A atividade "Instituições democráticas" desenvolvida junto dos alunos do sétimo ano e no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento resulta da necessidade de dar a conhecer aos alunos o funcionamento das instituições e o seu papel numa sociedade democrática e participativa. As atividades desenvolvidas neste projeto foram uma mais valia porque despertou nos alunos o interesse por participar de uma forma proativa na comunidade escolar sabendo que as suas opiniões podem ser ouvidas e discutidas pela comunidade em que estão inseridas. O desenvolvimento desta atividade no sétimo ano de escolaridade promove além do mais a inclusão dos alunos nesta sua nova etapa escolar. A Educação para a cidadania percorre nos seus objetivos uma participação efetiva de todos na comunidade em que estão inseridos. Assim, podemos concluir que esta atividade pode constituir um excelente recurso para que o ambiente escolar seja melhorado e ao mesmo tempo melhorar a comunidade. Este processo de melhoria é desejado de dentro para fora da escola depois de termos optado por dar a conhecer a democraticidade que se deseja numa sociedade melhor e mais justa.

Registo fotográfico



Objetivos específicos/Aprendizagens esperadas (articulação PE e CD)

<p>Projeto Educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Promover o sucesso escolar <input checked="" type="checkbox"/> Estimular a assiduidade escolar <input checked="" type="checkbox"/> Desenvolver a literacia científica <input checked="" type="checkbox"/> Promover formação integral dos jovens como cidadãos <input checked="" type="checkbox"/> Garantir a igualdade de oportunidades <input checked="" type="checkbox"/> Valorizar o mérito e desempenho <input type="checkbox"/> Promover a saúde e a educação sexual <input type="checkbox"/> Promover integração no mercado de trabalho <input type="checkbox"/> 	<p>Cidadania e Desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Desenvolver atitudes de respeito pelo ambiente <input checked="" type="checkbox"/> Desenvolver atitudes de respeito pelo património <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar a colaboração com as diferentes estruturas <input checked="" type="checkbox"/> Desenvolver mecanismos que assegurem a disciplina <input checked="" type="checkbox"/> Promover a imagem institucional da escola <input checked="" type="checkbox"/> Promover a escola inclusiva <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar atitudes e comportamentos saudáveis <input checked="" type="checkbox"/> Promover a solidariedade social <input type="checkbox"/>
--	---

Figura 2 – Ficha de avaliação de atividade

De acordo com a figura, houve o cuidado de estabelecer a ligação entre o projeto educativo e a EECE da escola. Ao estabelecer esta correspondência foi intenção que os proponentes programassem as atividades de acordo com uma visão integradora e não se criasse atividades avulso para cumprir uma planificação.

Além da sintonia documental e organizativa vemos que os princípios consagrados nos documentos estruturantes se repercutiram nas atividades e projetos desenvolvidos na escola. O documento acima apresentado (fig. 2) mostra claramente nos seus objetivos específicos e aprendizagens esperadas é feita a articulação entre o PE e a EECE. Olhando à atividade que ilustra o documento apresentado podemos facilmente compreender o esforço que foi feito na articulação. Está explícita na avaliação da atividade, que foram tidos em conta as aprendizagens de acordo com os documentos. A criação de uma tabela simétrica, proporciona a quem organiza os projetos, ter uma ideia de projeto educativo e Cidadania como constantes do mesmo objetivo da escola. Ainda neste documento apresentamos uma avaliação tendo em conta a envolvimento da comunidade (fig.3).

interventes					
Dinamizadores [Assinalar o(s) proponente(s)]			Colaboradores		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos utilizados					
Humanos			Materiais		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Implementação da atividade					
Divulgação		Gastos		Parcerias	
<input type="checkbox"/> Junto da comunidade	<input type="checkbox"/> Orçamento do estado	€	<input type="checkbox"/> Câmara Municipal Vila do Conde		
<input type="checkbox"/> Cartazes na escola/ exterior	<input type="checkbox"/> Orçamento da escola	€	<input type="checkbox"/> Junta de Freguesia		
<input type="checkbox"/> Página da internet/ Rede social	<input type="checkbox"/> Desporto Escolar	€	<input type="checkbox"/> Ciência Viva		
<input type="checkbox"/> Jornal da escola	<input type="checkbox"/> Patrocínios	€	<input type="checkbox"/> Ministério de Educação		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outros	€	<input type="checkbox"/> Outros		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outros	€	<input type="checkbox"/> Outros		
Avaliação da atividade			Constrangimentos		
<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Boa	<input type="checkbox"/> Média	<input type="checkbox"/> Recursos humanos	<input type="checkbox"/> Recursos materiais	
<input type="checkbox"/> Fraca	<input type="checkbox"/> Má		<input type="checkbox"/> Condições atmosféricas	<input type="checkbox"/>	
Pontos fortes			Observações		
<input type="checkbox"/> Envolvimento dos participantes			<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> Impacto na formação pessoal			<input type="checkbox"/>		
<p>Nota importante:</p> <p>A inserção e tratamento de imagens com alunos deve, obrigatoriamente, respeitar o Regulamento Geral de Proteção de Dados e a posição da Comissão Nacional de Proteção de Dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Consentimento escrito do EE país. ◆ Imagens que não permitam a identificação das crianças e dos jovens. 					
<p>Público-alvo (número de participantes)</p> <p><input type="checkbox"/> Alunos () <input type="checkbox"/> Pais/Enc. Educação ()</p> <p><input type="checkbox"/> Docentes () <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Pessoal não docente () <input type="checkbox"/></p>					

Figura 3 – Ficha de avaliação de atividade

A avaliação da atividade remete ainda para a necessidade de avaliar os constrangimentos e os pontos fortes no sentido de potenciar futuras atividades. Na coordenação da área da cidadania procuramos considerar, em todos os documentos

elaborados, uma unicidade, considerando todos os documentos estruturantes. Tendo em conta que a cidadania considera também uma disciplina curricular no ensino básico, foi importante construir um conjunto de documentos. Assim, foram elaboradas grelhas de avaliação e autoavaliação tendo em contra o que solicitavam os documentos. Julgamos que este desafio foi conseguido, uma vez que, a nível curricular, a disciplina apresentou uma dinâmica positiva, conforme a autoavaliação dos alunos realizada no final do ano letivo.

