

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**IBDP (International Baccalaureate Diploma Programme) e o impacto
das actividades CAS (Creativity, Action, Service) no
desenvolvimento pessoal e social dos alunos**

Margarida Conceição Fermoselle da Silva

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação Pessoal e Social

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**IBDP (International Baccalaureate Diploma Programme) e o impacto
das actividades CAS (Creativity, Action, Service) no desenvolvimento
pessoal e social dos alunos**

Margarida Conceição Fermoselle da Silva

Dissertação orientada
pela Professora Doutora Carolina Carvalho

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação Pessoal e Social

2013

RESUMO

O desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes e valores que proporcionem a formação integral da personalidade humana a partir de múltiplas perspectivas, numa base de aprendizagem que se pretende ao longo da vida, e a importância da função da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento, fundamentam a presente investigação.

O estudo centra-se na descrição e interpretação da relevância da componente de Creativity, Action, Service (CAS), enquanto aprendizagem experiencial, no contexto do International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP), como programa de ensino internacional com equivalência ao nível secundário no sistema de ensino português.

O problema de estudo é a compreensão do impacto das actividades implementadas no CAS no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, pelo processo de aprendizagem social, emocional e cívica que fomentam. A partir do problema de estudo definiram-se como objectivos principais: i) identificar o que entendem os diferentes participantes no CAS como característica de uma actividade de criatividade, acção e serviço, enquanto experiência de aprendizagem social, emocional e cívica; ii) descrever e analisar a natureza da contribuição das actividades CAS, integradas no currículo académico, para o desenvolvimento / transformação pessoal, social, emocional e cívica dos alunos; iii) identificar o papel dos diferentes actores e das diferentes instituições envolvidas em actividades CAS no desenvolvimento pessoal, social, emocional e cívico dos alunos.

A opção metodológica segue uma abordagem de investigação qualitativa de estudo de caso, numa escola da área metropolitana de Lisboa, tendo utilizado a entrevista, a observação e a análise de documentos como métodos de recolha de dados, de que se fez uma análise de conteúdo fundamentada no paradigma sócio construtivista e interaccionista de desenvolvimento. Como participantes seleccionámos alunos de IBDP, professores e responsáveis na escola e na instituição visitada para recolha de dados por observação.

Como principais conclusões, a análise realizada permite constatar que através de um processo de aprendizagem experiencial e das características e contextos particulares proporcionados pelas actividades CAS, os alunos de IBDP se familiarizam com diversos aspectos sociais, emocionais, cívicos e académicos, integrando e transformando perspectivas através das experiências, de uma forma activa, reflexiva e responsável, contribuindo para o seu desenvolvimento de competências cognitivas e afectivo comportamentais.

Palavras-chave: Criatividade, Acção e Serviço (CAS); Aprendizagem Experiencial; Desenvolvimento; Reflexão; Aprendizagem Social, Emocional e Cívica.

ABSTRACT

The development of knowledge, skills, attitudes and values that provide the integral formation of the human personality from multiple perspectives, on the basis of lifelong learning and the importance of the school role in the process of learning and development underlie the present investigation.

The study focuses on the description and interpretation of Creativity, Action, Service (CAS) relevance, whereas experiential learning, in the context of the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP), as an international education program equivalent to the secondary level in the Portuguese school system.

The research problem aims to understand the impact of the activities implemented in CAS for the personal and social development of students through the process of social, emotional, and civic learning they foster. Taking into account the research problem we defined as main objectives: i) to identify what the different participants in CAS understand as a characteristic of a creativity, action and service activity while social, emotional and civic learning experience; ii) to describe and analyse the nature of the contribution of CAS activities, integrated in the academic curriculum, for the personal, social, emotional and civic development / transformation of students; iii) to identify the role of different actors and the various institutions involved in CAS activities in the personal, social, emotional and civic development of students.

The methodological option follows the qualitative research approach of a case study in a school from the Lisbon metropolitan area, using the interview, observation and document analysis, as data collection methods, followed by a content analysis based on the socio constructivist and interactionist paradigm of development. As participants we selected IBDP students, teachers and coordinators in the school and visited institution for the observation process.

As main conclusions, the analysis allows to note that through a process of experiential learning and the characteristics and particular contexts provided by CAS activities, IBDP students familiarize themselves with various social, emotional, civic and academic aspects, integrating and transforming perspectives through the experiences in an active reflective and responsible way, contributing for their development of cognitive and affective behavioural skills.

Keywords: Creativity, Action and Service (CAS); Experiential Learning; Development; Reflection; Social, Emotional and Civic Learning.

AGRADECIMENTOS

A disponibilidade, generosidade e amabilidade de todos quantos contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste projecto constituíram condição fundamental ao longo de todo o processo de investigação. Reconheço com sincera gratidão a partilha de experiências, conhecimentos, trabalho, tempo e apoio que me permitiram manter firme a vontade e acreditar na possibilidade de conclusão deste trabalho.

À Professora Carolina Carvalho que, com a sua valiosa experiência e exemplo profissional, científico e humano, de grande força e coragem, me ajudou com a sua disponibilidade incondicional em todos os momentos de reflexão crítica e apoio perseverante no desenvolvimento do trabalho, na partilha de experiência e conhecimentos, encorajando e transmitindo a confiança e amizade fundamentais.

Aos Professores do Mestrado pelos inestimáveis apoios e incentivos no desenvolvimento do rigor e coerência na investigação.

Aos investigadores que ao longo do tempo se têm dedicado ao estudo nesta área do conhecimento, publicando e partilhando trabalhos que permitiram a fundamentação teórica em que nos pudemos apoiar.

A todos os participantes neste estudo, pela disponibilidade e amabilidade com que aceitaram colaborar em todos os momentos, dedicando tempo e facilitando incondicionalmente o processo de recolha de dados.

A todos os amigos pelas palavras que puderam dirigir-me incentivando e apoiando nos momentos mais necessários para a continuação do trabalho. Um agradecimento especial aos que com o seu profissionalismo, dedicação e com graça de Deus me permitiram, das mais diversas formas, manter as condições necessárias.

Finalmente à minha família, em particular aos meus pais pela vida, formação e exemplo recordado. Aos meus irmãos e respectivas famílias pelos momentos de optimismo e alegria partilhada. Aos meus filhos pelo

constante incentivo, companhia e ajuda em todos os momentos de maiores exigências e pela alegria e compreensão que sempre demonstraram, assumindo as suas responsabilidades. Ao meu marido pela permanente companhia, incentivo, optimismo e apoio incondicional, acreditando neste projecto desde o primeiro momento e aceitando as exigências e esforços necessários. A todos e por tudo o que me têm oferecido, obrigada.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	II
ABSTRACT	III
AGRADECIMENTOS	IV
ÍNDICE GERAL	VI
ÍNDICE DE QUADROS	X
ÍNDICE DE FIGURAS	XII
CAPÍTULO 1	1
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 2	10
CREATIVITY ACTION AND SERVICE (CAS) NO PROGRAMA DE DIPLOMA DO INTERNATIONAL BACCALAUREATE	10
2.1. Perspectiva histórica	10
2.2. Estrutura curricular do programa do IBDP	13
2.3. Natureza do CAS	15
2.4. Desafios do CAS	17
2.5. CAS e Currículo Nacional	19
CAPÍTULO 3	22
3.1. Teorias de aprendizagem com concretização em aprendizagem cívica	22
3.1.1. Perspectiva sócio construtivista e interaccionista	24
3.1.1.1. Vygotsky e a construção sociocultural do conhecimento	24

3.1.1.2. O conhecimento como processo de interacção cultural segundo Bruner	26
3.1.1.3. A aprendizagem experiencial de Kolb	30
3.2. Programas de aprendizagem social e emocional	33
CAPITULO 4	39
METODOLOGIA	39
4.1. Contexto da investigação	39
4.2. Problema, Questões e Objectivos de Investigação	42
4.3. Opções metodológicas	43
4.3.1. Participantes	46
4.3.2. Instrumentos	47
4.3.2.1. Entrevista	47
4.3.2.2. Observação	48
4.3.2.3. Análise documental	50
4.3.3. Procedimentos	52
CAPÍTULO 5	56
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	56
5.1. Alunos	57
5.1.1. Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências	58
5.1.1.1. Domínio Cognitivo	58
5.1.1.2. Domínio afectivo comportamental	64
5.1.2. Actividades CAS – Características e Contextos de Aprendizagem Experiencial	77
5.1.2.1. Processo	77
5.1.2.2. Transformação	85

5.2. Professores e responsável pela IPSS.....	90
5.2.1.Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências	90
5.2.1.1. Domínio cognitivo.....	90
5.2.1.2. Domínio afectivo comportamental.....	93
5.2.2.Actividades CAS – Características e Contextos de Aprendizagem Experiencial.....	98
5.2.2.1. Processo	98
5.2.2.2. Transformação	104
 CAPÍTULO 6.....	 108
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 108
6.1. Balanço do trabalho.....	108
6.2. Sugestões e recomendações para futuras investigações	115
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 116
 APÊNDICES	 123
Apêndice A: Pedido de autorização para recolha de dados	124
Apêndice B: Termo de consentimento informado.....	126
Apêndice C: Termo de consentimento informado	127
Apêndice D: Protocolo de entrevista a alunos de Preliminary Year	128
Apêndice E: Protocolo de entrevista a alunos de 1st / 2nd Year.....	129
Apêndice F: Protocolo de entrevista em Focus Group	130
Apêndice G: Protocolo de entrevista a coordenador / professor	131
Apêndice H: Protocolo de entrevista a professor de TOK	132
Apêndice I: Protocolo de entrevista a responsável de IPSS.....	133
Apêndice J: Grelha de análise de entrevista a alunos.....	134

Apêndice K: Grelha de análise de entrevista a alunos	137
Apêndice L: Grelha de análise de entrevista a professores e responsável de IPSS	139
Apêndice M: Grelha de análise de entrevista a professores e responsável de IPSS	142
Apêndice N: Grelha de análise de documentos de alunos	144
Apêndice O: Grelha de observação de actividade CAS	147
Apêndice P: Grelha de observação de actividade CAS	148
Apêndice Q: Grelha de observação de actividade CAS	149

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1:</i> Excertos de entrevistas a alunos de Preliminary Year IBDP	58
<i>Quadro 2:</i> Excertos de entrevistas individuais e em <i>focus group</i> a alunos de First e Second Year IBDP	60
<i>Quadro 3:</i> Excertos de entrevistas individuais e em <i>focus group</i> a alunos de First e Second Year IBDP	62
<i>Quadro 4:</i> Excertos de relatórios finais de alunos de Second Year IBDP ...	63
<i>Quadro 5:</i> Excertos de relatórios finais de alunos de Second Year IBDP ...	65
<i>Quadro 6:</i> Excertos de entrevistas individuais e em <i>focus group</i> a alunos de First e Second Year IBDP	65
<i>Quadro 7:</i> Excertos de entrevistas individuais e em <i>focus group</i> a alunos de Preliminary, First e Second Year IBDP	67
<i>Quadro 8:</i> Excertos de entrevistas individuais e em <i>focus group</i> a alunos de First e Second Year IBDP	68
<i>Quadro 9:</i> Excertos de entrevistas individuais e em <i>focus group</i> a alunos de First e Second Year IBDP	69
<i>Quadro 10:</i> Excertos de documento de auto-avaliação de aluno de First Year IBDP	70
<i>Quadro 11:</i> Excertos de entrevistas em <i>focus group</i> a alunos de Second Year IBDP	70
<i>Quadro 12:</i> Excertos de documentos de auto-avaliação e relatórios finais de alunos de First e Second Year IBDP	71
<i>Quadro 13:</i> Excertos de documentos de relatório final de aluno de First Year IBDP	72
<i>Quadro 14:</i> Excertos de documentos de auto-avaliação e relatórios finais de alunos de First e Second Year IBDP	74

<i>Quadro 15:</i> Excertos de entrevista individual a aluno de Second Year IBDP	78
<i>Quadro 16:</i> Excertos de entrevistas individuais e em <i>focus group</i> a alunos de First e Second Year IBDP	81
<i>Quadro 17:</i> Excertos de entrevistas individuais e em <i>focus group</i> a alunos de Preliminary, First e Second Year IB.....	82
<i>Quadro 18:</i> Excertos de entrevistas individuais a alunos de First e Second Year IBDP	84
<i>Quadro 19:</i> Excertos de entrevistas individuais e em <i>focus group</i> a alunos de Second Year IB.....	85
<i>Quadro 20:</i> Excertos de entrevistas individuais e em <i>focus group</i> a alunos de First e Second Year IBDP	86
<i>Quadro 21:</i> Excertos de entrevistas individuais e em <i>focus group</i> a alunos de First e Second Year IBDP	88
<i>Quadro 22:</i> Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS	91
<i>Quadro 23:</i> Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS	94
<i>Quadro 24:</i> Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS	96
<i>Quadro 25:</i> Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS	99
<i>Quadro 26:</i> Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS	102
<i>Quadro 27:</i> Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS	104
<i>Quadro 28:</i> Excertos de entrevistas a professores	106
<i>Quadro 29:</i> Competências cognitivas afectivas e comportamentais	111

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Quadro de referência do currículo do I B Diploma Programme	14
<i>Figura 2:</i> Ciclo de aprendizagem com base na teoria de aprendizagem experiencial de Kolb (1984)	76

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Face aos grandes reptos que se vivem na sociedade a todos os níveis, pelo seu dinamismo, percepção dos acontecimentos e circulação de informação, pelo paradoxo do confronto entre a permanência e a mudança, a diversidade e liberdade democrática, a quebra do capital social, a interdependência e o sentimento de desagregação, incerteza e crise, a escola e outras instituições, como espaços de socialização, não podem deixar de preocupar-se com o modo como se desenvolvem competências e valores que proporcionem a formação integral da personalidade humana a partir de múltiplas perspectivas, numa base de aprendizagem que se pretende ao longo da vida.

Cabe à educação, como reconhecem Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, et al. (1998) no relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: “(...) fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (p.89).

A aprendizagem contribui ao processo de socialização, à futura integração no mundo do trabalho, à interiorização de saberes cívicos, ao desenvolvimento do sentido de pertença, pelo que a função da escola se reveste de primordial importância, como nos recorda Santana-Vega (2009) citando Bolívar:

A escola representa o cenário ideal onde os jovens terão de reformular, analisar, discutir as suas ideias e concepções, as formas de interpretar a realidade, as suas actuações incoerentes e acríticas, as consequências dos seus actos, tal como proporcionar pontos-chave e experiências de aprendizagem a partir das quais poder construir um quadro mental próprio que contribua para a sua autonomia no desenvolvimento social e moral (p. 190).

O Conselho da União Europeia, na resolução de 27 de Novembro de 2009, no âmbito do quadro de referência para a cooperação e estratégia europeia para a juventude 2010-2018, declarou como um dos seus principais objectivos o desenvolvimento da cidadania activa, inclusão social e solidariedade entre todos os jovens.

Gollob, Huddleston, Krapf, Salema e Vrkas (2004) ao referirem os objectivos da educação para a cidadania recordam que estes pretendem encorajar, ajudar e apoiar os jovens no processo de aprendizagem para se tornarem cidadãos activos, informados e responsáveis. Para a consecução destes objectivos, o ensino deverá seguir um modelo centrado no aluno, como afirma Gonçalves (2011): “é importante sublinhar que o ensino centrado no estudante é o modelo que se tem revelado mais adequado para promover a consciência crítica e a intervenção social, assim como comportamentos de cidadania activa por parte dos estudantes” (p. 21).

Reconhecer a escola e outras instituições como espaços de socialização, tem inerente a promoção de valores e capacidades pessoais e sociais, enquanto pré-requisito fundamental face aos desafios do paradoxo entre a globalização, com toda a sua capacidade transformadora e criativa, e o crescente individualismo, sentimento de desagregação e incerteza. Aspectos cognitivos, afectivos, comportamentais e contextuais estão envolvidos, em múltiplos níveis, no processo da aquisição, promoção e desenvolvimento destes valores e capacidades pessoais e sociais, conducentes ao necessário desenvolvimento do espírito comunitário e capital social, pelo que o papel da escola e da educação, no presente, tem de ser entendido numa dimensão social e cultural globalizada.

São inúmeras as construções teóricas e investigações que fundamentam a fulcral importância das vivências sociais e cívicas no desenvolvimento de competências e capacidades na dimensão privada do processo de aprendizagem social e na dimensão pública da aprendizagem cívica, proporcionando a construção e desenvolvimento de capital social (base da vida comunitária) pela partilha de informação, pela cooperação, pela integração social (Bostrom, 2002; Bourdieu, 1998) e inerente

responsabilização numa relação de interdependência global. Gonçalves (2011) refere-se ao conceito de cidadania global, inerente a este aspecto:

(...) o conceito de cidadania global é um conceito recente, que decorre da progressiva consciência de que existe uma interdependência global entre todas as regiões e povos do mundo. (...) Hoje, o cidadão global é aquele que habita o mundo, qualquer que seja o seu lugar, país ou passaporte. Este é um cidadão que tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento sustentável, zelando pelo planeta e pelo futuro das gerações vindouras e sendo responsável nessa demanda por meio de escolhas diárias sustentáveis, pacíficas e justas (pp. 15-16).

Os contextos sociais influenciam o indivíduo, tal como o indivíduo influencia e transforma os contextos numa abordagem dialéctica, de que nos dá conta Vygotsky (1978). Este autor do construtivismo social é um dos maiores referentes na análise das relações entre o desenvolvimento cognitivo, a sociedade e a cultura, referindo que a aprendizagem tem como mediador o contexto social num processo que vai do inter-psicológico ao intra-psicológico, fazendo-se a passagem do nível social para o nível individual através da língua (Vygotsky, 1986). Neste âmbito relembramos, também, Freire (1987), que aponta o diálogo e a natureza humana da comunicação como fundamento da aprendizagem enquanto processo social em que todos se desenvolvem, não esquecendo, porém, a sua vertente individual. Também Mutz e Schwimbeck (2005) referem que o envolvimento em actividades sociais e cívicas de serviço e voluntariado contribui para o desenvolvimento pessoal e inserção social, proporcionando benefícios a nível individual, desenvolvendo competências, atitudes, valores e emoções numa aprendizagem marcada pelo diálogo e interacção com a sociedade. Consideram, ainda, que essas actividades contribuem também para a renovação da sociedade civil, proporcionando benefícios a nível da coesão social, prosperidade económica e consciência comunitária. Estes benefícios potenciam a construção de confiança e reciprocidade multipolar entre cidadãos, que é a base de sustentação da cidadania.

O estudo das interacções sociais dos jovens, como um conjunto de mecanismos psico-sociais complexo, permite compreender o seu impacto na construção de competências essenciais a nível social, atitudinal, emocional e

cognitivo. Os valores de cidadania e identidade que se desenvolvem ao “Aprender a Viver Juntos”, um dos quatro pilares das aprendizagens, em paralelo com “Aprender a Ser, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer”, lembrados também no Relatório da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, elaborado a pedido da UNESCO (Delors et al., 1998), permitirão a descoberta de si mesmo, que possibilitará a posterior descoberta do outro. Diaz-Aguado (1992) recorda, a este propósito, que só poderemos conhecer os outros ao colocarmo-nos no seu lugar e conhecemo-nos a nós próprios quando nos comparamos e diferenciamos deles, reconhecendo, assim, a importância dos contextos e situações e o valor da confiança nas interações para o desenvolvimento pessoal e social. Esta posição segue a construção teórica sobre desenvolvimento humano de Lev Vygotsky e John Dewey quanto à importância das interações e relações com outros para a percepção de *Si* e que servirá de base às teorias socioculturais da aprendizagem de Wenger (1998) e de Gee (2008). Este último reafirma a importância da dimensão social das relações e contextos para o conhecimento e aprendizagem:

Um ponto de vista situacional / sociocultural não vê o conhecimento e a aprendizagem apenas em termos de representações mentais, apesar de não estar em causa que tais representações existem e desempenham um importante papel. Vê antes o conhecimento e a aprendizagem em termos de uma *relação* entre um indivíduo com mente e corpo e um contexto / envolvimento no qual o indivíduo pensa, sente, age e interage (p. 81).

Seguindo o modelo da teoria construtivista de Jerome Bruner (1965), proposta pela aprendizagem experiencial, a formação pela experiência será construída na reinterpretação e sentido atribuído às experiências de vida. A formação pessoal, social e moral e a construção de significados são fruto de um processo de negociação permanente no quadro das relações interpessoais e das interações sociais e de aprendizagem em contexto formal, informal e não-formal, integrando conhecimento estruturado e conhecimento experiencial. Pelo processo de acção e reflexão, actuando o indivíduo, sempre, como agente em múltiplos contextos de interacção ao longo da vida, será possível a transformação das aprendizagens

experienciadas, pois em função delas tem lugar o desenvolvimento. De acordo com os trabalhos sobre aprendizagem experiencial de David Kolb (1984), Gibbs (1988) e Grant e Marsden (1992), da percepção da realidade deveremos passar ao desenvolvimento do poder crítico, reflexivo e posterior acção. Conforme com a teoria de aprendizagem experiencial de David Kolb (1984), o ciclo de aprendizagem envolve experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstracta e experiência activa que permita apreciar e avaliar conceitos formulados, assumindo os que possam fundamentar a acção. Reconhecido que é, nas concepções interaccionista e construtivista, o papel das experiências sociais e dos contextos sobre os mecanismos cognitivos e evolução das capacidades cognitivas do indivíduo, processos de estruturação e dimensão do conflito cognitivo da interacção, impõe-se a sua importância como elementos educacionais na construção do conhecimento enquanto processo de desenvolvimento.

Como refere Fernandes (2001), é fundamental, para um desenvolvimento moral e humano integrados, articular a dimensão cognitiva e afectiva, privilegiando metodologias vivenciais, indutivas, clarificadoras, reflexivas e críticas. Patrício (1990), citado por Fernandes (2001), refere ainda: “nenhuma educação axiológica pode ter êxito autêntico, e não apenas aparente, sem a base do momento vivencial” (p. 93). Neste contexto tomaremos, ainda, como apoio referencial para este trabalho, as recentes investigações sobre aprendizagem emocional e social de Greenberg, Weissberg, O’Brien, Zins, Fredericks, Elias, et al. (2003) e de Durlak, Dymnicki, Schellinger, Taylor e Weissberg (2011).

Com base neste enquadramento teórico de aprendizagem experiencial, o presente estudo de caso, seleccionado pela sua singularidade, pelo interesse intrínseco em aprender sobre ele e ao mesmo tempo sobre outros (Stake, 2009), pretende descrever e interpretar a relevância para o desenvolvimento pessoal e social das actividades desenvolvidas em Creativity, Action, Service (CAS), que constitui um dos três componentes do núcleo central do International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP). Este programa de ensino internacional, correspondente

ao nível secundário no sistema de ensino português, é pioneiro há mais de trinta anos no desenvolvimento de aprendizagem experiencial e destina-se prioritariamente a prosseguimento de estudos universitários para jovens entre os dezasseis e dezanove anos (IBO, 2008b). Sendo ministrado em escolas de todo o mundo, acreditadas pela organização do IB (IBO) sediada em Genebra, é reconhecido para acesso a universidades a nível mundial. Devemos referir porém que, tal como destacam Thompson, Hayden e Cambridge (2003), citados na revisão de investigação da IBO (IBO, 2008a), as qualificações obtidas no IB podem ser utilizadas não só para prosseguimento de estudos como também para entrada no mundo do trabalho e como desenvolvimento de competências para aprendizagem ao longo da vida.

A importância do desenvolvimento da criatividade, acção e serviço no currículo permitirão aprender a fazer, a tomar decisões, enquanto processo cognitivo, afectivo, valorativo e motivacional, como refere Santana-Vega (2009):

Talvez o desenho do currículo pensado em termos de resolução de problemas (...) poderia fomentar não só um ensino mais criativo, mas sim um ensino propiciador de uma educação e orientação para a tomada de decisões e a transição académica e sócio laboral (p. 194).

O IBDP tem como princípio uma implementação que se dirige a todos os jovens, embora haja pontos de vista críticos quanto ao perfil de exigências do jovem candidato. A este respeito, na revisão de investigação da IBO (2008a) faz-se referência à crescente literatura que criticamente considera o IBDP um programa destinado a alunos dotados, destacando ao mesmo tempo, também, a posição contrária de outras fontes que apontam o carácter abrangente do IBDP como forma de proporcionar o acesso ao ensino a comunidades sem outra oferta educativa. Diversos estudos empíricos com metodologias quantitativas e qualitativas, desenvolvidos sobre diferentes aspectos do IB, reconhecem o empoderamento que o programa proporciona, pelo nível superior de desenvolvimento pessoal e de resultados dos alunos de IB (Rose, 2007; Kulundu, 2002). Este mesmo aspecto de desenvolvimento no domínio académico e afectivo é reconhecido

na revisão de investigação publicada pela IBO (2008a): “Têm-se reconhecido resultados do IBDP relacionados não só com desenvolvimento académico e capacidades no domínio cognitivo mas também em termos de atitudes e valores no domínio afectivo nos jovens que concluem o programa IBDP” (p.6).

Ainda na revisão de investigação publicada pela IBO (2008a) se destaca a análise às perguntas de resposta aberta de um inquérito, realizado pelo Conselho Australiano para a Investigação Educacional entre 2006 e 2007, dirigido aos representantes académicos sénior e administrativos em 47 universidades da Austrália e Nova Zelândia, com o objectivo de avaliar a percepção do IBDP, da qual emergem temas como o da qualidade do programa, observada pelos responsáveis do acesso ao ensino superior:

Especificamente, muitos dos inquiridos comentaram que o programa melhorava as competências e capacidades académicas dos estudantes universitários, dando-lhes uma experiência mais ampla e profunda, proporcionando uma experiência educativa internacionalizada com maior ênfase no envolvimento comunitário e que por isso deveria ser mais largamente adoptado (p.11).

De acordo com o guia da IBO para CAS (2008b), um dos seus objectivos é proporcionar um “quadro de referência para a aprendizagem experiencial, criado para envolver os alunos em novos papéis” (p.10). Este documento reconhece o trabalho desenvolvido em CAS, através da aprendizagem experiencial, como um percurso de encorajamento do envolvimento social e cívico, fora do espaço de aula, em paralelo com a educação formal, para promoção do desenvolvimento pessoal e interpessoal dos jovens alunos do IBDP. Este papel da escola, enquanto facilitador da acção e envolvimento comunitário como factor de desenvolvimento, é reconhecido em diversos estudos citados por Durrant, Peterson, Hault e Leith (2012), numa recente investigação sobre a percepção que alunos e professores têm sobre a acção comunitária, e onde reforçam o encorajamento e criação de uma cultura de voluntariado como “instrumento de desenvolvimento pessoal e comunitário” (p.280).

Conforme recorda Sapin (2009), a importância da natureza voluntária de um acto é apontada por Platão, por volta do ano 375 AC, como sendo uma das melhores formas de aprendizagem, posto que uma aprendizagem com carácter obrigatório não perdurará na memória.

O objectivo da nossa investigação será descrever e interpretar o impacto das actividades de CAS no desenvolvimento pessoal e social pela aprendizagem experiencial, numa educação de ordem expressiva e instrumental. As componentes de criatividade, acção e serviço de CAS no contexto do IBDP podem ser entendidas como valorizadoras de uma educação de ordem expressiva centrada no desenvolvimento do carácter, atitudes e comportamentos, recordando porém, como referem Bernstein (1977) e Hartley (2003), que assumir a aprendizagem como um processo activo contempla benefícios de ordem instrumental que incluirão também o desenvolvimento de capacidades académicas e conhecimentos.

A investigação apresentada pretende traçar um quadro geral da situação particular das actividades CAS, enquanto projecto de aprendizagem directa e indirecta através de actividades, tendo por base o seguinte problema: Como é que as actividades implementadas no CAS têm impacto no desenvolvimento pessoal dos alunos pela aprendizagem social, emocional e cívica que fomentam?

O problema de investigação subdivide-se nas seguintes perguntas de investigação:

1. O que entendem os diferentes participantes por actividades de criatividade, acção e serviço (CAS), enquanto experiência de aprendizagem social, emocional e cívica?
2. Quais as vantagens (e/ou limitações) em integrar as actividades CAS no currículo académico?
3. Qual o papel dos diferentes participantes e instituições envolvidas em actividades CAS na aprendizagem social, emocional e cívica dos alunos?

A dissertação presente é constituída por sete capítulos sendo o primeiro uma introdução à problemática e contextualização do estudo. O segundo capítulo apresenta uma descrição da natureza do CAS, como parte integrante do IBDP. No terceiro capítulo é apresentado o suporte teórico para a investigação empírica levada a cabo. O quarto capítulo apresenta os aspectos relativos às opções metodológicas utilizadas dentro do paradigma de investigação do estudo, de acordo com o problema e objectivos de investigação, caracterizando os participantes, instrumentos utilizados e sua validação e métodos de recolha e análise de dados. No quinto capítulo são apresentados e discutidos os resultados da recolha de dados em cada grupo. No sexto capítulo apresentam-se as conclusões do estudo tecendo algumas considerações finais, assim como sugestões para a continuação desta investigação no futuro.

CAPÍTULO 2

CREATIVITY ACTION AND SERVICE (CAS) NO PROGRAMA DE DIPLOMA DO INTERNATIONAL BACCALAUREATE

O presente capítulo surge pela necessidade sentida de dar a conhecer o International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP). Este programa educativo de estudos pré-universitários ministrado numa larga comunidade de escolas a nível mundial, acreditadas pela organização do IB (IBO), de acordo com o guia do CAS do Diploma Programme (IBO, 2008b), tem como objectivo “proporcionar aos alunos uma educação equilibrada, facilitar a mobilidade geográfica e cultural, promovendo a compreensão internacional através de uma experiência académica partilhada”. O guia do CAS (IBO, 2008b) reforça este objectivo ao definir-se como meio para: “encorajar os alunos a tornar-se conhecedores e investigadores, mas também solidários e compassivos” (p.1). O programa do IBDP insere-se na missão do IB, descrita da seguinte forma na sua página Web oficial (<http://www.ibo.org/mission/>): “O International Baccalaureate tem como meta formar jovens solidários, informados e ávidos de conhecimento, capazes de contribuir para criar um mundo melhor e mais pacífico, tendo como referência o entendimento mútuo e o respeito intercultural” [consult. 20.Mar.2012].

2.1. Perspectiva histórica

A origem do IBDP, relatada por Peterson (1987), um dos seus impulsionadores, remonta a 1948, ano em que, por iniciativa da "Conference of Internationally-minded Schools" (com sede na Suíça), foi feito um pedido à International School of Geneva para criar um programa de estudos

internacional com o objectivo de proporcionar uma oferta de estudos pré-universitária que permitisse a mobilidade internacional dos jovens estudantes. No ano de 1962, na sequência de diversos esforços académicos apoiados por escolas europeias e pela UNESCO, surgem as primeiras menções a um International Baccalaureate. Nesse ano a UNESCO criou a International School Association. Em 1964 foi criado o International School Examination Syndicate, com o fim de supervisionar a certificação de programas, sob a responsabilidade e com a experiência de educadores e directores de departamentos de ensino superior internacionais, entre os quais Alec Peterson (director do departamento de educação na Universidade de Oxford, de 1958 a 1972). Alec Peterson, um especialista também em educação comparada e pioneiro na implementação da educação internacional, no seu livro *Schools Across Frontiers* (1987), considera que 1965 foi o ano em que se iniciou o IB, dado ter sido o ano em que, com o patrocínio da Twentieth Century Fund e após conferências envolvendo a International School of Geneva entre outras, foram discutidas e aprovadas as orientações do currículo do IBDP. Em 1967 Alec Peterson desenvolveu um estudo financiado pela Ford Foundation, em cooperação com o Conselho da Europa, sobre aspectos relacionados com programas de ensino secundário a nível europeu, expectativas de acesso ao ensino superior e comparação de resultados de exames de programas piloto de IB com outros programas. Na sequência deste estudo, em 1967, na conferência de Genebra da UNESCO, foi proposto o quadro de referência para o currículo do IB. O International School Examination Syndicate foi reestruturado passando a denominar-se, como ainda hoje, IB Council of Foundation, sendo implementado o currículo do IBDP por primeira vez em oito escolas piloto. A organização do IB (IBO), como fundação educativa sem fins lucrativos, tem o ano de 1968 como data da sua criação oficial, com estabelecimento de sede em Genebra, sendo nomeado como seu primeiro director geral Alec Peterson. Os princípios humanistas e liberais de Alec Peterson estão na génese da visão estratégica do IB com particular ênfase para uma educação equilibrada, de acordo com os interesses e capacidades dos jovens, desenvolvendo o pensamento crítico, a autonomia, a criatividade e a

compreensão internacional e cidadania conducentes a um futuro harmonioso e produtivo. O programa do IBDP foi então implementado em doze escolas de doze países diferentes com o objectivo principal de proporcionar a continuação de estudos universitários adequados à crescente população jovem em situação de mobilidade. Até 1975 decorreu um período considerado experimental na implementação do IBDP. A publicação do primeiro guia oficial do programa data de 1970, incluindo já a referência a Theory of Knowledge, uma das três componentes que viriam a formar o núcleo central comum a todas as áreas do currículo e fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico (de que falaremos no ponto sobre a estrutura do programa do IBDP). As outras duas componentes centrais do currículo são incluídas posteriormente: Extended Essay só seria incluída em 1978; e Creativity Action Service (CAS) faz parte do guia oficial do currículo desde 1989.

No momento presente, de acordo com os dados oficiais constantes da página Web oficial da IBO (<http://www.ibo.org/general/where.cfm> - consultada a 20 de Março de 2012), o IB conta com 3.486 escolas em 143 países, oferecendo três programas educativos – Primary Years Programme; Middle Years Programme; e Diploma Programme – a mais de 1.062.000 alunos, de idades compreendidas entre os 3 e os 19 anos.

No contexto educativo português, os programas educativos de IB leccionados a nível internacional têm ainda uma expressão reduzida, sendo ministrados em seis estabelecimentos de ensino privado, em língua inglesa. Já em Espanha o número de estabelecimentos que ministra os programas de IB é maior, incluindo estabelecimentos de ensino público e privado num total de cinquenta e sete estabelecimentos. De destacar que, desde a sua criação, todas as disciplinas do programa do IB são leccionados em inglês e francês e desde 1983 também em espanhol.

2.2. Estrutura curricular do programa do IBDP

A estrutura do programa do IBDP é apresentada como um círculo/hexágono (ver Figura 1) com seis grupos de áreas de conteúdo acadêmico (estudos em língua e literatura; aquisição e uso de língua em contexto; estudos sociais; ciências; matemática; e artes) e um núcleo central comum a todas as áreas onde se inclui o CAS (Creativity, Action, Service), Theory of Knowledge (sobre a natureza do conhecimento, o processo de aprendizagem nas diferentes disciplinas e as relações entre as áreas académicas) e Extended Essay (trabalho de investigação sobre tema de interesse, à escolha do aluno). O programa desenvolve-se ao longo de dois anos lectivos. De entre as propostas de disciplinas de cada uma das seis áreas de conteúdo os alunos escolhem uma disciplina, podendo contudo escolher uma segunda disciplina de um dos cinco grupos primeiros, anulando nesse caso a escolha na área do grupo seis (artes) e perfazendo um total de seis disciplinas. Existem ainda dois níveis de exigência e profundidade para o programa das disciplinas, devendo o aluno escolher entre três a quatro disciplinas com “Higher Level”, num total recomendado de 240 horas, sendo as outras de “Standard Level”, num total recomendado de 150 horas. Os conteúdos do núcleo central em que se inclui o CAS são de natureza obrigatória.

