



EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: PERSPETIVAS E PRÁTICAS
DOCENTES

Relatório de Estágio

Jéssica Catarina dos Santos Fileno

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Alberto Rocha, ISCE Douro

Professora Doutora Marlene Barra, ISCE Douro

Penafiel, julho de 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO



Às minhas sobrinhas,
que, com o seu amor, alegria e curiosidade, me
apresentaram e fizeram apaixonar pelo mundo da educação.

Agradecimentos

A realização deste Relatório Final só foi possível graças ao apoio, incentivo e orientação de algumas pessoas especiais. Gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todos que me acompanharam ao longo desta jornada e que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional ao longo do meu percurso e por contribuírem para a concretização de um sonho.

À minha irmã, pelo incentivo constante e por sempre acreditar em mim e no meu potencial.

Às minhas sobrinhas, por me apresentarem o mundo da educação. Foram, sem dúvida, a minha maior inspiração.

Ao meu namorado, por me ter acompanhado e apoiado incansavelmente neste percurso. A sua presença foi essencial para superar todos os desafios e a sua confiança no meu trabalho e nas minhas capacidades foi uma fonte constante de motivação.

Aos meus amigos e colegas de curso, pelo apoio, companheirismo e troca de experiências.

Aos meus orientadores, pela orientação imprescindível e pela paciência e sabedoria com que me guiaram ao longo deste trabalho. A vossa dedicação, conhecimentos e conselhos foram fundamentais para a qualidade e sucesso deste Relatório Final.

E, por fim, às instituições que me acolheram ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas. Proporcionaram experiências enriquecedoras e fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

A todos, o meu sincero agradecimento! É um privilégio ter-vos na minha vida.

Resumo

A globalização trouxe consigo, entre outros aspetos, a diminuição das barreiras geográficas entre os cidadãos de todo o mundo, sobretudo devido à construção e ao desenvolvimento de redes de comunicação potenciadas pela tecnologia. Este encurtamento das distâncias tornou mais quotidianas questões que atravessam as diversas nações e povos de todo o mundo. Assim, fenómenos como a crise climática, a pobreza e a desigualdade de género evocam, de forma mais marcante, a ideia de que todos fazemos parte do mesmo planeta. Compreendemos, então, que a imprevisibilidade característica do mundo atual coloca novos desafios à educação, sendo necessário passar de um conceito de cidadania restritivo e insuficiente para um conceito mais amplo e global. Dado que a escola já não se limita a ensinar a ler, escrever e contar e, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, é à escola que se exige uma reconfiguração. Esta reconfiguração tem como objetivo constituir a escola como um contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania, refletindo sobre preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes domínios da Educação para a Cidadania. Para abordar esses domínios, existem diversas estratégias de operacionalização, assim como instrumentos de avaliação para aferir o desempenho dos alunos. Deste modo, surge a relevância deste estudo, que explora o conceito de cidadania, os seus domínios e temáticas, estratégias de operacionalização, instrumentos de avaliação e, ainda, aprofunda a investigação sobre as perspetivas e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à Educação para a Cidadania.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação para a Cidadania, Perspetivas dos Professores, Práticas Educativas, Globalização, Desafios Educativos.

Abstract

Globalization has brought with it, among other aspects, the reduction of geographical barriers between citizens worldwide, especially due to the construction and development of communication networks powered by technology. This shortening of distances has made issues that traverse various nations and peoples around the world more present in daily life. Thus, phenomena such as the climate crisis, poverty and gender inequality, more markedly, evoke the idea that we all belong to the same planet. We understand, therefore, that the unpredictability characteristic of today's world poses new challenges for education, making it necessary to move from a restrictive and insufficient concept of citizenship to a broader and more global one. Since school is no longer limited to teaching how to read, write and count and, as an environment conducive to learning and developing skills, the school requires a reconfiguration. This reconfiguration aims to establish the school as a context for learning and exercising citizenship, reflecting on cross-cutting societal concerns that involve different domains of Citizenship Education. To address these domains, there are various operationalization strategies and assessment tools to gauge student performance. Thus, the relevance of this study emerges exploring the concept of citizenship, its domains and themes, operationalization strategies, assessment tools, and further delving into the investigation of the perspectives and practices of Primary School teachers regarding Citizenship Education.

Keywords: Primary Education, Citizenship Education, Teachers' Perspectives, Educational Practices, Globalization, Educational Challenges.



Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice de Figuras	VIII
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	VIII
Introdução	1
Parte I – Componente Reflexiva	3
Contextos Educativos: quatro percursos de aprendizagem	4
1. Creche.....	4
2. Educação Pré-Escolar	7
3. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano	10
4. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano	12
Reflexão sobre as Práticas de Ensino Supervisionada.....	16
Parte II – Componente Investigativa	18
Capítulo I – Enquadramento Teórico-Concetual	19
Emergência e Evolução do Conceito de Cidadania	19
Conceito de Cidadania	20
Educação para a Cidadania	23
Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania	23
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	24
Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania	24
Aprendizagens Essenciais	27
Contributo da UNESCO.....	27
A Escola como Ambiente propício à Cidadania	28
Desenvolvimento Legislativo e Normativo.....	30
A Componente de Cidadania e Desenvolvimento	34



Estratégias de Operacionalização.....	36
Instrumentos de Avaliação	38
Capítulo II – Investigação.....	42
Metodologia de Investigação	42
1. Importância da Investigação.....	42
2. Objetivos de Investigação.....	42
3. Caracterização da Amostra	44
4. Instrumentos de Recolha de Dados	44
5. Procedimentos	46
6. Análise e Discussão de Resultados.....	46
7. Conclusão	60
Considerações Finais	62
Referências Bibliográficas	64
Apêndices	75
Apêndice 1 – Questionário	76



Índice de Figuras

Figura 1. Grupos e Domínios da Educação para a Cidadania	25
Figura 2. Instrumentos de Avaliação	40
Figura 3. Perspetivas dos Professores quanto à Definição do Conceito de Educação para a Cidadania	47
Figura 4. Planificação e Articulação Interdisciplinar	49
Figura 5. Áreas Curriculares com Articulação Interdisciplinar	49
Figura 6. Exemplos de Articulação Interdisciplinar	50
Figura 7. Regularidade da Articulação Curricular	53
Figura 8. Temáticas de Cidadania mais abordadas nas Aulas	53
Figura 9. Frequência de Utilização das Estratégias Pedagógicas na Temática da Cidadania	55
Figura 10. Exemplos de Aplicação das Estratégias Pedagógicas	55
Figura 11. Instrumentos de Avaliação	58

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

EB1 – Escola Básica de 1.º Ciclo

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação



MEM – Movimento da Escola Moderna Portuguesa

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PENSE – Plano Estratégico da Segurança Rodoviária

PNEC – Plataforma Nacional de Educação para a Cidadania

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



Introdução

O presente trabalho, intitulado “Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Perspetivas e Práticas Docentes”, é apresentado com vista à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo é o culminar de todo o trabalho desenvolvido ao longo de quatro Práticas de Ensino Supervisionadas, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. Nesse sentido, numa primeira parte, pretende-se contextualizar e refletir sobre a observação e intervenção em cada um dos contextos educativos – Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB –, destacando os aspetos pedagógicos que se manifestaram como mais significativos, seja pela importância que desempenham nos processos de aprendizagem das crianças, seja pelo valor que trouxeram à nossa prática.

Na segunda parte, apresenta-se a componente investigativa, dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico-conceitual que sustenta todo o processo investigativo sobre as perspetivas e práticas dos professores de 1.º CEB relativamente à Educação para a Cidadania. Pode então constatar-se que a Cidadania e Desenvolvimento é uma componente crucial no currículo do ensino português, devido ao importante papel da Educação para a Cidadania na formação de indivíduos reflexivos, conscientes e participativos na sociedade.

No segundo capítulo, é apresentada a metodologia de investigação, de modo a compreender se esta área está, efetivamente, a ser abordada nas escolas com os alunos, como essa abordagem está a ser desenvolvida e como os professores procedem à avaliação das competências específicas desta área.

São também apresentados os objetivos desta componente investigativa: compreender as perspetivas dos professores de 1.º CEB sobre o conceito de Educação para a Cidadania; identificar se os professores integram a área da Cidadania nas suas planificações; examinar a articulação interdisciplinar, identificando com quais áreas curriculares os professores a planificam, como esta é realizada e com que frequência; identificar as temáticas de Cidadania abordadas nas aulas; analisar as estratégias pedagógicas e o modo como as aplicam nas suas abordagens; e, por fim, analisar os instrumentos que os professores utilizam para avaliar o desempenho dos alunos na área da Educação para a Cidadania.



Este capítulo termina com a apresentação e discussão dos dados obtidos ao longo da pesquisa e com a conclusão/avaliação crítica dos resultados, tendo em conta os objetivos previamente estabelecidos e expostos.

Finaliza-se este trabalho com as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido e a lista de referências bibliográficas mobilizada para tornar exequível o seu desenvolvimento.



Parte I – Componente Reflexiva

Contextos Educativos: quatro percursos de aprendizagem

Este relatório inicia-se com a apresentação dos quatro contextos educativos que integram o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, em Penafiel.

As Práticas de Ensino Supervisionados realizaram-se em contexto de Creche, de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estruturalmente, e de forma similar, procede-se a uma breve apresentação de cada uma das instituições de acolhimento, bem como dos grupos de crianças acompanhadas, seguindo-se uma reflexão sobre as aprendizagens mais significativas.

A primeira parte deste relatório finaliza com uma reflexão global sobre a importância das Práticas de Ensino Supervisionadas nos diferentes contextos educativos, bem como sobre a relevância da observação e intervenção para o desenvolvimento pessoal e profissional na área da educação.

1. Creche

A Prática de Ensino Supervisionada I realizou-se na valência de Creche pertencente à Associação para o Desenvolvimento da freguesia de Galegos – Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) – e prolongou-se por oito semanas.

A Associação para o Desenvolvimento de Galegos nasceu da iniciativa de um grupo de amigos e foi oficialmente fundada a 10 de novembro de 1999. Com o foco no desenvolvimento social da freguesia de Galegos, a associação também promove atividades culturais e humanitárias. Dispõem de três estruturas de apoio à comunidade local: o Centro de Saúde, o Centro Social e o Pavilhão Gimnodesportivo.

O Centro Social, situado na Avenida do Carvalheiro, freguesia de Galegos, concelho de Penafiel, distrito do Porto, oferece serviços de apoio domiciliário, creche, lar de idosos e centro de dia.

A creche funcionava das 7h às 19h30 e era constituída por um hall de entrada, sala dos Educadores, sala de berçário, sala de um ano, sala de dois anos, copa, refeitório, casa de banho para as crianças e parque exterior. À época, a creche era frequentada por trinta e seis

crianças, distribuídas pelas três salas: nove bebês no berçário, dez crianças na sala de um ano e dezassete crianças na sala de dois anos.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada I, desenvolvemos as práticas pedagógicas na sala de crianças com um ano, no ano letivo de 2022/2023. O grupo era constituído por dez crianças – cinco meninas e cinco meninos –, das quais nove frequentavam a instituição no ano letivo anterior e uma ingressou naquele ano letivo. A sala estava dividida em estações: mesa de atividades, área da casinha, estante de livros, manta e área de jogos, permitindo o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades fundamentais na fase inicial de vida das crianças.

Finda a Prática de Ensino Supervisionada neste contexto educativo, importa refletir sobre os aspetos pedagógicos mais significativos. Realço o conhecimento da rotina das crianças, as atividades realizadas no âmbito das artes visuais, a comunicação entre pares, a autonomia durante as refeições e a brincadeira livre.

A observação da rotina permitiu-nos refletir que, assim como os adultos necessitam de uma rotina para organizar o seu dia a dia, também as crianças precisam de uma rotina para se organizarem interiormente. Conforme Alves (2021), citando Barbosa (2006),

A rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horários, emprego do tempo, sequências de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, etc. (p. 34)

Segundo as Orientações Pedagógicas para a Creche (Portugal et al., 2016)

As rotinas consistentes, que acontecem sensivelmente à mesma hora e da mesma maneira em cada dia, fornecem à criança o conforto e um sentimento de controlo e segurança. Seja um momento para brincar, ouvir uma história, (...), descansar ou ir embora, saber previamente o que vai acontecer, fornece aos bebês e crianças confiança e estabilidade. (p. 11)

Consequentemente, “quando as crianças se sentem seguras e confiantes no adulto, elas estarão disponíveis para brincar, explorar e aprender” (Portugal et al., 2016, p. 11).

Concluimos que a permanência de uma rotina apresenta diversas vantagens, uma vez que é tranquilizadora e estruturante; transmite segurança e conforto; potencia momentos de trabalho mais profícuos; permite à criança antecipar momentos; ajuda a criança a perceber o mundo; e facilita o desenvolvimento da autonomia, da confiança, da curiosidade e do autocontrolo.

As artes visuais assumem um papel preponderante na vida das crianças (Ferreira, 2021), na medida em que permitem adquirir técnicas artísticas; desenvolver a motricidade fina; diferenciar cor, forma, tamanho e dimensão; desenvolver a linguagem, a visão e a audição; estimular a criatividade, a autoconfiança e a capacidade de observação e atenção.

Através das atividades dinamizadas no âmbito da expressão plástica, oferece-se às crianças a oportunidade de contactar com uma multiplicidade de materiais pedagógicos que lhes possibilitam explorar e manipular o seu meio, assim como descobrir novas maneiras de pintar, colar ou construir a partir destes (Ferreira, 2021).

Também foi possível observar que, embora ainda não falem, as crianças destas idades são capazes de comunicar e demonstrar se estão felizes, aborrecidas, a gostar ou não da atividade, através da reprodução de sons, ações e atitudes.

Observou-se ainda que algumas crianças são mais sociáveis e dispostas a interagir com os pares, enquanto outras são mais inibidas, revelando dificuldades no envolvimento com os outros. As crianças com um ano utilizavam gestos como apontar, segurar objetos para o outro ver e algumas vocalizações nas suas interações. Já as crianças de dois anos apresentavam interações sociais mais prolongadas e complexas, integrando vários comportamentos.

Conforme Arezes e Colaço (2014),

A capacidade de uma criança participar com êxito na interação com os pares tem como base várias conquistas nos primeiros anos de vida, nos quais emergem competências cognitivas e de autorregulação que ajudarão a criança a dedicar-se e a sustentar interações sociais com diferentes parceiros. (p. 113)

Através da observação das interações entre grupos de crianças de diferentes idades, constata-se a importância destas interações, que permitem que as crianças se entrem ajudem no desenvolvimento de diversas competências, particularmente ao nível social, da linguagem e da autonomia.

Outro aspeto relevante foi a oportunidade de observar a autonomia das crianças durante as refeições. Grande parte da turma alimentava-se sozinha, entornando alguma comida para fora do prato ou no babeto, porém promovendo a sua autonomia, desenvolvendo a motricidade, conhecendo-se a si própria e construindo a sua identidade (Besteiros, 2021).

Por fim destaca-se a brincadeira livre, os quais nos permitiram conhecer melhor cada criança, observar o seu comportamento, as suas preferências e o tipo de atividades que

despertam o seu interesse. Estes momentos reforçam que brincar livremente é uma atividade fundamental na infância, algo muito importante para o crescimento da criança, pois proporciona diversas experiências que contribuem para o seu desenvolvimento, fortalecimento da identidade, desenvolvimento do pensamento e, em contexto de sala, promove a interação com os restantes colegas, permitindo-lhe compreender que não é o único sujeito da ação.

2. Educação Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada II realizou-se no Jardim de Infância da Escola Básica de S. Lourenço, durante o ano letivo 2022/2023, e prolongou-se por onze semanas. Esta EB1 pertence ao Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa e situa-se na Rua da Póvoa, freguesia de Paço de Sousa, concelho de Penafiel, distrito do Porto.

O Jardim de Infância era composto por entrada, sala dos educadores, sala 1, sala 2, cozinha, refeitório, despensa, casa de banho para as crianças e casa de banho para os adultos. A zona exterior da instituição estava dividida em três áreas:

1. Área denominada “floresta”, com árvores altas e muita natureza, que as crianças adoravam explorar;
2. Área onde as crianças e as auxiliares de educação plantavam árvores de fruto, como cerejeira, e alguns legumes;
3. Área restante com duas casas de brincar, um escorrega, cinco triciclos, um baloiço e um trampolim para as crianças brincarem, explorarem e se divertirem.

Na altura, o Jardim de Infância era frequentado por quarenta e cinco crianças, distribuídas pelas duas salas: vinte crianças na sala 1 e vinte e cinco na sala 2.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada II, desenvolvemos as práticas pedagógicas na sala 1, com crianças entre os três e os seis anos, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. A sala 1 estava organizada em sete áreas: tapete para o acolhimento, jogos de chão, jogos de mesa, pintura, desenho, casinha, e biblioteca, além de conter uma bancada, mesas e armários.