4.3 O calendário da implementação da EECE na Escola Secundária José Régio

A implementação da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania nas escolas decorre, como já referimos anteriormente, da publicação do Decreto Lei 55/20018 de 6 de julho. Se atendermos à data da sua publicação percebemos que acontece em final de ano letivo e no lançamento do ano letivo seguinte. Era necessário que em setembro uma disciplina curricular estivesse em funcionamento. Tudo teve de ser feito de raiz. Se juntarmos a esta circunstância temporal o facto de ter ocorrido concurso interno e externo de professores, podemos calcular que alguma instabilidade seria de esperar.

Tal como na maioria das escolas, a Escola Secundária José Régio, viu-se na contingência de incluir nos horários dos alunos do ensino básico a disciplina de Cidadania e desenvolvimento. Além do mais era preciso implementar na escola, numa altura em que as prioridades da gestão estão nos horários dos professores e alunos, a estratégia que incluísse toda a comunidade educativa. Mas antes de mais, é preciso perceber que turmas existirão no próximo ano letivo e que professores serão necessários. Uma vez que os documentos estruturantes, recentemente publicados, deixavam alguma flexibilidade para levar o processo para o decorrer do próximo ano letivo o processo de implementação da EECE ficou em *Standby*.

O início efetivo das atividades letivas começa sempre com alguma instabilidade e as recomendações da tutela são fundamentais. A publicação ministerial sobre a organização do ano letivo (OAL) é um documento estruturante. Além do mais, a Inspeção Geral de Educação (IGE), nas suas atividades inspetivas regulares, audita as

regras emanadas pelo estado central e deixa as recomendações, necessárias ao bom funcionamento das escolas. Esta é a função, tal como diz Afonso (1998: 27) trata-se de:

Assegurar uma estrutura vertical de apoio técnico para veicular junto das escolas a conformidade técnico-legal dos procedimentos pedagógicos e administrativos. Trata-se de garantir o “acompanhamento” do funcionamento das escolas numa perspetiva de orientação e aconselhamento em matéria de gestão e, principalmente, no primeiro ciclo de ensino básico, também em termos da organização do processo ensino/aprendizagem.

Com base nos documentos legais em vigor cabe à escola estabelecer o seu próprio calendário escolar e gerir os recursos humanos. É também num quadro de maior autonomia que as escolas procuram dar respostas às suas necessidades emergentes, em harmonia e coordenação com as indicações da tutela. Os contratos de autonomia celebrados entre a tutela e inúmeras escolas representam esta tentativa de responder às necessidades particulares tal como refere Roldão (1999: 17): “Não se trata assim de introduzir uma ‘moda’ ou ideologia ao caminhar para a diferenciação e maior autonomia de decisão das escolas. Trata-se de encontrar uma forma mais adequada e eficiente de conseguir dar alguma resposta satisfatória às questões a que os sistemas centralizados já não conseguem responder”. Neste contexto, a escola é chamada a organizar o seu modo de funcionamento.

Considerados estes pontos prévios, a ESJR estabeleceu no seu documento interno, designado por PDAL (Plano de Desenvolvimento do Ano Letivo), a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CDES) no horário das turmas do sétimo ano. Estabelece uma hora semanal, com organização semestral, em cada uma das 4 turmas. As horas foram atribuídas a um professor do quadro com insuficiência de horário. A coordenação ficou a cargo do mesmo docente. Sobre a coordenação e lecionação, perfil e funções, não há qualquer referência (Cf. PDAL 2018/2019). Em cumprimento do estabelecido na ENEC (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania), era necessário nomear um coordenador da Cidadania na escola de acordo com os seguintes critérios dos quais se destacam: experiência em equipas de coordenação, pertencer ao conselho pedagógico e experiência no desenvolvimento ao nível de escola.

Foram estes os pontos de partida e a incerteza e o desconhecimento da realidade de uma nova disciplina curricular traz sempre novos desafios. Na ESJR, contra todas as recomendações da EECE, foi designado um professor colocado pela primeira vez na

escola, a coordenar a área da cidadania e desenvolvimento. Ao mesmo docente foi também atribuída a lecionação da disciplina de cidadania, nas turmas do sétimo ano de escolaridade. A inexperiência de cargos anteriores e sobretudo em virtude do desconhecimento da realidade escolar, tudo apontaria para a escolha de outro coordenador. Contudo, não nos parece que seja o aspeto mais importante a considerar. A disponibilidade para o projeto e envolvimento do docente no projeto, são muito mais preponderantes. O bom funcionamento do projeto passará sobretudo se a coordenação souber estabelecer uma conduta que facilite a sua aplicação, muito para além da execução das tarefas individuais prescritas. Ao coordenador ou líder é pedido que tenha atitudes que “permitam resolver problemas, lidar com oportunidades, enfrentar obstáculos.” (Rego & Cunha, 2020:90). A motivação para o desempenho do cargo é fundamental. Apesar dos métodos de compensação e incentivos tradicionalmente considerados não se enquadrarem neste âmbito, parece que a motivação deriva quase exclusivamente da autorrealização. A este propósito, citamos ainda Susana Mineiro, “temos no topo da pirâmide as necessidades de realização pessoal que dizem respeito ao desejo de criar, de superar e de explorar ao máximo as suas capacidades” (Mineiro, 2013:8). A realização pessoal é, neste sentido, a busca de uma realização pessoal na superação das dificuldades que se apresentam.