Os alunos são avaliados, ao longo do ano, através de uma avaliação interna, da responsabilidade do professor ou professores que leccionam cada disciplina e de acordo com os critérios aprovados pela organização do IB, podendo esta ter o carácter de trabalhos de natureza prática para apresentação oral ou escrita, ou testes orais ou escritos, tendo um peso de vinte a cinquenta por cento na avaliação final. Existe um processo de moderação da avaliação interna feito externamente através de um moderador, nomeado pela organização, que observa um pequeno número de pelo menos cinco alunos por disciplina. Os alunos têm, ainda, uma avaliação externa que consta de exames obrigatórios a todas as disciplinas das seis áreas e que têm lugar a nível mundial em dois momentos, em

alternativa (Maio e Novembro), sob a orientação e responsabilidade da IBO. Do núcleo central, Theory of Knowledge e Extended Essay são avaliados qualitativamente com trabalhos escritos individuais, dependendo do seu resultado a atribuição de até três pontos adicionais à pontuação final. No que respeita ao CAS o número de horas exigido tem de estar obrigatoriamente completo e os relatórios das actividades apresentados, não tendo outros efeitos a avaliação desta componente do programa. A pontuação obtida nas seis disciplinas está compreendida entre 1 a 7 pontos. Deste modo, a pontuação final máxima do IBDP será de 45 pontos. As condições para atribuição do diploma final exigem uma pontuação mínima de 24 pontos. Nas disciplinas de “Higher Level” o aluno tem de ter um total mínimo de 12 pontos e um total mínimo de 9 pontos nas disciplinas de “Standard Level”, não podendo ter mais de três disciplinas com três pontos ou menos.



Figura 1: Quadro de referência do currículo do I B Diploma Programme (2008b)

(retirado de - <http://www.ibo.org/diploma/curriculum/>)

2.3. Natureza do CAS

Na componente que se inclui no núcleo central do programa desenvolve-se a capacidade de reflexão, que é o âmago central da matriz do IBDP. É neste contexto que surge o trabalho desenvolvido em criatividade, acção e serviço (CAS), onde também a reflexão se assume como elemento essencial na aprendizagem resultante das actividades. A par do currículo académico, os alunos são envolvidos num processo de aprendizagem experiencial através de um amplo leque de actividades no âmbito dos três pólos do CAS que se relacionam entre si: a criatividade, a nível artístico e das actividades vocacionadas para o desenvolvimento do pensamento criativo; a acção, ao nível da actividade física, contribuindo para um estilo de vida saudável; e o serviço, ao nível de experiências no âmbito do voluntariado. Na base da experimentação o aluno aprende pela experiência de fazer tarefas reais, permitindo ao mesmo tempo o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal, contrabalançando a restante vertente académica do IBDP (IBO, 2008b). O guia de CAS aponta ainda os quatro critérios que as actividades têm de seguir: i) envolver actividades reais e objectivas com resultados significativos; ii) os desafios pessoais proporcionados pelas tarefas devem de fazer crescer os alunos e ser de âmbito atingível; iii) envolver análise cuidada incluindo planificação, revisão de progressos e relatórios; iv) envolver reflexão sobre resultados e aprendizagem pessoal.

Estas actividades desenvolvem-se ao longo de pelo menos dezoito meses, não sendo sujeitas a uma avaliação final quantitativa ou qualitativa. O aluno deverá fazer relatórios reveladores de ter alcançado um conjunto de resultados de aprendizagem no âmbito da consciencialização pessoal, do enfrentar de desafios, da planificação e criação de actividades, do trabalho colaborativo, da perseverança e dedicação, do envolvimento em temas de importância global, de preocupações éticas com os seus actos e do desenvolvimento de novas capacidades (IBO, 2008b).

Em termos organizacionais as actividades de CAS têm como responsável um professor coordenador ou uma equipa assessorada por conselheiros CAS nas escolas de maiores dimensões e cujas funções são de coordenação, administração, apoio, aconselhamento e supervisão, de forma a garantir a qualidade do programa e o necessário acompanhamento personalizado dos alunos. Espera-se que os alunos escolham os seus objectivos pessoais, planifiquem, reflectam e registem os resultados de aprendizagem e tipo de actividades, quer individualmente, quer com o apoio do conselheiro de CAS, fazendo também os respectivos relatórios e auto-avaliação. A organização do IB mantém secções regionais que por sua vez monitorizam os programas CAS e apoio que se vai desenvolvendo nas escolas, proporcionando o respectivo feedback.

Como refere o guia do CAS da IBO (2008b), a experiência proporcionada com as actividades CAS e a aprendizagem dela resultante pode considerar-se bastante significativa no desenvolvimento pessoal e social pelo desafio da forma como se processa. Considera, ainda, a organização que um envolvimento ético só terá lugar com a mudança dos comportamentos, ideias e sentimentos das pessoas.

O CAS proporciona uma grande oportunidade de formação ética, entendida como envolvendo princípios, atitudes e comportamentos. A ênfase no CAS está em ajudar os alunos a desenvolver a sua própria identidade, de acordo com os princípios éticos constantes da missão do IB e do perfil do aluno de IB. Muitas questões éticas surgirão no decurso das actividades CAS e podem ser experienciadas como desafios às ideias dos alunos, impulsos ou comportamentos (...). No contexto do CAS, as escolas têm uma responsabilidade específica no apoio ao crescimento pessoal dos alunos à medida que pensam, sentem e agem ao enfrentar questões éticas (p.4).

Os atributos descritos no perfil do aluno pela IBO (2009) são também os objectivos do CAS no desenvolvimento do pensamento reflexivo e consciência pessoal, da combatividade, da consciência social e cívica, da acção e do equilíbrio através de um leque de actividades que envolvam experiências intelectuais, físicas, criativas e emocionais. Pretende-se que o CAS crie oportunidades e desafios através de aprendizagem experiencial, participando na comunidade, num processo dialéctico de mobilização e aquisição simultânea de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades

com o objectivo de permitir que os jovens apreciem e ganhem consciência do mundo fora do contexto académico.

2.4. Desafios do CAS

A responsabilidade das escolas no apoio ao crescimento dos alunos referida no guia do CAS da IBO (2008b) põe grandes desafios associados a factores múltiplos como o currículo, a coordenação dos programas, a formação profissional, os contextos, características, percepções e o apoio da comunidade num contexto de educação que se assume claramente também como educação na e para a cidadania. A estrutura organizativa das escolas creditadas pela IBO para os programas de IB, enquanto organizações sociais individualizadas e partilhadas pelos seus membros, promove uma cultura de escola associada ao clima de escola, onde se desenvolve o sentido de pertença, motivação e entrega e se facilitam as actividades educativas num contexto de educação para a cidadania, muito semelhante àquele de que nos dão conta Schulz, Fraillon, Ainley, Losito e Kerr (2008). Sobre este aspecto, recordamos a definição do conceito de clima de escola que Homana e colaboradores, citados por Schulz, et al. (2008), apresentam:

Num contexto de educação cívica e de cidadania, o clima de escola pode ser apontado como as “impressões, crenças e expectativas assumidas pelos membros da comunidade escolar sobre a sua escola, como um ambiente de aprendizagem, seu comportamento associado e os símbolos e instituições que representam as expressões de comportamento padrão” (p.38).

Este sentido de pertença e motivação estão associados à importância do trabalho de apoio à participação e perspectivas dos jovens em actividades de cidadania, atendendo às suas necessidades e permitindo o desenvolvimento da confiança, do conhecimento do mundo, o sentimento de orgulho e posterior envolvimento noutras actividades, como refere Sapin (2009):

Ao mesmo tempo, trabalhar com os jovens para ir construindo as suas forças e procurar as suas ideias, encorajar as suas perguntas, corresponder à sua energia e entusiasmo e apoiar a sua criatividade, pode ajudar a

construir a sua confiança. (...) Para muitos jovens, estas oportunidades de demonstrar capacidades proporcionam experiências úteis e por vezes únicas de transição para adulto afectando a sua confiança noutros aspectos das suas vidas (p. 145-147).

O desafio que o CAS representa para a comunidade escolar, enquanto contexto formal de educação, deve ser entendido como um dos factores, mas assumidamente não o único, posto que a educação resultante da aprendizagem experiencial, que caracteriza o CAS, tem lugar em muitos outros contextos e os desafios daí resultantes são de âmbito alargado. Neste aspecto e conforme recorda Sapin (2009), no trabalho dos jovens em contextos sociais diversificados de prática desenvolvem-se capacidades num processo de acção quer em experiência individual, quer colectiva.

Weerd, Gemmeke, Rigter e Rij (2005) referem, nos indicadores da educação para a cidadania, a abordagem pedagógica para a mobilização de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades, enquanto objectivos educacionais, como fundamental mas não suficiente, pois não é apenas no contexto formal que tem lugar esta mobilização. A educação para a cidadania tem lugar também ao nível da educação não-formal e informal e o resultado da aprendizagem (output) é um processo amplo e complexo de socialização e participação ou comportamentos de cidadania activa (outcome) no qual os ensinamentos (input) ocorrem continuamente. Estes investigadores recordam assim que se trata de um modelo que funciona em círculo “A cidadania activa (outcome) é importante para a aquisição de capacidades (input). Os indicadores para a cidadania activa são portanto ao mesmo tempo indicadores para a aprendizagem não-formal” (p. iv).

Tendo em conta estes aspectos, devemos entender as actividades de criatividade, acção e serviço do CAS como um desafio para os jovens a nível da participação cívica, a nível motivacional, comportamental e afectivo e a nível cognitivo, aprofundando a inter-relação com a comunidade que influenciam e pela qual são influenciados nas atitudes e comportamentos, na construção de conhecimentos, na construção da sua identidade, auto-conceito e sistema de valores. A estratégia de socialização ou participação que caracteriza o CAS, conducente a uma cidadania activa em inter-relação

com a comunidade, proporciona uma aprendizagem experiencial centrada na promoção da autonomia do aluno.

2.5. CAS e Currículo Nacional

Neste âmbito parece-nos pertinente, ainda, fazer um paralelo com os programas nacionais a este nível de ensino e apreciar os desafios que o CAS lança nos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, tendo como referência a educação para a cidadania, conforme é entendida na legislação (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho) para o Ensino Secundário.

O actual enquadramento legislativo não confere à educação para a cidadania um carácter de disciplina autónoma ou obrigatória, mas antes um carácter transversal, ainda que estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, conforme estabelecido no artigo 3º do Decreto-Lei 139/2012 de 5 de Julho. Na secção sobre gestão do currículo, no seu artigo 20º, o ponto 6 faz referência à educação para a cidadania e inserção e participação na vida comunitária, conferindo-lhe um lugar de utilização de tempos livres, com vista à formação integral e realização dos alunos:

Em complemento das atividades curriculares dos ensinos básico e secundário, devem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas organizar e realizar, valorizando a participação dos alunos, ações de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos.

De acordo com as actuais linhas orientadoras de educação para a cidadania (Ministério da Educação e Ciência, 2012), pretende-se contribuir para “a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito

pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (p.1). Nestas orientações, a educação para a cidadania é assumida como transversal e estruturante, apelando para isso à abertura da escola ao meio:

Subjacente a esta concepção educativa, está uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola, coerente e sistemática, alargada ao contexto em que esta se insere (p. 1).

A referida abertura ao meio, na concepção transversal de educação para a cidadania e a atenção dada à formação integral e realização dos alunos, certamente, conferem à aprendizagem um carácter centrado nos processos. Neste aspecto, a concepção do modelo apresentado aproxima-se do conceito de base do modelo desenvolvido nas actividades CAS. Porém, o facto da educação para a cidadania surgir no Ensino Secundário sem um estatuto de qualquer tipo de obrigatoriedade ou proposta de processo com carácter central no currículo, como estímulo à participação do aluno em actividades e projectos comunitários para complementar as aprendizagens, pode representar limitação no processo activo de aprendizagem experiencial directa e inerente reflexão, pensamento crítico, argumentação e abstracção como modo de facilitar a apropriação e atribuição de sentido às aprendizagens formais. Assim, podemos entender que o modelo de concepção e organização curricular apresentado para o Ensino Secundário confere um peso menos central ao processo de estruturação, organização, observação reflexiva e conceptualização sobre as experiências autênticas de cidadania activa, enquanto aprendizagem social, emocional e académica em contextos diversificados. O papel da aprendizagem experiencial em contextos de vida real sobre os mecanismos cognitivos na construção e apropriação de conhecimentos, competências e capacidades, proporcionado pelas actividades de cidadania activa, enquanto processo de desenvolvimento, descrito por Kolb (1984) como “um processo dialéctico integrando experiência e conceitos, observações e acção.” (p. 22), parece-nos que se apresenta com um lugar menos central na organização e gestão do currículo nacional para o Ensino Secundário.

As actividades da criatividade, acção e serviço do CAS, desenvolvidas pelo aluno ao longo de dois anos lectivos, pela sua matriz organizativa e conceptual, fazendo parte do currículo académico, centradas na vivência de experiências pessoais directas e sem atribuição de menção final avaliativa, podem considerar-se um processo de aprendizagem gerado pela socialização e participação ou comportamentos de cidadania activa (outcome), no qual os ensinamentos (input) ocorrem continuamente, como referem Weerd et al. (2005). Estas actividades permitirão a construção de significados pela acção participativa, privilegiando a utilização de processos de pesquisa e enfatizando a observação reflexiva e a criatividade numa metodologia de aprendizagem por descoberta (Bruner, 1964).

Deste modo os processos-chave, as áreas temáticas e os perfis de saída são entendidos no CAS, enquanto educação para a cidadania e na cidadania, como resultado do processo activo de aprendizagem experiencial directa, com benefícios de ordem instrumental que incluem o desenvolvimento de capacidades académicas e conhecimentos e de ordem expressiva, centrada no desenvolvimento do carácter. Consideramos que o grande desafio do CAS se centra numa abordagem sócio construtivista e interaccionista muito claras, procurando o desenvolvimento pessoal e social e consequente autonomia do aluno. Na sua concepção está o reconhecimento do papel das experiências sociais e dos contextos sobre os mecanismos cognitivos e evolução das capacidades cognitivas do indivíduo, processos de estruturação e reflexão e dimensão do conflito cognitivo da interacção, impondo-se a sua importância como elementos educacionais na construção do conhecimento enquanto processo de desenvolvimento, como já referimos.

CAPÍTULO 3

3.1. Teorias de aprendizagem com concretização em aprendizagem cívica

Considerando as actividades de CAS, de acordo com a sua matriz organizativa e conceptual, no quadro de referência para a aprendizagem experiencial, onde as interacções sociais assumem um espaço preponderante, o presente estudo baseou-se nas concepções sócio construtivista e interaccionista do desenvolvimento cognitivo e da construção de significados em contexto social.

A concepção sociocultural de aprendizagem, no quadro teórico de John Dewey, Lev Vygotsky, Jerome Bruner e David Kolb, tem por base reflexões implícitas sobre a educação no tocante à importância da observação, da interacção social e das inerentes negociações de significados, da reflexão e dos contextos onde estas ocorrem. Nesta perspectiva, a aprendizagem é entendida como um processo activo, assumidamente social e contextual, envolvendo a mediação cultural e social.

Para Kolb (1984), que se apropria das teorias de aprendizagem e desenvolvimento de Piaget, Dewey e Vygotsky, entre outros, “aprendizagem é um processo social; portanto, o curso do desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento” (p. 133).

Como afirmam McLellan e Youniss (2003), no estudo sobre as condicionantes do serviço comunitário voluntário ou obrigatório, integrar actividades práticas de carácter social no currículo académico permite a construção de significados pela acção participativa, com resultados mais evidentes em termos educacionais, dada a sua natureza estratégica, permitindo desenvolver uma aprendizagem experiencial, social e emocional de interdependência entre as características internas e as circunstâncias externas. A experiência em contexto social e a procura de um novo sentido

para a mesma vão certamente moldar o desenvolvimento dos jovens, remodelando a sua estrutura cognitiva (intra-psicológica) pela construção de conhecimento, posto que ele não existe isolado no indivíduo, sendo em primeiro lugar resultado de interacções num processo social complexo (inter-psicológico), mediado pelos contextos (Vygotsky, 1978).

Kolb (1986) afirma que, para que o desenvolvimento ocorra, a acção humana sobre o meio torna-se fundamental no processo de aprendizagem, numa perspectiva histórico-cultural, assumindo o contexto cultural e social na construção do conhecimento, ou seja, o papel construtor dos factores sociais e culturais no desenvolvimento.

Bruner (1986), a respeito do papel da cultura como modelador da mente e assumindo o contexto social na construção do conhecimento, recorda a importância das transacções sociais ou culturais nos relacionamentos humanos para a construção do que denominou o *self transational*: "...acredito que construímos ou constituímos o mundo, acredito também que o *self* é uma construção, um resultado da acção e simbolização" (p. 136).

Procuramos neste capítulo apresentar o quadro teórico da construção sociocultural do conhecimento, que caracteriza a concepção dos finais do século XX sobre a constituição social da mente, para posteriormente fundamentar a análise do papel das aprendizagens cívicas e sociais na formação e desenvolvimento de processos afectivos, cognitivos, perceptivos e comportamentais, conducentes à formação de valores, atitudes e competências, pela acção, interacção e confrontação, fomentando o pensamento crítico e criativo.

3.1.1. Perspectiva sócio construtivista e interaccionista

O paradigma construtivista do processo activo de aprendizagem, enquanto construção de relações conceptuais e significados a partir da informação e das experiências que o próprio sujeito detém, foi seguido por John Dewey ao definir conhecimento como um processo resultante da acção, da interacção e da reflexão. A aprendizagem é entendida, então, como resultado de construções mentais de ajustamento, pelas quais se acomodam as novas experiências. Na teoria de aprendizagem construtivista, os conhecimentos e novas representações resultantes deste processo de confronto, reflexão, acomodação e transformação de experiências, contribuirão para a transformação e desenvolvimento da identidade do sujeito e relação com o mundo à sua volta.

Os princípios epistemológicos construtivistas evoluíram desde a noção cognitivista de conhecimento, construído activamente pelo sujeito e derivada dos conceitos de equilibração, assimilação e acomodação, apresentados por Piaget, à noção de construtivismo social e cultural, de acordo com as posições teóricas de Vygotsky (1978), Bruner (1973, 1986) e de outros teóricos mais recentes como Valsiner (2000), sobre o papel da interacção social e cultural para o desenvolvimento, assumindo que o conhecimento é resultante de uma construção individual e social.

3.1.1.1. Vygotsky e a construção sociocultural do conhecimento

Partimos da visão sócio construtivista de Lev Vygotsky, investigador russo do século XX na área da psicologia de desenvolvimento, educação e psicopatologia. Trata-se de um dos autores mais destacados no estudo do desenvolvimento cognitivo enquanto transformação resultante da aprendizagem feita pelo sujeito, num processo de adaptação mediado pela

interacção social e cultural e por funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem).

De acordo com Vygotsky (1978), as interacções sociais, seus contextos e ferramentas culturais são o fundamento do desenvolvimento como processo de internalização que permitirá construir capacidades do sentido inter-psicológico para o intra-psicológico: “Todas as funções no desenvolvimento cultural da criança surgem duas vezes: primeiro ao nível social e mais tarde ao nível individual; primeiro entre pessoas (inter-psicológico), e depois dentro da criança (intra-psicológico)” (p.57). O processo de internalização, por sua vez, necessita de mediadores para a interacção, como processo social e psicológico. Esses mediadores serão as ferramentas e signos, tais como a linguagem e a escrita, criados para interagir, formando socialmente e transmitindo culturalmente as funções sociais superiores que propiciam a aprendizagem.

A interacção social em toda a sua expressão, com o apoio de outros mais capazes, permitirá que o jovem transite dum determinado nível de desenvolvimento para um potencial nível de desenvolvimento, proporcionado pela aprendizagem, de acordo com o que Vygotsky chamou *Zona de Desenvolvimento Proximal*. O conhecimento será, assim, uma interpretação da realidade construída individualmente e socialmente, pela apropriação de significados. Este processo de aprendizagem em interacção com o meio sociocultural conduzirá ao desenvolvimento.

Valsiner e Van der Veer (2000), ao referirem a constituição social da mente (corrente de investigação iniciada nos anos 70 e para a qual a perspectiva de Vygotsky foi fundamental), recordam a importância de considerar o estudo do desenvolvimento da mente humana, ou seja, dos mecanismos cognitivos individuais, como um processo social dinâmico e em construção.

Na perspectiva sócio construtivista de Vygotsky, a aprendizagem, como actividade social, terá sempre por base, não só o conhecimento e informação praticada e experimentada, mas a interacção com outros indivíduos e com os contextos na construção de significados, reconstruindo

e integrando outros já detidos. Na sua abordagem à relação entre contexto social e aprendizagem, Vygotsky (1978) admite a influência da natureza no homem, mas reforça a ideia de que a transformação operada também pelo homem no contexto social será o que promove a aprendizagem: “A abordagem dialéctica, ao mesmo tempo que admite a influência da natureza no homem, assegura que o homem afecta a natureza e, através das suas mudanças nela, cria novas condições para a sua existência” (p. 60). Esta concepção, interaccionista e construtivista, reconhece o desenvolvimento do conhecimento como construção resultante da interacção do sujeito com o meio social e cultural e da inerente gestão dos conflitos sócio-cognitivos, para um potencial nível de desenvolvimento. Reconhece também que, factores como a motivação activarão e facilitarão a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento através da transformação proporcionada pelas experiências, ou actividades em contextos culturalmente definidos e apropriação de conhecimentos num sentido de fora para dentro, isto é, de inter-psicológico para intra-psicológico.

O desafio das actividades de acção e serviço em contextos de vida real será uma forma de potenciar este desenvolvimento, gerado pela interacção do sujeito com o meio e inerente intersubjectividade na partilha de significados em contextos socioculturais, cujas condições exigem uma atenção cuidada, enquanto mediadores cognitivos.

3.1.1.2. O conhecimento como processo de interacção cultural segundo Bruner

A teoria construtivista de Jerome Bruner alicerça-se na investigação sobre a construção social do conhecimento de Lev Vygotsky e na teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Numa fase inicial centrou-se no desenvolvimento cognitivo, assumindo a criança como um sujeito capaz de explorar temas complexos e resolver problemas. Em 1960 publica o livro intitulado *O Processo da*

Educação, que se tornou referência no domínio do processo do conhecimento e no qual emergem temas como o de “*readiness for learning*”, sobre a possibilidade de ensinar qualquer assunto, independentemente do nível de desenvolvimento da criança, desde que adaptado às capacidades cognitivas. Com base neste princípio sustenta a noção de “*currículo em espiral*”, que se desenvolverá revisitando repetidamente os temas até à sua apropriação. Numa fase posterior assume a importância da cultura na construção do conhecimento como processo de interação, publicando o livro *A Cultura da Educação* em 1996. É sobre o seu trabalho nesta fase que nos debruçaremos, dada a sua particular importância para o tema do nosso estudo.

Nos seus trabalhos sobre o desenvolvimento do pensamento, reafirma que a aprendizagem é um processo activo, em que a construção de significados terá sempre por base os conhecimentos existentes, sendo fundamental a estrutura cognitiva do sujeito, facilitada pela aquisição e evolução da linguagem. A aprendizagem acontece num quadro de interação cultural e social, partilhando e negociando significados, envolvendo transformação da informação, construindo significados a partir da informação e das experiências, formulando hipóteses e tomando decisões. A construção de significados ocorre em contexto cultural, assumindo o papel fundamental da cultura na constituição da mente: “por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura” (Bruner, 2001, p. 16). Os sistemas simbólicos da cultura actuam como um filtro em todas as experiências no indivíduo. Bruner (2001) considera que a cultura é ao mesmo tempo produto da linguagem, como ferramenta ao serviço da mente, proporcionando o pensamento, e processo recriado constantemente pelas interpretações dos indivíduos, referindo que “(...) embora os significados estejam na ‘mente’, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final de contas, sua comunicabilidade (p. 16).

Esta construção de significados, resultante da interacção com a cultura e outros sociais, proporcionará a aprendizagem através do processo de internalização, em que mediadores, como a linguagem, permitirão interagir formando socialmente e transmitindo culturalmente as funções sociais superiores, como observou também Vygotsky. Bruner considera, ainda, que a narrativa, enquanto forma de expressão e transmissão/partilha de experiências próprias, atribuindo significados socialmente, é fundamental no processo de aprendizagem e por isso uma fonte inestimável de informação para o estudo da mente e das realidades psicológicas e culturais.

Sobre a importância das interacções e transacções, Bruner descreve o “*self transaccional*” como sendo o “*self*” que age ou negocia com outros sociais na base da percepção acerca da mente do outro em determinado contexto, permitindo uma intersubjectividade que facilita a interacção. Neste ponto, a acção na *Zona de Desenvolvimento Proximal*, referida por Vygotsky, tem também inerente a noção de que conseguimos ter alguma espécie de acesso à mente dos outros para uma possível interacção. Bruner (1986) define estas transacções como sendo “as negociações que são estabelecidas numa mútua partilha de pressupostos e convicções sobre como o mundo é, como a mente funciona, sobre o que vamos fazer e como a comunicação deveria acontecer” (p. 61).

A investigação com base na concepção da constituição social da mente, atribuindo primordial importância à interacção entre mente e cultura, tem inerente o repensar da influência dos contextos educativos, da cultura escolar, na aprendizagem e no desenvolvimento. Os contextos de aprendizagem deverão dar primordial importância à acção, interacção, negociação de significados e reflexão dos sujeitos, como criadores ou construtores do pensamento. De igual modo surge implícita a importância da aprendizagem em contextos diversificados através de experiências autênticas propiciadoras da construção de conhecimentos, neste processo de desenvolvimento cultural.

A teoria desenvolvimentista de Bruner, assumindo a capacidade de auto-regulação do indivíduo, reconhece que o processo de aprendizagem é activo, envolvendo transformação da informação, atribuição de significados, formação de hipóteses e tomada de decisões. Aceitando diversos níveis de desenvolvimento, atribui grande importância à influência do contexto, à natureza da aprendizagem, ao papel das experiências e meios de aquisição de conhecimentos na construção de aprendizagens com base em construções anteriores.

Para Bruner, quer o aluno quer o professor têm um papel próprio na construção de significados. O aluno constrói o processo de aprendizagem alicerçado em predisposições pessoais, sociais e contextuais e em estruturas ou instruções proporcionadas pelo professor. A mente será criadora de significados em interacção com a realidade social, ou contexto sociocultural, que por essa razão está envolvido na construção do conhecimento, sendo os indivíduos resultado deste processo. Assim, o conhecimento e sua aquisição são considerados sempre de natureza cultural, na fundamentação que Bruner (2001) faz sobre a estrutura da consciência e da identidade no estudo do “*self*”. O “*self*” será o resultado do processo de construção de significados em que a “cultura molda e mente” (p. viii).

Bruner chega mesmo a procurar fundamentos nas ciências médicas da neurologia sobre a influência da cultura simbólica no desenvolvimento, remodelando a estrutura operacional da mente, sua constituição e evolução. Assume que entender a construção de significados implica compreender que existe uma interacção entre a mente e a cultura, sendo aquela constituinte e constituída por esta (Bruner, 1990). Deste modo, na psicologia de carácter cultural que propõe, assume importância investigar a acção e o contexto em que ela ocorre.

3.1.1.3. A aprendizagem experiencial de Kolb

O processo de transformação de experiências em aprendizagens significativas para o desenvolvimento é o objectivo de estudo da teoria de aprendizagem experiencial de David Kolb (1984).

As metodologias educativas com base na teoria de estilos de aprendizagem, desenvolvida por Kolb, são entendidas e implementadas em contexto centrado no aprendiz, assumindo que a aprendizagem experiencial é determinada e controlada pelo indivíduo, com um fim específico, num processo que parte da aquisição para a integração de conhecimentos e conducente ao desenvolvimento pessoal. A experiência será o ponto de partida para um processo de aprendizagem, ou apropriação de conhecimentos, resultante da experimentação, observação, reflexão e conceptualização, integrando os conhecimentos resultantes da aprendizagem experiencial, com conhecimentos detidos. De igual modo, a aprendizagem experiencial assume os contextos e as interacções sociais e culturais no processo de desenvolvimento. Para Kolb (1984) a aprendizagem é entendida como “o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. (...) o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado (...). A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu carácter objectivo como no subjectivo” (p. 38).

Kolb apoia-se igualmente no contributo de Vygotsky, ao reconhecer o desenvolvimento do conhecimento como construção resultante da interacção do sujeito, e suas características internas, com o meio sociocultural, isto é, as circunstâncias externas. O meio e seus estímulos culturais não só transformam como são transformados pelo indivíduo e a aprendizagem é resultante da acção sobre o meio, com a inerente confrontação e resolução dos conflitos sócio-cognitivos. Na explicação do processo de aprendizagem, Kolb (1984) inspira-se ainda no conceito vygotkiano de *zona de desenvolvimento proximal* e princípios como os de mediação e internalização, afirmando que “O processo de aprendizagem advindo da

experiência determina e actualiza o desenvolvimento potencial. Esta aprendizagem é um processo social, portanto, o curso de desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento” (p. 133).

O autor reconhece a influência de trabalhos anteriores na sua teoria da aprendizagem experiencial, particularmente com os postulados do início do século XX, de teóricos como Jung, Piaget e Rogers, mas pondo ênfase noutras dimensões do desenvolvimento, para além da cognitiva. Na sua teoria, Kolb (1984) pretende “(...) sugerir, através da aprendizagem experiencial, uma perspectiva holística, integrativa, que combina experiência, percepção, cognição e comportamento” (p. 21).

Na caracterização do modelo de aprendizagem experiencial, a construção de significados é um processo resultante da acção e reflexão, ou seja, um processo de confrontação de ideias mediado pelas experiências, consolidando, recriando hipóteses e transformando conhecimentos.

A aprendizagem experiencial, descrita por Kolb (1984), é entendida como um ciclo de interacção de quatro dimensões indispensáveis ao desenvolvimento: a dimensão do concreto que se confronta com a do abstracto, proporcionada pela experiência concreta e conceptualização abstracta, que implicará perceber e transformar a experiência (processo que engloba intenção e extensão, segundo a denominação de Kolb); e a dimensão da acção conjugada com a da reflexão, que implicará processos de apreensão (que engloba a apreensão e compreensão) proporcionada pela observação reflexiva, enquanto processo metacognitivo de dedução hipotética, e experiência activa. Todo este processo é descrito por Kolb (1984) como: “um processo dialéctico integrando experiência e conceitos, observações e acção” (p. 22).

A aprendizagem pela experiência concreta sustenta-se, assim, num processo dialéctico em que conhecimentos anteriores e percepções sentidas, face ao contacto com situações directas, permitem a apreensão. A observação reflexiva permite, através de interiorização objectiva e auto-avaliação, pesquisar sobre o significado da realidade da experiência vivida,

num processo de análise metacognitivo, de deduções hipotéticas, que Kolb denomina como intencional. O movimento de conceptualização abstracta proporciona interpretações abstractas pensadas utilizando comparações e generalizações lógicas, resolução de problemas ou solução de hipóteses, permitindo compreender as experiências. Com a experiência activa, enquanto reorientação da acção, procuram-se aplicações práticas da transformação da experiência e inerentes aprendizagens, testando hipóteses e conceitos formulados na acção, por exteriorização social (extensão), em interacção com outros, permitindo deste modo a apropriação. Kolb (1984) reafirma que “aprender é examinar as hipóteses, experimentando-as, incorporando-as ou modificando-as em função das novas situações de experiência” (p.26).

Com base nestes modelos de aprendizagem, Kolb recorda que o conhecimento é o resultado das combinações possíveis da apreensão e transformação da experiência. A estas combinações denomina estilos de aprendizagem, apontando quatro: divergente; assimilador; convergente; e acomodador.

A aprendizagem divergente é feita pela observação reflexiva de múltiplas perspectivas sobre situações de experiência concreta.

A aprendizagem assimiladora baseia-se na conceptualização, agrupando pela lógica a observação reflexiva de informações múltiplas.

A aprendizagem convergente surge da experiência activa em que a acção resulta de pôr em prática a conceptualização abstracta, dando resposta capaz à resolução de problemas.

A aprendizagem acomodadora é feita pela experiência prática, através de novos desafios e com base nas dimensões experiência concreta e experiência activa.

Para Kolb (1984), entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento implica assumir os conceitos de “integração hierárquica” e “diferenciação crescente” de conhecimentos adquiridos e consolidados, posto que a aprendizagem tem sempre por base o desenvolvimento anterior,

ao mesmo tempo que condiciona o desenvolvimento posterior. A diferenciação sustenta a consolidação de conhecimentos e formas de agir e a integração faz a ordenação hierárquica, categorizando aspectos específicos, confrontando o pessoal e o social.

Conforme postulado por Kolb (1984), com base na integração hierárquica dos estilos de aprendizagem e das complexidades que lhes são inerentes (complexidade afectiva na experiência concreta, complexidade perceptiva na observação reflexiva, complexidade simbólica na conceptualização abstracta e complexidade comportamental na experiência activa) surge o desenvolvimento da consciência interpretativa e posterior consciência integrativa, permitindo a pro-actividade, a independência e a auto-realização do indivíduo.

O desenvolvimento (...) prossegue de um estado de embevecimento, defesa, dependência e reactividade para o estado de auto-realização, independência, pro-actividade e significações que o próprio sujeito dá. Este processo é marcado pelo aumento em complexidade e relativismo no modo de compreender o mundo, a si mesmo e as próprias experiências no e com o mundo, e por integrações em níveis superiores do conflito dialéctico entre as quatro modalidades preliminares de aprendizagem (Kolb, 1984, p. 140).

A aprendizagem pela experiência, conduzindo a crescentes níveis de diferenciação e integração de conhecimentos, competências e capacidades, terá significado notável na consolidação do desenvolvimento.

3.2. Programas de aprendizagem social e emocional

Os desafios da educação, formação e desenvolvimento integral exigem uma atenção especial à aprendizagem social e emocional e às grandes mudanças sociais e experiências de vida dos jovens, com a inerente atenção ao desempenho académico e ao desenvolvimento afectivo e motivacional.

O quadro conceptual de referência da aprendizagem social e emocional, a que nos vamos referir, surgiu em 1994, na sequência de um

encontro organizado pelo Instituto Fetzer, nos EUA, para investigadores e educadores, com o objectivo de dar resposta às necessidades de desenvolvimento integral dos jovens e ao mesmo tempo apoiar a gestão concertada de respostas das escolas, face a estas necessidades (Greenberg et al., 2003).

Durlak et al. (2011), Elias et al. (1997), Greenberg et al. (2003) e outros investigadores e responsáveis pela educação fazem parte do grupo de investigação de Illinois associado à organização CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), cujo objectivo é melhorar a prática e os conhecimentos científicos sobre a aprendizagem social e emocional. Esta organização, na sua missão, estabelece a aprendizagem social e emocional como parte essencial da educação e tem como visão o trabalho conjunto de escolas, família e comunidade na promoção do sucesso e desenvolvimento integral dos jovens ao longo da vida.

A aprendizagem social e emocional é definida por Elias et al. (1997) como um processo de aquisição de competências que permitirão reconhecer e gerir emoções, fixar e alcançar objectivos, ouvir as perspectivas dos outros, estabelecer e manter relações positivas, tomar decisões responsáveis e gerir desafios de forma ética e construtiva.

Elias et al. (1997) entre outros autores de estudos sobre a aprendizagem social, emocional e académica, citados por Greenberg et al. (2003), referem:

Uma educação de qualidade, para além de promover alunos culturalmente formados, intelectualmente reflexivos e assumindo a aprendizagem ao longo da vida, deve ensinar os jovens a interagir de forma respeitosa e socialmente capaz; a desenvolver comportamentos positivos, seguros e saudáveis; a contribuir ética e responsabilmente em interacção com os seus pares, família, escola e comunidade; e a possuir competências básicas, hábitos de trabalho e valores como base para a vida profissional e cidadania activa (p. 467).

De acordo com o estudo de Durlak et al. (2011) o objectivo da aprendizagem social e emocional em contexto escolar será “desenvolver e fomentar competências cognitivas, afectivas e comportamentais de auto-consciência, auto-gestão, consciência social, capacidades de

relacionamento e responsabilidade na tomada de decisões” (p.406). Na sua perspectiva a auto-consciência permite avaliar capacidades, forças, valores e emoções pessoais. A auto-gestão implica a gestão de emoções e comportamentos, a persistência face às dificuldades e o estabelecer e avaliar de progressos pessoais. A consciência social está patente na compreensão e empatia, no reconhecimento e apreço pelas diferenças e semelhanças individuais e do grupo. As capacidades de relacionamento permitem estabelecer e manter relações de cooperação, evitando e resolvendo construtivamente os conflitos interpessoais. A responsabilidade na tomada de decisões reflecte-se em comportamentos construtivos.