Finda a Prática de Ensino Supervisionada neste contexto educativo, é importante refletir sobre os aspetos pedagógicos mais significativos. Deste modo, destacam-se o

conhecimento da rotina das crianças, a oportunidade para brincar livremente, o uso do livro infantil na construção de conhecimento e as temáticas das atividades dinamizadas.

No contexto de Educação Pré-Escolar, a rotina é essencial para que a criança se organize interiormente. Conforme referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016),

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...). (p. 27)

Além disso, este documento orientador afirma que,

A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas de tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal, anual e ainda o tempo marcado pelo relógio. (p. 88)

Deste modo, concluímos que a manutenção de uma rotina oferece várias vantagens, como a transmissão de segurança e conforto e o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e do autocontrolo.

Todos os dias, as crianças tinham um período destinado a brincar e explorar livremente as diferentes áreas e recursos disponíveis na sala. Através desses momentos de brincadeira livre, pudemos conhecer melhor cada criança e reconhecer que é neste tempo que elas se relacionam, experimentam, investigam e ampliam os seus conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo que está ao seu redor.

Assim, podemos compreender como as crianças veem o mundo e como gostariam que fosse, uma vez que, ao brincar, criam situações imaginárias baseadas no conhecimento da realidade que possuem.

Outro aspeto importante é a utilização do livro infantil. Em contexto educativo, contar histórias é uma mais-valia, pois quanto mais se exploram estas experiências, maior é a possibilidade de proporcionar às crianças a construção de conhecimentos.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p. 66), “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a

sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças (...) suscita o desejo de aprender a ler”.

Além disso, o conto de histórias e o recurso ao livro infantil permitem abordar temas fraturantes, como a morte, os estereótipos e a guerra (Barros & Azevedo, 2019). A pertinência da sua abordagem advém das realidades sociais atuais, tornando esses temas emergentes e requerendo que sejam tratados.

Assim, concluímos que a literatura infantil aperfeiçoa o caráter da criança, desenvolve o seu intelecto e sociabilidade, enriquece e alimenta a sua imaginação, estimula a memória e o sentido crítico, amplia o seu mundo simbólico e desenvolve a consciência das suas emoções, entre outros.

Por fim, destacamos as áreas abrangidas pelas atividades dinamizadas, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. São elas:

- Área de Formação Pessoal e Social
 - Projeto de Cidadania;
- Área de Expressão e Comunicação
 - Domínio de Educação Física;
 - Domínio da Educação Artística
 - Subdomínio das Artes Visuais;
 - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro;
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
 - Domínio da Matemática;
- Área do Conhecimento do Mundo
 - Património cultural (visita de estudo).

Note-se que, tendo em conta a temática deste Relatório Final de Mestrado, consideramos relevante evidenciar o projeto de Cidadania implementado durante esta Prática de Ensino Supervisionada. Percebemos que a área da Cidadania deve ser introduzida na vida das crianças desde cedo, de forma lúdica e significativa.

Segundo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Vieira et al., 2017), este projeto incidiu sobre os temas “Interculturalidade” e “Educação Ambiental” do 1.º Grupo e o tema “Sexualidade” do 2.º Grupo.

Este projeto tinha como objetivo desenvolver “atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et. al, 2016, p. 33).

3. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano

A Prática de Ensino Supervisionada III realizou-se no Centro Escolar de Rans, no ano letivo 2023/2024, e prolongou-se por sete semanas. Este Centro pertence ao Agrupamento de Escolas Joaquim de Araújo e situa-se na Avenida Padre António Américo, freguesia de Rans, concelho de Penafiel, distrito do Porto.

A instituição era constituída por dez salas de aula (três do pré-escolar, seis do 1.º ciclo e uma para o prolongamento); seis casas de banho para as crianças e duas para os adultos; biblioteca; cozinha e refeitório; sala dos professores, equipada com computador e impressora; e um espaço com cobertura, onde os alunos permanecem durante o intervalo em dias de mau tempo. O exterior era vedado e era nesta área que os alunos passavam o intervalo, onde existia um parque, um campo de futebol e basquetebol, além de espaço livre para outras brincadeiras.

Na época, este Centro Escolar era frequentado por cento e setenta e cinco alunos – setenta e cinco do pré-escolar e cem do 1.º Ciclo – e funcionava das 8h às 18h30. Oferecia atividades de enriquecimento curricular como xadrez, atividade física e desportiva, manualidades, expressão musical e teatro.

O corpo docente era composto por três educadoras de infância, cinco professores de 1.º ciclo e dois professores de apoio educativo, além de cerca de quinze professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular. O corpo não docente era constituído por onze assistentes operacionais.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada III, desenvolvemos as práticas pedagógicas numa turma de 1.º ano, constituída por vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, sendo quinze do sexo feminino e dez do sexo masculino.

Finda a Prática de Ensino Supervisionada neste contexto educativo, importa refletir sobre os aspetos pedagógicos mais significativos. Deste modo, realço o benefício no estabelecimento de regras de sala de aula, a utilização da música como instrumento de

relaxamento e aprendizagem, a promoção da autonomia das crianças e a disposição das mesas na sala de aula.

Os alunos tinham algumas regras de sala de aula, nomeadamente: não correr dentro da sala de aula; levantar o dedo no ar quando necessitam de algo (ex.: ajuda, falar, informar que terminaram a tarefa) e esperar a autorização da professora para falar; manter o material escolar dentro do estojo enquanto a professora explica os conteúdos ou os exercícios que irão realizar. Foi também possível observar algumas dinâmicas que permitiam manter o espaço organizado e evitar o alvoroço através de pequenas estratégias.

Consideramos que a intervenção dos professores, educadores ou pais no estabelecimento de regras e limites deve ser precoce, pois, tal como refere Almas (2019), citando Caria (2014), todo o ser humano se rege por regras e por normas, o que faz de nós seres sociais e seres individuais. Assim, presume-se que as regras e os limites são dois dos fatores predominantes para a convivência em sociedade.

A música pode ser utilizada de diferentes formas, por exemplo como instrumento de relaxamento após o intervalo. Quando os alunos regressam à sala de aula, encontram-se exaltados, agitados ou perturbados com algum conflito ou acontecimento. A utilização de músicas relaxantes é benéfica para que se acalmem e relaxem, preparando-os para o início de uma nova aula.

Também percebemos que a música pode ser utilizada como estratégia de aprendizagem, isto é, como recurso facilitador na compreensão de conteúdos complexos, de forma significativa e dinâmica, melhorando o seu desempenho escolar.

O desenvolvimento pessoal e a autonomia são áreas de competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Estas competências dizem respeito aos processos pelos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, promovendo uma autonomia crescente.

Concluimos que esta área de competência pode ser desenvolvida através de pequenos hábitos na rotina das crianças, tal como proporcionar momentos de trabalho autónomo na realização de tarefas e exercícios ou possuir um “sistema de aviso de casa de banho livre”, em que os alunos não precisam de esperar autorização do professor/a, por exemplo. Além da

autonomia, estas estratégias permitem desenvolver o seu sentido de responsabilidade e o seu desenvolvimento pessoal como cidadãos autónomos, participativos, confiantes e resilientes.

Por fim, destacamos as interações entre as crianças em contexto de sala de aula. Um dos fatores que tem implicações nas interações entre as crianças é a forma como o espaço está organizado, mais concretamente a disposição das mesas, uma vez que há disposições que favorecem mais o diálogo entre as crianças e o trabalho cooperativo.

Segundo Sousa (2016), citando Arends (1999), pode-se fazer uma ligação entre alguns métodos pedagógicos e a organização da sala de aula. Destacam-se o método expositivo, que identifica o professor como o único detentor de conhecimento, transmitindo-o às crianças; o método demonstrativo, que apresenta algumas características similares ao método anterior, mas visa transmitir técnicas através de demonstrações, que depois serão replicadas; e, por fim, o método de aprendizagem cooperativa, que pressupõe uma estruturação para que os alunos interajam e trabalhem em conjunto para atingir os mesmos objetivos, maximizando a sua própria aprendizagem e a dos colegas.

Quando um professor opta por este último modelo apresentado, a disposição adotada é semelhante à disposição de mesas observada na sala de aula do estágio. Assim, pela observação realizada, constatámos que este modelo promove a aprendizagem cooperativa e o apoio entre pares; privilegia a interação entre os alunos e a entreajuda; proporciona momentos de trabalho em grupo; e favorece a partilha de conhecimentos, práticas e sentimentos.

4. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano

A Prática de Ensino Supervisionada IV realizou-se na Escola Básica de Mosteiro durante o ano letivo 2023/2024 e teve a duração de treze semanas. Esta escola, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, localiza-se na Rua Frei António Assunção Meireles, freguesia de Paço de Sousa, concelho de Penafiel, distrito do Porto.

A instituição era composta por quatro salas de aula, quatro casas de banho para as crianças e uma para os adultos, biblioteca, cozinha e refeitório, sala dos professores equipada com computador e impressora, e um espaço coberto para os alunos durante os intervalos em dias de mau tempo. O exterior da escola, vedado, incluía um parque, um campo de futebol e uma área livre para outras atividades recreativas.

À época, a escola era frequentada por oitenta e sete alunos e funcionava das 8h às 17h30. Oferecia atividades de enriquecimento curricular como atividade física, música, dança e teatro, e ainda a oferta complementar “iniciação à programação e robótica”, para as turmas de 3.º e 4.º anos.

O corpo docente era constituído por quatro professoras titulares de turma, uma professora de apoio educativo, uma professora de educação especial, uma professora de inglês e uma professora bibliotecária. O corpo não docente incluía cinco assistentes operacionais e duas cozinheiras.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada IV, desenvolvemos práticas pedagógicas numa turma de 3.º ano, composta por vinte alunos com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, dos quais oito eram do sexo feminino e doze do sexo masculino. A turma incluía cinco alunos com medidas de suporte à aprendizagem, acompanhadas pela professora titular de turma, pela professora de apoio educativo, pela professora de educação especial e pela psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

Finda a Prática de Ensino Supervisionada neste contexto educativo, importa refletir sobre os aspetos pedagógicos mais significativos. Deste modo, destaco os benefícios da escrita colaborativa, o uso do manual escolar como recurso pedagógico e as temáticas e recursos utilizados nas atividades.

O processo de escrita é reconhecido como uma atividade complexa para as crianças, exigindo a mobilização de um conjunto de capacidades linguísticas e metacognitivas. É, portanto, pertinente promover momentos de escrita colaborativa, nos quais o papel do professor é crucial. De acordo com Castro e Gomes (2000), a intervenção pedagógica do professor na escrita deve centrar-se em objetivos como o estímulo constante do uso da escrita, o incentivo à utilização correta da escrita em todas as suas dimensões e o desenvolvimento do planeamento e concretização de textos. Estes objetivos promovem uma relação mais próxima e fluente com a escrita, facilitando a criação de hábitos de escrita.

A escrita colaborativa, mediada pelo professor, apresenta diversas vantagens. Ao escreverem em conjunto, os alunos têm uma maior perceção e feedback sobre o seu trabalho (Alves, 2005), confrontam estratégias e propostas, exigindo uma negociação argumentada (Gomes, 2006), partilham ideias e explicitam os seus significados, contribuindo para uma maior consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita. Barbeiro (1999) refere que a colaboração na escrita de um texto facilita a explicitação das ideias dos alunos, a

descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito. Este processo permite aos alunos assimilar novos conteúdos linguísticos e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo.

As atividades de escrita colaborativa demonstram-se uma estratégia essencial de operacionalização pedagógica, proporcionando aos alunos a oportunidade de construir diferentes tipos de textos em grupo, sob a mediação do professor. Este processo prepara-os para, posteriormente, conseguirem escrever individualmente. A prática da escrita colaborativa não só desenvolve competências linguísticas e metacognitivas, mas também promove a cooperação, o pensamento crítico e a reflexividade entre os alunos.

Relativamente ao manual escolar, percebemos que este é o recurso pedagógico mais presente e utilizado, tanto em sala de aula como em casa para trabalho autónomo. No entanto, segundo Brandão (2018), este fator influencia significativamente tanto o trabalho realizado pelos professores como as aprendizagens dos alunos. Devido a essa influência, como qualquer outro recurso, deve ser usado de forma regrada, criteriosa e apropriada às diversas situações. “Tanto o professor como o aluno devem encarar o manual escolar como mais um recurso de apoio ao respetivo estudo e não como “o” recurso que determina as práticas letivas ou as aprendizagens a realizar” (Pereira & Pires, 2016, p. 141), pois este pode moldar o pensamento e a atuação dos professores, condicionando-os no trabalho que desenvolvem com os seus alunos (Pires, 2009). Deste modo, consideramos que o manual escolar não deve ser o único recurso a ser utilizado em contexto de sala de aula, devendo ser complementado com outros materiais de estudo (Brandão, 2018).

Além disso, realçamos as áreas abrangidas pelas atividades dinamizadas, pois consideramos que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Estas áreas incluem português, matemática, estudo do meio e educação física. Salientamos, ainda, dois dos recursos utilizados nas atividades dinamizadas: os jogos e os materiais manipuláveis na área da matemática.

Para promover a construção de aprendizagens e o desenvolvimento de competências, foi escolhida a utilização do jogo como recurso promotor do sucesso escolar dos alunos. A introdução de jogos nos processos de ensino e de aprendizagem torna-se uma ferramenta poderosa no combate ao insucesso escolar e à falta de interesse dos alunos na aprendizagem da matemática, uma vez que os motiva, introduz regras a cumprir e estimula a cooperação e a socialização dos mesmos (Viamonte, 2012). Mota (2009), citando Borin (1996), relata que

Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (p. 65)

Além disso, os jogos permitem que as crianças aprendam a partir dos seus próprios erros e dos erros dos outros; possibilitam o respeito pela diversidade e a aprendizagem de novos conteúdos matemáticos sem medo de fracassarem; e desenvolvem os processos psicológicos básicos necessários à aprendizagem dos conceitos matemáticos, tais como a atenção, a concentração, a percepção, a memória e a resolução de problemas. Os jogos com fins educativos revelam a sua importância em situações de ensino e de aprendizagem, dado que estimulam a construção de conhecimentos. Neste sentido, Mota (2009) refere que o jogo pode ser utilizado como um instrumento facilitador na aprendizagem de estruturas matemáticas, muitas vezes de difícil assimilação.

Adicionalmente, foi também escolhida a utilização de materiais manipuláveis, especificamente o geoplano, visto que este tipo de material oferece às crianças diferentes experiências, consideradas enriquecedoras devido à característica abstrata da matemática. Botas e Moreira (2013) afirmam que a utilização de materiais manipuláveis por si só não determinará a aprendizagem do aluno, sendo importante proporcionar diversas oportunidades de contacto com este tipo de materiais, despertando o interesse e envolvendo o aluno em situações de aprendizagem matemática, já que os materiais podem constituir um suporte físico que as crianças podem explorar, experimentar, manipular e observar.

Nesta linha de pensamento, Botas (2008), citada por Ferreira (2011), afirma que o material manipulável se resume a qualquer objeto concreto que incorpora conceitos matemáticos, apela a diferentes sentidos, podendo ser tocado, movido, rearranjado e manipulado pelas crianças. Também evidencia que estes mesmos materiais apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa. A utilização específica do geoplano justifica-se pelo seu valor educativo, na medida em que se constitui como um excelente recurso na introdução e exploração de um vasto leque de conceitos geométricos, permitindo uma aprendizagem significativa, atrativa e lúdica (Serrazina & Matos, 1998 citado por Moreira & Martinho, 2015). Para além de que “facilita o desenvolvimento de habilidades de exploração, comparação, relação entre os seus elementos e oferece um apoio à representação mental e à abstração” (Araújo, 2006 citado por Moreira & Martinho, 2015, p. 25).

Reflexão sobre as Práticas de Ensino Supervisionada

Inicialmente, o contacto com o ambiente escolar pode ser uma etapa desafiadora e assustadora. Todavia, revelou-se imprescindível tanto a nível profissional como a nível pessoal, pois, para além de possibilitar o contacto com a realidade na qual poderemos estar inseridos futuramente como profissionais da área da educação, permitiu-nos refletir sobre aspetos pedagógicos que se manifestaram como os mais significativos, seja pela importância que parecem desempenhar no desenvolvimento de competências das crianças, seja pelo valor que trouxeram à nossa prática.

As experiências vividas ao longo destes quatro percursos de aprendizagem tiveram um papel crucial na nossa formação enquanto futuros Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como é possível constatar pelo exposto, a prática de observação em contexto educativo revelou-se uma ferramenta fundamental para relacionar a teoria com a prática em sala de aula, possibilitando o contacto com a realidade escolar e a prática docente, permitindo um diagnóstico da mesma para identificar as principais dificuldades e, assim, preparar-nos para o exercício da futura profissão.