Considerados estes aspetos e constituído a equipa de cidadania (coordenador de cidadania, coordenador de diretores de turma e diretor do agrupamento), a formação proposta pela direção Geral de educação DGE arrancava já com o desenvolvimento das atividades escolares. A formação proposta pela DGE, terminava impreterivelmente até final do primeiro período, período de tempo indicado para a aprovação em sede do conselho pedagógico da EECE. A formação decorre da necessidade da capacitação dos docentes envolvidos, com o objetivo de replicar nas escolas a formação agora obtida. Todo este processo tem uma complexidade de tempos e de elaboração de documentos que propomos apresentar de forma esquemática para melhor compreensão:

Tabela 3

julho	agosto	setembro	outubro	novembro	dezembro
Publicação do Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho	Indicação de docentes para horário zero	Início das atividades letivas	Designação do coordenador/e quipa de cidadania	Formação da DGE no CFAE de Vila do Conde/Póvoa de Varzim	Formação da DGE no CFAE de Vila do Conde/Póvoa de Varzim
Publicação do <u>Despacho</u>	Publicação da listagem	Início da lecionação	Formação da DGE no CFAE	Segunda apresentação ao	Apresentação/aprovação ao conselho

<u>Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho</u> que estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos	das turmas para o ano letivo 2018/2019	da disciplina Cidadania e Desenvolvimento no 7º Ano de escolaridade.	de Vila do Conde/Póvoa de Varzim	conselho pedagógico dos documentos elaborados para a EECE (correções)	pedagógico dos documentos elaborados para a EECE.
Publicação definitiva da colocação das listas definitivas do concurso interno 2018/2019/ 24 de julho			Elaboração dos documentos para a formação e aplicação na escola (Grelas de avaliação e de auto avaliação, grelha de monitorização da aplicação da EECE, planificações para o ensino básico e EECE)	Reunião com a equipa da avaliação externa para validadas as propostas da EECE para ESJR	Formação geral para a equipa de coordenação da região norte na cidade de Braga.
			Formação interna para diretores de turma do ensino secundário.	Apresentação da EECE aos pais e Encarregados de Educação	Apresentação da EECE em contexto da ação de formação promovida pela DGE em colaboração com o CFAE
			Primeira apresentação ao conselho pedagógico dos documentos elaborados para a EECE		Apresentação ao Conselho Geral da EECE

Todas as etapas enumeradas e citadas no quadro, apresentam apenas a parte mais visível de todo um trabalho que não é fácil de reportar. A leitura dos documentos estruturantes revelou-se tarefa árdua. Tal como referimos no ponto anterior, foi construída uma EECE como parte integrante do projeto educativo da escola e tendo em conta as especificidades do contrato de autonomia, que rege este estabelecimento de ensino.

Constatamos, que a aplicação e a monitorização não são conseguidas com a celeridade desejável, mas, sem este percurso burocrático e cuidado, o resultado seria a ineficácia do projeto. O cuidado tido na formação em pequeno grupo e de acordo com as estruturas intermédias, podemos apontar como pontos fortes. A participação em momentos de esclarecimento junto dos auxiliares de ação educativa, equipa de diretores de turma, reuniões de departamento e conselhos de turma foram fundamentais. O trabalho foi árduo e o tempo era escasso.

Enquanto coordenador da área da cidadania, consideramos que o trabalho desenvolvido foi facilitado pelo acompanhamento do órgão de gestão. O quadro acima apresentado não reflete os tempos e os momentos de dificuldade vividas, bem como os diversos encontros informais tidos com as diferentes estruturas da escola.

Já referimos anteriormente que a escolha, que recaiu nesta equipa de coordenação, foi recebida com alguma surpresa. Tendo em conta as recomendações da ENEC, que recomenda que o coordenador seja um elemento do conselho pedagógico, não seria este coordenador a pessoa mais indicada. Contudo, a insuficiência de carga letiva para completar o horário foi mais determinante. A formação realizada teve um impacto verdadeiramente avassalador. A primeira semana de formação foi demasiado dura. O receio pela não concretização do que era pedido pela Direção Geral da Educação, entidade responsável pela formação, foi aumentando. Assumido este impacto negativo avançamos para a concretização do que nos era pedido.

Em traços largos foi pedido que fosse concretizado na escola a EECE. Para tal, três eixos fundamentais: construção da EECE da escola e respetivos documentos auxiliares; formação interna das diferentes estruturas; e avaliação e monitorização constante da EECE. Estes momentos não são independentes entre si. Na maioria das vezes aconteceram em simultâneo. A EECE da ESJR teria de ser aprovada até dezembro de 2018. Essa informação transmitida aos coordenadores na formação, além da apreensão quanto ao tempo exíguo que nos apresentavam, poderia pôr em causa a audição dos membros da comunidade para a sua concretização. É precisamente neste aspeto que temos vindo a considerar que o papel das lideranças é fundamental. O diretor esteve sempre disponível em articular, com a coordenação da cidadania, todos os contributos necessários das diferentes estruturas. O Conselho pedagógico, a professora bibliotecária, a presidente do conselho geral, a associação de pais, os coordenadores de diretores de turma e o presidente da assembleia de escola foram recorrentemente

ouvidos e implicados na elaboração da estratégia. Consideramos que implicar todas estas estruturas tornaria o envolvimento maior. Foram realizadas algumas reuniões informais; pensamos inclusivamente, em conjunto com a direção da escola, criar uma espécie de equipa. Equipa essa com elementos das várias estruturas, mas a opção que nos pareceu mais adequada foi aproveitar o que já estava a funcionar. Recorrentemente reunimos com as diferentes estruturas pedagógicas da escola. A estratégia foi então apresentada pela primeira vez em finais de novembro e corrigida, conforme as indicações. Foi concluída e apresentada na formação da DGE em início de dezembro e aprovada no primeiro pedagógico de dezembro e publicada na página da escola.

Um segundo aspeto, também ele fundamental, e talvez o mais desgastante, foi a formação interna. Tal como sugerido na formação, era importante replicar a formação recebida, nas diferentes escolas. A dificuldade na assimilação de alguns conceitos enunciados na formação e a ambiguidade de outros, não favoreceram esta formação interna. Vários foram os momentos em que sentimos dificuldades em responder a perguntas concretas sobre temas pertinentes que me eram colocados. Transmitir alguma serenidade nestas alturas seja a melhor opção. O caminho da cidadania também se faz por esta via. Reunimos com os diretores de turma do ensino básico e com os do ensino secundário de forma separada. Efetivamente a maior dificuldade esteve no ensino secundário. Manifestaram a preocupação do tempo que perderiam com a cidadania. No sentido de perder para o currículo. Em causa poderia ficar o cumprimento do programa. Efetivamente, com mais ou menos dificuldades, foram estabelecidos alguns compromissos para evitar equívocos e comprometer a aplicação da EECE no ensino secundário. Uma das questões que mais preocupou os docentes era a avaliação em cidadania. Também era uma das nossas maiores preocupações. Esse é o terceiro grande eixo a considerar na implementação da cidadania em contexto escolar.