Bear e Watkins (2006) citados por Durlak et al. (2011) referem a este propósito:

Com o tempo o domínio de competências resultantes da aprendizagem social e emocional leva a uma progressão do desenvolvimento conducente a uma evolução que vai do ponto em que se é predominantemente controlado por factores externos, à acção de acordo com convicções e valores interiorizados, atenção e preocupação com os outros, tomada de decisões fundamentadas e o assumir de responsabilidades pelas escolhas e comportamentos pessoais (p. 406).

Diversos estudos citados por Durlak et al. (2011) indicam que os programas de aprendizagem social e emocional, implementados em escolas dos EUA, estão associados ao desenvolvimento de competências e atitudes positivas face a si mesmo e aos outros, comportamentos pro-sociais, diminuição de comportamentos problemáticos, redução de desordens emocionais e melhores resultados académicos. Estes programas pretendem promover de forma integrada competências e capacidades sociais, cognitivas e afectivas para um desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Durlak, Weissberg e Pachan (2010) referem, ainda, que muita investigação sobre o desenvolvimento pessoal e social dos jovens aponta a participação em actividades de interacção significativa com outros jovens ou adultos como forma de desenvolver e utilizar capacidades pessoais.

A exemplo da importância atribuída, nestes estudos, à promoção de competências e capacidades sociais, cognitivas e afectivas, relembramos o relevo dado por Bandura (1993) às relações sociais no desenvolvimento

cognitivo dos jovens, assumindo a natureza proactiva do ser humano e sua auto-motivação, como processo contínuo de criação de desafios e persistência na redução dos mesmos. Refere, ainda, que o comportamento social e emocional está relacionado com a percepção da eficácia social e que esta é fortemente influenciada pelo contexto, o tempo e os pares, tendo grandes efeitos no desenvolvimento cognitivo.

As actividades nas quais (os adolescentes) se envolvem têm grande potencial para alterar a futura direcção do desenvolvimento pessoal. (...) Ao longo do tempo, as dúvidas pessoais quanto às competências cognitivas vedam muitos percursos de vida activa, ou percursos de vida pro-social. Desta forma, as convicções pessoais de auto-eficácia cognitiva podem ter repercussão diferente nas trajectórias de desenvolvimento para lá do domínio académico (pp.138-139).

Sapin (2009) recorda que um nível elevado de interacção social aumenta o desenvolvimento de relações positivas. Refere ainda, citando Max-Neef, que “a participação é uma necessidade humana fundamental” (p. 140), tal como o são a compreensão, o afecto, a protecção, a subsistência, a liberdade, a identidade, a criação e o lazer. De acordo com Sapin (2009) a participação e a responsabilização resultante da planificação, organização de actividades e partilha de decisões conduzirão a um empoderamento noutros campos da vida, desenvolvendo aptidões e confiança. Por seu lado a não participação ou alienação podem afectar negativamente “o sentimento de pertença e a auto-estima que constituem a identidade” (p.140). Para além destes aspectos, a participação e responsabilização têm outros efeitos, como refere ainda esta autora. “Através do envolvimento em actividades socialmente responsáveis, os jovens proporcionam uma imagem positiva nos seus pares, famílias e comunidade o que pode ter efeitos de maior alcance” (p.148).

O estudo de Durlak et al. (2011) reforça o que se afirma em muitos outros estudos sobre os programas de aprendizagem social e emocional no tocante à eficácia dos procedimentos para o desenvolvimento e promoção de capacidades pessoais e sociais. Refere que os programas de aprendizagem social e emocional que na sua prática seguem uma abordagem de combinação conjunta e atenta de preparação gradual e

sequenciada para o trabalho, uso de formas activas de aprendizagem, centralidade do desenvolvimento de capacidades e definição explícita dos objectivos de aprendizagem, facilitarão o desenvolvimento integral dos jovens. Nas suas palavras: “o treino/trabalho sequenciado não será eficaz se não se utilizarem formas de aprendizagem activas e se não for dada centralidade às capacidades e tempo suficiente para atingir objectivos de aprendizagem explícitos” (p. 408). Na língua inglesa estas características das práticas para a promoção de capacidades são denominadas pelo acrónimo SAFE (Sequenced, Active, Focused and Explicit).

No estudo de Durlak et al. (2010), onde os programas que combinam estas práticas são reconhecidos como efectivos meios de promoção de desenvolvimento pessoal e social dos jovens, faz-se uma descrição das mesmas de que transcrevemos o seguinte:

Assim, requer-se uma sequência de actividades coordenada que liga os passos de aprendizagem e proporciona oportunidades aos jovens para relacionar esses passos (...). Os jovens têm estilos de aprendizagem diferentes (...), mas as estratégias mais eficazes para muitos jovens centram-se em formas de aprendizagem activas (...). Isto é, depois de receberem instruções básicas, os jovens devem ter a oportunidade de praticar novos comportamentos e receber feedback da sua actuação. (...) o ciclo de prática e feedback continua até atingir a mestria (...). Estas formas de aprendizagem hands-on são preferidas (...). Tem de dedicar-se suficiente tempo e atenção a qualquer tarefa para que a aprendizagem ocorra (Focus). (...) está implícito na noção de dosagem e duração que deverá dedicar-se tempo específico, esforço e atenção ao treino de capacidades (...). Por fim, é preferível ter objectivos de aprendizagem claros e específicos a objectivos gerais (Explicito). Os jovens precisam de saber o que se espera que aprendam (p. 296).

Greenberg et al. (2003) dão conta de diversos resultados de estudos de investigação onde são evidentes os efeitos positivos das influências da aprendizagem e competências sociais e emocionais, associadas a programas específicos, como os de aprendizagem cívica, para o desempenho académico, para a qualidade das relações interpessoais, para a redução de problemas comportamentais e desenvolvimento de competências e capacidades. Assumem que a relação entre factores sociais, emocionais e académicos é muito profunda.

(...) os alunos que se tornam mais auto-conscientes e confiantes acerca das suas capacidades de aprendizagem são mais persistentes e, de igual modo, os alunos que se motivam a si mesmos, que colocam metas, que gerem o seu stress e organizam a sua abordagem para o trabalho, actuam melhor (p. 470).

Os estudos referenciados indicam impactos, quer directos, quer indirectos, da aprendizagem social e emocional nos resultados académicos e no desenvolvimento integral do aluno que têm por base a influência de ambientes de aprendizagem seguros, bem geridos, atentos e participativos, que incrementam a ligação do aluno à escola, o trabalho colaborativo de toda a comunidade educativa, as relações interpessoais e os comportamentos pro-sociais. Ao mesmo tempo, todas estas aprendizagens proporcionam o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de auto-reflexão, reflexão social, auto-gestão, capacidade de relacionamento e responsabilidade nas decisões, que poderão, assim, funcionar como impulsionadoras do desenvolvimento cognitivo afectivo e comportamental.

CAPITULO 4

METODOLOGIA

4.1. Contexto da investigação

A crescente preocupação com o desenvolvimento de competências e valores que proporcionem a formação integral da personalidade humana a partir de múltiplas perspectivas, numa aprendizagem ao longo da vida, com a inerente referência à educação para a cidadania activa e na cidadania, à educação para os valores e nos valores, está patente na generalidade dos currículos de ensino, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, actualizada pela Lei 49/2005, de 30 de Agosto), sendo também tema de estudos e trabalhos editados em documentos sobre educação pela UNESCO, Conselho da Europa e Comissão Europeia.

A aprendizagem e educação de cidadãos ao longo da vida, como nos recorda Santana-Vega (2009), citando Torres Santomé, tem como base estrutural na construção e acção a importância do processo de reflexão crítica:

No fundo trata-se de educar cidadãos e cidadãs (...) esforçando-se por converte-los em pessoas prudentes que sabem que o seu conhecimento é parcial, incompleto e que, por tanto, necessitam de continuar alerta, precisam de continuar a investigar, fazendo o contraste, como uma das estratégias face a uma sociedade e um mundo em que os fundamentalismos, o pensamento dogmático, tendem a inundar tudo e colocar-se como o único parâmetro a perpetuar (p. 184).

O objectivo estratégico da Comissão Europeia, estabelecido durante a presidência do Conselho Europeu de Lisboa em 2000, reconhece a importância do investimento nos recursos humanos de modo a preparar os cidadãos para uma eficaz cidadania activa, face à desejada coesão social, como recordam Weerd et al. (2005). Em referência à posição da Comissão

Europeia sobre a educação para a cidadania, estes autores definem-na da seguinte forma:

(...) método de inclusão social, no decurso do qual as pessoas criam em conjunto a experiência de se tornarem arquitectos e actores das suas próprias vidas. As oportunidades de aprender e praticar a autonomia, responsabilidade, cooperação e criatividade permitem o desenvolvimento do sentido das capacidades e valores pessoais para confrontar e tolerar ambiguidades e oposições (p.10).

Schulz et al. (2008), no estudo sobre educação cívica e de cidadania, recordam a importância dos valores enquanto alicerce da forma como nos vemos a nós próprios e aos outros, permitindo resolver contradições e assumindo que “Sistemas de valores são conjuntos de crenças em valores que os indivíduos adoptam e que, por sua vez, influenciam quer as atitudes, quer os comportamentos” (p. 22).

Reconhecendo a influência dos contextos sociais no indivíduo, e deste na transformação dos contextos, como nos dá conta Vygotsky (1978), ganha fundamental importância o envolvimento dos jovens na comunidade e no contexto escolar, tal como a qualidade das relações e sua avaliação, para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e competências. Como referem ainda Schulz et al. (2008), os contextos escolares e a cultura de escola com o adequado clima proporcionarão a desenvolvimento do sentido de pertença e motivação dos jovens.

A capacidade e o interesse de uma comunidade para o envolvimento dos jovens pode ter grande impacto nas competências, disposições e conhecimentos cívicos e de cidadania, no tocante aos seus papéis enquanto cidadãos. (...) Os laços entre a escola e a comunidade representam uma oportunidade para motivar a participação dos alunos (...) e para lhes oferecerem oportunidades reais para o exercício das suas capacidades e competências (...). As interações da escola com as comunidades locais (...) podem também influenciar as percepções do aluno quanto às suas relações com a comunidade alargada e aos diferentes papéis que podem desempenhar nela (p.35).

Assim, assumindo a importância da interação social na educação e formação integral dos jovens, sentimos a necessidade de trabalhar neste domínio, procurando com o presente estudo descrever e interpretar o impacto das actividades CAS no desenvolvimento de competências

cognitivas, sociais e afectivas, em articulação com os contextos. Como afirma Santos (2011)

A construção do saber e de si, por interacção social, é fortalecida por uma mediação que, a um tempo, fortaleça o saber, o *self* e o social. Uma mediação pedagógica voltada para a singularização, para o auto-socioconstrutivismo e para o dialogismo que dialecticamente fomente a educação *em* cidadania (perspectiva cognitiva mais tradicional), a educação *pela* cidadania (perspectiva de presente) e a educação para a cidadania (perspectiva de futuro) (p. 53).

Esta opção de investigação, enquadrada num estudo de caso de natureza qualitativa e interpretativa, caracteriza-se pela descrição do objecto de estudo, procurando compreender e interpretar significados num contexto integrado no desenho de programas do IBDP em Portugal.

A nível pessoal e profissional, parece-nos pertinente destacar a experiência da autora deste estudo na coordenação de Departamento Curricular numa Escola Secundária, em conjunto com a coordenação, desenvolvimento e participação em actividades extra curriculares no âmbito da educação para a cidadania a nível europeu. De igual modo se destaca o conhecimento prévio da realidade do IBDP e do trabalho desenvolvido em actividades CAS. A experiência profissional e a observação destas práticas contribuiu para um crescente interesse e preocupação com os impactos educativos das mesmas e conseqüentemente a necessidade de procurar encontrar significados que permitam compreender esta realidade e reflectir sobre as estratégias que permitam incrementar a sua intencionalidade.

O estudo reporta-se a um estabelecimento de ensino privado em Portugal, reconhecido oficialmente pela organização responsável para ministrar o programa de IBDP e com paralelismo pedagógico a nível nacional. O referido estabelecimento situa-se na área metropolitana de Lisboa, é frequentado por mais de mil alunos, de faixas etárias que vão desde o nível de ensino infantil ao secundário e está equipado com todos os recursos físicos e humanos exigidos aos fins a que se destina. O IBDP é ministrado nesta instituição de ensino, de acordo com a estrutura e organização curricular exigidas pela organização e já descritas

anteriormente, abrangendo anualmente entre setenta a noventa alunos de nível secundário. O corpo docente do IBDP nesta instituição é composto por um professor para cada uma das disciplinas do programa já descrito anteriormente.

4.2. Problema, Questões e Objectivos de Investigação

O presente estudo pretende descrever e interpretar o impacto das actividades de CAS, enquanto projecto de aprendizagem directa e indirecta, no desenvolvimento pessoal e social pela aprendizagem experiencial, partindo do seguinte problema de investigação:

Como é que as actividades implementadas no CAS têm impacto no desenvolvimento pessoal e social dos alunos pela aprendizagem social, emocional e cívica que fomentam.

Para o estudo e compreensão do problema formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. O que entendem os diferentes participantes no CAS por actividades de criatividade, acção e serviço (CAS), enquanto experiência de aprendizagem social, emocional e cívica?
2. Quais as vantagens (e/ou limitações) em integrar as actividades CAS no currículo académico?
3. Qual o papel dos diferentes participantes e instituições envolvidas em actividades CAS na aprendizagem social, emocional e cívica dos alunos?

Com base nas questões que consubstanciam o problema de investigação, definiram-se os seguintes objectivos:

1. Identificar o que entendem os diferentes participantes no CAS como característica de uma actividade de criatividade, acção e serviço, enquanto experiência de aprendizagem social, emocional e cívica.

2. Descrever e analisar a natureza da contribuição das actividades CAS, integradas no currículo académico, para o desenvolvimento / transformação pessoal, social, emocional e cívica dos alunos.
3. Identificar o papel dos diferentes actores e das diferentes instituições envolvidas em actividades CAS no desenvolvimento pessoal, social, emocional e cívico dos alunos.

4.3. Opções metodológicas

Dentro do paradigma de investigação do estudo de caso de natureza qualitativa, o investigador não só terá de formular o problema face ao objecto de estudo pretendido, como fará a descrição do mesmo, procurando a sua compreensão e interpretação face a múltiplas realidades. Como recordam Fernandes e Almeida (2001), no domínio das metodologias de investigação qualitativa em ciências sociais e humanas, os pressupostos da forma de pensar, processar e construir o conhecimento têm de ter em conta que não há uma perspectiva dominante nos quadros conceptuais dos paradigmas científicos. A definição do paradigma qualitativo, de acordo com Guba (1990), deve ter em conta a questão ontológica (forma como conceptualiza a natureza da realidade), a questão epistemológica (os processos de conhecimento, incluindo relações entre sujeito e objecto de conhecimento) e a questão metodológica (estratégias para produzir o conhecimento).

As características específicas da investigação qualitativa tornam-na uma metodologia por excelência no âmbito da educação. Bogdan e Biklen citados por Tuckman (2005) recordam as cinco características principais da investigação qualitativa: o carácter empírico do ambiente natural de recolha de dados e inerente importância da função empática do investigador; a preferência pela descrição em linguagem natural, analisando posteriormente os dados; a valorização do processo interpretativo e interacção do investigador com o sujeito de investigação; a utilização do método indutivo e busca de significados para o problema de estudo.

Na nossa investigação assume particular importância o estudo de situações naturais no seu próprio contexto e a necessidade de entender a percepção e interpretação que cada interveniente faz dos fenómenos em estudo, pelo que as características específicas da metodologia de natureza qualitativa no âmbito da educação se conjugam plenamente com os objectivos do presente estudo. Deste modo, assumindo o CAS e o IBDP como um caso em perspectiva, o objectivo deste estudo de natureza qualitativa é a particularização e não a generalização, como refere Stake (2009), procurando através da interpretação a busca de significados.

O investigador detém em todo este processo um papel fundamental na medida em que está nas suas mãos a escolha não só do que vai estudar, como também de quando, onde e como o vai fazer (Bogdan & Biklen, 1991). Assim, a forma de proceder reveste-se da responsabilidade de fornecer bom material e centrar-se na descrição e interpretação, incluindo a perspectiva dos observados. Dada a centralidade da interpretação na investigação qualitativa, oferecendo o investigador, sempre, uma visão pessoal, numa perspectiva construtivista e de interacção, como refere Stake (2009): “a investigação de estudos de caso partilha o fardo de clarificar as descrições e de sofisticar as interpretações” (p.117). Para este aspecto contribui a atenção dada aos critérios de validade e fidelidade na metodologia qualitativa da investigação.

Com vista a respeitar o critério de validade, na observação da validade interna procurámos manter a consistência entre os objectivos e a recolha de dados, atendendo a possíveis necessidades de reformulação de modelos ou instrumentos, dedicando o tempo necessário à observação e interacção investigador e sujeito observado, tal como confrontando dados obtidos por triangulação de várias fontes. A validade externa resultante da transferência de resultados a outros contextos por generalização não pôde ser conferida a um estudo com as características e dimensão do presente, em que se procura contribuir para uma reflexão sobre a questão de investigação. Como afirmam Simpson e Tuson (1995) “Quando o tamanho da amostra é pequeno, o que se tem que adequar é a natureza e âmbito das

conclusões que se tiram, não o tamanho da amostra” (p.26). Para os critérios de fiabilidade procurámos assegurar a consistência entre aspectos teóricos seleccionados e observações, pelo recurso à triangulação nas técnicas de recolha de dados e pela aplicação de princípios constantes e claros, em todas as fases da investigação.

As características do presente estudo seguiram um processo de investigação interpretativa e indutiva, contextualizado em ambiente natural, pela situação particular em estudo que descrevemos, assumindo apenas generalizações analíticas, próprias da metodologia de estudo de caso, não lhe conferindo, por isso e como já mencionado, validade externa. Foi estabelecida uma relação com o objecto de estudo, valorizando diferentes perspectivas e procurando manter as características de heurístico.

Respeitando os critérios de validade interna e fiabilidade pela triangulação de métodos de recolha de dados, utilizámos a entrevista, a observação e a análise de documentos. Tal como recorda Glaser (1978), os dados podem vir de fontes directas, tais como a entrevista e o questionário e de fontes indirectas, como a experiência percebida pelo investigador.

Os códigos éticos e deontológicos foram tidos em consideração no que respeita a procedimentos de operacionalização do método, apresentação de resultados e uso de conhecimentos obtidos. Previamente à decisão de participar do sujeito, foi entregue uma declaração de consentimento informado (Apêndices B e C), prestando toda a informação sobre objectivos, procedimentos, protecção de identidade de sujeitos e contextos, confidencialidade e anonimato. O respeito por estes princípios facilitou em todo momento a disponibilidade dos sujeitos intervenientes.

Consideramos que este estudo permitirá, através da reflexão crítica, compreender e interpretar os significados, procurando padrões (Stake, 2009) no âmbito da problemática e questões de partida e no contexto específico das actividades de CAS no IBDP, com base nos pressupostos da fundamentação teórica e na recolha empírica de dados.

4.3.1. Participantes

Os participantes, como fonte de dados, foram seleccionados de acordo com critérios de disponibilidade que permitissem uma apreciação de diferentes perspectivas face às actividades CAS, apresentando as características heterogéneas necessárias para conferir validade ao estudo e de forma a poder atingir os objectivos da investigação.

Foram convidados a participar um conjunto de nove alunos estudantes de IBDP distribuídos igualmente por grupos das três faixas etárias, correspondentes aos três níveis deste programa nesta instituição de ensino, de modo a fazer uma abordagem transversal das percepções perante condições comuns a cada grupo. Estes participantes pertencem respectivamente ao Preliminary Year, First e Second Year, com idades entre os quinze e os dezoito anos. Foram ainda convidados a participar três professores com responsabilidades no acompanhamento das actividades CAS destes jovens, sendo um deles o director do estabelecimento de ensino e coordenador de CAS, um outro professor o responsável pela coordenação do grupo de alunos que participou na actividade CAS de voluntariado na instituição externa observada e por fim o professor de Theory of Knowledge, disciplina cujos objectivos curriculares visam a estruturação e o desenvolvimento da análise e pensamento crítico, que faz parte do núcleo central do IBDP, como já referido anteriormente. Por fim, foi convidado a participar o responsável pela instituição externa, onde se desenvolveram as actividades CAS que foram alvo de observação directa, e cujas funções englobam a coordenação do trabalho de apoio às pessoas residentes na instituição, enquanto assistente social, assumindo também, ao longo dos últimos anos, as funções de interlocutor entre esta instituição e os voluntários que nela participam, apresentando, encaminhando e acompanhando as suas actividades na mesma.

A escolha dos participantes poderá ser definida também como aleatória e estratificada, posto ter sido introduzida alguma aleatoriedade na escolha ao acaso dos sujeitos representativos dos alunos dentro do grupo

homogéneo, no tocante aos aspectos que se pretendem estudar neste contexto e face aos objectivos do estudo de caso, como recordam Almeida e Freire (2008).

4.3.2. Instrumentos

Atendendo aos objectivos deste estudo de caso e com base nas questões de investigação, foram seleccionados os instrumentos de recolha de dados, tendo em atenção que o trabalho de campo deste tipo pode conduzir a investigação em direcções inesperadas e que por esse motivo os compromissos iniciais devem conter alguma maleabilidade, de forma a agarrar oportunidades, como refere Stake (2009).

Como instrumentos de recolha de dados, seleccionámos a entrevista, a observação e a análise documental.

4.3.2.1. Entrevista

A forma de recolha de dados que a entrevista proporciona, por ser considerada a “melhor forma de saber o que verdadeiramente está na mente do outro”, como recorda Patton citado por Merriam (1988, p.86), vai de encontro aos objectivos deste estudo, permitindo obter também informação de forma indirecta e naturalista sobre concepções subjacentes ao discurso.

Sendo a entrevista considerada a via principal para descobrir e retratar realidades múltiplas sobre o caso (Stake, 2009), a opção por um cariz aberto, privilegiando sempre questões directas e indirectas, de clarificação e opinião, assim como respostas não estruturadas, permite obter a perspectiva do entrevistado. Deste modo, o tipo de entrevista semi-estruturada teve como objectivo permitir uma interacção entre o entrevistador e o entrevistado para aceder às percepções, pensamentos,

preferências, valores, interpretações, ou seja, à perspectiva do entrevistado face aos objectivos do estudo (Cohen, Manion & Morrison, 2001).

Os protocolos de entrevista semi-estruturada, específicos para cada tipo de participante (Apêndices D, E, F, G, H, I), permitiram recolher dados que não são observáveis directamente e que posteriormente proporcionaram uma análise e interpretação fruto também da proximidade e dum discurso não apenas verbal. No nosso estudo as entrevistas foram gravadas em suporte áudio para transcrição posterior, tendo-se entregue sempre antecipadamente, a cada sujeito, uma cópia do protocolo elaborado para as mesmas.

Para lá da responsabilidade que recai no entrevistador, pela forma como possa conduzir a entrevista, recordamos ainda as potencialidades a ela inerentes de “contínua testagem e avaliação da informação por parte do entrevistador, permitindo-lhe redireccionar, explorar e resumir”, como recordam Guba e Lincoln, citados por Merriam (1988, p.86).

4.3.2.2. Observação

“A entrevista é a principal fonte de dados na investigação em estudos de caso, mas da mesma forma o é a observação” (Merriam, 1988, p.87).

A condução do processo empírico de recolha de dados com base na entrevista e posterior observação adicional das práticas em actividades CAS confere validade interna ao processo, pela triangulação que proporcionam os métodos de recolha de dados feitos em diversos momentos e espaços e apoiados em recursos variados.

Por se tratar de uma situação que pode ser observada em primeira mão, considerámos importante a observação *in situ* na condução do processo empírico de recolha de dados nesta investigação, como refere Merriam (1988). As vantagens da observação nestas situações são também apontadas por Cohen, Manion e Morrison (2001)

Isto permite ao investigador compreender o contexto dos programas, ser aberto a conclusões e indutivo, ver coisas que de outra forma poderiam perder-se, descobrir coisas que os participantes poderiam não exprimir livremente em situação de entrevista, mover-se para lá de dados percepcionados (por exemplo opiniões em entrevistas) e avaliar conhecimentos pessoais (p.305).

A recolha de dados para o estudo decorreu na instituição de ensino privado, referida anteriormente no ponto relativo ao contexto da investigação, e numa das instituições externas onde os alunos desenvolvem actividades CAS. Esta instituição é uma IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) com catorze anos de existência, com capacidade para cerca de duzentos residentes e servida por mais de uma centena de funcionários. Situa-se na região centro do país e recebe em regime de internato pessoas com deficiências psico-motoras, de ambos sexos e de todas as idades, proporcionando-lhes todo o tipo de cuidados, para além de actividades físicas e lúdicas. A instituição prevê, na sua estruturação e organização, a participação externa nas actividades com os residentes, em regime de voluntariado a nível nacional e internacional, de forma ocasional ou permanente.

A observação levada a cabo neste estudo qualitativo procurou ser naturalista, descrevendo o que se passa, com particular atenção aos significados sociais e aos contextos, mantendo uma mente aberta e sem preconceitos e participando em alguns momentos no ambiente observado. Após deslocação à região centro do país onde se situa a IPSS, a observação teve lugar durante dois dias de participação nas actividades de voluntariado, desenvolvidas pelos alunos da instituição de ensino que acompanhámos. Foi observada a interacção dos alunos voluntários com os utentes e funcionários e participação em actividades de rotina ou lúdicas de três tipos (apoio a pares destinado a pequeno grupo de utentes numa actividade de rotina e numa actividade lúdica e apoio em grande grupo destinado a um conjunto alargado de utentes em actividade lúdica).

A vantagem da observação naturalista face à observação estruturada prende-se com o facto de ter em conta o surgimento de padrões de comportamento inesperados. Como referem Simpson e Tuson (1995)

A descoberta de padrões inesperados faz parte do prazer de fazer investigação, mas por vezes é muito frustrante, dado que, particularmente com grelhas estruturadas, teremos de ter construído todas as possibilidades esperadas (isto é, categorias de dados) no desenho da investigação (p.69).

Assim, foi possível manter uma experiência em primeira mão (Creswell, 2010), observando comportamentos com a autenticidade do contexto e momento em que têm lugar, numa abordagem naturalista. Contudo, não podemos deixar de referir as limitações inerentes a este instrumento, quando usado isoladamente, pela sua exigência em tempo, esforços e recursos e pela susceptibilidade inerente às condicionantes do próprio observador (Simpson & Tuson, 1995), que em todo momento pode afectar ou ser afectado pelo contexto da observação.

Apesar das limitações inerentes ao facto de, como investigadora, não ser experiente e dada a exigência que recai no observador ao utilizar este instrumento de recolha de dados, procurámos manter sempre em atenção o respeito pelos aspectos fundamentais, definidos por Simpson e Tuson (1995) como estratégicos, na observação efectuada: o foco específico do estudo; o objectivo da pergunta de investigação; o que observar e como registar os dados; a gestão da actividade de observação; e o processamento de dados.

4.3.2.3. Análise documental

“Muito frequentemente, os documentos servem como substitutos de registos de actividade que o investigador não poderia observar directamente” (Stake, 2009, p. 85).

A utilização da análise documental como instrumento de recolha de dados tem como vantagem o facto inerente à natureza da fonte de dados,

visto não ter sido influenciada pela investigação, na medida em que a sua existência é independente desta. Contudo, o acesso a certos documentos pode ser dificultado por questões de ética ou outras, atendendo à sua origem e fim a que se destinem. Por outro lado estas mesmas condicionantes poderão pôr em causa a sua adequabilidade aos objectivos da investigação (Merriam, 1988).

Este instrumento de recolha de dados, para além dos dois instrumentos já referidos, contribuiu, pela junção de diferentes técnicas, para enriquecer e melhorar a base de dados e a compreensão do objecto de estudo. A consulta de relatórios finais e auto-avaliações dos alunos sobre as actividades CAS permitiu registar pormenores que de outra forma não seriam visíveis e que complementam a análise feita com os outros meios de recolha de dados, facilitando uma interpretação holística do fenómeno em estudo, como recorda Merriam (1988).

Os dois tipos de documentos analisados correspondem a documentos formais que os alunos elaboram para o seu portfolio de CAS e que têm formulários próprios. Cada auto-avaliação de actividades apresentada ao professor responsável pela actividade descreve sumariamente a actividade, o tipo de interacção, os objectivos, sucessos e dificuldades, aprendizagens, capacidades, atitudes e valores desenvolvidos, reflexão realizada e tipos de ajuda nesse processo, balanço dos benefícios da actividade, aspectos a mudar ou melhorar e aplicabilidade de aprendizagens noutras situações. Os relatórios finais a apresentar ao coordenador de CAS enumeram a totalidade de actividades CAS realizadas e o número de horas dedicado e contêm uma reflexão crítica das experiências, seguindo os critérios de análise das auto-avaliações. Os documentos analisados corresponderam a um conjunto produzido por dez alunos que já tinham concluído o IBDP, dado não se encontrarem ainda disponíveis para análise documentos produzidos pelos alunos entrevistados.

4.3.3. Procedimentos

A instituição de ensino e IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) seleccionadas como contextos para a recolha de dados prende-se com factores associados ao conhecimento prévio da referida instituição de ensino por parte da autora deste estudo, o que facilitou o acesso aos participantes, tal como o acesso à instituição externa onde se desenvolveu o trabalho de observação directa de actividades.

Assim, seguimos os procedimentos relativos à autorização para a recolha de dados através de contacto com a direcção da instituição de ensino escolhida, em Março de 2012 (Apêndice A). Apresentaram-se as informações sobre o âmbito, objectivos e finalidades do estudo, assim como as fases do processo e período de recolha de dados através da entrevista, observação e análise documental. Antes das entrevistas procedemos à entrega do Termo de Consentimento Informado (Apêndices B e C), no cumprimento dos princípios éticos e deontológicos.

Com a ajuda da direcção foi escolhido como momento para a recolha de dados por entrevista a última semana de aulas do segundo período e primeira semana do terceiro período do ano lectivo de 2011-2012, por questões de disponibilidade da instituição de ensino e menor perturbação das actividades lectivas dos alunos e professores. Para este fim foi disponibilizado um espaço de sala de entrevistas na própria instituição de ensino.

Os alunos participantes disponibilizaram-se livremente, após informação sobre o estudo, prestada pela direcção com base nas informações previamente fornecidas pela investigadora, correspondendo a três tipos: alunos sem experiência na participação em actividades CAS; alunos com experiência de um ano e alunos com experiência de dois anos nessas actividades. Cada um destes três grupos foi, por sua vez, constituído por três alunos. Estas entrevistas foram conduzidas individualmente durante três dias, tendo tido uma duração de entre trinta a quarenta minutos, sendo gravadas em formato digital e proporcionada a sua audição ao entrevistado.

Num terceiro dia foi efectuada ainda uma entrevista em “Focus Group” a quatro dos alunos entrevistados anteriormente e representativos de cada um dos três tipos, de acordo com a sua disponibilidade pessoal, seguindo os procedimentos das entrevistas anteriores. Foi também sempre entregue o protocolo das mesmas a cada aluno, antes da entrevista (Apêndices D,E e F).

Foram ainda participantes na entrevista: o professor com funções de responsável pelo grupo de alunos que participou nas actividades CAS de voluntariado na IPSS, onde posteriormente iria decorrer a observação directa; uma das responsáveis desta Instituição com funções de acompanhamento e acolhimento deste tipo de jovens voluntários; o director da Instituição de Ensino e também coordenador de CAS; e o professor de TOK. Para estas entrevistas seguiram-se os procedimentos já referidos anteriormente, tendo tido lugar durante a primeira semana de férias escolares de Páscoa de 2012 e primeira semana de aulas do terceiro período desse ano. As entrevistas tiveram lugar na IPSS no caso dos dois primeiros participantes e na Instituição de Ensino no caso dos outros dois. A sua duração foi de cinquenta minutos a uma hora e o seu carácter individual. Estes participantes foram seleccionados pelo potencial contributo para compreender o objecto do estudo, dadas as suas funções específicas junto dos alunos no tocante às actividades CAS.

Com as entrevistas semi-estruturadas procurámos perceber a perspectiva dos entrevistados de acordo com os guiões elaborados para cada tipo de entrevistado, onde as perguntas encaminham para os objectivos do estudo, tendo a investigadora assumido a função de ouvinte, de forma aberta, flexível e neutra, adaptando as perguntas ao normal decurso da conversa com o entrevistado.

O segundo método de recolha de dados foi a observação naturalista directa que decorreu na IPSS mencionada (localizada no centro do país), onde um grande número de alunos desenvolve, desde há alguns anos, actividade de voluntariado, apoiando nas actividades e necessidades diárias dos utentes residentes na Instituição e dos funcionários que nela trabalham.

A investigadora obteve autorização para fazer esta recolha de dados após apresentar aos responsáveis pela IPSS as informações sobre o âmbito, objectivos e finalidades do estudo, assim como as fases do processo e período de recolha de dados. Por seu lado a direcção da Instituição de Ensino dos alunos que iriam ser observados apresentou também, junto dos responsáveis pela IPSS, informação sobre o estudo que a investigadora levaria a cabo. Com estes procedimentos conseguiu-se a confiança e aprovação que facilitarão a primeira fase do processo de recolha de dados por observação.

Esta observação teve lugar durante dois dias, em períodos de duas a três horas durante o fim da manhã e princípio da tarde, acompanhando os catorze alunos e um professor que se deslocaram a IPSS no centro do país, já mencionada, e lá se alojaram por um período de cinco dias durante a primeira semana de férias da Páscoa de 2012.

A observação livre realizada foi planeada com o apoio do professor responsável pelos alunos, particularmente no tocante aos espaços onde poderia decorrer. A investigadora recebeu uma lista com a indicação dos seis espaços onde os alunos desenvolviam a sua actividade a pares, podendo, a partir daí, escolher livremente os momentos e grupos a observar e tendo-se desta forma familiarizado com o contexto. Aos alunos foi dado conhecimento do papel da investigadora, antes de se deslocarem à instituição onde decorreu a actividade, quer pelo professor responsável, quer pela própria, nos momentos que antecederam cada observação.

Assim, foi feita uma observação participante de forma não intrusiva de três actividades diferentes e demonstrando, a todo momento, interesse nas mesmas. No primeiro momento foram observados dois alunos em actividade de voluntariado, dando de comer a jovens com deficiência psico-motora, fazendo um destes alunos parte do grupo de alunos entrevistados. No segundo momento foram observados dois alunos em actividade de apoio durante um passeio e momento lúdico com outros dois jovens portadores de deficiência psico-motora. Também neste caso um dos alunos pertencia ao grupo de alunos entrevistados. No terceiro momento foram observados o

conjunto dos alunos em actividade de animação musical destinada a um grupo alargado de utentes da IPSS, abrangendo jovens e adultos igualmente portadores de deficiência psico-motora. A investigadora procurou não interferir nas interacções espontâneas entre os alunos voluntários e os utentes ou funcionários, mantendo-se suficientemente afastada para observar e tomar notas de campo relativas aos focos de observação e pontos em análise, criados com base nas entrevistas, e que viriam a servir para o posterior preenchimento das grelhas de observação (Apêndices O,P e Q).

O processo de recolha de dados pela observação exigiu grande concentração na tarefa, tendo sempre procurado assumir a perspectiva dos participantes observados e ser capaz de compreender e descrever a situação. Como recorda Merriam (1998), citando Gans, o investigador em estudos de caso raramente é um total participante ou um total observador, sendo antes um investigador que “participa numa situação social mas pessoalmente só está parcialmente envolvido, de forma a poder funcionar como observador” (p. 93).

Os procedimentos seguidos para a análise documental tiveram em atenção os critérios de ética e confidencialidade. Foi solicitado formalmente, na apresentação inicial dos objectivos desta investigação à Instituição de Ensino onde se recolheram os dados, o acesso a alguns portfolios de anos lectivos anteriores guardados em arquivo e elaborados pelos alunos no âmbito das actividades CAS, contendo relatórios finais e auto-avaliações intermédias de actividades. Após consulta destes documentos no local, foram tomadas notas de acordo com o objectivo da investigação, procurando nos documentos indicadores das dimensões em análise e categorias emergentes, para posterior preenchimento de uma grelha com estes dados (Apêndice N).

