

Ana Sofia Ferreira Costa

**Conceções e práticas dos professores
sobre a Educação para a Cidadania no 1.º
CEB**



Viseu, 2019

Ana Sofia Ferreira Costa

Conceções e práticas dos professores sobre a Educação para a Cidadania no 1.º CEB

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob orientação de:

Professora Doutora Ana Paula Cardoso

Professor Doutor João Rocha

Viseu, 2019



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Sofia Ferreira Costa, número 10700 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio/Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, de de 2019

A aluna,

“A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

Agradecimentos

Agradecer é um ato de reconhecimento por todo o apoio e é neste sentido que gostaria de expressar o meu sincero agradecimento, apreço e louvor:

À professora Ana Paula Cardoso e ao professor João Rocha pela forma como orientaram o meu trabalho, pela simpatia, exigência e disponibilidade que demonstraram. Agradeço a partilha dos seus enormes saberes, da sua vasta experiência e cultura.

Aos meus incomparáveis pais pela educação e valores transmitidos, pela paciência, confiança e ajuda em todo este longo processo, a quem eu devo tudo, pois sem eles a concretização de toda a minha formação não seria possível.

À minha irmã Marta pela força e incentivo e à Camila pela cumplicidade, amor e carinho que muitas vezes me fez deixar todo o trabalho para trás para lhe dar a devida atenção.

Ao meu namorado Ricardo pelo amor, compreensão e apoio ao longo dos anos, por toda a paciência que teve comigo, por todas as palavras de coragem, por todo o incentivo, pela compreensão nos momentos de ausência.

Ao Paulo e à Sílvia, aos quais nem encontro palavras para agradecer, enfim, foram e serão sempre tudo. Agradeço por acreditarem em mim, muitas vezes, mais do que eu própria.

Às minhas amigas e a todos os que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que este percurso fosse possível e, de forma direta ou indireta sempre me apoiaram e acreditaram que conseguiria atingir mais uma etapa na minha vida, com sucesso. Muito obrigada!

Resumo

A problemática da Educação para a Cidadania é cada vez mais debatida, devido às mudanças sociais que ocorrem a um ritmo acelerado. Atualmente, a escola deve assumir novos desafios que se devem refletir nas práticas pedagógicas dos professores. Ao considerar-se a escola como um espaço privilegiado para a formação de cidadãos é necessário que estes reflitam sobre a sua prática pedagógica de forma a promover competências de índole social.

Assim, com esta investigação pretendemos dar a conhecer as perspetivas dos professores relativamente à Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O tema da mesma é resultado da reflexão sobre as práticas docentes no que respeita à componente de Educação para a Cidadania no 1.º CEB, durante as observações em contexto de PES1CEB I e II.

Em termos empíricos, realizámos uma investigação de carácter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário, aplicado a professores a lecionarem em quatro agrupamentos de escolas do concelho de Viseu.

Os dados obtidos permitem concluir que os professores incluem a área de Educação para a Cidadania nas suas práticas pedagógicas, sendo feito um trabalho transversal com maior incidência na área de Estudo do Meio, através de determinadas metodologias. As dimensões mais trabalhadas em contexto de sala de aula dizem respeito à educação ambiental/desenvolvimento sustentável e educação para a igualdade de género. Neste âmbito, apesar das dificuldades que os professores reconhecem à abordagem desta área, valorizam a formação contínua como forma de desenvolver competências para colmatar as mesmas.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Currículo; Transversalidade; Perspetivas dos professores.

Abstract

The theme of Education for Citizenship is increasingly debated due to social changes occurring at an accelerated pace. Currently, the school must assume new challenges that must be reflected in pedagogical practices by teachers. When considering school as a privileged space for the development of citizens, it is necessary that teachers reflect on their pedagogical practice to promote social skills.

Thus, with this research we intend to present the perspectives of teachers regarding Education for Citizenship in the 1st Cycle of Basic Education. The subject is the result of the reflection on the teaching practices regarding the component of Education for Citizenship in the 1st CEB, during the observations in the context of PES1CEB I e II.

In empirical terms, we carried out a descriptive investigation using a questionnaire survey, applied to teachers in four groups of schools in the municipality of Viseu.

The data obtained allow us to conclude that the teachers include the area of Education for Citizenship in their pedagogical practices, being carried out a transversal work with greater incidence in the subject of Environmental Study, through certain methodologies. The most elaborate dimensions in the classroom context relate to environmental education / sustainable development and education for gender equality. In this context, despite the difficulties that teachers recognize in the approach of this area, they value continuous training as a way of developing competences to fill them.

Keywords: Education for Citizenship; 1st Cycle of Basic Education; Curriculum; Transversality; Teachers' perspectives.

Índice

Introdução geral.....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	4
Nota introdutória	5
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	7
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar.....	9
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas.....	12
2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
2.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar.....	19
Síntese global da reflexão	32
Parte II - Trabalho de investigação	34
Introdução.....	35
Capítulo 1 - Revisão de literatura.....	36
1.1 Enquadramento e definição do conceito de cidadania.....	36
1.2 Os desafios do século e a importância da educação para a cidadania global ...	39
1.3 Enquadramento legislativo e curricular	42
1.4 A Educação para a Cidadania em contexto escolar	45
1.4.1 O papel da escola na promoção da cidadania	45
1.4.2 Competências a desenvolver no âmbito da Educação para a Cidadania: possíveis abordagens pedagógicas	48
1.5 O professor do 1.º CEB e a Educação para a Cidadania na formação de professores	52
1.5.1 Mudanças sociais e função docente	53
1.5.2 O papel do professor do 1.º CEB na promoção da cidadania.....	55
1.5.3 A Educação para a Cidadania na formação de professores.....	57
1.5.4 Competências dos docentes do 1.º CEB no âmbito da Educação para a Cidadania	59
1.6 Novos rumos da Educação para a Cidadania em Portugal.....	62
Capítulo 2 - Metodologia.....	66
2.1 Definição do problema e objetivos de investigação	66
2.2 Tipo de investigação	67
2.3 Amostra e sua caracterização	68
2.4 Técnicas e instrumento de recolha de dados	71
2.5 Procedimento	72
2.6 Técnicas de tratamento e análise de dados	73

Capítulo 3 - Apresentação dos dados	75
3.1 Apresentação dos dados descritivos	75
3.2 Apresentação dos dados inferenciais	85
3.3 Apresentação dos dados qualitativos da resposta aberta sobre as sugestões de mudança	91
Capítulo 4 - Discussão dos dados.....	98
Conclusão.....	108
Referências bibliográficas.....	113
Anexos	124
Anexo 1. Relatórios crítico-reflexivos semanais de PES1CEB I e PES1CEB II	(em formato digital)
Anexo 2. Certificados de participação em ações de formação e seminários: 1.º CEB	(em formato digital)
Anexo 3. Ofertas dos alunos: 1.º CEB	(em formato digital)
Anexo 4. Planificação Semanal do dia 21 de novembro de 2016 (PES1CEB I) e do dia 28 de março de 2017 (PES1CEB II).....	(em formato digital)
Anexo 5. Utilização do espaço de recreio com evidência na PES1CEB I e PES1CEB II.....	(em formato digital)
Anexo 6. Atividade de dinamização de recreio no contexto de estágio da PES1CEB II	(em formato digital)
Anexo 7. Evidências de interdisciplinaridade nas planificações na PES1CEB I e PES1CEB II	(em formato digital)
Anexo 8. Implementação da estratégia de ensino sobre o conceito de género: PES1CEB I	(em formato digital)
Anexo 9. Realização do caligrama sobre a primavera no contexto de estágio com a turma do 3.º B: PES1CEB I	(em formato digital)
Anexo 10. Dinamização de trabalhos de grupo (PES1CEB I e PES1CEB II)	(em formato digital)
Anexo 11. Projeto de envolvimento da família no âmbito da PES1CEB I	(em formato digital)
Anexo 12. Visita aos bombeiros municipais de Viseu: PES1CEB II	(em formato digital)
Anexo 13. Semana da Leitura no âmbito da PES1CEB II	(em formato digital)
Anexo 14. Participação em projetos do agrupamento no âmbito da PES1CEB II	(em formato digital)
Anexo 15. Visita ao Centro de Dia de S. José no âmbito da PES1CEB II	(em formato digital)

Anexo 16. Relatório sobre o trabalho de projeto: PESEPE II	(em formato digital)
Anexo 17. Relatório semanal da semana de intervenção de 13 e 14 de novembro de 2017: PESEPE I	(em formato digital)
Anexo 18. Relatório semanal relativo à semana de intervenção dos dias 28, 29 e 30 de maio de 2018: PESEPE II	(em formato digital)
Anexo 19. Planificação semanal de 23 e 24 de abril de 2018: PESEPE II	(em formato digital)
Anexo 20. Planificação semanal de 27 e 28 de novembro de 2017: PESEPE I	(em formato digital)
Anexo 21. Comparação da organização das planificações na PESEPE I e na PESEPE II	(em formato digital)
Anexo 22. Registo fotográfico da realização do autorretrato a partir da obra “Careta” de Miró: PESEPE I	(em formato digital)
Anexo 23. Registo fotográfico de pinturas/desenhos realizados em grande grupo: PESEPE	(em formato digital)
Anexo 24. Registo fotográfico da realização de pega monstros pelas crianças: PESEPE I	(em formato digital)
Anexo 25. Planificação semanal de 14 a 18 de maio de 2018: PESEPE II	(em formato digital)
Anexo 26. Planificação focada numa criança da semana de intervenção de 9, 10 e 11 de abril de 2018: PESEPE II	(em formato digital)
Anexo 27. Registo fotográfico da apresentação de trabalhos realizados pelas crianças ao grupo: PESEPE	(em formato digital)
Anexo 28. Relatório do projeto de envolvimento da família: PESEPE	(em formato digital)
Anexo 29. Certificados de participação em alguns eventos: PESEPE	(em formato digital)
Anexo 30. Questionário aos professores do 1.º CEB	125
Anexo 31. Autorização da aplicação do questionário pela Plataforma MIME.....	131
Anexo 32. Pedido de autorização aos Agrupamentos de Escolas.....	132

Índice de tabelas

Tabela 1- Distribuição dos professores por sexo	68
Tabela 2 - Distribuição dos professores por idades	69
Tabela 3 - Distribuição dos professores por tempo de serviço	70
Tabela 4- Distribuição dos professores por habilitação académica	70
Tabela 5- Distribuição dos professores por ano em que concluíram a formação inicial	71
Tabela 6 - Formação inicial necessária para abordar a Educação para a Cidadania ..	75
Tabela 7 - Preparação para trabalhar questões de cidadania com os alunos	76
Tabela 8 - Frequência de ações de formação relacionadas com a Educação para a Cidadania	76
Tabela 9 - Melhoria das práticas dos docentes através de ações de formação contínua	77
Tabela 10 - Aspetos do trabalho dos professores que podem ser melhorados através de ações de formação contínua.....	78
Tabela 11 - Número de vezes que a Educação para a Cidadania é incluída nas planificações.....	79
Tabela 12 - Número de vezes que a Educação para a Cidadania é abordada, ao longo de uma semana, em sala de aula	80
Tabela 13 - A importância da Educação para a Cidadania em vários âmbitos da ação educativa do professor.....	81
Tabela 14 - Responsável(eis) pela seleção dos conteúdos abordados em Educação para a Cidadania	82
Tabela 15 - Importância atribuída a alguns âmbitos da avaliação da Educação para a Cidadania	83
Tabela 16 - Metodologias mais utilizadas na área de Educação para a Cidadania	84
Tabela 17 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a utilização de processos de trabalho cooperativo	85
Tabela 18 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a utilização de processos de trabalho reflexivo	85
Tabela 19 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a utilização de processos de negociação, acordo e contrato.....	86
Tabela 20 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a utilização da metodologia role play/ simulação de papéis.....	86
Tabela 21 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a realização de	

visitas de estudo/ações concretas	86
Tabela 22 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a realização de jogos didáticos	86
Tabela 23 - Principais dificuldades à abordagem da área de Educação para a Cidadania	87
Tabela 24 - Áreas disciplinares onde é mais evidente o trabalho transversal com a área de Educação para a Cidadania	88
Tabela 25 - Dimensões da Educação para a Cidadania mais trabalhadas em sala de aula.....	90
Tabela 26 - Sugestões para promover aprendizagens significativas no âmbito da Educação para a Cidadania.....	92

Lista de Abreviaturas

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral de Educação

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE - Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PES1CEB I – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I

PES1CEB II – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II

PESEPE I – Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I

PESEPE II – Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

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

Introdução geral

As mudanças e transformações sociais na nossa sociedade sucedem a um ritmo bastante acelerado, acentuando-se, cada vez mais, as desigualdades e o papel das minorias sociais. É aqui que a escola ganha destaque, como um agente primordial na formação de cidadãos ativos capazes de contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem, ao educar para a cidadania.

Um dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, e que se relaciona diretamente com a cidadania, afirma que 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 o meio social em que se integram” (LBSE, 1986, art.º 2.º, n.º 5). Esta preocupação advém desde a primeira Constituição da República Portuguesa, em 1974, evidenciando-se a preocupação sobre a importância dos valores na educação, exigindo da formação, para além da dimensão teórica, conhecimentos, competências e valores que permitem educar os cidadãos para a vida social.

A problemática abordada nesta investigação prevê implicações e responsabilidades ao nível da formação de professores e das práticas diárias dos mesmos, pois a Educação para a Cidadania, na Lei de Bases do Sistema Educativo, requer a tomada de consciência, por parte dos professores, nomeadamente, do papel que poderão desempenhar na formação integral dos alunos.

Proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem significativas, no que reporta à área de Educação para a Cidadania, exige por parte do docente, a mobilização de um conjunto de saberes e competências capazes de responder às exigências da vida escolar e social atuais. Deste modo, este relatório final de estágio pretende dar a conhecer as concepções e práticas dos professores sobre a Educação para a Cidadania. O tema desta investigação é resultado da reflexão sobre as práticas docentes no que respeita à componente de Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e surgiu a partir das observações e intervenções neste nível de ensino, em contexto de estágio.

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito das unidades curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). Estas permitiram-nos conhecer de perto a realidade das escolas e Jardim de Infância, fortalecendo-nos como pessoa, tanto a nível pessoal como

intelectual, adquirindo novas competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo de todo o percurso da prática pedagógica, colocando em prática os saberes teóricos aprendidos ao longo do percurso académico. Para além disso, a PES ajudou a refletir sobre as forças e fraquezas do nosso sistema educativo e as dificuldades com que o professor e educador se confrontam diariamente.

Das observações e práticas realizadas em contexto de estágio no 1.º CEB, apercebemo-nos que a Educação para a Cidadania é muitas vezes desvalorizada nas práticas pedagógicas dos docentes, apesar de fazer parte do currículo e dos diferentes documentos estruturantes dos agrupamentos, inclusivé das diversas planificações. Uma vez que a cidadania “continua a impor-se no século XXI como um desafio para a educação formal” (Nogueira, 2015, p.7), torna-se importante perceber de que forma é abordada esta componente do currículo.

A promoção da cidadania deveria ser vista como objetivo central na formação das crianças e jovens da nossa sociedade. Este é um tema essencial “relativamente ao qual o desenvolvimento de competências é condição indispensável ao nosso desenvolvimento enquanto sociedade” (Afonso, 2007, p.1) e, por isso, a sua inserção no currículo requer uma abordagem transversal. Assim, esta temática deve “ser incluída em todos os programas disciplinares e trabalhada por todos os professores” (Afonso, 2007, p.14), facto este que pretendemos também apurar neste estudo, recorrendo ao inquérito por questionário.

Outra das razões que nos levou a querer investigar sobre a Educação para a Cidadania é a crescente crise de valores que se vive na sociedade em geral e entre os jovens, em particular, e o acelerado processo de globalização. Nas palavras de Beltrão e Nascimento (2000, p. 26), vivemos num mundo em constante mudança e, “os problemas que daí advêm exigem soluções e tomadas de decisão concertadas (...) cabe à Escola um papel importante na colaboração com outros sectores, com vista à construção comum de um mundo melhor” exigindo, para tal, um esforço e envolvimento de todos os agentes educativos.

Este relatório é constituído por duas partes distintas: i) uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto; ii) um trabalho de investigação. Na primeira parte, fazemos uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto de estágio em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, acompanhada de uma caracterização dos contextos de estágio. Esta reflexão sobre as competências desenvolvidas em contexto de prática é realizada tendo em conta os Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro), no que respeita às dimensões que constituem as vertentes caracterizadoras da atuação profissional do docente, apresentando algumas evidências dos factos descritos, em anexo.

Na segunda parte, apresentamos o trabalho de investigação desenvolvido acerca das concepções e práticas dos professores relativamente à abordagem da Educação para a Cidadania no 1.º CEB, um problema que surgiu a partir das observações em contexto de 1.º CEB, designadamente ao perceber que não era dada a devida importância a uma área tão essencial para a formação integral dos alunos como esta, apesar de, por vezes, tal estar indicado nas planificações.

Esta investigação procura analisar a perspetiva dos professores relativamente à Educação para a Cidadania no 1.º CEB, pois, embora os professores a considerem relevante, as práticas implementadas no âmbito desta área não correspondem a tal pensamento.

Num primeiro momento será apresentada a revisão de literatura (capítulo 1), onde procuramos fundamentar, através de pesquisa bibliográfica, a investigação realizada.

Num segundo momento (capítulo 2), damos a conhecer a metodologia utilizada na investigação empírica. Aqui definimos o problema e os objetivos do estudo, caracterizamos o tipo de investigação, a amostra e a justificação da sua escolha, as técnicas e o instrumento de pesquisa, o procedimento e, por fim, a análise e o tratamento dos dados.

Posteriormente, num terceiro e quarto momentos (capítulo 3 e 4), apresentamos os dados recolhidos através do questionário elaborado para o efeito, para poder dar resposta à questão-problema em estudo, procedendo também à sua análise e interpretação, apresentando algumas das conclusões obtidas aquando da discussão dos dados.

Por fim, apresentamos as conclusões gerais do relatório, onde são também expostas as conclusões finais do estudo empírico e onde são dadas sugestões para futuros estudos. De referir que são ainda apresentadas as referências bibliográficas e a legislação consultada, bem como os anexos referenciados no corpo do trabalho, de modo a documentar e evidenciar convenientemente o trabalho desenvolvido.

Parte I

Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

Na primeira parte do relatório final de estágio são apresentados os contextos de estágio onde foram realizadas as unidades curriculares de PES1CEB e PESEPE e uma reflexão crítica sobre as competências e conhecimentos profissionais que foram desenvolvidos ao longo de todo o percurso da prática pedagógica, em EPE e no 1.º CEB. Assim, exige-se mencionar pressupostos teóricos que se evidenciam significativos do que é ser professor do 1.º CEB e educador de infância, apresentando também evidências de todo o trabalho desenvolvido.

Segundo Alarcão (2001), a reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro, competindo-lhes preparar as crianças para a vida em sociedade. Assim, é necessário que o educador seja capaz de refletir conscientemente antes, durante e após a ação. Esta prática reflexiva regular proporciona aos educadores “oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os uns profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.37). Uma postura reflexiva proporciona não só a possibilidade de sermos melhores profissionais, como oferece também à criança/aluno o melhor caminho para construir o seu conhecimento caracterizado por aprendizagens significativas.

Nesta parte do relatório apresentamos também a nossa perspetiva sobre a EPE e o 1.º CEB fundamentada nas aprendizagens realizadas, quer em termos de organização do trabalho pedagógico, quer em termos de intervenção pedagógica, que são analisadas aprofundadamente no corpo da reflexão, com base nos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Tendo em conta a experiência no 1.º CEB e na EPE, comparando estas duas etapas da educação básica, gostaríamos de evidenciar as diferenças existentes entre a postura do educador e do professor quando estão perante o grupo. O professor adota uma postura “defensiva” e de maior conforto perante o grupo, planeando assertivamente, se assim o podemos dizer, dado que “na escola tudo se centra na iniciativa do adulto, que organiza e propõe as tarefas” (Rodrigues, 2005, p.18), enquanto que na EPE é atribuída maior importância à livre escolha e à tomada de iniciativa por parte das crianças, tendo o educador um papel mediador ao longo do dia, estabelecendo uma relação mais próxima com as crianças. Os professores do 1.º CEB parecem mais preocupados com determinadas aquisições escolares, em particular ao nível do português e da matemática, do que com outros domínios do conhecimento que são igualmente, se não mais importantes, para a formação das crianças/alunos como

cidadãos. A principal preocupação deveria ser criar oportunidade de aprendizagem para os alunos em todas as áreas do currículo, de igual forma.

Assim, apesar de no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, ser feita referência ao docente, onde se incluem os educadores de infância e professores do ensino básico, nesta apreciação crítica iremos utilizar o termo educador, em vez de professor, nas reflexões que dizem respeito ao estágio desenvolvido em EPE, pois a forma como o educador ensina é diferente da forma como o professor ensina (Oliveira-Formosinho, 2000). Este último aproxima-se de um tipo de ensino expositivo, ao invés do educador que interage de perto com as crianças, partindo do brincar e dos interesses das mesmas para o desenvolvimento das suas capacidades e competências. Assim, considero importante realçar esta sua especificidade, utilizando a denominação de educador.

De facto, ser um profissional da Educação Básica, exige muito de nós. O desejo de ser professor/educador, apesar de ser algo intrínseco a nós próprios, requer uma grande dedicação, espírito de iniciativa e uma predisposição para abraçar as crianças como uma causa maior. Chegar ao final do dia e ver estampado no rosto das crianças a sua alegria deve ser gratificante para qualquer professor/educador. Educar é uma grande responsabilidade, as crianças/alunos de hoje são os adultos do amanhã, e neste sentido, o professor/educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança com as crianças/alunos através de gestos, palavras e atitudes, deve ser um porto seguro, assegurando-lhes um futuro promissor.

Num primeiro momento será apresentada uma breve caracterização dos contextos de estágio e, por fim, uma apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências da PES1CEB I e II e PESEPE I e II. Assim, dadas as especificidades destes dois níveis de ensino e o papel do professor e do educador na aprendizagem das crianças, esta reflexão crítica pretende dar a conhecer todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio, enaltecendo a importância de cada um dos níveis de ensino.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As unidades curriculares de PES1CEB I e II deram-nos oportunidade de conhecer a realidade do 1.º CEB, a partir da observação e lecionação de aulas a duas turmas dos 1.º e 3.º anos de escolaridade, respetivamente.

As referidas UC têm como objetivos o aprofundamento dos conhecimentos adequados à docência, ensinar de forma colaborativa e reflexiva e comunicar de forma clara as suas conclusões e raciocínios relativos ao processo educativo.

As práticas realizadas no contexto do 1.º CEB foram desenvolvidas em grupo de dois elementos, tendo momentos de lecionação em grupo e individuais.

Relativamente à PES1CEB I, a escola que muito bem nos acolheu é um estabelecimento recente com uma “arquitetura moderna”, situada na periferia da cidade de Viseu. Esta abrange dois níveis de educação e ensino, nomeadamente, a EPE e o 1.º CEB. No ano letivo em que decorreu a PES, o estabelecimento de ensino em que realizámos o nosso estágio contemplava duas turmas do 1.º ano, duas do 2.º ano, três do 3.º ano e igual número de turmas do 4.º ano. Devido à sua construção recente, a escola possui uma arquitetura moderna, com um espaço exterior bastante atrativo, quer pela diversidade de cores, quer pelo parque infantil e zonas verdes que possui.

Esta é uma escola de referência, no distrito de Viseu, para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, existindo na mesma uma sala ao abrigo do programa TEACH, que pretende ajudar as crianças a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, de modo a atingir o máximo de autonomia e sucesso ao longo da vida. Esta instituição escolar é um local apazível e acolhedor que contempla todas as condições necessárias para proporcionar às crianças que a frequentam atividades promotoras do bem-estar e de sucesso no processo de ensino-aprendizagem, formando crianças, futuros cidadãos conscientes do mundo em que vivemos e civicamente responsáveis.

A sala de aula onde efetuámos o nosso estágio situa-se no piso inferior, sendo acessível a todas as crianças, porque para além das escadas existe um elevador e rampas que permitem o acesso a crianças com incapacidades físicas. A decoração era apelativa, predominava a iluminação por luz natural (dadas as suas grandes janelas), era um espaço muito convidativo, acolhedor e seguro, estava organizado de forma lógica e metódica, tendo em vista o sucesso das aprendizagens e as necessidades dos alunos, a nível do mobiliário e dos materiais/recursos disponíveis.

A turma do 1.º A era constituída por 24 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 9

do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, prevalecendo, no entanto, os alunos com 6 anos de idade. A turma, no geral, era bastante heterogénea uma vez que demonstrava níveis distintos de aprendizagem, no que diz reporta à postura, ao grau de envolvimento, à motivação, ao desempenho, à concentração e à predisposição para aprender. A turma apresentava alguns problemas/dificuldades, em termos comportamentais, manifestando alguma falta de regras, dificuldade de atenção, alunos muito conversadores, o que prejudicava o seu rendimento escolar. Em contrapartida, a turma demonstrava gosto pela escola e pela aprendizagem estando os alunos motivados, principalmente, para a aprendizagem da leitura e da escrita, mostrando-se interessados em aprender.

No que concerne à PES1CEB II, desenvolvemos a prática pedagógica numa turma do 3.º ano, numa escola da zona central da cidade de Viseu, durante três dias por semana. O edifício escolar é antigo, embora tenha sofrido obras de requalificação recentemente. Este é constituído por 13 salas destinadas ao 1.º CEB, subdivididas por dois pisos e 4 salas para a EPE. No ano letivo em que desenvolvemos o nosso estágio na referida escola, estavam a funcionar duas turmas do 1.º ano, duas do 2.º ano, três turmas do 3.º ano e quatro turmas no 4.º ano. Esta é uma escola de referência ao nível das respostas educativas no âmbito da deficiência visual e intervenção precoce do distrito com uma unidade de ensino estruturado a funcionar com um centro de recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para Educação Especial e possui uma sala ao abrigo do programa TEACCH.