Quando falamos de avaliação estamos a falar em primeiro lugar da avaliação ou monitorização da EECE e também da avaliação das aprendizagens dos alunos. Falamos sobretudo como foi capaz de se tornar uma avaliação participativa. Em primeiro lugar a EECE da ESJR, considerando os Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular, propostos pelo despacho nº5908/2017 e Decreto Lei 55/2018, percebeu que ao papel do aluno e do professor que é solicitada uma nova abordagem do que é ser professor e ser aluno. A este propósito refere Cosme: “O que nos vem propor o projeto de autonomia e flexibilidade curricular é uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender”

(Cosme, 2018:9). Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), são um exemplo claro desta proposta. São propostos na alínea e) do Art.º3 do Decreto-Lei nº 55/2018 como “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar partir da matriz curricular base” Neste sentido, uma das principais metodologias pedagógicas para a implementação da cidadania e desenvolvimento, sobretudo numa perspetiva de articulação com os DAC, foi a metodologia ou trabalho de projeto.

Pareceu à comunidade da Escola Secundária José Régio, auscultado o conselho pedagógico, que seria uma oportunidade para aglutinar tudo o que se vai fazendo na escola num projeto geral de cidadania. Esta metodologia, é em primeiro lugar um desafio aos professores e alunos, tal como refere Cosme (2018), coloca-os perante “a necessidade de propor uma organização e a utilização de dispositivos que permitam uma autonomia máxima por parte dos alunos” (Cosme, 2018:53). É precisamente este o propósito da cidadania que nos é proposta nos novos referenciais. Importa que seja uma educação para a cidadania que “afete as atividades e as relações concretas em que os alunos se envolvem” (Trindade & Cosme, 2018:25). Que não seja, portanto, uma educação para a cidadania baseada em projetos artificiais e alheados da realidade, para evitar uma formação teórica desprovida de envolvimento ativo. A coordenação da cidadania, em conjunto com a direção da escola e a direção pedagógica, atendendo à avaliação dos alunos e da própria estratégia, criaram alguns documentos essenciais dos quais salientamos: grelhas de observação, fichas de autoavaliação e de registo de atividades.

Assim, a ESJR procurou verter nos seus documentos de monitorização e avaliação, bem como na EECE, este espírito da lei. Com estes documentos procuramos que os docentes, sobretudo do ensino secundário, percebessem que poderiam realizar uma avaliação da cidadania com um critério bem definido. Foram, pois, produzidos alguns documentos que se mostraram fundamentais para a operacionalização da implementação da cidadania nos projetos do ensino secundário e na disciplina curricular do 3º ciclo. No terreno procurou-se concretizar todos estes princípios. A Assembleia José Régio (composta por delegados de todas as turmas que elegem um presidente e dois secretários) foi um exemplo de vigor e de ativa participação dos alunos. Desde a eleição em grupo turma dos seus representantes, à eleição do presidente da assembleia José Régio, foi notória a participação ativa de todos os alunos nesta democracia de proximidade que se deseja. O processo eleitoral e a participação ativa nas assembleias,

constituíram-se momentos ímpares para os alunos darem voz às suas preocupações e apresentarem soluções para a sua vivência na comunidade educativa. Foi um ambiente de autoavaliação democrática em que os alunos participavam ativamente. Era uma estrutura que estava criada na escola, mas com pouca visibilidade. Procuramos aproveitar o que já existia e implicar os alunos numa avaliação do contexto para, quem sabe, fazer despertar algumas ideias de construção de cidadania. Efetivamente alguns dos bons projetos e atividades tiveram a sua génese na assembleia de escola e na avaliação que fizeram da sua comunidade educativa.

Deste processo avaliativo, não podíamos descartar a participação dos pais e encarregado de educação, e do papel fundamental dos diretores de turma neste processo. Para tal foram elaborados dois questionários digitais onde os pais e posteriormente os diretores turma, puderam avaliar e sugerir novas estratégias para a implantação da cidadania. Consideramos que implicar os pais, através da associação de pais e do conselho geral, tornou-se uma mais-valia pois, demos voz às suas questões evitando assim constrangimentos desnecessários. Os encarregados de educação, através da parceria com a associação de pais, tiveram uma ação de esclarecimento sobre a estratégia e modo como esta funcionaria na escola. Essa ação decorreu já em dezembro. Embora pouco participada, teve a divulgação desejada e os resultados dessa reunião foram também comunicados na reunião de pais realizada em janeiro com os diretores de turma. A divulgação da aprovação da EECE no boletim informativo da escola, edição de dezembro, conforme figura 4, divulgou junto da comunidade o facto, valorizando-o.

Por fim, importa referir que o relatório anual da EECE foi elaborado tendo em conta a EECE, tendo em conta todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo na escola e a envolvência de toda a comunidade. O relatório foi entregue à direção da escola que o apresentou para discussão e apreciação no conselho pedagógico e conselho geral. Foi dado parecer positivo ao mesmo tendo sido considerado muito positivo. Uma das atividades desenvolvidas foi enviada para a direção Geral de educação para divulgação das boas práticas, tal como preconiza a EECE.



Figura 4 - Boletim informativo da ESJR referente à aprovação da EECE e da Assembleia JR

4.4. Espaços e contextos de Cidadania na ESJR

Como fomos referindo ao longo deste relatório, a cidadania deverá ser concebida, como afirma Menezes (2005), um “produto-em-progresso”. À escola, e é neste contexto o que abordamos, compete promover as capacidades pessoais e sociais para que os jovens cresçam na cidadania ativa. Talvez por isso a cidadania reduzida à transmissão de conteúdos seja uma cidadania minimalista. Ao longo do ano letivo de 2018/2019, enquanto coordenador da Cidadania, nas diferentes atividades realizadas na área da Cidadania e Desenvolvimento, investimos numa cidadania ativa e em progresso, ou se quisermos em desenvolvimento.