A observação e a interpretação da realidade escolar são essenciais para a formação de um professor reflexivo, pois permitem construir uma compreensão da diversidade existente nas instituições. Tal como refere Freire (1992), observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016),

A observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. (p. 11)

Deste modo, a intervenção nos diferentes contextos demonstrou ser igualmente importante, uma vez que implicou a planificação da ação pedagógica e a sua implementação, permitindo a gestão de cada um dos grupos de crianças e o trabalho profícuo realizado com os mesmos.

Em suma, consideramos que estas experiências foram pertinentes e significativas para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, pois possibilitaram integrar conhecimentos sobre a organização dos ambientes educativos; desenvolver competências de planeamento, avaliação e monitorização do ambiente e dos processos educativos; identificar as características e necessidades das crianças, com idades compreendidas entre os meses e os dez anos; estabelecer relações comunicacionais e interpessoais proficuas com as crianças, com os seus pares e com a restante comunidade educativa; co-construir a profissionalidade docente com base nas experiências e saberes pessoais; e desenvolver competências que potenciam sentimentos de bem-estar, autoestima e segurança nas crianças.

Desta forma, os estágios permitiram uma evolução na postura e na maneira de estar, tanto a nível profissional como pessoal. A nível profissional, aprendemos a gerir grupos heterogéneos, a adaptar estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos e a implementar práticas inclusivas e cooperativas que promovem um ambiente de aprendizagem positivo e motivador. A nível pessoal, estas experiências enriqueceram a nossa capacidade de empatia, comunicação e resiliência, permitindo-nos crescer enquanto indivíduos mais conscientes das realidades e desafios do ensino. Este crescimento integral prepara-nos não só para sermos melhores educadores, mas também para sermos cidadãos mais completos e responsáveis na sociedade.



Parte II – Componente Investigativa

Capítulo I – Enquadramento Teórico-Concetual

Emergência e Evolução do Conceito de Cidadania

A globalização trouxe consigo, entre outros aspetos, a diminuição das barreiras geográficas entre os cidadãos e cidadãs ao redor do globo, sobretudo a partir da construção e do desenvolvimento de redes de comunicação potenciadas pela tecnologia (Sá et al., 2020). Estas redes têm-se desenvolvido a um ritmo tão intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global (Vieira et al., 2017).

Erkko Autio, Ram Mudambi e Youngjin Yoo (2021) destacam que a digitalização está a mudar profundamente a maneira como as empresas operam e criam valor. Graças à capacidade de serem reprogramadas, à sua base tecnológica e ao facto de não serem físicas, as tecnologias digitais permitem que as empresas superem as limitações geográficas tradicionais, tais como a necessidade de transporte e de estar num local específico.

Este encurtamento das distâncias tornou mais quotidianas as questões que atravessam as diversas nações e povos de todo o Mundo. Assim, fenómenos como a crise climática, a pobreza, as tensões migratórias e a desigualdade de género evocam, de forma mais marcante, a ideia de que todos fazemos parte do mesmo planeta. Neste contexto, questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Vieira et al., 2017) sublinha que existe a necessidade de “trabalharmos em conjunto, unindo esforços para encontrar soluções para os diversos desafios que ameaçam a humanidade” (p. 3).

Compreendemos, portanto, que a imprevisibilidade característica do mundo contemporâneo coloca novos desafios à educação. Torna-se necessário evoluir de um conceito de cidadania restritivo e insuficiente para um conceito mais amplo e global (Sá et al., 2020). Este novo conceito de cidadania deve ser enraizado numa educação que promove a consciência crítica, a solidariedade e a responsabilidade social, capacitando os indivíduos para atuarem de forma eficaz e ética no contexto globalizado.

Para enfrentar os desafios impostos pela globalização, é essencial promover uma educação que valorize a diversidade cultural e incentive a compreensão mútua. A educação intercultural deve ser uma componente essencial do currículo, permitindo que os alunos desenvolvam competências para viver e trabalhar num mundo cada vez mais interligado. A

inovação e a criatividade devem ser incentivadas como ferramentas para a resolução de problemas complexos e para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Por outro lado, a educação para a sustentabilidade deve ser integrada em todos os níveis de ensino, sensibilizando os alunos para a importância de preservar o meio ambiente e promover práticas de consumo responsáveis. A formação de cidadãos globalmente conscientes e comprometidos com a sustentabilidade é fundamental para garantir um futuro equilibrado e equitativo.

Concluimos, assim, que a globalização exige uma reformulação do conceito de cidadania e da abordagem educativa, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios globais com responsabilidade e solidariedade. A educação deve ser vista como um instrumento poderoso para a construção de um mundo mais justo, sustentável e inclusivo.

Conceito de Cidadania

A cidadania é um conceito relativamente recente que emergiu como eixo estruturante da vida nas sociedades ocidentais, associado à recusa de privilégios consuetudinários característicos das sociedades feudais, num processo marcado por uma intensa conflitualidade (Trindade, 2000, citado por Trindade & Cosme, 2019). O desenvolvimento da cidadania foi impulsionado pela luta para obter direitos cívicos, políticos e sociais, como salientado por Barbalet (1989). No entanto, é fundamental reconhecer que os direitos sociais ainda não são uma realidade universal e suficientemente consolidada.

Ainda hoje, o conceito de cidadania não é consensual nas sociedades contemporâneas (Morais & Ogden, 2011). Ribeiro, Neves e Menezes (2014) apontam que se trata de um “conceito não apenas polissémico, cujo conteúdo é diferencialmente resolvido por diversas tradições ideológicas, como em mutação, no sentido de que aquilo que é cidadania está longe de estar ‘fechado’” (p. 21). Para alguns, a educação para a cidadania identifica-se com a capacitação das crianças e dos jovens para a resolução dos problemas da vida quotidiana; para outros, com a promoção do desenvolvimento psicológico; e há ainda quem a reduza apenas à educação para os valores (Trindade & Cosme, 2019). Esta pluralidade de interpretações reflete a complexidade e a dinâmica da cidadania nas sociedades contemporâneas.

O conceito de cidadania continua a ser um conceito vital na teoria, pesquisa, política e prática da educação, que tem sido ampliado e aprofundado nas últimas décadas, refletindo uma maior complexidade nas suas definições e aplicações (Veugelers, 2019). Veugelers (2019) propõe uma tipologia para distinguir as múltiplas concepções da cidadania global, identificando e categorizando diferentes formas de cidadania global e destacando a importância de compreender as diversas interpretações e aplicações deste conceito no contexto atual.

Alguns autores e os documentos de referência de Portugal surgem com algumas definições. Citando Trindade e Cosme (2019),

O conceito de cidadania remete, em si, para o universo das opções políticas e para o modo como, neste universo, se concebe a vida em comum e a participação de cada um de nós nesse projeto. Resulta de uma resposta que se relaciona com a emergência dos regimes políticos democráticos e o reconhecimento, por um lado, das singularidades das pessoas, de todas as pessoas, como um direito inquestionável e, por outro, da necessidade de gerir a tensão entre tais singularidades e as exigências da vida em sociedade. (p. 22)

Na mesma linha de pensamento, as linhas orientadoras de educação para a cidadania (DGE, 2012) caracterizam a prática da cidadania como

Um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. (...) implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. (...) traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. (p. 1)

Do mesmo modo, Caldas e Cavalcante (2022) referem que a cidadania remete à vida em sociedade e convida os indivíduos a serem responsáveis pela comunidade, a participar na construção de suas realidades, a conviver em harmonia e a lidar diariamente com as ambições e necessidades distintas, que muitas vezes geram conflito.

Segundo Mills e Waite (2017), a cidadania pode ser considerada uma condição que está intrinsecamente ligada às relações entre os indivíduos e a comunidade a que pertencem, na procura pelo bem-estar coletivo. Refletir sobre cidadania implica ponderar sobre modos de vida em comunidade e ordem social, envolvendo as interações entre os indivíduos e o Estado na procura de uma convivência harmoniosa. Este conceito abrange tanto identidades individuais como grupais, incluindo aqueles que são semelhantes e os “outros” que se diferenciam (Pais, 2005).

A prática da cidadania envolve a procura pela liberdade, justiça, inclusão, direitos e deveres, entre outros valores essenciais à vida comunitária. Caldas e Cavalcante (2022) referem-se à clássica Teoria de Cidadania de Marshall (1967), que apresenta a ideia de que o envolvimento nas questões comunitárias se baseia na igualdade de direitos e deveres vinculados a três dimensões:

1. **Dimensão civil:** Relaciona-se com a liberdade individual, essencial à vida em sociedade, abrangendo os direitos e deveres de cada indivíduo.
2. **Dimensão política:** Refere-se ao exercício do poder político e ao envolvimento da sociedade na governação, quer como membros de autoridade política, quer como eleitores.
3. **Dimensão social:** Centra-se na justiça e equidade social, abordando a desigualdade económica e de oportunidades e os direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e à segurança.

Costa e Ianni (2018) reforçam esta visão, afirmando que a cidadania é a capacidade atribuída a um sujeito de possuir e exercer determinados direitos políticos, sociais e civis dentro de um Estado-Nação. Assim, a cidadania tem o seu território definido nas dimensões do Estado nacional, reafirmando que o conceito de cidadania não é consensual nem uma realidade universal.

Chauí (2008) define a cidadania em função dos princípios da democracia, argumentando que a democracia, pela forma como se enraíza, promove uma cultura da cidadania, a qual só é possível através da ação dos cidadãos. A democracia, portanto, propicia uma cidadania cultural, que só pode ser realizada num ambiente democrático.

Em sociedades cada vez mais complexas, onde as mudanças se sucedem a uma velocidade vertiginosa, torna-se evidente a necessidade de uma educação que promova uma visão ampla sobre o mundo e a consciência de uma cidadania alargada. Esta cidadania materializa-se na ação e na assunção de responsabilidades pessoais e coletivas em relação ao planeta. A Educação para a Cidadania deve, portanto, focar-se na sustentabilidade ambiental, cultural e económica, bem como na promoção da paz e da justiça social (Sá et al., 2020).

Vieira et al. (2017) sublinham que “o futuro do planeta (...) depende de cidadãos/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um

desenvolvimento sustentável e inclusivo” (p. 3). Isto implica desenvolver nos cidadãos a capacidade de agir de forma responsável e ética, promovendo a compreensão mútua e a cooperação global.

Educação para a Cidadania

Em Portugal, existem quatro documentos orientadores que promovem a Educação para a Cidadania: a Educação para a Cidadania – linhas orientadoras (DGE, 2012), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Vieira et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (ME, 2018).

Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania

As linhas orientadoras de Educação para a Cidadania (DGE, 2012) afirmam que a Educação para a Cidadania “visa 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). Este documento destaca várias dimensões da Educação para a Cidadania:

- **Educação para os Direitos Humanos:** Focada nos direitos humanos e liberdades fundamentais em todos os aspetos da vida.
- **Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável:** Promove a consciencialização ambiental e atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente.
- **Educação Rodoviária:** Visa reduzir a sinistralidade rodoviária e melhorar a qualidade de vida.
- **Educação Financeira:** Desenvolve conhecimentos e capacidades para decisões futuras.
- **Educação do Consumidor:** Disponibiliza informação para escolhas criteriosas e comportamentos responsáveis.
- **Educação para o Empreendedorismo:** Incentiva o desenvolvimento de ideias e projetos inovadores.

- **Educação para a Igualdade de Género:** Promove a igualdade de direitos e oportunidades, combatendo estereótipos de género.
- **Educação Intercultural:** Valoriza a diversidade cultural e promove a aprendizagem mútua.
- **Educação para o Desenvolvimento:** Foca-se nas causas das desigualdades e problemas de desenvolvimento.
- **Educação para a Defesa e a Segurança/Educação para a Paz:** Evidencia a importância da defesa dos direitos e liberdades civis.
- **Voluntariado:** Incentiva a participação em atividades que promovam a solidariedade e o desenvolvimento comunitário.
- **Educação para os Media:** Ensina a utilização crítica dos meios de comunicação e das tecnologias de informação.
- **Dimensão Europeia da Educação:** Incentiva o envolvimento dos alunos no projeto europeu.
- **Educação para a Saúde e a Sexualidade:** Proporciona conhecimentos para decisões informadas sobre saúde e bem-estar.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, define princípios, áreas de competência e valores que visam formar indivíduos como cidadãos participativos, preparando-os para a cidadania ao longo da vida.

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Vieira et al., 2017) integra um conjunto de direitos e deveres essenciais para a formação cidadã das crianças e jovens, promovendo a igualdade, o respeito pelos Direitos Humanos e a cidadania democrática. Este documento enquadra-se em compromissos internacionais e nacionais, incluindo:

- Internacionais:
 - Declaração de Paris (European Commission, 2016)

- Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos (DGE, s.d.)
- Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas (Conselho da Europa, 2017)
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)
- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2024)
- Educação para a Cidadania Global: preparar os aprendentes para os desafios do século XXI (UNESCO, 2014)
- Nacionais:
 - Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, 2013-2017
 - Plano Estratégico para as Migrações, 2015-2020
 - V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação, 2014-2017
 - V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género, 2014-2017
 - III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos, 2014-2017
 - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, 2010-2015
 - Plano Estratégico da Segurança Rodoviária 2016-2020 – PENSE 2020
 - Plano Nacional de Formação Financeira 2016-2020

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Vieira et al., 2017) organiza os diferentes domínios da Educação para a Cidadania em três grupos distintos, com implicações diferenciadas para os vários níveis de ensino. A figura seguinte ilustra esta organização:

Figura 1 – Grupos e Domínios da Educação para a Cidadania

Grupos Domínios

1.º grupo	É o grupo de temas obrigatórios para todos os níveis e ciclos de escolaridade.
------------------	--

- Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade)

- Igualdade de Género

- Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa)

- Desenvolvimento Sustentável

- Educação Ambiental

- Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico)

2.º grupo É um grupo que inclui temas que deverão ser objeto de trabalho em, pelo menos, dois ciclos do Ensino Básico.

- Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva)

- Media

- Instituições e Participação Democrática

- Literacia Financeira e Educação para o Consumo

- Segurança Rodoviária

- Risco

3.º grupo É o grupo dos temas opcionais em qualquer ano de escolaridade.

- Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social)

- Mundo do Trabalho

- Segurança, Defesa e Paz

- Bem-estar Animal

- Voluntariado

- Outros (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadrem no conceito de EC proposto pelo grupo)

A abordagem destes domínios deve privilegiar o contributo de cada um para o desenvolvimento dos princípios, valores e áreas de competências delineadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017).

Além disso, a ENEC (Vieira et al., 2017) introduz a Plataforma Nacional de Educação para a Cidadania (PNEC), uma ferramenta digital com dupla função. Por um lado, permite a disponibilização de informação e de recursos de apoio, monitorização e acompanhamento da ENEC. Por outro, facilita a partilha de práticas de trabalho em rede, promovendo a troca de experiências e metodologias entre escolas e *stakeholders*, enriquecendo assim a implementação da Educação para a Cidadania em Portugal.

Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais (ME, 2018) introduzem uma nova componente curricular – Cidadania e Desenvolvimento – que está integrada nas matrizes curriculares-base de todos os anos de escolaridade.

Neste contexto, a Educação para a Cidadania parece ser uma área central nos documentos orientadores do sistema educativo português. A sua presença é fortalecida por uma abordagem transversal que abrange desde os direitos humanos à sustentabilidade, passando pela igualdade de género, interculturalidade e literacia financeira, entre outros.

A integração desta componente curricular reforça a importância de uma educação que não só transmita conhecimentos, mas que também forme cidadãos conscientes e participativos.

Contributo da UNESCO

Um dos mais recentes relatórios da UNESCO (2022) oferece uma importante reflexão sobre o papel da educação no reforço da cidadania e da democracia. Este relatório propõe um novo contrato social baseado nos Direitos Humanos, nos princípios da não discriminação, da justiça social e do respeito pela vida, dignidade humana e diversidade cultural.

Encarando a educação como um projeto público e um bem comum da humanidade, a UNESCO destaca a escola como a sua pedra angular deste novo contrato social,

sublinhando a necessidade de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, que permita a todos os alunos desenvolverem as competências necessárias para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis. Assim, a escola não é apenas um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também um lugar de formação integral onde se moldam os valores e atitudes que fundamentam uma sociedade justa e equitativa.

A Escola como Ambiente propício à Cidadania

Atualmente, a escola já não se limita a ensinar a ler, escrever e contar. De acordo com as novas exigências, deve também formar cidadãos participativos, informados, competentes, solidários e responsáveis pelo bem comum (Silva, 2022). Nesse sentido, a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, precisa de se reconfigurar para responder às exigências de um mundo imprevisível e em rápida mudança (Vieira et al., 2017).

A Direção-Geral da Educação (DGE, 2012) afirma que a escola é um contexto fundamental para a aprendizagem e o exercício da cidadania, refletindo preocupações transversais à sociedade. Estas incluem diversas dimensões da Educação para a Cidadania, já definidas anteriormente.