A turma do 3.º B era constituída por 22 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre o 8 e os 10 anos. Dois alunos e uma aluna tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que dois estavam diagnosticados com perturbação do espectro do autismo, abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, e apoiados pelas docentes do ensino especial, e o outro aluno apresentava dislexia. Os agregados familiares desta turma são de tipo tradicional, ou seja, os alunos vivem com família nuclear (pai, mãe e irmãos), à exceção de um aluno que vivia apenas com a mãe.

A turma era heterogénea, muito participativa e interessada nas experiências de aprendizagens propostas, demonstrando interesses por outros assuntos que trazem para discussão na sala de aula, principalmente relativos à área de Estudo do Meio. Os alunos revelavam autonomia e verificava-se uma entreajuda para com os colegas que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. O nível de linguagem usado na sala era diferente consoante os alunos, sendo que os alunos com maior rendimento utilizavam frases complexas e elaboradas, enquanto que os outros utilizavam palavras e frases simples.

Tanto na PES1CEB I como na PES1CEB II, desde o primeiro instante, as orientadoras cooperantes, mostraram-se dispostas a ajudar em tudo o que fosse necessário, edificando-se um trabalho de parceria e colaboração, de onde advieram inúmeras aprendizagens. Também toda a comunidade educativa se mostrou sempre presente e predisposta a colaborar nos projetos desenvolvidos pelo grupo de estágio.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

Os estágios desenvolvidos no âmbito das PESEPE I e PESEPE II foram realizados num jardim de infância que está integrado numa escola de 1.º CEB de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu, na periferia da cidade, sem que tenha havido mudança de contexto.

A PESEPE I e II decorreram durante dois semestres, mas com uma duração temporal diferente. Na PESEPE I estivemos em contexto de estágio durante 10 semanas, à segunda-feira e terça-feira (9h00 às 15h30), ao passo que na PESEPE II trabalhamos com o grupo durante 11 semanas, de segunda-feira a quarta-feira (9h00 às 15h30), sendo que na maioria das semanas intervimos individualmente.

No que diz respeito ao espaço destinado à EPE no estabelecimento educativo, este é constituído por duas salas de atividades, com um corredor contíguo às duas salas, espaço sanitário para adultos, uma casa de banho mista para as crianças, uma casa de banho adaptada para crianças com dificuldades motoras, um gabinete de atendimento e um espaço para as refeições. Quanto ao espaço exterior, apesar de ter grandes dimensões era um espaço que se encontrava vazio (sendo alvo de reformulação) num terreno muito arenoso e acidentado. Neste espaço existiam algumas árvores e quatro canteiros que permitiam às crianças fazer algumas plantações e sementeiras. Tendo em conta os aspetos enunciados relativamente aos espaços físicos do estabelecimento educativo e, comparando os mesmos com que é definido pelo Despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, consideramos que o estabelecimento educativo obedece aos requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar, definidos no mesmo.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o estabelecimento educativo deve organizar-se como “um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 2016, p. 23), pelo que consideramos que este é um espaço bastante agradável e atrativo para as crianças, pela diversidade de cores existentes nos vários espaços do estabelecimento educativo. Além disso, as paredes dos corredores são decoradas com trabalhos realizados pelas crianças, o que torna este espaço mais acolhedor.

A curiosidade natural da criança é estimulada na EPE, através de oportunidades de contacto com situações novas, permitindo-lhe desfrutar de ocasiões de investigação e descoberta. Neste sentido, consideramos que a sala de atividades onde desenvolvemos o nosso estágio estava organizada de modo a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças daquele grupo específico, pela existência de áreas de interesse distintas e definidas pela educadora em conjunto com as crianças, no início do ano. Esta organização “constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação do grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e a organização do tempo são determinantes para o que as crianças possam escolher, fazer e aprender” (Ministério da Educação, 2016, p. 24), daí a importância da reflexão do educador sobre as oportunidades educativas que o espaço da sala de atividades oferece.

A sala de atividades onde realizámos o estágio tinha uma decoração bastante apelativa, era um espaço colorido e nas paredes estavam expostos os trabalhos das crianças. Neste espaço predominava a iluminação por luz natural (dadas as suas grandes janelas que permitiam também o acesso fácil ao exterior), era um espaço muito convidativo, acolhedor e seguro, estava organizado de forma lógica e metódica, por áreas de interesse, tendo em vista o sucesso das aprendizagens e as necessidades das crianças. Além disso, permitia a utilização de meios audiovisuais e possuía afixados nas paredes vários quadros de cortiça para exposição de trabalhos, assim como também tinha uma zona de bancada com ponto de água, estando de acordo com o que está legislado no Despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto.

As unidades curriculares de PESEPE I e PESEPE II deram-nos oportunidade de conhecer a realidade educativa da Educação Pré-Escolar, a partir da observação e intervenção realizadas. O período de observação que antecedeu a nossa intervenção foi fundamental, pois, segundo Estrela (2015), a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o educador terá de ser capaz de dar resposta e, só através da observação é que o educador se torna capaz de estabelecer objetivos, definir conteúdos e delinear estratégias para uma posterior intervenção contextualizada. Esta é uma estratégia privilegiada para a recolha de informação que, depois de analisada e interpretada, permite intervir sustentadamente (Estrela, 2015).

A prática pedagógica decorreu com um grupo heterogéneo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (10 crianças com 3 anos de idade; 6 crianças com 4 anos de idade; 7 crianças com 5 anos de idade; 2 crianças com 6 anos de idade), sendo 11 crianças do sexo feminino e 14 crianças do sexo masculino. No grupo não existiam crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no entanto, uma das crianças estava em processo de avaliação para ser

encaminhada para a intervenção precoce.

No que respeita ao contexto sociocultural e económico, é possível aferir sobre as habilitações literárias dos pais e encarregados de educação. Assim, na sua maioria, os pais eram licenciados e mestres nas áreas da engenharia, saúde e educação, e os restantes possuíam habilitações literárias equivalentes ao 3.º CEB e ensino secundário. O grupo de crianças provinha de um meio socioeconómico e cultural favorecido, sobressaindo o nível médio/alto. Os pais encontravam-se quase todos empregados à exceção de seis e, por isso, grande parte do dia das crianças era passado fora do ambiente familiar, chegando à escola muito cedo e indo embora bastante tarde. O agregado familiar deste grupo na generalidade era tradicional, ou seja, as crianças viviam com a família nuclear (pai, mãe e irmãos), à exceção de uma criança que estava aos cuidados da mãe.

Relativamente a este assunto, Portugal (1998) considera que “a família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois, aí pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza-se a maior parte das suas interações sociais” (p.123) que contribuem para o desenvolvimento das crianças. Ainda nesta linha de pensamento, Brito e Soares (2014) consideram que para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorra com sucesso “é preciso que o contexto familiar proporcione condições para isso, visto que os acontecimentos no interior da família podem afetar o desenvolvimento cognitivo da criança, seja positiva seja negativamente” (p.249), pois as crianças tendem a que as tensões, ou não, da dinâmica familiar se reflitam através de uma dificuldade na aprendizagem.

Este grupo revelava bastante interesse pela área de Conhecimento do Mundo, pois no dia a dia colocavam muitas questões e sugeriam temas que gostavam de trabalhar relacionadas com esta área de conteúdo. O grupo demonstrava gosto/interesse por permanecer no jardim de infância e pela aprendizagem. Este embora seja dinâmico e ativo apresentava alguns problemas/dificuldades em aspetos comportamentais, manifestando, ainda, alguma falta de regras principalmente a seguir ao período de almoço, e défice de atenção, por parte das crianças mais novas quando o grupo estava reunido na manta. No entanto, verificou-se uma evolução crescente, em termos de comportamento, mas também ao nível da autonomia no que diz respeito às atividades básicas (vestir, calçar, atar os sapatos) do grupo, devido ao profícuo trabalho desenvolvido pela equipa educativa.

As crianças manifestavam ter uma boa relação, quer entre pares, quer entre crianças (grupo) e com a equipa educativa. No entanto, apresentavam algumas dificuldades ao nível da linguagem - clareza e articulação do discurso - estando três crianças a frequentar a terapia da fala. De um modo geral e, pelas observações

realizadas, consideramos que as crianças aprendiam facilmente, apesar dos ritmos de aprendizagem bastante diferenciados. As crianças mostravam-se sempre interessadas em participar nas conversas em grande grupo, falavam frequentemente das vivências do dia a dia de forma espontânea, estabelecendo relações com os assuntos/temas que estavam a ser abordados. A relação entre pares e o seu benefício para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças é uma ideia unânime entre diversos autores. Na relação/interação com os pares as crianças aprendem a pertencer a um grupo e a assumir a sua posição e o seu ponto de vista nesse mesmo grupo (Oliveira, 2002, citado por Nunes, 2017). Estas interações contribuem também para que a criança vá construindo a sua própria identidade, pois “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64) influenciando a forma como a criança se vê a si própria e a forma como interage com o próximo.

Ao longo da PESEPE, tivemos a oportunidade de trabalhar com uma educadora que muito contribuiu para nossa aprendizagem, pelo constante acompanhamento e momentos de reflexão sobre a prática proporcionados. Destacamos ainda a disponibilidade demonstrada por toda a comunidade educativa em participar nas iniciativas da escola, particularmente aquelas que foram dinamizadas por nós. Assim, consideramos fundamentais estas relações estabelecidas em contexto de prática, pois ajudaram-nos a desenvolver algumas competências que a seguir apresentamos numa breve apreciação crítica sobre as mesmas.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, uma ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens o que exige saberes específicos do professor. Esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que assenta em quatro dimensões (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto): profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A ação do professor deve ter em conta uma vertente deontológica e de responsabilidade social, sustentada por uma investigação atualizada. Reconhecendo que o saber próprio do professor se sustenta num saber atualizado, a nossa atuação teve por base alguns autores de referência que, pelas leituras efetuadas, nos levaram a

ser melhores profissionais, destacando-se Roldão (2009), Sá-Chaves (2014) e Alarcão e Canha (2013). Ao longo das intervenções tivemos a preocupação de investigar sobre os temas que iríamos lecionar para desenvolver e aprofundar os conhecimentos sobre o assunto em causa e para ser capaz de dar resposta a possíveis questões dos alunos.

No decorrer das práticas de ensino supervisionadas fomos realizando reflexões críticas semanais, sendo estas efetuadas entre os elementos do grupo e com a participação do par de professores supervisores e da orientadora cooperante, assim como também de forma individual (cf. Anexo 1). A reflexão é importante não só porque nos ajudou na nossa formação e evolução enquanto profissionais da educação, mas também noutras situações diárias. O ato de refletir permitiu conhecermo-nos melhor e descobrir que tipo de professores somos e isso ajudou-nos a perceber que tipo de professores pretendemos ser. Segundo Alarcão (2001), a reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro, competindo-lhes preparar as crianças e jovens para a vida em sociedade. Neste sentido, tomámos também em consideração o pensamento de Shulman e Shulman (2004) no que se refere a uma das dimensões do conhecimento profissional, a reflexão, ao realizarmos os relatórios críticos semanais, anteriormente referidos.

Quando desenvolvemos o estágio estávamos fundamentados e sustentados relativamente às políticas educativas. No que respeita aos alunos com Necessidades Educativas Especiais sustentámos a nossa atuação no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (alterado pelo Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho), diploma que define apoios especializados a prestar aos alunos com necessidades educativas especiais, permitindo uma melhor qualidade das respostas educativas, nomeadamente, uma escola mais inclusiva e um ensino com maior qualidade. A Matriz Curricular do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro) que define as componentes do currículo deste ciclo de ensino e respetiva carga horária, revelou-se um documento importante para a organização da carga horária das diversas componentes do currículo nas nossas planificações.

Reconhecendo que o desenvolvimento profissional é importante, principalmente enquanto profissional de educação, ao longo do nosso estágio frequentámos diversos seminários e conferências relacionados com o contexto educativo (cf. Anexo 2): Seminário “Primeiros passos lá fora! Aprendizagens e desenvolvimento de crianças pequenas na natureza”; IV Ciclo de Conferências Jogo e Motricidade na Infância; “Olhares sobre a Educação V”; XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Seminário “Aprender em comunidade”.

O estágio no 1.º CEB permitiu adquirir uma perceção mais sólida do que é ser

professor, interiorizando vários aspetos de ordem pedagógica, didática e curricular. No entanto, percebemos também que o professor cria laços de amizade com os seus alunos, educa e forma cidadãos, com a finalidade de estes se tornarem seres competentes, autónomos, críticos e responsáveis na sociedade futura, que se pretende equitativa e democrática. Esses laços de amizade e cumplicidade com os alunos evidenciam-se nos diversos presentes recebidos dos alunos ao longo das práticas ocorridas (cf. Anexo 3).

Com vista ao desenvolvimento integral do aluno, ao nível intelectual e social procurámos valorizar os diferentes saberes e culturas dos alunos, com evidência na PES1CEB II, dado que existiam três alunos de nacionalidade ucraniana e um de etnia cigana. Sempre que se falava de tradições e costumes sociais ou religiosos portugueses, como a “Páscoa” ou o “Dia da Mãe”, promovemos através do diálogo a partilha de experiências entre os alunos de culturas diferentes de modo a que estes se sentissem integrados e valorizados na turma.

Ao longo da PES1CEB I e da PES1CEB II, desenvolvemos todo o trabalho em colaboração com a colega de grupo, o que nos possibilitou uma maior interação, confiança, espírito de equipa e a construção de uma grande amizade, essencial para conseguir dar resposta a todos os obstáculos com que nos fomos deparando ao longo de todo o caminho percorrido. Roldão (2007, p.27) sublinha que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”. O trabalho colaborativo na PES1CEB constituiu uma mais valia para a aprendizagem como futuras profissionais.

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem foi um processo bastante exigente pela necessidade de implementar atividades e estratégias adequadas que contribuíssem para o desenvolvimento integral de todos os alunos da turma. Quando planifica, o professor deve integrar um conjunto de conhecimentos ou experiências sobre as atividades a organizar, de modo a justificar as suas decisões e as metas a alcançar, fornecendo aos alunos indicações de como as atingir, incluindo conteúdos, sequência das atividades e a avaliação do processo (Zabalza, 1994). As planificações elaboradas pelo grupo ao longo do contexto de prática foram realizadas tendo em conta aspetos como a coerência, a adequação à turma, a continuidade e a clareza e riqueza do plano de aula, sendo por vezes necessário reformular as mesmas diversas vezes de modo a que estas possibilitassem experiências de aprendizagens significativas aos alunos (cf. Anexo 4).

As planificações dos momentos de aula, para qualquer dos contextos, foram

sempre realizadas com rigor científico e intencionalidade educativa de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo, e de acordo com os programas e metas curriculares homologados. Neste sentido, procurámos ao longo das nossas práticas rentabilizar os recursos que eram disponibilizados pela escola, por exemplo, o espaço de recreio, a biblioteca, os materiais didáticos da escola e os recursos tecnológicos.

As potencialidades do espaço exterior/recreio de ambas as instituições onde estagiámos foram tidas em conta na organização do ambiente educativo e na aprendizagem dos alunos, com evidência na realização do percurso de orientação, na dinamização de jogos coletivos no espaço exterior, na estimativa e medição de comprimentos (cf. Anexo 5). Foi também neste espaço que estreitámos relações afetivas e sociais com os nossos alunos, ao envolvermo-nos nas suas brincadeiras e a propor outras que pudessem ser realizadas no recreio através da atividade de dinamização de recreio desenvolvida (cf. Anexo 6). Segundo Jacobi-Vessels (2013, citado por Gil, 2016), o espaço exterior acarreta benefícios ao nível do desenvolvimento físico, cognitivo e socio emocional. Assim sendo, “o que se pretende cada vez mais é que o espaço exterior seja uma parte constituinte da oferta educativa e, de preferência, que esteja sempre disponível” (Gil, 2016, p.72). Cabe ao professor desenvolver atividades que potenciem aos alunos o contacto com o espaço exterior.

Os conteúdos científicos lecionados inerentes às diferentes áreas curriculares, exigiram a mobilização de diferentes estratégias para explicar, principalmente, os conteúdos matemáticos em que os alunos apresentavam mais dificuldades, tomando decisões imediatas e utilizando os recursos que eram disponibilizados em sala de aula, naquele momento, transpondo questões abstratas para o domínio do concreto.

Nas nossas planificações tivemos sempre o cuidado de mobilizar, de forma integrada, saberes científicos relativos às áreas de conteúdo curriculares, trabalhando sempre de modo interdisciplinar, com o objetivo de articular todas as aprendizagens e integrar todas as vertentes do currículo do 1.º CEB (cf. Anexo 7), para que não existissem saberes compartimentados, apresentando estratégias de ensino que promovessem a interdisciplinaridade. Para além disso, tivemos em conta os diferentes conhecimentos prévios, capacidades e experiências dos alunos, a fim de organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino. Na turma do 3.º A tivemos a oportunidade de implementar uma estratégia de ensino sobre o conceito de “género”, articulando a área disciplinar de Português com a área de oferta complementar de “Educação para a Cidadania” (cf. Anexo 8). Ao ensinar procurámos encontrar “a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular” (Roldão, 2009, p.56). Assim, podemos afirmar que a ação de

ensinar é uma ação estratégica. Para Roldão (2009), a estratégia é “uma concepção global, intencional e organizada, de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (p. 68).

Dados os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, procurámos realizar fichas, planificar atividades e utilizar estratégias adequadas que fossem inteligíveis para todos os alunos, de modo a que não fossem criadas desigualdades e promovendo um ensino inclusivo. Assim, procurámos dar um apoio mais personalizado a esses alunos de modo a que também eles pudessem progredir.

As atividades letivas desenvolvidas promoveram o desenvolvimento cognitivo e a criatividade dos alunos em evidência na realização de um caligrama sobre a “primavera” (cf. Anexo 9) e nas atividades de produção escrita. Atualmente, é reconhecida a grande importância do pensamento criativo. Assim, “para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade (...) o estímulo da criatividade leva ao bom nível de desenvolvimento intelectual e à possibilidade de usar estratégias de pensamento que rompam com esquemas rotineiros” (Carnaz, 2013, p.14).

Sabe-se que a relação pedagógica que o professor estabelece com os seus alunos é essencial, ainda mais com crianças desta faixa etária. Considero que a linguagem utilizada foi adequada e foram criadas várias situações de comunicação e partilha de ideias entre os alunos e entre os alunos e a professora. Desta forma, foi possível conhecer, através do diálogo (questionamento), os conhecimentos prévios e/ou concepções antes de partir para a introdução de um dado conteúdo.

O questionamento do professor assume também um papel fundamental, nomeadamente, nas aulas de matemática, tem um papel verdadeiramente importante. Segundo Skader (1984, citado por Menezes, 1996, p.8), permite detetar dificuldades de aprendizagem dos alunos, obter um *feedback* sobre as aprendizagens anteriores e pretende também motivar e ajudar o aluno a pensar. Mata (1990, citado por Menezes, 1996, p.8) destaca ainda que ao questionar, o professor consegue alcançar diferentes objetivos, tais como: obter informações que não detém acerca dos conhecimentos dos alunos, provocar indiretamente a realização de ações, organizarmos os alunos, a informação relativa a um dado saber e avaliar a quantidade e qualidade do conhecimento dos seus alunos.

Importa ainda referir que durante o estágio pautámos a nossa conduta por desenvolver processos de comunicação e interação entre os alunos, discussões sobre temas como o “racismo” e a “igualdade de género”, visto considerarmos que os alunos tinham dificuldades em interagir/comunicar em grande grupo de forma organizada e com oportunidade.

A realização de trabalhos de grupo na turma foi um dos grandes desafios com que nos deparámos, tanto na PES1CEB I como na PES1CEB II, apesar dos diferentes níveis de ensino. Os alunos tinham dificuldades em interagir em grupo respeitando as opiniões e perspetivas de todos os elementos, criando-se grandes discórdias e brigas. No entanto, organizámos atividades a pares ou em pequenos grupos heterogéneos na maioria das semanas de intervenção, visto considerarmos que só com a prática é que os alunos se tornam capazes de trabalhar em grupo (cf. Anexo 10). Para Pato (1995), a dinâmica de um grupo de trabalho heterogéneo leva a que as aprendizagens realizadas sejam mais eficazes do que a explicação do próprio professor. A realização de trabalhos de grupo demonstra diversas potencialidades, tal como preconiza Pato (1995, p. 11), “são um permanente desafio à imaginação, à capacidade de inovação, desejo de progredir e de aprender, não só para alunos, mas também para professores”.

A avaliação dos alunos foi um aspeto difícil de concretizar nas práticas diárias. A avaliação ocorreu pela observação e verificação das competências dos alunos, quando colocados perante uma atividade/desafio. Não obstante, tivemos a oportunidade de observar e apoiar os alunos nas atividades de avaliação sumativa - fichas de avaliação. Segundo Peralta (2002), “avaliar uma competência complexa é ter em conta não somente os diversos saberes e saberes-fazer que a constituem, mas também traços de sensibilidade, da imaginação, da opinião pessoal e da afetividade do aluno” (p.29). O processo de avaliação é complexo, ainda mais quando o que se pretende avaliar é uma resposta aberta ou o raciocínio de um aluno.

A criação de um ambiente participativo e interativo entre a escola, a família e a própria comunidade e desenvolver projetos que contem com o envolvimento dos seus alunos de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social destes, constituiu um objetivo fundamental do nosso desempenho enquanto docentes em período de estágio. Em ambos os contextos, considerámos ter sido capazes de colaborar com toda a comunidade educativa, estivemos recetivas à realização de visitas de estudo, bem como à participação em projetos da instituição e do agrupamento. Exemplos dessa colaboração foram a “festa de Natal” e o “projeto de envolvimento da família” desenvolvido na turma do 1.º A (cf. Anexo 11), em que contámos com a participação da mãe de um aluno que era enfermeira. Este último teve bastante sucesso pela prontidão dos Encarregados de Educação em participar no mesmo, mas também pela experiência proporcionada aos alunos. Na turma do 3.º B proporcionámos aos alunos a oportunidade de visitar uma instituição local, os Bombeiros Municipais de Viseu (cf. Anexo 12), no âmbito da estratégia de ensino implementada, sobre o conceito de género, em particular, com a unidade curricular de Didáticas Específicas do 1.º CEB II.

Na perspetiva de Marques (2001), o envolvimento dos pais nas escolas produz

efeitos positivos, na medida em que estes ficam também mais motivados para se envolverem em processos de atualização e melhoram também a sua autoestima como pais. Em ambos os contextos, quando solicitados, os pais mostraram-se recetivos, tanto em participar no projeto de envolvimento da família (PES I), como a deslocarem-se à sala de aula para contarem uma história, no âmbito da Semana da Leitura (PES II) (cf. Anexo 13). A escola também beneficia desta boa relação escola e família, pois passa a ter ao seu dispor mais recursos comunitários para desempenhar com sucesso as suas funções, nomeadamente com o contributo dos pais na realização de atividades de complemento curricular (Marques, 2001).

Relativamente ao envolvimento em projetos e atividades da escola que visem o desenvolvimento da comunidade, ao desenvolvermos o nosso estágio com a turma do 3.º B evidenciou-se a participação no projeto do agrupamento denominado “Viseu in Rio”, no projeto “Vem chamar a Primavera” (cf. Anexo 14) e na Semana da Leitura. Durante todo o tempo de estágio, colaborámos sempre com todos os intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente, com os docentes, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação, assim como com as instituições da comunidade local, como é o caso do Centro de Dia de S. José, que visitámos no âmbito do projeto “Vem chamar a Primavera” (cf. Anexo 15). As evidências apresentadas vão ao encontro da dimensão de comunidade contemplada nas dimensões do conhecimento profissional de Shulman e Shulman (2004).

Os conhecimentos adquiridos na PES1CEB I e na PES1CEB II não se limitaram ao anteriormente enunciado. Estamos conscientes que é essencial a qualquer profissional, sendo ele de educação ou não, fortalecer a sua formação ao longo da vida - formação contínua - pois o mundo muda, a sociedade modifica, os saberes transformam-se e é fundamental estarmos atualizados a nível científico, pedagógico e didático. Ao longo das práticas de ensino supervisionadas participei em diversos seminários e workshops, tal como referido na dimensão relativa à vertente profissional, social e ética.

Todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio sustentou-se num eficiente trabalho colaborativo, com a partilha de saberes e experiências entre o grupo de estágio, as orientadoras cooperantes e os professores supervisores e é segundo esta lógica de trabalho que qualquer profissional melhora a sua ação futura, fomentando um ensino mais eficaz. Todos os conhecimentos adquiridos no estágio e as reflexões realizadas contribuíram para a melhoria do nosso desempenho, considerando que houve uma evidente evolução no desempenho, desde a primeira aula lecionada na PES1CEB I, até à última aula lecionada na PES1CEB II.

Muitas competências e conhecimentos profissionais ainda estão por adquirir,

uma vez que este é apenas o findar de uma etapa e o início de uma longa caminhada de aprendizagens. Terminamos com o pensamento de Freire (1991) que faz todo o sentido após este percurso a tentar desempenhar o papel de professor do 1.º CEB, o autor assevera que ninguém nasce educador ou professor, as pessoas fazem-se educadores; as pessoas formam-se como educadores permanentemente, na sua prática e na reflexão da sua prática.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é um nível de ensino em que o currículo se desenvolve a partir da “articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens (...) em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (Ministério da Educação, 2016, p.4), no qual se destacam o papel ativo das crianças mas também aquele que é e/ou deve ser o papel do educador como agente que proporciona às crianças oportunidades de crescimento e desenvolvimento. A partir daquele que se considera ser o papel do educador, os Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro) permitem-nos uma melhor sustentação e reflexão sobre o percurso nas PESEPE I e PESEPE II, ao possibilitarem uma melhor clarificação e sustentação das diversas competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, relativamente a várias dimensões.