Ao olharmos o quadro esquemático da EECE da ESJR, e considerando os documentos internos e o quadro legal em que surge esta opção educativa da cidadania parece fazer sentido, perceber como a escola aproveitou os recursos e atividades da escola e as puseram ao serviço da estratégia da cidadania. Mas antes de mais, parece claro, pela fundamentação da estratégia, que o foco nos valores humanos consagrados na declaração dos direitos humanos serão a referência primordial na execução da EECE. A avaliação de EECE parece ser à primeira vista fundamental para compreender o

caminho que a escola optou. Entre o enquadramento, o fundamento da EECE e a avaliação e monitorização da mesma, vai um espaço temporal suficiente grande e necessário para verificar as coerências ou incoerências teóricas da EECE. Se olharmos às atividades que se desenvolveram na escola podemos tirar algumas conclusões. Vejamos o quadro:

Tabela 4
Atividades Ano letivo 2017/2018

Atividades	Tema CDES	Proponente/Área	Parcerias	Resultado final
O cancro e nós	Saúde	10CT5 e 10CT6	IPO - Porto	Donativo IPO
À conversa com Ilda Taborda	sexualidade	10CT1 e CT2 - DAC	Biblioteca	Palestra
Holocausto e as questões da liberdade	Direitos humanos	Biblioteca	Biblioteca	Debate na Biblioteca
Assembleia de escola	Instituições e participação democrática;	Direção e Assembleia de alunos	Direção Conselho Geral	Assembleia mensal
Advogada vem à aula	Instituições e participação democrática;	7º Ano - Cidadania	Tribunal de Menores	Aula dada por advogada
Visita lar	Voluntariado;	Alunos do 12CT2 e 12ºCT4	Lar SCMVC	Visita ao Lar
Dança e inclusão	Saúde	Cidadania 10º Ano	Grupo de Educação Física	Flash Mob pavilhão
Maratona de cartas	Direitos humanos	10º Ano Cidadania	Biblioteca	Envio de Cartas
Outubro Rosa	Saúde	Ensino Básico	IPO	Logotipo entrada da escola
Logotipo humano	Interculturalidade	Equipa de Cidadania	Direção	Logotipo humano da comunidade escolar
Feira Solidária	Voluntariado	Alunos do 10º ano dos cursos profissionais	Equipa de cidadania	Feira solidária a favor do IPO
A horta do 7ºC	Educação Ambiental	DAC da turma C do 7º ano	Conselho de turma	Horta em espaço escolar

Flash mob – canção pelo planeta	Educação Ambiental	Eco-Escola e Cidadania	Direção/APEE	Flash mob polivalente da escola
Recolha de tampas	Educação Ambiental	Eco-Escola e Cidadania	Lipor/Centi V.N. Famalicão	Logotipo 3D
A arte no feminino	Igualdade de Género	Turmas de humanidades do 12º ano	Faculdade de arquitetura	Debate em sala de aula com artistas
Clube do voluntariado	Voluntariado	Eco Clube e Cidadania	Camara Municipal de VC	Recolha de lixo
A terra treme	Segurança, Defesa e Paz;	Equipa de Segurança	Autoridade Nacional da proteção Civil	Exercício em toda a escola
Compostagem caseira	Desenvolvimento sustentável	Eco clube	Lipor	Compostagem em casa dos voluntários
Pelo dever da memoria	Direitos humanos	Biblioteca e equipa de cidadania	Biblioteca	Vídeo e debate
Vamos ajudar o Kauan	Saúde	Psicóloga Escolar	Equipa de cidadania/ DTs	Cabazes para entrega a famílias carentiadas
O cancro e nós	Saúde	10CT5 - DAC	Equipa de Cidadania	Debate
Campanha solidária de Natal	Voluntariado	Cidadania e EMRC	Direção e APEE	Cabazes de Natal
Ciclo de cinema sobre os direitos humanos	Direitos humanos	Cidadania 7º ano	Curtas Vila do Conde	Realização de uma curta- metragem
Simulacro Incêndio	Segurança, Defesa e Paz;	Comunidade educativa	Bombeiros de Vila do Conde	Simulacro
Ensinar a salvar	Segurança, Defesa e Paz;	APED e ES	Cruz Vermelha de V. do Conde	Simulacro SBV
Concurso de Pintura (D.H.)	Direitos humanos	10AV1	Departamento de artes.	Exposição dos trabalhos na escola
Solidariedade animal	Bem-estar animal	Rádio José Régio	Hospital Veterinário de Vila do Conde	Voluntariado no Hospital Veterinário

Exposição “As Caxinas e a pesca”	Interculturalidade	Cidadania turmas do 7º ano	Junta de Freguesia de Vila de Conde	Exposição na Escola/Junta de Freguesia
“Estendal dos direitos humanos”	Direitos humanos	Cidadania 7º Ano	Centro de saúde/G. Psicologia	Exposição centro de saúde
Exposição “A fé de um povo”	Interculturalidade	EMRC/Cidadania 7º ano	Paróquia das Caxinas	Exposição escola
Decojovem “ABC da Poupança”	Literacia financeira e educação para o consumo	Biblioteca/Cidadania	Biblioteca/DGE	Brochura de divulgação
Justiça para Yasaman Aryani	Direitos humanos	Biblioteca/cidadania Ensino básico	Biblioteca	Audiovisuais
A propósito do amor	Igualdade de Género	Cidadania 10º CT1, 2, 3, 4 e 5	PSP	Sessão de esclarecimento PSP
Debate: “Eugenismo e eutanásia na Alemanha Nazi”	Direitos humanos	Biblioteca	Alto comissariado para os D.H.(ACDH)	Palestra
Exploração do trabalho infantil	Desenvolvimento Sustentável	Cidadania 7º Ano Dac do 7ºE	Cidadania e CMIA de Vila do Conde	Exposição
“Contai aos vossos pais” Memória do holocausto	Direitos humanos	Cidadania 10ºAno	Biblioteca	Palestra
Concurso textos de amor Dia dos namorados	Igualdade de Género	Cidadania – 10LH1 e LH2	ACDH Departamento de línguas	Elaboração de cartas
A poluição dos mares	Educação Ambiental	Dac 7º C	CMIA de Vila do Conde	Vídeo de divulgação
Vamos limpar a Praia	Educação Ambiental	Equipa de solidariedade e Cidadania	Camara de Vila do Conde	Recolha de lixo na praia
Em memória do Holocausto, na	Direitos humanos	Cidadania 10º Ano	Direção e Assembleia José	Debate

nossa escola			Régio	
Violência doméstica - Debate	Igualdade de Género	Biblioteca Cidadania 7º A e B	Instituto de medicina legal Porto	Palestra
O que são “Direitos Humanos”?	Direitos humanos	Biblioteca Cidadania 7º Ano	Biblioteca	Exposição trabalhos alunos