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para a apresentação e discussão de resultados serviu de referente o quadro teórico descrito no capítulo três, tendo por base os objectivos, as questões de investigação e os dados recolhidos junto dos três tipos de participantes no estudo: os alunos, os professores coordenadores e orientadores e um dos responsáveis pela instituição onde se desenrolou a actividade observada.

Pela triangulação possível com os três métodos de recolha de dados utilizados visámos aceder à concepção dos diferentes participantes quanto ao impacto das actividades CAS no desenvolvimento pessoal e social pela aprendizagem social, emocional e cívica dos alunos, tal como ao significado das interacções sociais.

No âmbito desta investigação qualitativa com estudo de caso, a análise de natureza interpretativa da informação do conteúdo das entrevistas, de acordo com os seus objectivos e dimensões de análise, recorreu a excertos de respostas que, como indicadores no discurso, pudessem revelar concepções subjacentes, das quais fazer emergir categorias.

Na análise da informação proveniente da observação directa e naturalista no contexto das actividades CAS, procuraram-se evidências apontando indicadores de desenvolvimento pessoal e aprendizagem social em diferentes domínios, de acordo com as categorias emergentes das entrevistas e dimensões em análise e tendo como referência o enquadramento teórico apresentado e os objectivos do estudo.

A análise documental pretendeu complementar os resultados da análise feita pelos outros dois métodos, assumindo-se como meio de registo de dados não observáveis de outra forma.

Com base nos objectivos e nas dimensões de análise das actividades CAS, desenvolvimento de competências em diferentes domínios e características e contextos de aprendizagem experiencial das actividades CAS, foram encontradas as categorias de natureza interpretativa para apresentação, análise e discussão de resultados. Na dimensão de análise – actividades CAS e desenvolvimento de competências – temos como categorias o domínio cognitivo e o domínio afectivo comportamental. Por sua vez, na categoria do domínio cognitivo emerge a subcategoria competências do saber e na categoria domínio afectivo comportamental emergem como subcategorias: as competências do fazer e estar; e a competência do ser. Na dimensão de análise – características e contextos de aprendizagem experiencial das actividades CAS – temos como categorias o processo e a transformação e como subcategorias: observação reflexiva; experiência activa; experiência concreta; e conceptualização abstracta.

Assim, neste capítulo faremos a apresentação e discussão do conteúdo dos dados recolhidos através da entrevista, observação e análise documental, de acordo com as categorias encontradas e respectivas subcategorias, junto do grupo de alunos participantes. Posteriormente faremos a apresentação, análise e discussão do conteúdo dos dados recolhidos através da entrevista junto dos professores e responsável pela instituição onde decorreu a observação de uma actividade CAS de acordo com as mesmas categorias encontradas e respectivas subcategorias.

5.1. Alunos

O grupo de participantes entrevistados foi constituído por nove alunos distribuídos igualmente pelos três níveis do IBDP. Para a entrevista foram utilizados três protocolos de entrevista (Apêndices D,E e F). Dois, destinados respectivamente a alunos do Preliminary Year de IBDP e a alunos dos dois últimos anos de IBDP entrevistados individualmente e o outro protocolo destinado a alunos entrevistados em focus group. A transcrição da totalidade

dos excertos mais relevantes destas entrevistas constam dos Apêndices J e K. Os alunos observados em actividades CAS numa IPSS correspondem a catorze alunos dos últimos dois níveis de IBDP que nesse ano aí se deslocaram, acompanhados pelo professor responsável. Os documentos observados correspondem a relatórios e auto-avaliações nos portfólios das actividades CAS de alunos que já concluíram o IBDP e alguns documentos oficiais da IBO sobre CAS.

5.1.1. Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências

5.1.1.1. Domínio Cognitivo

O reconhecimento da importância das actividades CAS para o processo de aprendizagem, conhecimento e reflexão pessoal sobre valores individuais e sociais, despertando a curiosidade intelectual, estimulando o sentido crítico e conjugando conhecimentos, é perceptível nas palavras dos alunos nas entrevistas em geral (Quadros 1 e 2), mesmo em casos de alunos que frequentam o primeiro nível do IBDP, com pouca experiência de actividades CAS, como se verifica nos excertos das entrevistas que se apresentam no seguinte quadro.

Quadro 1: Excertos de entrevistas individuais a alunos de Preliminary Year IBDP

Categoria	Domínio Cognitivo
Subcategoria	Indicadores de discurso - Entrevista
Competências do Saber	<p><i>“As aprendizagens que fazemos no contexto académico servem de base a novas aprendizagens feitas no contacto com o exterior”</i> [Aluno 3 de Preliminary Year IBDP, 2012].</p> <p><i>“Não terei todos os valores e capacidades, ou noção do trabalho, mas acredito que vou conseguir e a orientação do CAS vai ajudar”</i> [Aluno 1 de Preliminary Year IBDP, 2012].</p>

A aprendizagem directa e indirecta através das actividades é percebida como um processo activo, assumindo os conhecimentos existentes como alicerces da construção de significados pelo sujeito, conforme refere Bruner (2001).

O conhecimento de si próprio e do outro, fundamental para a autoconfiança e posterior desenvolvimento de relações interpessoais de qualidade, de que faz referência Valente (1989), permitirá desenvolver a noção de pertença a uma sociedade, com todas as suas marcas culturais e históricas. A reflexão pessoal e social, a valorização dos princípios éticos no relacionamento com o saber e com os outros, a dimensão relacional e a participação cívica, solidária, responsável e crítica, fazem parte dos princípios, valores e competências essenciais do IBDP, como recorda Morin (2000) quando se refere ao saber da ética do género humano.

Ao longo das entrevistas com os alunos dos diferentes níveis do IBDP quer individualmente quer em grupo (Apêndice J), há constantes referências ao papel das aprendizagens cívicas potenciadas pelas actividades CAS, na formação e desenvolvimento de processos afectivos, cognitivos, perceptivos e comportamentais, conducentes à formação de valores, atitudes e competências, pela acção, interacção e confrontação, fomentando o pensamento crítico e criativo. A auto-reflexão desenvolvida permite avaliar capacidades, forças, valores e emoções pessoais, reconhecendo a importância das interacções e relações com outros para a percepção de si, posto que a descoberta de si mesmo possibilitará a posterior descoberta do outro.

Quadro 2: Excertos de entrevistas individuais e em *focus group* a alunos de First e Second Year IBDP

Categoria	Domínio Cognitivo
Subcategoria	Indicadores de discurso - Entrevista
Competências do Saber	<p><i>“Ganhei uma noção mais clara do trabalho (...) Faz parte do perfil do aluno de IB ser “open minded (...)”</i> [Aluno 2 de First Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“Questionamos, desconstruímos e construímos.”</i> [Aluno 3 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“Através dos relatórios, auto-avaliação e reflexão há um amadurecimento e consciencialização.”</i> [Alunos 1 e 2 de Second Year IBDP, 2012; Aluno 2 de First Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“O IBDP ajuda a melhorar todas as dimensões da pessoa academicamente (...) aprendendo com os erros.”</i> [Aluno 1 de Second Year IBDP, 2012; Aluno 2 de First Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“O CAS ajuda a desenvolver o conhecimento académico e é ajudado pelos conhecimentos académicos. O pensamento crítico e o pensamento criativo constituem os pilares do desenvolvimento.”</i> [Aluno 1 de Second Year IBDP, 2012; Aluno 2 de First Year IBDP, 2012]</p>

Nos excertos das entrevistas aqui apresentados é visível a importância atribuída pelos alunos às actividades CAS como processo que conduz a um empoderamento noutros campos da vida, desenvolvendo aptidões e confiança, conforme afirma Sapin (2009) recordando, ainda, que a não participação ou alienação podem afectar negativamente “o sentimento de pertença e a auto-estima que constituem a identidade” (p.140).

A atitude reflexiva referida que se procura desenvolver com a aprendizagem experiencial é percebida como potenciadora de formação pela experiência que será construída na reinterpretação e sentido atribuído às experiências de vida, seguindo a concepção sócio construtivista e interaccionista do desenvolvimento cognitivo e da construção de significados mediado pelo contexto social. Nas palavras de Kolb (1984) “esta aprendizagem é um processo social, portanto, o curso de desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento” (p. 133).

A aprendizagem é entendida como processo de confrontação de ideias mediado pelas experiências, consolidando, recriando hipóteses, transformando conhecimentos e determinando o desenvolvimento potencial. A referência feita pelos alunos em entrevista à capacidade de questionar, desconstruir e construir e à reflexão, proporcionadas pelas actividades CAS, aproxima-se do que Kolb (1984) denominou nos estilos de aprendizagem como aprendizagem divergente, feita pela observação reflexiva de múltiplas perspectivas sobre situações de experiência concreta, e como estilo de aprendizagem assimiladora, que se baseia na conceptualização abstracta, agrupando pela lógica a observação reflexiva de informações múltiplas que, através deste processo de transformação proporcionado pela percepção, produzem implicações novas para a acção.

O papel da aprendizagem experiencial, em contextos de vida real, sobre os mecanismos cognitivos na construção e apropriação de conhecimentos, competências e capacidades, no domínio de instrumentos do conhecimento e autonomia na capacidade de discernir, proporcionado pelas actividades de cidadania activa levadas a cabo por estes alunos, enquanto processo de desenvolvimento, como referem ainda nas entrevistas ao falar do “espírito do CAS” e dos seus “frutos” [alunos de IBDP em grupo, 2012], é descrito por Kolb (1984) como “um processo dialéctico integrando experiência e conceitos, observações e acção” (p. 22).

Nas entrevistas os alunos referem ainda a importância do trabalho desenvolvido em CAS, enquanto envolvimento social e cívico, fora do espaço de aula, em paralelo com a educação formal, como promotor do desenvolvimento pessoal e interpessoal, numa postura “open minded” (Quadro 2). Conforme recomenda o guia do IBO para CAS (2008b), o processo activo de aprendizagem experiencial directa, com benefícios de ordem instrumental incluem o desenvolvimento de capacidades académicas e conhecimentos e de ordem expressiva, centrados no desenvolvimento do carácter. Também Bandura (1993) afirma que a percepção da eficácia social é fortemente influenciada pelo contexto, o tempo e os pares, tendo grandes efeitos no desenvolvimento cognitivo. Nas palavras dos alunos há

referências claras a estes aspectos quando se referem às actividades CAS, sendo curioso perceber pela entrevista que a percepção dos alunos sobre a dimensão cognitiva do desenvolvimento está associada ao treino de capacidades, ao desenvolvimento de aptidões para a acção e ao desenvolvimento de atitudes e valores.

Quadro 3: Excertos de entrevistas individuais e em *focus group* a alunos de First e Second Year IBDP

Categoria	Domínio Cognitivo
Subcategoria	Indicadores de discurso - Entrevista
Competências do Saber	<p><i>“(…) abre novos horizontes clarificando a visão da vida e do mundo.”</i> [Aluno 2 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“Aumenta a nossa consciência dos valores pelo processo de reflexão.”</i> [Aluno 2 de Second Year IBDP, 2012; Aluno 2 de First Year IBDP, 2012]</p>

Segundo o ponto de vista destes alunos, os objectivos das actividades encaminham o desenvolvimento da capacidade de pensar, estimulando o envolvimento intelectual e emocional dos jovens e a clarificação dos seus interesses e valores (Quadro 3). McLellan e Youniss (2003) recordam também que a aprendizagem experiencial permitirá a construção de significados pela acção participativa, com resultados mais evidentes em termos educacionais, dada a sua natureza estratégica.

A clarificação que os alunos apontam como resultado da experiência em contexto social e a procura de um novo sentido para a mesma (Quadro 3), proporcionam, como afirma Vygotsky (1978), o posterior desenvolvimento dos jovens remodelando a sua estrutura cognitiva (intra-psicológica) pela construção de conhecimento, posto que ele não existe isolado no indivíduo, sendo em primeiro lugar resultado de interacções num processo social complexo (inter-psicológico), mediado pelos contextos. Também na recolha

de dados através da análise documental (Apêndice N) estes aspectos relatados na entrevista são confirmados (Quadro 4).

Quadro 4: Excertos de relatórios finais de alunos de Second Year IBDP

Categoria	Domínio Cognitivo
Subcategoria	Indicadores de discurso Documentos de Auto-avaliação Intermédia de Actividades e Relatórios Finais
Competências do Saber	<p><i>“O CAS ajudou-me a entender que o sucesso e o insucesso devem de estar a par na nossa entrega às tarefas, como chave para melhorar. Isto não só é importante para a vida académica como ao longo da vida”</i> [Relatório Final Aluno A de Second Year IBDP].</p> <p><i>“Devemos reconhecer o valor do CAS na nossa vida pelas experiências que ajudou a construir, não só na consciencialização mas nas aprendizagens de como fazer, nas capacidades e limitações também”</i> [Relatório Final Aluno B de Second Year IBDP].</p>

Assim, é possível concluir que, na perspectiva dos alunos, a formação e desenvolvimento de processos cognitivos, perceptivos e comportamentais proporcionados pelas actividades CAS conduzirão à formação de competências do saber pela acção, interacção e confrontação, fomentando o pensamento crítico e criativo. Podemos dizer que na sua concepção está o reconhecimento do papel das experiências sociais e dos contextos sobre os mecanismos cognitivos e evolução das capacidades cognitivas do indivíduo, processos de estruturação e reflexão e dimensão do conflito cognitivo da interacção. Reconhecemos uma correspondência às concepções sócio construtivista e interaccionista do processo de desenvolvimento cognitivo e da construção de significados em contexto social, criando o impulso e as bases para aprender ao longo da vida, conjugando conhecimentos.

Também Fernandes (2001) recorda que a promoção do cognitivo resultará do surgimento e evolução dos conceitos passando da percepção da realidade ao desenvolvimento do poder crítico, reflexivo e posterior

acção, privilegiando metodologias vivenciais, indutivas, clarificadoras, reflexivas e críticas. Conforme recorda ainda, citando Patrício (1990), “nenhuma educação axiológica pode ter êxito autêntico, e não apenas aparente, sem a base do momento vivencial” (p. 93).

Em suma, as respostas às perguntas das entrevistas e a análise documental permitem interpretar as palavras destes alunos como sinal de reconhecimento de muitos benefícios no domínio da percepção e processos do conhecimento, análise, reflexão e consciência pessoal de valores individuais e sociais e construção da identidade associados às actividades CAS.

5.1.1.2. Domínio afectivo comportamental

Sendo a dimensão afectiva decisiva na articulação entre o pensamento e a acção, assumindo a aprendizagem social e emocional como parte essencial da educação para o desenvolvimento integral dos jovens ao longo da vida, neste domínio de categoria de análise fazemos a apresentação e discussão dos resultados da recolha de dados através das três fontes já mencionadas. Apresentamos e analisamos a perspectiva dos alunos quanto à aprendizagem e desenvolvimento de competências do fazer, do estar e do ser (“outcome” comunitário e “output” individual) pelas actividades CAS, enquanto processo amplo e complexo de socialização e desenvolvimento de capacidades e atitudes pessoais, sociais, cívicas e académicas, tendo por base a auto-disciplina, auto-estima, empatia e humildade proporcionadas pela oportunidade de participação em interacção.

O trabalho conjunto de escolas e comunidade feito com as actividades CAS, procurando a promoção do sucesso e desenvolvimento dos jovens, é referido pelos alunos quer nas entrevistas, quer na análise de documentos elaborados por eles próprios (Apêndices J e N), de forma semelhante à que Elias e colaboradores (1997) utilizam na definição da

aprendizagem social e emocional, isto é, como um processo de aquisição de competências que permitirão reconhecer e gerir emoções, fixar e alcançar objectivos, ouvir as perspectivas dos outros, estabelecer e manter relações positivas, tomar decisões responsáveis e gerir desafios de forma ética e construtiva (Quadro 5).

Quadro 5: Excertos de relatórios finais de alunos de Second Year IBDP

Categoria	Domínio Afectivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso Documentos de Auto-avaliação Intermédia de Actividades e Relatórios Finais
Competências do Ser	<p><i>“Compreendi o que significa ser voluntário. Aprendi que posso fazer um bom trabalho quando me entrego a ele e que é bom ajudar os outros sem pedir nada em troca. Desenvolvi um óptimo sentido de equipa e respeito pelos outros, tal como também conhecimentos na área profissional em que me integrei”</i> [Relatório Final Aluno A de Second Year IBDP].</p> <p><i>“Sinto que vou continuar a envolver-me em associações de solidariedade social para não perder a sensibilidade que ganhei. Estas actividades foram as mais importantes no meu CAS”</i> [Relatório Final Aluno B de Second Year IBDP].</p>

Quadro 6: Excertos de entrevistas individuais e em *focus group* a alunos de First e Second Year IBDP

Categoria	Domínio Afectivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso - Entrevista
Competências do Fazer e do Estar <i>Outcome” comunitário</i>	<p><i>“Aumentei a tolerância, a capacidade de adaptação a qualquer tipo de trabalho.”</i> [Aluno 3 de de First Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“As actividades desenvolvidas com base em propostas da instituição proporcionam maior modelação da nossa atitude pelo desafio de preconceitos ou estigmas que nos levariam a não optar por elas.”</i> [Aluno 1 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“As actividades desenvolvidas por nossa iniciativa desenvolvem muito mais a nossa autonomia (...) e responsabilidade criando maior satisfação (...) pela superação de desafios.”</i> [Alunos 1 e 2 de Second Year IBDP, 2012; Aluno 2 de First Year IBDP, 2012]</p>

<p>Competências do Ser</p> <p><i>“Output” Individual</i></p>	<p><i>“As actividades abriram-me os olhos para novas realidades e deram-me o valor de não julgar tudo à primeira vista (...). O CAS ajuda a crescer pela experiência de contacto com outras realidades e de ser solidário (...). Centrar-se nos outros e não no nosso egoísmo dá muito maior felicidade. Quem não faz esta experiência de entrega aos outros não sabe o que perde!”</i></p> <p>[Aluno 3 de de First Year IBDP, 2012]</p>
---	--

Há indicadores éticos e de escolha de valores cívicos pós materialistas que se retiram destes exemplos integrados no domínio afectivo comportamental da formação pessoal proporcionada pelo envolvimento cívico, como sejam: disposições de cidadania; consciência cívica; altruísmo; empatia; respeito por si e pelos outros; tolerância; gestão de desafios ou conflitos; diálogo; equidade e coesão social; pertença ao grupo; aceitação da diferença. As percepções e construtos desta dimensão afectiva e comportamental, articulando o pensamento, ou juízo moral e a acção moral têm visibilidade nas atitudes cívicas e de cidadania, de participação social, nos comportamentos de apoio social e tipos de respostas ao envolvimento nas diferentes actividades CAS relatados pelos alunos (Quadros 5 e 6). Estas atitudes constituem indicadores de formação pessoal e social num processo de auto-gestão que implicam aspectos referidos pelos alunos, como a gestão de emoções e comportamentos, a persistência face às dificuldades e o estabelecer e avaliar de progressos pessoais e consequentes consciencialização e auto-estima propiciadoras de um empoderamento noutros campos da vida, permitindo o desenvolvimento de aptidões, confiança, conhecimento do mundo, sentimento de orgulho e posterior envolvimento noutras actividades, como refere Sapin (2009).

Na perspectiva sócio construtivista de Vygotsky, este processo de aprendizagem resultante da interacção do sujeito com o meio sociocultural e inerente intersubjectividade na partilha de significados em contextos socioculturais potencia o desenvolvimento como construção individual e social, proporcionando, neste processo, a construção da identidade. Os alunos entrevistados individualmente e em focus group, desde os mais

jovens aos mais velhos, reconhecem a importância da interacção no conhecimento de si próprio e dos outros para a reestruturação e compreensão do mundo social (Quadro 7). De igual forma reconhecem a aprendizagem proporcionada pela interacção nas actividades CAS como processo de confrontação de ideias mediado pelas experiências, consolidando, recriando hipóteses e transformando conhecimentos. Neste aspecto há uma percepção da relação entre aprendizagem e desenvolvimento que vai ao encontro dos conceitos de “integração hierárquica” e “diferenciação crescente” de conhecimentos adquiridos e consolidados definidos por Kolb (1984), posto que a aprendizagem tem sempre por base o desenvolvimento anterior, ao mesmo tempo que condiciona o desenvolvimento posterior.

Quadro 7: Excertos de entrevistas individuais e em *focus group* a alunos de Preliminary, First e Second Year IBDP

Categoria	Domínio Afectivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso - Entrevista
<p>Competências do Fazer e do Estar</p> <p><i>Outcome” comunitário</i></p>	<p><i>“O CAS vai ajudar o próprio mas ao mesmo tempo vai permitir ajudar os outros (...). As competências que adquirimos na escola serão complementadas e ficarão mais sólidas na interacção com os outros.”</i></p> <p>[Aluno 3 de Preliminary Year IBDP, 2012].</p>
<p>Competências do Ser</p> <p><i>“Output” Individual</i></p>	<p><i>“(…) Amadurecimento e consciencialização que se reflectem numa atitude académica mais responsável (...). Ajuda a aumentar valores e virtudes (...). Ganhamos maior consciência social (...). As experiências com as actividades CAS ajudam a criar um perfil muito apreciado.”</i></p> <p>[Alunos 1 e 2 de Second Year IBDP, 2012; Aluno 2 de First Year IBDP, 2012]</p>

De novo estas palavras nos reportam para o que refere Fernandes (2001), quanto à participação activa dos jovens, como forma de proporcionar o desenvolvimento moral e a descentração social resultante da interacção

social e do conflito cognitivo, activando emocionalmente a procura das reestruturações necessárias, confrontando ideias, opiniões e conclusões em cooperação. Durante as entrevistas os alunos fizeram referências a estes aspectos, quer individualmente, quer em grupo, salientando a importância do desenvolvimento da confiança em si próprio como resultado do conhecimento pessoal, das relações interpessoais e da reflexão (Quadro 8).

Quadro 8: Excertos de entrevistas individuais e em *focus group* a alunos de First e Second Year IBDP

Categoria	Domínio Afectivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso - Entrevista
<p>Competências do Fazer e do Estar</p> <p><i>Outcome” comunitário</i></p>	<p><i>“O contacto com o exterior ajuda a melhorar capacidades de comunicação e de relacionamento.”</i> [Aluno 3 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“Ganhei muito na sedimentação das relações humanas e na capacidade de contactar com outras pessoas.”</i> [Aluno 2 de Second Year IBDP, 2012]</p>
<p>Competências do Ser</p> <p><i>“Output” Individual</i></p>	<p><i>“Desafios maiores foram vencer os meus preconceitos e repulsas.”</i> [Aluno 3 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“Desenvolvem-se competências que facilitam a vida académica, como a confiança nas capacidades pessoais”</i> [Aluno 1 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“Aumenta a nossa responsabilidade, humildade, determinação, confiança nas capacidades e também orgulho por vencer os desafios.”</i> [Alunos 1 e 2 de Second Year IBDP, 2012]</p>

Como recorda Valente (1989) as relações interpessoais implicam: a confiança em si próprio que se desenvolve com o conhecimento pessoal e é a base da autonomia na acção; a realização pessoal que implica estar motivado para usar ao máximo as potencialidades, abrindo-se aos outros; e a aquisição de um espaço vital nas relações interpessoais para assegurar a autonomia.

Os alunos reconhecem que as actividades CAS têm efeitos nas aprendizagens pelas interacções que proporcionam e pelo contacto com situações de vida real (Quadro 9). Referem a importância da empatia para uma cidadania activa e para a tolerância à diversidade, centrada no potencial de informação que a caracteriza, no conhecimento de nós próprios e dos outros.

Quadro 9: Excertos de entrevistas em *focus group* a alunos de First e Second Year IBDP

Categoria	Domínio Afetivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso - Entrevista
<p>Competências do Ser</p> <p><i>“Output” Individual</i></p>	<p><i>“Passamos a centrar-nos menos em nós (...). Amadurecimento e consciencialização que se reflectem numa atitude académica e numa postura na vida mais responsável (...). Ajuda a aumentar valores e virtudes (...). Ganhamos maior consciência social (...) e gosto na participação. As experiências com as actividades CAS ajudam a criar um perfil muito apreciado”</i></p> <p>[Alunos 1 e 2 de Second Year IBDP, 2012; Aluno 2 de First Year IBDP, 2012]</p>

Este confronto entre o pessoal e o social implica categorizar aspectos específicos, como já referimos, ordenando conhecimentos hierarquicamente num processo de integração hierárquica de estilos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme definido por Kolb (1984), e que em conjunto com a diferenciação crescente permitirão a consolidação de conhecimentos adquiridos, tendo por base o desenvolvimento anterior e o inerente condicionamento do desenvolvimento posterior.

Numa das histórias relatadas nas entrevistas, um aluno recorda que as actividades CAS e o contacto que teve com os residentes numa IPSS, enfrentando a realidade de vida daquelas pessoas e a alegria que muitos conseguiam manter, em condições de deficiência psicomotora por vezes profunda, lhe fizeram repensar profundamente o sentido da vida e relativizar a importância atribuída aos assuntos do dia-a-dia pessoal, que tanto o preocupavam, assumindo uma postura muito mais tranquila, face à vida em

geral e à capacidade de enfrentar os seus problemas ou ambições. Na análise de documentos de auto-avaliação dos alunos também são referidos estes aspectos (Quadro 10).

Quadro 10: Excertos de documento de auto-avaliação de aluno de First Year IBDP

Categoria	Domínio Afectivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso Documentos de Auto-avaliação Intermédia de Actividades e Relatórios Finais
Competências do Fazer e do Estar <i>Outcome” comunitário</i>	<p><i>“(…) Aprendi a relacionar-me e interagir com deficientes profundos e ver mais além das aparências, adquirindo novas capacidades sociais. Foi a experiência que mais me marcou, pela interacção com uma realidade dura a que não somos expostos com frequência.”</i></p> <p>[Auto-avaliação Aluno B de First Year IBDP]</p>

Este tipo de envolvimento intelectual e emocional dos jovens, como afirma Valente (1989), ajudará a desenvolver o conhecimento pessoal e consequente confiança em si próprio, reconhecidos como base da autonomia.

Conforme referido nas citações anteriores das entrevistas aos alunos, no tocante à orientação e sensibilidade social, aspectos como a empatia, a determinação, a confiança nas capacidades, o orgulho por vencer desafios e a humildade resultantes da participação e da interacção nas actividades CAS são muito destacados.

Quadro 11: Excertos de entrevistas em *focus group* a alunos de Second Year IBDP

Categoria	Domínio Afectivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso - Entrevista
Competências do Fazer e do Estar <i>Outcome” comunitário</i>	<p><i>“(…) penso que, em interacção e cooperação, podemos fazer a diferença, com espírito crítico e criativo.”</i></p> <p>[Alunos 1 e 2 de Second Year IBDP, 2012]</p>

Os jovens desenvolvem a aquisição de um espaço vital para a acção e a realização pessoal com base em valores escolhidos, fruto da apreciação e avaliação de várias alternativas, abrindo-se aos outros e proporcionando relações interpessoais de qualidade (Quadro 11). A importância destas interacções e transacções implica que a acção ou negociação com outros sociais seja feita com base no que Bruner (1986) nos descreve como o “*self transaccional*”, isto é, a percepção que o “*self*” tem acerca da mente do outro em determinado contexto, permitindo uma intersubjectividade que facilita a interacção. Este processo de empatia e identificação permitirá a comunicação humana e percepção da complexidade da realidade de que resulta a compreensão, como recorda Morin (2000). Na análise de documentos escritos pelos alunos surgem referências a estes aspectos do relacionamento interpessoal e desenvolvimento (Quadro 12).

Quadro 12: Excertos de documentos de auto-avaliação e relatórios finais de alunos de First e Second Year IBDP

Categoria	Domínio Afectivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso Documentos de Auto-avaliação Intermédia de Actividades e Relatórios Finais
<p>Competências do Fazer e do Estar</p> <p><i>Outcome</i> comunitário</p>	<p><i>“Aprendi a ser dinâmico, organizado, a trabalhar em equipa, a aumentar a auto-confiança, a entrega e a responsabilidade. Ganhei muito mais confiança em estabelecer relações com os outros e torna-las mais próximas.”</i> [Relatório Final de Aluno B de Second Year IBDP]</p> <p><i>“Aprendi que liderar um grupo implica deixa-los fazer coisas sozinhos, senão, quando não estiver o orientador, não terão iniciativa e sentir-se-ão perdidos e desmotivados. Aprendi a escutar os outros e ter espírito aberto.”</i> [Auto-avaliação Aluno C de First Year IBDP]</p> <p><i>“Consegui aumentar a minha criatividade e ao mesmo tempo trabalhar em equipa (...).”</i> [Relatório Final de Aluno A de Second Year IBDP]</p> <p><i>“Melhorei a comunicação, capacidades de expressão e capacidades físicas, praticando novas actividades e enfrentando realidades diferentes e contrastantes com a minha própria experiência de vida.”</i> [Relatório Final de Aluno B de Second Year IBDP]</p>

Neste ponto parece-nos adequado recordar também Vygotsky (1978) e posteriormente Kolb (1984), ao descreverem o desenvolvimento do conhecimento como construção resultante da interacção do sujeito, e suas características internas, com o meio sociocultural, isto é, as circunstâncias externas. O meio e seus estímulos culturais não só transformam como são transformados pelo indivíduo e a aprendizagem é resultante da acção sobre o meio, com a inerente confrontação e resolução dos conflitos sócio-cognitivos.

Inerente a este envolvimento e participação activa dos jovens estão as reflexões, proporcionando o desenvolvimento moral e a descentração social resultante da interacção social e do conflito cognitivo, activando emocionalmente a procura das reestruturações necessárias, confrontando ideias, opiniões e conclusões, em cooperação, como refere Fernandes (2001), recordando a importância do conflito cognitivo segundo Kohlberg: “O conflito cognitivo e a descentração social (oportunidade e capacidade de desempenhar o papel do outro, de entrar na sua perspectiva, de se colocar cognitiva e afectivamente na sua pele) constituem, para Kohlberg um factor importante de desenvolvimento moral” (p. 93).

Mais uma vez, na análise documental dos relatórios finais dos alunos, há referências à consciência das limitações pessoais e do potencial de desenvolvimento pessoal e social proporcionado com o trabalho em actividades CAS (Quadro 13).

Quadro 13: Excertos de documentos de relatório final de aluno de First Year IBDP

Categoria	Domínio Afetivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso Documentos de Auto-avaliação Intermédia de Actividades e Relatórios Finais
Competências do Ser <i>“Output” Individual</i>	<i>“Ganhei mais confiança pessoal e vontade de participar (...). Conhecer as nossas limitações é muito importante para a confiança em nós próprios.”</i> [Relatório Final Aluno A de First Year IBDP].

Na recolha de dados feita pela observação de actividades de CAS numa IPSS (Apêndices O, P, Q), enquanto experiência social de cidadania activa, foram registadas capacidade de comunicação, cooperação, adaptação e persistência perante as tarefas e atitudes de respeito pela dignidade humana, disponibilidade para a cooperação, receptividade face aos desafios ou propostas, entrega, dedicação, entreaajuda e serviço. Estas atitudes registadas em todos os tipos de actividades observadas revelam valores pessoais e sociais, corroborando os dados recolhidos através das entrevistas e análise de documentos.

Neste processo, as actividades CAS seguem, de algum modo, o modelo da nova educação do carácter, desenvolvendo o conhecimento moral através do auto-conhecimento e reconhecimento de valores para, de seguida, através da empatia, consciencialização e humildade, desenvolver a dimensão afectiva – sentimento moral – que articulará o pensamento moral com a acção moral que se pretende, como componentes de um “perfil maduro” (Fonseca, 2007). Também Bear e Watkins (2006) citados por Durlak et al. (2011) se referem às competências e desenvolvimento que resultam da aprendizagem social e emocional conduzindo a um comportamento com base em “convicções e valores interiorizados, atenção e preocupação com os outros, tomada de decisões fundamentadas e o assumir de responsabilidades pelas escolhas e comportamentos pessoais” (p. 406).

Nos relatórios finais os jovens corroboram estas observações referindo ainda a importância do grupo e dos apoios para levar a cabo os objectivos propostos, tal como as dificuldades emergentes de muitos desses objectivos. Contudo, há que destacar que a referência à persistência, responsabilização, confiança nas capacidades e aprendizagem com as experiências se mantêm, desenvolvendo a criatividade e autonomia fruto de um processo de reflexão constante (Quadro 14).

Quadro 14: Excertos de documentos de auto-avaliação e relatórios finais de alunos de First e Second Year IBDP

Categoria	Domínio Afetivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso Documentos de Auto-avaliação Intermédia de Actividades e Relatórios Finais
<p>Competências do Fazer e do Estar</p> <p><i>“Outcome” comunitário</i></p>	<p><i>“Tinha expectativas muito altas no meu CAS, mas no longo prazo apercebi-me que não era capaz de alcançar estes objectivos. Organizei um projecto para reabilitar uma zona na minha aldeia, mas não consegui porque não angariei suficiente dinheiro. Penso voltar a ele assim que possa.”</i> [Relatório Final Aluno A de Second Year IBDP]</p> <p><i>“O meu envolvimento em actividades CAS aumentou à medida que o tempo passou.”</i> [Relatório Final Aluno A de Second Year IBDP]</p> <p><i>“(…) Não teria conseguido cumprir os meus objectivos com as actividades se não fossem os meus professores e os outros à minha volta.”</i> [Relatório Final Aluno A de Second Year IBDP]</p>
<p>Competências do Ser</p> <p><i>“Output” Individual</i></p>	<p><i>“Gostava de ter sido mais pro-activo, mas sinto que esta experiência me ajudou a dar-me conta das minhas limitações e estabelecer novas metas para me superar.”</i> [Auto-avaliação Aluno A de First Year IBDP].</p> <p><i>“Ganhei mais confiança pessoal e vontade de participar. Aprendi que algumas vezes precisamos de nos avaliar e ver quais as nossas capacidades para ajudar. (...) Conhecer as nossas limitações é muito importante para a confiança em nós próprios.”</i> [Auto-avaliação Aluno A de First Year IBDP]</p>

Podemos concluir que os alunos colocam no programa de CAS efeitos positivos sobre as competências sócio emocionais e atitudes para consigo próprios e com os outros, considerando-o em geral uma forma de aprendizagem muito benéfica, como se pode concluir também pela apreciação do relatório final dos alunos em afirmações como: “compreendi o que significa o voluntariado (...) compreendi que os outros precisam de mim (...) aprendi que posso fazer um bom trabalho quando me entrego a ele e que é bom ajudar os outros sem pedir nada em troca” [Aluno A de Second

Year IBDP]; “aprendi a cooperar e ajudar os outros” [Aluno A de First Year IBDP].

A formação do carácter surgirá das dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais, ou seja, do pensar, sentir e agir. Como afirma Fonseca (2007): “o desenvolvimento de um bom carácter lida com o desenvolvimento de hábitos da mente, coração e acção” (p. 47). Ou ainda e de acordo com o relatório de Delors et al. (1998), as competências do ser que se desenvolvem implicam competências do saber, do fazer, do aprender a viver juntos e do aprender a viver com os outros, assumindo o desenvolvimento humano como um processo dialéctico do conhecimento de si individualizado e em construção social interactiva de relação com o outro.

Nesta categoria do domínio afectivo comportamental do desenvolvimento, proporcionado pelas actividades CAS de aprendizagem experiencial em contextos de vida real, assumidas como actividades de cidadania activa, a construção e apropriação de competências e capacidades é um processo de interacção social e inerentes negociações de significados, conforme descrito por Kolb (1984), um “processo dialéctico integrando experiência e conceitos, observações e acção” (p. 22), assumindo a aprendizagem como “um processo social; portanto, o curso do desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento” (p. 133).

Esta aprendizagem pela experiência conduz a crescentes níveis de diferenciação e integração de conhecimentos, competências e capacidades, com significados na consolidação do desenvolvimento humano harmonioso.

Podemos considerar que, nesta categoria de análise do domínio afectivo comportamental, as competências do fazer, do estar e do ser que se desenvolvem com base na aprendizagem experiencial correspondem, de acordo com o postulado por Kolb (1984), à integração de estilos de aprendizagem e inerentes complexidades afectiva, perceptiva, simbólica e comportamental (ver Figura 2). Identificamos um estilo de aprendizagem assimilador, com base na conceptualização abstracta, agrupando pela lógica a observação reflexiva de informações múltiplas, um estilo de aprendizagem

convergente na base da experiência activa em que a acção resulta de pôr em prática a conceptualização abstracta, dando resposta capaz à resolução de problemas e um estilo de aprendizagem acomodador feito pela experiência prática, através de novos desafios e com base nas dimensões experiência concreta e inerente complexidade afectiva e experiência activa com a inerente complexidade comportamental (ver Figura 2).