A dimensão da vertente profissional, social e ética pretende aferir sobre a atitude do educador em relação à sua profissão, da qual decorre a responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional e a promoção de um ensino de qualidade. Reconhecendo que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada, a nossa ação em contexto teve por base as leituras efetuadas de livros e artigos de alguns autores de referência como Katz e Chard (2009), Oliveira-Formosinho (2011) e Shulman (2005), que nos ajudaram a compreender melhor a organização do espaço e do tempo na pedagogia de infância e também a forma como se desenvolve o trabalho de projeto na educação de infância, leituras estas que foram sendo realizadas conforme as necessidades de aprendizagem.

Ao longo das intervenções houve a preocupação de investigar sobre os temas/conteúdos a abordar para desenvolver e aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos – conhecimento de conteúdo - para, posteriormente, transformar essa compreensão, capacidades ou atitudes em representações e ações pedagógicas que promovessem aprendizagens significativas nas crianças – conhecimento pedagógico de conteúdo – para tornar os conteúdos interessantes, acessíveis e úteis para as crianças,

dando resposta às questões colocadas pelas mesmas (Shulman, 2005). Esta necessidade de desenvolver uma investigação sustentada ao nível do conhecimento de conteúdo tornou-se mais evidente quando desenvolvemos com as crianças o trabalho de projeto sobre os médicos (cf. Anexo 16) e quando abordámos o tema dos Descobrimientos, pois eram temas com os quais não nos sentíamos tão à vontade e tivemos necessidade de nos prepararmos cientificamente para as questões que pudessem surgir por parte das crianças.

Durante a prática pedagógica houve a necessidade de fundamentar e sustentar as nossas práticas relativamente a políticas educativas atuais e documentos que norteiam a prática pedagógica em educação de infância (documentos de política educativa), tais como, as OCEPE, o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades, este último, segundo o qual orientámos as atividades em algumas semanas de intervenção. Além disso, a discussão e partilha de ideias sobre algumas incongruências do sistema educativo português ocorridas em algumas das unidades curriculares (políticas atuais da educação básica e didáticas específicas da educação de infância II) permitiu desenvolver a capacidade crítica face às políticas educativas atuais, pois consideramos importante que o educador seja capaz de assumir uma atitude indagadora e não resignada face às políticas educativas, tal como sustentado por Mesquita (2005) que defende que “os professores não podem ser meros recetores e executores das inovações educativas emanadas pelo Ministério da Educação. Têm que fazer parte do processo, como agentes decisivos nas renovações pedagógicas desejadas” (p.4) e, através das suas práticas, construir novas estratégias e novas maneiras de compreender essas políticas.

A capacidade de reflexão crítica sobre as próprias práticas tornou-se visível nos relatórios semanais que foram sendo elaborados e pelo facto de refletirmos frequentemente com a educadora e com as professoras supervisoras sobre a prática. Os relatórios semanais (cf. Anexo 17) foram importantes na medida que neles era analisado todo o trabalho desenvolvido durante os vários dias de intervenção. Ao realizar os mesmos apercebemo-nos que a reflexão sobre a prática, que implica a realização dos relatórios, é importante na medida que nos ajudou a compreender o presente, mas também a preparar futuras intervenções ao refletir sobre pontos positivos e negativos das intervenções em análise. Refletir sobre o nosso desempenho foi importante no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças.

Segundo Oliveira e Serrazina (2002, p.31), “a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”, uma vez que permite ao educador “olhar retrospectivamente para a ação e refletir (...), sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que

significado atribuí e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.31). Comparando os relatórios iniciais da PESEPE I com os relatórios finais da PESEPE II consideramos que os primeiros não foram tão bem-sucedidos, pois eram apenas descritivos, ao passo que nos relatórios elaborados na PESEPE II houve uma preocupação evidente em registar e refletir sobre as emoções, atitudes e reações das crianças em determinados momentos, para posteriormente ter estes aspetos em conta nas planificações futuras (cf. Anexo 18). A realização dos relatórios semanais permitiu-nos crescer ao longo de todo o período de estágio, já que estes momentos de reflexão nos levaram a pensar em tudo o que podia ter sido feito ou aproveitado de uma forma diferente, como por exemplo, no que respeita à organização do grupo em determinadas atividades.

Evidenciando a responsabilidade do educador na valorização de diferentes culturas e saberes durante o estágio, como no grupo existia uma criança de descendência francesa e que frequentemente visitava a terra natal dos seus pais em França, houve várias ocasiões em que após essas visitas era dada oportunidade à criança de falar sobre as experiências vividas no país, entre elas o que comia, as atividades que fazia, etc. Sempre que se falava de tradições e costumes sociais, como o Natal, o Dia da Bruxas e a Páscoa, esta criança contava aos colegas como eram lá vividas as mesmas. Esta valorização tornou-se possível também através da participação dos pais desta criança, pois somos conhecedores de que falavam em casa com a criança sobre os costumes e tradições francesas. Esta partilha de experiências revelou-se importante ao permitir que as crianças conhecessem as realidades de outros países, respeitando a diversidade cultural e social existente.

Numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cabe à escola ensinar as crianças a saberem respeitar as diferenças e a saberem conviver com elas, combater os preconceitos e as discriminações. Nesta linha de pensamento, Cardoso (1996) considera que os objetivos da educação multicultural são os de promover a tolerância e a compreensão entre pessoas de origens diferentes. Souta (1997) considera que a educação multicultural “pretende contribuir com soluções para os novos problemas de diversidade cultural, resultantes dos fenómenos de imigração, mas também para encarar com outra atitude, que não a dos fatalismos crónicos, os velhos problemas de escolarização das nossas tradicionais minorias” (p.59). Assim, cabe ao educador planificar e gerir o currículo de modo a conseguir integrar os objetivos de uma educação multicultural, levando as crianças a compreender que as diferenças culturais podem ser positivas.

Na abordagem de vários temas tivemos como preocupação partir daquilo que as crianças já sabiam e das suas experiências de vida para que a abordagem dos mesmos

fizesse sentido para elas (cf. Anexo 19). Ao atribuir esta importância aos conhecimentos prévios das crianças fez-se com que estas mobilizassem os conhecimentos que a criança já possuía, para assim compreenderem a relação com um novo conteúdo, pois, uma aprendizagem é tanto mais significativa quando o aluno é capaz de realizar um encadeamento entre o que já conhece e o novo conteúdo a aprender, aumentando a predisposição das crianças para aprender (Silva, 2014).

Conhecedora que, segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p.8), “num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante”, ao longo das várias semanas tivemos sempre em conta os interesses e as necessidades das crianças, planificando atividades exigentes, mas ao mesmo tempo estimulantes para estas (cf. Anexo 20). Neste sentido, e tendo estes princípios como norteadores da atuação, na dinamização de algumas atividades apercebemo-nos que, por vezes, o importante não era o número de aprendizagens visadas que as atividades acarretavam, mas sim a forma como elas eram entendidas pelas crianças, a forma como elas estimulam, ou não, o interesse das crianças e as oportunidades de aprendizagem, mais ou menos estruturadas que daí decorrem, como aconteceu com a atividade relativa à realização de pega-monstros e o desenho do rosto das crianças em folhas de acetato (transparências).

Reconhecendo a relevância do trabalho colaborativo na prática profissional do educador, consideramos que este foi evidente ao longo do estágio, pois nós (diade de estágio) trabalhámos sempre colaborativamente ao longo das várias semanas, independentemente da semana de intervenção ser do elemento A ou do elemento B. Mesmo nas semanas de intervenção individual, em momentos de interação com as crianças, algumas vezes entrevistamos as duas, existindo uma grande partilha de ideias e negociação de significados. No nosso ponto de vista, esta constante colaboração e entreajuda contribuiu para o sucesso do nosso estágio e para o sucesso do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, indo ao encontro do que Roldão (2007) defende, quando sublinha que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27). Assim, consideramos que o trabalho colaborativo desenvolvido constituiu uma mais-valia para a aprendizagem como futuras profissionais de educação.

A dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem diz respeito à ação do educador, propriamente dita, em contexto, dando conta do trabalho desenvolvido pelo educador. Nesta dimensão, sustentada pelo preconizado no

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, analisámos a capacidade de planificação, a organização das atividades desenvolvidas pelo educador, as interações em sala de aula, no sentido de melhorar o ensino e os seus resultados. Este foi um processo bastante exigente pela necessidade de implementar atividades e estratégias adequadas que contribuíssem para o desenvolvimento integral do grupo, tentando adotar estratégias diversificadas para corresponder às necessidades de cada criança.

Dado considerarmos que o conhecimento científico, pedagógico e didático do educador é fundamental em toda a ação pedagógica, principalmente na elaboração das planificações, tivemos o cuidado, na elaboração das mesmas, de prestar especial atenção ao que realmente pretendia, para que as atividades propostas tivessem uma clara intencionalidade educativa. A preparação e organização das atividades a desenvolver exigiu-nos um amplo conhecimento científico, pedagógico e didático inerente aos conceitos/conteúdos que trabalhámos. Referimo-nos ainda, neste âmbito, à necessidade do conhecimento de conteúdo do educador que se associa/transforma em conhecimento pedagógico de conteúdo (Shulman 2005). Planificar implica que o educador reflita sobre as suas “intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 2016, p.15). A elaboração das planificações de grupo e das planificações focadas numa criança foram sempre realizadas com rigor científico e intencionalidade educativa de acordo com as orientações curriculares, nas quais estão previstas algumas das aprendizagens a desenvolver.

Na maioria das vezes, procurámos articular várias áreas do conhecimento abrangendo a(s) mesma(s) temática(s), pois a “distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada” (Ministério da Educação, 2016, p.31). As várias atividades promovidas foram planificadas de forma a articular as diversas áreas de conteúdo e partindo do conhecimento que as crianças já detinham (cf. Anexo 20). Numa das planificações abordámos o tema da água, algo que já vinha a ser sugerido pelas crianças há algum tempo, dado o período de seca extrema que atravessava o país nessa altura. As atividades dinamizadas neste âmbito, como a atividade de exploração de sons com água, reaproveitada do sistema de aproveitamento construído pelas crianças, envolveu as áreas de conteúdo de Expressões Artísticas, Matemática, a partir da obra de literatura para a infância intitulada “O crocodilo que não gostava de água” de Gemma Merino. A exploração das diversas áreas do currículo, ou seja, as aprendizagens a promover, foram baseadas nas orientações curriculares, que serviram de suporte na planificação, organização dos conteúdos e ao ambiente educativo.

Realizando uma análise comparativa entre as planificações realizadas na PESEPE I e na PESEPE II, destacamos alguns progressos conseguidos na forma como organizávamos e pensávamos as próprias planificações (cf. Anexo 21). Na primeira planificação não era estabelecida qualquer relação entre as aprendizagens visadas, segundo as orientações curriculares, e a atividade proposta, ou seja, não era perceptível de que modo é que a atividade proposta dava resposta aos objetivos de aprendizagem visados nas orientações curriculares. No nosso ponto de vista, estabelecer esta relação é importante pois ajuda o educador a dar sentido à atividade que planifica – intencionalidade educativa – e, torna mais claro aos outros intervenientes e agentes educativos compreender de que forma é que aquela atividade contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças do grupo.

Durante a PESEPE I e PESEPE II organizámos o grupo de formas diferentes. No primeiro período de estágio potenciámos mais o trabalho em grande grupo, pois como uma parte significativa das crianças tinha três anos de idade, considerámos que ao trabalhar em grande grupo as crianças tinham mais oportunidade de se relacionar e trocar ideias com todos os colegas do que em pequenos grupos, pois, provavelmente ficariam mais inibidas. Mais tarde, passadas algumas semanas, começámos a formar pequenos grupos heterogéneos, segundo o critério de idades e aí percebemos que podíamos começar a alterar a forma de organização do grupo nas atividades, pois as crianças pareciam relacionar-se bem umas com as outras e começavam a mostrar capacidades para trabalhar colaborativamente, ainda que, verificando-se pontualmente, algumas birras e intrigas entre crianças mais novas.

Assim, no decorrer da PESEPE II no que respeita a esta componente do ambiente educativo, privilegiámos mais o trabalho em pequenos grupos e a pares, sendo que os pares eram sempre constituídos por uma criança mais nova e uma criança mais velha, estabelecendo um clima de cooperação e interajuda entre as crianças, promovendo a aprendizagem ativa das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). No decorrer da PESEPE II verificámos que ao trabalhar em pequenos grupos, as crianças eram capazes de debater ideias e ouvir as sugestões e contributos de todos os membros do grupo para a concretização da tarefa com sucesso, o que vai ao encontro das Orientações Curriculares que defendem que as crianças ao “colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 2016, p. 25). Para a formação dos grupos e pares com sucesso contribuiu também o facto de ao longo do ano termos conhecido melhor as crianças e aferir sobre o seu nível de desenvolvimento para assim poder fazer grupos em que, de facto, fosse

possível as crianças trabalharem colaborativamente.

As atividades desenvolvidas promoveram o desenvolvimento cognitivo e a criatividade das crianças, em evidência na realização do seu autorretrato a partir da obra “Careta” de Miró (cf. Anexo 22), nas atividades de pintura em grande grupo (cf. Anexo 23), ocorridas durante a PESEPE I e na criação de pega monstros (cf. Anexo 24) para recriação do monstro Adamastor, no âmbito da PESEPE II. Atualmente é reconhecida a grande importância do pensamento criativo, pois “para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade (...) o estímulo da criatividade leva ao bom nível de desenvolvimento intelectual e à possibilidade de usar estratégias de pensamento que rompam com esquemas rotineiros” (Carnaz, 2013, p.14), tal como pretendemos com a realização das referidas atividades.

Ao longo das várias semanas de intervenção foram realizadas as planificações focadas numa criança. Em alguns momentos de atividade utilizámos estratégias diferenciadas para as crianças, segundo o critério de idades (cf. Anexo 25), práticas estas sustentadas em observações anteriores. A realização das planificações focadas numa criança (cf. Anexo 26) evidenciam também a utilização de estratégias diferenciadas adequadas a cada criança, pois procurámos dar resposta às necessidades da criança, ou seja, a uma dificuldade detetada a partir da observação da mesma, em atividades orientadas pelo adulto como em atividades autodirigidas. Consideramos que à medida que fomos conhecendo melhor as crianças fomos capazes de identificar com maior facilidade a necessidade que estas tinham, de modo a adequar as planificações às mesmas.

A avaliação das crianças foi um aspeto difícil de concretizar nas práticas diárias, pois consideramos que esta se centrou apenas na observação do seu desempenho ao longo das várias atividades (atividades dirigidas e atividades autodirigidas), tentando compreender quais as atividades em que as crianças demonstravam maior nível de bem-estar e implicação e também quais as dificuldades que estas evidenciavam. A forma como as crianças eram ou não capazes de desempenhar determinada atividade foi também um indicador de avaliação das próprias atividades, tentando perceber se por algum motivo tínhamos planificado atividades que não se adequavam ao grupo.

O grupo tinha por hábito, aquando da realização de um registo gráfico ou de qualquer trabalho de pintura, escultura, entre outros, que cada criança apresentasse o seu trabalho aos restantes colegas. Durante esta apresentação, as crianças descreviam os seus trabalhos e, por vezes, eram capazes de identificar aspetos que podiam ser melhorados e os restantes colegas faziam uma apreciação dos mesmos, questionando as crianças que estavam a apresentar, sendo esta também uma forma de avaliar o

desempenho das crianças, através da observação. Assim, a avaliação ocorreu essencialmente pela observação e verificação das competências das crianças, quando colocados perante uma atividade/desafio, utilizando essa informação para fundamentar decisões nas planificações seguintes, tal como é reiterado nas Orientações Curriculares que defendem que “a avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Ministério da Educação 2016, p.16).

A avaliação das crianças que realizámos ao longo do estágio, a partir da escala de implicação e bem-estar do Sistema de Acompanhamento de Crianças (Portugal & Leavers, 2018), levou-nos a perceber que verificar a implicação e o bem-estar ajuda o educador a conhecer melhor as crianças e saber o que precisam, ou seja, se é importante trabalhar mais ao nível das relações entre a criança e os diferentes intervenientes e ao nível das oportunidades educativas que o ambiente oferece às crianças, e de que modo é que o mesmo está, ou não, a contribuir para a educação e desenvolvimento das crianças do grupo. Ao realizarmos a avaliação das crianças, obtivemos uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral, competindo-nos identificar as crianças que necessitavam de atenção diferenciada, para agirmos de imediato, “delinear um trajecto de iniciativas conducentes à resolução de problemas identificados e maximização da qualidade educativa e, finalmente, avaliar resultados atendendo ao percurso e desenvolvimento de competências das crianças”, tal como sustentado por Portugal et al. (2011, p.137), que evidenciaram os benefícios e importância da utilização deste sistema de avaliação das crianças em contexto de educação de infância.

A realização diária desta tarefa levou-nos a perceber que esta constitui uma boa estratégia para ajudar o educador de infância a delinear algumas iniciativas que podem contribuir para a qualidade educativa e para o sucesso de todo o grupo, além disso ajudou-nos a desenvolver competências ao nível da prática de observação/registo/avaliação. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), a avaliação das crianças é “condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (p.1). Apesar de este ser um aspeto de grande importância nas Orientações Curriculares, consideramos que este aspeto foi um pouco descurado. Isto significa que, apesar dos registos nas tabelas e da análise desses registos para tentar perceber a pertinência e adequação das atividades ao grupo, poderíamos também ter utilizado esses dados para comparar a evolução das crianças ao longo do semestre e entre atividades, ajudando-nos também no processo de planificação. Não obstante, consideramos que na PESEPE

I, esta tarefa foi realizada com menos rigor pois ainda não estávamos familiarizadas com esta forma de avaliação e ainda não tínhamos muitos conhecimentos sobre as crianças, situação esta que se reverteu no segundo semestre de intervenção.

Face à diversidade de alunos e aos meios e recursos disponíveis no jardim de infância procurámos rentabilizar os recursos disponibilizados pela escola, por exemplo, os materiais didáticos (materiais das áreas de interesse e outros), recursos tecnológicos, biblioteca e espaço exterior. Ao longo da prática pedagógica fomos nos apercebendo, em vários momentos, que o espaço exterior é desvalorizado e visto apenas como um espaço de brincar sem qualquer intencionalidade educativa, estando todas as atividades desenvolvidas restringidas ao espaço da sala de atividades. O espaço exterior tal como o interior (sala de atividades refeitório, polivalente) é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Ministério da Educação, 2016, p.27). Por considerarmos este espaço um espaço educativo de qualidade, com mais incidência na PESEPE II, desenvolvemos várias atividades nesse espaço em contexto de atividade orientada, para além daquele que foi o projeto de envolvimento da família que permitiu reformular este espaço. Assim, foram implementadas as seguintes atividades: sessão de educação física de jogos com bola, a caça ao tesouro no âmbito da abordagem do tema da calçada portuguesa e a separação do lixo pelos respetivos ecopontos existentes no bairro de Santa Eugénia.

Os educadores estabelecem um importante modelo de conduta, pela escola representar um dos primeiros locais onde as crianças têm condições de participar ativamente e democraticamente. Assim, acreditamos que o diálogo que estabelecemos com as crianças garantiram uma relação saudável. Para além disso, a nossa prática de estágio fez-nos perceber que a segurança que a criança estabelece no jardim de infância vai depender da qualidade da comunicação e das relações estabelecidas com o educador, tal como sustentado por Hohmann e Weikart (2011), ao considerarem que “quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa (...) tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objectivos.” (p.64), contribuindo também para o bem-estar da criança.

Ao longo das intervenções tivemos como preocupação o facto de não apresentarmos uma atividade diretamente às crianças, ou seja, através do diálogo e da colocação de questões procurámos conduzir as crianças a descobrir a atividade que iriam realizar e como a iam executar, pois assim estava também a estimular a criatividade e o pensamento lógico. A partir destas estratégias consideramos que proporcionámos às crianças momentos de discussão e interação, ouvindo as suas opiniões e fazendo com que as outras crianças também fossem capazes de as ouvir e

valorizar. Como já foi referido, após a conclusão dos seus trabalhos, as crianças apresentavam-nos ao grupo, o que permitia aferir quais os conhecimentos que as crianças já possuíam, as suas dificuldades, progressos, entre outros aspetos e também valorizar o trabalho das mesmas e estimular a sua aprendizagem (cf. Anexo 27).

A dimensão relativa à participação da escola e relação com a comunidade educativa diz respeito ao compromisso do educador perante a escola e ao relacionamento que este estabelece com a comunidade educativa e com sociedade em geral. No nosso ponto de vista, esta dimensão dos padrões de desempenho foi aquela que mais se destacou neste período de prática, devido às diversas oportunidades que os pais e a comunidade educativa tiveram em participar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Destacamos a realização do projeto de envolvimento da família (cf. Anexo 28) como uma das propostas apresentada e que contribuiu para a melhoria do jardim de infância. Este consistiu na criação de algumas estruturas, no espaço exterior para que as crianças pudessem brincar. Para a criação dessas estruturas os pais/encarregados de educação foram convidados a colaborar, ao longo de vários dias, nessas construções, onde foi evidente o espírito de ajuda e de cooperação entre os pais e entre estes e a equipa educativa. Esta foi uma iniciativa com bastante sucesso, pois a maioria dos pais/encarregados de educação colaborou neste projeto e o resultado final foi surpreendente, sendo possível verificar que o nível de bem-estar das crianças ao brincar neste espaço aumentou consideravelmente. O reconhecimento da importância do envolvimento dos pais e participação no trabalho desenvolvido pelas instituições educativas tem sido assumido em termos de política educativa e, conseqüentemente, consagrado na legislação educativa (cf. Ministério da Educação, 2016; Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A nível pessoal, a realização deste projeto levou-nos a refletir sobre esta relação tão importante, entre a escola e a família que, por vezes, é desvalorizada pelos educadores. Em educação de infância importa, pois, que haja uma relação entre os vários contextos sociais em que a criança se insere, uma relação de colaboração com vista ao desenvolvimento integral da criança. Para isso é importante que o educador utilize estratégias diversificadas que permitam a participação de todos os pais/famílias, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/familiares, sendo, esta tarefa, por vezes, difícil para o educador dado que nem todos os pais se mostram disponíveis para participar nas atividades desenvolvidas, o que não foi o caso do nosso projeto.

Na pedagogia de infância é fundamental a participação de famílias e comunidade no processo educativo das crianças (Ministério da Educação, 2016). Assim, os pais

foram ainda convidados a participar noutras iniciativas, como em pesquisas sobre o animal preferido, ou o animal de estimação das crianças, vir contar histórias à sala de atividades no âmbito da comemoração da semana da leitura, escrever pequenos textos com as crianças sobre as tradições de Natal da família.

Além disso, a concretização do trabalho de projeto desenvolvido sobre o tópico os médicos, só foi possível a partir da estreita relação de colaboração que se estabeleceu entre as crianças, a educadora cooperante, nós (estagiárias) e as famílias, que foram uma peça fundamental para a conclusão deste projeto e construção das aprendizagens das crianças com sucesso. Neste projeto houve ainda a participação de uma técnica de radiologia que veio à sala para falar sobre o seu trabalho e, assim, dar resposta a um dos interesses das crianças (saber como se fazia um exame de raio-x). A participação dos pais foi mais evidente na fase de divulgação do projeto, em que as famílias foram convidadas a vir ao jardim de infância brincar com as crianças no hospital construído, atividade na qual foi evidente o elevado nível de bem-estar das crianças perante a presença dos seus pais. O envolvimento dos pais ao brincarem com as crianças foi surpreendente, pois todos, sem exceção, desempenharam o papel de médico e/ou paciente de forma bastante empenhada e animada.

A realização deste projeto trouxe benefícios evidentes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois, as crianças tiveram a oportunidade de aprender a aprender, sendo construtores do seu próprio conhecimento, agentes ativos no seu processo de aprendizagem (Ministério da Educação, 2016). Por forma a dar a conhecer este projeto a toda a comunidade educativa, optámos por realizar, juntamente com as crianças, um jornal do projeto, que foi afixado à entrada do estabelecimento educativo.

O maior envolvimento parental e também da comunidade no jardim de infância é algo que se tem vindo a conseguir ao longo dos anos, mas para que a família participe no jardim de infância é necessário que haja uma boa relação entre a família e a instituição. Nesta linha de pensamento, segundo Magalhães (2007, p.136), “o segredo para fazer com que os pais participem ativamente no jardim de infância não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram. Cada pessoa tem um ponto sensível que o motiva a participar” e, é a partir do envolvimento dos pais, que a criança adquire a segurança que permite o seu desenvolvimento. Além disso, através das práticas supervisionadas observámos que as crianças mostraram um nível de bem-estar mais elevado nas atividades em que os pais ou outros membros da comunidade estavam envolvidos.

Ao longo da prática pedagógica colaborámos sempre com todos os intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente, com educadoras, terapeutas e assistentes operacionais, mantendo sempre uma relação de respeito mútuo entre as educadoras,

crianças, encarregados de educação e pessoal não docente, tendo todos um papel específico na educação e desenvolvimento de cada criança. As crianças em idade de Educação Pré-Escolar estão numa fase de descoberta, onde tudo lhes é desconhecido e cada aprendizagem que alcançam é, para elas, uma conquista, mas é através do educador que as crianças têm acesso a experiências significativas, por isso, o trabalho pedagógico realizado na Educação Pré-Escolar ser bastante importante, na medida em que cada adulto, educador ou intervenientes que convivem com as crianças se tornam um modelo para a aprendizagem das mesmas.

A última dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida resulta do reconhecimento de que o trabalho do educador exige uma permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo. O conhecimento profissional do educador não é somente científico ou pedagógico é, também, experiencial (Roldão, 2007). Este baseia-se também em representações individuais e em experiências pessoais influenciadas pelos contextos de interação. O conhecimento profissional do educador é um conjunto de elementos necessários ao desempenho da ação do educador que sustentam a compreensão de que o educador necessita para promover aprendizagens (Shulman, 2005).