Enquanto coordenador da equipa de cidadania, responsável pela supervisão e monitorização do plano de atividades da escola, para a área da cidadania, articulamos e previmos, as diferentes atividades, para que o espírito da lei se efetivasse em cada uma delas. O quadro apresentado estabelece uma unidade em torno do que foi programado pelos diferentes órgãos de gestão e de coordenação pedagógica. Considerando que seria importante estabelecer um tema aglutinador para a área de cidadania, o conselho pedagógico escolheu uma das áreas do grupo obrigatório, a ser tratado de forma transversal, em todos os projetos da ESJR. Assim, foi decidido, em articulação com a direção da escola, coordenação da cidadania e conselho pedagógico, escolher o tema dos direitos humanos como o tema principal a tratar ao longo do ano letivo. Em virtude da celebração dos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, efeméride celebrada em 2018, foi consensual a escolha por este tema. No entanto, ficou salvaguardada a autonomia, sobretudo em projetos do 10º Ano, para que os diferentes conselhos de turma e grupos turma, pudessem decidir pela escolha de outros que considere mais adequados aos seus interesses.

A grande maioria das atividades e projetos desenvolvidos situaram-se na área dos Direitos Humanos. Considerando o total de atividades realizadas na escola na área da cidadania, podemos dizer que 25% são alusivos ao tema: Direitos Humanos. Não é surpreendente face às orientações emanadas pelo conselho pedagógico/coordenação da cidadania aos conselhos de turma e demais estruturas da escola.

No que concerne aos restantes temas, podemos dizer que há uma pluralidade de temas e praticamente todos os domínios, consagrados na estratégia da cidadania da escola, foram tratados ao longo do ano. Relembramos que só as turmas do 7º ano, na disciplina curricular de cidadania e o 10º Ano, através de projetos transversais, estavam obrigados à aplicação desta reforma curricular. Apesar disto, várias atividades foram desenvolvidas por alunos de outros anos de escolaridade. Sempre tivemos o cuidado em

alargar as atividades a toda a comunidade escolar. É prova disso algumas atividades propostas por alunos de outros anos de escolaridade.

Gostaríamos ainda de referir, que um dos principais parceiros da equipa de cidadania foi a biblioteca escolar, que em diversas atividades estabeleceu uma parceria muito proveitosa. Considerando ainda a autonomia e a flexibilidade curricular, como o grande paradigma proposto no Decreto Lei 55/2018, não podíamos deixar de participar ativamente nos diferentes projetos de Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Os DAC foram uma oportunidade para aprofundar e trabalhar em projeto de acordo com as finalidades pretendidas. Julgamos que em muitos dos projetos desenvolvidos ao longo do ano, foi notória a envolvimento dos estudantes e as aprendizagens esperadas foram conseguidas. Tal como defendem Trindade & Cosme (2010: 132), “a Metodologia de Projeto tem de ser compreendida e utilizada face a um conjunto de atividades particulares que se definem em função das finalidades educativas específicas “. Mas não foi exclusivamente por aqui que se concretizaram as atividades. Os princípios considerados na EECE e os valores por ela enunciados foram a principal orientação que todos os proponentes tiveram em conta nas atividades que realizaram. Estamos convencidos que as aprendizagens essenciais tendo em vista o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória foi nestes projetos a principal preocupação.

Uma das dificuldades sentidas na execução de alguns projetos, sobretudo nas turmas do 10º ano de escolaridade, foi o envolvimento dos docentes. Alguns docentes do conselho de turma consideraram que a cidadania iria tirar espaço às disciplinas do currículo e dificultaria a concretização do programa da disciplina. Mesmo evocando a flexibilidade curricular e a transversalidade do currículo de cidadania, as questões do programa e dos exames nacionais foram, quase sempre, pretexto para olhar para a cidadania com desconfiança. Talvez por isso, várias atividades realizadas para os alunos do 10º ano eram organizadas em grupos alargados, na turma ou mesmo com várias turmas. Foi clara a dificuldade que alguns professores tiveram em despir a pele do mero instrutor, com um programa curricular rígido e com olhos postos num exame a nível nacional, não deixa espaço a mais nada. A dependência quase exclusiva dos resultados externos são, em nosso entender, um dos grandes obstáculos à concretização de mais projetos no ensino secundário. Se por um lado é compreensível, pois os alunos precisam de boas classificações para se candidatarem à universidade, por outro, pensamos que alguns professores, não foram ainda capazes de adequar o currículo aos novos desafios educativos.

Para finalizar e tendo em conta as atividades acima mencionadas, gostaríamos de salientar as atividades na área da saúde e do ambiente. Várias atividades aparecem na área da saúde, sobretudo ligadas às doenças oncológicas. Resultará esta opção em virtude dum estudante da escola ter sido diagnosticado com um cancro bastante agressivo. A violência do caso, e como este foi acompanhado ao longo do ano letivo por toda a comunidade educativa, parece ter provocado a opção reiterada por este domínio da cidadania. Outro dos temas bastante abordados foi o ambiente e em particular a poluição marítima. Aqui parece claro que a localização geográfica da escola, 300 metros do mar, despertou nos alunos o interesse por este domínio.

Podemos concluir que os temas abordados, mas sobretudo como foram abordados, possibilitaram aos estudantes e restantes interveniente uma satisfação generalizada, uma vez que os produtos finais possibilitaram as aprendizagens dos diferentes domínios e fizeram com que houvesse uma aprendizagem pela descoberta. As iniciativas da educação para a cidadania foram de natureza transversal, tal como se deseja e preconiza na EECE. Houve, certamente por isso, momentos onde se promoveu o protagonismo e a autonomia solidária entre os alunos. Julgamos que em tudo isto que fomos capazes de promover uma cidadania ativa para o futuro dos estudantes que agora começa. Ou dito de outra forma, se pretendemos que a escola prepare “os alunos para uma cidadania futura, deve assumir-se como espaço de cidadania presente” (Cosme: 2019:47).