O Ministério da Educação, nas Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (2018), apoia a ideia de que a escola deve preparar os alunos para as exigências da sociedade contemporânea, desenvolvendo competências diversas para o exercício da cidadania democrática. O relatório afirma:

A relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, construída numa dinâmica constante com os espaços físico, social, histórico e cultural, coloca à escola o desafio de assegurar a preparação dos alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea. A complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem, assim, à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania. (p. 1)

Para além dos documentos curriculares de referência, há também autores que partilham esta mesma ideia. Mendonça (2019) reforça a importância da escola em facultar aos jovens a aquisição de competências que lhes permitam ser cidadãos democráticos,

participativos, humanistas, tolerantes e não discriminatórios, capacitando-os para reivindicar os seus direitos e assumirem os seus deveres de forma responsável.

Reiterando esta ideia, Silva (2022) defende que a escola tem um papel crucial na construção da sociedade:

Retirar esta responsabilidade à escola representaria uma atitude demissionária e pouco consentânea com o seu papel na construção da sociedade. É necessário discutir e consensualizar o entendimento/redefinição do seu mandato e criar condições para que seja efetiva a associação entre escola pública-democracia-formação de cidadãos-qualidade do ensino e das aprendizagens. (p. 35)

Ainda em consonância com esta visão, Schnapper (2000) argumenta que:

L'école doit donner à tous les capacités nécessaires pour participer réellement à la vie publique. L'École est sans doute l'institution de la citoyenneté par excellence. (...) l'idée que chaque citoyen doit pouvoir exercer concrètement ses droits est liée à la démocratie moderne. (p. 154)

Por outro lado, António Nóvoa (2014) argumenta que algumas missões educativas deveriam ser assumidas por outras instâncias sociais:

(...) Será que não devemos responsabilizar as famílias, mas também as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte destas missões?. (Nóvoa, 2014, p. 183)

Desta forma, a defesa de uma escola centrada na aprendizagem procura inverter a “deriva transbordante de uma escola que a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões” (Nóvoa, 2014, p. 181). Com esta afirmação, António Nóvoa não sustenta a ideia de que o ensino deve regressar ao período em que as crianças aprendiam apenas a ler, a escrever e a contar. Pelo contrário, trata-se de “abrir novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda a sua riqueza, no centro das nossas preocupações” (p. 181).

Assim, a defesa de uma escola centrada na aprendizagem procura redefinir as suas responsabilidades, não para limitar o seu papel, mas para enriquecer a qualidade da educação. Esta perspetiva visa promover a colaboração entre a escola e outras instituições sociais, de forma a criar um ambiente mais holístico e integrado para o desenvolvimento das crianças e jovens.

Trindade e Cosme (2019) também apontam que a escola não é a única entidade responsável pela Educação para a Cidadania:

A Escola, como decorre deste tipo de alegação, nem é imune a um tal desafio nem é, tão-pouco, a única entidade que terá de se confrontar com esta discussão, ainda que, tal como as famílias e outras entidades com responsabilidades educativas no seio das comunidades, também tenha de o fazer, de acordo com as suas responsabilidades específicas. (p. 22-23)

A necessidade de criar ambientes educativos inovadores e espaços de aprendizagem adequados aos desafios contemporâneos é imperativa. Desde o período pós-25 de abril de 1974, a escola em Portugal passou a ser:

Aberta ao mundo, cosmopolita, inclusiva e atenta à diversidade de públicos que a frequentam; promotora de estratégias pedagógicas que democratizam o sucesso escolar, emancipando os indivíduos através do saber; produtora de conhecimentos e competências necessários ao bom desempenho profissional de acordo com as exigências do mundo do trabalho atual e formadora de cidadãos capazes de participar de modo constante e consciente na construção da sociedade democrática. (Silva, 2022, p. 32)

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, a cidadania tornou-se uma dimensão estruturante do processo educativo. A LBSE (1986) afirma:

A Educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (p. 3068)

Desenvolvimento Legislativo e Normativo

No Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, foi criada a “Área de Formação Pessoal e Social”, que visava concretizar o projeto de Educação para a Cidadania, incluindo a “Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social” em todos os planos de estudos dos ensinos básico e secundário, e a “Área-Escola”, uma área curricular não disciplinar. Contudo, tanto a “Área-Escola” como a “Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social” foram revogadas pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Este introduziu, nas matrizes dos níveis de escolaridade do Ensino Básico, três áreas curriculares não disciplinares: a “Área de Projeto”, a “Área de Estudo Acompanhado” e a “Área de Formação Cívica”.

Em 2011, com a publicação do Decreto-Lei n.º 18/2011, extinguiu-se a “Área de Projeto” no Ensino Básico e restringiu-se a “Área de Estudo Acompanhado” à “melhoria dos resultados escolares nas disciplinas em que os alunos têm maiores dificuldades” (ponto 2 do

art.º 5.º-A). Definiu-se que a “Área de Formação Cívica” seria “orientada para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para a saúde e sexualidade” (alínea b do ponto 4 do art.º 5.º).

Do ponto de vista da Educação para a Cidadania, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, caracteriza-se por:

- a) Manter no 1.º CEB as áreas não disciplinares “Área de Estudo Acompanhado” e “Área de Educação para a Cidadania”, que “devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares” (p. 3484);
- b) Considerar que as escolas devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, incluindo educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo e educação para o empreendedorismo (art.º 15.º);
- c) Reforçar o caráter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória (alínea m do art.º 3.º).

Deste modo, a presença da cidadania no contexto escolar traduziu a intenção política de atribuir à escola a capacidade e a responsabilidade de transmitir:

Um conjunto de direitos e deveres que devem ser vinculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional. (Despacho n.º 6172/2016, de 10 de maio)

Porém, não sendo imposta como disciplina obrigatória e tendo um cariz de transversalidade disciplinar, a Educação para a Cidadania poderia ser abordada por todos os docentes, independentemente da sua formação inicial. Acresce o pressuposto de que o professor não necessita de formação específica para efetuar tais abordagens, uma vez que as temáticas que a cidadania envolve não implicam conhecimentos em sentido estrito, mas referem-se mais às práticas de referência ao nível dos valores éticos, políticos e comportamentais.

Por outro lado, Silva (2022) assegura que

Porque não nos tornamos cidadãos democratas de modo espontâneo, é necessário assegurar a socialização das gerações mais jovens na cultura política democrática. Para tal exige-se professores bem formados de acordo com os princípios democráticos, sendo necessário rever os currículos da formação inicial de professores e trazer para os contextos de formação estes conteúdos de modo a podermos contar com os professores enquanto agentes da Democracia e promotores da Cidadania. (p. 39)

A mesma autora sublinha também que “Em Portugal, os constrangimentos impostos pelos normativos legais que enquadram a formação inicial de professores e educadores e atribuem pesos específicos às várias componentes de formação tornam difícil esta inclusão” (p. 39). Estes desafios normativos exigem uma reavaliação dos currículos de formação inicial, para assegurar que os futuros professores estejam devidamente preparados para promover a cultura política democrática e a cidadania ativa nas escolas.

Por outro lado, os manuais escolares são substituídos por documentos que servem como referenciais na abordagem das diferentes dimensões da cidadania. Estes documentos funcionam como instrumentos de apoio orientadores, mas não se configuram como guias ou programas prescritivos. É neste aspeto que surge o descontentamento dos professores, pois, como refere Leite (Expresso, 2017):

Num país habituado a uma educação muito centralizada e um currículo muito prescritivo, este modelo é difícil de concretizar. Porque exige que os professores se tornem decisores curriculares que trabalhem em conjunto quando estão sobrecarregados com as suas disciplinas e os programas extensos que têm de cumprir (...), porque requer materiais que não estão feitos.

Constatamos que a lecionação desta disciplina não lhes proporciona a assunção do seu papel tradicional de instrução, dado que estes documentos orientadores são uma oportunidade para “reabilitar a Escola como um espaço onde a cultura deixa de ser uma caricatura, presente nas fórmulas que os alunos recitam sem compreenderem o que significam” (Trindade & Cosme, 2019, p. 138).

A Educação para a Cidadania oferece uma oportunidade significativa para os professores redescobrirem e redefinirem o seu papel. Em vez de serem apenas o centro exclusivo da ação educativa nas salas de aula e nas escolas, os professores tornam-se mais influentes ao organizar e gerir as condições que facilitam o trabalho dos alunos. Esta abordagem inclui a intervenção direta dos professores, apoiando, corrigindo, interpelando, confrontando, suscitando a reflexão, desatando nós e disponibilizando recursos. O objetivo

não é fazer pelos alunos aquilo que lhes compete, mas garantir que não sejam deixados à sua sorte. Como afirmam Trindade e Cosme (2019):

É, finalmente, uma oportunidade para nós, professores, podermos descobrir que, deixando de ser o epicentro da ação educativa nas salas de aula e nas escolas, nos tornamos mais influentes pelo modo como organizamos e gerimos as condições que propiciam o trabalho dos alunos, pelo modo como intervimos, apoiando, corrigindo, interpelando, confrontando, suscitando a reflexão, desatando nós, disponibilizando recursos, e não fazendo pelos nossos alunos o que só a estes compete fazer, sem que isso signifique, em circunstância alguma, que os abandonemos à sua sorte. (p. 138-139)

Neste contexto, a Educação para a Cidadania não só redefine o papel dos professores, mas também fortalece a autonomia e a responsabilidade dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e eficaz.

Trindade e Cosme (2019) também ressaltam que, em Portugal, vivemos um tempo marcado por múltiplos desafios. Com a promulgação dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018 e todas as iniciativas subsequentes, há um esforço contínuo na luta pela construção de uma escola mais inclusiva e democrática. Esta escola deve garantir que todos os alunos, independentemente das suas singularidades e condições de vida, possam apropriar-se do património de informações, instrumentos e procedimentos culturalmente validados. Assim, os alunos terão oportunidades de desenvolver competências e atitudes que lhes permitam afirmar-se como pessoas mais capazes num mundo sujeito a exigências complexas, seja na vida pessoal, seja na vida comunitária, seja na vida laboral.

É neste contexto que se explica a introdução da componente “Cidadania e Desenvolvimento” no currículo, como resposta aos desafios contemporâneos e às necessidades de formação de cidadãos completos e comprometidos com a sociedade.

A escola, portanto, não é apenas um espaço de instrução académica, mas um ambiente propício à formação de cidadãos conscientes e ativos. A Educação para a Cidadania, ao ser integrada no currículo, proporciona uma base sólida para o desenvolvimento de competências essenciais, promovendo uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A formação contínua e adequada dos professores é crucial para este processo, garantindo que possam desempenhar eficazmente o seu papel como agentes de mudança e promotores da cidadania.

A Componente de Cidadania e Desenvolvimento

A componente de Cidadania e Desenvolvimento é “uma área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018). Esta componente assume-se como parte integrante do currículo dos ensino básico e secundário.

Trindade e Cosme (2019) argumentam que “a introdução da componente de Cidadania e Desenvolvimento no currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário nem aconteceu por acaso nem é, tão-pouco, uma ocorrência inédita no sistema educativo português” (p. 11). Considerando as vicissitudes de todo o processo histórico, podemos afirmar que a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018 permitiu que, através da introdução desta nova componente, a Educação para a Cidadania readquirisse importância curricular no âmbito de um novo conjunto de exigências e desafios que visam responder às necessidades de formação das gerações mais jovens, suscitadas pela vida no mundo e nas sociedades contemporâneas.

De acordo com este decreto, cabe a cada escola aprovar a sua estratégia de Educação para a Cidadania, definindo os temas a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade, a organização do trabalho, os projetos a desenvolver pelos alunos, as parcerias a estabelecer com entidades da comunidade e a avaliação das aprendizagens dos alunos. Esta componente constitui-se como uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar.

Outro fator a considerar no processo de operacionalização desta componente é a proposta contida nas Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (ME, 2018) e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Vieira et al., 2017), onde se identificam os grupos temáticos de referência do trabalho de formação a realizar (figura 1).

Assim, é fundamental que a abordagem destes temas de cidadania seja concebida de modo a envolver ativamente os estudantes e a proporcionar-lhes oportunidades educativas capazes de promover o seu desenvolvimento pessoal e social.

Os projetos de Educação para a Cidadania, segundo a ENEC (Vieira et al., 2017) devem:

- Decorrer de práticas sustentadas no tempo e não de meras intervenções pontuais;
- Estar integrados no currículo, nas atividades letivas e não letivas e nas práticas diárias da vida escolar, articuladas com a comunidade;
- Assentar em práticas educativas que promovam a inclusão;
- Envolver alunos em metodologias ativas e oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- Estar integrados nas políticas e práticas da escola democrática, envolvendo toda a comunidade escolar;
- Promover o bem-estar e a saúde individual e coletiva;
- Estar alinhados com as especificidades dos estudantes e as prioridades da comunidade educativa;
- Apoiar-se na monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação.

Estes pressupostos, segundo a ENEC (Vieira et al., 2017), assentam em três princípios estruturantes: “conceção não abstrata de cidadania; identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma Cultura da Democracia)” (p. 6).

Na concretização dos projetos, os alunos devem ser vistos como protagonistas, os professores como interlocutores qualificados e o património cultural como algo a ser apropriado pelos alunos e não apenas oferecido pelos professores (Cosme, 2009). Desta forma, esta componente assume um papel estratégico fundamental, podendo ser uma oportunidade para os professores permitirem que os alunos emitam opiniões, pensem, assumam compromissos e responsabilidades, bem como se empenhem na concretização de projetos.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Vieira et al., 2017) identifica cinco aspetos importantes no perfil do/a professor/a da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento:

Deve demonstrar saber identificar e ter respeito pelas diferenças culturais de alunos/as e da restante comunidade educativa; Deve saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas; Deve saber potenciar situações de aprendizagem em articulação com a comunidade; Deve frequentar/ter

frequentado ações de formação sobre Educação para a Cidadania; Deve conseguir estabelecer e manter relações empáticas com discentes. (p. 14)

Em suma, a componente de Cidadania e Desenvolvimento visa “contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (ME, 2018, p. 6).

Os professores têm como missão “preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (ME, 2018, p. 2).

Estratégias de Operacionalização

A operacionalização da componente de Cidadania e Desenvolvimento pode assumir diferentes formatos, dependendo do ano e do ciclo em que os alunos se encontram, da estratégia definida por cada agrupamento de escolas ou por escolas não agrupadas e, ainda, dos professores e dos seus alunos. Assim, o conjunto de normativos comum a todas as escolas do país deve ser entendido como uma referência de projetos a dinamizar e não como um instrumento prescritivo.

Segundo Trindade e Cosme (2019), a componente de Cidadania e Desenvolvimento e os projetos associados podem desenvolver-se em função de dois tipos de racionalidades distintos: abordagens normativas e abordagens dialógicas.

As abordagens normativas tendem a ser contraditórias com as razões que justificam a introdução da componente de Cidadania e Desenvolvimento nos planos de estudo das escolas portuguesas, dado que se caracterizam por serem abordagens que perfilham os pressupostos do “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30). Estas abordagens valorizam uma perspetiva segundo a qual “se defende que a importância da Escola se define (...) por via do seu contributo para que os alunos, entendidos como seres incompetentes e ignorantes, acedam à maturidade cívica e cultural, por via da ação dos seus professores” (Trindade & Cosme, 2019, p. 27).

Consequentemente, esta abordagem leva à configuração de práticas, nas quais os alunos são confrontados com factos, princípios e regras de ação que devem aprender,

recordar e aplicar. Esta postura pedagógica baseia-se na crença de que a mente dos alunos é comparável a uma tábua rasa (Trindade & Cosme, 2010). Bruner (2000) defende que, nestas circunstâncias, o ato de ensinar é mais um ditado do que um diálogo.

Este tipo de abordagem não promove o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, do investimento na elaboração de estratégias pessoais de resolução de problemas, das competências de pesquisa, análise, monitorização, participação ou autonomia dos estudantes. Apenas as abordagens dialógicas é que são congruentes com os pressupostos conceituais, curriculares e pedagógicos da componente em questão.

De acordo com Trindade e Cosme (2010), o diálogo pode ser abordado sob duas perspetivas distintas: paradigma pedagógico da aprendizagem e paradigma pedagógico da comunicação. Para o primeiro, o diálogo é visto como uma valorização da centralidade e do protagonismo dos alunos. Para o segundo, o diálogo resulta da centralidade da relação entre os alunos e o património de informações, instrumentos e procedimentos necessários para desenvolver atitudes e competências instrumentais, cognitivas, relacionais e éticas (Trindade & Cosme, 2019).

Especificamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta componente assume-se como uma “integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (ponto 3, do art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

Destacamos aqui o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), que utiliza diferentes metodologias de trabalho e estratégias de operacionalização da componente de Cidadania e Desenvolvimento. Para o MEM, a escola, é um espaço de cidadania no presente, utilizando um sistema de pilotagem que organiza o trabalho dos alunos e assegura a sua participação na vida da sala de aula. Este sistema de pilotagem inclui: agenda de trabalho, plano do dia, diário de turma, tempo de estudo autónomo, plano individual de trabalho, listas de verificação das aprendizagens, mapas de registos, mapas das tarefas e tempo de projetos. Os objetivos são: estimular a atividade intelectual dos alunos, promover a partilha de ideias e de recursos, estimular a solidariedade na resolução de problemas e clarificar os compromissos e as responsabilidades de cada um (Trindade & Cosme, 2019).

Trindade e Cosme (2019) afirmam que este sistema é um “contributo decisivo para que a dimensão transversal do projeto de educação para a cidadania seja uma das imagens de marca do modelo pedagógico do MEM” (p. 48). O MEM recusa as intenções educativas

que inibem o desenvolvimento e a humanidade dos alunos, tornando este modelo inspirador para a compreensão da importância de um projeto de Educação para a Cidadania que não se limita à abordagem de temas politicamente pertinentes.

Há outras possibilidades para trabalhar a Educação para a Cidadania, como é o caso do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Os princípios, valores e competências referidos neste perfil constituem um referencial que se relaciona transversalmente com a componente de Cidadania e Desenvolvimento.

Por exemplo, a base humanista, a sustentabilidade e a inclusão são três princípios que revelam a relação entre este documento e a componente de Cidadania e Desenvolvimento. Os valores matriciais, como a liberdade, a responsabilidade e integridade ou a cidadania e participação, confirmam a importância desta relação. Assim, tendo como referência o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), é necessário que, nas escolas, se reflita sobre como os contextos educativos se podem consolidar ou se transformar em espaços potenciadores da cidadania dos alunos, a partir das iniciativas e dos acontecimentos que aí têm lugar. A resolução de conflitos pode ser uma oportunidade para que as crianças e jovens aprendam a afirmar-se como cidadãos (Trindade & Cosme, 2019).

Em suma, a importância deste documento de referência reside no seu contributo para a construção de projetos de ação educativa que desenvolvem iniciativas que não encerrem a cidadania em espaços curriculares insulares.

Instrumentos de Avaliação

A avaliação na componente de Cidadania e Desenvolvimento é fundamental para garantir que os alunos estão a adquirir as competências necessárias para uma cidadania ativa e participativa. Esta avaliação deve ser abordada de maneira rigorosa e sistemática, assegurando que os objetivos educacionais são atingidos de forma efetiva e que os alunos são avaliados de acordo com critérios claros e bem definidos.

De acordo com Trindade e Cosme (2019),

A valorização das iniciativas de natureza transversal, através das quais se visa concretizar os objetivos relacionados com a componente de CD, nem são iniciativas implícitas nem iniciativas desprovidas de intenções educativas, daí que tenham de ser pública e intencionalmente assumidas, tanto no documento através do qual se define a estratégia de educação para a cidadania (...), como

em qualquer outro documento relacionado com a gestão de iniciativas que assumem um tal propósito. (p. 63)

Isto implica que se defina claramente como os alunos serão avaliados. Não avaliar o impacto destas iniciativas sobre as aprendizagens e o comportamento dos alunos significaria que estes, em termos concretos, não têm valor educativo para os professores ou possuem uma importância curricular e pedagógica residual.

A avaliação dos alunos nesta componente apresenta desafios, devido às dificuldades em avaliar desempenhos que não possam ser aferidos por testes tradicionais. Trindade e Cosme (2019) destacam que:

Reconhece-se que, na situação em causa, estamos perante uma tarefa complexa e exigente que nos obriga a reconhecer (...) o desafio de identificar competências específicas na área da educação para a cidadania, tendo em conta que (...) o exercício da cidadania não poderá ser circunscrito ao domínio das relações a estabelecer com regras e com os outros. Compreender, interpretar e expressar factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, são tanto descritores operativos que poderão revelar tanto a proficiência de um aluno na utilização da língua materna ou de línguas estrangeiras como a sua proficiência em estabelecer relações assertivas e capazes de promover interações com os outros mais construtivas e empáticas. (p. 64)

Este contexto realça a necessidade de estratégias e instrumentos de avaliação que se concentrem mais nos processos e nas atitudes dos alunos do que nos produtos finais. A avaliação de competências deve considerar a capacidade dos alunos em aplicar conhecimentos e habilidades em situações práticas e reais, envolvendo também uma componente reflexiva e crítica.

No tópico anterior, apresentamos o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) como uma estratégia de operacionalização da componente de Cidadania e Desenvolvimento. Agora, destacamos uma tabela elaborada por Trindade e Cosme (2019, p. 69) que serve como um exemplo de instrumento de avaliação baseado nas áreas e descritores operativos desse documento, permitindo uma avaliação detalhada do desempenho dos alunos (figura 2).

Figura 2 – Instrumento de Avaliação

Roteiro de Avaliação – Trabalho																		
	Alberto						Ana Luísa						Ana Lemos					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Escutou os outros sem interromper																		
Cumpriu as tarefas que lhe foram destinadas																		
Partilhou propostas que permitiram resolver problemas e encontrar soluções																		
Apoiou os colegas quando estes precisaram de ajuda																		

Este instrumento de avaliação é de grande utilidade tanto para professores como para alunos. Além de servir como um meio de avaliação formal por parte dos professores, pode também ser utilizado pelos próprios alunos como ferramenta de autorregulação. Cada aluno propõe a sua autoavaliação e, posteriormente, recebe feedback dos colegas e do professor, promovendo uma dinâmica relacional e colaborativa.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a responsabilidade pela avaliação na componente de Cidadania e Desenvolvimento recai sobre o professor titular de turma. Esta avaliação é de natureza descritiva, o que permite a utilização de tabelas como a do exemplo apresentado na figura 2. Este formato descritivo facilita uma avaliação mais detalhada e contextualizada,

focando-se nos comportamentos e atitudes demonstrados pelos alunos em diversas situações de aprendizagem.

É crucial que a avaliação de competências se centre mais nos processos e atitudes dos alunos do que nos produtos finais. Para tal, é necessário implementar estratégias e instrumentos de avaliação que permitam captar a totalidade do desenvolvimento dos alunos. Outros exemplos:

- **Portfólios de aprendizagem:** Coleções de trabalhos que documentam o progresso e as realizações dos alunos ao longo do tempo.
- **Observações estruturadas:** Registos sistemáticos de comportamentos e interações dos alunos em contextos de aprendizagem.
- **Feedback contínuo:** Comentários e orientações disponibilizados regularmente aos alunos, promovendo uma melhoria contínua.

Em síntese, a avaliação na componente de Cidadania e Desenvolvimento deve ser abrangente, focalizando-se nas competências transversais que esta área pretende desenvolver. Utilizando instrumentos de avaliação como o exemplo apresentado por Trindade e Cosme (2019), os professores podem assegurar uma avaliação rigorosa e significativa. Esta abordagem promove não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para uma participação ativa e responsável na sociedade.

Capítulo II – Investigação

Metodologia de Investigação

1. Importância da Investigação

A investigação em torno da Cidadania e Desenvolvimento no currículo educativo português é de extrema relevância, uma vez que a Educação para a Cidadania desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes e participativos na sociedade. Segundo Arnot (2005), a Educação para a Cidadania é essencial para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, promovendo valores como a justiça, a igualdade e a solidariedade. Além disso, Ten Dam e Volman (2007) salienta que a cidadania ativa contribui para o desenvolvimento de competências sociais e cívicas, que são fundamentais para a coesão social e o exercício pleno dos direitos e deveres dos cidadãos.

No contexto do ensino básico em Portugal, é particularmente pertinente investigar as perspetivas e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à área da Cidadania. Conforme defendido por Osler e Starkey (2006), os professores desempenham um papel determinante na implementação do currículo e na formação de atitudes e valores nos alunos. Portanto, compreender se a área da Cidadania está efetivamente a ser abordada nas escolas, de que forma essa abordagem é realizada e como os professores procedem à avaliação das competências envolvidas, constitui um passo crucial para assegurar a qualidade e eficácia da Educação para a Cidadania.

De acordo com Kerr (1999), a implementação da Educação para a Cidadania nas escolas exige um entendimento claro dos objetivos e métodos pedagógicos por parte dos professores. Outra investigação realizada por Keating et al. (2010) revela que as práticas pedagógicas dos professores podem variar significativamente, influenciando diretamente a forma como os alunos percebem e se envolvem com os temas da Cidadania. Por conseguinte, esta investigação pretende não só mapear as práticas atuais, mas também identificar desafios e boas práticas que possam informar políticas educativas futuras e a formação contínua de professores.

2. Objetivos de Investigação

Esta investigação visa alcançar vários objetivos específicos no contexto do ensino da Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), procurando proporcionar uma compreensão

abrangente e detalhada das práticas e percepções dos professores relativamente à temática da Educação para a Cidadania.

Em primeiro lugar, pretende-se compreender as perspetivas dos professores sobre o conceito de Educação para a Cidadania. Este objetivo procura compreender como os professores do 1.º CEB definem e entendem esse conceito, bem como a importância que lhe atribuem no currículo escolar. Segundo Ten Dam e Volman (2007), uma compreensão clara deste conceito é fundamental para a implementação eficaz das práticas pedagógicas que promovem a cidadania ativa.

Além disso, pretende-se identificar se os professores integram a área de Cidadania nas suas planificações de aulas, entendendo-se que a integração curricular é essencial para uma abordagem holística da educação (Kerr, 1999).

Outro objetivo é examinar a articulação interdisciplinar, identificando com quais áreas curriculares esta é realizada e com que frequência. A articulação interdisciplinar da área da Cidadania é crucial para o desenvolvimento de competências transversais nos alunos (Osler & Starkey, 2006).

Adicionalmente, procura-se identificar quais são as temáticas de Cidadania abordadas nas aulas, tais como direitos humanos, igualdade de género, sustentabilidade, entre outras. Menezes e Ferreira (2014) destacam a importância de tratar uma variedade de temas para promover uma cidadania plena e inclusiva.

A análise das estratégias pedagógicas utilizadas constitui outro objetivo importante, abrangendo a avaliação das diferentes abordagens que os professores empregam na Educação para a Cidadania. A investigação de Keating et al. (2010) sugere que a eficácia destas estratégias está diretamente relacionada com o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de competências cívicas.

Por fim, procura-se analisar os instrumentos que os professores utilizam para avaliar o desempenho dos alunos na área da Educação para a Cidadania, pois a avaliação é uma componente crítica do processo educativo, ao fornecer feedback sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Arnot, 2005).

3. Caracterização da Amostra

A amostra desta investigação é constituída por 25 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de escolas públicas, com idades compreendidas entre 39 e 62 anos. A seleção dos participantes foi realizada com base na sua disponibilidade e interesse em contribuir para a investigação. Em termos de género, 92% dos participantes são do sexo feminino e 8% são do sexo masculino. Relativamente às habilitações académicas, 92% dos professores possuem licenciatura e 8% possuem mestrado. Quanto à experiência profissional, os anos de serviço dos professores variam entre 12 e 39 anos.

Para sustentar esta análise, diversos estudos sublinham a importância da experiência docente e das qualificações académicas no desempenho pedagógico e na implementação de práticas educativas eficazes. Segundo Darling-Hammond (2000), professores com maior experiência e qualificações avançadas tendem a demonstrar uma maior eficácia no ensino, promovendo melhores resultados. Esta constatação é corroborada por Hattie (2003), que salienta a influência significativa da formação académica dos professores na qualidade do ensino.

4. Instrumentos de Recolha de Dados

Este estudo adota uma metodologia mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas, sendo o questionário o instrumento selecionado para a recolha de dados. A abordagem qualitativa é evidenciada pelo uso de perguntas abertas no questionário, permitindo uma exploração profunda e detalhada das perspetivas e práticas dos professores. A abordagem quantitativa, por outro lado, é aplicada através de perguntas fechadas, permitindo a quantificação e análise estatística das opiniões e práticas dos professores em relação à Educação para a Cidadania. Esta combinação de métodos proporciona uma análise abrangente, detalhada e rica dos dados, garantindo uma compreensão completa e contextualizada do fenómeno investigado, adequada aos objetivos do estudo.

O questionário inclui perguntas abertas e fechadas. As perguntas fechadas foram formuladas para identificar o nível de concordância dos professores relativamente às definições apresentadas para o conceito de Educação para a Cidadania, para conhecer as suas opiniões sobre a integração desta área nas competências de um(a) professor(a) do 1.º Ciclo, para averiguar se planificam atividades no âmbito da Educação para a Cidadania, se articulam essas atividades com as outras áreas curriculares e, em caso afirmativo, com quais

e com que regularidade. Procurou-se também identificar as temáticas abordadas pelos professores, tendo em conta a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Vieira et al., 2017), auscultar a frequência de utilização das estratégias pedagógicas apresentadas e averiguar se recorrem aos instrumentos sugeridos para avaliar o desempenho dos alunos na área da Cidadania. As perguntas abertas permitiram uma exploração mais profunda das práticas dos professores, proporcionando dados ricos e detalhados, num contexto de descoberta.

O questionário está estruturado em seis campos:

1. Dados Demográficos;
2. Perspetivas sobre Educação para a Cidadania;
3. Planificação de Aulas e Articulação Curricular;
4. Temáticas de Cidadania;
5. Estratégias Pedagógicas e sua Aplicação;
6. Instrumentos de Avaliação.

A distribuição do questionário foi realizada eletronicamente, via e-mail, para os professores participantes. A introdução do questionário incluía uma breve explicação sobre o âmbito do estudo, instruções claras sobre como preencher o questionário, solicitando o consentimento informado dos participantes ao garantir confidencialidade e anonimato das informações fornecidas.

Diversos estudos destacam a importância de metodologias qualitativas na investigação educacional, especialmente no que se refere à compreensão das perspetivas dos professores (Creswell & Poth, 2018; Merriam & Tisdell, 2016). A utilização de questionários com perguntas abertas e fechadas é uma prática comum que permite uma análise abrangente de dados recolhidos (Bryman, 2016). Além disso, a relevância da Educação para a Cidadania no currículo escolar é amplamente discutida na literatura destacando-se a necessidade de estratégias pedagógicas eficazes e inovadoras para a sua implementação (Vieira et al., 2017; Osler & Starkey, 2006).

5. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada ao longo de dois meses, entre abril e maio de 2024. Para este efeito, foi utilizado um questionário elaborado através da plataforma *Google Forms*, assegurando a acessibilidade e a facilidade de resposta por parte dos participantes.

A utilização de questionários online, tal como os fornecidos pelo *Google Forms*, tem demonstrado ser uma metodologia eficaz na recolha de dados em estudos educacionais, devido à sua flexibilidade, acessibilidade e eficácia (Wright, 2017). Além disso, a análise dos dados, fornecida diretamente pela plataforma, permite uma leitura rápida e eficiente dos resultados, facilitando a identificação de padrões e tendências nas respostas dos participantes (Evans & Mathur, 2018). A disponibilização desta análise pelo *Google Forms* permite a visualização de dados em tempo real, bem como de gráficos e tabelas, e a sua exportação para formatos que podem ser utilizados para análises adicionais, se necessário. Esta ferramenta de recolha e análise de dados proporciona uma abordagem prática e eficaz, tanto para a análise de dados quantitativos quanto qualitativos, permitindo uma exploração detalhada das informações recolhidas junto dos professores.

Wright (2017) sublinha a eficácia dos questionários online na recolha de dados educacionais, destacando a sua capacidade de alcançar uma amostra ampla de participantes de forma eficiente. Evans e Mathur (2018) apontam para as vantagens dos questionários online, incluindo a flexibilidade e o baixo custo, bem como a facilidade de leitura dos dados recolhidos, através de processos integrados nas plataformas de questionários.

6. Análise e Discussão de Resultados

O primeiro objetivo desta investigação é compreender as perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) relativamente à definição do conceito de Educação para a Cidadania, ou seja, entendendo que a Educação para a Cidadania como uma área essencial do currículo, destinada a formar indivíduos conscientes, responsáveis e ativos na sociedade. Assim, foi elaborado um questionário aos professores, no qual se solicitava que expressassem o seu nível de concordância em relação a sete afirmações específicas que procuravam definir a Educação para a Cidadania.