Ao longo da nossa prática de estágio não nos limitámos apenas a construir conhecimentos a partir daquilo que nos era dado a conhecer ou a partir das aulas das várias unidades curriculares. Assim, participámos em alguns encontros onde foram abordados temas relativos a problemas do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, à importância da inovação educativa, ao enquadramento legal da educação inclusiva e à aprendizagem das crianças, tanto na EPE como no 1.º CEB (cf. Anexo 29), pois é fundamental que qualquer profissional de educação esteja em constante formação ao longo da sua vida. Ao participar nestes eventos tivemos não só a oportunidade de refletirmos sobre a própria prática supervisionada, colocando até em causa algumas das nossas práticas (refletir acerca dos aspetos positivos e menos positivos das mesmas) e alguns acontecimentos observados em contexto escolar, conhecer novas estratégias de ensino, mas também construir conhecimentos teóricos que poderão ser úteis no futuro (por exemplo, conhecimento relativo à perturbação do espetro do autismo).

De destacar ainda aquele que, no nosso entendimento, foi o maior contributo para a nossa formação, que foi a relação de empatia estabelecida com toda a comunidade educativa do jardim de infância e que ao trabalhar colaborativamente com todos os agentes educativos tornou possíveis todas as iniciativas e planificações com o grupo de crianças. De evidenciar, por isso, o trabalho colaborativo com os pais, com a educadora cooperante, assistentes operacionais e, principalmente, com a colega de grupo, que

facilitou e potenciou a melhoria e construção do nosso conhecimento profissional.

O educador deve ter a capacidade de analisar criticamente a sua ação, resultando essa análise em conhecimento profissional que mobiliza na melhoria das suas práticas. Reconhecemos que no decorrer do estágio, os diálogos/reflexões estabelecidos no final das intervenções com a educadora cooperante, com os professores supervisores e também com a colega de grupo e a realização dos relatórios semanais foram fundamentais para podermos evoluir continuamente, planificando de forma mais adequada ao grupo e ao contexto de intervenção.

Durante o estágio tivemos como principal preocupação assegurar o bem-estar emocional e a implicação das crianças, para que assim se desenvolvesse uma prática de qualidade, tal como sugerem Bertram e Pascal (2009).

Além disso, a prática em contexto de Educação Pré-Escolar fez-nos perceber que ao planificar para o grupo de crianças, como normalmente acontece, o educador não cumpre com a documentação normativa sobre o trabalho pedagógico neste nível, dado que as OCEPE defendem que o educador deve adotar “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças” (Ministério da Educação, 2016, p.12). Por isso, é imperativo que o educador tenha a capacidade de avaliar individual e diariamente as crianças, para que depois possa dar resposta às necessidades das mesmas, percebendo como é que pode interagir com essa criança e organizando a sua ação pedagógica nesse sentido.

Ao fazer uma retrospectiva sobre todo o trabalho desenvolvido em contexto de estágio evidenciado nesta reflexão, destacamos a capacidade de superação e de resiliência que tivemos perante as dificuldades e imprevistos com os quais nos fomos confrontando ao longo do semestre, principalmente no que respeita ao projeto de envolvimento da família e à sua abordagem, tendo contado com o apoio da educadora cooperante, da colega de estágio, das professoras supervisoras e das famílias para ultrapassar algumas dificuldades.

Todas as experiências que tivemos farão com certeza parte das nossas memórias e serão fundamentais para o início da nossa vida profissional. No entanto, tal como referido nesta mesma reflexão referente ao percurso de estágio no 1.º CEB consideramos que muitas competências e conhecimentos profissionais estão por adquirir, uma vez que este é apenas o findar de mais uma etapa, abrindo-se agora portas a uma longa caminhada.

Síntese global da reflexão

Terminadas as reflexões críticas sobre as práticas de ensino supervisionadas, importa referir que todo o processo, tarefas e acontecimentos descritos anteriormente contribuíram de forma eficiente e útil para a aprendizagem como professoras/educadoras. O facto de termos tido a oportunidade de, ao longo de várias semanas, estarmos em contexto de prática fez-nos perceber como é que devemos pensar os processos tanto em educação de infância como em contexto de 1.º CEB, para depois conseguirmos atingir os resultados esperados – o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos – que muito nos ajudou a aprender para melhorar as práticas pedagógicas.

Tendo em conta a experiência no 1.º CEB e na EPE e, comparando estas duas etapas da educação básica, gostaria de evidenciar as diferenças existentes entre a postura do educador e do professor quando estão perante o grupo. O professor tende a adotar uma postura “defensiva” e de maior conforto perante o grupo, planeando assertivamente, se assim o podemos dizer, muito ligado/”colado” à escola tradicional. Os professores do 1.º CEB parecem mais preocupados com determinadas aquisições escolares, em particular ao nível do Português e da Matemática, do que com outros domínios do conhecimento que são igualmente importantes para a formação das crianças como cidadãos. O perfil do educador de infância e do professor são definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Centrando-nos neste perfil, refere que o educador deve possuir conhecimentos científico-pedagógicos e saber colocá-los em prática, tendo em conta o ambiente educativo, os pré-requisitos e as necessidades das crianças. O educador na planificação da sua ação educativa deve ter presente os princípios gerais da Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) que alerta para o facto de a educação pré-escolar ser a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família e deve ter, também, em consideração as exigências dos tempos de hoje. Na nossa opinião, os aspetos referidos anteriormente, como é o caso da importância dada à família é mais evidente na EPE do que no 1.º CEB.

Na nossa opinião, as diferenças entre estes dois níveis acentuam-se também nas questões da avaliação das crianças/alunos. Ao longo do estágio apercebemo-nos que a avaliação, na Educação Pré-Escolar, é um processo contínuo, sendo mais importantes os processos, ou seja, a forma como as crianças vão evoluindo conforme as oportunidades que lhe são proporcionadas, do que propriamente os resultados. Aqui, “a observação dos comportamentos da criança é a principal fonte de informação sobre o seu desenvolvimento, funcionando, assim, como a principal estratégia de avaliação”

(Rodrigues, 2005, p.14), ao passo que, no 1.º CEB, “o sistema de avaliação baseia-se no preenchimento de fichas de avaliação individual por trimestre, de acordo com as áreas de estudo do programa e os aspectos a observar no domínio sócio-afectivo, para além de uma apreciação global do aluno” (p.15).

Tendo em conta as evidências apresentadas anteriormente, considero que todo o sistema educativo tem a aprender com a EPE e é também por isso que este nível de escolaridade desde sempre me entusiasmou, mesmo não o conhecendo tão bem como agora. Esta é para mim a etapa da educação das crianças que mais me desafia, pelas suas exigências relacionais e pedagógicas.

No nosso ponto de vista, o facto de termos iniciado a PES1CEB e terminado no contexto de EPE fez com que as dificuldades sentidas aquando da prática em EPE fossem maiores. Inicialmente, a postura e a linguagem adotada na EPE não era a mais correta, pois vínhamos de um registo de prática onde a aprendizagem acontecia de modo mais formal, o que implicava um tipo de linguagem diferente, devido também à faixa etária dos alunos do 1.º CEB. Ao longo do período de prática apercebemo-nos de que o educador e professor constituem um modelo para as crianças, são para elas um exemplo a seguir, o que faz com que seja necessário ter em atenção todos os nossos comportamentos, a forma como agimos e, principalmente, a nossa linguagem e postura perante os outros e o mundo.

Importa ainda destacar as visitas realizadas a outros locais de estágio, que aconteceram no âmbito da PESEPE como fundamentais para a nossa aprendizagem profissional. Visitar outros jardins de infância fez-nos pensar e refletir sobre outras abordagens pedagógicas, tanto das colegas como das educadoras cooperantes, estando cientes de que não existem melhores ou piores abordagens pedagógicas e que estas dependem inteiramente das características dos grupos de crianças. Observámos algumas atividades e/ou tarefas desenvolvidas que, apesar de as considerarmos bastante interessantes, provavelmente não se iriam adequar ao grupo com o qual trabalhámos e vice-versa.

Concluída a PES, consideramos que ainda existem muitos aspetos sobre a educação de infância e sobre o 1.º CEB a aprender. No entanto, será a experiência de trabalho com as crianças/alunos que nos levarão a conhecer mais e melhor sobre a educação e formação de crianças e jovens. Como futuras professoras/educadoras esperamos conseguir colocar em prática os saberes e experiências que construímos e adquirimos ao longo da formação inicial, contribuindo para a formação integral das crianças/alunos com os quais iremos contactar.

Terminada a primeira parte do relatório final de estágio, apresentamos a seguir a revisão de literatura sobre o tema e o estudo empírico nela suportado.

Parte II

Trabalho de investigação

Introdução

A nossa investigação prende-se com as concepções e práticas dos professores relativamente à área disciplinar de Educação para a Cidadania, no 1.º CEB. O interesse pelo tema advém daquelas que foram as observações realizadas em contexto de PES, pois percebemos que esta área não é muito valorizada pela maioria dos professores e que a sua abordagem acontecia geralmente de forma esporádica, nomeadamente, quando havia algum problema a nível comportamental na turma.

Por considerarmos a mesma fundamental para a formação dos alunos enquanto futuros cidadãos procuramos, através deste estudo empírico, a conhecer as concepções e práticas dos professores, principalmente aquelas que são as resistências dos mesmos à abordagem desta área. Assim, será possível sensibilizar a comunidade científica e, principalmente, todos os professores, para a necessidade de incluir a Educação para a Cidadania, de forma transversal, na sua prática pedagógica diária. Neste sentido, a segunda parte do relatório final que se apresenta de seguida, pretende dar resposta ao seguinte problema: *“Qual a perspetiva dos professores relativamente à Educação para a Cidadania, no 1.º CEB?”*. A investigação proposta neste relatório tem como foco principal dar a conhecer as concepções e práticas pedagógicas diárias dos professores no 1.º CEB, relativamente à área de Educação para a Cidadania.

Desta forma, iniciamos a revisão de literatura, no âmbito da qual procedemos a uma breve apresentação do conceito de cidadania, enquadrando a Educação para a Cidadania no contexto legislativo e curricular europeu e português. Damos ainda a conhecer a perspetiva de diferentes autores no que respeita à Educação para a Cidadania em contexto escolar e à relação pedagógica estabelecida pelo professor do 1.º CEB com esta componente transversal do currículo. Por fim, apresentamos as últimas diretrizes e documentos de apoio emanados pelo Ministério da Educação para apoiar o trabalho dos professores e que trazem novos rumos à abordagem da Educação para a Cidadania no contexto educativo português.

De seguida, é definida e sustentada a metodologia que norteia a investigação desenvolvida, sendo caracterizados os participantes no estudo, apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Além disso, é apresentado todo o procedimento desta investigação, desde a concepção do instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário, até à análise dos respetivos dados. Por fim, apresentamos a análise dos dados recolhidos, assim como a sua discussão, apresentando as conclusões e limitações do estudo desenvolvido.

Capítulo 1 - Revisão de literatura

1.1 Enquadramento e definição do conceito de cidadania

Ao longo das últimas décadas, a nossa sociedade tem sido sujeita a profundas mudanças fruto de uma conjugação de diversos fatores. São evidência dessas transformações as novas formas de violência e intolerância para com o outro, a destruição e despreocupação ambiental face ao acentuado crescimento demográfico num planeta com recursos limitados, as transformações tecnológicas e científicas, as alterações nas dinâmicas familiares tradicionais, entre muitas outras que poderíamos enunciar e que, a par dos benefícios, trazem também riscos inevitáveis para o Homem. Trata-se, como defende Sá-Chaves (2003), de um mundo cujas características atuais exigem uma mudança nos quadros conceptuais de referência, sustentados e fundamentados numa ética de compromisso e responsabilidade.

A cidadania, à semelhança da sociedade atual, está num constante processo de mutação e, neste sentido, todas as mudanças ocorridas apontam para a emergência de um novo paradigma de cidadania (Carneiro, 1997). O contexto em que se encontra imerso o nosso sistema educativo não pára de se transformar e complexificar, assim, é necessário repensar as aprendizagens fundamentais, aquelas que são incontornáveis para todos que frequentam a escolaridade obrigatória (Carneiro, 2003). Torna-se, por isso, fundamental o desenvolvimento de concepções e práticas educativas que possam sustentar a transformação de atitudes e comportamentos dos cidadãos.

O conceito de cidadania é resultado de uma construção social e histórica que tem vindo a sofrer alterações ao longo dos últimos anos, sendo vários os autores que propõem uma definição para o conceito. Para se falar de cidadania é necessário “ter em conta o contexto espaço-temporal a que se faz referência”, na medida em que “os pressupostos teóricos que estão na base da concepção de cidadania se inter-relacionam com esse mesmo contexto” (Praia, 1999, p. 10).

Este conceito está profundamente ligado aos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, consagrados na Declaração dos Direitos do Homem (1948) embora que, em muitos países, fosse necessário passarem muitos anos para que todos os indivíduos fossem considerados cidadãos de pequenos direitos. Assim, na perspetiva de Figueiredo (2001), a cidadania é a “qualidade do cidadão, ou seja, o indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição” (p. 34).

Outros autores, tal como Janoski (1998, citado por Menezes, 2005), defende que “a cidadania é a pertença pelos indivíduos num Estado-Nação de certos direitos universalistas passivos e ativos a um nível de igualdade” (p.15). Desta forma, a cidadania envolve um reconhecimento da própria personalidade, inclui os direitos de participação na vida política – cidadania ativa - como direitos de existência – cidadania passiva, remetendo para os direitos universalistas e de acordo com a Lei de todos os cidadãos, garantindo, dentro de certos limites, uma igualdade.

De acordo com a Santos (2011), o conceito de cidadania remete para três dimensões, que importa compreender: i) cidadania enquanto princípios de legitimidade política; ii) cidadania como construção identitária e; iii) cidadania como conjunto de valores. A cidadania como princípio de legitimidade política diz respeito ao vínculo jurídico que liga o cidadão ao Estado, afirmando-se através da relação entre o indivíduo e o Estado, regulada por um conjunto de direitos e valores presentes na Constituição. A cidadania como construção identitária refere-se ao “sentimento de pertença a uma determinada comunidade e enraíza-se em fatores como uma história comum, uma língua, valores, religião, cultura ... que, por vezes, não coincidem com o território de um Estado-Nação” (Santos, 2011, p. 5). Por fim, a cidadania como conjunto de valores, remete-nos para a existência de atitudes e comportamentos expectáveis para qualquer cidadão e também da própria sociedade. A conjugação destas três dimensões torna-se fundamental para termos bons cidadãos.

A história da humanidade ostenta evidências significativas no processo de transformação do conceito de cidadão e de cidadania. Historicamente, podemos identificar dois períodos que motivaram a construção e desenvolvimento do conceito de cidadania (Nogueira & Silva, 2003), o primeiro período inicia-se na Grécia Antiga e termina com o auspício da modernidade; o segundo inicia-se com a modernidade, estando associada aos valores inerentes à Revolução Francesa, em 1789.

A construção social e cultural do conceito de cidadania remonta ao séc. V a.C., na Antiga Grécia. O étimo latino do termo “cidadão”, habitante da cidade, traduz um conceito grego “político”, habitante da *polis*, descrito por Carneiro (1997, p.391), “como comunidade organizada e considerada como forma suprema da vida coletiva e da expressão do espírito”, ou seja, o cidadão é aquele que participa ativamente em processos de julgamento e decisões públicas, tendo a capacidade de produzir e construir normas, mas que também era regulado e fiscalizado. Para Aristóteles, o elemento central da cidadania era a participação do cidadão na comunidade política, assim, o objetivo central da política era a plena realização das capacidades humanas, dado que a liberdade da *polis* era necessária ao desenvolvimento dos seres humanos (Nogueira & Silva, 2003), responsável por construir o homem como cidadão.

Cada uma das instituições cívicas, como as instituições educacionais, de lazer e governamentais promoviam o exercício da cidadania ativa, interiorizando os valores da mesma. No entanto, esta cidadania era baseada maioritariamente em obrigações, ao invés dos direitos, e “seria inconcebível ter em mente os seus interesses ou direitos contra os interesses da comunidade” (Nogueira & Silva, 2003, p.17). Importa ainda referir que, na Grécia, a cidadania era valorizada devido ao seu carácter de superioridade perante os “não cidadãos”, nomeadamente, as mulheres e escravos.

Com as mudanças sociais, económicas e políticas que foram ocorrendo, o conceito foi sofrendo alterações ao longo dos anos. A concepção romana de cidadania implicava ser portador de uma honra recheada de regalias, o que concedia ao indivíduo um estatuto privilegiado inerente à participação política. A ideia de cidadania foi perdendo a sua associação com o ato de participação e torna-se “pouco mais que a expressão das normas da lei, uma espécie de cidadania nominal” (Nogueira & Silva, 2003, p.18), que rapidamente foi abandonado.

Já durante a Idade Média, Santo Agostinho transfere o conceito para um nível religioso: o homem como continuador da criação divina, punha os seus recursos ao serviço do projeto cósmico, segundo um critério eclesial e ecuménico (Beltrão & Nascimento, 2000).

A concepção moderna de cidadania veio corroborar a “lógica de participação ativa” defendida na Antiga Grécia, situando-se num espaço conceptual designado como “lógica da proteção” (Nogueira & Silva, 2003, p.20), pela existência de contratos hipotéticos entre os cidadãos e um Estado soberano, ou seja, trocavam-se benefícios por serviços.

Com o desenvolvimento do liberalismo, existe uma profunda mudança no significado da cidadania impulsionada por pensadores como Hobbes e Locke que introduziram a noção de igualdade nos debates relativos à relação entre o indivíduo e o Estado. Estes consideravam que o Estado deveria proteger os interesses fundamentais dos seus cidadãos, considerando-os todos iguais, independentes e livres capazes de dialogar uns com os outros. O Estado teria os poderes limitados e envolvia obrigações recíprocas entre este e os cidadãos e vice-versa.

A Revolução Francesa deu início à idade contemporânea e, desde aí que o conceito de cidadania está profundamente ligado aos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, com o objetivo de que todos os indivíduos fossem considerados cidadãos de pleno direito, independentemente do sexo, raça, língua, entre outros fatores. Ao longo do século XIX, o conceito de cidadão evoluiu ao sabor dos nacionalismos exacerbados, registando-se longos períodos de convulsões políticas em que novas nações foram emergindo. Devido a este período de grande instabilidade, “o conceito de

cidadania evolui como uma plantinha crescendo sem adubos nem cuidados, ao sabor de um clima instável onde sopram os ventos dos nacionalismos” (Beltrão & Nascimento, 2000, p.21).

Em Portugal, a Educação para a Cidadania tem sido notoriamente influenciada por determinados períodos sociopolíticos. A queda do regime ditatorial, em 1974, deu início a uma fase política democrática que procurou transpor para o campo da educação uma ideologia educativa de carácter mais emancipatório e crítico em substituição do carácter doutrinador. Da mesma forma, a integração de Portugal na União Europeia colocou uma forte ênfase sobre a construção de uma cidadania democrática e europeia (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014). Estes períodos sociopolíticos distintos levaram a que existissem “diferentes designações que ao longo do tempo se atribuíram à área dedicada à promoção e desenvolvimento de competências sociais, cívicas e políticas dos/as jovens (Formação Pessoal e Social; Educação para a Cidadania)” (Ribeiro et al.2014, p.14).

Como se depreende, o conceito de cidadania modificou-se frequentemente nas últimas décadas, face às mudanças que foram ocorrendo na sociedade. Assim, importa compreender que desafios se impõem à sociedade, neste século caracterizado pela globalização, e de que forma é que estas constantes mudanças podem modificar as nossas concepções de cidadania.

1.2 Os desafios do século e a importância da educação para a cidadania global

A UNESCO (2015) considera a educação para a paz e o desenvolvimento sustentável como o maior objetivo do seu programa de educação para os próximos oito anos. O papel da educação vai muito para além da aquisição de conhecimento, do desenvolvimento de competências cognitivas e da edificação de valores e atitudes dos alunos. Para além disso, “espera-se que a educação facilite a cooperação internacional e promova a transformação social de uma forma inovadora em direção a um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p.11), surgindo assim a necessidade de educar para a cidadania global.

Nas palavras de Andreotti (2014), a educação para a cidadania global pretende “capacitar os indivíduos na reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras e para assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações” (p.63). Na sequência do que visa a área de Educação para a Cidadania em contexto escolar, a educação para a cidadania global “proporciona aos alunos competências e oportunidade para reivindicarem os seus direitos e assumirem deveres como cidadãos responsáveis e participativos na sociedade atual e futura”

(Matias, Mendes, Carvalho & Branquinho, 2015), competências essas que o indivíduo adquire ao longo da sua vida.

A abordagem da educação para a cidadania global em contexto escolar, para além de enriquecer os conteúdos de todas as áreas disciplinares e não disciplinares, amplia esses conhecimentos para o contexto local em que professores e alunos se inserem. Por meio desse processo, alunos e professores estudam as origens e as causas de acontecimentos e desenvolvimentos no âmbito local, consideram as conexões com o contexto global e, posteriormente, juntos procuram identificar possíveis soluções para os problemas detetados. Assim, essa “investigação da relação de questões e desenvolvimentos entre os níveis micro e macro é um elemento crucial para preparar alunos para desempenhar o seu potencial em um mundo interdependente e em rápida mudança” (UNESCO, 2015, p.15), além de enriquecer a formação dos cidadãos relacionado o contexto local onde o cidadão se insere no contexto global.

No âmbito do ensino formal, alguns países integraram a educação para a cidadania global como uma abordagem transversal em todas as áreas de aprendizagem e desenvolveram os currículos. A prática de abordagens pedagógicas flexíveis e variadas podem ser mais úteis para atingir populações que estão fora do sistema formal de ensino, pelo recurso às novas tecnologias de informação e comunicação ou através das redes sociais.

A UNESCO (2015) apresenta três dimensões conceptuais, no que respeita à educação para a cidadania global, que abrangem três domínios do processo de aprendizagem: domínio cognitivo, sócio-emocional e comportamental. Como referido anteriormente, a educação para a cidadania global promove uma aprendizagem baseada nos acontecimentos da vida real que acontecem no meio local onde os alunos estão inseridos, evidenciando a importância da educação dentro e fora da sala de aula. Desta forma, torna-se mais fácil a ocorrência de mudanças efetivas no âmbito local que, conseqüentemente, podem influenciar o âmbito global através de estratégias e métodos participativos.

Esta pedagogia transformadora leva a inovações educativas e sociais que afetam diretamente os agentes educativos. O professor deverá mudar o seu papel, ou seja, ser um facilitador, em vez de executor, o que exige formação preparatória sobre práticas pedagógicas participativas e transformadoras. Estas práticas assentam num conjunto de princípios: são centradas no aluno, são holísticas - dado que fomentam a consciência para os desafios locais e preocupações e responsabilidades coletivas -, estimulam o diálogo e a aprendizagem com respeito, reconhecem normas culturais, políticas nacionais e marcos nacionais que causam impacto na formação de valores, promovem

o pensamento crítico e a criatividade, além de serem orientadas para soluções e desenvolvem resiliência e “competência para ação” (UNESCO, 2015).

No ano de 2015, foram definidos os “17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, fixados numa cimeira da ONU, em Nova Iorque (EUA), com o objetivo de criar um modelo global que vise acabar com a pobreza, proteger o ambiente e promover a prosperidade e o bem-estar de todos até 2030. Alguns desses objetivos colocam o enfoque nas pessoas, nos direitos humanos e na resposta às crescentes desigualdades sociais, entre outros. Para além dos 17 objetivos, foram também definidas 169 metas, sendo que uma delas salienta a importância da cidadania global como forma de garantir que todos os alunos adquiram competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável.

Dada a necessidade de promover a educação para a cidadania global, diversas organizações governamentais internacionais como a *United Nations Educational and Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e nacionais, tais como a Direção-Geral da Educação, ou o Instituto Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, bem com outras organizações não governamentais, têm recomendado a introdução de assuntos relacionados com a cidadania no currículo escolar.

Neste sentido, vários passos foram dados no sentido de fazer avançar o conceito e a prática de educação para a cidadania global em diferentes locais, graças a uma mudança de paradigma na educação, que reconheceu a necessidade de uma aprendizagem que vá além dos conhecimentos teóricos em Matemática e Português. No entanto, há ainda muito a fazer, é necessário criar novos modelos de aprendizagem para professores com base nesta pedagogia transformadora e é necessário evidenciar os benefícios indiretos destas práticas para o sistema educativo, para assim ser possível um trabalho positivo nesta área. É essencial um maior esforço para promover o envolvimento dos jovens na conceção, implementação, monitorização e avaliação da educação para a cidadania global, estabelecendo parcerias com a sociedade civil e, por fim, destaca-se ainda a necessidade de criação de uma rede informal/comunidade de práticas para partilhar e refletir sobre experiências e recursos (UNESCO, 2015), o que vem auxiliar o trabalho do docente.

Para Portugal e, também, outros países serem capazes de dar resposta às diretivas europeias na promoção da cidadania global, é necessária uma forte articulação entre a escola, os professores e o meio local, desenvolvendo nos alunos capacidades, atitudes e valores a fim de obter um impacto duradouro. O campo das políticas educativas, juntamente com investigação desenvolvida nos domínios do currículo ao longo dos últimos anos, têm contribuído, em larga escala, para promoção das competências anteriormente referidas nos nossos alunos.

1.3 Enquadramento legislativo e curricular

Ao longo dos últimos anos, temos assistido a inúmeras mudanças na sociedade, o que obrigou à reorganização dos sistemas de ensino. A escola deixou de se centrar no saber e no saber fazer, dando também destaque ao saber estar e o saber ser como dimensões do crescimento pessoal e social dos seus alunos, na esteira do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI (Delors, 1996).