O desenvolvimento pessoal e social proporcionado pelas competências do domínio cognitivo e afectivo comportamental são visíveis na pro-actividade, independência e auto-realização que surgem da consciência interpretativa e integrativa da aprendizagem experiencial.

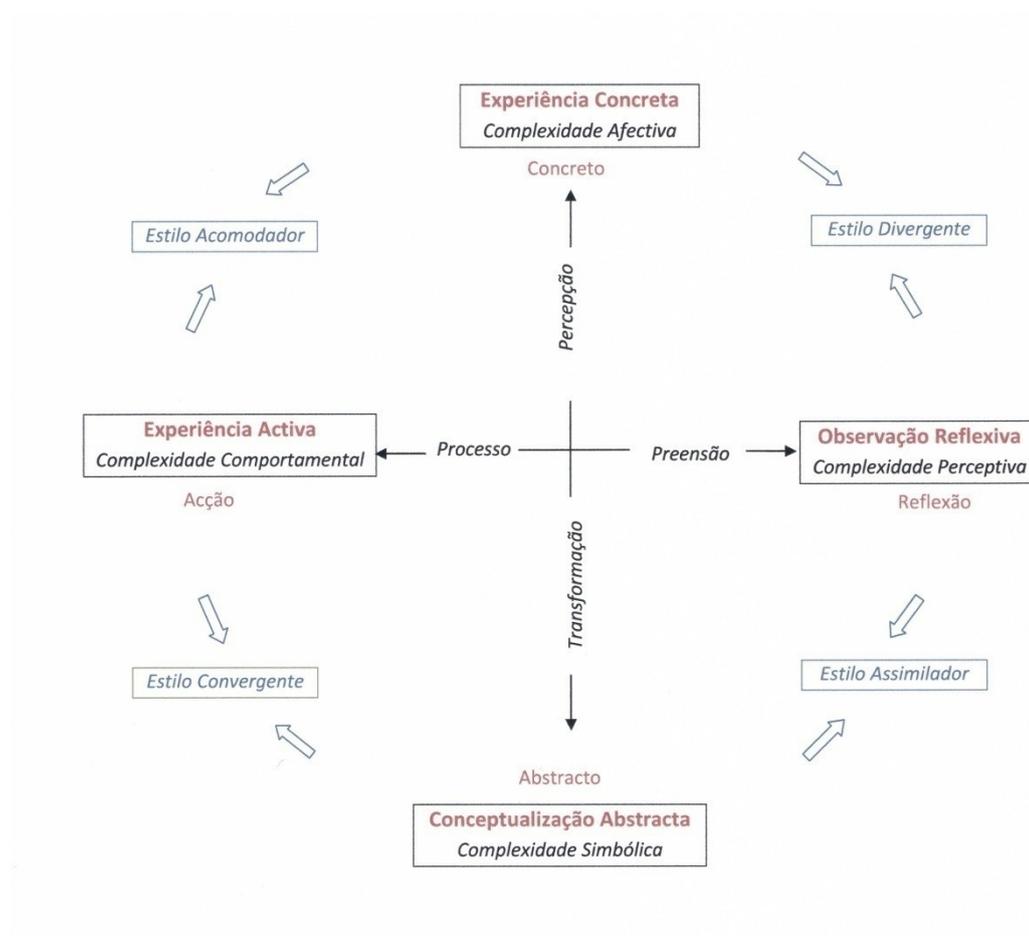


Figura 2: Ciclo de aprendizagem com base na teoria de aprendizagem experiencial de Kolb (1984)

5.1.2. Actividades CAS – Características e Contextos de Aprendizagem Experiencial

5.1.2.1. Processo

Assumindo a concepção do quadro teórico da construção sociocultural do conhecimento como resultado de um processo social complexo, mediado pelos contextos, as características e contextos das actividades CAS têm particular importância no processo de aprendizagem experiencial. Neste processo, o desenvolvimento, como construção individual e social da identidade, é potenciado pela intersubjectividade na partilha de significados em contextos socioculturais. Assim, nesta categoria analisamos e discutimos aspectos que se apresentam como relevantes com base nos dados recolhidos pelas três fontes já mencionadas e nas informações gerais constantes dos guias oficiais de CAS.

O núcleo central do programa curricular do IBDP, de que faz parte o CAS, tem como objectivo matricial o desenvolvimento da capacidade de reflexão. Esta vertente de reflexão associada à experiência activa em contextos de vida real constitui o processo para a apreensão e compreensão, de acordo com o ciclo de aprendizagem experiencial (Figura 2), enquanto processo de desenvolvimento, como descreve Kolb (1984). Conforme referido anteriormente, pelo processo dialéctico de acção e reflexão será possível a transformação da aprendizagem social, emocional e académica, pois em função delas tem lugar o desenvolvimento actuando o indivíduo, sempre, como agente em múltiplos contextos de interacção ao longo da vida, integrando, como refere Kolb (1984), “experiência e conceitos, observações e acção” (p. 22).

Nas entrevistas aos alunos, individualmente e em *focus group*, ao referirem aspectos relativos aos contextos e características das actividades CAS em que se envolvem, destacam dois tipos fundamentais quanto à sua planificação e implementação, podendo optar entre: a participação em

actividades propostas e planificadas pela escola; e a participação em actividades propostas, planificadas e dinamizadas por eles próprios (Quadros 6 e 15). No primeiro grupo destacam colaborações de curta duração em centros de solidariedade social, estágios em empresas, apoio em actividades escolares e apoio em eventos culturais ou desportivos, com carácter organizacional pré-definido. As actividades planificadas e dinamizadas pelos alunos são de âmbito variado. Destacamos alguns exemplos dados pelos alunos nas entrevistas, tais como: a criação de concursos de bandas musicais; a criação de centro de estudos e ocupação de tempos livres em zona residencial carenciada na área da grande Lisboa; a criação de um projecto de intervenção na higiene e limpeza em zona balnear.

No processo de acção reflexão, uma das características referidas pelos alunos frequentemente é a relação entre a satisfação na tarefa, a criatividade e a obrigatoriedade da participação nas actividades CAS, como exemplifica o excerto da entrevista ao aluno apresentado no Quadro 15.

Quadro 15: Excertos de entrevista individual a aluno de Second Year IBDP

Categoria	Processo
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
<p>Observação Reflexiva (complexidade perceptiva)</p> <p>Experiência Activa (complexidade comportamental)</p>	<p><i>“As actividades propostas sem criatividade não me trazem tanta satisfação. Aquelas que sou eu a criar de base, desde a planificação à realização, dão-me muito mais satisfação pela criatividade (...). Como é uma coisa obrigatória, pode no início ser encarada como um bocadinho maçadora, mas depois tem o valor de mostrar que, quando queremos, até somos capazes de fazer o que não pensávamos conseguir”</i></p> <p>[Aluno 3 de Second Year IBDP, 2012].</p>

O impacto no desenvolvimento pessoal e social deste tipo de programas de aprendizagem social, com características de obrigatoriedade, ao fazerem parte integrante do currículo, frequentemente levanta questões quanto às suas vantagens ou limitações. Nas palavras deste aluno, apesar da apreciação da obrigatoriedade como “maçadora”, há um reconhecimento

quanto ao impacto que esta obrigatoriedade do CAS pode ter ao permitir desafiar as próprias capacidades, aumentando a consciência de capacidades pessoais e auto-conceito que permitirão maior motivação, gestão de desafios, organização de trabalho, em suma, maior responsabilização e o desenvolvimento de competências sócio emocionais e académicas. “(...) se começarmos agora mais tarde fará a diferença. Nesta fase ninguém se motiva sozinho (...) é preciso criar a vontade” [Aluno 3 de 2nd Year IBDP, 2012].

Os alunos referem, ainda, que a participação em actividades dinamizadas e planificadas por eles lhes confere uma maior responsabilização, o que corresponde a características propiciadoras de maior criatividade e satisfação. No estudo de Bekkers (2008), sobre a aprendizagem em serviço e o desenvolvimento de consciência cívica, há referência aos efeitos da obrigatoriedade deste tipo de actividades de voluntariado, apresentando provas de diversos estudos recentes que apontam, entre outras conclusões, para o facto de que a obrigatoriedade não impedirá o interesse pelo voluntariado no futuro e que a satisfação com as actividades de voluntariado depende muito das percepções de controlo externo. Por outro lado, de acordo com o mesmo estudo, o investigador refere, ainda, como limitação, que a motivação pode diminuir se for dado demasiado ênfase à necessidade de cumprir com as exigências de um programa, ou se as actividades forem avaliadas quantitativamente. Porém refere, citando Deci, Koestner e Ryan numa outra investigação sobre motivação intrínseca, que as apreciações verbais aumentam a qualidade da participação e interesse nas tarefas. Também neste estudo, e citando trabalhos de Foster e Meinhard, se corrobora a opinião destes alunos, apontando a evidência da relação entre a responsabilização dos jovens na escolha da instituição ou das actividades a desenvolver, mesmo quando obrigatórias, e o aumento do sentimento de pertença e capacitação para as tarefas, tal como a sua satisfação e interesse no voluntariado. De referir, ainda, o resultado de uma investigação qualitativa sobre o desenvolvimento de uma atitude positiva face à cidadania activa levada a cabo na Austrália por Warburton e Smith (2003), em que se conclui que os jovens diminuem

a sua dedicação, acção e identidade comunitária quando não lhes é dada possibilidade de escolha face às actividades ou programas propostos, o que vai ao encontro das opiniões dos alunos.

Na observação de actividades CAS na IPSS, a criatividade, liderança, responsabilização e autonomia estão associadas às actividades criadas por iniciativa dos alunos, como é visível no momento de animação musical com canções e violas trazidas pelos próprios (Apêndice Q), contudo também a participação em tarefas de colaboração com rotinas diárias, de que são exemplo dar de comer aos residentes ou passear com eles em cadeiras de rodas, permitem pela experiência concreta e inerente complexidade afectiva passar pelo processo de reflexão à conceptualização abstracta para posterior experiência activa. Desta forma, podemos perceber a presença neste espaço, onde foram observadas as actividades, de jovens estudantes universitários que em anteriores anos fizeram esta experiência de CAS e que voluntariamente se juntaram ao grupo de alunos que observámos para repetir a experiência (de referir que habitualmente o fazem ao longo dos últimos anos conforme nos foi relatado pelo professor responsável).

Na entrevista ao aluno três do First Year IBDP a descrição que faz da actividade criada por ele, em conjunto com um grupo de colegas, para intervenção numa zona balnear, com o objectivo de limpar e sensibilizar para a necessidade de preservação do espaço, é muito marcada por uma enorme alegria e satisfação pelos contextos e características de implementação da tarefa, destacando alguns passos como a preparação dos contactos com as entidades responsáveis para aprovação da iniciativa, a criação dos identificativos para os participantes e a apreciação do trabalho recebida espontaneamente por parte de muitos cidadãos anónimos no local da acção. De igual forma relata o aluno dois do Second Year IBDP a satisfação de receber pedidos de continuação da actividade criada por ele e outro colega com o centro de estudos e ocupação de tempos livres destinado a crianças de ensino básico, em zona residencial carenciada na área da grande Lisboa, após ter ultrapassado um período de cepticismo inicial quanto à iniciativa por parte dos seus destinatários. Este processo reporta-nos para a referência

que faz Sapin (2009) sobre a participação e a responsabilização resultante da planificação, organização de actividades e partilha de decisões que conduzirão a um empoderamento noutros campos da vida, desenvolvendo aptidões e confiança. O desenvolvimento é potenciado não só pelas características e contextos em que se desenvolvem as actividades CAS enquanto comportamento, como também pela percepção de experiência num processo de apreensão e compreensão segundo os estilos de aprendizagem convergente e acomodador definidos por Kolb (1984).

Nos seguintes excertos das entrevistas (Quadro 16), os alunos reconhecem a importância de outras características, como são o papel dos professores, a estruturação e planeamento na organização do trabalho, não só para o sucesso nas tarefas como para o desenvolvimento de métodos de trabalho, responsabilidade, interacção e entreajuda, isto é, para o desenvolvimento de capacidades pessoais, sociais e académicas. Quanto ao nível de interacção com outros indivíduos e inerente negociação e construção de significados, assumindo a aprendizagem em contexto social, numa das entrevistas há referências à necessidade de planeamento individual, reconhecendo porém a importância do trabalho colaborativo, face às potencialidades que múltiplas perspectivas proporcionam na realização das tarefas, fomentando o pensamento crítico e criativo.

Quadro 16: Excertos de entrevistas individuais e em *focus group* a alunos de First e Second Year IBDP

Categoria	Processo
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
<p>Observação Reflexiva (complexidade perceptiva)</p> <p>Experiência Activa (complexidade comportamental)</p>	<p>“Os orientadores e professores ajudam muito a identificar pontos importantes para o trabalho de CAS” [Aluno 1 de First Year IBDP, 2012].</p> <p>“O método, a organização e a responsabilidade no trabalho têm um grande papel” [Aluno 2 de First Year IBDP, 2012].</p> <p>“A acção em grupo é fundamental no CAS, mas o planeamento funciona melhor individualmente. (...) A complementaridade nas</p>

	<p><i>tarefas é fundamental. Nos grupos há sempre uns que são o cérebro e outros a força</i></p> <p>[Aluno 3 de First Year IBDP, 2012].</p> <p><i>“As experiências com as actividades exigem planificação, desenvolvendo o método de trabalho, capacidade de organização e sentido de responsabilidade, interacção, cooperação e entreajuda”</i></p> <p>[Aluno 2 de First Year e aluno 1 de Second Year IBDP, 2012].</p>
--	--

Estes aspectos aproximam-se do que no estudo de Bekkers (2008) é referido sobre a relação do impacto da aprendizagem em serviço com o tipo de planeamento e organização destes programas e inerentes características e contextos, salientando aspectos como o nível de responsabilização dos alunos, o tipo de instituição escolhida para actividades de serviço, o nível de interacção, a integração no currículo e a qualidade da reflexão feita.

Nas entrevistas os alunos referem também a acção, reflexão, responsabilização e desenvolvimento do pensamento crítico em interacção, mencionando a importância do grupo e do reconhecimento como motivação e auto-estima, salientando a importância dos conhecimentos e competências adquiridas (Quadro 17).

Quadro 17: Excertos de entrevistas individuais e em *focus group* a alunos de Preliminary, First e Second Year IBDP

Categoria	Processo
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
<p>Observação Reflexiva (complexidade perceptiva)</p> <p>Experiência Activa (complexidade comportamental)</p>	<p><i>“Os conhecimentos académicos por vezes são fundamentais, permitindo encaixar a matéria a nível prático na experiência. (...) Pôr em prática conhecimentos, iniciativas, capacidades e ideias em contacto directo com a realidade”</i></p> <p>[Aluno 2 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“As actividades ajudam a desenvolver o espírito crítico. (...) O TOK desenvolve o pensamento crítico e isso conduz a um melhor</i></p>

	<p><i>desenvolvimento das nossas actividades com base na acção, responsabilização e reflexão</i> [Aluno 3 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“O grupo e os reconhecimentos ou elogios motivam na actividade”</i> [aluno 1 de First Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“O cumprimento das actividades obriga a uma gestão do tempo mais criteriosa”</i> [Aluno 3 de Preliminary Year e aluno 1 de Second Year IBDP, 2012].</p>
--	---

Por parte dos alunos há uma percepção de que o processo de aprendizagem com as actividades CAS tem lugar articulando a participação social com as aprendizagens nas áreas formais do currículo de forma transdisciplinar, envolvendo a colaboração com outros actores e organizações, numa alargada multiplicidade de níveis.

Como afirma Roldão (1992):

A busca do saber (...) tem em si uma atitude central para a educação cívica. O desejo e o prazer de compreender, de explicar a realidade, de questionar para procurar alternativas, de conhecer para agir conscientemente, são sem dúvida factores poderosos na formação de indivíduos responsáveis e intervenientes. (...) Mas a interacção com os diversos conteúdos das disciplinas científicas ao longo do percurso escolar – aquilo a que o filósofo liberal inglês Michael Öakeshott chamou “conversational encounter” – constitui uma rica ferramenta formativa que cai para além do simples amontoar de conhecimentos, e constitui, no fundo, um instrumento de diálogo e interacção com a sociedade e a cultura, elemento integrante do nosso desenvolvimento pessoal e social (p.109).

Por parte destes alunos entrevistados, de novo parece estar presente a percepção de que o CAS proporciona oportunidades e desafios, participando na comunidade, num processo dialéctico de mobilização e aquisição simultânea de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades. Os participantes reconhecem, também, que da percepção da realidade podem passar ao desenvolvimento do poder crítico e reflexivo com apoio em conhecimentos e conteúdos de outras disciplinas para posterior acção. A elaboração, acção, reflexão experiência e aplicação permitirão a formação pessoal, social e moral e a construção de significados, fruto de um processo de negociação permanente no quadro das relações interpessoais e das

interacções sociais e de aprendizagem, actuando o indivíduo, sempre, como agente, em contexto formal e informal, integrando conhecimento estruturado e conhecimento experiencial. De acordo com a teoria de aprendizagem experiencial de Kolb (1984), por este processo será possível a transformação das aprendizagens experienciadas, pois em função delas tem lugar o desenvolvimento.

Os dados recolhidos nas entrevistas com os alunos estão de acordo com os objectivos do guia da IBO para CAS (2008b) ao referir que pretendem proporcionar um “quadro de referência para a aprendizagem experiencial, criado para envolver os alunos em novos papéis” (p.10). Os alunos referem-se aos benefícios do trabalho desenvolvido em CAS, através da aprendizagem experiencial, como um percurso de encorajamento do envolvimento social e cívico, fora do espaço de aula, em paralelo com a educação formal, para promoção do desenvolvimento pessoal e interpessoal dos jovens alunos do IBDP como resultado de uma forma de aprendizagem construtiva (Quadro 18).

Quadro 18: Excertos de entrevistas individuais a alunos de First e Second Year IBDP

Categoria	Processo
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
<p>Observação Reflexiva (complexidade perceptiva) Experiência Activa (complexidade comportamental)</p>	<p><i>“(…) O método, a organização e a responsabilidade no trabalho têm um grande papel. A relação com o trabalho torna-se mais responsável”</i> [Aluno 2 de First Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“Pôr em prática conhecimentos, iniciativas, capacidades e ideias em contacto directo com a realidade. (...) Sedimenta relações de amizade e ajuda a conhecer e relacionar-se melhor com colegas e professores”</i> [Aluno 2 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“(…) O contacto com o exterior ajuda a melhorar capacidades de comunicação e de relacionamento”</i> [Aluno 2 de Second Year IBDP, 2012].</p>

Numa outra citação os alunos referem-se ao processo de avaliação das actividades CAS como se pode ler no quadro que se segue:

Quadro 19: Excertos de entrevistas em *focus group* a alunos de Second Year IBDP

Categoria	Processo
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
<p>Observação Reflexiva (complexidade perceptiva) Experiência Activa (complexidade comportamental)</p>	<p><i>“O facto de não ser avaliado quantitativamente permite que o CAS mantenha a sua virtude de estímulo pessoal, mas pode levar a que alguns alunos não lhe dediquem o devido interesse ou atenção”</i></p> <p>[Alunos 1 e 2 de Second Year IBDP, 2012].</p>

Nesta apreciação há um reconhecimento do estímulo e motivação que os contextos de implementação das actividades CAS podem promover, pelo facto de não estarem sujeitas a um processo de avaliação quantitativa, reforçando a importância de uma educação de ordem expressiva não instrumentalizada por exigências de avaliação, apesar do risco que possa surgir pela forma como a avaliação seja percebida pelos próprios alunos no que respeita ao interesse e dedicação às actividades. Deste modo os valores e capacidades pessoais e sociais de ordem expressiva assumem maior centralidade no contexto de implementação das actividades CAS, conduzindo ao necessário desenvolvimento de relações interpessoais, espírito comunitário, capital humano e capital social.

5.1.2.2. Transformação

O papel da escola, enquanto facilitador da acção e envolvimento comunitário como factor de desenvolvimento, é reconhecido, como já anteriormente mencionámos, em diversos estudos citados por Durrant et al.

(2012) sobre a percepção que alunos e professores têm relativamente à acção comunitária, e onde se reforça o encorajamento e criação de uma cultura de voluntariado como “instrumento de desenvolvimento pessoal e comunitário” (p.280). A transformação proporcionada pela experiência concreta e conceptualização abstracta permitirá desenvolver a percepção conducente a uma consciência interpretativa e integrativa que levarão à acção independente e à auto-realização.

Durante a implementação das actividades CAS a participação e responsabilização, após uma planificação e organização prévias, implicam a partilha de decisões que conduzirão, como nos descreve Sapin (2009), a um empoderamento noutros campos da vida, desenvolvendo aptidões e confiança e “o sentimento de pertença e a auto-estima que constituem a identidade” (p.140).

Quadro 20: Excertos de entrevistas individuais e em *focus group* a alunos de First e Second Year IBDP

Categoria	Transformação
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
<p>Experiência concreta (complexidade afectiva)</p> <p>Conceptualização Abstracta (complexidade simbólica)</p>	<p><i>“O papel do CAS é esse, a ponte que estabelece com o exterior. Vemos outros pontos de vista e confrontamos a forma de ver o mundo que trazemos com a dos outros”</i> [Aluno 2 de Second Year IBDP em grupo, 2012]</p> <p><i>“A experiência que o CAS nos proporciona com a sua forma e estrutura é imensa e posso dizer que para mim vão marcar muito o meu futuro. Ganhei muito (...). Eu mudei mesmo!”</i> [Aluno 3 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“As actividades desenvolvidas com base em propostas da instituição proporcionam maior modelação da nossa atitude pelo desafio de preconceitos ou estigmas que nos levariam a não optar por elas”</i> [Aluno 1 de Second Year IBDP em grupo, 2012]</p> <p><i>As actividades (...) por nossa iniciativa desenvolvem muito mais a nossa autonomia (...) e responsabilidade criando maior satisfação (...) pela superação de desafios”</i> [Aluno 2 de First Year IBDP e alunos 1 e 2 de Second Year IBDP, 2012]</p>

Nas palavras dos alunos (Quadro 20) há um inerente reconhecimento da primordial importância da acção, interacção, negociação de significados e reflexão dos sujeitos, como criadores ou construtores do pensamento e também o reconhecimento da influência dos contextos educativos e da cultura escolar, na aprendizagem e no desenvolvimento. Este processo de desenvolvimento e aprendizagem desperta para a responsabilidade social da escola. O papel do aluno e do professor na construção de significados é descrito por Bruner (2001) quando refere que o aluno constrói o processo de aprendizagem alicerçado em predisposições pessoais, sociais e contextuais e em estruturas ou instruções proporcionadas pelo professor.

Como se entende nas palavras dos alunos, a implementação das actividades CAS enquanto componente integrada no currículo académico vai moldar todas as aprendizagens proporcionando o desenvolvimento de competências sociais, cívicas e emocionais, de auto-reflexão, reflexão social, auto-gestão, capacidade de relacionamento e responsabilidade nas decisões, como eles próprios referem, e que poderão, assim, funcionar como impulsionadoras do desenvolvimento cognitivo, afectivo e comportamental (Quadro 20). Independentemente do contexto de implementação, o facto de estas actividades fazerem parte integrante do currículo é reconhecido como um factor importante na promoção da eficácia da aprendizagem e no incremento e qualidade da reflexão, assim como no interesse em participar em tipos de serviço que envolvam o desenvolvimento cognitivo e emocional, como recordam McLellan e Youniss (2003) e também Bekkers (2008), citando resultados de outros estudos.

Podemos inferir que a percepção destes participantes sobre aprendizagem social e desenvolvimento pessoal proporcionados pela implementação das actividades CAS, se associa à responsabilidade dos alunos na acção e interacção, ao tipo de acção e interacção, à reflexão e à integração das actividades no currículo académico, recordando a responsabilidade da escola na organização estratégica e das actividades. Esta responsabilidade das escolas no apoio à transformação conducente ao desenvolvimento dos alunos e ao perfil de aluno IB, referida no guia do CAS

da IBO (2008b), está patente no currículo, coordenação dos programas, contextos, características e apoio da comunidade num contexto de educação na e para a cidadania. Como também afirma Santana-Vega (2009) a importância de integrar no currículo a criatividade, e a acção responsável fomentaria “ (...) um ensino propiciador de uma educação e orientação para a tomada de decisões e a transição académica e sócio laboral” (p. 194).

Nas características que a monitorização das actividades deve seguir, de acordo com o guia de CAS (2008b), são apontados a análise cuidada, revisão de progressos e relatórios, assim como a reflexão sobre resultados e aprendizagem pessoal, pensamento crítico e argumentação, como modo de facilitar a apropriação e atribuição de sentido às aprendizagens, isto é, o resultado das construções mentais de ajustamento, pelas quais se acomodam as novas experiências, enquanto processo activo de aprendizagem experiencial directa. O conhecimento é entendido como o processo resultante da acção, da interacção e da reflexão.

Neste contexto de aprendizagem, a supervisão das actividades CAS referida pelos alunos nas entrevistas tem por base a reflexão feita pelo aluno individualmente, pelo grupo de alunos, ou em conjunto com o professor responsável, tendo como características uma análise cuidada e uma revisão de progressos (Quadro 21).

Quadro 21: Excertos de entrevistas individuais e em *focus group* a alunos de First e Second Year IBDP

Categoria	Transformação
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
<p>Experiência concreta (complexidade afectiva)</p> <p>Conceptualização Abstracta (complexidade simbólica)</p>	<p><i>“Fazemos relatórios escritos, auto-avaliações e discussões orais com o CAS adviser, professores, coordenadores e colaboradores. Ajuda a entender, avaliar e recordar o que se fez e porquê. Clarifica e ajuda a entender o valor da actividade”</i></p> <p>[Aluno 3 de First Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“Através dos relatórios, auto-avaliação e reflexão há um amadurecimento e consciencialização”</i></p>

	<p>[Alunos 1 e 2 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“O apoio do coordenador ou professor com uma reflexão externa de observador é essencial para melhorar e ajudar nos momentos difíceis. Vemos o que fizemos bem e mal e aprendemos com os erros”</i></p> <p>[Aluno 2 de Second Year IBDP, 2012]</p> <p><i>“A experiência que se adquire com os erros é muito importante. É como se fosse “um desenho com borracha” apaga-se o que não está bem, que deixa a sua marca, mas o que se vê é o que se corrigiu”</i></p> <p>[Aluno 2 de First Year IBDP, 2012]</p>
--	---

Pelas palavras destes participantes entendemos que a supervisão feita através dos relatórios, auto-avaliações e discussão é apresentada com o objectivo de reflectir para clarificar valores, reconhecer e avaliar processos, promovendo o auto-conceito ao assumir o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, motivando para posterior acção dentro do paradigma sócio construtivista que se pretende com as actividades CAS. O processo de aprendizagem experiencial vai-se desenvolvendo com o apoio de todos estes tipos de reflexões escritas às quais os alunos reconhecem grande relevância. Concluimos, assim, que as características da supervisão das actividades CAS vão permitir fazer um reconhecimento ou monitorização com base na revisão, reflexão e avaliação individual ou em grupo com o apoio dos professores responsáveis proporcionando a transformação resultante da experiência concreta e da conceptualização abstracta.

A referência ao apoio dos professores e responsáveis neste processo de supervisão é bastante valorizada pelos alunos, sendo apresentada como forma de avaliar a reflexão, confrontando o aluno com as suas estratégias de acomodação e transformação de experiências e cujas apreciações aumentam a qualidade da participação e interesse nas tarefas, permitindo em última instância a transformação e desenvolvimento da identidade do sujeito e relação com o mundo à sua volta, como referem os alunos na penúltima e última citação.

5.2. Professores e responsável pela IPSS

O grupo de participantes entrevistados, já descritos anteriormente, foi constituído pelos três professores e um responsável pela IPSS onde os alunos desenvolveram as actividades de CAS observadas. Para a entrevista foram utilizados três protocolos de entrevista individual (Apêndices G, H, I): um destinado ao professor coordenador de CAS e ao professor responsável pelos alunos em actividade CAS na IPSS; um outro destinado ao professor de TOK, dadas as características da disciplina, já descritas; e um terceiro destinado ao responsável pela IPSS. Procurámos com estas entrevistas aceder à concepção dos participantes quanto ao impacto das actividades CAS no desenvolvimento pessoal e aprendizagem social, emocional e cívica dos alunos, tal como ao papel destes participantes no processo e significado das interacções sociais. A transcrição da totalidade dos excertos mais relevantes destas entrevistas constam dos Apêndices L e M.

5.2.1. Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências

5.2.1.1. Domínio cognitivo

Nas palavras dos professores e do responsável pela IPSS, de que transcrevemos excertos (Quadro 22), está patente o reconhecimento da importância das actividades CAS para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, integrando, como refere Kolb (1984), “experiência e conceitos, observações e acção” (p. 22). As actividades CAS, enquanto aprendizagem experiencial, são apresentadas como propiciadoras do desenvolvimento de uma atitude reflexiva que visa a formação construída na reinterpretação e sentido atribuído às experiências de vida, seguindo a

concepção sócio construtivista e interaccionista do desenvolvimento cognitivo e da construção de significados em contexto social.

Como já referimos recordando Fernandes (2001), há um reconhecimento da promoção do cognitivo como resultado do surgimento e evolução dos conceitos passando da percepção da realidade ao desenvolvimento do poder crítico, reflexivo e posterior acção, privilegiando metodologias vivenciais, indutivas, clarificadoras, reflexivas e críticas.

Quadro 22: Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS

Categoria	Domínio Cognitivo
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
Competências do Saber	<p><i>“(…) Desenvolve-se um trabalho de análise sob múltiplas perspectivas de uma forma transversal em contacto com a realidade, criando um olhar crítico sobre a construção do conhecimento e relação sujeito, objecto (...), construindo capacidade de argumentar (...). Os alunos têm de fazer auto-crítica e auto-avaliação, (...)”</i> [Professor de TOK, 2012]</p> <p><i>“O CAS fomenta a autonomia dos alunos com espírito crítico e criativo”</i> [Professor responsável pelo grupo de alunos observados, 2012]</p> <p><i>“À medida que vão fazendo os relatórios intermédios, vão fechando o ciclo de aprendizagem com a reflexão (...). Caso contrário, não se apercebem da evolução.”</i> [Professor Coordenador CAS, 2012]</p> <p><i>Ganham maior consciência do mundo à sua volta e das situações de vida.”</i> [Responsável IPSS, 2012]</p>

São objectivos das actividades, de acordo com o guia do IBO para CAS (2008b), desenvolver a capacidade de pensar, envolver intelectual e emocionalmente os jovens e clarificar interesses, conduzindo à construção de significados pela participação na acção. A reflexão que permitirá fechar o ciclo de aprendizagem, como refere o professor coordenador de CAS entrevistado, é também referida pelos alunos em diversos momentos,

proporcionando a clarificação resultante da experiência em contexto social e da procura de um novo sentido para a mesma, que conduzirá ao desenvolvimento e remodelação da estrutura cognitiva (intra-psicológica) pela construção de conhecimento, resultado de interações num processo social complexo (inter-psicológico), mediado pelos contextos.

Nestas entrevistas (Quadro 22) é reconhecida a reflexão social e a compreensão sobre os papéis, enquanto cidadãos, através das actividades e experiências em contextos múltiplos, influenciando os conhecimentos, competências, disposições e convicções, como analisaremos adiante. O processo de aprendizagem experiencial directa é referido como sendo um processo activo ao qual, para além de benefícios de ordem expressiva, centrados no desenvolvimento do carácter, conforme recomenda o guia do IBO para CAS (2008b), são-lhe reconhecidos benefícios de ordem instrumental no desenvolvimento de capacidades académicas e conhecimentos. Os conhecimentos que servem de suporte à análise crítica têm na disciplina de TOK (como refere o respectivo professor) uma base instrumental pelo desenvolvimento do poder de argumentação e capacidade reflexiva que se contemplam nos seus conteúdos programáticos. Estas competências cognitivas farão parte do conjunto alargado de competências de cidadania que se inter-relacionam com competências sociais, éticas e de escolha de valores.

O estilo de aprendizagem divergente e reflexivo feito pelos próprios alunos na sequência das actividades CAS e com base na experiência concreta, construindo activamente o processo de aprendizagem e não de forma receptiva e passiva, de acordo com o conceito de *learning by doing*, que nos recordam Gollob et al. (2004), levará a um sentimento de empoderamento e à capacitação para assumir responsabilidades. Conforme referem na entrevista os participantes (Quadro 22), a construção do espírito crítico e criativo e a capacidade de argumentar, proporcionados pela aprendizagem experiencial em contextos de vida real, fomentam a autonomia pelo seu papel na construção e apropriação de conhecimentos, competências e capacidades, no domínio de instrumentos do conhecimento

e na capacidade de discernir. A promoção do cognitivo emerge do surgimento e evolução dos conceitos, passando da percepção da realidade ao desenvolvimento do poder crítico, reflexivo e posterior acção, privilegiando metodologias vivenciais, indutivas, clarificadoras, reflexivas e críticas, como mais uma vez recorda Fernandes (2001).

Na perspectiva dos professores e responsável pela IPSS, de igual forma que na perspectiva dos alunos, o desenvolvimento de competências do saber pelas actividades CAS corresponde às concepções sócio construtivista e interaccionista do desenvolvimento cognitivo e da construção de significados em contexto social, identificando benefícios na percepção e processos do conhecimento, de estruturação e dimensão do conflito cognitivo da interacção, consciência pessoal e construção da identidade.

5.2.1.2. Domínio afectivo comportamental

Neste domínio de categoria de análise fazemos a apresentação e discussão dos resultados da recolha de dados através da entrevista aos participantes mencionados no ponto anterior. Apresentamos a sua perspectiva quanto às actividades CAS e à aprendizagem e desenvolvimento de competências do fazer, do estar e do ser (“outcome” comunitário e “output” individual), enquanto processo amplo e complexo de socialização e inerentes capacidades pessoais, sociais, cívicas e académicas.

As actividades CAS são apresentadas pelos participantes (Quadro 23), enquanto educação informal, como promotoras de desenvolvimento resultante de um processo de aprendizagem construído individualmente e socialmente. Esta aprendizagem experiencial é entendida como um processo de aquisição de competências sociais e emocionais que permitirão reconhecer e gerir emoções, fixar e alcançar objectivos, ouvir as perspectivas dos outros, estabelecer e manter relações positivas, tomar decisões responsáveis e gerir desafios de forma ética e construtiva, como

afirmam Elias et al. (1997). Estes aspectos estão patentes nas palavras retiradas das entrevistas aos participantes e que se transcrevem no seguinte quadro.