Figura 3 – Perspetivas dos Professores quanto à Definição do Conceito de Educação para a Cidadania

Definições	Discordo	Discordo	Nem concordo	Concordo	Concordo
	totalmente	nem discordo	nem discordo	totalmente	totalmente
É o desenvolvimento de valores.	8%	4%	0%	48%	40%
É o desenvolvimento da consciência moral e autónoma.	0%	4%	4%	60%	32%
Contribui para a formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias.	0%	0%	0%	48%	52%
Consiste na transmissão de regras.	4%	20%	12%	56%	8%
Permite que as crianças conheçam os seus direitos e deveres.	0%	0%	0%	64%	36%
É a preparação da criança para a sua inserção na sociedade.	0%	0%	8%	60%	32%
Ensina os jovens a exercerem os seus direitos e deveres com respeito pelos outros, num espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.	0%	0%	0%	48%	52%

A análise das perspetivas dos professores sobre a definição do conceito de Educação para a Cidadania revelou vários aspetos interessantes. A maioria dos professores concorda (48%) ou concorda totalmente (40%) que a Educação para a Cidadania envolve o desenvolvimento de valores. Apenas 12% discordam desta afirmação, indicando um consenso significativo sobre a importância dos valores na Educação para a Cidadania. Este

resultado está em consonância com a literatura recente, que destaca a educação em valores com uma base fundamental para a formação cívica (Bebiroglu et al., 2013).

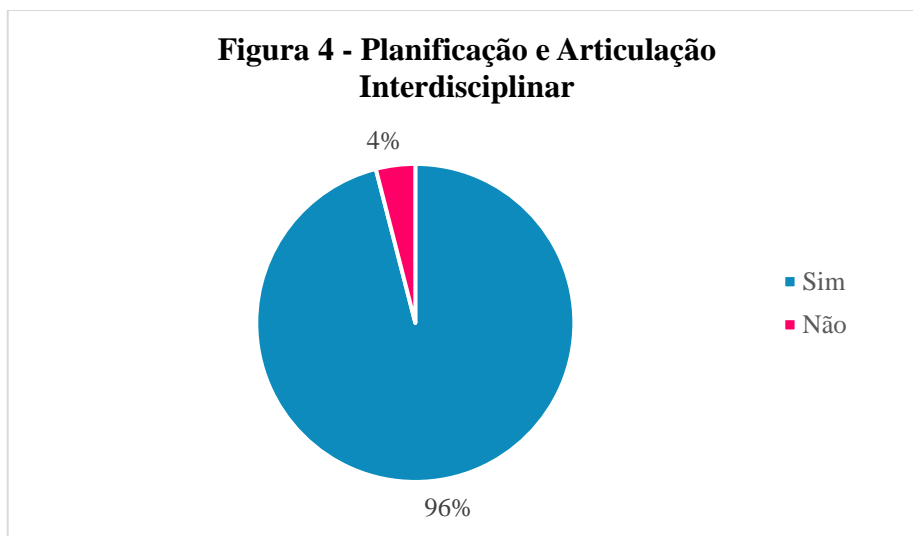
Além disso, 92% dos professores concordam (60%) ou concordam totalmente (32%) que a Educação para a Cidadania inclui o desenvolvimento da consciência moral e autónoma. Este resultado sublinha a relevância que é dada pelos professores à moralidade e autonomia como componentes centrais da Educação para a Cidadania, algo que é também destacado por Cam (2016). Todos os professores participantes concordam (48%) ou concordam totalmente (52%) que a Educação para a Cidadania contribui para a formação de indivíduos responsáveis, autónomos e solidários, mostrando uma unanimidade notável nesta perspetiva. Neste mesmo sentido, estudos recentes confirmam que a Educação para a Cidadania deve promover responsabilidade, autonomia e solidariedade para formar cidadãos ativos e conscientes (Sant et al., 2018).

No entanto, a definição da Educação para a Cidadania como a transmissão de regras revelou-se mais controversa, com uma distribuição de respostas mais dispersa: 24% discordam totalmente ou discordam, enquanto 64% concordam ou concordam totalmente. Isto pode refletir diferentes interpretações sobre a natureza normativa da educação cidadã, sugerindo que a abordagem normativa deve ser equilibrada com outras dimensões educativas, tal como a crítica e a criatividade (Biesta, 2010).

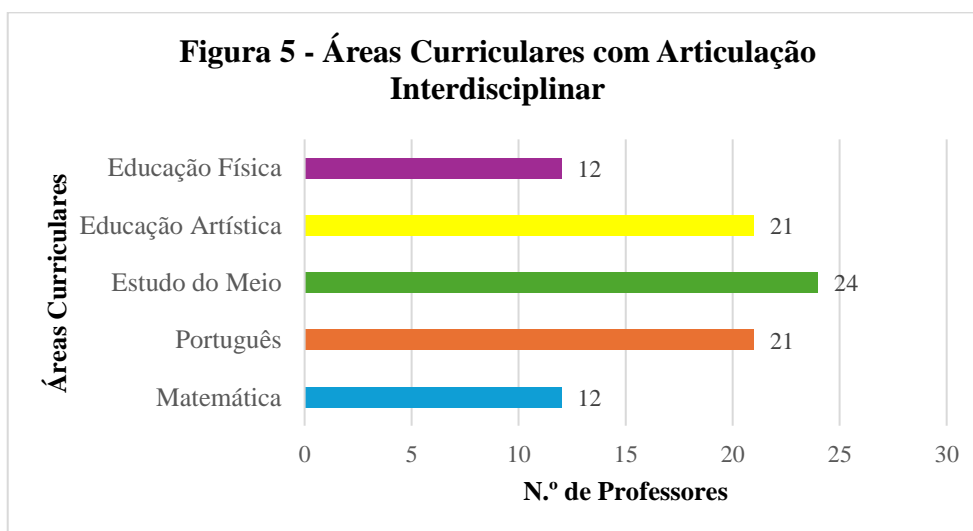
Os professores participantes concordam (64%) ou concordam totalmente (36%) que a Educação para a Cidadania permite às crianças conhecerem os seus direitos e deveres, sublinhando a importância desta dimensão cívica. Este consenso está em consonância com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a qual enfatiza a importância de educar para o conhecimento dos direitos e deveres (Vieira et al., 2017). Além disso, 92% dos professores concordam (60%) ou concordam totalmente (32%) que a Educação para a Cidadania prepara as crianças para a inserção na sociedade, evidenciando a relevância desta dimensão social, tal como é defendido por Banks (2006).

Finalmente, os professores participantes concordam (48%) ou concordam totalmente (52%) que a Educação para a Cidadania ensina os jovens a exercerem os seus direitos e deveres com respeito pelos outros, num espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. Este resultado sugere uma visão abrangente e progressista da cidadania, que é essencial para a promoção de sociedades democráticas e inclusivas (Osler & Starkey, 2006).

Tendo em conta o segundo objetivo desta investigação, que visa explorar a integração da Educação para a Cidadania no planeamento das aulas pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), os dados recolhidos são reveladores. Dos professores inquiridos, 96% afirmam que planificam as suas aulas considerando a área da Cidadania, enquanto 4% indicam que não o fazem, correspondendo este valor a apenas um professor da amostra. Este resultado sugere um forte compromisso por parte dos professores em incluir a Educação para a Cidadania nos seus planos de aula.



O terceiro objetivo desta investigação consiste em identificar com que áreas curriculares os professores planificam a articulação interdisciplinar, de que forma o realizam e com que regularidade. Os dados recolhidos revelam que todos os professores concretizam a articulação interdisciplinar com a disciplina de Estudo do Meio, tal como é visível na figura 5.



No que diz respeito à forma como esta articulação é realizada, os professores referiram exemplos específicos, que foram organizados em sete categorias: Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Projetos da Escola/Agrupamento e Outros. Na figura 6 apresentam-se exemplos dessa articulação interdisciplinar:

Figura 6 – Exemplos de Articulação Interdisciplinar

Categorias	Exemplos de Articulação
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração/interpretação/resolução de problemas com base em dados relativos ao consumo de água. - Resolução de problemas que incluem datas de várias épocas políticas. - Jogo com questões matemáticas que fornecem pistas sobre o património histórico e cultural do concelho.
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, exploração e interpretação de textos ou obras literárias que abordam temas como o respeito pela diversidade cultural e a inclusão. - Escrita de um livro com textos de opinião sobre a liberdade de expressão, comemorando os 50 anos do 25 de abril de 1974.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de conteúdos sobre a preservação da natureza, considerando a ação humana na destruição de habitats (ex.: poluição, desflorestação). - Simulação de um sismo. - Prevenção rodoviária. - Resolução de problemas ambientais. - Incentivo aos alunos para intervenções críticas e construtivas, com projetos concretos de combate à poluição e promoção da reflorestação na freguesia. - Jardinagem biológica no espaço escolar. - Projeto de reciclagem.

	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem de temas como direitos humanos, desenvolvimento sustentável, cyberbullying, corpo humano, saúde e alimentação.
Educação Artística	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de diferentes movimentos artísticos que contemplam a diversidade cultural. - Construção de cartazes e trabalhos plásticos sobre os Direitos da Criança. - Participação em eventos comemorativos, como o Dia Mundial da Paz e o Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas, com produções artísticas como cartazes, painéis, apresentações musicais, desportivas ou de dança. - Dramatizações abordando valores e emoções. - Atividades de artes visuais relacionadas com as temáticas trabalhadas na Educação para a Cidadania.
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de regras de jogo, promovendo princípios de cordialidade e respeito nas relações entre colegas e com o professor.
Projetos da Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Dia do Pijama. - Campanha de recolha de bens para doação. - “Causas em Marcha” – projeto em articulação com a comunidade local, especificamente o Rancho Folclórico de Paço de Sousa, onde os alunos conhecem as tradições locais, pesquisam os trajes, danças e cantares antigos, visitam o museu do rancho e recebem a visita de elementos do rancho na escola para ensaiar uma dança de folclore que será apresentada na festa final do ano letivo.
Outros	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento das regras de sala de aula estabelecidas. - Utilização do ecoponto na sala de aula. - Realização de debates onde as crianças partilham e escutam opiniões sobre temas de cidadania.

A figura apresentada oferece uma visão clara e detalhada dos exemplos fornecidos de articulação interdisciplinar nas diversas áreas curriculares. A integração de temas de cidadania em diferentes disciplinas promove uma abordagem educativa holística, que é essencial para o desenvolvimento de competências transversais e para a formação de cidadãos informados e ativos.

Na Matemática, a exploração de problemas reais, tal como o consumo de água, permite aos alunos aplicar conceitos matemáticos a situações concretas, sensibilizando-os para questões ambientais. A utilização de datas de eventos históricos em problemas matemáticos também ajuda a contextualizar a aprendizagem, tornando-a mais relevante e significativa (Banks, 2006).

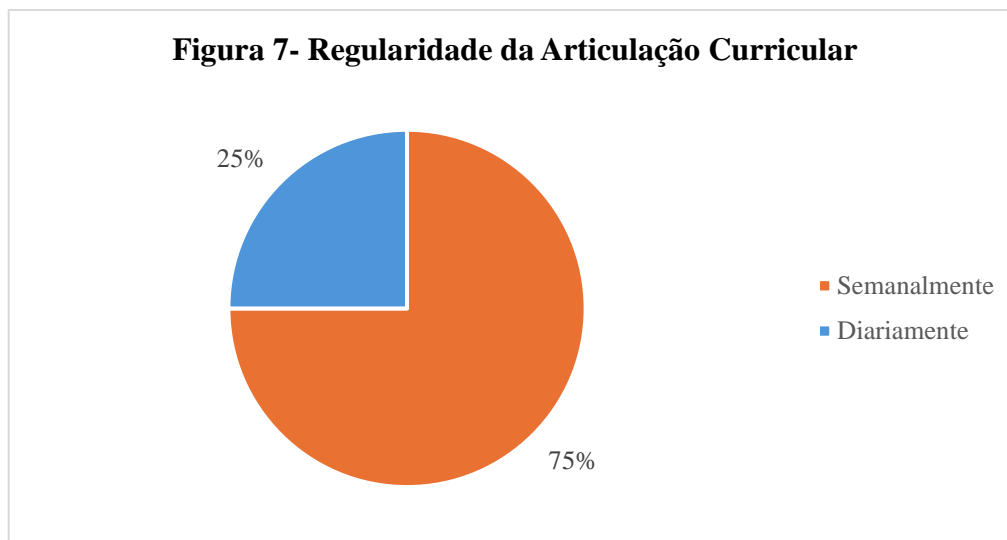
No ensino de Português, a leitura e interpretação de textos sobre diversidade cultural e inclusão ajudam a desenvolver a consciência social e a empatia dos alunos. Ainda, a escrita criativa sobre temas de cidadania, tal como a liberdade de expressão, permite que os alunos explorem e articulem as suas próprias ideias e valores (Biesta, 2010).

No Estudo do Meio, destaca-se a possibilidade de integrar projetos práticos e concretos, tais como a reciclagem e a jardinagem biológica, que não só ensinam aos alunos a importância da sustentabilidade, mas também os envolvem ativamente em ações de preservação ambiental. A abordagem de temas variados, desde a saúde e alimentação até aos direitos humanos ou cyberbullying, demonstra a abrangência e a relevância desta disciplina para a Educação para a Cidadania (Vieira et al., 2017).

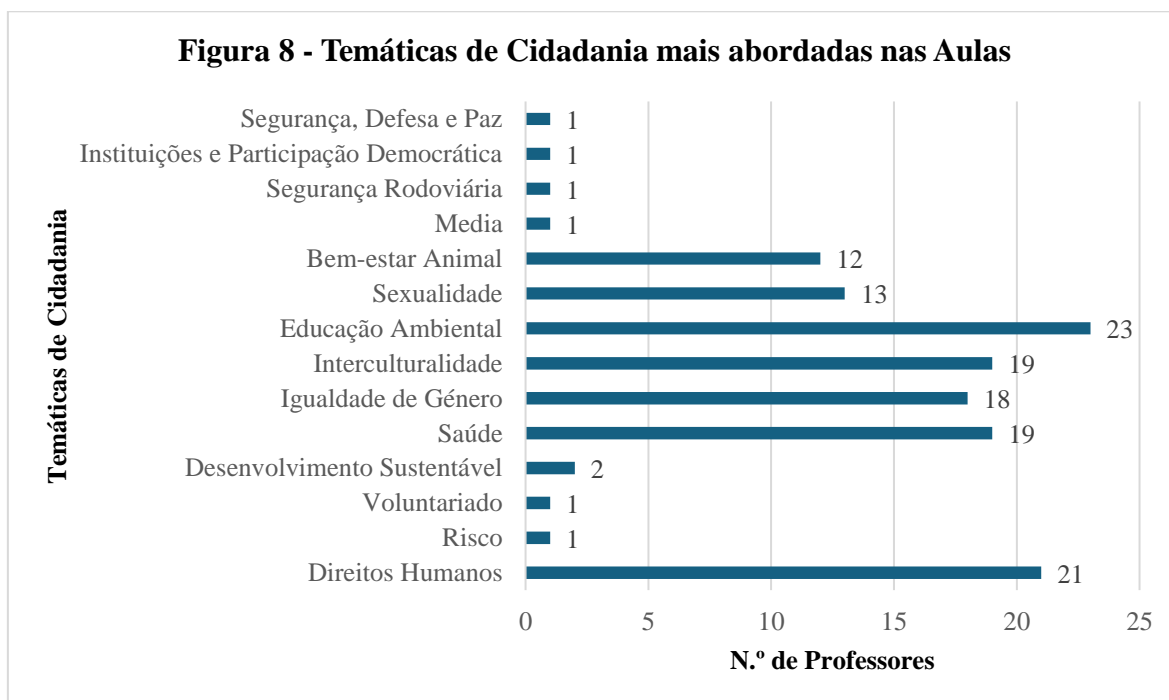
No âmbito da Educação Artística e Física também é possível explorar atividades que se relacionam com temas de cidadania, permitindo aos alunos expressar e compreender valores e emoções de forma criativa. A prática desportiva, por outro lado, ensina a importância das regras e do respeito, fundamentais para a convivência democrática (Osler & Starkey, 2006).

Os projetos realizados em cada escola ou as datas comemorativas, tais como o “Dia do Pijama” ou “Causas em Marcha”, entre outras atividades tal como debates em sala de aula, demonstram o compromisso dos professores em criar oportunidades diversificadas para a prática da cidadania. Estas atividades ajudam a consolidar os princípios de cidadania de forma prática e envolvente, preparando os alunos para a participação ativa na sociedade (Sant et al., 2018).

Quando à regularidade, 75% dos professores concretiza esta articulação semanalmente, enquanto que 25% o faz diariamente, tal como pode ler-se na figura 7.



O quarto objetivo desta investigação é determinar as temáticas de Cidadania que são abordadas nas aulas pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A análise de dados revela que a Educação Ambiental e os Direitos Humanos são as temáticas mais frequentemente abordadas pelos professores, tal como pode verificar-se através da leitura da figura 8.



A Educação Ambiental surge como uma temática central nas aulas de Cidadania, pois os professores participantes destacam a importância de sensibilizar os alunos para questões

ambientais, tais como a preservação dos recursos naturais, a reciclagem e a redução da poluição. A implementação de projetos práticos, como, por exemplo, campanhas de limpeza e iniciativas de reflorestação, são mencionadas como estratégias eficazes para envolver os alunos ativamente na proteção do meio ambiente. A relevância desta temática é reforçada por estudos que apontam para a necessidade urgente de educar as novas gerações sobre sustentabilidade e conservação ambiental (Jones et al., 2010).