A UNESCO, através do relatório publicado sobre a educação, dá um grande contributo para a orientação das políticas de educação. Neste relatório foi atribuído à educação um papel fundamental na construção dos valores de democracia, paz, liberdade e justiça social, sendo definidos quatro grandes pilares da educação que devem orientar a ação pedagógica e didática: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Assim, a aprendizagem resulta de uma estreita relação entre as aprendizagens formais, as aprendizagens não formais e as informais.

Relembrando o que foi referido anteriormente, na linha de pensamento de Delors (1996, p.77), “a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, dalgum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento”. Embora os professores considerem importante a Educação para a Cidadania, evidenciando valores de natureza ética e relacional, estes “continuam a centrar-se mais nos conhecimentos sobre a sociedade do que o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e autónomo ou na participação ativa dos alunos em ações concretas na comunidade” (Afonso, 2007, p. 15). Em contexto escolar, continuam a existir temas que não são falados, porque vão para além dos conhecimentos implícitos que se pretendem inculcar aos alunos, como é o caso da área de Matemática ou de Português, factos estes, que contrariam o que é definido nos documentos legais.

Centremo-nos agora nas mudanças ocorridas no nosso país no que se refere à evolução da Educação para a Cidadania no currículo escolar português. A queda do regime autoritário, com a Revolução do 25 de Abril de 1974, fez com que “nos anos seguintes se procurasse estimular, pela via, do campo educativo, as competências cívicas e políticas dos cidadãos” (Ribeiro et al., 2014, p.14). A efetivação desta mudança foi impulsionada pelo então Ministro da Educação Nacional, Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de julho de 1973) que pretendia o alargamento da escolaridade obrigatória, a inclusão da educação pré-escolar e a reforma do ensino universitário e politécnico, bem como promover uma reforma na formação de professores. Estas mudanças demoraram algum tempo a acontecer dado que apenas a partir da revolução de 1974 se começaram

a concretizar as reformas pretendidas “nomeadamente no que se refere à consecução da transição de um modelo educativo ‘doutrinador’ para um modelo educativo democrático que fosse capaz de democratizar o acesso escolar e de contribuir para a emancipação pessoal, cívica e política dos/as jovens” (Ribeiro et al., 2014, p.14).

Mais tarde, a Constituição da República Portuguesa que data de 1976 veio enaltecer a importância da cidadania ao declarar que estamos num Estado de direito democrático, “baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticos, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa” (Constituição da República Portuguesa, 2005, art.º 2.º). Ao promover-se uma cidadania participativa abre-se caminho para a participação direta do indivíduo na sociedade, dando ao mesmo a possibilidade de praticar uma cidadania ativa.

A Constituição da República Portuguesa garante não apenas um conjunto de direitos dos cidadãos, como especifica deveres essenciais do Estado no âmbito da educação, estabelecendo também o direito de professores e alunos participarem na gestão democrática das escolas. Neste sentido, a Constituição da República Portuguesa “aponta caminhos para a educação para a cidadania, praticando-a desde logo, no quotidiano e na própria gestão das escolas” (Figueiredo, 2001, p. 37), enaltecendo a participação democrática de todas as decisões escolares.

A Constituição apenas decreta os direitos da criança e os deveres do estado na educação. Desse modo, em 1986, o estado português promulga a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), em que atribui responsabilidades aos espaços escolares e aos agentes desses espaços, no que diz respeito à Educação para a Cidadania. Um dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e que enquadra as questões da cidadania declara que

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 o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (art.º 2.º, n.º 5).

É a Lei de Bases do Sistema Educativo que aponta, claramente, para a importância da educação cívica e moral dos jovens e para a necessidade da formação de cidadãos livres.

A operacionalização curricular da área de Educação para a Cidadania, anteriormente denominada de Formação Pessoal e Social, está presente no artigo 47.º da LBSE, onde se diz que “os planos curriculares do Ensino Básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social”. De igual modo, se circunscreve, no artigo 47º, que “a organização curricular da educação terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de conhecimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (art.º 47.º n.º 1), onde se incluem “a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (art.º 47.º n.º 2). Assim, podemos afirmar que na LBSE é dado grande ênfase à Educação para a Cidadania dos jovens, sendo da competência da escola a formação de cidadãos conscientes e capazes de viver harmoniosamente em sociedade.

A revisão curricular ocorrida em 2001, dada a conhecer através do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, introduziu pela primeira vez na legislação a denominação de “Educação para a Cidadania” como uma área transversal do currículo. Além disso, este Decreto-Lei vinha sugerir a criação de três áreas curriculares não disciplinares transversais, onde se incluem a área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. Esta última propiciava a operacionalização da Educação para a Cidadania, tendo como objetivo

o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade (p. 260).

A integração destas três áreas curriculares não disciplinares pretendia mudar as práticas dos docentes que estavam pouco habituados a apropriar-se do currículo, adaptando-o à realidade e aos contextos.

Esta “disseminação transversal” (Menezes, 2007, p.22) da nova estrutura curricular vai ao encontro dos objetivos pretendidos para o trabalho no domínio da Educação para a Cidadania. Num documento do Departamento de Educação Básica (2001) assumem-se como “valores e princípios do currículo” a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social, a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica, o respeito e a valorização da diversidade dos

indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções, o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo, e a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural, estando estes diretamente relacionados com a área de Educação para a Cidadania.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 6 de janeiro, estabelece “os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”. No entanto, sendo um dos princípios orientadores, “a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” (art. n.º 3) e, ao considera-se no mesmo a área de Formação Cívica como o “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania” remete-nos para a ideia de que Educação para a Cidadania deve estar presente em todos os momentos de permanência do aluno na escola, ou seja, deve educar-se para a cidadania no espaço de recreio, na cantina, etc., além da Educação para a Cidadania em contexto de sala de aula.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, referente à Matriz Curricular do 1.º CEB, consagra a Educação para a Cidadania como uma área de oferta complementar, de natureza transversal, a par das novas tecnologias de informação e de comunicação, abrangendo os vários anos do 1.º CEB.

Em suma, podemos aferir que os princípios gerais da LBSE apontam para a importância da educação para os valores, com vista ao desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos. Os valores que se pretendem desenvolver, são os valores da democracia participativa, que vão ao encontro dos valores defendidos na Constituição da República Portuguesa. Em Portugal, a Educação para a Cidadania é um objetivo transversal do sistema educativo, dando cumprimento ao artigo n.º 47 da LBSE, e ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

A legislação anteriormente referida valoriza o papel do professor na escola, enquanto agente que organiza o espaço educativo. De certa forma, ela responsabiliza os docentes a refletir sobre as suas práticas, conduzindo-os à promoção de um ensino democrático. No entanto, a escola, num âmbito mais geral, tem também grande importância na promoção da cidadania dos alunos, tal como veremos a seguir.

1.4 A Educação para a Cidadania em contexto escolar

1.4.1 O papel da escola na promoção da cidadania

A problemática da Educação para a Cidadania tem vindo a adquirir grande importância na sociedade atual e constitui uma das principais finalidades do Sistema Educativo Português, não se limitando apenas a transmitir conhecimentos, mas também a formar pessoas capazes de viver e conviver em sociedade. Neste sentido, a escola e, particularmente, o professor têm um papel fundamental na formação de cidadãos livres, conscientes e hábeis na prática da cidadania.

Sabemos que “a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade” (DGE, 2013, p.1), sendo por este motivo tão relevante o papel da mesma, em colaboração com outras entidades, na preparação de cidadãos para o futuro e para a vida em sociedade.

A escola desempenha também um papel essencial na preparação dos alunos para a cooperação e capacidade de trabalhar em equipa (Beltrão & Nascimento, 2000) numa sociedade multicultural. Esta multiculturalidade e a crescente globalização levantam grandes desafios à escola, na reformulação de estratégias com o “objetivo de promover a integração social, a educação, o desenvolvimento e a comunicação entre os diversos grupos e indivíduos que coabitam no mesmo espaço” (Ramos, 2011, p.189). Como referido anteriormente, a crescente globalização exige que a instituição escolar eduque os seus alunos para a cidadania no âmbito nacional, europeu e mundial, desenvolvendo nos mesmos valores e atitudes que levem ao exercício efetivo da cidadania, colocando de parte atos racistas e de segregação.

Ao viver num mundo em constante mudança, deve ter-se em conta que essa “enorme velocidade a que se processa a mudança leva à premência da redefinição do papel da Escola enquanto instituição social” (Beltrão & Nascimento, 2000, p.27). Assim, torna-se indispensável preparar os jovens para a sua inserção no mundo do trabalho, mas também proporcionar-lhes condições que promovam o seu desenvolvimento pessoal e social enquanto pessoas. A escola deve ter como prioridade implementar uma nova conceção de Educação para a Cidadania, em todas as disciplinas que contribuam para a formação social e ética dos alunos, ou seja, todas aquelas que integram o currículo. Como tal, exige-se uma maior e mais eficaz preparação dos professores, ao nível do contexto de sala de aula, através de práticas pedagógicas adequadas a uma conceção de Educação para a Cidadania e da articulação dos conteúdos com práticas cívicas e democráticas.

A política educacional de uma escola é reflexo do que ocorre na dimensão social e política do país. Neste sentido, Perrenoud (2002) defende que “se a nossa sociedade é individualista, se vivemos nela fechando os olhos às injustiças do mundo, tentando levar a melhor individualmente, é ilusório esperar que a escola cultive valores de

solidariedade que a sociedade ignora ou ridiculariza quotidianamente nos media, na vida política, nos estádios, nas empresas, ou em casa” (p.9). Assim, para que se eduquem bons cidadãos é necessário não só um trabalho significativo por parte da escola, mas também, que se estabeleça uma estreita relação entre os valores para os quais a escola educa, tal como a sociedade em que vivemos.

De modo a garantir que todas as escolas abordam, de uma maneira ou de outra, a área de Educação para a Cidadania e, sendo esta um “lugar privilegiado para os jovens adquirirem as aprendizagens essenciais, equacionadas em função da evolução do conhecimento e dos contextos histórico-sociais” (Gomes et al., 2017, p.7), a existência de um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) estabelece uma visão de escola e um compromisso da mesma, “constituindo-se para a sociedade em geral como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva” (Gomes et al., 2017, p.7). Este perfil apresenta uma visão daquilo que se pretende que os alunos alcancem, por meio da escola e de toda a comunidade educativa, um referencial para o desenvolvimento curricular e para o trabalho a realizar em cada estabelecimento de ensino.

Das dez áreas de desenvolvimento de aquisição de competências-chave definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; autonomia e desenvolvimento pessoal; bem-estar e saúde; sensibilidade estética e artística; saber técnico e tecnologias; consciência e domínio do corpo), estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento de competências de cidadania as áreas de relacionamento interpessoal e de bem-estar e saúde. Estas dizem respeito à interação com os outros em diferentes contextos e à qualidade de vida do indivíduo e da comunidade que, por sua vez, se relacionam/integram nas dimensões da Educação para a Cidadania definidas pela Direção-Geral de Educação (2013).

Como temos vindo a referir, a definição deste perfil de competências implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas, da responsabilidade da instituição escolar e do professor, de modo a adequar a ação pedagógica quotidiana às finalidades do perfil de competências dos alunos.

O desenvolvimento de competências no âmbito da Educação para a Cidadania não deve ser subestimado pelas escolas, pois está em causa o futuro de uma sociedade democrática. A escola é um local privilegiado para promover o debate e a reflexão sobre muitos dos problemas de cidadania com que se defronta a sociedade portuguesa, ou o contexto local específico em que se insere a mesma. Cabe então ao professor,

assegurar o desenvolvimento destas competências, criando um ambiente de aprendizagem suficientemente estimulante, tornando a sala de aula num local de aprendizagens transversais e não só num local de construção de conhecimentos/conteúdos programáticos, orientando a sua ação no sentido de desenvolver competências que contribuam para a formação integral dos alunos, futuros cidadãos.

1.4.2 Competências a desenvolver no âmbito da Educação para a Cidadania: possíveis abordagens pedagógicas

Apesar de a Educação para a Cidadania não ser uma disciplina do currículo com um programa específico, existem temas, princípios e valores fundamentais que devem ser considerados quando se fala nestes assuntos. Importa então perceber que competências deverão ser valorizadas no âmbito da Educação para a Cidadania. A abordagem por competências tem como principal objetivo transformar os saberes disciplinares em recursos, para resolver situações com que nos deparamos diariamente, tomar decisões ou participar/realizar projetos.

De acordo com Audigier (2000), a Educação para a Cidadania deve desenvolver três tipos de competências: competências cognitivas – relativas a aspetos políticos e jurídicos e princípios e valores dos direitos humanos e da cidadania democrática; competências éticas; competências de ação ou sociais e de escolha de valores – na comunidade onde o sujeito se insere, na resolução de problemas e no debate público. A conjugação de valores, conhecimentos e ações levam a uma participação refletida e empenhada do sujeito na sociedade em que está inserido.

Relativamente às competências de natureza cognitiva, estas associam-se ao conhecimento dos conteúdos e à compreensão do mundo e pressupõem quatro vertentes do conhecimento: vertente jurídico-política, vertente do mundo atual, vertente processual e vertente dos princípios e valores dos direitos humanos e cidadania democrática. Com efeito, é importante que o sujeito conheça as leis que regulam a ação política, as instituições e associações locais, regionais e nacionais, como funcionam e de que forma concretizam os princípios consagrados em Lei. No entanto, como alerta Audigier (2000), este conhecimento de carácter jurídico-político requer uma mais vasta compreensão do mundo. Com efeito, para que o sujeito possa compreender a complexidade do mundo em que vive, intervindo no debate público e participando nos processos de tomada de decisões, é necessário que possua conhecimento científico, histórico e cultural para saber de que é que se está a falar e para poder pronunciar-se de modo fundamentado sobre o assunto em discussão.

Na vertente relativa ao mundo atual, o sujeito deve ser capaz de reconhecer e emitir a sua opinião acerca dos problemas que se colocam às sociedades contemporâneas. As questões de identidade e a dimensão histórica e cultural do país, relativos ao nosso passado e cultura, são importantes para que o sujeito seja capaz de se situar em relação a si próprio, ao outro e à sociedade em geral. Assim, fomentar-se-á o respeito pela diversidade cultural, valorizando as diferenças e o diálogo intercultural. Devido ao fenómeno da globalização, a exclusão social, a pobreza, questões ambientais, paz e segurança são problemas de cidadania global que as sociedades têm de enfrentar. A formação pessoal, escolar e profissional das populações são uma forma de minimizar os desequilíbrios da sociedade.

Quanto às competências éticas e de escolha de valores, sabe-se que o “viver com os outros supõe (e exige) a consideração de valores éticos – liberdade, respeito e justiça social – e, por isso, é muito importante desenvolver competências desta natureza” (Afonso, 2007, p.21). De entre o largo espectro de princípios e valores que devem ser respeitados, na perspetiva da Educação para a Cidadania devem ser alvo de especial atenção o respeito pelas liberdades individuais de qualquer ser humano, o respeito pelos outros, pelos valores particulares de cada um (crenças, ideologias e tradições culturais), a igualdade entre todos os cidadãos e a consciência do bem comum e das responsabilidades sociais que todos devemos assumir. A construção destas competências passa, sobretudo, pela análise e discussão de situações concretas, refletindo sobre os nossos atos, fazendo com que nos tornemos pessoas estimáveis, autónomas e responsáveis (Afonso, 2007).

Por fim, as competências de ação ou sociais visam melhorar a capacidade e a vontade das pessoas para tomar iniciativa e aceitar responsabilidades na sociedade, uma participação discutida, refletida e responsável. Deste modo, as competências de ação ou sociais compreendem a capacidade e a vontade de cada um em concertar esforços para que as respostas aos problemas de cidadania sejam mais apropriadas, sendo importante a participação em associações, movimentos de opinião e de projetos de parceria com instituições públicas e privadas. As escolas devem, por isso, participar em projetos na área da cidadania, incentivando os alunos à participação nas associações locais, principalmente.

No estudo “Educação para a cidadania na Europa” (Eurydice, 2012), são identificados quatro grandes objetivos/competências a serem desenvolvidos no âmbito da Educação para a Cidadania e que vão na mesma linha das competências apresentadas anteriormente. Assim, de acordo com o estudo europeu, esta área visa o desenvolvimento da literacia política, a aquisição de espírito crítico e de competências analíticas, o desenvolvimento de determinados valores, atitudes e comportamentais,

tais como o respeito, a tolerância, a solidariedade e, por fim, o incentivo à participação ativa e à intervenção a nível da escola e da comunidade. Para ter êxito, a Educação para a Cidadania nas escolas deve ir além das “abordagens estreitas, formais, em grande medida orientadas para os conteúdos e baseadas em conhecimento” (Kerr, 1999, citado por Eurydice, 2012, p.28), dado que “o objetivo principal consiste não apenas em informar, mas em utilizar igualmente essa informação para ajudar os alunos a compreender e a reforçar a sua capacidade de participação” (Kerr, 1999, citado por Eurydice, 2012, p.28).

Segundo um outro estudo da Eurydice (2017), a avaliação dos alunos no âmbito da Educação para a Cidadania é ainda um desafio em muitos países da União Europeia. Em Portugal, ao contrário de outros países, não existe qualquer metodologia de avaliação das competências dos alunos nesta área, quer através de exames nacionais, ou outras formas de avaliação. Importa referir que quase metade dos sistemas educativos abrangidos por este relatório organizam testes nacionais de Educação para a Cidadania, sendo que os resultados são usados para conceder certificados ou tomar decisões formais em relação à progressão do aluno para o próximo nível de ensino (Eurydice, 2017).

Para que se desenvolvam as competências anteriormente referidas, a aprendizagem terá de ser, necessariamente, menos centrada no professor para haver uma participação mais responsável e autónoma dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O professor deixa de “ser um mero transmissor de conhecimento, impondo-se que se assuma como um facilitador de aprendizagens” (Cardoso, 2000, p. 176-177) ao criar ambientes ricos e estimulantes que propiciem aprendizagem integradoras, significativas e diversificadas.

A diversidade e exigência das competências a desenvolver no âmbito da Educação para a Cidadania, exige que o professor planeie detalhada e conscientemente a sua ação educativa, no sentido de promover as competências que realmente deseja. Neste sentido, faremos de seguida uma referência sumária aos processos metodológicos fundamentais que facilitam, para além da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, o desenvolvimento de atitudes, valores e competências de cidadania.

O professor pode recorrer a processos de trabalho cooperativo, de trabalho reflexivo, de resolução de problemas, de negociação, acordo e contrato e, ainda, à simulação de papéis/*role play* (Afonso, 2007). Os processos de trabalho cooperativo têm como fatores decisivos a colaboração e a entajuda dos elementos. A constituição de grupos de trabalho heterogéneos favorece a aprendizagem entre os pares porque existe uma significativa troca de experiências pessoais e sociais. Na perspetiva de

Afonso (2007, p.24), “podem organizar-se trabalhos de grupo para debater qualquer tipo de questões, procurar consensos, resolver problemas, fazer trabalhos de investigação, estudos de caso, projetos, ações concretas, etc.”.

Quando se pretende promover o trabalho reflexivo é importante que cada um tenha a oportunidade de expor os seus pensamentos, adotando, ao mesmo tempo, uma atitude democrática, num confronto que vise o consenso. No decorrer destes processos, as estratégias de pensamento reflexivo podem passar pelo questionamento direto (perguntas e respostas), pela expressão livre de ideias – *brainstorming* – pelo debate aberto ou estruturado, como é o caso das mesas redondas, ou discussão em painel (Afonso, 2007).

Na sala de aula, o professor poderá também utilizar processos de negociação, acordo e contrato como estratégia/metodologia na abordagem a conteúdos de cidadania. Estes processos são estratégias úteis quando se pretende, por exemplo, resolver problemas de indisciplina, de preservação de espaços comuns, de utilização de equipamentos, entre outros (Afonso, 2007). Numa situação de discussão de ideias, muitas vezes, a multiplicidade de causas e a existência de conflitos entre os elementos da discussão torna difícil o consenso, daí a relevância de acordos viáveis que transmitam confiança. Numa situação de negociação uns e outros têm que estar dispostos a fazer cedências até que se encontre uma melhor solução para o assunto em discussão. A mediação exige a presença de alguém próximo e da confiança de ambas as partes em conflito, sendo que a este cabe a função de tudo fazer para que o entendimento seja alcançado.

Segundo Afonso (2007), outra metodologia fundamental que o professor pode utilizar diz respeito aos processos de resolução de problemas que envolve estratégias de análise e discussão dos mesmos. Neste caso, o importante é “discutir abertamente todas as alternativas, perceber qual a melhor e apresentar as razões justificativas. Saber dizer “por quê” é fundamental, para que haja uma maior consciencialização e uma maior responsabilidade” (Afonso, 2007, p.24). Esta metodologia pode ser utilizada pelos professores quando estão em causa problemas do quotidiano dos alunos, questões ligadas à educação, saúde, à educação rodoviária, ou à participação cívica, entre outros.

O *role play*, ou simulação de papéis, surge como a ferramenta ideal pois permite ao professor criar múltiplos contextos onde os alunos são encorajados a representar/simular papéis e situações sociais dissemelhantes daquilo que já alguma vez experimentaram, ou tiveram conhecimento. Assim, o aluno vive cada situação como se fosse o protagonista, o que implica um conhecimento lato sobre o enquadramento social, económico, político e cultural da personagem que irá representar, aproximando-se também das suas características exteriores e interiores.

Assim, o jogo de papéis exige uma preparação prévia, solicitando aos alunos que falem sobre a personagem que irão dramatizar, ensaiando alguns aspetos. Após a execução do jogo, “pode debater-se a situação apresentada, perguntando aos espectadores e também aos atores o que sentiram, pensaram, julgam poder acrescentar, comentar, etc” (Afonso, 2007, p.25). Para além da realização do jogo, propriamente dito, é fundamental a partilha/discussão de ideias no final, para que os alunos sistematizem e consolidem as aprendizagens.

Por fim, apresentamos, como metodologia, a participação/dinamização de ações concretas, que podem passar pela participação em campanhas ou manifestações. Estas ações devem ter bem definidos as finalidades e o(s) objetivo(s), um enquadramento, um plano e uma justificação. A realização de trabalho de projeto permite estreitar as relações dos alunos com a comunidade, principalmente ao nível da intervenção cívica, desenvolvendo parcerias com pessoas e instituições e motivando o trabalho de voluntariado em associações.

As metodologias anteriormente apresentadas impulsionam de forma clara e evidente a Educação para a Cidadania dos alunos através da utilização de estratégias diversificadas. Não obstante, sendo a implementação destas estratégias curriculares para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências intencionais e refletidas, devemos dar importância a todas as situações espontâneas que surjam diariamente, devendo estas ser aproveitadas e valorizadas para enriquecer o trabalho desenvolvido.

1.5 O professor do 1.º CEB e a Educação para a Cidadania na formação de professores

A especificidade do 1.º CEB caracteriza-se essencialmente pela integração disciplinar por oposição ao saber fragmentado (Roldão, 2001). No nosso sistema educativo, o 1.º CEB é assegurado em sistema de monodocência e/ou de coadjuvação.

A existência de um currículo aberto à transdisciplinaridade possibilita a emergência de práticas de trabalho inovadoras, interligando as áreas disciplinares com as áreas de oferta complementar e estimulando a aproximação entre a instituição escolar e o meio local. No entanto, para que tal aconteça exige-se uma formação adequada dos professores (ao nível da formação inicial e contínua) habilitando-os de competências essenciais para dar resposta aos novos desafios da educação.

1.5.1 Mudanças sociais e função docente

As mudanças que foram ocorrendo na nossa sociedade ao longo das últimas décadas conduziram ao surgimento da Educação para a Cidadania, em contexto escolar.

Por um lado, fomos confrontando com a alteração das dinâmicas familiares, pois os pais passaram a ter menos tempo disponível para estar com os seus filhos e inteirarem-se da vida escolar e desenvolvimento dos mesmos. O facto de os filhos passarem mais tempo na escola tem levado a que os pais transfiram para a escola e, por sua vez, para os professores, algumas das responsabilidades que anteriormente lhes pertenciam, como a formação de atitudes e valores. Por outro lado, o aumento do consumismo veio alienar os jovens que, muitas vezes, acabam por enveredar por caminhos desviantes, como o álcool ou as drogas, e acabam por aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, pois passam a ser rejeitados socialmente, consumando, por vezes, o abandono escolar.

Além disso, os céleres progressos no que respeita às tecnologias de informação e comunicação, esta nova “sociedade da informação”, e o fácil acesso ao conhecimento, por vezes incorreto e sem carácter científico, veio provocar uma modificação das responsabilidades da escola, uma vez que esta deixou de ser considerada a única detentora do saber e responsável pela sua transmissão.

Tendo em conta as mudanças sociais que temos vindo a referir, torna-se necessário reformular as políticas e, principalmente, as práticas educativas para assegurar a plena cidadania dos nossos alunos. Não obstante, segundo Esteve (2014, p.96), “as atitudes dos professores e da sociedade são fundamentais para realizar as reformas que se projetam. Na atitude dos professores perante as reformas e no apoio da sociedade está a chave para as levar a bom termo”.