Quadro 23: Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS

Categoria	Domínio Afectivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso - Entrevista
<p>Competências do Fazer e do Estar</p> <p><i>Outcome” comunitário</i></p>	<p><i>“A estruturação do trabalho e a metodologia permitem ter uma responsabilidade e um compromisso perante a realidade, desenvolvendo competências sociais e de trabalho. O comprometimento permite a descentração e a entrega a outras causas, procurando soluções que preparam para a liderança e direcção no futuro (...). A reflexão sobre as actividades de serviço permite também a desconstrução de estereótipos sobre a condição social, pela proximidade com os contextos de exclusão”</i> [Professor Coordenador CAS, 2012]</p> <p><i>“ (...) A valorização da actividade de voluntariado na IPSS é maior, quanto mais a conhecem. A timidez, o receio de não ser capaz, mas depois da experiência, muitos querem repetir. Às vezes têm surpresas difíceis de superar, mas em grupo ajudam-se (...). Ficam surpreendidos consigo próprios (...). Os muitos reconhecimentos são um incentivo. Desenvolve-se um espírito de combatividade essencial para ultrapassar o insucesso”</i> [Professor responsável pelo grupo de alunos observados, 2012]</p> <p><i>“ (...) O trabalho de TOK exige que o ensino seja experiencial. Interpretar com a praxis, aprender com a acção, interagindo (...) é a transversalidade, um eixo articulador.”</i> [Professor de TOK, 2012]</p> <p><i>“Os jovens têm sempre uma visão diferente (...) disponíveis para abraçar as nossas iniciativas e criar momentos lúdicos e inovadores, muito apreciados. Criam-se laços especiais (...). É uma experiência muito enriquecedora. (...). Saem com a sensação de que os utentes ficaram, de facto, muito felizes e os querem de volta (...). Muitos voltam (...) virem em grupo é muito importante para a integração e partilha.”</i> [Responsável IPSS, 2012]</p>

Os processos do conhecimento, a consciência pessoal de valores individuais e sociais e construção da identidade associados às actividades

CAS são apresentados como fundamentais no desenvolvimento de competências (Quadro 23). O professor coordenador de CAS faz referência à metodologia de trabalho numa alusão à capacidade de colocar conhecimentos em prática face a novos contextos, à capacidade de conhecer o desconhecido participando em projectos comuns, pondo-se no lugar do outro e assumindo um papel crítico e reflexivo. Também o professor responsável pelo grupo de alunos nos faz referência a estes aspectos e à cooperação na diversidade, fortalecendo construções colectivas e aprendendo a fazer, a viver com os outros e a viver juntos. Estes aspectos são corroborados pelo responsável pela IPSS, destacando o apreço pelas aptidões para as relações interpessoais e capacidades criativas. Todas estas competências constituirão o “outcome” comunitário resultante da cidadania activa como modelo que funciona em círculo e de que nos dão conta Weerd et al. (2005) “A cidadania activa (outcome) é importante para a aquisição de capacidades (input)” (p. iv). O resultado da aprendizagem (output) é um processo amplo e complexo de socialização e participação ou comportamentos de cidadania activa (outcome) no qual os ensinamentos (input) ocorrem continuamente.

A referência ao ensino experiencial que é feita pelo professor de TOK (Quadro 23) de novo nos reporta para a necessidade de uma educação que vá para além do âmbito formal da sala de aula. Os laços com a comunidade e a interpretação pela acção, que constam das orientações programáticas desta disciplina, servirão como eixo transversal ao trabalho desenvolvido também com as actividades CAS, permitindo aos alunos tornar-se cidadãos activos, estabelecendo laços com a comunidade alargada. Mais uma vez recordamos o que refere Vygotsky (1978) sobre o resultado da experiência em contexto social e a procura de um novo sentido para a mesma, proporcionando o posterior desenvolvimento dos jovens e construção de identidade remodelando a sua estrutura cognitiva (intra-psicológica) pela construção de conhecimento, posto que ele não existe isolado no indivíduo, sendo antes o resultado de interacções do sujeito com o meio social e cultural complexo (inter-psicológico), isto é, um processo de aprendizagem

resultante da construção individual e social e inerente intersubjectividade na partilha de significados mediado pelos contextos.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento e reflexão pessoal sobre valores individuais e sociais, isto é, o conhecimento de si próprio e do outro, a dimensão relacional, a participação cívica, solidária, responsável e crítica que fazem parte dos princípios, valores e competências essenciais do IBDP são, assim, reconhecidos pelos participantes como sendo a matriz que caracteriza as actividades CAS. Esta construção sociocultural do conhecimento revela a importância das transacções sociais ou culturais nos relacionamentos humanos para a construção do *self transational* a que se refere Bruner (1986): “...acredito que construímos ou constituímos o mundo, acredito também que o *self* é uma construção, um resultado da acção e simbolização” (p. 136).

Do mesmo modo que na análise dos resultados da recolha de dados junto dos alunos se verificou, as actividades CAS são descritas pelos professores (Quadros 23 e 24) como propiciadoras do desenvolvimento de valores de ordem expressiva de auto-reflexão que permite avaliar capacidades, forças, valores e emoções pessoais segundo um modelo de educação do carácter. Voltamos a recordar as palavras de Kolb (1984) sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento: “esta aprendizagem é um processo social, portanto, o curso de desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento” (p. 133).

Quadro 24: Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS

Categoria	Domínio Afectivo Comportamental
Subcategoria	Indicadores de discurso - Entrevista
Competências do Ser <i>“Output” Individual</i>	<i>“O IB proporciona com o CAS o desenvolvimento de uma atitude diferente na vida, o desenvolvimento de consciência social e cívica, de responsabilidade, do valor de respeito pela dignidade da vida e sensibilidade para o voluntariado, para as situações de exclusão”</i>

	<p>[Professor Coordenador CAS, 2012]</p> <p><i>“Os alunos no princípio não têm muita consciência dos seus valores pessoais”</i></p> <p>[Professor responsável pelo grupo de alunos observados, 2012]</p> <p><i>A pouca auto-confiança inicial ao fim do 1º ou 2º projecto (CAS) muda, pois o aluno começa a entender (...). Alguns alunos dizem que após a experiência com as actividades se dão conta que têm de fazer algo pela vida”</i></p> <p>[Professor Coordenador CAS, 2012]</p> <p><i>“A dimensão ética desenvolvida é muito importante porque é a dimensão dos valores feita pela prática”</i></p> <p>[Professor de TOK, 2012]</p> <p><i>“A consciência de si e do mundo são um trunfo para o futuro”</i></p> <p>[Professor de TOK, 2012]</p> <p><i>“ (...) TOK procura ajudar o aluno a conhecer-se a si mesmo e assim conhecer os outros”</i></p> <p>[Professor de TOK, 2012]</p> <p><i>“Em termos pessoais é um grande enriquecimento. Os jovens passam a valorizar a vida de outra forma e desvalorizar alguns problemas pessoais. Isto é dito por eles muitas vezes (...). Os jovens mostram um grande respeito pela dignidade humana”</i></p> <p>[Responsável IPSS, 2012]</p>
--	---

Nos excertos das entrevistas (Quadro 24), os participantes reconhecem nas actividades CAS, enquanto experiência de aprendizagem social, emocional e cívica, um potencial de desenvolvimento de competências do ser, fruto do envolvimento social e cívico pela prática fora do espaço de aula, em paralelo com a educação formal, como refere o professor de TOK. São feitas referências directas ao desenvolvimento da consciência pessoal, social e cívica, à auto-confiança, ao desenvolvimento de valores cívicos e da dimensão ética, resultante de um trabalho de construção e reflexão numa relação intra e inter-pessoal, com todas as suas potencialidades ao longo da vida.

A referida descentração social resultante da interacção social e do conflito cognitivo activarão emocionalmente a procura das reestruturações necessárias, como descreve Fernandes (2001), permitindo, neste processo de participação activa dos jovens, o confronto de ideias e opiniões, fomentando a confiança em si próprio como resultado do conhecimento

pessoal, relações interpessoais e da inerente reflexão para a autonomia na acção.

O desenvolvimento pessoal e social de que nos falam os participantes na entrevista (Quadro 24), com as inerentes competências do ser que resultam da aprendizagem social e emocional levarão a um comportamento fruto do auto-conhecimento e reconhecimento de valores, desenvolvendo a empatia, consciencialização e dimensão afectiva – sentimento moral – permitindo a articulação do pensamento moral com a acção moral como componentes do sujeito ético e do perfil de aluno a que se refere o IBO (2009), aproximando-se da descrição de Fonseca (2007) no modelo da nova educação do carácter.

As competências do ser, do estar e do fazer do domínio afectivo comportamental, enquanto categoria de análise de dados das entrevistas a estes participantes, resultantes da aprendizagem experiencial e inerente consciência interpretativa e integrativa de que surge a pro-actividade, independência e auto-realização, conduzirão, a par das competências do domínio cognitivo, às competências éticas de desenvolvimento pessoal e social, integrando os estilos de aprendizagem e inerente complexidade afectiva, perceptiva, simbólica e comportamental, conforme postulado por Kolb (1984) e com base nos quais faremos a apresentação de dados do ponto que se segue.

5.2.2. Actividades CAS – Características e Contextos de Aprendizagem Experiencial

5.2.2.1. Processo

O processo social de construção do conhecimento pela apreensão e compreensão, de acordo com o ciclo de aprendizagem experiencial (Figura 2), actuando o indivíduo, sempre, como agente em múltiplos contextos de

interacção ao longo da vida, integrando, como afirma Kolb (1984), “experiência e conceitos, observações e acção” (p. 22), caracteriza as actividades CAS, proporcionando a transformação da aprendizagem social, emocional e académica, pois em função delas tem lugar o desenvolvimento, enquanto construção individual e social da identidade.

As actividades CAS, conforme refere o guia do IBO para CAS (2008b) já citado, têm como objectivo proporcionar uma aprendizagem experiencial colocando os alunos em situações novas, encorajando o envolvimento social e cívico, a par da educação formal e promovendo o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos jovens.

Neste subcapítulo procuramos de novo apresentar uma apreciação de diferentes perspectivas face ao impacto das actividades CAS e processo de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto construção mediada pelos contextos socioculturais e inerente intersubjectividade na partilha de significados, auscultando a percepção destes participantes nas entrevistas e conferindo validade ao estudo de forma a poder atingir os objectivos da investigação, pela triangulação proporcionada por esta fonte de dados com características heterogéneas.

Seguidamente analisamos e discutimos aspectos que se apresentam como relevantes nesta categoria da aprendizagem experiencial enquanto processo, com base nos dados recolhidos e dos quais apresentamos excertos nos quadros que se seguem.

Quadro 25: Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS

Categoria	Processo
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
Observação Reflexiva <i>(complexidade perceptiva)</i> Experiência Activa <i>(complexidade</i>	<i>“Os jovens desenvolvem uma metodologia de projecto – o que fazer, como fazer e como avaliar (...). A reflexão deverá ajudar a ganhar consciência da metodologia, aprendendo com os sucessos e insucessos”</i> [Professor Coordenador CAS, 2012] <i>“O CAS adviser ajuda e acompanha o aluno em momentos de</i>

comportamental)	<p><i>reflexão informal através de blogs e em relatórios intermédios, procurando que as acções estejam de acordo com os objectivos traçados (...)</i></p> <p>[Professor responsável pelo grupo de alunos observados, 2012]</p> <p><i>“Ao longo do ano proporcionamos momentos de formação com convidados, em palestras dirigidas à vertente da metodologia do trabalho, avaliação e gestão de projectos. São dados apoios, indicações e sugestões de como abrir-se à realidade”</i></p> <p>[Professor Coordenador CAS, 2012]</p> <p><i>“O aluno propõe a actividade e o orientador procura que tire partido dela pela planificação, esclarecendo o que pretende (...)</i></p> <p>[Professor de TOK, 2012]</p> <p><i>“Procuramos que haja pessoas que venham contar experiências (...) ex-alunos e não só (...). Há muitos momentos transversais às disciplinas em que se vai fazendo uma reflexão e ligação com outros componentes do programa do IBDP”</i></p> <p>[Professor responsável pelo grupo de alunos observados, 2012]</p> <p><i>“O facto de virem em grupo é muito importante para a integração e partilha. As dificuldades são partilhadas (...) reflectindo em conjunto sobre a experiência (...). Para a integração e desenvolvimento da actividade o grupo é muito importante (...).”</i></p> <p>[Responsável IPSS, 2012]</p>
-----------------	--

Nos dados recolhidos nas entrevistas (Quadro 25), os participantes destacam o desenvolvimento da capacidade de reflexão como forma de tomar consciência da metodologia do trabalho, assumindo a importância do processo com o apoio de elementos externos, abrindo-se ao meio para perceber como actuar, pela partilha e observação de experiências e pela possibilidade proporcionada através da transversalidade dos conteúdos curriculares que compõem o IBDP. O desenvolvimento da capacidade de reflexão é um dos objectivos do trabalho a desenvolver no núcleo central do programa curricular do IBDP, de que faz parte o CAS, de acordo com o guia do IBO para CAS (2008b). Voltamos a recordar que esta vertente de reflexão, ou percepção da experiência associada à experiência activa em contextos de vida real, isto é, ao comportamento, constitui o processo para a apreensão e compreensão, de acordo com o ciclo de aprendizagem experiencial enquanto processo de construção de significados potenciadores de desenvolvimento, descrito de Kolb (1984).

Os professores entrevistados, nos excertos que transcrevemos no quadro anterior, reconhecem a abertura ao meio, envolvendo a colaboração com outros actores e organizações, numa alargada multiplicidade de níveis, articulando as áreas formais do currículo de forma transdisciplinar, como meio propiciador de formação para o processo de desenvolvimento e aprendizagem pela participação social.

Tal como anteriormente referido pelos alunos nas entrevistas, também os professores e responsável pela IPSS reforçam o reconhecimento da importância de características e contextos como o papel dos professores na estruturação e planeamento, na organização do trabalho, não só para o sucesso nas tarefas como para o desenvolvimento de métodos de trabalho, responsabilidade, interacção e entreajuda, isto é, para o desenvolvimento de capacidades pessoais, sociais e académicas. Os participantes reconhecem a responsabilidade da escola e a importância do apoio da comunidade num contexto de educação na e para a cidadania

As características deste processo de aprendizagem experiencial directa monitorizado e apoiado pelos responsáveis das actividades CAS são também referidas pelos alunos como enriquecedoras, proporcionando uma análise cuidada e uma revisão de processos e resultados conducente à apropriação e atribuição de sentido às aprendizagens e consequente desenvolvimento pessoal e social com base nesta reflexão feita, quer pelo aluno individualmente, quer pelo grupo de alunos, quer em conjunto com o professor responsável.

Todos os participantes neste estudo reconhecem a importância do papel do professor nos contextos de implementação das actividades CAS, como processo de internalização, actuando na zona de desenvolvimento proximal descrita por Vygotsky (1978), promovendo a transformação do desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

De igual forma a acção, reflexão, responsabilização e desenvolvimento do pensamento crítico em interacção e a importância do grupo voltam a ser destacados neste processo de aprendizagem experiencial (Quadro 25), resultado de construções mentais de ajustamento,

pelas quais se acomodam as novas experiências, reconhecendo o conhecimento como processo resultante da acção, da interacção e da reflexão, conforme postulado por Kolb (1984).

Quadro 26: Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS

Categoria	Processo
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
<p>Observação Reflexiva (complexidade perceptiva)</p> <p>Experiência Activa (complexidade comportamental)</p>	<p><i>“O aluno propõe a actividade (...) se fez uma actividade mais de serviço depois deverá fazer uma mais de criatividade”</i> [Professor de TOK, 2012]</p> <p><i>“No primeiro ano treinam a condução dos projectos de forma um pouco mais orientada no sentido do serviço e depois, nos dois anos seguintes, os projectos já são mais planeados por eles na dimensão da criatividade e acção (...) planeiam as parcerias, organizam as visitas e os contactos (...). A componente de acção e serviço do CAS é possível de implementar, a componente de criatividade dá mais trabalho.”</i> [Professor responsável pelo grupo de alunos observados, 2012]</p> <p><i>“(...) É fundamental a aprendizagem em contexto real, concreto, para ajudar a confrontar os jovens com outras dimensões, construindo e reconhecendo capacidades (...). Interessa que procurem apoio também, sempre que necessitem, mesmo que nem sempre o façam (...). Como coordenadores enviamos os objectivos aos parceiros para que entendam o que se pretende”</i> [Professor Coordenador CAS, 2012]</p> <p><i>“ Para além de colaborar no apoio à vida diária dos residentes, os jovens têm alguma autonomia e criam actividades (...)”</i> [Responsável IPSS, 2012]</p>

As características das actividades referidas anteriormente pelos alunos voltam a ser apontadas nas entrevistas feitas aos professores e responsáveis (Quadro 26), salientando a autonomia do aluno na escolha do tipo de actividade CAS, sua planificação e organização, reconhecendo a importância da responsabilização dos alunos na componente da criatividade e o impacto das aprendizagens resultantes dessa criatividade no desenvolvimento de competências e capacidades pessoais e sociais de

ordem expressiva, relações interpessoais, espírito comunitário e capital social.

De novo salientamos a semelhança destas percepções sobre a relação do impacto da aprendizagem em serviço, com o tipo de planeamento e organização destes programas e inerentes características e contextos relatados no estudo de Bekkers (2008), destacando aspectos como o nível de responsabilização dos alunos, o tipo de instituição escolhida para actividades de serviço, o nível de interacção, a integração no currículo e a qualidade da reflexão feita.

As actividades de serviço mais orientadas pelos responsáveis permitem, enquanto experiência concreta e inerente complexidade afectiva, passar, pelo processo de reflexão, à conceptualização abstracta para posterior experiência activa, como um percurso de encorajamento do envolvimento social e cívico, fora do espaço de aula, em paralelo com a educação formal.

Na entrevista ao responsável pela IPSS é destacado de novo o reconhecimento da capacidade de autonomia demonstrada nas actividades criadas por iniciativa dos alunos. Este reconhecimento, como referimos na categoria do desenvolvimento cognitivo e afectivo comportamental propiciará o desenvolvimento da motivação e auto-estima. Como afirma Bandura (1993), o desenvolvimento pessoal e interpessoal são fortemente influenciados pelos contextos, o tempo e os pares, tendo grandes efeitos no desenvolvimento cognitivo e condicionando a percepção da eficácia social. Nas palavras do coordenador de CAS (Quadro 26) há referências claras a estes aspectos do desenvolvimento.

Como referido anteriormente, este processo de desenvolvimento e aprendizagem implica o assumir da responsabilidade social da escola e inerente papel do aluno e do professor na construção de significados enquanto processo alicerçado, não só em predisposições pessoais, como também numa multiplicidade de contextos sociais e em estruturas ou instruções proporcionadas pelo professor, conforme postulado também por Bruner (2001).

5.2.2.2. Transformação

Como temos referido ao longo da análise de dados, o processo de aprendizagem experiencial que caracteriza estas actividades CAS desenvolve-se com o constante recurso à reflexão que, quer alunos, quer professores e responsáveis reconhecem como fundamental para a transformação da experiência, construindo significados e estimulando o envolvimento intelectual e emocional.

O trabalho de análise e as estratégias de reflexão que caracterizam as actividades CAS, como referem os participantes nos excertos apresentados no quadro que se segue, vão permitir fazer um reconhecimento, monitorização e avaliação individual ou em grupo, com o apoio dos professores responsáveis. Este processo proporciona a transformação resultante da experiência concreta e da conceptualização abstracta, permitindo desenvolver a percepção conducente a uma consciência interpretativa e integrativa que levarão à acção independente e à auto-realização, de acordo com o modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984).

Quadro 27: Excertos de entrevistas a professores e responsável de IPSS

Categoria	Transformação
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
<p>Experiência concreta (complexidade afectiva)</p> <p>Conceptualização Abstracta (complexidade simbólica)</p>	<p><i>“Desenvolve-se um trabalho de análise sob múltiplas perspectivas de uma forma transversal em contacto com a realidade (...) permitindo ter uma perspectiva crítica sobre a informação”</i> [Professor de TOK, 2012]</p> <p><i>“Faz-se uma avaliação da reflexão em que o aluno é confrontado com as estratégias de reflexão e acção que deverão demonstrar qual a experiência retirada da actividade</i></p>

	<p>(...). <i>Gostamos que vão fazendo relatórios para fechar o ciclo da reflexão de que não se apercebem, particularmente no Preliminary Year (...).</i>"</p> <p>[Professor Coordenador CAS, 2012]</p> <p><i>" (...) Ao longo das actividades vamos mantendo contacto informal (...) e no final fazemos reunião com os alunos e professores para ouvir e conversar (...). Os jovens falam muito dos ganhos e fazem balanço da experiência (...)"</i></p> <p>[Responsável IPSS, 2012]</p>
--	--

De acordo com Kolb (1984), o processo de reflexão, na sua complexidade perceptiva, tem inerente a clarificação resultante da experiência em contexto social e da procura de um novo sentido para a mesma, proporcionando, como já referido, o desenvolvimento dos jovens pela remodelação da sua estrutura cognitiva (intra-psicológica) e construção de conhecimento num processo social complexo (inter-psicológico) resultante de interações e mediado pelos contextos, como descreve Vygotsky (1978), e ao qual fazem referência os participantes na entrevista (Quadro 27).

Esta remodelação da estrutura cognitiva resultante da conceptualização abstracta e inerente complexidade simbólica está implícita na elaboração dos relatórios referidos (Quadro 27), como forma de avaliar a reflexão, confrontando o aluno com as suas estratégias de acomodação e transformação de experiências para clarificar valores, reconhecer e avaliar processos, promovendo o desenvolvimento pessoal e social, num processo de aprendizagem pela acção e de acordo com o paradigma sócio construtivista. O apoio dos professores e responsáveis neste processo de transformação é também valorizado pelos alunos, como já referimos, proporcionando através dos muitos momentos de reflexão conjunta o aumento da qualidade da participação e interesse nas tarefas.

Os participantes fazem também referência à forma como os alunos percebem as actividades CAS e particularmente ao papel da reflexão na transformação e no desenvolvimento da identidade do sujeito e relação com o mundo à sua volta (Quadro 28). Como refere o professor coordenador de CAS, sensivelmente metade dos alunos envolvidos nestas actividades

reconhecem que o processo dialéctico de acção e reflexão proporciona a transformação da aprendizagem social, emocional e académica dando lugar ao desenvolvimento, assumindo-se como agentes desse desenvolvimento em múltiplos contextos de interacção. A transformação resultante da reflexão e conceptualização sobre as actividades CAS enquanto experiência de aprendizagem social, emocional e académica não é atingida por todos os alunos, como refere o professor participante, mantendo neste processo de desenvolvimento, porém, aspectos afectivos e volitivos muito evidentes, enquanto valores e disposições. A complexidade perceptiva inerente à reflexão, ainda que para um grupo reduzido de alunos, é contudo apontada como aspecto menos evidente na participação nas actividades CAS.

Quadro 28: Excertos de entrevistas a professores

Categoria	Transformação
Subcategoria	Indicadores de discurso – Entrevista
<p>Experiência concreta (complexidade afectiva)</p> <p>Conceptualização Abstracta (complexidade simbólica)</p>	<p>“ (...) Da totalidade dos alunos, bastante mais de metade sentem que o CAS foi fundamental e na reflexão sentem que os ajudou a crescer. Cerca de um quinto deles entregam-se totalmente e são muito voluntariosos mesmo mostrando dificuldade em reflectir sobre processos e impactos e sensivelmente outro quinto cumpre apenas com o tempo pedido, dedicando menor atenção à reflexão” [Professor Coordenador CAS, 2012]</p> <p>“ (...) Uns põem muito empenho, outros têm medo de gastar muito tempo com as actividades” [Professor responsável pelo grupo de alunos observados, 2012]</p>

Podemos referir que nestas actividades CAS a integração de “experiência e conceitos, observações e acção”, como postulado por Kolb (1984, p. 22), permitem identificar um estilo de aprendizagem assimilador, com base na conceptualização abstracta, agrupando pela lógica a observação reflexiva de informações múltiplas, um estilo de aprendizagem convergente na base da experiência activa em que a acção resulta de pôr em prática a conceptualização abstracta, dando resposta capaz à resolução de problemas e um estilo de aprendizagem acomodador feito pela

experiência prática, através de novos desafios e com base nas dimensões experiência concreta e inerente complexidade afectiva e experiência activa com a inerente complexidade comportamental.

O processo de aprendizagem experiencial vai-se desenvolvendo com o apoio de todos estes tipos de reflexões proporcionando a transformação resultante da experiência concreta e da conceptualização abstracta para uma posterior acção.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Balanço do trabalho

O problema desta investigação centrou-se no estudo e compreensão do impacto das actividades implementadas em CAS para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, pela aprendizagem social, emocional e cívica, numa escola IB da área metropolitana de Lisboa. Na metodologia de trabalho de carácter empírico deste estudo de caso, contextualizado em ambiente natural pelo interesse intrínseco em aprender sobre ele e ao mesmo tempo sobre outros (Stake, 2009), procedeu-se a análises de natureza qualitativa e interpretativa de entrevistas, de documentos escritos e da observação naturalista, utilizando o método indutivo na busca de significados, com base nos pressupostos da fundamentação teórica e procurando, como afirma Stake (2009): “clarificar as descrições e (...) sofisticar as interpretações” (p.117). O respeito pela validade interna e fiabilidade foi assegurado pela triangulação de métodos de recolha de dados, quer de fontes directas, tais como a entrevista e documentação escrita, quer de fontes indirectas, como a experiência percebida pelo investigador, conforme refere Glaser (1978). Procedemos a uma descrição do objecto de estudo, procurando compreender e interpretar significados no contexto integrado no desenho do programa do IBDP na escola referida, que permitiu: Identificar o que entendem os diferentes participantes no CAS como característica de uma actividade de criatividade, acção e serviço, enquanto experiência de aprendizagem social, emocional e cívica; descrever e analisar a natureza da contribuição das actividades CAS, integradas no currículo académico, para o desenvolvimento / transformação pessoal, social, emocional e cívica dos alunos; Identificar o papel dos diferentes

actores e das diferentes instituições envolvidas em actividades CAS no desenvolvimento pessoal, social, emocional e cívico dos alunos.

Considerando as actividades de CAS, de acordo com a sua matriz organizativa e conceptual, enquanto processo de aprendizagem experiencial directa e indirecta, no quadro teórico da construção sociocultural do conhecimento, onde as interacções sociais e relações interpessoais e inerente intersubjectividade na partilha de significados em contextos socioculturais assumem um espaço preponderante, como mediadores cognitivos (Bruner, 2001), o presente estudo baseou-se no paradigma construtivista e interaccionista do desenvolvimento cognitivo e da construção de significados em contexto social. Na teoria de aprendizagem construtivista, os conhecimentos e novas representações resultantes do confronto, reflexão, acomodação e transformação de experiências, envolvendo o sujeito e seu contexto existencial, ou seja, seus referenciais cognitivos, éticos, afectivos e volitivos, contribuirão para a transformação e desenvolvimento da identidade do sujeito e relação com o mundo à sua volta.

A criatividade, acção e serviço que caracterizam o CAS no contexto do IBDP são entendidas, pela análise que fizemos nesta investigação, como desempenhando um papel valorizador de uma educação de ordem expressiva centrada no desenvolvimento do carácter, atitudes e comportamentos, isto é, o desenvolvimento pessoal e social, ao mesmo tempo que desempenham um papel de ordem instrumental, desenvolvendo capacidades académicas, conhecimentos e a consequente autonomia do aluno.

Sustentados nas dimensões de análise e categorias do desenvolvimento de competências no domínio cognitivo e afectivo comportamental e das características e contextos de aprendizagem experiencial das actividades CAS, analisámos os dados recolhidos no âmbito do paradigma sócio construtivista e interaccionista do desenvolvimento, tendo por base o quadro teórico de Kolb sobre o ciclo de aprendizagem experiencial (Figura 2).

Na análise às respostas das entrevistas e cruzamento de dados com a análise de documentos escritos e com a observação naturalista, reconhecemos uma percepção generalizada da contribuição do envolvimento em actividades sociais e cívicas de criatividade, acção e serviço para o desenvolvimento pessoal e inserção social, com impactos a nível individual, na construção de competências essenciais, a nível atitudinal, emocional, cognitivo e social, sustentados numa aprendizagem marcada pelo diálogo e interacção com a sociedade. Há um reconhecimento dos valores de cidadania e identidade que se desenvolvem neste processo e da sua importância para a descoberta de si mesmo, que possibilitará a posterior descoberta do outro. Conforme refere o relatório da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, elaborado a pedido da UNESCO (Delors et al., 1998), ao aprender a viver juntos, a ser, a fazer e a estar desenvolvem-se valores de cidadania e identidade.

Estes aspectos são corroborados por diversos estudos e investigações como: os estudos citados por Durlak et al. (2011) ao afirmarem que o objectivo da aprendizagem social e emocional em contexto escolar será “desenvolver e fomentar competências cognitivas, afectivas e comportamentais de auto-consciência, auto-gestão, consciência social, capacidades de relacionamento e responsabilidade na tomada de decisões” (p.406), competências essas visíveis em atitudes positivas face a si mesmo e aos outros, comportamentos pro-sociais, diminuição de comportamentos problemáticos, redução de desordens emocionais e melhores resultados académicos; as investigações de Mutz e Schwimbeck (2005) que referem benefícios a nível individual e social, desenvolvendo competências, atitudes, valores e emoções numa aprendizagem marcada pelo diálogo e interacção com a sociedade, potenciando a construção de confiança e reciprocidade multipolar entre cidadãos como base de sustentação da cidadania; ou, ainda, os estudos citados por Greenberg et al. (2003), dando conta dos efeitos da aprendizagem e competências sociais e emocionais, associadas a programas específicos (como os de aprendizagem cívica), para o desempenho académico, para a qualidade das relações interpessoais e para a redução de problemas comportamentais.

Da interpretação dos dados recolhidos junto dos participantes neste estudo e de acordo com as considerações apresentadas no capítulo cinco, as actividades CAS, enquanto experiência de aprendizagem social, emocional e cívica caracterizam-se pelo desenvolvimento de competências cognitivas, afectivas e comportamentais como construção integrativa em resultado da confrontação do pessoal e do social pela acção e simbolização. No Quadro 29 apresentamos uma síntese das competências cognitivas, afectivas e comportamentais resultantes da acção e simbolização com impacto no desenvolvimento pessoal e social.

Quadro 29: Competências cognitivas afectivas e comportamentais

	Individual	Social
Reflexão	Auto-reflexão	Reflexão Social
Acção	Auto-gestão	Gestão de Relações e Opções

A percepção da natureza da contribuição das actividades CAS para o desenvolvimento / transformação pessoal, social, emocional e cívica dos alunos a nível cognitivo pelo processo de auto-reflexão é visível na avaliação pessoal das capacidades, forças, valores e emoções pessoais e desenvolvimento do pensamento crítico, que os alunos reportam nas entrevistas e documentos escritos e que os professores responsáveis confirmam também nas entrevistas (Quadros 20, 22, 27). O desenvolvimento de competências cognitivas proporcionadas pelo processo de reflexão social, conforme reportam os participantes e de acordo com o observado, está patente na compreensão e empatia, no reconhecimento e apreço pelas diferenças e semelhanças individuais e do grupo, processos de estruturação e reflexão e dimensão do conflito cognitivo da interacção para a percepção de Si (Quadros 1, 2, 3, 4 e 22). O desenvolvimento de competências afectivo - comportamentais proporcionadas pelas actividades CAS é referido pelos participantes e observado na acção, em gestos de auto-gestão como a

persistência face às dificuldades, gestão de comportamentos e emoções e estabelecimento e avaliação de progressos pessoais. Assim também, o desenvolvimento destas competências resultante do processo de aprendizagem em interacção social é observado e relatado pelos participantes com referência a capacidades para estabelecer e manter relações de cooperação e resolução de conflitos e na responsabilização pela tomada de decisões (Quadros 20 e 23).

A contribuição das actividades CAS para o desenvolvimento / transformação pessoal, social, emocional e cívica dos alunos, pelo facto de estarem integradas no currículo, como afirma Santana-Vega (2009), permitirão aprender a fazer, a tomar decisões, enquanto processo cognitivo, afectivo, valorativo e motivacional, conduzindo à necessária transição académica e laboral. O facto das actividades CAS fazerem parte integrante do currículo de IBDP é reconhecido pelos participantes como uma ajuda muito importante no trabalho desenvolvido no processo de construção de significados resultante da acção e reflexão, tornando-o mais eficaz (Quadros 17, 20 e 27).

O reconhecimento implícito nas palavras dos participantes da pro-actividade, independência e auto-realização do indivíduo, desenvolvidas através das actividades CAS, implicam o reconhecimento da aprendizagem como resultado do desenvolvimento anterior, consciência interpretativa e posterior consciência integrativa, isto é, a confrontação do pessoal e do social, num processo dialéctico de mobilização e aquisição simultânea de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades (Quadro 17, 20, 22 e 23). Este processo segue os conceitos, descritos por Kolb (1984), de integração hierárquica de estilos de aprendizagem e inerentes complexidades na diferenciação crescente (Ver Figura 2).

A confrontação de ideias mediada pela experiência, consolidando e recriando hipóteses e transferindo conhecimentos, constitui a aprendizagem experiencial descrita por Kolb (1984) em que a construção de significados resulta da acção e reflexão e que, de acordo com o guia da IBO para CAS (2008b), é um dos objectivos das actividades CAS. Este documento

referencial, conforme já mencionámos, reconhece o trabalho desenvolvido em CAS, através da aprendizagem experiencial, como um percurso de encorajamento do envolvimento social e cívico, fora do espaço de aula, em paralelo com a educação formal, para promoção do desenvolvimento pessoal e interpessoal dos jovens alunos do IBDP. Assume desta forma, como reconhecem também os participantes, o papel da escola enquanto facilitador da acção e envolvimento comunitário como factor de desenvolvimento (Quadros 21 e 25). Durrant et al. (2012) citam diversos estudos numa recente investigação sobre a percepção que alunos e professores têm sobre a acção comunitária, onde se reconhece o encorajamento e criação de uma cultura de voluntariado como “instrumento de desenvolvimento pessoal e comunitário” (p.280).

Os aspectos relativos às características e contextos das actividades CAS, enquanto mediadores cognitivos, com impacto no desenvolvimento pessoal e social e inerentes competências cognitivas afectivas e comportamentais, são destacados pelos participantes no estudo em muitos momentos. Neste âmbito são, ainda, feitas referências (Quadros 20, 25, 26): ao facto de estas actividades CAS fazerem parte integrante do currículo do IBDP e, assim, permitirem um desafio e motivação pela superação de dificuldades e preconceitos; à possibilidade de planear e escolher as actividades de forma independente com a inerente responsabilização e satisfação; ao trabalho colaborativo; à reflexão; ao apoio dos professores responsáveis pelo CAS; e ao reconhecimento do contributo para a sociedade civil propiciador de benefícios a nível da coesão social, prosperidade e consciência comunitária.

Todos estes aspectos são reconhecidos também nos estudos citados por Mutz e Schwimmbeck (2005) e referenciados nos estudos de Durlak et al. (2011) que apontam a influência da aprendizagem social e emocional em ambientes de aprendizagem seguros, bem geridos, atentos e participativos, incrementando a ligação do aluno à escola, o trabalho colaborativo de toda a comunidade educativa, as relações interpessoais e os comportamentos pro-

sociais como propiciadores de impactos nos resultados académicos e no desenvolvimento integral do aluno.

Como descreve Bruner (2001), a influência do contexto, a natureza da aprendizagem, o papel das experiências e meios de aquisição de conhecimentos na construção de aprendizagens colocam, quer no aluno, quer o professor, um papel próprio na construção de significados. O aluno constrói o processo de aprendizagem alicerçado em predisposições pessoais, sociais e contextuais e em estruturas ou instruções proporcionadas pelo professor que, actuando na Zona de Desenvolvimento Proximal do jovem, conforme postulado por Vygotsky (1978), ajudará a promover o desenvolvimento potencial transformando-o em real, como reconhecem os participantes (Quadro 25).

É muito destacada ainda pelos participantes a motivação e o sentido de pertença resultantes da participação e responsabilização na planificação, organização de actividades, reflexão e partilha de decisões (Quadro 15) que, como recorda Sapin (2009), levarão a um empoderamento noutros campos da vida, desenvolvendo aptidões e confiança.

Concluimos, com a análise dos dados recolhidos, que a aprendizagem experiencial proporcionada pelas actividades CAS, entendidas à luz do paradigma sócio construtivista e interaccionista, fomentando o pensamento crítico e criativo, se centra nos objectivos de desenvolvimento sociomoral e afectivo referido também por Brett, Monpoint-Gaillard e Salema (2009), como meio para promover o conhecimento orientado por valores, competências para a acção, interacção, confrontação e mudança, de acordo com as exigências e constrangimentos das rápidas mudanças sociais, económicas, políticas e culturais, desenvolvendo o empoderamento dos jovens e consequente autonomia, identidade e sistema de valores.

O desafio das actividades de criatividade, acção e serviço em contextos de vida real será uma forma de potenciar a construção de conhecimento enquanto processo de desenvolvimento, gerado pela

interacção do sujeito com o meio e inerente intersubjectividade na partilha de significados em contextos socioculturais.

As considerações que tecemos neste estudo tiveram em conta um contexto condicionado à sua natureza de estudo de caso, tendo como limitações, ainda, o factor tempo que não permitiu a recolha de dados em maior número de centros, subdivisão dos alunos em maior número de subgrupos ou a auscultação dos pais e encarregados de educação.