Os Direitos Humanos são igualmente uma temática destacada, sendo desta forma sublinhada a importância de educar os alunos sobre os seus direitos e deveres, promovendo valores como a igualdade, a justiça e a solidariedade. Atividades como debates, dramatizações e a leitura de textos sobre figuras históricas que lutaram pelos direitos humanos são frequentemente utilizadas para abordar este tema. Esta abordagem pedagógica está em linha com a literatura, que defende que a educação em direitos humanos é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e ativos (Osler & Starkey, 2006).

Por outro lado, temáticas como a Literacia Financeira e Educação para o Consumo, Empreendedorismo e Mundo do Trabalho não foram mencionadas por nenhum dos professores inquiridos. Esta ausência pode indicar uma lacuna significativa no currículo de Cidadania, considerando a importância crescente destas áreas no contexto social contemporâneo. A literacia financeira é essencial para capacitar os alunos a tomar decisões informadas sobre gestão de dinheiro e consumo, enquanto o empreendedorismo e o conhecimento sobre o mundo do trabalho são cruciais para preparar os alunos para os desafios económicos e profissionais do futuro (Lusardi, 2019; Ruskovaara & Pihkala, 2015).

A predominância da Educação Ambiental e dos Direitos Humanos nas aulas de Cidadania é positiva e alinha-se com os objetivos da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Vieira et al., 2017). No entanto, percebe-se que será crucial expandir o leque de temáticas abordadas para incluir áreas como a Literacia Financeira e Educação para o Consumo, Empreendedorismo e Mundo do Trabalho. A inclusão destas temáticas pode contribuir para uma educação mais abrangente e significativa para enfrentar os desafios futuros.

Recomenda-se, portanto, que os programas de formação contínua para professores incluam módulos específicos sobre estas temáticas menos abordadas e que sejam desenvolvidos recursos pedagógicos que facilitem a sua integração nas aulas. Além disso, a

colaboração com profissionais de áreas específicas pode enriquecer o conteúdo educativo e proporcionar aos alunos uma visão mais prática e aplicada destas temáticas.

O quinto objetivo desta investigação é analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e o modo como são implementadas nas suas abordagens educativas. Foram, então, apresentadas quatro estratégias pedagógicas aos professores para que indicassem a frequência com que as utilizam. Além disso, foi disponibilizado um espaço para que os professores mencionassem outras estratégias utilizadas, que não estavam mencionadas no questionário.

Figura 9 – Frequência de Utilização das Estratégias Pedagógicas na Temática da Cidadania

<i>Estratégias Pedagógicas</i>	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<i>Resolução de Conflitos</i>	0%	0%	50%	50%
<i>Transmissão Direta</i>	0%	0%	58,3%	41,7%
<i>Literatura Infantil</i>	0%	0%	83,3%	16,7%
<i>Jogos</i>	0%	0%	91,7%	8,3%

Figura 10 – Exemplos de Aplicação das Estratégias Pedagógicas

Categorias	Exemplos de Aplicação das Estratégias
Resolução de Conflitos	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre comportamentos inadequados, colocando sempre a questão "e se fosse comigo?". - Articulação com a psicóloga do agrupamento. - Debates para a gestão de conflitos. - Diálogo entre pares para chegar a um consenso.
Transmissão Direta	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa diária sobre as questões que vão surgindo. - Apelo aos valores. - Na introdução de uma nova temática de Cidadania.

	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitação de conhecimentos e práticas de outras culturas. - Aconselhamento e transmissão direta de informação sobre as temáticas. - Diálogo com os alunos sobre as situações ocorridas que precisam de ser corrigidas.
Literatura Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, análise e interpretação de obras literárias que abordam temáticas de Cidadania, como questões ambientais. - Sensibilizar os alunos quanto às diversas temáticas de Cidadania e aos valores morais através da literatura infantil. - Projeto “Ler Mais” – semanalmente, os alunos trocam livros na biblioteca e têm um passaporte que carimbam a cada livro requisitado.
Jogos	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de jogos e suas regras que incentivem o respeito pelo outro, a cordialidade e o saber estar. - Sensibilizar os alunos para as diversas temáticas de Cidadania, os sentimentos do outro e os valores morais, através de jogos. - Recurso a jogos lúdicos, interativos e educativos para aprenderem brincando. - Realização de jogos desportivos com pendor na socialização. - Recurso à plataforma Wordwall.
Outros	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos digitais: exploração de documentos, jogos e vídeos alusivos aos temas de Cidadania e apresentação em PowerPoint. - Trabalhos de grupo: escolha de um líder e aprendizagem do trabalho em equipa. - Separação do lixo. - Elaboração de cartazes alusivos a uma temática específica. - Dramatizações.

	- Participação em projetos de articulação com entidades parceiras, como o Centro Social e o Centro de Dia frequentado pelos idosos.
--	---

A análise dos dados recolhidos revela informações importantes sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores na Educação para a Cidadania, tal como pode ler-se na figura 10. A utilização frequente da resolução de conflitos e da transmissão direta reflete uma abordagem equilibrada entre a gestão de comportamentos e a transmissão de conhecimentos.

A estratégia de resolução de conflitos é utilizada por todos os professores participantes, com 50% a utilizá-la sempre e os restantes 50% a utilizá-la às vezes. Esta abordagem parece-nos fundamental para promover um ambiente de aprendizagem saudável e seguro, onde os alunos aprendem a gerir os seus conflitos de maneira construtiva. Existem mesmo alguns estudos que indicam que a resolução de conflitos na sala de aula pode melhorar a coesão do grupo e as competências sociais dos alunos (Aporbo, 2023), ou seja, incrementam as oportunidades de desenvolver nos alunos as suas competências cidadãs.

A transmissão direta de conhecimentos é também uma prática comum, com 41,7% dos professores a utilizá-la sempre e 58,3% às vezes. Esta estratégia permite uma comunicação clara e direta dos conteúdos, especialmente quando se introduzem novas temáticas de cidadania. De acordo com alguns autores, a eficácia da transmissão direta depende da capacidade do professor de envolver os alunos e contextualizar a informação de forma relevante (Hattie & Clarke, 2018).

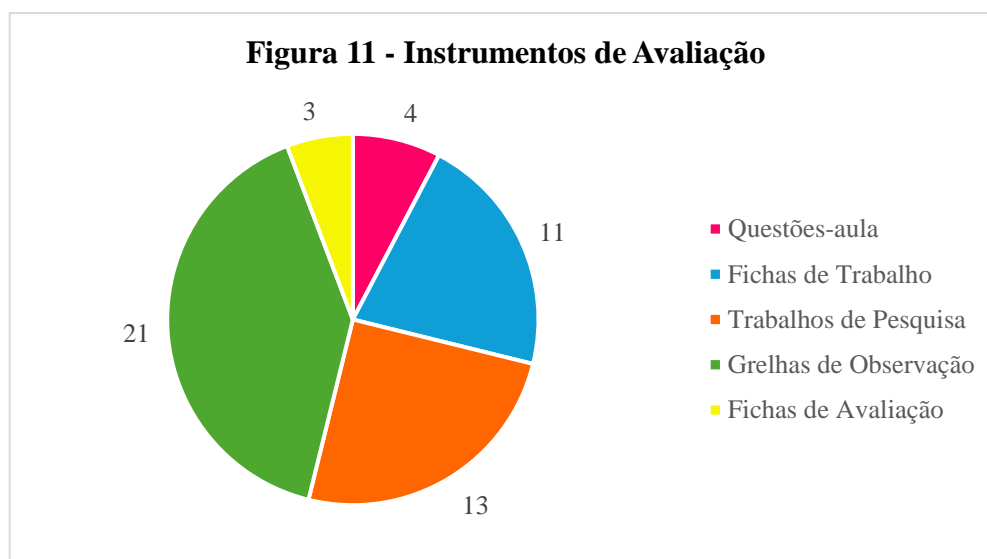
A literatura infantil é utilizada regularmente, embora com menor frequência como uma estratégia central, com 83,3% dos professores a utilizá-la às vezes. A literatura infantil é uma ferramenta poderosa para abordar temas complexos de cidadania de maneira acessível e atrativa para as crianças. A leitura pode estimular a empatia, a compreensão intercultural e o pensamento crítico (Pulimeno et al., 2020).

Os jogos são usados muito frequentemente como uma estratégia pedagógica, com 91,7% dos professores a utilizá-la às vezes. A utilização de jogos lúdicos e interativos pode tornar a aprendizagem mais divertida e eficaz, promovendo a socialização e a internalização de valores morais e éticos. Além disso, os jogos educativos são reconhecidos pela sua

capacidade de cativar os alunos e facilitar a aprendizagem através da experiência prática (Gee, 2003).

Além das estratégias mencionadas no questionário, os professores acrescentaram que também recorrem a recursos digitais, pesquisas e trabalhos de grupo. Estes métodos diversificam as abordagens pedagógicas e permitem uma integração mais rica das temáticas de cidadania. A utilização de recursos digitais, por exemplo, pode facilitar o acesso a informações atualizadas e proporcionar experiências interativas que reforçam a aprendizagem (Teräs, 2022). Trabalhos de grupo também podem incentivar a colaboração e o desenvolvimento de competências sociais e de liderança.

Por fim, o sexto objetivo desta investigação é analisar os instrumentos que os professores utilizam para avaliar o desempenho dos alunos na área da Educação para a Cidadania. Os dados recolhidos revelam que as grelhas de observação são o instrumento mais frequentemente utilizado, tal como pode verificar-se na figura 11.



A utilização de grelhas de observação permite aos professores monitorizar e documentar o comportamento, a participação e a aplicação prática dos conhecimentos e valores de cidadania pelos alunos em diversas atividades e contextos. Este método de avaliação é particularmente eficaz para captar o desempenho dos alunos em situações reais e dinâmicas, oferecendo uma visão sobre o seu desenvolvimento cívico e social (William, 2018). Além das grelhas de observação, outros instrumentos mencionados incluem questões-aula, fichas de trabalho, trabalhos de pesquisa e fichas de avaliação.

As questões-aula são utilizadas para avaliar a compreensão dos alunos sobre temas específicos discutidos durante as aulas de cidadania. Este método permite uma avaliação imediata e formativa, ajudando os professores a identificar áreas que necessitam de reforço (Black & Wiliam, 2006). As fichas de trabalho são tarefas estruturadas que os alunos completam individualmente ou em grupo. Estas fichas são desenhadas para avaliar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, incentivando a resolução de problemas e a reflexão crítica (Sharma et al., 2016). Os trabalhos de pesquisa incentivam os alunos a explorar temas de cidadania em profundidade, desenvolvendo competências de investigação e análise crítica. Este tipo de avaliação permite aos alunos aplicar teorias e conceitos a contextos práticos e reais, promovendo uma aprendizagem ativa e envolvente (Blumenfeld et al., 2011). As fichas de avaliação são utilizadas para medir o progresso dos alunos em áreas específicas de cidadania. Estas fichas fornecem um feedback estruturado, permitindo aos alunos e professores identificar pontos fortes e áreas de melhoria (Hattie & Clarke, 2018).

A predominância das grelhas de observação como instrumento de avaliação sugere uma preferência por métodos que captam a interação e a aplicação prática dos conhecimentos de cidadania. Não obstante, a diversidade de instrumentos de avaliação mencionados sugere uma abordagem holística e integradora, que valoriza diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento (Black & Wiliam, 2006). Assim, para maximizar a eficácia da avaliação na Educação para a Cidadania, recomenda-se a combinação de diferentes instrumentos, ajustados às necessidades e contextos específicos dos alunos. A formação contínua dos professores em métodos de avaliação diversificados, bem como a partilha de boas práticas entre pares podem contribuir para uma avaliação mais robusta e formativa (Hattie & Clarke, 2018).

De uma forma breve, podemos dizer que análise dos dados desta investigação forneceu uma visão das práticas pedagógicas e dos instrumentos de avaliação utilizados na Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico, por parte de um grupo de 25 professores. A diversidade de estratégias e instrumentos mencionados sublinha a complexidade e a riqueza desta área educativa, destacando a importância de uma abordagem integrada e dinâmica para formar cidadãos informados, crítico e ativos.

7. Conclusão

A presente investigação proporcionou uma análise detalhada das perspetivas e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) relativamente à Educação para a Cidadania, evidenciando a relevância e complexidade desta área curricular no contexto educativo português.

Os resultados indicam que os professores reconhecem amplamente a importância da Educação para a Cidadania, considerando-a essencial para o desenvolvimento de valores, consciência moral, responsabilidade e autonomia nos alunos. Este consenso reflete-se na alta frequência com que temas como a Educação Ambiental e os Direitos Humanos são integrados nas suas práticas pedagógicas. No entanto, a ausência de temas como Literacia Financeira, Empreendedorismo e Mundo do Trabalho aponta para uma lacuna que deve ser colmatada para garantir uma formação mais completa e significativa, de modo a que os alunos enfrentem os desafios futuros.

A análise das estratégias pedagógicas releva uma abordagem diversificada e equilibrada, com uma utilização frequente de métodos como a resolução de conflitos, a transmissão direta, a literatura infantil e os jogos. Estes métodos são complementados por recursos digitais, pesquisas e trabalhos de grupo, que enriquecem a aprendizagem e promovem competências transversais. A eficácia destas estratégias está documentada na literatura, destacando a sua capacidade de envolver os alunos e fomentar o desenvolvimento de competências cívicas e sociais (Aporbo, 2023; Hattie & Clarke, 2018).

Relativamente à avaliação, as grelhas de observação emergem como o instrumento mais utilizado, permitindo uma monitorização detalhada e contínua do desempenho dos alunos. A complementaridade de outros instrumentos, tais como as questões-aula, fichas de trabalho, trabalhos de pesquisa e fichas de avaliação, contribui para uma abordagem holística e formativa, crucial para o desenvolvimento integral dos alunos (Black & Wiliam, 2006).

Os dados recolhidos e analisados nesta investigação sublinham também a necessidade de uma formação contínua dos professores, que incorpore módulos específicos sobre temas menos abordados e promova a partilha de boas práticas. A colaboração com profissionais de áreas específicas pode também enriquecer o conteúdo educativo, proporcionando aos alunos uma visão mais prática e aplicada das temáticas de cidadania.



Em suma, esta investigação destaca a importância de uma abordagem integrada e dinâmica na Educação para a Cidadania, que envolva uma articulação eficaz entre diferentes áreas curriculares e a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas. Entendemos que apenas através de uma educação abrangente e inclusiva será possível formar cidadãos informados, críticos e ativos, preparados para contribuir para uma sociedade democrática e justa.

Considerações Finais

Constatamos que o conceito de cidadania não é consensual nem uma realidade universal, com diferentes autores a atribuírem-lhe definições variadas. No entanto, de modo geral, podemos afirmar que a cidadania se materializa na ação e na assunção de responsabilidades pessoais e coletivas perante a sociedade. A cidadania deve, portanto, focar-se na sustentabilidade ambiental, cultural e económica, bem como na promoção da paz e da justiça social (Sá et al., 2020).

A Educação para a Cidadania, quando integrada de forma eficaz no currículo escolar, desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes e comprometidos com o bem-estar coletivo. Esta educação deve promover a compreensão e a valorização da diversidade, estimular a participação ativa e informar os alunos sobre os seus direitos e deveres, preparando-os para contribuir positivamente para a sociedade.

A escola emerge como o espaço privilegiado para esta aprendizagem, onde, através de práticas pedagógicas reflexivas e integradoras, se desenvolvem competências essenciais para a vida em sociedade. A capacitação dos professores e o envolvimento ativo da comunidade escolar são fundamentais para criar um ambiente propício à Educação para a Cidadania.

A cidadania efetiva implica um compromisso contínuo com a sustentabilidade e a justiça, refletindo-se nas ações individuais e coletivas. É imperativo que as instituições educativas assumam a responsabilidade de formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios globais, contribuindo para um futuro mais equitativo e sustentável.

Para garantir o acesso universal a esta cidadania, é essencial que a escola pública concretize essa aprendizagem, num exercício quotidiano em que os professores estão conscientes do seu primordial papel de orientadores num processo contínuo de aprendizagem (Silva, 2022). Meirieu (2020) defende que a aprendizagem feita em sede escolar é transferível para a vida em sociedade e que, em democracia, é preciso contar com todos os cidadãos em plena igualdade de direitos, no respeito pela diversidade vivida na escola e na sociedade.

A autonomia de pensamento e ação, a capacidade de reflexão, a disponibilidade para agir e participar e a capacidade para decifrar os códigos democráticos da participação na

vida pública são dimensões da educação que fazem parte do “caderno de encargos” da escola pública democrática (Silva, 2022, p. 35).