Esta situação levou a que muitos professores sentissem cada vez mais a necessidade de alterar as suas práticas, ajustando-se às novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais com que são confrontados diariamente, “em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na conceção e no desempenho da sua profissão” (Esteve, 2014, p.98), o que pode provocar a desmoralização dos professores e um crescente mal-estar docente. Na esteira de Esteve (2014), esta expressão “emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (p. 98). O mesmo autor aponta como indicadores do mal-estar docente um conjunto de fatores que resumem as

mudanças recentes na área da educação, reportando-se tanto ao contexto social da função docente, como a fatores intrínsecos ao trabalho escolar, a saber:

- Aumento das exigências em relação ao professor (exige-se que o professor seja facilitador da aprendizagem, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, se preocupe com questões de ordem psicológica, social e afetiva dos alunos);
- Inibição educativa de outros agentes de socialização (transferências de papéis educativos da família para a escola);
- Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola (necessidade de integrar no seu trabalho o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação);
- Rutura do consenso social sobre a educação (existência de diferentes modelos de socialização provenientes da sociedade multicultural);
- Aumento das contradições no exercício da docência;
- Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo (pela mudança de escola de elites para escola de massas não se pode esperar resultados idênticos aos que eram obtidos pelos antigos sistemas);
- Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo (abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor e responsabilização do professor pelas múltiplas deficiências do sistema educativo);
- Menor valorização social do professor;
- Mudança dos conteúdos curriculares;
- Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho;
- Mudanças nas relações professor-aluno (existência de situações de agressões verbais, físicas e psicológicas, com alguma impunidade, sem que funcionem os mecanismos de arbitragem);
- Fragmentação do trabalho do professor (incapacidade do professor em cumprir um vasto leque de funções, por exemplo, tarefas de administração, programar, avaliar, orientar os alunos, atender os pais, etc.).

Perante estas mudanças, importa perceber qual a atitude dos professores. Segundo Abraham (1987, citado por Esteve, 2014), o professor pode assumir uma de quatro atitudes: i) aceitar a mudança do sistema de ensino como necessidade inevitável da mudança social, adotando uma atitude positiva face à mesma; ii) inibir-se perante a mudança e continuar a adotar as mesmas práticas; iii) manter-se reticente, ponderando os benefícios e malefícios da mudança, mostrando-se cético a respeito da possibilidade de melhorar as suas práticas; iv) ter receio da mudança, por se encontrar numa situação

instável, por falta de habilitações, ou por ter medo de que as reformas coloquem a descoberto insuficiências no campo dos conteúdos.

As mudanças sociais anteriormente referidas, por vezes, transcendem a escola e colocam em causa o paradigma da Educação para a Cidadania. É necessário conduzir as escolas a efetuar mudanças, no sentido de proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para que eles próprios sejam agentes de mudança na sociedade em que estão inseridos. Assim, as escolas continuam a ter um papel importante no que concerne à aquisição de conhecimentos relativos aos direitos e deveres dos cidadãos e, se tal se desejar efetivamente, a Educação para a Cidadania não pode ser desvalorizada no currículo escolar e é necessário que os professores estejam dotados das competências necessárias para educar para a cidadania.

1.5.2 O papel do professor do 1.º CEB na promoção da cidadania

No contexto das sociedades atuais, o papel da escola e dos professores como agentes de mudança é bastante visível, sendo, por isso, irrefutável a necessidade dos mesmos serem capazes de desenvolver estratégias didáticas que visem a melhoria e a qualidade da educação de todos os alunos, de modo a promover uma formação de base que responda ao pluralismo e às novas necessidades e exigências dessa mesma sociedade (Sá-Chaves, 2000).

Configura-se como bastante importante a necessidade de proporcionar, desde o início da escolaridade de qualquer criança, uma formação ampla e abrangente de forma a tornar os alunos intervenientes e ativos socialmente. Para além do desenvolvimento de competências nas mais diversas áreas do currículo, “é necessário promover a aceitação da diversidade e a aquisição e o desenvolvimento de competências cívicas” (Araújo, 2008, p.103). Assim, o professor é mediador na relação recíproca que o aluno estabelece com o meio social, cultural e físico em que está inserido.

A valorização do papel do professor é fundamental no desenvolvimento de competências de cidadania nos alunos, enquanto agente que organiza um espaço educativo. No entanto, talvez as questões políticas justifiquem a adoção de uma “atitude cética, ou a recusa ativa de novas estratégias de mudança por parte dos/as professores/as” (Beltrão & Nascimento, 2000, p.114). Contudo, a integração, com carácter transversal, da Educação para a Cidadania em todas as áreas curriculares seria o caminho mais pleno para o exercício da cidadania, pois, promoveria a não compartimentação de saberes e aprendizagens e poderia provocar a dinamização e aplicação de novas estratégias e metodologias.

Na esteira de Beltrão e Nascimento (2000, p. 116-117), o professor tem o poder de influenciar os valores e atitudes dos seus alunos “*como amigo/amiga mais experiente*”, mostrando-lhes que os respeita, criando-lhes condições para que estes obtenham bons resultados e possibilitando-lhe vivências morais diversificadas; “*como modelo*” para os seus alunos, adotando um comportamento ético correto e ao expressarem as suas reações face a acontecimentos importantes que sucedem na escola ou na sociedade; “*como tutor*”, concebendo condições de resolução de problemas morais e sociais através da discussão e fazendo retroação, aplicando sanções quando os seus alunos apresentam comportamentos prejudiciais para si ou para os outros.

Para Silva e Almeida (2001), numa escola verdadeiramente democrática são indispensáveis “educadores(as) ativos, responsáveis nas decisões político-pedagógicas, (...) que não sejam passivos, isolados e dependentes, que sejam enfim autónomos e, por isso, competentes para contribuir para a autonomia dos seus alunos” (p. 595); para além disso, “são necessários educadores democráticos que pratiquem uma pedagogia (...) orientada para a formação de sujeitos capazes de decisões livres, conscientes e responsáveis” (p. 595).

Atualmente, muitos professores oferecem alguma resistência em trabalhar com os seus alunos conteúdos que vão para além das áreas de Português e Matemática. Para alguns, novas ideias, novos assuntos e as mudanças no currículo representam uma ameaça à sua zona de conforto. Os professores temem a mudança por achar que não estão preparados ou que não têm competências para tal. Na linha de pensamento de Cardoso (2002), os professores “percebem a mudança com receio e, inclusive, com alguma desconfiança, principalmente, quando esta lhes é imposta por instâncias exteriores à realidade em que trabalham” (p.42). Neste sentido, é natural que os professores se interroguem sobre as implicações que esta pode ter na sua vida profissional e pessoal, revelando, de início atitudes menos favoráveis à mudança (Cardoso, 2002).

Na maioria das vezes, os professores oferecem resistência a trabalhar certas áreas do currículo, porque esta mudança nas práticas pedagógicas tem sido mal conduzida pelas instâncias ministeriais e de âmbito escolar, o que contribui para o fracasso da mesma. Na realidade, a resistência à inovação também “está ligada a questões mais gerais, de ordem contextual e processual” (Cardoso, 2002, p.45) e não apenas ao próprio professor. O professor precisa de ser e de se ver como um agente de mudança e inovador, para assim formar cidadão críticos e conscientes sobre o mundo. É neste sentido que Giroux (1991, citado por Nogueira & Saavedra, 2001, p.595) encara os professores como “intelectuais transformadores” envolvidos na produção de

ideologias e práticas sociais, capaz de conciliar a teoria e a prática, o sucesso académico e o sucesso a nível social dos seus alunos. Nesta visão, o professor “terá em conta as formas de vida e de cultura que os alunos trazem para a escola e permitirá que os conhecimentos dos grupos subordinados sejam analisados e reconstruídos na sala de aula” (Nogueira & Saavedra, 2001, p.596). Não obstante, o professor deve, também, criar condições para que o aluno se aproprie de outras experiências e saberes que vão para além dos seus horizontes.

A alteração da concepção do papel da escola e do professor face às exigências do mundo atual depara-se com a inadequação e desconhecimento para lidar com os desafios da mudança acelerada da sociedade, no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. O sucesso desta mudança de paradigma depende da implementação de novos modelos de desenvolvimento e de formação dos professores, de que falamos a seguir.

1.5.3 A Educação para a Cidadania na formação de professores

Sob o efeito das mudanças e transformações sociais que temos vindo a evidenciar, o compromisso dos professores em educar para a cidadania deve ser uma realidade a concretizar diariamente nas escolas. Importa, desde já, destacar que a prática dos professores no âmbito da Educação para a Cidadania “reflete sempre os valores que adotou, as suas vivências, as suas convicções e a sua representação do mundo desejável” (Araújo, 2008, p.103), valores e convicções que poderão advir de experiências vivenciadas no quotidiano, ou adquiridos durante a sua formação inicial e contínua.

Segundo Figueiredo (2002), os professores podem tomar várias atitudes em relação à lecionação de conteúdos de cidadania, de entre as quais realçamos a formação específica que a maioria dos docentes afirma não possuir, sentindo-se inseguros para abordar temas de cidadania. Para o professor, a formação surge como “uma necessidade e até uma exigência sempre que se propõe qualquer tipo de reestruturação e/ou reforma” no sistema educativo (Figueiredo, 2002, p.47). Não obstante, esta alegada falha na formação inicial, esta pode ser combatida se o professor gerir a sua própria formação contínua, uma das competências necessárias a um professor (Perrenoud, 2000).

De facto, a formação inicial e contínua dos professores é “decisiva para a construção da escola de cidadania que se deseja, desde o nível micro da sala de aula até ao nível macro da instituição como organização” (Barbosa, 2000, p.352). Ora isto implica uma transformação no modo de agir dos professores e exige que estes tenham

de adquirir e desenvolver competências necessárias à “reconfiguração da escola no sentido da cidadania” (Barbosa, 2000, p.353). Assim, é importante que a formação inicial e contínua dos professores seja repensada para o desenvolvimento de competências cidadãs nas escolas.

O retorno ao passado em que a escola “fabricava” cidadãos através de normas e valores que se consideravam homogêneos e transcendentais, está hoje ultrapassado. O que se espera é que aconteça uma aprendizagem participativa e ativa através da reflexão e cooperação entre os alunos, de forma transversal a todas as disciplinas do currículo. Cabe, portanto, ao professor trabalhar como um mediador do acesso ao conhecimento dos seus alunos, desenvolvendo, para tal, saberes, competências, atitudes e a organizar e gerir os saberes, que fomentem a Educação para a Cidadania (Figueiredo, 1999).

De acordo com o disposto no estudo europeu Eurydice (2017), uma formação inicial eficaz dos docentes, formação contínua e outros tipos de apoio são essenciais para dotar os professores das competências necessárias para desenvolver a cidadania nos estabelecimentos de ensino. Realça o referido estudo que, no 1.º CEB, a cidadania é trabalhada essencialmente pelos professores titulares de turma em regime de monodocência.

Na maioria dos países referenciados no estudo, a formação inicial de professores não oferece um programa específico relacionado com a Educação para a Cidadania e, como tal, nesses países a Educação para a Cidadania é lecionada por docentes especializados. Outros países destacam-se pela existência de programas específicos na formação inicial de professores, oferecendo aos mesmos, formação distinta nesta área. A maioria dos países europeus oferece aos professores vários projetos de formação contínua no domínio da Educação para a Cidadania, que apresentam variações quanto à duração, objetivos e conteúdos. Estes programas de formação contínua visam melhorar a qualidade da Educação para a Cidadania em todo o país e reforçar os conhecimentos e competências dos docentes nessa área.

Em Portugal foi criado um espaço de debate intitulado “Fórum Educação para a Cidadania” que contou com a participação de várias personalidades e do qual resultou um documento editado em 2007. O mesmo propõe um conjunto de objetivos estratégicos e recomendações a ter em conta quando se trabalha esta área.

No que respeita à formação de professores, o documento enumera dez objetivos gerais e estratégicos que garantem a formação inicial e contínua de docentes e outros agentes educativos “direcionada para a aquisição de competências para trabalhar a Educação para a Cidadania Global na escola, assegurando a criação, a adaptação, o desenvolvimento e a difusão de recursos e materiais didáticos para o efeito” (Ministério

da Educação, 2008, p.32). Este objetivo estratégico evidencia a necessidade de promover a formação inicial e contínua dos professores com base na reflexão-ação sobre as suas próprias práticas e conferindo interesse ao intercâmbio de experiências e ao apuramento das dificuldades e limitações sentidas pelos docentes. O mesmo documento refere ainda a renovação e atualização de conteúdos de formação inicial e contínua de professores como meio de “desenvolver competências que os/as tornem sensíveis à justiça, à igualdade, à interculturalidade e ao ambiente” (Ministério da Educação, 2008, p.32).

A Educação para a Cidadania não pode ser considerada como um aspeto simples e banal do currículo que todos os professores devem abordar sem qualquer preparação formal. Há muito tempo que se vem acentuando a necessidade de se elaborarem programas específicos relativos à Educação para a Cidadania no tocante à formação de professores, sensibilizando os mesmos para os princípios e objetivos e estratégias de abordagem desta componente curricular.

A formação de professores constitui-se como um vetor decisivo para o sucesso das reformas e orientações normativas no âmbito da Educação para a Cidadania, mostrando-se condição necessária para que ocorra a mudança e haja inovação. Podemos constatar que, apesar das diferentes orientações existentes ao nível da formação inicial e contínua dos professores, todos evidenciam que o papel do professor é fundamental na educação e formação de cidadãos, proporcionando aos mesmos um ambiente escolar aprazível e democrático, onde possam refletir, tomar boas decisões e argumentar sobre os problemas da nossa sociedade.

1.5.4 Competências dos docentes do 1.º CEB no âmbito da Educação para a Cidadania

Como temos vindo a referir, é essencial que o professor possa dotar os alunos de competências que os ajudem a ultrapassar os obstáculos do seu quotidiano e as mudanças sociais. Tal obriga o professor a ampliar e a diversificar as suas funções educativas, sendo, por isso, fundamental que este adquira as competências necessárias para corresponder às expectativas da sociedade, pois, a “missão educativa da escola vai exigir dos professores uma série de competências que promovam essas aprendizagens junto dos públicos escolares” (Barbosa, 2000, p. 355).

É importante esclarecer, antes de mais, o que se entende por competência. Para Roldão (2003, p.20), “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou

questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc)”. Estas competências, ou conhecimentos prévios, podem ser adquiridas ao longo na vida, no contexto social e familiar, ou através do currículo/formação inicial dos professores. A autora realça ainda a ideia de que uma competência quando adquirida “nunca se esquece nem se perde” (p.21) e, por isso, consideramos que o professor nunca “esquece” as competências adquiridas, devendo, pois, preocupar-se em adquirir novas competências que o tornem mais eficiente nas funções que desempenha.

Já Perrenoud (2000) define este conceito como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (p. 15). A competência, sendo entendida como uma capacidade para mobilizar diversos recursos, é algo que se vai desenvolvendo ao longo do percurso formativo e profissional do professor.

O autor supracitado elaborou um referencial de dez competências, atribuindo a cada uma um conjunto de competências mais específicas, com o intuito de orientar a formação contínua dos professores, num período de transição da sociedade. Ao enunciar estas competências, é valorizada a profissão do docente, pondo em evidência a complexidade do processo de ensino, pois quando confrontado com determinada situação o professor necessita de mobilizar várias competências para dar resposta à situação/problema com que é confrontado.

Neste seguimento, enumeramos as dez competências gerais apresentadas por Perrenoud (2000, p. 19):

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a sua própria formação contínua;

Este perfil de competências engloba competências de ordem científica, pedagógica, tecnológica, comunicacional, relacional, reflexiva e crítica que são essenciais para o professor desenvolver na sua ação diária. A definição das mesmas é fundamental para “redelinear a atividade docente”, pois têm em conta as novas funções e papéis atribuídos ao professor, quer por exigência do sistema quer da própria sociedade (Perrenoud, 2000, p.12).

No ano de 2001 foi aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, e o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), que apresentam um conjunto articulado de competências que, dependendo do contexto, constituem o desempenho que socialmente se espera dos docentes.

Estes decretos definem os perfis de competência exigidos para o desempenho da função docente. O Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro de 2011, referente aos Padrões de Desempenho Docente, apresenta-se organizado em quatro dimensões interligadas e que devem estar presentes no exercício da profissão docente: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do ensino e da aprendizagem; a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Das quatro dimensões definidas nos Padrões de Desempenho Docente, a primeira, “dimensão profissional, social e ética”, é aquela que se relaciona com a abordagem da Educação para a Cidadania, como componente importante no currículo escolar. A dimensão profissional, social e ética representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão. Nesta dimensão perspetiva-se a escola como um espaço de Educação para a Cidadania e as funções do professor como agente responsável por este espaço, reconhecendo a missão social do professor em educar para a cidadania, evidentes nos indicadores: reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno, responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos e reconhecimento da importância da dimensão comunitária na ação educativa.

Já o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto) realça, de igual modo, a importância de o professor possuir competências para educar para a cidadania. Assim, na conceção e desenvolvimento do currículo, são funções do professor do 1.º CEB: promover a autonomia dos alunos com vista à realização independente das aprendizagens, dentro e fora da escola; desenvolver o respeito por outros povos e culturas e promover a participação ativa dos alunos na construção prática de regras de convivência, fomentando o respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática.

Barbosa (2000) enuncia um conjunto de competências que o professor precisa de possuir para promover aprendizagens no âmbito da Educação para a Cidadania, demonstrando ser capaz de: prevenir a violência no meio ambiente escolar e, mais além, na sociedade; lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e

sociais; participar ativa e seriamente no estabelecimento de regras de vida comunitária respeitante à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação no seio da aula; desenvolver o sentido de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça; promover a autonomia dos alunos, tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista afetivo-moral; estimular a participação no processo de ensino-aprendizagem; envolver-se na gestão democrática da escola; e colaborar na institucionalização de uma escola mais inclusiva e mais democrática.

A existência de um perfil de competências do professor conduz o mesmo a dar resposta às expectativas que hoje se lhe colocam, ao mesmo tempo que garante, a todos, o direito a uma educação de qualidade, essencial ao exercício de uma cidadania ativa.

Além disso, as competências anteriormente referidas constituem um referencial que pode ajudar a reformular e/ou repensar alguns cursos de formação de professores e a formação contínua dos mesmos, no sentido de levar os professores a adquirirem essas capacidades. Assim, “o desafio passa, portanto, pela institucionalização de uma formação que atenda a essa prioridade e que seja consentânea com as competências que são exigidas aos professores” (Barbosa, 2000, p.375).

1.6. Novos rumos da Educação para a Cidadania em Portugal

No cerne do debate atual estão questões como a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade e, por isso, exige-se à escola uma reconfiguração em resposta às exigências dos tempos atuais.

Nos dias de hoje, a Educação para a Cidadania tem ganho novos contornos no contexto educativo português, ao serem publicados o “Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário” e a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, que vêm transformar o que até então tem sido feito neste âmbito.

De acordo com o documento “Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras”, onde são enunciadas dez dimensões (áreas temáticas) da Educação para a Cidadania, destaca-se agora a educação para o desenvolvimento que “visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades, a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização” (Direção Geral de Educação, 2013, p.3). A importância desta componente da cidadania é expressa na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, implementada entre 2010 e 2015 que fundamenta a intervenção nesta área e entende ser importante a incorporação

da mesma nos currículos escolares.

Aprovado em agosto de 2016, o Referencial Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário constitui-se como documento orientador que visa enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da Educação para a Cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este contempla um conjunto de descritores de conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos a adquirir pelos alunos dos diferentes níveis de educação e ensino, da educação pré-escolar ao ensino secundário. O conjunto de descritores abarca os temas do desenvolvimento, interdependência e globalização, pobreza e desigualdades, justiça social, cidadania global e paz. Os ideais deste referencial relacionam-se com o que se considera ser um dos desafios do século XXI, a Educação para a Cidadania Global, que já foi alvo de reflexão neste relatório.

Quanto à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), esta é um dos últimos exemplos das políticas públicas de educação no nosso país, aprovada em 2017. Esta integra um conjunto de “direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses” (Ministério da Educação, 2017, p. 1), de modo a que estes se formem cidadãos com uma “conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos direitos humanos e a valorização dos conceitos e valores da cidadania democrática” (Ministério da Educação, 2017, p.1).

A ENEC foi implementada, no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas, que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. No que reporta à ideia da formação do indivíduo como cidadão participativo, em convergência com as Aprendizagens Essenciais que elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos, a ENEC veio assim promover os novos rumos da Educação para a Cidadania nas escolas.

De modo a dar resposta aos objetivos anteriormente enunciados foi criada a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Nesta nova componente do currículo, os professores têm por missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente. Por outro lado, a ENEC propõe que, nesta disciplina, os alunos “realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãs/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (Ministério da Educação, 2017, p. 3).

Na abordagem da Educação para a Cidadania, através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, a ENEC propõe que se atenda aos três eixos que foram recomendados, em 2008, pelo documento Fórum Educação para a Cidadania: atitude cívica individual (onde se inclui o desenvolvimento da identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); relacionamento interpessoal (promovendo a comunicação, diálogo); relacionamento social e intercultural (sensibilização para questões relacionadas com a democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos). Além disso, as aprendizagens nesta disciplina “alicerçam-se no desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo em progressão de “reflexão-antecipação-ação”, em que os alunos aprendem através dos desafios da vida real” (Ministério da Educação, 2017, p. 11), que vão para além da sala de aula e do meio escolar, ao serem estabelecidas parcerias com entidades externas à escola.

Para melhor poderem desenvolver com os alunos todo o trabalho na área da Cidadania e Desenvolvimento, as escolas são apoiadas por referenciais produzidos pela Direção-Geral da Educação (DGE), em colaboração com diversas entidades parceiras. Além disso, a criação da Plataforma Nacional de Educação para a Cidadania (PNEC) disponibiliza informação e recursos aos docentes que permitem monitorizar e acompanhar a implementação da ENEC e permitem a partilha de práticas e trabalho em rede.

Para promover os valores da cidadania é necessário formar os docentes, preparando-os para fazer face a este desafio. A formação dos professores, quer ao nível cognitivo, quer humanista, é fundamental para a lecionação desta disciplina, pois será facilitadora da interligação das aprendizagens nas várias disciplinas e nos domínios a serem abordados. Não obstante, a ação do professor nesta componente curricular pode ser influenciada pela formação que detém, ou não, nesta área, a sua motivação para a abordagem da mesma, estando definido um perfil de competências específico para o professor da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (Ministério da Educação, 2017). A criação da ENEC vem apoiar e sustentar a decisão dos professores acerca dos domínios a trabalhar e das competências a desenvolver nos alunos ao longo do ano.

Apesar de ainda ser um projeto piloto, implementado apenas em 253 escolas do país, este poderá ser o caminho a seguir, de forma a assegurar a presença da cidadania na educação de todos os alunos, sendo este o ponto de partida para a formação de uma sociedade mais participativa, inclusiva e que combata a segregação.

A escola é um espaço privilegiado para a Educação para a Cidadania por permitir consciencializar para a importância dos valores, sendo necessário que estes sejam

desenvolvidos desde cedo. Ambos os documentos referidos pretendem traçar novos caminhos no que respeita à Educação para a Cidadania, tanto na sua dimensão pessoal como coletiva. Ao serem colocadas em prática estas novas orientações e políticas educativas estaremos, de certa forma, a promover o desenvolvimento da humanidade.

De forma a conhecer como é que está a ser trabalhada, ou não, a Educação para a Cidadania em contexto escolar, desenvolvemos o nosso trabalho de investigação que, a seguir, apresentamos. Neste sentido, pretendemos aferir sobre aquelas que são as diretrizes ministeriais e aquelas que são, efetivamente, as práticas docentes em contexto escolar, relativamente a esta área.

Capítulo 2 - Metodologia

O processo de investigação abrange três fases principais: conceptual, metodológica e empírica (Fortin, 2003). No ponto anterior, desenvolvemos um quadro conceptual assente numa lógica investigativa, o qual permitiu enquadrar o presente estudo e os objetivos que definimos no início desta investigação.

É na fase metodológica que definimos algumas questões empíricas cruciais, como a população estudada e as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados. As decisões metodológicas são fundamentais para “assegurar a fiabilidade e a qualidade dos resultados da investigação” (Fortin, 2003, p.40).

A metodologia a utilizar neste estudo decorre dos objetivos que se pretendem alcançar e dos meios disponíveis. Espera-se que, através desta, seja possível uma melhor compreensão das concepções e práticas dos professores do 1.º CEB, no que concerne à Educação para a Cidadania, neste ciclo de ensino.

2.1. Definição do problema e objetivos de investigação

Das observações e práticas realizadas em contexto de estágio no 1.º CEB, apercebemo-nos que a Educação para a Cidadania é muitas vezes desvalorizada nas práticas pedagógicas dos docentes, apesar de fazer parte do currículo e das planificações dos agrupamentos. Uma vez que a cidadania “continua a impor-se no século XXI como um desafio para a educação formal” (Nogueira, 2015, p.7), torna-se importante perceber de que forma é trabalhada esta componente do currículo.

A investigação científica pode ser definida, na opinião de Ketele e Roegiers (1999), como um processo contínuo, persistente e intencionalmente encaminhado e ajustado, tendo em conta a inovação ou aumento do conhecimento num dado domínio.

Na perspetiva de Kerlinger (1980, p.35), “todo este processo começa com um problema, ou seja, como uma questão que demonstra necessidade de discussão, investigação, decisão ou solução”.

O tema desta investigação é resultado da reflexão sobre as práticas docentes no que respeita à componente de Educação para a Cidadania no 1.º CEB. Um dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, e que se relaciona diretamente com a cidadania, afirma que 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 o

meio social em que se integram” (LBSE, 1986, art.º 2.º, n.º 5). Neste sentido, a escola e, principalmente, as práticas dos professores, são essenciais na promoção de competências e atitudes de cidadania nos alunos.

Embora os professores considerem importante as práticas implementadas na área de Educação para a Cidadania no 1.º CEB de forma transversal, sabemos que tal nem sempre acontece. Assim, a questão problema que nos propomos abordar vai ao encontro da temática da Educação para a Cidadania: *Qual a perspetiva dos professores relativamente à Educação para a Cidadania, no 1.º CEB?*

Formulada a questão problema desta investigação importa definir os objetivos orientadores da mesma. Na esteira de Fortin (2003), os objetivos são enunciados que indicam “claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo” (p.40). Assim, tendo em conta o problema enunciado anteriormente, constituem-se como objetivos deste estudo:

- ◆ Conhecer o tipo de formação que os professores têm no âmbito do saber respeitante à Educação para a Cidadania;
- ◆ Saber como é que, em contexto de prática letiva, a Educação para a Cidadania é abordada, tendo subjacente a perceção dos professores;
- ◆ Conhecer quais são as dimensões da Educação para a Cidadania mais valorizadas pelos professores em contexto de sala de aula;
- ◆ Conhecer as estratégias utilizadas pelos professores do 1.º CEB no âmbito da Educação para a Cidadania;
- ◆ Relacionar a formação dos professores com as práticas que os mesmos afirmam desenvolver mais frequentemente, no âmbito da Educação para a Cidadania, em contexto escolar;
- ◆ Analisar, na perspetiva dos professores, os fatores de resistência relacionados com a Educação para a Cidadania.