A EECE da ESJR foi claramente uma oportunidade para esta organização escolar promover a cidadania inclusiva. Tal como refere o projeto educativo da escola, pretende ser uma escola a pensar nos outros onde todos cabem. Manifesta-se como uma escola de “vários mundos”, uma abordagem possível, tendo em conta por exemplo, o modelo teórico de organização que apresentamos (uma escola de vários mundos). A capacidade mobilizadora da equipa de cidadania poderá ter sido a chave para o despoletar da consciência cívica e do lugar de cada um numa sociedade de todos. Mas nem tudo foi perfeito. A centralidade de algumas equipas no desenvolvimento das atividades, nomeadamente da biblioteca escolar e equipa da cidadania, e o distanciamento de alguns conselhos de turma foi o maior obstáculo. A tabela 4, em cima apresentada, ilustra que os conselhos de turma privilegiaram a burocracia do processo. Importa que se cumpra o calendário com as regras bem delimitadas. O importante é que fique registado que se fez algo. Houve uma espécie de medo da autonomia que era dada à escolha dos temas a desenvolver. Aqui parece ter faltado a liderança que é exigida ao

diretor de turma. Tal como referimos no capítulo 3, acerca das lideranças, este é um dos pilares fundamentais para a implementação dos projetos. A motivação deriva da envolvimento e da capacidade em manter viva a dinâmica apesar das dificuldades. O líder, neste caso o diretor de turma, tem a função de ir construindo o projeto em conjunto com a turma, pais e restantes professores, incentivando a construção de uma tarefa sempre em constante desenvolvimento. Ao mesmo tempo, promove também a automotivação.

Vários projetos desenvolvidos, foram apropriados por várias turmas em simultâneo. Além do mais, pareceu existir pouco envolvimento. De acordo com o quadro apresentado aconteceu com várias atividades, sobretudo nas turmas do ensino secundário. Se por um lado há o aspeto da mobilização geral, por outro, pode denotar uma certa vontade de cumprir, para registar que se fez o que estava consagrado nos documentos. Talvez o ponto mais débil que transparece de toda a estratégia da cidadania, terá sido a dificuldade dos diretores de turma em se envolverem e, por conseguinte, envolver o conselho de turma e os alunos da turma. A aposta no envolvimento e na formação dos diretores de turma é o desafio que se coloca. E citando novamente o que referimos anteriormente no capítulo 3, só conseguiremos estabelecer uma liderança eficaz nas direções de turma, se implicarmos os diretores de turma numa dinâmica de evolução e construção de um espírito de grupo, onde a sua presença se nota fundamental. Aqui a equipa de cidadania da escola poderá ter investido menos. Olhar em retrospectiva, e fora do ambiente da escola, revela-nos que o ponto fraco da implementação da EECE esteve precisamente num dos aspetos fundamentais consagrados na ENEC, o papel do conselho de turma. É um aspeto a melhorar. No relatório anual da EECE fizemos essa referência. As lideranças, tal como salientamos diversas vezes, são fundamentais para envolver o grupo. O diretor de turma, enquanto líder próximo dos estudantes e dos encarregados de educação, assumirá esse papel fundamental de motivar gerir as relações humanas, e em primeiro lugar estão as relações humanas. As lideranças são fundamentais porque implicam relação e envolvimento humano, tal como aponta a ENEC. Talvez por isso, possamos medir o sucesso da implementação das estratégias da cidadania consoante o estilo de liderança e o envolvimento em todo este processo.

CAPÍTULO 5 - Conclusões

A Educação para a cidadania tem sido sempre uma preocupação do sistema educativo português. O atual quadro legal veio estabelecer novos horizontes para uma nova implementação. Num quadro de universalização e massificação da informação, parece ser urgente estabelecer um quadro de valores que sejam universalmente aceites. O nosso país, no contexto europeu e universal, não pode deixar de participar num projeto de formação cidadã que se deseja numa sociedade democrática. A escolarização de cidadania é, por isso, um garante mínimo dos valores democráticos e da justiça, e que na Declaração dos Direitos Humanos tem a sua maior referência. A concretização da cidadania é um desafio grandioso nesta sociedade de massas. Neste sentido, a implementação da EECE nas escolas, é a tentativa de a escola garantir que os valores e a formação pessoal são primordiais para a formação e para a vida ativa depois do tempo escolar.

O que resultou da implementação da Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola Secundária José Régio, foi importante, sobretudo para a comunidade que começou a olhar para algumas atividades formativas como etapas fundamentais na formação dos alunos. As atividades e projetos não se ficaram pelas fotos e pelas publicações nas redes sociais. Estamos convencidos de que toda a comunidade educativa despertou para a importância de fazer parte de uma comunidade verdadeiramente democrática inclusiva. A cidadania baseia-se nisto mesmo. A construção de um projeto de vida com referência a estes valores, queremos crer, são fundamentais. Os nossos alunos puderam experimentar estas vivências em diferentes contextos. Mas não apenas eles, pessoal docente, pessoal não docente, encarregados de educação e comunidade envolvente tiveram momentos, onde podemos dizer, que se concretizou a cidadania ativa, numa lógica de formação integral.

Enquanto coordenador também experimentamos este encontro com uma nova realidade que, embora não sendo inédita, procura enquadrar uma dimensão da cidadania participativa e motivadora de desenvolvimento pessoal. O facto de termos tido a responsabilidade de concretizar em tempo recorde uma Estratégia da Cidadania para uma escola que pouco ou nada conhecia foi um desafio. A recente chegada a este contexto escolar, possibilitou perceber, como nunca, que o papel de quem dirige uma escola ganha redobrada importância em situações de mudanças, sejam elas legislativas ou outras. A área da cidadania em contexto escolar é fundamental e merece um olhar

atento de quem dirige e coordena estes processos. O seu empenho é fundamental para motivar os outros. Acreditamos que foi dado um passo gigantesco para que a cidadania, nesta perspetiva de desenvolvimento democrático e inclusivo, seja uma realidade na Escola Secundária José Régio. A aposta em diferentes fórmulas de investimento da relação pedagógica e novas metodologias de projeto possibilitaram esta envolvência. O projeto de educação para a cidadania na escola pareceu interessar aos alunos e por conseguinte, terá interesse para a escola. O modo estar e de agir dos projetos desenvolvidos afetaram os alunos, potenciando o seu impacto educativo. O protagonismo dado aos alunos possibilita-nos dizer que o projeto terá sido bem organizado e idealizado, uma vez que era isso que se desejava.