6.2. Sugestões e recomendações para futuras investigações

Atendendo à importância sentida quanto ao conhecimento do impacto do programa de IB, centrado numa educação para o desenvolvimento de competências e valores propiciadores da formação integral da personalidade humana a partir de múltiplas perspectivas e a aprendizagem ao longo da vida, parece-nos pertinente recomendar o aprofundamento do estudo, procurando novas fontes de dados para a compreensão do impacto das actividades CAS no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Um estudo longitudinal que permita um acompanhamento mais próximo e continuado dos alunos seria recomendável para uma percepção mais aprofundada do impacto destas actividades CAS no seu desenvolvimento e relação entre factores sociais, emocionais e académicos. Ainda como sugestão de estudo seria relevante a análise de categorias por outros subgrupos de alunos e um estudo do impacto de práticas específicas sobre a natureza do desenvolvimento de atitudes valores ou competências a que se possam destinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicológica e educação*. (5ª ed.). Braga: Psíquibrios edições.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bear, G. & Watkins, J. (2006). Developing self-discipline. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 29-44). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Bekkers, R. (2008). *Service Learning and the Development of Civic-mindedness in the Netherlands*. Utrecht: Utrecht University. [consult. 2.Março.2012]. Disponível em:
http://academia.edu/2991390/Service_Learning_and_the_Development_of_Civic-mindedness_in_the_Netherlands
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Vol.3* (Second Edition). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bostrom, A. K. (2002). Informal learning in a formal capacity: problematizing the concept of social capital in a contemporary Swedish context. *International Journal of Lifelong Learning*, 21 (6), 510-524.
- Bourdieu, P. (1998). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- Brett, P., Monpoint-Gaillard, P., & Salema, M. H. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights: a framework for the development of competences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bruner, J. (1964). *On knowing: essays for the left hand*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1973). *Going beyond the information given*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2001). *Research methods in education*. New York: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2010). *Projecto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Davis Smith, J. (1999). *Volunteering and social development. A background paper for discussion at an expert group meeting*. November 29-30 1999. New York: United Nations Volunteers.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. [consult. 2.Abril.2012]. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Diaz-Aguado, M. J. (2000). *A educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Durlak, J., Weissberg, R. & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. [consult. 10.Maio.2012]. Disponível em: <http://casel.org/wp-content/uploads/A-meta-analysis-of-after-school-programs-that-seek-to-promote-personal-and-social-skills-in-children-and-adolescents.pdf>
- Durlak, J., Dymnicki, A., Schellinger, K., Taylor, R. & Weissberg, R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432. [consult. 10.Maio.2012]. Disponível em: <http://casel.org/wp-content/uploads/Meta-Analysis-Child-Development-Full-Article1.pdf>
- Durrant, I., Peterson, A., Houtt, E. & Leith, L. (2012). Pupil and teacher perceptions of community action: an English context. *Educational Research*, 54 (3), 259-283.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria VA: Association for supervision and Curriculum Development.
- Fernandes, E. & Almeida, L. (2001). *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, J. (2001). *Saberes, competências, valores e afectos necessários ao bom desenvolvimento profissional do/a professor/a*. Lisboa: Plátano Editora.
- Fonseca, E. (2007). *A nova educação do carácter. Teoria, metodologia e desafios no contexto da educação pública portuguesa*. Lisboa: DE-FCUL.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e Ousadia. O quotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora.
- Furlong, J. & Oancea, A. (2005). *Assessing quality in applied and practice-based educational research: a framework for discussion*. Oxford University: Department of Educational Studies.
- Gee, J. P. (2008). *Sociocultural perspective on opportunity to learn*. CUUS083/Moss 978 0 521 88045 9, 76-108. [consult. 12.Maio.2012]. Disponível em:
[http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Sociocultural Perspective on OTL.pdf](http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Sociocultural%20Perspective%20on%20OTL.pdf)
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. California: The Sociology Press.
- Gollob, R., Huddleston, E., Krapf, P., Salema, M. H. & Vrkas, V. (2004). *Education for democratic citizenship 2001-2004 – Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Gonçalves, S. (2011). Cidadania global e educação superior. In S. Gonçalves & F. Sousa (Eds.). *Escola e comunidade: laboratórios de cidadania global*. (pp. 13-25). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [consult. 22.Março.2013]. Disponível em:
<http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/395723.pdf>

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474. [consult. 22.Mai.2012]. Disponível em:
<http://casel.org/wp-content/uploads/AmericanPsychologist2003.pdf>
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. London: Sage Publications.
- Hartley, D. (2003). The instrumentalisation of the expressive in education. *British Journal of Educational Studies*, 51 (1), 6-19.
- IBO. (2008a). *A review of research relating to the IB Diploma Programme*. Cardiff, Wales. [consult. 20.Mar.2012]. Disponível em:
<http://www.ibo.org/research/resources/documents/dpresearchreview.pdf>
- IBO. (2008b). *IB Diploma Programme: Creativity, Action, Service Guide*. Cardiff, Wales. [consult. 20.Mar.2012]. Disponível em:
http://occ.ibo.org/ibis/documents/dp/drq/cas/d_0_casxx_gui_0803_1_e.pdf
- IBO. (2009). *IB Learner profile Booklet*. Cardiff, Wales. [consult. 20.Mar.2012]. Disponível em:
<http://www.ibo.org/programmes/profile/documents/Learnerprofileguide.pdf>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kulundu, F. K. & Hayden, M. (2002). Creativity, Action, Service (CAS) Activities as part of the International Baccalaureate Diploma Programme: A case study. *Pastoral Care in Education*. 20 (1), 30-36.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McLellan, J. A. & Youniss, J. (2003). Two Systems of Youth Service: Determinants of voluntary and required youth community service. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 47-58.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Educação para a cidadania – Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção Geral de Educação.

- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: UNESCO. [consult. 20.Abr.2011]. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/bibliotecaedgarmorin>.
- Mutz, G. & Schwimmbeck, E. (2005). Voluntary activities and civic learning: findings of a preparatory survey for a European case study. In H.Simpson, M. & Tuson, J. (1995). *Using observations in small-scale research*. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- Peterson, A. (1987). *Schools across frontiers: The story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. Illinois: Open Court.
- Roldão, M. C. (1992). A educação cívica nas áreas disciplinares do currículo formal: uma dimensão esquecida?. In J. Formosinho (Ed.). *Formação pessoal e social*. (pp. 105-110). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rose, T. (2007). *Qualitative study of student achievement and growth associated with the International Baccalaureate program in academy school district 20*. Colorado: Academy School District 20.
- Santana-Vega, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. (3ª ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santos, M. E. (2011). Educação em cidadania / educação pela cidadania / educação para a cidadania. In S. Gonçalves & F. Sousa (Eds.). *Escola e comunidade: laboratórios de cidadania global*. (pp. 39-54). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [consult. 22.Mar.2013]. Disponível em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/395723.pdf>
- Sapin, K. (2009). *Essential skills for youth work practice*. London: Sage.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. & Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study*. Amsterdam: IEA.
- Simpson, M. & Tuson, J. (1995). *Using observations in small-scale research*. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- Stake, R. E. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thompson, J.J., Hayden, M.C. & Cambridge, J.C. (2003). Towards a structural typology for Baccalaureate-style curricula. In T. Pound & G.

- Phillips (eds.), *The Baccalaureate: A model for curriculum reform* (pp. 29-46). London, UK: Kogan Page.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em educação*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, M. O. (1989). *A educação para os valores*. Lisboa: DE-FCUL.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R. (2000). *The social mind – construction of the idea*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J. & Rij, C. (2005) *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education*. Amsterdam, The Netherlands: Regioplan Publications.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williamson, H. & Hoskins, B. (2005). *Charting the landscape of European youth voluntary activities*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Warburton, J. & Smith, J. (2003). Out of the generosity of your heart: Are we creating active citizens through compulsory volunteer programmes for young people in Australia?. *Social Policy and Administration*. 37 (7), 772-786.
- Yin, R. (1994). *Case study research – design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Decretos-Lei consultados:

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho de 2012. *Diário da República*, 1.^a série – N.º 129 – 5 de Julho de 2012. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Sites consultados:

<http://www.ibo.org/diploma/curriculum/>

<http://www.ibo.org/general/where.cfm>

<http://www.ibo.org/mission/>

APÊNDICES

Apêndice A: Pedido de autorização para recolha de dados

Exmo. Sr. Director

Margarida C Fermoselle da Silva, professora do quadro no ensino secundário, autora de um estudo de investigação no âmbito de Dissertação de Mestrado em Educação, com especialização em Formação Pessoal e Social, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com o título “IBDP e o impacto das actividades CAS no desenvolvimento pessoal e social dos alunos”, solicita a V. Exa. autorização para contactar professores, coordenadores e alunos com vista a realizar recolha de dados através de observações, entrevistas e análise de documentos relativos às actividades de Creativity, Action, Service (CAS).

A componente de serviço do CAS no contexto do IBDP pode ser entendida como valorizadora de uma educação de ordem expressiva centrada no desenvolvimento do carácter, atitudes e comportamentos. Neste contexto o objectivo da investigação será descrever e interpretar o impacto das actividades de CAS no desenvolvimento pessoal e social pela aprendizagem social e cívica. A problemática para o estudo terá por base a pergunta: “Como é que as actividades implementadas no CAS têm impacto no desenvolvimento pessoal e social dos alunos pela aprendizagem social e cívica que fomentam?”

A importância do presente estudo prende-se com o reconhecimento do benefício das vivências sociais e cívicas no desenvolvimento de competências e capacidades, atitudes, valores e emoções, numa aprendizagem em diálogo e interacção com a sociedade.

A metodologia a utilizar na dissertação será a de estudo de caso intrínseco, seleccionado pela sua singularidade, pelo interesse intrínseco em aprender sobre ele e ao mesmo tempo sobre outros. Pretende-se traçar um quadro geral da situação particular do CAS enquanto projecto de aprendizagem directa e indirecta através de actividades de serviço, para apreciação de características, resultados e impactos em diferentes domínios do desenvolvimento pessoal e social, tentando compreender um fenómeno onde não há qualquer controlo por parte do investigador sobre o contexto que se vai estudar.

A condução do processo empírico de recolha de dados envolvendo a instituição de ensino decorrerá entre os meses de Março e Maio de 2012 com base na observação dos alunos e entrevista de alunos e professores de modo a conferir validade interna à informação da observação, pela triangulação que proporcionam os métodos de recolha de dados, em diversos momentos e espaços e apoiados em recursos variados. A observação, entrevista e análise de documentos permitirão, enquanto fontes de recolha de dados, assegurar também a validade de construto e fidelidade da investigação. As experiências,

opções e atitudes individuais são o foco da investigação qualitativa, constituindo dados mais ricos para um estudo social do impacto das actividades de serviço prestadas no âmbito do CAS e no contexto do IBDP.

A recolha de dados será feita através de:

Entrevistas semi-estruturadas (pré e pós-actividade) aos alunos, utilizando guiões de entrevista criados para o efeito que permitam a comparação entre os dados nos diferentes momentos e entre diferentes entrevistados;

Entrevista em Focus groups, permitindo a reflexão entre os alunos do grupo;

Entrevistas a coordenadores, permitindo também a triangulação pela comparação de dados;

Observação directa, permitindo recolher dados que o participante pode não referir livremente numa entrevista; e

Análise de documentos variados quer institucionais, quer dos participantes envolvidos (relatórios, diários, etc.), como fonte cognitiva de dados não verbalizados para pesquisa de impactos pessoais e sociais.

Os critérios de elegibilidade dos sujeitos da amostra em estudo, que participarão sempre de forma voluntária, terão em atenção as características heterogéneas necessárias para conferir validade ao estudo. A amostra será constituída por alunos entre os 15 e os 18 anos que frequentam o IBDP desenvolvendo actividades de CAS; professores do IBDP; Coordenador do IBDP; Coordenador do CAS; elementos de ligação entre o coordenador do CAS e as instituições envolvidas nas actividades de serviço.

Os potenciais benefícios para a instituição e sujeitos intervenientes na participação neste estudo, de cujos resultados será dado conhecimento, prendem-se com a possibilidade de melhorar a compreensão sobre a relevância das actividades de serviço e voluntariado que integram o CAS, como componente valorizadora de uma educação de ordem expressiva centrada no desenvolvimento do carácter, atitudes e comportamentos.

O estudo será realizado respeitando a confidencialidade, intimidade e direito à autodeterminação, mediante a aceitação de participação através de consentimento informado expresso por escrito e assinado por cada participante e investigadora.

Solicito deferimento,

A investigadora

Lisboa, Janeiro de 2012

Apêndice B: Termo de consentimento informado

Título do Estudo
 IBDP (International Baccalaureate Diploma Programme) e o impacto das
 actividades CAS (Creativity, Action, Service) no desenvolvimento pessoal e social
 dos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – Alunos

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Afiliação e informação geral:

No âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, com especialização em Formação Pessoal e Social, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, conduzida por Margarida F Silva, professora do quadro no ensino secundário, sob a orientação da Professora Doutora Carolina Carvalho, gostaríamos de o incluir, em conjunto com outros membros da comunidade educativa (alunos, professores do IBDP e coordenadores), no estudo de investigação sobre “IBDP e o impacto das actividades CAS no desenvolvimento pessoal e social dos alunos”.

A sua colaboração neste estudo contribuirá para aprofundar o conhecimento sobre a forma como as experiências, opções, atitudes e perspectivas individuais dos diferentes participantes nas actividades desenvolvidas no âmbito do CAS e no contexto do IBDP influenciam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Procedimentos e confidencialidade:

A sua participação consistirá numa entrevista individual e numa entrevista em *focus group*, conduzidas pela investigadora em dois momentos, com cerca de vinte minutos de duração cada no âmbito do objectivo do estudo (identificando nível de escolaridade, experiência em actividades de acção e serviço, tipo de actividades, contexto, etc.).

Com a sua autorização a entrevista poderá ser gravada em áudio e transcrita, sendo nesse caso codificados todos os dados que possam identificar o entrevistado, preservando a confidencialidade e garantindo que a identidade nunca será revelada ou reconhecida. A gravação será apagada após a conclusão do projecto.

A instituição receberá uma cópia dos resultados do estudo de investigação logo que este esteja concluído.

Caso tenha alguma dúvida acerca deste estudo, poderá contactar-nos por e-mail ou por telefone.

Li e compreendi a informação acima e aceito colaborar como participante neste estudo de investigação.

O participante: _____

O encarregado de educação: _____

A investigadora: _____

Data: ___ / ___ / ___

Apêndice C: Termo de consentimento informado

Título do Estudo
IBDP (International Baccalaureate Diploma Programme) e o impacto das actividades CAS (Creativity, Action, Service) no desenvolvimento pessoal e social dos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – Professores / Responsáveis

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Afiliação e informação geral:

No âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, com especialização em Formação Pessoal e Social, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, conduzida por Margarida F Silva, professora do quadro no ensino secundário, sob a orientação da Professora Doutora Carolina Carvalho, gostaríamos de o incluir, em conjunto com outros membros da comunidade educativa (alunos, professores do IBDP e coordenadores), no estudo de investigação sobre “IBDP e o impacto das actividades CAS no desenvolvimento pessoal e social dos alunos”.

A sua colaboração neste estudo contribuirá para aprofundar o conhecimento sobre a forma como as experiências, opções, atitudes e perspectivas individuais dos diferentes participantes nas actividades desenvolvidas no âmbito do CAS e no contexto do IBDP influenciam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Procedimentos e confidencialidade:

A sua participação consistirá numa entrevista individual, conduzidas pela investigadora, com cerca de cinquenta minutos de duração, na qual lhe será pedido que comente a sua experiência no desenvolvimento das actividades CAS com alunos do IBDP.

Com a sua autorização, a entrevista poderá ser gravada em áudio e transcrita, sendo codificados todos os dados que possam identificar o entrevistado, preservando a confidencialidade e garantindo que a identidade nunca será revelada ou reconhecida. A gravação será apagada após a conclusão do projecto.

A instituição receberá uma cópia dos resultados do estudo de investigação logo que este esteja concluído.

Caso tenha alguma dúvida acerca deste estudo, poderá contactar-nos por e-mail ou por telefone.

Li e compreendi a informação acima e aceito colaborar como participante neste estudo de investigação.

O participante: _____

A investigadora: _____

Data: ___ / ___ / ___

Apêndice D: Protocolo de entrevista a alunos de Preliminary Year

Protocolo de Entrevista Individual - Aluno de Preliminary Year

Participante: _____ Data: _____ Entrevista: _____

Informações:

Através deste estudo esperamos obter uma melhor compreensão sobre a relevância das actividades de serviço e voluntariado do CAS no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A sua perspectiva enquanto aluno participante nestas actividades é muito valiosa. A sua participação é de carácter voluntário e respeita os critérios de confidencialidade, conforme o consentimento informado que leu e assinou. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas. Interessa apenas ouvi-lo falar sobre as suas experiências, perspectivas, convicções, sentimentos e eventuais episódios vividos durante estas actividades.

Deseja fazer alguma pergunta antes de começar?

1. Começaremos por falar das suas perspectivas sobre as actividades de CAS.
 - a) Ao matricular-se no IBDP o CAS teve alguma importância nessa decisão? Já tinha ouvido falar dele? Como, onde e a quem? Que valor atribui ao envolvimento nas actividades CAS? Porquê?
 - b) Tem alguma experiência anterior neste tipo de actividades de serviço à comunidade? Como a descreve? O que pensa do envolvimento das pessoas em geral em actividades de serviço ou voluntariado?
2. Gostaria que descrevesse alguns aspectos das suas disposições e atitudes face à participação nas actividades de CAS
 - a) Que capacidades ou valores pessoais considera necessários num jovem para participar nestas actividades? Porquê? Como se percebe a si mesmo neste âmbito?
 - b) Considera que ao participar nestas actividades pode tornar-se influente na sociedade? Como? Influencia o que lhe acontece a si próprio?
 - c) Que relação vê entre as competências académicas e a participação nestas actividades? Porquê?
 - d) Que percepção tem das necessidades ou problemas do contexto social em que vivemos?
 - e) Como reage perante situações que desafiem o que considera serem as suas capacidades ou convicções? Como enfrenta situações novas em que tenha de agir para resolver um problema ou confrontar-se com algo novo/inesperado?
 - f) Como se relaciona com os outros? Preocupa-se com a impressão que deixa nos outros? Comunica com facilidade com qualquer pessoa? Sente-se à vontade com pessoas de grupos sociais, étnicos ou raciais diferentes? Prefere desenvolver uma actividade individualmente ou em trabalho de grupo? Porquê?
 - g) O que pensa da aprendizagem feita através de experiências concretas em situações da vida real?
3. Gostaria de saber o que pensa dos possíveis impactos destas actividades de serviço
 - a) O que pensa que vai aprender com o envolvimento (responsabilidade) nas actividades CAS? Poderão ser úteis para o seu futuro? Como? Porquê?
 - b) Que expectativas tem sobre a relação com os outros (colegas, coordenadores, professores, destinatários da actividade)? O que espera deles?
 - c) O que pensa que as instituições/os destinatários das actividades esperam de si?

Quer fazer algum comentário sobre os aspectos abordados ou outros relacionados?

Agradecimento ao participante e pedido de autorização para novo contacto, caso seja necessário, com possíveis perguntas de seguimento no final do processo de recolha de dados.

Apêndice E: Protocolo de entrevista a alunos de 1st / 2nd Year

Protocolo de Entrevista Individual – Alunos de 1st and 2nd Year

Participante: _____ Data: _____ Entrevista: _____

Informações:

Através deste estudo esperamos obter uma melhor compreensão sobre a relevância das actividades de serviço e voluntariado do CAS no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A sua perspectiva enquanto aluno participante nestas actividades é muito valiosa. A sua participação é de carácter voluntário e respeita os critérios de confidencialidade, conforme o consentimento informado que leu e assinou. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas. Interessa apenas ouvi-lo falar sobre as suas experiências, perspectivas, convicções, sentimentos e eventuais episódios vividos durante estas actividades.

Deseja fazer alguma pergunta antes de começar?

1. Começaremos por falar das características da actividade de serviço.
 - a) Que tipo de actividades desenvolveu? Qual o seu papel (dificuldades e facilidades encontradas)? Como se organizou a actividade (iniciativas, parcerias, acompanhamento, coordenação, apoios, colaborações, reconhecimento)? Qual foi o processo de escolha da actividade?
 - b) Que valor atribui ao envolvimento nas actividades de CAS? Porquê?
2. Sobre o processo de aprendizagem pessoal resultante da participação nas actividades CAS
 - a) Que influência teve a experiência de contacto com a realidade feita através das actividades CAS nas suas capacidades, atitudes e valores?
 - b) Que influência teve a experiência de contacto com a realidade feita através das actividades CAS na sua responsabilidade e consciência social?
 - c) Que influência teve a experiência de contacto com a realidade feita através das actividades CAS no seu envolvimento no contexto académico?
 - d) Que valor atribui às reflexões feitas sobre as actividades CAS e ao seu tipo?
 - e) As aprendizagens académicas integram-se de forma relevante no CAS e vice-versa? Como?
 - f) O facto de desenvolver uma actividade individualmente ou em trabalho de grupo pode interferir nos impactos em si e nos outros? Como?
3. Factores emotivos ou comportamentais a destacar da experiência nas actividades de CAS
 - a) Qual o grau de satisfação com as actividades CAS? Acredita nas capacidades dos jovens? Quais os maiores desafios pessoais? Como procedeu?
 - b) Como descreve o que sentiu na relação com os diversos intervenientes na organização onde desenvolveu a actividade ou no grupo de trabalho? Houve mudanças entre o antes, o durante e o depois da participação?
 - c) Considera que o trabalho foi reconhecido? Por quem? Como? Que importância teve isso para si? Descreva o que sentiu.
 - d) Teria algum interesse ou gosto pessoal em dar continuidade de alguma forma à actividade em que se envolveu? Porquê? Como?
4. Aspectos específico que tenham tido um significado especial para si nas actividades CAS
 - a) O que destacaria como um dos maiores ganhos com as actividades CAS a nível pessoal, social e académico? Quer fazer referência a algum episódio?
 - b) Que impacto terá esta experiência nos seus planos futuros? Daqui a 10 anos como pensa que se vai referir a estas actividades?

Quer fazer algum comentário sobre os aspectos abordados ou outros relacionados?

Agradecimento ao participante e pedido de autorização para novo contacto, caso seja necessário, com possíveis perguntas de seguimento no final do processo de recolha de dados.

Apêndice F: Protocolo de entrevista em Focus Group

Protocolo de Entrevista – Alunos em “Focus Group”

Participante: _____ Data: _____ Entrevista: _____

Informações:

Através deste estudo esperamos obter uma melhor compreensão sobre a relevância das actividades de serviço e voluntariado do CAS no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. As vossas perspectivas enquanto alunos participantes nestas actividades são muito valiosas. A vossa participação é de carácter voluntário e respeita os critérios de confidencialidade, conforme o consentimento informado que leram e assinaram. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas. Interessa apenas ouvi-los falar sobre as vossas experiências, perspectivas, convicções, sentimentos e eventuais episódios vividos durante estas actividades.

Desejam fazer alguma pergunta antes de começar?

1. Aprendizagens gerais com as actividades de criatividade, acção e serviço
 - a) O que sentiram que aprenderam nesta componente de CAS?
 - b) Podem descrever resumidamente o processo de escolha, organização, desenvolvimento e participação nas actividades? O que é que mais gostaram?
2. Percepção Pessoal
 - a) Que influência teve o CAS no desenvolvimento das vossas capacidades pessoais (responsabilidade, cooperação, comunicação, eficácia, etc.)?
 - b) Como descrevem o efeito do CAS na consciência dos vossos valores (confiança, identidade, auto-estima, etc.)?
3. Responsabilidade Cívica
 - a) Que influência teve o CAS no desenvolvimento da vossa consciência social (empatia, altruísmo) e valorização de múltiplas perspectivas culturais?
 - b) Como descrevem o efeito do CAS na vossa orientação pro-social?
4. Envolvimento no contexto académico
 - a) Como descrevem a relação da aprendizagem em serviço com o CAS e os conteúdos do programa do IBDP (tipos de actividades e métodos de trabalho em aula, tipos de reflexão e seus efeitos, etc.)?
 - b) O nível de envolvimento na escola e interesse pelas interacções e pelo trabalho que nela se desenvolve sofreram alterações?

Há algum aspecto relevante que queiram destacar?

Agradecimento aos participantes e pedido de autorização para novo contacto, caso seja necessário, com possíveis perguntas de seguimento no final do processo de recolha de dados.

Apêndice G: Protocolo de entrevista a coordenador / professor

Protocolo de Entrevista ao Coordenador / Professor

Participante: _____ Data: _____ Entrevista: _____

Informações:

Através deste estudo esperamos obter uma melhor compreensão sobre a relevância das actividades de serviço e voluntariado do CAS no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A sua perspectiva enquanto professor é muito valiosa. A sua participação é de carácter voluntário e respeita os critérios de confidencialidade, conforme o consentimento informado que leu e assinou. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas. Interessa apenas ouvi-lo falar sobre as suas experiências, perspectivas, convicções, sentimentos e eventuais episódios vividos durante estas actividades.

Deseja fazer alguma pergunta antes de começar?

1. Gostaria de começar por conhecer os contextos da implementação das actividades CAS.
 - a) Quais são os principais e mais importantes objectivos e finalidades das actividades CAS no quadro de referência do IBDP?
 - b) Qual a relação entre CAS e os outros componentes do currículo do IBDP?
 - c) Que características deverá ter a planificação de parcerias e implementação das actividades para proporcionar o impacto desejado no aluno e na comunidade? Qual o papel do aluno no processo (autonomia, responsabilidade, poder de decisão)?
 - d) Que metodologias e estratégias de ensino se desenvolvem no programa do IBDP para facilitar a participação activa e envolvimento do aluno na actividade?
 - e) Que tipo de registos ou reflexões documentam o desenvolvimento do programa?
2. No tocante ao desenvolvimento pessoal e social e aos conhecimentos e percepções dos alunos face às actividades.
 - a) Que valor atribuem os alunos às actividades CAS?
 - b) Qual a percepção dos alunos quanto à confiança nas suas próprias capacidades e consciência de valores pessoais face às actividades?
 - c) Que percepções sociais e atitudes mostram os alunos face às actividades e seus destinatários (receptividade, interesses e motivações, responsabilidade, consciência social, valores morais)?
 - d) Que competências académicas, pessoais e sociais mais se desenvolvem com a participação nestas actividades?
 - e) Que valor atribuem as organizações e destinatários das actividades ao trabalho desenvolvido pelos alunos?
 - f) Que efeito poderá ter nos alunos a apreciação ou reconhecimento da sua participação? Costumam destacar/distinguir resultados?
3. Que apreciação global faz deste tipo de aprendizagem experiencial proporcionada pelas actividades CAS?
4. Desde que começaram a leccionar o programa IBDP a que grandes alterações assistiu a nível dos alunos, das parcerias, da percepção ou atitude dos pais no tocante às actividades CAS?

Há algum comentário que queira ainda fazer sobre os aspectos abordados ou outros?

Agradecimento ao participante e pedido de autorização para novo contacto, caso seja necessário, com possíveis perguntas de seguimento no final do processo de recolha de dados

Apêndice H: Protocolo de entrevista a professor de TOK

Protocolo de Entrevista ao Professor de TOK

Participante: _____ Data: _____ Entrevista: _____

Informações:

Através deste estudo esperamos obter uma melhor compreensão sobre a relevância das actividades de serviço e voluntariado do CAS no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A sua perspectiva enquanto professor é muito valiosa. A sua participação é de carácter voluntário e respeita os critérios de confidencialidade, conforme o consentimento informado que leu e assinou. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas. Interessa apenas ouvi-lo falar sobre as suas experiências, perspectivas, convicções, sentimentos e eventuais episódios vividos durante estas actividades.

Deseja fazer alguma pergunta antes de começar?

1. Gostaria de começar por conhecer os contextos da implementação das actividades CAS e sua relação com TOK.
 - f) Quais são os principais e mais importantes objectivos e finalidades das actividades CAS no quadro de referência do IBDP?
 - g) Qual a relação entre CAS e os outros componentes do currículo do IBDP, particularmente o TOK?
 - h) Que metodologias e estratégias de ensino se desenvolvem no programa do IBDP para facilitar a participação activa e envolvimento do aluno na actividade?

2. No tocante ao desenvolvimento pessoal e social e aos conhecimentos e percepções dos alunos face às actividades.
 - g) Que valor atribuem os alunos às actividades CAS?
 - h) Qual a percepção dos alunos quanto à confiança nas suas próprias capacidades e consciência de valores pessoais face às actividades?
 - i) Que competências académicas, pessoais e sociais mais se desenvolvem com TOK para a participação nestas actividades?

3. Que apreciação global faz do contributo de TOK para este tipo de aprendizagem experiencial proporcionada pelas actividades CAS?

4. Há algum comentário que queira ainda fazer sobre os aspectos abordados ou outros?

Agradecimento ao participante e pedido de autorização para novo contacto, caso seja necessário, com possíveis perguntas de seguimento no final do processo de recolha de dados.

Apêndice I: Protocolo de entrevista a responsável de IPSS

Protocolo de Entrevista ao Responsável de IPSS

Participante: _____ Data: _____ Entrevista: _____

Informações:

Através deste estudo esperamos obter uma melhor compreensão sobre a relevância das actividades de serviço e voluntariado do CAS no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A sua perspectiva enquanto responsável nesta instituição é muito valiosa. A sua participação é de carácter voluntário e respeita os critérios de confidencialidade, conforme o consentimento informado que leu e assinou. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas. Interessa apenas ouvi-lo falar sobre as suas experiências, perspectivas, convicções, sentimentos e eventuais episódios vividos durante estas actividades.

Deseja fazer alguma pergunta antes de começar?

1. Gostaria de começar por conhecer os contextos da implementação das actividades que os jovens desenvolvem na instituição.
 - a) Que características têm as actividades em que os jovens são envolvidos (contexto, tipo, duração, lugar, número de estudantes envolvidos)? Pode descrever a relação que mantém com a instituição de ensino dos jovens? Como se processa a planificação, apoio e reconhecimento à participação do jovem nas actividades?
 - a) Qual o seu papel e interacção com os estudantes? Que responsabilidades, autonomia e poder de decisão têm os jovens? Que tipo de reflexão sobre a experiência desenvolvem? É dado algum feedback aos jovens?
 - b) Que valor atribui ao trabalho desenvolvido pelos jovens? Que expectativas têm em relação a eles?
 - c) Qual a atitude por parte dos destinatários do trabalho desenvolvido pelos jovens? Que evoluções se destacam?
2. Sobre os conhecimentos e capacidades dos jovens
 - b) Que conhecimentos, capacidades ou características pessoais e sociais considera necessárias num jovem para participar nas actividades desta instituição? Porquê?
 - c) Como descreve a receptividade, os interesses e as motivações dos jovens? Em que momentos se evidenciam estas características?
 - d) Como descreve o relacionamento deles com os outros? Como trabalham em cooperação? Qual a importância do grupo? Como se integram nas situações novas?
3. Sobre o impacto nos jovens
 - a) Quais as principais aprendizagens proporcionadas pela experiência com esta actividade? Que capacidades pessoais e sociais do aluno se desenvolvem?
 - b) Gostaria de destacar algum aspecto significativo ou episódio marcante? Há algum comentário que queira ainda fazer sobre os aspectos abordados ou outros?

Agradecimento ao participante e pedido de autorização para novo contacto, caso seja necessário, com possíveis perguntas de seguimento no final do processo de recolha de dados.