2.2. Tipo de investigação

Na presente investigação propomo-nos compreender as perspetivas dos professores sobre a Educação para a Cidadania no 1.º CEB.

Neste sentido, de acordo com os objetivos da investigação, elegemos uma investigação de caráter descritivo, recorrendo ao inquérito por questionário como técnica de recolha de dados.

Os estudos descritivos visam caracterizar um dado fenómeno “relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características dessa população ou de uma amostra desta” (Fortin, 2003, p.163).

A investigação a realizar enquadra-se no âmbito do paradigma quantitativo, que de acordo com a autora supracitada, se baseia na “observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (p.22). Este paradigma tem como objetivo a “obtenção de descrições, relações e explicações estatísticas, pelo que podem ser utilizadas diversas técnicas para sumariar, de forma numérica, muitas vezes grandes quantidades de informação” (Vieira, 1995, pp.73-74).

2.3. Amostra e sua caracterização

O estudo realizado abrange a população dos professores do 1.º CEB do concelho de Viseu. Trata-se de uma amostra de conveniência (Carmo & Ferreira, 1998, p.197), uma vez que foi selecionada por razões de ordem prática, ou seja, por ser este o local de estágio da investigadora e pela maior facilidade de recolha dos dados.

Inicialmente, prevíamos a inquirição dos professores dos cinco agrupamentos do concelho; no entanto, apenas nos foi dada autorização, por parte dos diretores de escola, para efetuar a recolha de dados em quatro agrupamentos de escolas. Nestes agrupamentos foram distribuídos 132 questionários aos docentes. A taxa de retorno foi de 68,9% dos questionários entregues e, assim, da amostra da investigação fazem parte 91 questionários.

Importa referir que os resultados obtidos “só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados com confiança para o Universo” (Hill & Hill, 2009, p.50), pois não existe garantia que a amostra seja suficientemente representativa do todo, não podendo ser generalizados para além do grupo em estudo (Schutt, 1999).

A seguir, apresentamos e analisamos os dados referentes à amostra, com vista à sua caracterização. Nas tabelas apresentadas, “N” diz respeito à frequência absoluta e “%” à frequência relativa percentual.

Tabela 1- Distribuição dos professores por sexo

Sexo	N	%
Feminino	77	84,6
Masculino	14	15,4
Total	91	100,0

Pela análise da Tabela 1, podemos constatar que dos 91 professores inquiridos, a grande maioria é do sexo feminino (84,6%) e apenas cerca de um quinto (15,4%) de todos os professores inquiridos é do sexo masculino.

Tabela 2 - Distribuição dos professores por idades

Idade	N	%
35-39	4	4,4
40-44	18	19,8
45-49	25	27,5
50-54	24	26,4
55-59	15	16,5
60-64	4	4,4
Não respondeu	1	1,1
Total	91	100,0

No que respeita à sua distribuição etária, as idades dos professores inquiridos situam-se entre os 35 e os 64 anos. Na presente amostra destacam-se as faixas etárias entre os 45 e 49 anos e entre os 50 e 54 anos, por serem aquelas em que se situam mais professores inquiridos, com uma frequência relativa percentual de 27,5% e 26,4%, respetivamente. De referir também que 18 professores têm entre 40 e 44 anos, correspondendo a 19,8% do total da amostra. Apenas 4 professores têm idade compreendida entre os 60 e os 64 anos e entre os 35 e 39 anos, correspondendo a 4,4% do total.

No que respeita ao tempo de serviço dos inquiridos, importa mencionar que os intervalos de valores a considerar foram definidos tendo em conta as fases do ciclo de vida profissional dos professores, segundo o modelo de Huberman (2013).

Na perspetiva do autor, entre o 1.º e o 3.º ano de carreira, os professores encontram-se na fase de entrada na carreira (tateamento) e entre os 4.º e o 6.º ano, na fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; do 7.º ao 25.º ano de experiência, uns orientam-se no sentido da diversificação, “ativismo”, procurando atualizar-se e adquirir novas experiências dentro e fora da sala de aula e inovar mais, enquanto outros professores se orientam no sentido do questionamento, no qual o seu percurso é marcado por incertezas e momentos de crise; entre o 25.º e 35.º ano o desenlace pode seguir duas vias, uns orientando-se no sentido da serenidade e distanciamento e outros para o conservadorismo; por fim, entre o 35.º e o 40.º ano de carreira, quer os professores que anteriormente estiveram na fase de serenidade,

distanciamento afetivo, quer na fase de conservadorismo, passam para uma fase de desinvestimento na sua carreira.

Na Tabela 3, caracteriza-se a amostra relativamente ao tempo de serviço.

Tabela 3 - Distribuição dos professores por tempo de serviço

Tempo de serviço (anos)	N	%
1-3	0	0
4-6	0	0
7-25	43	47,3
26-35	36	39,6
36-40	11	12,1
Não respondeu	1	1,1
Total	91	100,0

Pela análise desta, verificamos que dos professores inquiridos nenhum tem entre 1 e 6 anos de serviço e, por isso, nenhum se encontra em fase de entrada na carreira ou na fase de estabilização. A maior percentagem dos professores inquiridos (47,3 %) tem entre 7 e 25 anos de serviço, encontrando-se, pois, na fase de diversificação “ativismo” ou de questionamento. De seguida temos os professores que têm entre 25 e 35 anos de serviço, estando por isso na fase de serenidade e distanciamento afetivo ou de conservadorismo (39,6%). Os restantes professores (12,1%) têm entre 36 e 40 anos de serviço, encontrando-se já numa fase de desinvestimento da sua carreira.

Tabela 4- Distribuição dos professores por habilitação académica

Habilitações académicas	N	%
Bacharelato	3	3,3
Licenciatura	73	80,2
Mestrado	15	16,5
Doutoramento	0	0
Total	91	100,0

Como podemos constatar pela observação da Tabela 4, a grande maioria dos professores (80,2%), possui como habilitação académica a licenciatura e apenas uma pequena percentagem (16,5%) possui grau de mestre. Apenas uma minoria dos professores possui bacharelato (3,3%). Nenhum dos professores possui o grau de doutoramento.

Tabela 5- Distribuição dos professores por ano em que concluiu a formação inicial

Ano em que concluiu a formação inicial	N	%
1975-1984	13	14,3
1985-1994	45	49,5
1995-2005	33	36,3
Total	91	100,0

Através da análise da Tabela 5, aferimos que a maior frequência relativa percentual (49,5%) diz respeito aos 45 professores que concluíram a sua formação inicial entre os anos de 1985 e 1994. Dos inquiridos, 36,3% dos professores, que em frequência absoluta diz respeito a 33 docentes, concluíram a mesma entre 1995 e 2005 e apenas 14,3% terminou a sua formação inicial entre 1975 e 1984.

2.4. Técnicas e instrumento de recolha de dados

Para a obtenção dos dados necessários ao processo de investigação recorremos ao inquérito por questionário.

O questionário é um “instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.110). Assim, e de forma a haver uma comparação das respostas de todos os indivíduos é imprescindível que as questões sejam colocadas de igual forma, perfeitamente claras, sem qualquer ambiguidade, sem adaptações e sem qualquer tipo de explicação adicional.

Para Pardal e Lopes (2011, p.80), um questionário pode apresentar diversos tipos de perguntas, “cada um com a sua especificidade, interesse face ao objeto de pesquisa e grau de dificuldade, seja quanto às potencialidades de recolha de informação, seja quanto ao trabalho de tabulação”.

Tal como evidenciam os autores referidos, as perguntas podem ser classificadas em explícitas (procuram uma informação direta e imediata do assunto), de índice (visam estudar indiretamente um assunto), de facto (procuram dar resposta a assuntos concretos), de intenção (revela a atitude do inquirido face a uma dada situação que ainda não ocorreu) e de opinião (o inquirido é colocado perante uma situação em que tem de emitir uma opinião).

Na esteira de Ghiglione e Matalon (1991), as perguntas podem ainda ser de carácter fechado, nas quais é apresentada ao inquirido uma lista de respostas possíveis, e o mesmo indica aquela que melhor corresponde à sua perspetiva, ou de carácter

aberto, às quais as pessoas têm toda a liberdade para responder da forma como entenderem, podendo ser fornecidos pormenores sendo que o inquirido utiliza o seu próprio vocabulário para dar resposta à questão.

A correta elaboração de perguntas é fundamental, para que sejam atingidos os objetivos da investigação, sendo por isso importante ter em conta as características do público-alvo.

Neste estudo foi elaborado um questionário dirigido a professores do 1.º CEB, que contém vários tipos de perguntas, de modo a recolher a maior variedade de respostas necessárias para a consecução dos objetivos do estudo. Assim, o questionário elaborado é constituído por perguntas fechadas, de avaliação ou estimação, em leque e uma pergunta de resposta aberta (Pardal & Lopes, 2011).

O questionário aplicado aos docentes (cf. Anexo 31) encontra-se dividido em três partes. Na primeira são recolhidos os dados de caracterização sociodemográfica, sendo composta por quatro questões de resposta fechada; na segunda parte, são apresentadas quatro questões para a obtenção de dados relativos à formação inicial e contínua dos professores onde se incluem questões de resposta fechada. A terceira e última parte inclui nove questões de resposta fechada e uma questão de resposta aberta, nas quais se solicita aos professores que exponham a sua opinião face à Educação para a Cidadania no 1.º CEB.

Antes da aplicação dos questionários foi realizado um pré-teste a uma pequena amostra de professores com características idênticas às do presente estudo. Neste sentido, o questionário preliminar foi aplicado a 8 professores de um Agrupamento de Escolas de Águeda e Albergaria-a-Velha, situados na área de residência da mestranda. Dado que os professores inquiridos não identificaram lacunas, nem deram quaisquer sugestões de alteração aos itens do questionário, não foi efetuada qualquer alteração. Este procedimento é fundamental “para nos assegurarmos da qualidade das perguntas (...) e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida” (Pardal & Lopes, 2011, p.85).

2.5. Procedimento

Ao pensarmos o processo de investigação é necessário delinear todos os passos para a recolha de dados e garantia de fiabilidade dos mesmos fazendo várias diligências de modo a dar resposta aos objetivos da investigação.

Para a implementação do estudo submetemos o questionário à apreciação e validação da Direção Geral de Educação (DGE) para aplicação do mesmo em meio

escolar, através da plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Este pedido foi deferido favoravelmente, pois, como é referido, cumpre os requisitos indispensáveis à sua aplicação (cf. Anexo 32).

Posteriormente, foram efetuados contactos com todos os diretores dos agrupamentos de escolas do concelho de Viseu, sendo entregue, pessoalmente, um pedido de autorização para se proceder à aplicação dos questionários (cf. Anexo 33). Apenas num dos agrupamentos de escolas a resposta foi negativa.

Após deferimento das devidas autorizações, deslocámo-nos às escolas do 1.º CEB para entregar os questionários aos professores(as) coordenadores(as), que posteriormente os fizeram chegar aos docentes titulares de turma.

Este processo foi agilizado num dos agrupamentos de escolas que se ofereceu para distribuir os questionários a todos os professores e depois os recolher.

O processo de entrega e recolha dos questionários foi bastante demorado, cerca de dois meses, pois como as escolas eram relativamente distantes umas das outras, não tivemos muita disponibilidade de horário para nos deslocarmos a cada uma delas em horário letivo, a fim de contactar com os respetivos professores(as) coordenadores(as).

2.6. Técnicas de tratamento e análise de dados

Concluída a fase de recolha de dados passámos à análise e tratamento dos dados obtidos, para se poder dar resposta à questão em estudo.

Na esteira de Fortin (2003), a análise de dados “permite produzir resultados que podem ser interpretados pela investigação. Os dados são analisados em função do objeto de estudo, segundo se trata de explorar ou de descrever os fenómenos, ou de verificar relações entre variáveis” (p.42).

A análise dos dados quantitativos foi efetuada com recurso à Estatística Descritiva, que permite organizar, resumir e descrever conjuntos de dados e posteriormente à Estatística Inferencial, nomeadamente, para verificar se há associação entre algumas variáveis em estudo.

Para o tratamento dos dados quantitativos dos questionários, recorreu-se à utilização de um programa estatístico SPSS 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Com recurso a este programa, foi possível a introdução dos dados obtidos, de uma forma ordenada e organizada, por questões, após a qual se extraíram as frequências absolutas e frequências relativas percentuais.

Para o efeito, foi realizado um teste não paramétrico, nomeadamente o Teste “V” de Cramer, que permite medir a intensidade da associação entre duas variáveis, assumindo apenas valores positivos ($0 \leq V \leq 1$). A escolha do teste a aplicar deve-se ao facto de as variáveis dependentes serem de carácter nominal.

A relação que pode, ou não, ser estabelecida entre as variáveis é dada por: o valor 0 corresponde a ausência de relação entre as variáveis, valores próximos de zero correspondem a fraca relação e valores mais próximos de 1 correspondem a relação mais forte.

Para analisar os dados qualitativos relativos à questão de resposta aberta, utilizámos a análise de conteúdo, definida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin 2013, p.42).

Assumimos a análise de conteúdo como “uma técnica que permite fazer inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características específicas da mensagem” (Stone, 1966, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p.251). Neste sentido, cumprimos regras e instruções claras e precisas aquando da sua realização e todo o conteúdo foi ordenado e inserido em categorias previamente redigidas em função dos nossos objetivos enquanto investigadores.

Este tipo de análise englobou várias fases: a leitura flutuante, a seleção dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores e, por fim, a preparação do material, tal como preconizado por Bardin (2013).

A preparação do material constituiu a fase mais demorada em todo o processo de análise de conteúdo. Esta comportou dois procedimentos: a codificação e a categorização (Vala, 1986). A codificação consistiu na transformação dos dados recolhidos da análise para que houvesse uma representação geral do conteúdo, onde se incluiu: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem), a classificação e agregação (escolha das categorias) (Bardin, 2013). Neste processo incluiu-se ainda o recorte, ou escolha das unidades. Uma unidade de registo é uma fração de determinado conteúdo que posteriormente é colocado numa dada categoria. Por fim, a categorização é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos” (Bardin 2013, p.117).

A próxima secção destina-se à apresentação dos resultados, a partir da recolha da informação junto dos professores inquiridos.

Capítulo 3 - Apresentação dos dados

Nesta secção, apresentamos os resultados obtidos pela aplicação dos questionários aos professores do 1.º CEB, começando por apresentar os dados respeitantes à formação inicial e contínua dos docentes e depois os dados de opinião do professor face à Educação para a Cidadania, seguindo a ordem presente no questionário.

Para uma leitura mais fácil dos dados quantitativos, os mesmos são apresentados em tabelas, seguidas de respetiva análise, por forma a facilitar a compreensão dos mesmos.

3.1 Apresentação dos dados descritivos

◆ Perceção relativamente à preparação dos professores, aquando da formação inicial

Tabela 6 - Formação inicial necessária para abordar a Educação para a Cidadania

Respostas	N	%
Sim	57	62,7
Não	34	37,3
Total	91	100,0

A maioria dos professores (62,7%) considera que, durante a sua formação inicial, teve formação necessária para abordar a Educação para a Cidadania, ao passo que os restantes (37,4%) consideram insuficiente a sua formação inicial, no que respeita ao desenvolvimento de competências para abordar a referida área.

◆ Grau de preparação para trabalhar questões de cidadania com os alunos

Tabela 7 - Preparação para trabalhar questões de cidadania com os alunos

Respostas	N	%
Nada preparado(a)	0	0,0
Pouco preparado(a)	3	3,3
Preparado(a)	48	52,7
Bastante preparado(a)	31	34,1
Muito preparado(a)	8	8,8
Não respondeu	1	1,1
Total	91	100,0

Os dados recolhidos (Tabela 7) mostram que a maioria dos professores considera estar preparado (52,7%), bastante preparado (34,1%), ou até muito preparado (8,8%) para abordar questões relacionadas com a cidadania em contexto de sala de aula.

De referir também que apenas 3,3% dos inquiridos consideram estar pouco preparados e nenhum professor afirma estar nada preparado.

◆ Frequência de ações de formação relacionadas com a Educação para a Cidadania

Tabela 8 - Frequência de ações de formação relacionadas com a Educação para a Cidadania

Respostas	N	%
Sim	17	18,7
Não	71	78,0
Não respondeu	3	3,3
Total	91	100,0

Na Tabela 8 podemos observar que menos de um terço dos inquiridos (18,7%), refere ter frequentado ações de formação nesta área e a grande maioria dos docentes (78%), afirma nunca ter frequentado ações de formação neste âmbito. Três docentes não responderam à questão.

◆ Perceção relativamente a aspetos que podem ser melhorados, no âmbito da Educação para a Cidadania, através de ações de formação contínua

Para finalizar o grupo de questões relacionadas com a formação inicial e contínua dos professores e, de modo a analisar a importância que os professores atribuem à frequência de ações de formação no âmbito da Educação para a Cidadania,

apresentamos, na Tabela 9, os dados recolhidos:

Tabela 9 - Melhoria das práticas dos docentes através de ações de formação contínua

Respostas	N	%
Sim	62	68,1
Não	25	27,5
Não respondeu	4	4,4
Total	91	100,0

Tal como se verificou na questão anterior, as opiniões dos docentes são bastante dispares (Tabela 9): 68,1% dos inquiridos consideram que a frequência de ações de formação pode melhorar as suas práticas pedagógicas, mas 27,5% consideram que não há aspetos do seu trabalho que podem ser melhorados através da frequência de ações de formação contínua. Quatro docentes não responderam à questão.

♦ **Aspetos que os professores consideram que podem ser melhorados através de ações de formação contínua**

Os resultados obtidos estatisticamente são apresentados na Tabela 9. Importa referir que foi ainda dada a oportunidade aos docentes de estes particularizarem a sua resposta evidenciando que aspetos é que consideram que podem ser melhorados no seu trabalho.

Importa referir que menos de metade dos inquiridos indicaram aspetos que consideram que podem ser melhorados na sua prática, a partir da frequência de ações de formação contínua.

Tabela 10 - Aspetos do trabalho dos professores que podem ser melhorados através de ações de formação contínua

Categoria	Indicadores	NM	%
Conhecimento didático do professor	“Formas de abordar os temas”	5	12,8
	“Ampliar o conhecimento de estratégias, atividades e jogos a desenvolver”	2	5,1
	“Conhecimentos “ao nível da planificação, construção de material”	1	2,6
	“Metodologias de ensino considerando as características das turmas atuais (turmas muito numerosas, heterogéneas)”	1	2,6
	“Sugestões de atividades a desenvolver”	1	2,6
	“Como abordar os temas de uma forma mais lúdica”	2	5,1
	“Aquisição de competências nesta área: recursos, materiais”	2	5,1
	“Atualização do conhecimento científico e didático, o que potenciará novas abordagens da didática em contexto”	1	2,6
	“Atualização de novas metodologias na abordagem da temática”	2	5,1
	“Participação em atividades no âmbito da cidadania”	1	2,6
	“Partilha de material didático”	2	5,1
	“Partilha de experiências”	3	7,7
Subtotal		23	59
Conteúdos/temas a ser tratados	“Abordagem de problemas atuais”	1	2,6
	“Abordar temas de empreendedorismos, educação financeira, educação do consumidor”	1	2,6
	“Ser um cidadão ativo e responsável”	1	2,6
	“Os direitos e deveres do indivíduo”	1	2,6
	“Temas de relacionamento pessoal/social entre as crianças”	1	2,6
	“Disciplina/indisciplina”	1	2,6
	“Temas mais atuais relacionados com a sociedade da informação”	1	2,6
	“Saber lidar com comportamentos agressivos e perturbadores na sala de aula – gestão de conflitos”	3	7,7
	Conhecer os “temas a tratar”	1	2,6
	“Educação para a poupança e relações interpessoais”	1	2,6
	“Mudanças no seio das famílias”	1	2,6
	“Valores/ética”	1	2,6
	“Educação para a igualdade de género e sexualidade”	1	2,6
	“Questões relacionadas com a migração”	1	2,6
Subtotal		16	41
Total		39	100

NM – Número de Menções

A primeira categoria apresenta aspetos relacionados com o conhecimento didático do professor que podem ser trabalhados nas ações de formação, na qual se agrupam indicadores com 23 menções (equivalente a 59% das respostas).

O indicador que obteve mais menções (12,8%) diz respeito ao facto de os professores afirmarem que, nas ações de formação contínua, gostariam de conhecer formas de abordar os temas, destacando-se também o gosto dos professores em partilhar experiências didáticas (7,7%) como forma de aquisição de conhecimentos didáticos.

Ainda nesta categoria, os indicadores: “ampliar o conhecimento de estratégias, atividades e jogos a desenvolver”; “como abordar os temas de uma forma mais lúdica”; “aquisição de competências nesta área: recursos, materiais”; “atualização de novas

metodologias na abordagem da temática”; “partilha de material didático” registaram duas menções cada uma delas (equivalente a 5,1%). Por fim, ainda no âmbito do conhecimento didático do professor, com apenas uma menção cada um, registaram-se os seguintes indicadores: “conhecimentos ao nível da planificação, construção de material”; “metodologias de ensino considerando as características das turmas atuais (turmas muito numerosas, heterogéneas)”; “sugestões de atividades a desenvolver”; “atualização do conhecimento científico e didático, o que potenciará novas abordagens da didática em contexto”; “participação em atividades no âmbito da cidadania”.

A segunda categoria, com cerca de metade das menções em relação à primeira, diz respeito aos conteúdos/temas que os docentes gostariam de ver abordados em ações de formação. O indicador que mais se evidenciou diz respeito a aprender a “saber lidar com comportamentos agressivos e perturbadores na sala de aula – gestão de conflitos” (7,7%). Os restantes indicadores registaram apenas uma menção (2,6%): “Abordagem de problemas atuais”; “Abordar temas de empreendedorismos, educação financeira, educação do consumidor”; “Ser um cidadão ativo e responsável”; “Os direitos e deveres do indivíduo”; “Temas de relacionamento pessoal/social entre as crianças”; “Disciplina/indisciplina”; “Temas mais atuais relacionados com a sociedade da informação”; Conhecer os “temas a tratar”; “Educação para a poupança e relações interpessoais”; “Mudanças no seio das famílias”; “Valores/ética”; “Educação para a igualdade de género e sexualidade”; “Questões relacionadas com a migração”.

◆ **Frequência com que a área de Educação para a Cidadania é incluída nas planificações**

Tabela 11 - Número de vezes que a Educação para a Cidadania é incluída nas planificações

Frequência	N	%
Todos os dias	11	12,1
3 a 4 vezes por semana	5	5,5
1 a 2 vezes por semana	68	74,7
2 vezes por mês	7	7,7
Total	91	100,0

Os professores afirmam incluir com regularidade a área de Educação para a Cidadania nas suas planificações, sendo que três quartos (74,7%) dos inquiridos afirma incluí-la 1 a 2 vezes por semana nas suas planificações. Só uma pequena parte afirma incluir conteúdos relacionados com a Educação para a Cidadania todos os dias (12,1%), ou 3 a 4 vezes por semana (5,5%) (Tabela 11).

Constatamos ainda que 7,7% dos professores afirmam incluir esta área nas suas planificações apenas duas vezes por mês (5,5%).

◆ **Frequência com que aborda a área de Educação para a Cidadania, na sala de aula**

Após aferir sobre o número de vezes que a Educação para a Cidadania é incluída nas planificações dos professores, tentámos perceber se a sua prática quanto a esta área vai, ou não, para além do que é definido nas planificações semanais ou mensais (Tabela 12).

Tabela 12 - Número de vezes que a Educação para a Cidadania é abordada, ao longo de uma semana, em sala de aula

Frequência	N	%
Nunca	1	1,1
1 a 2 vezes por semana	40	44,0
3 a 4 vezes por semana	16	17,6
Todos os dias	32	35,2
Não respondeu	2	2,2
Total	91	100,0

Como se constata, 44% dos docentes inquiridos diz que aborda a área de Educação para a Cidadania 1 a 2 vezes por semana e 35,2% aborda-a todos os dias. Com menor incidência 17,6% dos professores afirmam trabalhar 3 a 4 vezes por semana temas relacionados com a cidadania. Apenas um professor afirma nunca abordar esta área em contexto de sala de aula.

◆ **Grau de importância atribuído à Educação para a Cidadania nos vários âmbitos**

No que concerne agora aos itens que obtiveram uma pontuação mais elevada dizem respeito à formação de pessoas que respeitem os outros, de pessoas responsáveis e solidárias (Tabela 13).

Tabela 13 - A importância da Educação para a Cidadania em vários âmbitos da ação educativa do professor

Âmbitos da ação educativa (A formação de)	Nada importante		Pouco importante		Importante		Bastante importante		Muito importante	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pessoas responsáveis	1	1,1	0	0	8	8,8	20	22,0	62	68,1
Pessoas autónomas	1	1,1	0	0	15	16,5	21	23,1	54	59,3
Pessoas solidárias	1	1,1	0	0	9	9,9	18	19,8	63	69,2
Pessoas que respeitam os outros	1	1,1	0	0	7	7,7	17	18,7	66	72,5
Pessoas com espírito democrático	1	1,1	0	0	14	15,4	21	23,1	55	60,4
Pessoas com espírito crítico	1	1,1	0	0	13	14,3	22	24,2	55	60,4

As respostas dos professores a esta questão mostram que a sua opinião é bastante favorável quanto à importância da Educação para a Cidadania em vários âmbitos da ação educativa do professor.