Terminado este desafio, que sumariamente aqui apresentamos, parece que a escola terá assimilado o espírito do que foi pedido pela recente legislação e que implica as escolas a tornarem-se cada vez mais, um ambiente propício ao desenvolvimento humano. Não exclusivamente dos alunos, mas todos os que são chamados a participar neste desafio que é o ato educativo. Para nós foi um desafio coordenar a área de cidadania na Escola Secundária José Régio. Foi, nos 25 anos de carreira, o momento de maior proximidade com todas as realidades e contextos em que a escola se move.

Referências Bibliográficas.

Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar*. A Abordagem política em análise organizacional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. (1998). A Inspeção-Geral da Educação e as Transformações do sistema educativo. In Conselho Nacional de Educação (1998), *1.º Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação-Actas*, Lisboa: ME. pp. 25-34

Azevedo, R. (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da educação.

Barroso, João (2001). O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In Teresa Ambrósio, Eduardo Têrren, Daniel Hameline & João Barroso. *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.

Bertrand, Y. (1991). *Teorias contemporâneas de Educação*. Lisboa: Instituto Piaget

Bertrand, Y; Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bonome, J. (2008). *Teoria Geral da Administração*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.

Carneiro, R. (1997). Educação para cidadania. Braga: *Brotéria*, vol. 144. pp.391-413.

Carracedo, J.; Rosales, J.; Mendés, M. (2003). Educar para a Cidadania: perspetivas ético-políticas. Málaga. *Contrastes, revista internacional de filosofia*. Suplemento 8. pp. 147-169.

Carvalho, C.; Sousa, F.; Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto editora.

Clemer, J.; McNeil, A. (1988). *Como liderar. Fator crítico de sucesso na gestão da empresa*. Lisboa: Edições 70.

Cosme, A. et al. (2020). *Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

Cosme, A. (2020). *Autonomia e flexibilidade curricular*. Propostas e estratégias de ação. Porto: Porto Editora.

Estevão, C. (2018). *Pensar a escola como organização*. São Luís: Editora Laboro.

Estevão, C. (2012). *Políticas & valores em educação*. Braga: Edições Humus.

Estevão, C. (2000). *Educação, Democracia e Participação*. Braga: U. Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- Etzioni, A. (1964). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira editora.
- Falcão, M. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fayol, H. (1989). *Administração industrial e geral*. São Paulo: Editora Atlas.
- Fernandes A. (2004). *Tendências e paradigmas da administração educacional. Administração e Gestão das Escolas*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Ferreira, F.; Formosinho, J.; Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, F. et al. (2005). *Administração da Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Fonseca, A. (1994). Formação Pessoal e Social e educação para os valores. Porto, *Humanística e Teologia*. Tomo XV, F1 e 2. pp. 81-98
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a Cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Ghilardi, F.; Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições ASA.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; McKee, A. (2002) *Os Novos líderes. A Inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- González, M. (2001). La Mincropolitica en los centros escolares. *In Escola e os Atores, política e práticas*. Porto: Sindicato de Professores da Zona Norte, pp. 75-95
- Grau, M.; (1975). *A escola realidade política*. Porto: Distribuidora de Edições, Lda.
- Laraña, I et al (2007). Cuidanía y educación. *Revista de Fomento Social*, Vol.62, nº246, pp.151-177
- Lima, L.; Estevão, C (2010). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Loureiro, J. (1985). *Educação e desenvolvimento humano*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Machado, J. (2004). *Tendências e paradigmas da administração educacional. Administração e Gestão das Escolas*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Martins, G. (1991). *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editorial fragmento.
- Mineiro, S. (2013). *Motivação, comunicação e liderança: caso da polícia de segurança pública*. Lisboa: ISCAP.

Monteiro, J. (2013). *O Desenvolvimento Pessoal e Social: entre a Lei e a Cidadania*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

Patrício, M. (1990). *A escola cultural: Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa, Texto Editora.

Pina, A. (2003). *Sentidos e modos de gestão*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Roca, J. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Santos, Boaventura (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol. 54, pp. 197-215.

Silva, D. (2010). Escola, estratégias e convenções. *Revista da Educação*. Braga: Universidade do Minho, Vol. XVII, nº2, pp. 5-28.

Silva, P. (2015). Psicologia social de Adorno: resistência à violência do mundo administrado. *Psicologia e Sociedade*. S. Paulo: Universidade de São Paulo, nº27, pp.35-46.

Stoner, J. (1995) *Administração*. LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora.

Tedesco, J. (1999). *O novo pacto educativo*. Gaia, Fundação Manuel Leão.

Trindade, R.; Cosme, A. (2010). *Educar e aprender nas escolas: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: LivPsic

Trindade, R.; Cosme, A. (2020). *Cidadania e desenvolvimento. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

Weber, M. (1972). *Economia e Sociedade* (R. Barbosa e K. Barbosa, Trad.). São Paulo: Editora Universidade de Brasília.

Zuin, A. et al. (2018) *Teoria Crítica, Formação Cultural e Educação. Homenagem a Bruno Pucci*: Piracicaba. Editora Unimep.

Referências Web:

Escola Secundária José Régio. (2019). *Projeto educativo*. <https://www.esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2019/08/Projeto-Educativo2019-2022.pdf>

Escola Secundária José Régio. (2019). *Missão*. <http://esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2019/02/ESJR-MISS%C3%83O.pdf>

Escola Secundária José Régio. (2019). *Contrato de autonomia*. http://esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2019/01/ES-Jos%C3%A9R%C3%A9gio_Vers%C3%A3o-Final.pdf

Escola Secundária José Régio. (2019). *PEDAL*. <http://esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2018/08/PEDAL2018-2019.pdf>

Escola Secundária José Régio. (2020). *PEDAL*. <https://www.esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2020/11/PEDAL2020-2021.pdf>

Escola Secundária José Régio. (2019). *Estratégia de Educação para a Cidadania*. <https://www.esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2020/11/EECE-Jose-Regio-versao-final.pdf>