Apêndice J: Grelha de análise de entrevista a alunos

Dimensão de análise: **Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências**

Categoria	Subcategoria	Indicadores de discurso	Alunos / Frequência
Domínio Cognitivo	Competências	<p>“Ganhei maturidade e aprendi a relativizar” [A₂ 1].</p> <p>“(…) Ganhei maior consciência social” [A₁ 1].</p> <p>“A reflexão ajuda a perceber, a clarificar (…)” [A₁ 3].</p> <p>“Ganhei uma noção mais clara do trabalho (….) Faz parte do perfil do aluno de IB ser “open minded (….)” [A₁ 2].</p> <p>“Questionamos, desconstruímos e construímos” [A₂ 3].</p> <p>“Aprender com os erros e com a experiência de CAS” [A₁ 2].</p> <p>“Desenvolvem-se competências que facilitam a vida académica” [A₂ 1].</p>	<p><i>Individualmente</i></p> <p>A₀ 1; A₀ 3; A₁ 1; A₁ 2; A₁ 3; A₂ 1; A₂ 2; A₂ 3</p>
		<p>“Vemos outros pontos de vista e confrontamos a forma de ver o mundo” [A₁ 2].</p> <p>“As aprendizagens que fazemos no contexto académico servem de base a novas aprendizagens feitas no contacto com o exterior” [A₀ 3].</p> <p>“O IBDP ajuda a melhorar todas as dimensões da pessoa academicamente (….) aprendendo com os erros” [A₂ 1; A₁ 2].</p> <p>“O CAS ajuda a desenvolver o conhecimento académico e é ajudado pelos conhecimentos académicos. O pensamento crítico e o pensamento criativo constituem os pilares do desenvolvimento” [A₂ 1; A₁ 2].</p> <p>“(…) abre novos horizontes clarificando a visão da vida e do mundo” [A₂ 2].</p> <p>“Aumenta a nossa consciência dos valores pelo processo de reflexão” [A₂ 2; A₁ 2].</p> <p>“Através dos relatórios, auto-avaliação e reflexão há um amadurecimento e consciencialização” [A₂ 1; A₂ 2; A₁ 2].</p>	<p><i>Focus Group</i></p> <p>A₀ 3; A₁ 2; A₂ 1; A₂ 2</p>

A₀ – Aluno de Preliminary Year IBDP

A₁ – Aluno de First Year IBDP

A₂ – Aluno de Second Year IBDP

Categoria	Subcategoria	Indicadores de discurso	Alunos / Frequência	
Domínio Afectivo Comportamental	Competências	Fazer e Estar "Outcome" comunitário	<p>"Ajuda a melhorar a performance académica e penso que também a profissional no futuro (...) favorece em tudo o futuro pessoal" [A₀ 2].</p> <p>"Aumentei a tolerância, a capacidade de adaptação (...)" [A₁ 3].</p> <p>"As actividades abriram-me os olhos para novas realidades e deram-me o valor de não julgar tudo à primeira vista" [A₂ 2].</p> <p>"Sedimenta relações de amizade e ajuda a conhecer e relacionar-se melhor com colegas e professores. (...) O grupo e os reconhecimentos ou elogios motivam na actividade" [A₁ 2].</p> <p>"O contacto com o exterior ajuda a melhorar capacidades de comunicação e relacionamento(...). Ajuda a entender a relatividade dos nossos interesses face às necessidades dos outros" [A₂ 3].</p> <p>"Ganhei muito na sedimentação das relações humanas e na capacidade de contactar com outras pessoas" [A₂ 2].</p> <p>"O reconhecimento das instituições ou representantes é fundamental para a motivação. O reconhecimento informal é mais rico e muito motivador por ser inesperado e genuíno." [A₁ 3].</p> <p>"É fundamental o aumento da confiança nas capacidades dos jovens por parte da sociedade" [A₂ 2].</p>	<p><i>Individualmente</i></p> <p>A₀ 1; A₀ 2; A₀ 3; A₁ 1; A₁ 2; A₁ 3; A₂ 1; A₂ 2; A₂ 3</p>
			<p>"Se incorporarmos o espírito do CAS como deve ser teremos muitos frutos" [A₀ 3].</p> <p>"Os momentos de reflexão em grupo aumentam a coesão e sedimentam as relações entre o grupo e os professores ou coordenadores" [A₁ 2].</p> <p>"As actividades desenvolvidas com base em propostas da instituição proporcionam maior modelação da nossa atitude pelo desafio de preconceitos ou estigmas que nos levariam a não optar por elas" [A₂ 1].</p> <p>"As actividades desenvolvidas por nossa iniciativa desenvolvem muito mais a nossa autonomia (...) e responsabilidade criando maior satisfação (...) pela superação de desafios" [A₂ 1; A₂ 2; A₁ 2].</p> <p>"Sentimos que somos capazes de fazer algo importante (...) não só para os outros como para nós. (...) Conhecemos outras realidades e fazemos uma abordagem diferente da sociedade" [A₀ 3; A₁ 2; A₂ 1; A₂ 2].</p>	<p><i>Focus Group</i></p> <p>A₀ 3; A₁ 2; A₂ 1; A₂ 2</p>

A₀ – Aluno de Preliminary Year IBDP A₁ – Aluno de First Year IBDP A₂ – Aluno de Second Year IBDP

GRELHA DE ANÁLISE DE ENTREVISTA A ALUNOS *Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências*

Categoria	Subcategoria	Indicadores de discurso	Alunos / Frequência
Domínio Afetivo Comportamental	Competências	Ser "Output" Individual	<p><i>Individualmente</i></p> <p>A₀ 1; A₀ 2; A₁ 1; A₁ 2; A₁ 3; A₂ 1; A₂ 2; A₂ 3</p>
		<p>"Aumenta a nossa responsabilidade, humildade, determinação, confiança nas capacidades e também orgulho por vencer os desafios" [A₂ 2; A₂ 1].</p> <p>" Passamos a centrar-nos menos em nós (...). Amadurecimento e consciencialização que se reflectem numa atitude académica e numa postura na vida mais responsável (...). Ajuda a aumentar valores e virtudes (...). Ganhamos maior consciência social (...) e gosto na participação. As experiências com as actividades CAS ajudam a criar um perfil muito apreciado" [A₂ 1; A₂ 2; A₁ 2].</p>	<p><i>Focus Group</i></p> <p>A₀ 3; A₁ 2; A₂ 1; A₂ 2</p>

A₀ – Aluno de Preliminary Year IBDP A₁ – Aluno de First Year IBDP A₂ – Aluno de Second Year IBDP

GRELHA DE ANÁLISE DE ENTREVISTA A ALUNOS Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências

Apêndice K: Grelha de análise de entrevista a alunos

Dimensão de análise: **Actividades CAS – Características e Contextos de Aprendizagem Experiencial**

Categoria	Processo	
Subcategoria	Indicadores de discurso	Participantes / Frequência
<p>Observação Reflexiva (complexidade perceptiva)</p> <p>Experiência Activa (complexidade comportamental)</p>	<p>“(…) O método, a organização e a responsabilidade no trabalho têm um grande papel” [A₁ 2].</p> <p>“As actividades propostas sem criatividade não me trazem tanta satisfação. Aquelas que sou eu a criar de base, desde a planificação à realização, dão-me muito mais satisfação pela criatividade (…)” [A₂ 3].</p> <p>“A acção em grupo é fundamental no CAS, mas o planeamento funciona melhor individualmente” [A₁ 3].</p> <p>“A complementaridade nas tarefas é fundamental. Nos grupos há sempre uns que são o cérebro e outros a força” [A₁ 3].</p> <p>“Como é uma coisa obrigatória, pode no início ser encarada como um bocadinho maçadora, mas depois tem o valor de mostrar que, quando queremos, até somos capazes de fazer o que não pensávamos conseguir” [A₂ 3].</p> <p>“Os conhecimentos académicos são fundamentais, permitindo, ao pô-los em prática, desenvolver iniciativas, capacidades e ideias em contacto directo com a realidade” [A₂ 2].</p> <p>“As actividades ajudam a desenvolver o espírito crítico. (…) O TOK desenvolve o pensamento crítico e isso conduz a um melhor desenvolvimento das nossas actividades com base na acção, responsabilização e reflexão” [A₂ 3].</p>	<p><i>Alunos individualmente</i></p> <p>A₁ 1; A₁ 2; A₁ 3; A₂ 1; A₂ 2; A₂ 3</p>
	<p>“As experiências com as actividades exigem planificação, desenvolvendo o método de trabalho, capacidade de organização e sentido de responsabilidade, interacção, cooperação e entreajuda” [A₁ 2; A₂ 1].</p> <p>“O cumprimento das actividades obriga a uma gestão do tempo mais criteriosa” [A₀ 3; A₂ 1].</p>	<p><i>Alunos em Focus Group</i></p> <p>A₀ 3; A₁ 2; A₂ 1; A₂ 2</p>

A₀ - Aluno de Preliminary Year IBDP A₁ – Aluno de First Year IBDP A₂ – Aluno de Second Year IBDP

GRELHA DE ANÁLISE DE ENTREVISTA A ALUNOS *Actividades CAS – Características e Contextos de Aprendizagem Experiencial*

Categoria	Transformação	
Subcategoria	Indicadores de discurso	Participantes / Frequência
<p>Experiência Concreta</p> <p>Sentimento (complexidade afectiva)</p>	<p>“Fazemos relatórios escritos, auto-avaliações e discussões orais com o CAS adviser, professores, coordenadores e colaboradores. Ajuda a entender, avaliar e recordar o que se fez e porquê. Clarifica e ajuda a entender o valor da actividade” [A₁ 3].</p> <p>“O apoio do coordenador ou professor com uma reflexão externa de observador é essencial para melhorar e ajudar nos momentos difíceis. Vemos o que fizemos bem e mal e aprendemos com os erros (...). Os orientadores e professores ajudam muito a identificar pontos importantes para o trabalho de CAS” [A₂ 2].</p> <p>“A experiência que o CAS nos proporciona com a sua forma e estrutura é imensa e posso dizer que para mim vão marcar muito o meu futuro. Ganhei muito (...). Eu mudei mesmo!” [A₂ 3].</p>	<p>Alunos individualmente</p> <p>A₀ 1; A₀ 2; A₁ 1; A₁ 2; A₁ 3; A₂ 1; A₂ 2; A₂ 3</p>
<p>Conceptualização Abstracta</p> <p>Pensamento (complexidade simbólica)</p>	<p>“O papel do CAS é esse, a ponte que estabelece com o exterior. Vemos outros pontos de vista e confrontamos a forma de ver o mundo que trazemos com a dos outros.” [A₂ 2].</p> <p>“As actividades (...) por nossa iniciativa desenvolvem muito mais a nossa autonomia (...) e responsabilidade criando maior satisfação (...) pela superação de desafios” [A₁ 2; A₂ 1; A₂ 2].</p> <p>As actividades desenvolvidas com base em propostas da instituição proporcionam maior modelação da nossa atitude pelo desafio de preconceitos ou estigmas que nos levariam a não optar por elas” [A₂ 1].</p> <p>“O facto de não ser avaliado quantitativamente permite que o CAS mantenha a sua virtude de estímulo pessoal, mas pode levar a que alguns alunos não lhe dediquem o devido interesse ou atenção.” [A₂ 1; A₂ 2].</p>	<p>Alunos em Focus Group</p> <p>A₀ 3; A₁ 2; A₂ 1; A₂ 2</p>

A₀ - Aluno de Preliminary Year IBDP A₁ – Aluno de First Year IBDP A₂ – Aluno de Second Year IBDP

GRELHA DE ANÁLISE DE ENTREVISTA A ALUNOS *Actividades CAS – Características e Contextos de Aprendizagem Experiencial*

Apêndice L: Grelha de análise de entrevista a professores e responsável de IPSS

Dimensão de análise: **Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências**

Categories	Subcategorias	Indicadores de discurso	Participantes / Frequência	
Domínio Cognitivo	Competências	Saber	<p>“ Permite o crescimento dos alunos (...)” [P_{RA}].</p> <p>“O CAS fomenta a autonomia dos alunos com espírito crítico e criativo (...)” [P_{RA}].</p> <p>“Muitas competências académicas são fundamentais para o CAS” [P_{CAS}].</p> <p>“À medida que vão fazendo os relatórios intermédios, vão fechando o ciclo de aprendizagem com a reflexão (...). No relatório final que elaboram, respondem às perguntas que lhes permitem completar o processo de reflexão (...). Caso contrário, não se apercebem da evolução.” [P_{CAS}].</p> <p>“TOK, como disciplina central no programa do IB e em paralelo com CAS, desenvolve o pensamento crítico e criativo, não sendo filosofia pura. Desenvolve-se um trabalho de análise sob múltiplas perspectivas de uma forma transversal em contacto com a realidade, criando um olhar crítico sobre a construção do conhecimento e relação sujeito, objecto (...), construindo capacidade de argumentar” [P_{TOK}].</p> <p>“ (...) Os alunos têm de fazer auto-crítica e auto-avaliação, (...)” [P_{TOK}].</p>	<p>Professores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de CAS [P_{CAS}] • Responsável pelo grupo de alunos observado [P_{RA}] • Professor de TOK [P_{TOK}]
			<p>“Sinto que (...) rapidamente começam a conhecer e interagir (...). Ganham maior consciência do mundo à sua volta e das situações de vida.”</p>	<p>Responsável IPSS [R_{IPSS}]</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores de discurso	Participantes / Frequência	
Domínio Afetivo Comportamental	Competências	Fazer e Estar "Outcome" comunitário	<p>" (...) A valorização da actividade de voluntariado na IPSS é maior, quanto mais a conhecem. A timidez, o receio de não ser capaz, mas depois da experiência, muitos querem repetir. Às vezes têm surpresas difíceis de superar, mas se estiverem em grupo ajudam-se muito (...). Às vezes ficam surpreendidos consigo próprios (...). Os muitos reconhecimentos que recebem são um incentivo. Desenvolve-se um espírito de combatividade essencial para ultrapassar o insucesso. (...). Reconhecimento do valor pessoal e da profissão dos funcionários da IPSS (...) " [P_{RA}].</p> <p>"A estruturação do trabalho e a metodologia permitem ter uma responsabilidade e um compromisso perante a realidade, desenvolvendo competências sociais e de trabalho. O comprometimento permite a descentração e a entrega a outras causas, procurando soluções que preparam para a liderança e direcção no futuro" [P_{CAS}].</p> <p>"A reflexão sobre as actividades de serviço permite também a desconstrução de estereótipos sobre a condição social, pela proximidade com os contextos de exclusão na actividade" [P_{CAS}].</p> <p>" (...) O trabalho de TOK exige que o ensino seja experiencial. Interpretar com a praxis, aprender com a acção, interagindo (...) é a transversalidade, um eixo articulador." [P_{TOK}].</p>	<p>Professores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de CAS [P_{CAS}] • Responsável pelo grupo de alunos observado [P_{RA}] • Professor de TOK [P_{TOK}]
			<p>"Sinto que se integram bem (...) as ansiedades, receios e conquistas são semelhantes (...). Os jovens são receptivos, mostram muita motivação para ajudar e colaborar, sendo mais um nesta equipa do Centro, atentos aos sinais que lhes dão os utentes, mas trazem uma grande ansiedade, pois não têm ideia desta dimensão."</p> <p>" (...) O facto de virem em grupo é muito importante para a integração e partilha de dificuldades e experiências."</p> <p>"Os utentes e os funcionários apreciam muito a animação e ajuda no trabalho (...). Os jovens têm sempre uma visão diferente da nossa e dão contributos interessantes (...) sempre disponíveis para abraçar as nossas iniciativas e criar momentos lúdicos e inovadores, muito apreciados. Criam-se laços especiais. Os utentes marcam os voluntários (...). É uma experiência muito enriquecedora. (...) Saem com a sensação de que os utentes ficaram, de facto, muito felizes e os querem de volta (...). Muitos voltam e ajudam muito os que estão de novo."</p> <p>"Quando temos voluntários há mais vida no Centro."</p> <p>" (...) A maior e mais enriquecedora aprendizagem é relacionar-se com pessoas que têm diferenças, mas que, como seres humanos, têm muito para nos dar (...)."</p>	<p>Responsável IPSS [R_{IPSS}]</p>

Categories	Subcategories	Indicadores de discurso	Participantes / Frequência	
Domínio Afetivo Comportamental	Competências	Ser "Output" Individual	<p>"O IB proporciona com o CAS o desenvolvimento de uma atitude diferente na vida, o desenvolvimento de consciência social e cívica, de responsabilidade, do valor de respeito pela dignidade da vida e sensibilidade para o voluntariado, para as situações de exclusão" [P_{CAS}].</p> <p>"Os alunos no princípio não têm muita consciência dos seus valores pessoais" [P_{RA}].</p> <p>" (...) TOK procura ajudar o aluno a conhecer-se a si mesmo e assim conhecer os outros" [P_{TOK}].</p> <p>"A pouca auto-confiança inicial ao fim do 1º ou 2º projecto (CAS) muda, pois o aluno começa a entender" [P_{CAS}].</p> <p>"Desenvolve-se uma visão global do mundo e uma consciência social, desconstruindo estereótipos e também protecção pessoal recebida. Alguns alunos dizem que após a experiência com as actividades se dão conta que têm de fazer algo pela vida" [P_{CAS}].</p> <p>" (...) Valorização do que têm e do que são, minimizando problemas pessoais" [P_{RA}].</p> <p>"A dimensão ética desenvolvida é muito importante porque é a dimensão dos valores feita pela prática" [P_{TOK}].</p> <p>"A consciência de si e do mundo são um trunfo para o futuro" [P_{TOK}].</p>	<p>Professores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de CAS [P_{CAS}] • Responsável pelo grupo de alunos observado [P_{RA}] • Professor de TOK [P_{TOK}]
			<p>"Em termos pessoais é um grande enriquecimento. Os jovens passam a valorizar a vida de outra forma e desvalorizar alguns problemas pessoais. Isto é dito por eles muitas vezes"</p> <p>"Os jovens são, por norma, comunicativos e estão abertos à descoberta"</p> <p>"Os jovens mostram um grande respeito pela dignidade humana daqueles que não têm, ou têm limitadas capacidades de interacção."</p> <p>"Muitas vezes os jovens referem que ganharam mais eles com esta experiência do que os utentes. Eu não concordo com isso, penso que é recíproco (...)."</p>	<p>Responsável IPSS [R_{IPSS}]</p>

Apêndice M: Grelha de análise de entrevista a professores e responsável de IPSS

Dimensão de análise: **Actividades CAS – Características e Contextos de Aprendizagem Experiencial**

Categoria	Experiência Concreta; Observação Reflexiva; Conceptualização Abstracta; e Experiência Activa	
Subcategoria	Indicadores de discurso	Participantes / Frequência
<p>Processo</p> <p><i>Reflexão</i> (complexidade perceptiva)</p> <p><i>Acção</i> (complexidade comportamental)</p>	<p>“A nossa escola valoriza muito o CAS e os alunos são encaminhados para entender essa valorização (...). São apresentados os objectivos e modo de execução constante do guia do CAS. Os jovens desenvolvem uma metodologia de projecto – o que fazer, como fazer e como avaliar (...). A reflexão deverá ajudar a ganhar consciência da metodologia, aprendendo com os sucessos e insucessos” [P_{CAS}].</p> <p>“No primeiro ano treinam a condução dos projectos de forma um pouco mais orientada no sentido do serviço e depois, nos dois anos seguintes, os projectos já são mais planeados por eles na dimensão da criatividade e acção (...) planeiam as parcerias, organizam as visitas e os contactos (...). A componente de acção e serviço do CAS é possível de implementar, a componente de criatividade dá mais trabalho (...).” [P_{RA}].</p> <p>“As experiências de CAS desenvolvem-se com particular interesse pelo contacto com realidades desconhecidas. (...) É fundamental a aprendizagem em contexto real, concreto, para ajudar a confrontar os jovens com outras dimensões, construindo e reconhecendo capacidades (...). Interessa que procurem apoio também, sempre que necessitem, mesmo que nem sempre o façam (...). Como coordenadores enviamos os objectivos aos parceiros para que entendam o que se pretende” [P_{CAS}].</p> <p>“Procuramos que haja pessoas que venham contar experiências (...) ex-alunos e não só (...). Há muitos momentos transversais às disciplinas em que se vai fazendo uma reflexão e ligação com outros componentes do programa do IBDP (...). O CAS adviser ajuda e acompanha o aluno em momentos de reflexão informal através de blogs e em relatórios intermédios, procurando que as acções estejam de acordo com os objectivos traçados (...)” [P_{RA}].</p> <p>“Ao longo do ano proporcionamos momentos de formação com convidados, em palestras dirigidas à vertente da metodologia do trabalho, avaliação e gestão de projectos. São dados apoios, indicações e sugestões de como abrir-se à realidade” [P_{CAS}].</p> <p>“O aluno propõe a actividade e o orientador procura que tire partido dela pela planificação, esclarecendo o que pretende (...) se fez uma actividade mais de serviço depois deverá fazer uma mais de criatividade” [P_{TOK}].</p>	<p>Professores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de CAS [P_{CAS}] • Responsável pelo grupo de alunos observado [P_{RA}] • Professor de TOK [P_{TOK}]
	<p>“ (...) Para além de colaborar no apoio à vida diária dos residentes, os jovens têm alguma autonomia e criam actividades, particularmente no âmbito da animação (...).”</p> <p>“O facto de virem em grupo é muito importante para a integração e partilha. As dificuldades são partilhadas (...) reflectindo em conjunto sobre a experiência. O impacto das actividades lúdicas em grupo é também melhor para os utentes. Para a integração e desenvolvimento da actividade o grupo é muito importante (...).”</p>	<p>Responsável IPSS [R_{IPSS}]</p>

GRELHA DE ANÁLISE DE ENTREVISTA A PROFESSORES E RESPONSÁVEL IPSS *Actividades CAS – Características e Contextos de Aprendizagem Experiencial*

Categoria	Experiência Concreta; Observação Reflexiva; Conceptualização Abstracta; e Experiência Activa	
Subcategoria	Indicadores de discurso	Participantes / Frequência
<p>Transformação</p> <p><i>Sentimento (complexidade afectiva)</i></p> <p><i>Pensamento (complexidade simbólica)</i></p>	<p><i>“Desenvolve-se um trabalho de análise sob múltiplas perspectivas de uma forma transversal em contacto com a realidade (...) permitindo ter uma perspectiva crítica sobre a informação” [P_{TOK}].</i></p> <p><i>“Faz-se uma avaliação da reflexão em que o aluno é confrontado com as estratégias de reflexão e acção que deverão demonstrar qual a experiência retirada da actividade (...). Gostamos que vão fazendo relatórios para fechar o ciclo da reflexão de que não se apercebem, particularmente no Preliminary Year (...). Da totalidade dos alunos, bastante mais de metade sentem que o CAS foi fundamental e na reflexão sentem que os ajudou a crescer. Cerca de um quinto deles entregam-se totalmente e são muito voluntariosos mesmo mostrando dificuldade em reflectir sobre processos e impactos e sensivelmente outro quinto cumpre apenas com o tempo pedido, dedicando menor atenção à reflexão” [P_{CAS}].</i></p> <p><i>“ (...) Uns põem muito empenho, outros têm medo de gastar muito tempo com as actividades” [P_{RA}].</i></p> <p><i>“Como responsáveis fazemos a ponte entre a instituição e os voluntários. Fazemos reuniões com eles à chegada para os integrar e para que sintam que são úteis. (...)”</i></p> <p><i>“ (...) Ao longo das actividades vamos mantendo contacto informal com eles sempre que necessário, particularmente com o professor responsável que os acompanha para levantamento de eventuais problemas e propostas e no final fazemos reunião com os alunos e professores para ouvir e conversar (...). Os jovens falam muito dos ganhos e fazem balanço da experiência (...)”</i></p>	<p><i>Professores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de CAS [P_{CAS}] • Responsável pelo grupo de alunos observado [P_{RA}] • Professor de TOK [P_{TOK}] <p><i>Responsável IPSS [R_{IPSS}]</i></p>

GRELHA DE ANÁLISE DE ENTREVISTA A PROFESSORES E RESPONSÁVEL IPSS Actividades CAS – Características e Contextos de Aprendizagem Experiencial

Apêndice N: Grelha de análise de documentos de alunos

Dimensão de análise: **Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências**

Categoria	Subcategoria	Indicadores de discurso Documentos de Auto-avaliação Intermédia de Actividades e Relatórios Finais	Alunos / Frequência
Domínio Cognitivo	Competências	Saber	<p>“O CAS ajudou-me a entender que o sucesso e o insucesso devem de estar a par na nossa entrega às tarefas, como chave para melhorar. Isto não só é importante para a vida académica como ao longo da vida” [Relatório Final A₂ a].</p> <p>“Aprendi que algumas vezes precisamos de nos avaliar e ver quais as nossas capacidades para ajudar” [Auto-avaliação A₁ a].</p> <p>“Tive de superar barreiras, algumas não tinha consciência delas antes, outras sim” [Relatório Final A₂a].</p> <p>“Senti uma grande realização pessoal com as actividades pelo valor da aprendizagem que elas me proporcionaram” [Relatório Final A₂ c].</p> <p>“Devemos reconhecer o valor do CAS na nossa vida pelas experiências que ajudou a construir, não só na consciencialização mas nas aprendizagens de como fazer, nas capacidades e limitações também” [Relatório Final A₂ b].</p> <p>“Em geral penso que a experiência de CAS me permitiu tornar-me completamente consciente das minhas limitações e desenvolver capacidades que não tinha ou que tinha pouco desenvolvidas” [Relatório Final A₂ a].</p>

A₁ – Aluno de First Year IBDP A₂ – Aluno de Second Year IBDP

GRELHA DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS *Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências*

Categoria	Subcategoria	Indicadores de discurso Documentos de Auto-avaliação Intermédia de Actividades e Relatórios Finais	Alunos / Frequência
Domínio Afetivo Comportamental	Competências	<p data-bbox="589 363 1619 448"><i>“(...) aprendi a relacionar-me e interagir com deficientes profundos e ver mais além das aparências, adquirindo novas capacidades sociais. (...) marcou, pela interacção com uma realidade dura a que não somos expostos com frequência” [Auto-avaliação A₁ b].</i></p> <p data-bbox="589 467 1619 552"><i>“Aprendi que liderar um grupo implica deixar-os fazer coisas sozinhos senão, quando não estiver o orientador, não terão iniciativa e sentir-se-ão perdidos e desmotivados. Aprendi a escutar os outros e ter espírito aberto” [Auto-avaliação A₁ c].</i></p> <p data-bbox="589 571 1619 655"><i>“Melhorei a comunicação, capacidades de expressão e capacidades físicas, praticando novas actividades e enfrentando realidades diferentes e contrastantes com a minha própria experiência de vida” [Relatório Final A₂ b].</i></p> <p data-bbox="589 675 1619 759"><i>“Consegui aumentar a minha criatividade e ao mesmo tempo trabalhar em equipa. (...) superei dificuldades. Nalgumas tive a ajuda dos professores ou o apoio da família” [Relatório Final A₂ a].</i></p> <p data-bbox="589 778 1619 863"><i>“Aprendi a ser dinâmico, organizado, a trabalhar em equipa, a aumentar a auto-confiança, a entrega e a responsabilidade. Ganhei muito mais confiança em estabelecer relações com os outros e torna-las mais próximas” [Relatório Final A₂ b].</i></p> <p data-bbox="589 882 1619 967"><i>“Cumprir os meus objectivos e superei dificuldades, mas reconheço que tenho muitas faltas e há muito para melhorar, especialmente na planificação e apresentação dos projectos e na criatividade. Não teria conseguido cumprir os meus objectivos com as actividades se não fossem os meus professores e os outros à minha volta” [Relatório Final A₂ a].</i></p> <p data-bbox="589 986 1619 1070"><i>“No meu projecto de remodelação de um espaço na escola o trabalho em equipa foi fundamental, pois juntos superámos as maiores dificuldades. Aprendi a cooperar e a ajudar os outros. Devemos ser receptivos. A ajuda do grupo e dos professores são fundamentais” [Auto-avaliação A₁ b].</i></p> <p data-bbox="589 1090 1619 1174"><i>“Tinha expectativas muito altas no meu CAS, mas no longo prazo apercebi-me que não era capaz de alcançar estes objectivos. Organizei um projecto para reabilitar uma zona na minha aldeia, mas não consegui porque não angariei suficiente dinheiro. Penso voltar a ele assim que possa” [Relatório Final A₂ a].</i></p> <p data-bbox="589 1193 1619 1278"><i>“O meu envolvimento em actividades CAS aumentou à medida que o tempo passou” [Relatório Final A₂ a].</i></p>	<p data-bbox="1697 751 1877 783">A₁ a; A₁ b; A₁ c</p> <p data-bbox="1697 802 1877 834">A₂ a; A₂ b; A₂ c</p>

A₁ – Aluno de First Year IBDP A₂ – Aluno de Second Year IBDP

GRELHA DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências

Categoria	Subcategoria	Indicadores de discurso Documentos de Auto-avaliação Intermédia de Actividades e Relatórios Finais	Documentos
Domínio Afetivo Comportamental	Competências	<p style="text-align: center;">Ser "Output" Individual</p> <p><i>"Gostava de ter sido mais pro-activo, sinto que esta experiência me ajudou a dar-me conta das minhas limitações e estabelecer novas metas para me superar"</i> [Auto-avaliação A₁ a].</p> <p><i>"Aprendi que tinha mais resistência psicológica do que pensava"</i> [Auto-avaliação A₂ a].</p> <p><i>"Ganhei mais confiança pessoal e vontade de participar (...). Conhecer as nossas limitações é muito importante para a confiança em nós próprios"</i> [Auto-avaliação A₁ a].</p> <p><i>"Compreendi o que significa ser voluntário. Aprendi que posso fazer um bom trabalho quando me entrego a ele e que é bom ajudar os outros sem pedir nada em troca. Desenvolvi um óptimo sentido de equipa e respeito pelos outros, tal como também conhecimentos na área profissional em que me integrei"</i> [Relatório Final A₂ a].</p> <p><i>"Compreendi que os outros precisam de mim (...). Foi uma fonte de reconhecimento pessoal, desenvolvimento pessoal, realização pessoal e com grandes benefícios para os outros também"</i> [Relatório Final A₂ b].</p> <p><i>"Entendi o grande valor, dignidade e respeito que a vida humana merece (...). Aprendi a aceitar melhor as diferenças entre pessoas e não julga-las injustamente ou com preconceitos"</i> [Auto-avaliação A₂ a].</p> <p><i>"O enfrentar de situações de vida real permitiu-me ganhar uma visão alargada do que pode ser a nossa vida, mudar a minha concepção de vida"</i> [Relatório Final A₂ a].</p> <p><i>"Sinto que vou continuar a envolver-me em associações de solidariedade social para não perder a sensibilidade que ganhei. Estas actividades foram as mais importantes no meu CAS"</i> [Relatório Final A₂ b].</p> <p><i>"O CAS fez-me crescer como pessoa (...). Eu melhorei muito enquanto ser humano "</i> [Relatório Final A₂ a].</p>	<p>A₁ a; A₁ b; A₁ c A₂ a; A₂ b; A₂ c</p>

A₁ – Aluno de First Year IBDP A₂ – Aluno de Second Year IBDP

GRELHA DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS Actividades CAS – Desenvolvimento de Competências

Apêndice O: Grelha de observação de actividade CAS

Lugar	<i>IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social)</i>		
Actividade	<i>Participação em tarefa de rotina diária – Apoio à Refeição</i>		
Participantes	<i>2 jovens alunos de IBDP (um pela 1ª vez e outro com experiência anterior)</i>		
Destinatários	<i>2 crianças com deficiência psico-motora</i>		
Data / Hora / Duração	<i>1/04/2012</i>	<i>12h00</i>	<i>1 hora</i>

Descrição dos comportamentos observados

Sala de refeições de um dos muitos blocos da IPSS [espaço privado em que se dividem todas as alas da instituição ao estilo de casa familiar] com três grandes mesas redondas e amplo espaço circundante. Existem cadeiras e alguns móveis de apoio junto às paredes. A sala comunica, através de largo vão aberto, com espaço de cozinha. Encontram-se na sala três funcionárias da instituição dando de comer a três crianças, dois jovens alunos de IBDP dando de comer a outras duas crianças e ainda duas crianças em cadeiras de rodas, junto à outra mesa e no espaço circundante, manuseando brinquedos coloridos de plástico.

Os dois jovens voluntários estão sentados à mesma mesa que uma das funcionárias, dando de comer a crianças que não falam, emitindo apenas sons [aparentemente sua forma de comunicar].

Uma das crianças coloca a mão na boca e não tira. O jovem aluno voluntário sorri e [com tom de voz calmo] diz: “Vá! Tens de tirar!”. Dá pequenos toques no ombro da criança quando esta vira a cara e continua a dar-lhe de comer.

Aumento dos gestos de virar a cabeça da criança. O jovem fala com a funcionária que está ao lado apoiando outra criança e diz: “Talvez seja melhor dar o que falta em copo para beber... Ou será melhor esperar um pouco para dar o que falta?” A funcionária responde: “Sim! É melhor esperar só uns segundinhos. Ele às vezes faz fita...” [Relação interpessoal atenta na acção, comunicação e cooperação na tarefa com a funcionária].

O jovem sorri. Dá de novo de comer à criança até terminar. Os gestos de virar a cabeça por parte da criança diminuíram [Paciência e empatia visíveis na forma como o jovem, que está pela segunda vez a fazer esta actividade, age procurando soluções e sorrindo para a criança].

Na mesma mesa outro jovem voluntário dá apoio à refeição a outra das crianças que está em cadeira de rodas e mantém a cabeça levantada com a ajuda da mão do jovem na testa. A criança revira os olhos e por vezes emite sons agudos [estes gestos impedem de comer]. O jovem continua, sorrindo e fazendo pequenos compassos de espera antes de dar de comer à criança sempre que esta emite os referidos sons. A funcionária fala com a criança, tratando-a pelo nome, sorrindo e dizendo frases como “Tens de comer! ... Assim sim! ... Tantos amigos!” [Colaboração e apoio ao jovem menos experiente, por parte da funcionária, que ameniza a situação de tensão que as reacções da criança podem criar, falando com ela de forma simpática].

A tarefa desenrola-se sem outros aspectos a destacar até terminar a comida no prato.

Os dois jovens em actividade neste espaço terminaram de dar de comer e [por sua iniciativa], procedem em conjunto, sem a colaboração nem presença de outros, à lavagem e arrumação de loiças no espaço destinado a este fim [Demonstram capacidades de serviço, cooperação, empatia e orientação pro-social].

Apêndice P: Grelha de observação de actividade CAS

Lugar	IPSS (<i>Instituição Particular de Solidariedade Social</i>)		
Actividade	<i>Iniciativa própria – Passeio com jovens com deficiência psico-motora em cadeira de rodas e jogo com bola</i>		
Participantes	<i>2 jovens alunos de IBDP (um pela 1ª vez e outro com experiência anterior)</i>		
Destinatários	<i>Uma criança de 14 anos e um jovem adulto com deficiência psico-motora em cadeira de rodas</i>		
Data / Hora / Duração	<i>1/04/2012</i>	<i>15h20</i>	<i>1 hora</i>

Descrição dos comportamentos observados

Dois alunos de IBDP passeiam no espaço exterior da IPSS ao longo das zonas pedonais com jovens em cadeira de rodas [uma criança de 14 anos e um jovem adulto].

A criança interage com o jovem que lhe empurra a cadeira de rodas sorrindo e pronunciando algumas palavras [são pouco perceptíveis].

“*Estou a passear-te!*” diz-lhe um dos jovens voluntários. A criança coloca os pés fora da cadeira arrastando-os no chão e rindo quando os jovens lhos põem de novo no lugar. O jovem aluno diz: “*Assim não! Vais entalar os pés!*”. A criança ri.

Chove e os jovens regressam ao interior do edifício. Percorrem os longos corredores empurrando as cadeiras de rodas e dirigem-se ao bloco onde pertencem os dois utentes que passearam. Os jovens colocam os bonés dos utentes na entrada do bloco [um dos muitos espaços privados tipo casa familiar no interior da Instituição, destinado um conjunto pequeno de cinco a seis utentes].

Os jovens perguntam à funcionária, que se encontra no espaço de cozinha desta zona [em actividades domésticas], se poderão passear outros utentes pelos corredores comuns da Instituição. Esta diz que naquele momento os outros utentes não estão preparados para sair.

O utente mais jovem que acabou de regressar do passeio com os jovens aponta para uma bola e pronuncia um som. Os jovens voluntários começam a jogar à bola com ele no amplo hall de entrada atirando-lha, escondendo atrás, rindo e rodopiando à volta da cadeira de rodas dele [Empatia, dedicação e envolvimento pessoal com iniciativas motivadoras de alegria e diversão].

Um dos alunos dirige-se ao outro jovem que passearam e que se encontra sentado na cadeira de rodas em silêncio e de cabeça baixa num dos cantos do hall de entrada e pergunta-lhe, inclinando-se sobre ele, se quer jogar. O jovem utente abana a cabeça e diz que não.

O jogo com a outra criança continua. A criança ri muito, movimentando a sua cadeira de rodas com alguma agilidade, sendo ajudado para agarrar a bola com a mão e atirando a bola por vezes para o lado contrário ao que lhe sugerem. Nessas ocasiões diz: “*desculpa!*” e estende os braços para os jovens. Estes abraçam-no sorrindo. Pronuncia palavras [os jovens voluntários entendem, como desafio para continuar o jogo]. “*Queres continuar a jogar!*”, dizem sorrindo. Falam com ele, tratando-o pelo nome mantendo o jogo. Vêm-se muitos sorrisos e ouvem-se gargalhadas [Valorização da comunicação patente na capacidade da sua manutenção, com as dificuldades em dialogar face à percepção das palavras do utente, procurando interagir].

Apêndice Q: Grelha de observação de actividade CAS

Lugar	IPSS (<i>Instituição Particular de Solidariedade Social</i>)		
Actividade	<i>Iniciativa própria – Passeio e actividade de animação musical</i>		
Participantes	14 jovens alunos de IBDP		
Destinatários	25 utentes da IPSS com deficiência psico-motora		
Data / Hora / Duração	2/04/2012	15h20	1 hora 20 minutos

Descrição dos comportamentos observados			
<p>Vários jovens voluntários falam com os utentes que estão nos corredores, tratando-os pelo nome. Perguntam-lhes se querem passear pelos corredores da Instituição que são largos e com dezenas de metros de comprimento. Alguns utentes em resposta pronunciam algumas palavras [são de difícil percepção mas os jovens entendem como aceitação], outros não respondem. Muitos alunos voluntários, neste período empurram cadeiras de rodas percorrendo os corredores com os utentes, falando com eles.</p> <p>Ouvem-se frases como: “<i>Gostas do passeio?</i>”; “<i>Aqui podemos passear muito. Isto é muito grande!</i>” “<i>Já vos levei à missa...</i>” “<i>Portaste-te bem!</i>” [Os alunos voluntários iniciam assim momentos de comunicação]. Um utente [reage] emite sons [pouco claros] e movimenta a cabeça sorrindo. [Valorização da comunicação e interações visível nos reforços positivos às interações dos utentes]</p> <p>Outro utente [que movimenta bem a sua cadeira de rodas] embate num aluno voluntário que conversava com um colega. O aluno diz: “<i>Não me atropelas!</i>” O utente sorri e responde: “Ele é meu irmão!” O aluno diz: “<i>Ah sim! Estás a desafiar-me?</i>” Passeiam pelo corredor com ele falando sobre músicas e canções populares [que o utente quer cantar]. Cantam excertos de três canções com ele e aplaudem ao ritmo da canção.</p> <p>Um dos jovens voluntários tem uma viola consigo. O utente observa-a e diz, virando a cabeça para outros jovens voluntários: “<i>Vem cantar!</i>”. Aponta para o hall junto às escadas. Os jovens respondem “<i>Ah! Já sabes que vamos começar a cantar e a tocar agora!</i>”.</p> <p>Os jovens sorriem e encaminham-se com os utentes para junto dos degraus da escada. Colocam os utentes em cadeiras de rodas em círculo frente à escada. Os jovens sentam-se nos degraus, distribuem alguns papéis entre si e cantam canções [populares] ao toque da viola. Sorriem e movem a cabeça e o corpo ao ritmo das canções. Com gestos de mãos indicam o momento do refrão [para que os utentes e funcionários, que entretanto se aproximaram, também cantem]. Há sorrisos e ouvem-se muitas vozes cantando o refrão. [Os jovens são receptivos a propostas feitas por alguns utentes para tocar e cantar canções conhecidas]. A tarefa prolonga-se nestes moldes por um período de cerca de quarenta minutos.</p> <p>[Entrega à tarefa e satisfação na sua realização. Capacidades pessoais individualizadas de criatividade, comunicação, confiança e autonomia na actividade. Consciência dos valores e orientação social com marcas de empatia, simpatia e serviço].</p>			