Trindade e Cosme (2019) salientam que, para que as escolas possam capacitar os seus alunos a enfrentar e resolver problemas da vida, como condição necessária ao desenvolvimento de um projeto de Educação para a Cidadania, é necessário que esse projeto se constitua como uma oportunidade para promover, de forma integrada, o desenvolvimento cognitivo, interpessoal, socioeconómico e ético dos alunos, como contributo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

As aprendizagens alicerçam-se no desenvolvimento dessas competências pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão de “reflexão-antecipação-ação”, em que os alunos aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual como coletivo (Vieira et al., 2017).

Assim, a Educação para a Cidadania ocorre em função de experiências de vida significativas e desafiantes, relacionadas quer com os desafios e as exigências com que os alunos são confrontados quotidianamente nas escolas quer com o modo como tais desafios e exigências são geridos. Tal como defende Trindade (1998):

A educação para os valores, a valorização da participação cívica e a educação para a democracia não se anunciam, constroem-se e é no quadro de um processo de ação-reflexão que tais propósitos se concretizam como uma realidade tangível (...) e não apenas como um discurso retórico produzido à margem da intervenção dos sujeitos. (p. 108)

Em conclusão, a Educação para a Cidadania deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, que se constrói através de práticas educativas significativas e reflexivas. As escolas têm um papel central na formação de cidadãos responsáveis e participativos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com competência e ética. Ao promover a integração de valores cívicos e democráticos no quotidiano escolar, estamos a preparar os alunos não apenas para o sucesso académico, mas também para a sua plena inserção como cidadãos ativos e conscientes na sociedade.

Referências Bibliográficas

A

- Almas, L. F. (2019). *As Regras e os Limites na Sala de Aula – Algumas propostas didáticas*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/29046>
- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. (2013). *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas*.
- Alto Comissariado para as Migrações. (2015). *Plano Estratégico para as Migrações*.
- Alves, M. L. (2021). *Rotina educativa e Literatura para a Infância: relato crítico de práticas e investigação na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/6831>
- Alves, P. A. E. D. (2005). *A escrita colaborativa a distância em Inglês Língua Estrangeira*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Ria. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1271/1/2005001697.pdf>
- Alves, R., & Brito, R. (2013). A importância do jogo no ensino da matemática. [Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4701>
- Aporbo, R. (2023). Impact of cooperative learning strategy on students' academic productivity. *Journal of Student and Education*, 1(1), 16-26. <https://doi.org/10.54536/jse.v1i1.1506>
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Revista Interações*, 10(30), 110-137. <https://doi.org/10.25755/int.4027>
- Arnot, M. (2005). Gender equality and citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 4(2). <https://doi.org/10.2390/jsse-v4-i2-983>
- Assembleia da República. (1986). Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, pp. 3067-3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>



Autio, E., Mudambi, R., & Yoo, Y. (2021). Digitalization and globalization in a turbulent world: Centrifugal and centripetal forces. *Global Strategy Journal*, 11(1), 3-16. <https://doi.org/10.1002/gsj.1396>

Autoridade Nacional de Segurança Rodoviária. (2016). Plano Estratégico Nacional de Segurança Rodoviária.

B

Banks, J. A. (Ed.). (2006). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X08317501>

Barbalet, J. M. (1989). *A cidadania*. Editorial Estampa.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Barros, L. M., & Azevedo, F. (2019). Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. *Revista Em Aberto*, 32(105), 77-92. <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4210>

Bebiroglu, N., Geldhof, G. J., Pinderhughes, E., & Phelps, E. (2013). From family to society: The role of perceived parenting behaviors in promoting youth civic engagement. *Parenting*, 13(3), 153-168. <https://doi.org/10.1080/15295192.2013.756352>

Besteiros, S. I. S. C. (2021). A promoção da participação e autonomia das crianças nos momentos de refeição em creche e jardim de infância. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3811>

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (1st ed.). Routledge.

Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajeck, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (2011). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1o Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286. <https://doi.org/10.21814/rpe.3259>
- Brandão, J. F. M. (2018). *As Situações do Quotidiano na Aprendizagem da Matemática – uma análise de manuais escolares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2677>
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- C**
- Caldas, P. T., & Cavalcante, C. E. (2022). Praticando a cidadania: criação e validação de uma escala de mensuração. *Cadernos EBAPE.BR*, 21(4), 1-19. <https://doi.org/10.1590/1679-395120220132>
- Cam, P. (2016). A philosophical approach to moral education. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1). <https://doi.org/10.21913/JPS.v3i1.1297>
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa.
- Chai, M. (2008). Cultura e democracia. *Crítica y Emancipación*, (1), 53-76 https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4657030/mod_resource/content/1/Chai%20Cultura%20e%20Democracia.pdf
- Conselho da Europa. (2017). Competências Para Uma Cultura Da Democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas. <https://rm.coe.int/prems-141617-prt-2508-competences-for-democratic-culture-8518-web-16x2/168098fcbf>
- Conselho Nacional de Supervisores Financeiros. (2016). Plano Nacional de Formação Financeira.



Cosme, A. (2009). *Ser Professor: Acção Docente como uma Acção de Interlocução Qualificada*. LivPsic.

Costa, M. I. S., & Ianni, A. M. Z. (2018). O Conceito de Cidadania. In Costa, M. I. S., & Ianna, A. M. Z., *Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica* (pp. 43-73). Editora UFABC.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

D

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

Direção-Geral da Educação. (s.d). Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos. <https://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos>

Direção-Geral da Educação. (2012). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras.

Direção-Geral da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018 – Educação Inclusiva. *Diário da República*, n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Direção-Geral da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República*, n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

E

European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 Marche 2015*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>



Evans, J. R., & Mathur, A. (2018). The value of online surveys: A look back and a look ahead. *Internet Research*, 28(4), 854-887. <https://doi.org/10.1108/IntR-03-2018-0089>

F

Ferreira, C. C. A. (2011). O Uso de Materiais Manipuláveis Estruturados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1533>

Ferreira, S. J. (2021). O Domínio da Educação Artística na Creche e no Jardim de Infância Enquanto Caminho Para a Criatividade. In Ferreira, S. J., *Infância com Artes e Artes na Infância: Implicação das Artes no Processo de Crescimento e Desenvolvimento da Criança* (pp. 92-120). Editora Científica.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

G

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Technology, Pedagogy and Education*, 1(1), 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>

Gomes, H. S. M. L. (2006). Reescrita colaborativa: da interacção ao reflexo na escrita individual. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Ria. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4705/1/207977.pdf>

H

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research*.

Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: Feedback* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485480>

I

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (2010). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*.

J



Jones, P., Selby, D., & Sterling, S. (2010). *Sustainability education: Perspectives and practice across higher education* (1st ed.). Routledge.

K

Keating, A., Kerr, D., Benton, T., & Mundy, E. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: Young people's practices and prospects for the future: The eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. University College London.

Kerr, D. (1999). Citizenship education: An international comparison. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*, 2(1), 1-11.

L

Leiria, I., & Moleiro, R. (2017, 26 de fevereiro). *Educação para a Cidadania desde o pré-escolar*. Expresso. Disponível em <https://expresso.pt/sociedade/2017-02-26-Educacao-para-a-Cidadania-desde-o-pre-escolar>

Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1-8.

M

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação.

Mendonça, A. (2019). Formar Professores em Educação para a Cidadania: um Desafio do Século XXI. In Fraga, N., *O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis* (pp. 131-141). Centro de Investigação em Educação – UMA. <http://hdl.handle.net/10400.13/2849>

Menezes, I., & Ferreira, P. D. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: A vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 27-44. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36586>

Meirieu, Philippe. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*. Autrement.



- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mills, S., & Waite, C. (2017). Brands of youth citizenship and the politics of scale: National Citizen Service in the United Kingdom. *Political Geography*, 56, 66-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.polgeo.2016.11.007>
- Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei n.º 286/89. *Diário da República*, n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29, pp. 3638-3644. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310>
- Ministério da Educação. (2011). Decreto-Lei n.º 18/2011. *Diário da República*, n.º 23/2011, Série I de 2011-02-02, pp. 659-669. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/18-2011-280496>
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012. *Diário da República*, n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05, pp. 3476-3491. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001. *Diário da República*, n.º 104/2001, Série I-B de 2001-05-05, pp. 2612-2639. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/6-2001-315913>
- Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>
- Moreira, M. H., & Martinho, M. H. (2015). A utilização do geoplano no ensino e aprendizagem da geometria. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 4, 23-44. [https://jpm.ludus-opuscula.org/PDF_Files/MoreiraMartinho_Geoplano_23_44\(4_2015\)_low.pdf](https://jpm.ludus-opuscula.org/PDF_Files/MoreiraMartinho_Geoplano_23_44(4_2015)_low.pdf)
- Mota, P. C. C. L. M. (2009). *Jogos no Ensino da Matemática*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique]. Repositório da Universidade Portucalense. <https://repositorio.upt.pt/entities/publication/64c53626-e033-4bf6-a4bd-57a25cf5efd7>



Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, (41), 171-185. <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/297/276>

O

Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2023/10/PT-UDHR-v2023_web.pdf

Organização das Nações Unidas. (2024). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – 17 objetivos para transformar o mundo. UNRIC. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24(4), 433-466. <https://doi.org/10.1080/02671520600942438>

Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>

P

Pais, J. M. (2005). Jovens e Cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (49), 53-70. <https://scielo.pt/pdf/spp/n49/n49a04.pdf>

Pereira, M., & Pires, M. V. (2016). *Práticas de Utilização do manual escolar na sala de aula do ensino básico*. Biblioteca Digital do IPB. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/14003>

Pires, M. V. (2009). *O manual escolar: Concepções e práticas de professores de Matemática*. Biblioteca Digital do IPB. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4708>

PNEC – Plataforma Nacional de Educação para a Cidadania. (2024). Educação para a Cidadania. <https://cidadania.dge.mec.pt/>

Portugal, G., [Carvalho](#), C., & Bento, G. (2016). Orientações Pedagógicas para a Creche. Ministério da Educação.



- Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13-23. <https://doi.org/10.15171/hpp.2020.05>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2016). Despacho n.º 6172/2016. *Diário da República*, n.º 90/2016, Série II de 2016-05-10, pp. 14676-14676. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6172-2016-74377023>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2013). Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2013. *Diário da República*, n.º 253/2013, Série I de 2013-12-31, pp. 7007-7017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/101-2013-483889>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2013). Resolução do Conselho de Ministros n.º 102/2013. *Diário da República*, n.º 253/2013, Série I de 2013-12-31, pp. 7017-7035. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/102-2013-483890>
- Presidência do *Conselho* de Ministros. (2013). Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013. *Diário da República*, n.º 253/2013, Série I de 2013-12-31, pp. 7036-7049. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/103-2013-483891>

R

- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78011/2/98363.pdf>
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2015). Entrepreneurship education in schools: Empirical evidence on the teacher's role. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 236-249.

S

- Sá, C. M., Mesquita, L., Repinaldo, N., & Correia, A. M. (2020). *Educação em Português e cidadania global*. UA Editora.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates. *Bloomsbury Academic*.

Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?*. Gallimard.

Secretário de Estado da Educação. (2017). Despacho n.º 6478/2017. *Diário da República*, n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, pp. 15484 – 15484. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. K. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 6(3), 226. <https://doi.org/10.4103/2229-516X.186961>

Silva, C. G. (2022). Escola pública em Democracia. Para quê?. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 44, 28-45. <https://doi.org/10.21747/08723419/soc44a2>

Silva, I. L., Marques, L., Lourdes, M., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.

Silva, J. D. B. (2022). O uso dos jogos no ensino da matemática. [Universidade Federal Rural de Pernambuco]. Repositório Institucional UFRPE. <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/3845>

Sousa, E. M. P. (2016). A disposição das mesas na sala de aula e a interação entre as crianças: um estudo de caso no 1º Ciclo. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Ria. <https://ria.ua.pt/handle/10773/17356>

T

Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-298. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00295.x>

Teräs, M. (2022). [Review of the book *Education and technology: Key issues and debates*, 3rd ed., by N. Selwyn]. *International Review of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09971-9>

Trindade, R. (1998). *As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social: questões e perspectivas*. Porto Editora.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.



Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento: Propostas e Estratégias de Ação – Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.

U

UNESCO. (2014). Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. UNESDOC Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>

UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

V

Veugeliers, W., & de Groot, I. (2019). Theory and practice of citizenship education. In W. Veugeliers (Ed.), *Education for democratic intercultural citizenship* (pp. 14-41). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004411944_003

Viamonte, A. J. (2012). Os Jogos no Ensino da Matemática. *Gazeta de Matemática*, 168, 26-32. <https://gazeta.spm.pt/getArtigo?gid=387>

Vieira, C. C., Gonçalves, L., Santos, S. A., Milagre, C., Araújo, H. C., & Monteiro, R. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania/ XXI Governo Constitucional. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32368.12803>

W

Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Wright, K. B. (2017). Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), JCMC1034. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>



Apêndices



Apêndice 1 – Questionário

Perspetivas e Práticas dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre Educação para a Cidadania

Questionário

Contextualização

Este questionário visa recolher dados relativos às perspetivas e práticas dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico sobre a Educação para a Cidadania, realizando-se no âmbito da elaboração do Relatório Final da Unidade Curricular PES IV, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, pela estudante Jéssica Catarina dos Santos Fileno, sob orientação do Professor Doutor Alberto Rocha e a coorientação da Professora Doutora Marlene Barra.

Agradecemos a sua colaboração, garantindo total confidencialidade e anonimato das informações fornecidas, que serão utilizadas exclusivamente para fins académicos.

Instruções

Por favor, preencha as questões seguintes, recorrendo às suas experiências e observações. Selecione a opção que melhor corresponde à sua opinião nas afirmações propostas. Nas perguntas abertas, utilize, por favor, o espaço disponibilizado para elaborar as suas respostas com detalhe.

Dados Biográficos

Idade: _____

Sexo: Feminino Masculino

Habilitações Académicas: Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Anos de Serviço: _____

Definição de Educação para a Cidadania

Indique o seu nível de concordância com as seguintes afirmações enquanto definição de Educação para a Cidadania.

- **É o desenvolvimento de valores.**
 - Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo
 - Concordo Concordo totalmente

- **É o desenvolvimento da consciência moral e autónoma.**
 - Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo
 - Concordo Concordo totalmente

- **Contribui para a formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias.**
 - Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo
 - Concordo Concordo totalmente

- **Consiste na transmissão de regras.**
 - Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo
 - Concordo Concordo totalmente

- **Permite que as crianças conheçam os seus direitos e deveres.**
 - Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo
 - Concordo Concordo totalmente

- **É a preparação da criança para a sua inserção na sociedade.**
 - Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo
 - Concordo Concordo totalmente

- **Ensina os jovens a exercerem os seus direitos e deveres com respeito pelos outros, num espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.**



- Discordo totalmente Discordo Nem concordo nem discordo
- Concordo Concordo totalmente

Considera que a área da Educação para a Cidadania é parte integrante das competências de um/a professor/a de 1.º ciclo?

- Sim Não

Cidadania como parte integrante das competências do professor de 1.º ciclo

Se sim, indique duas situações pedagógicas onde isso é visível.

Planificação e Articulação Interdisciplinar

Planifica atividades no âmbito da Educação para a Cidadania?

- Sim Não

Se respondeu não, termina aqui a sua colaboração. Muito obrigado.

Se sim:

Articula a Educação para a Cidadania com outras áreas curriculares?

- Sim Não

Se afirmativo, com que áreas?

- Matemática Português Estudo do Meio
- Educação Artística Educação Física

Exemplos de articulação (para cada uma das áreas assinaladas):

Com que regularidade realiza esta articulação?

- Semanalmente Duas a três vezes por semana Diariamente

Temáticas e Estratégias Pedagógicas

Quais são as temáticas da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que aborda nas suas aulas?

- Direitos Humanos Igualdade de Género Interculturalidade
- Educação Ambiental Saúde Sexualidade Bem-estar Animal
- Outras: _____

Com que frequência utiliza as seguintes estratégias pedagógicas?

- Resolução de Conflitos
 - Nunca Raramente Às vezes Sempre
- Transmissão Direta
 - Nunca Raramente Às vezes Sempre
- Literatura Infantil
 - Nunca Raramente Às vezes Sempre
- Jogos
 - Nunca Raramente Às vezes Sempre



- Outras: _____

Exemplos de aplicação das estratégias (para cada uma das estratégias assinaladas):

Quais são os instrumentos que utiliza para avaliar o desempenho dos alunos, na área de Cidadania?

- Questões-aula Fichas de Trabalho Trabalhos de Pesquisa
- Grelhas de Observação Fichas de Avaliação
- Outros: _____

Agradecemos a sua participação neste estudo. A sua contribuição será fundamental para enriquecer a nossa compreensão sobre a operacionalização das estratégias de Educação para a Cidadania, no 1.º ciclo do Ensino Básico.

MUITO OBRIGADO!