No que respeita à importância da Educação para a Cidadania para a formação de pessoas responsáveis, a maioria dos professores considera-a muito importante (68,1%), bastante importante (22%) ou importante (8,8%).

Quanto à formação de pessoas autónomas no âmbito desta área não disciplinar, 59,3% dos inquiridos consideram-na muito importante, 23,1% bastante importante e, apenas 16,5%, considera este âmbito de ação educativa como importante.

Os itens que obtiveram uma pontuação ligeiramente maior foram os que dizem respeito à formação de pessoas autónomas, com espírito democrático e com espírito crítico.

No que concerne à formação de pessoas solidárias, a maioria dos professores considera-a mesmo muito importante (69,2%), bastante importante (19,8%), ou importante (9,9%). Relativamente ao âmbito da formação de pessoas que respeitam o outro, quase dois terços dos inquiridos considera-a mesmo muito importante (72,5%), bastante importante (18,7%), ou importante (7,7%).

Em relação à formação de pessoas com espírito democrático, 60,4% afirmam que este âmbito da ação educativa é muito importante, 23,1% bastante importante e 15,4% importante. Quanto ao último âmbito da ação educativa relacionado com a formação de pessoas com espírito crítico, 60,4% consideram-na mesmo muito importante, 24,2% bastante importante e 14,3% importante.

Por fim, de referir que para cada um dos âmbitos da ação educativa enunciados, há uma resposta (1,1%) correspondente a nada importante. Não foi assinalada qualquer resposta no parâmetro “pouco importante”.

♦ Responsabilidade da seleção dos conteúdos abordados em Educação para a Cidadania

Após inquirir os docentes sobre o lugar que esta área ocupa na ação pedagógica diária, torna-se pertinente conhecer quem seleciona os conteúdos a serem abordados. Os resultados são apresentados na Tabela 14.

Tabela 14 - Responsável(eis) pela seleção dos conteúdos abordados em Educação para a Cidadania

Responsável(eis) pela seleção dos conteúdos	N	%
O professor	11	12,1
Os alunos	0	0,0
O professor e os alunos	36	39,6
O Conselho de docentes	15	16,5
Os encarregados de educação	0	0,0
O professor e o Conselho de docentes	11	12,1
O professor, os alunos e o Conselho de docentes	14	15,4
Os alunos e o Conselho de docentes	1	1,1
O professor, os alunos e os encarregados de educação	3	3,3
Total	91	100,0

Ao analisarmos a Tabela 14 verificamos que, no contexto de prática dos professores participantes no estudo, quem seleciona com maior frequência os conteúdos a abordar são o professor e os alunos (39,6%), seguido do Conselho de Docentes (16,5%), do professor, dos alunos e do Conselho de Docentes (15,4%), do professor e o Conselho de Docentes (12,1%), ou apenas do professor (12,1%).

Com menor frequência relativa percentual destacam-se os itens que dizem respeito à seleção dos conteúdos por parte do professor, alunos e encarregados de educação (3,3%), e dos alunos e do Conselho de Docentes (1,1%). Os itens respeitantes apenas aos alunos, ou aos encarregados de educação, não foram assinalados.

♦ **Grau de importância atribuído a alguns âmbitos da Educação para a Cidadania na avaliação de forma integrada com outras disciplinas**

Tabela 15 - Importância atribuída a alguns âmbitos da avaliação da Educação para a Cidadania

Âmbitos da avaliação	Nada importante		Pouco importante		Importante		Bastante importante		Muito importante	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Avaliar conhecimentos	3	3,3	13	14,3	46	50,5	17	18,7	12	13,2
Avaliar atitudes	0	0	0	0	13	14,3	34	37,4	44	48,4
Avaliar valores	1	1,1	0	0	11	12,1	34	37,4	44	48,4
Avaliar comportamentos em situações reais	0	0	0	0	12	13,2	33	36,3	46	50,5

Dado a Educação para a Cidadania ser uma área transversal a todas as disciplinas, a avaliação da mesma deve também acontecer de forma integrada (Tabela 15).

No que respeita à avaliação de conhecimentos, os inquiridos consideram este âmbito da avaliação importante (50,5%), bastante importante (18,7%), ou mesmo muito importante (13,2%). Por outro lado, há ainda professores que o consideram pouco importante (14,3%), ou mesmo nada importante (3,3%).

Quanto à avaliação de atitudes e valores, os professores consideram este âmbito muito importante (48,4%), bastante importante (37,4%), ou importante (14,3% e 12,1%, respetivamente).

Relativamente à avaliação de comportamentos em situações reais, os professores consideram-na muito importante (50,5%), bastante importante (36,3%), ou importante (13,2%).

♦ **Metodologias utilizadas na área de Educação para a Cidadania**

Como se pode observar na Tabela 16, a metodologia que os professores afirmam utilizar mais frequentemente na área de Educação para a Cidadania são os processos de trabalho reflexivo e a utilização de processos de trabalho cooperativo.

Como se constata, os professores afirmam utilizar a primeira, muito frequentemente (29,7%), ou sempre ou quase sempre (15,4%).

Tabela 16 - Metodologias mais utilizadas na área de Educação para a Cidadania

Metodologias	Nunca		Poucas vezes		Frequentemente		Muito frequentemente		Sempre ou quase sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Processos de trabalho cooperativo	2	2,2	7	7,7	45	49,5	27	29,7	9	9,9
Processos de trabalho reflexivo	0	0	11	12,1	27	29,7	39	42,9	14	15,4
Processos de negociação, acordo e contrato	3	3,3	22	24,2	35	38,5	27	29,7	4	4,4
<i>Role play</i> /simulação de papéis	3	3,3	36	39,6	31	34,1	15	16,5	6	6,6
Visitas de estudo/ações concretas	7	7,7	45	49,5	29	31,9	8	8,8	2	2,2
Jogos didáticos	4	4,4	16	17,6	44	48,4	21	23,1	6	6,6

Em relação à segunda, os professores referem que a utilizam frequentemente (49,5%), muito frequentemente (29,7%), ou sempre ou quase sempre (9,9%).

Relativamente à utilização de jogos didáticos para o desenvolvimento de competências cidadãs, 48,4% declaram recorrer à mesma frequentemente, 23,1% muito frequentemente e 6,6% sempre ou quase sempre. Apenas 17,6% dizem utilizá-los poucas vezes ou nunca (4,4%).

As metodologias utilizadas menos frequentemente são as visitas de estudo/ações concretas, o *role play*/simulação de papéis e os processos de negociação, acordo e contrato.

Quanto às visitas de estudo, a maioria dos professores afirma realizá-las poucas vezes (49,5%), ou nunca (7,7%). No que concerne ao *role play*/simulação de papéis e aos processos de negociação, acordo e contrato, apesar de uma percentagem relevante dizer que os utiliza frequentemente (34,1% e 38,5%, respetivamente), há uma percentagem assinalável que afirma utilizá-la poucas vezes (39,6% e 24,2%, respetivamente) ou mesmo nunca (3,3%).

3.2 Apresentação dos dados inferenciais

♦ Associação entre as metodologias utilizadas ao nível da Educação para a Cidadania e o tempo de serviço dos professores

Tendo em conta os dados apresentados foi importante verificar se existiam relações estatisticamente significativas entre as metodologias utilizadas ao nível da Educação para a Cidadania e o tempo de serviço dos professores.

Para tal, formulou-se a seguinte hipótese: as metodologias utilizadas ao nível da Educação para a Cidadania estão associadas, de forma estatisticamente significativa, ao tempo de serviço dos professores.

A seguir, apresentamos as tabelas que mostram os resultados obtidos, a partir da aplicação do teste “V” de Cramer.

A relação que pode, ou não, ser estabelecida entre as variáveis é dada por: o valor 0 corresponde a ausência de relação entre as variáveis; valores próximos de zero correspondem a uma fraca relação e valores mais próximos de 1 correspondem a relação forte.

Tabela 17 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a utilização de processos de trabalho cooperativo

	Valor	Significância aproximada
Nominal por Nominal		
Fi	0,348	0,753
V de Cramer	0,201	0,753
Nº de casos válidos	91	

Tabela 18 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a utilização de processos de trabalho reflexivo

	Valor	Significância aproximada
Nominal por Nominal		
Fi	0,282	0,611
V de Cramer	0,163	0,611
Nº de casos válidos	91	

Tabela 19 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a utilização de processos de negociação, acordo e contrato

		Valor	Significância aproximada
Nominal por Nominal	Fi	0,370	0,412
	V de Cramer	0,213	0,412
Nº de casos válidos		91	

Tabela 20 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a utilização da metodologia role play/ simulação de papéis

		Valor	Significância aproximada
Nominal por Nominal	Fi	0,288	0,819
	V de Cramer	0,166	0,819
Nº de casos válidos		91	

Tabela 21 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a realização de visitas de estudo/ações concretas

		Valor	Significância aproximada
Nominal por Nominal	Fi	0,505	0,026
	V de Cramer	0,291	0,026
Nº de casos válidos		91	

Tabela 22 - Correlação entre o tempo de serviço dos professores e a realização de jogos didáticos

		Valor	Significância aproximada
Nominal por Nominal	Fi	0,341	0,566
	V de Cramer	0,197	0,566
Nº de casos válidos		91	

Ao analisarmos as tabelas apresentadas (Tabelas 17, 18, 19, 20, 21 e 22) podemos verificar que não existem associações estatisticamente significativas entre o tempo de serviço dos professores e a utilização de processos de trabalho cooperativo, de processos de trabalho reflexivo, de processos de negociação, acordo e contrato, a metodologia de *role play*/simulação de papéis, e a realização de jogos didáticos como

metodologias utilizadas em contexto de sala de aula ao trabalhar a área de Educação para a Cidadania.

Contudo, é possível estabelecer uma relação estatisticamente significativa baixa entre o tempo de serviço dos professores e a realização de visitas de estudo/ações concretas (tabela 20), dado que o “V” de Cramer tem um valor próximo de 0. Os professores com mais anos de serviço, entre o 35.º e o 40.º ano, são os que organizam menos visitas de estudo, logo seguidos dos professores que se encontram entre o 25.º e o 35.º ano de serviço que são aqueles que mais referem utilizar poucas vezes esta metodologia. Assim, percebemos que com o aumento do número de anos de serviço, os professores tendem a estar menos predispostos para preparar e concretizar visitas de estudo como forma de desenvolver competências no âmbito da Educação para a Cidadania.

◆ Dificuldades reconhecidas pelos professores à abordagem da Educação para a Cidadania em sala de aula

Os professores alegam vários fatores para justificar o facto de não trabalharem a área de Educação para a Cidadania. Neste sentido, tentámos aferir junto da amostra de professores quais eram as principais dificuldades que estes reconhecem na abordagem desta área. As respostas obtidas são apresentadas na Tabela 23.

Tabela 23 - Principais dificuldades à abordagem da área de Educação para a Cidadania

Dificuldades	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Extensão do currículo	1	1,1	6	6,6	5	5,5	31	34,1	47	51,6
Número de alunos por turma	2	2,2	13	14,3	13	14,3	34	37,4	29	31,9
Distribuição do número de horas por área disciplinar	3	3,3	9	9,9	18	19,8	39	42,9	22	24,2
Escassez de recursos	4	4,4	24	26,4	15	16,5	30	33,0	18	19,8
Relevância dada aos testes e exames	5	5,5	12	13,2	11	12,1	43	47,3	20	22,0
Falta de formação adequada	12	12,2	31	34,1	27	29,7	17	18,7	4	4,4
Pouco à vontade com os temas	15	16,5	39	42,9	27	29,7	9	9,9	1	1,1

Das dificuldades listadas que podem levar à escassa abordagem da Educação para a Cidadania no 1.º CEB, aquela que mais se destacou foi a extensão do currículo, com 51,6% dos professores a concordarem totalmente e 34,1% a concordarem que esta é uma das principais dificuldades que condiciona a abordagem desta área disciplinar. Com alguma distância, os professores assinalaram o número de alunos por turma, sendo de 37,4% e de 31,9%, respetivamente, os que concordam, ou concordam totalmente, que esta seja uma dificuldade.

Em sentido contrário, os professores assinalaram que discordam (42,9%), ou discordam totalmente (16,5%), que uma das dificuldades que reconhecem à abordagem da área em estudo seja o pouco à vontade com os temas.

Destaca-se ainda o facto de os inquiridos discordarem (34,1%), ou discordarem totalmente (12,2%), que não é por falta de formação adequada que a mesma não é abordada em contexto de sala de aula. A relevância dada aos testes e exames é também destacada pelos professores que concordam (47,3%), ou concordam totalmente (22,0%) com esta asserção.

Relativamente à distribuição do número de horas por área disciplinar, 24,2% dos docentes dizem concordar totalmente como razão de tal condicionar a abordagem da área, 42,9% afirmam concordar, 19,8% não concordam nem discordam, 9,9% discordam e 3,3% dos inquiridos discordam totalmente.

Por fim, 19,8% dos inquiridos concordam totalmente com o facto de a escassez de recursos ser uma dificuldade inerente à abordagem da Educação para a Cidadania, 33% concordam com esta condicionante, 16,5% não concordam nem discordam, 26,4% e 4,4%, respetivamente, discordam ou discordam totalmente que esta seja uma dificuldade à abordagem desta área.

♦ **Áreas disciplinares onde é mais evidente um trabalho transversal com a área de Educação para a Cidadania**

Tabela 24 - Áreas disciplinares onde é mais evidente o trabalho transversal com a área de Educação para a Cidadania

Áreas disciplinares	Nada evidente		Pouco evidente		Evidente		Muito evidente		Totalmente evidente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Português	0	0	3	3,3	31	34,1	34	37,4	23	25,3
Matemática	1	1,1	31	34,1	40	44,0	13	14,3	6	6,6
Estudo do Meio	0	0	2	2,2	15	16,5	36	39,6	38	41,8
Expressões Artísticas	0	0	7	7,7	27	29,7	38	41,8	19	20,9
Expressão e Educação Físico-Motora	0	0	8	8,8	29	31,9	32	35,2	22	24,2

A área de Estudo do Meio é aquela em que os professores declararam que é mais evidente o trabalho transversal com a área de Educação para a Cidadania. Neste sentido, os professores consideram que a transversalidade é totalmente evidente (41,8%), muito evidente (39,6%), ou evidente (16,5%). Apenas 2,2% dos inquiridos considera que esta é pouco evidente.

No que respeita à área disciplinar de Português, os inquiridos afirmam que o trabalho transversal com a área de Educação para a Cidadania é totalmente evidente (25,3%), muito evidente (37,4%), evidente (34,1%). Apenas 3,3% afirmam ser pouco evidente o trabalho transversal entre estas áreas.

Em relação à área de Expressões Artísticas, os inquiridos afirmam ser totalmente evidente (20,9%) a transversalidade desta área com a Educação para a Cidadania, 41,8% declaram ser muito evidente, 29,7% evidente e 7,7% admite ser pouco evidente.

Relativamente à área de Expressão e Educação Físico-Motora, 24,2% consideram totalmente evidente o trabalho transversal realizado com a Educação para a Cidadania, 35,2% muito evidente, e cerca de um terço dos inquiridos (31,9%) afirma ser evidente a transversalidade entre estas áreas na sua prática pedagógica. Pelo contrário, 29% dos professores afirma ser pouco evidente nas suas práticas o trabalho transversal com estas duas áreas.

Por fim, quanto à área de Matemática, apenas 6,6% dos inquiridos declaram que o trabalho transversal é totalmente evidente nesta área, 14,3% afirmam ser muito evidente, 44,0% evidente, 34,1% admitem ser pouco evidente e um docente afirma mesmo ser nada evidente o trabalho transversal entre as referidas áreas.

Em suma, fazendo uma leitura global dos dados, percebemos que a área em que os professores afirmam existir um trabalho transversal mais evidente é a de Estudo do Meio e aquela em que é menos frequente a transversalidade corresponde à de Matemática.

♦ **Grau de evidência do trabalho das várias dimensões da Educação para a Cidadania em sala de aula**

Pela análise dos resultados percebemos que as opiniões dos professores foram bastante diversas (Tabela 25).

Tabela 25 - Dimensões da Educação para a Cidadania mais trabalhadas em sala de aula

Dimensões	Nada evidente		Pouco evidente		Evidente		Muito evidente		Totalmente evidente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Educação para os direitos humanos	1	1,1	2	2,2	26	28,6	38	41,8	24	26,4
Educação ambiental/desenvolvimento sustentável	1	1,1	0	0	15	16,5	48	52,7	27	29,7
Educação rodoviária	1	1,1	3	3,3	37	40,7	34	37,4	16	17,6
Educação financeira	3	3,3	24	26,4	35	38,5	24	26,4	5	5,5
Educação do consumidor	3	3,3	13	14,3	43	47,3	24	26,4	8	8,8
Educação para o empreendedorismo	7	7,7	28	30,8	32	35,2	19	20,9	5	5,5
Educação para a igualdade de género	2	2,2	1	1,1	26	28,6	39	42,9	23	25,3
Educação intercultural	2	2,2	5	5,5	32	35,2	33	36,3	19	20,9
Educação para o desenvolvimento	4	4,4	11	12,1	40	43,9	24	26,4	12	13,2
Educação para a defesa e segurança/educação para a paz	1	1,1	6	6,6	26	28,6	33	36,3	25	27,5
Voluntariado	3	3,3	25	27,5	32	35,2	19	20,9	12	13,2
Educação para os media	3	3,3	31	34,1	35	38,5	18	19,8	4	4,4
Dimensão europeia da educação	6	6,6	31	34,1	33	36,3	16	17,6	5	5,5
Educação para a saúde e sexualidade	2	2,2	2	2,2	34	37,4	37	40,7	16	17,6

N=91

Das várias dimensões da Educação para a Cidadania definidas pela Direção-Geral de Educação (2013), aquela que os professores inquiridos afirmam ser muito ou totalmente evidente o trabalho da mesma em contexto de sala de aula é a educação ambiental/ desenvolvimento sustentável (52,7% e 29,7%, respetivamente), seguido da educação para a igualdade de género (42,9% e 25,3, respetivamente), da educação para os direitos humanos (40,7% e 26,4%, respetivamente) e a educação para a saúde e sexualidade (40,7% e 17,6%, respetivamente).

Com menor destaque, seguem-se as dimensões que os docentes consideram ser trabalhadas de forma evidente ou pouco evidente são a educação do consumidor (46,2% e 14,3%, respetivamente), a educação para o desenvolvimento (41,8% e 12,1%, respetivamente) e a educação rodoviária (40,7% e 3,3%, respetivamente).

Ainda com um pouco menos de destaque em termos de abordagem, a serem abordadas de forma evidente ou pouco evidente, temos a educação para os media (38,5 % e 34,1%, respetivamente) e dimensão europeia da educação (34,1% e 36,3%,

respetivamente) logo seguida da educação para o empreendedorismo (30,8% e 35,2%, respetivamente) e o voluntariado (27,5% e 35,3%, respetivamente).

De salientar que, apenas um inquirido referiu ser pouco evidente trabalhar a dimensão relativa à educação para a igualdade de género e dois inquiridos mencionaram também ser pouco evidente trabalhar a dimensão da educação para os direitos humanos e educação para a saúde e sexualidade.

Como sendo nada evidente ao nível do trabalho em contexto de sala de aula, destaca-se a educação para o empreendedorismo (7,7%), seguido da dimensão europeia da educação (6,6%).

3.3 Apresentação dos dados qualitativos da resposta aberta sobre as sugestões de mudança

A última questão do questionário foi alvo de análise de conteúdo, tendo agrupado por categorias, a(s) sugestão(ões) dos professores inquiridos sobre o que consideram que pode ser feito para promover aprendizagens significativas no âmbito da Educação para a Cidadania, a fim da escola ser capaz de dar resposta às atuais exigências de mudança da sociedade. Como as categorias definidas são bastante amplas, foram criadas diferentes subcategorias de forma a agrupar, mais detalhadamente, as sugestões dos professores (Tabela 26).

Tabela 26 - Sugestões para promover aprendizagens significativas no âmbito da Educação para a Cidadania

Categoria	Subcategoria	Indicadores	NM	%
Formação no âmbito da cidadania	Formação de professores	“Ações de formação”	11	9,91
		“Mais formação acerca do tema para assim poder ser explorado nas salas de aula”	1	0,90
		“Aquisição de competências para trabalhar Educação para a Cidadania assegurando a criação e desenvolvimento de recursos e materiais didáticos”	1	0,90
		“Ações de sensibilização nas escolas”	2	1,80
		“Formação para lidar com os alunos num mundo ecológico”	1	0,90
		“Investimento na formação contínua dos docentes”	1	0,90
		“Mudar a atual formação inicial de professores (é necessário conhecer a escola real que temos)”	1	0,90
	“Atualização permanente quer através da formação contínua quer através da autoformação com leituras/pesquisas”	1	0,90	
	Formação para pais/ encarregados de educação	“Formação para Pais/Encarregados de Educação”	12	10,81
		“Formação obrigatória para os Encarregados de Educação, pelo menos 1 vez por período, ou seja, 3 vezes por ano letivo”	1	0,90
		“Promover mais formação para alunos e Pais/Encarregados de Educação”	1	0,90
		“Formação sobre os novos paradigmas da parentalidade”	1	0,90
		“Educar os pais, promover ações conjuntas entre pais, professores e direção dos agrupamentos”	1	0,90
	Formação de alunos fora da sala de aula	“Promover ações de formação sobre a Educação para a Cidadania na escola para alunos”	1	0,90
“Promover mais formação para alunos”		1	0,90	
Subtotal			37	33,3
Envolvimento com a comunidade	Comunidade educativa	“Participar em atividades na comunidade”	1	0,90
		“Integrar a comunidade nos debates/formação de modo a promover e evidenciar a importância dos temas em questão”	1	0,90
		“Melhorar a responsabilidade pessoal e comunitária”	1	0,90
		“Participar nos Projetos Públicos e Privados que surgem na escola”	1	0,90
		“Envolver os Encarregados de Educação/família”	3	2,70
		“Envolver os pais no acompanhamento educativo dos seus educandos”	1	0,90
		“Aumentar a responsabilidade dos Encarregados de Educação no comportamento dos seus educandos”	1	0,90
	Outros intervenientes	“Estabelecer parcerias, envolvendo a sociedade civil de modo a conferir maior qualidades e relevâncias às atividades de Educação para a Cidadania”	1	0,90
		“Membros da direção de Escola/Centros de Saúde/Bombeiros/ Polícia desenvolverem atividades nas escolas”	1	0,90
		“Debates entre professores e Encarregados de Educação em pequenos grupos”	1	0,90
	Propostas envolvendo trabalho cooperativo e/ou colaborativo	“Maior e mais trabalho colaborativo entre turmas e ciclos de escolaridade”	1	0,90
		“Trabalho cooperativo entre a escola e Pais/Encarregados de Educação”	1	0,90
		“Divisão de turmas por grupos que possam trabalhar em momentos diferentes e de acordo com temas escolhidos pelos alunos”	1	0,90
		“Partilha de práticas”	1	0,90
Subtotal			16	14,4
		“Menos alunos por turma”	3	2,70

Conceções e práticas dos professores sobre a Educação para a Cidadania no 1.º CEB
 Parte II – Trabalho de investigação

	Propostas de mudança a nível organizacional/ legislativo	“Turmas mais pequenas facilitadoras de um trabalho cooperativo”	1	0,90
		“Ter tempo (Horário/currículo)”	2	1,80
Mudanças ao nível organizacional e curricular	Propostas de mudança curricular	“Apresentação de propostas, ao agrupamento, com a presença de pessoas relacionadas com os temas na escola, junto dos alunos”	1	0,90
		“Diminuir o currículo dos alunos”	10	9,01
		“Reajuste dos conteúdos programáticos de forma a permitir ter mais tempo para dedicar à Educação para a Cidadania”	2	1,80
		“Programas menos extensos em determinadas áreas”	1	0,90
		“Maior importância da Educação para a Cidadania no currículo escolar e nas atividades das escolas/agrupamentos”	2	1,80
		“Menor carga horária para os alunos”	1	0,90
		“Atribuição de mais carga horária destinada a esta disciplina”	2	1,80
		“Aplicação de conteúdos obrigatórios com um programa bem definido”	2	1,80
		“Revisão curricular (extensão e conteúdos)”	3	2,70
		“Flexibilidade curricular, de modo a poder trabalhar melhor a cidadania ex.: com jogos”	1	0,90
		“Programação de áreas transversais para dar cumprimento a uma real interdisciplinaridade e não apenas inter temático”	1	0,90
Subtotal			32	28,8
Mudanças ao nível da ação pedagógica do professor	Propostas para promover vivências de cidadania na escola	“Consciencializar os docentes para que a Educação para a Cidadania não se ensina, vive-se e não é apenas trabalho de sala de aula”	1	0,90
		“Mais visitas, contacto com a realidade”	1	0,90
		“Dinamizações através de grupos de teatro”	2	1,80
		“Realização de atividades em sala de aula que motivem os alunos e vão ao encontro das suas necessidades”	1	0,90
		“O professor deve fazer ações de reflexão sobre os momentos de conflito em sala de aula e no recreio”	1	0,90
		“Propor textos em situação de desvio à norma e pedir opinião aos alunos, e vivenciar diferentes experiências”	1	0,90
		“Fomentar as relações pessoais (sem media, Internet...)”	1	0,90
		“Aprender a ser amigo”	1	0,90
		“Aceitar a diversidade racial”	1	0,90
		“Saber resolver conflitos”	1	0,90
		“Aprender a dialogar”	1	0,90
		“Audição de vídeos sobre o tema e posterior debate”	1	0,90
		“Realizar debates com os alunos sobre temas pertinentes”	1	0,90
		“Atividades de proteção e respeito pela natureza”	1	0,90
		“Participação em atos solidários”	1	0,90
“Desenvolvimento de projetos que promovam competência de Educação para a Cidadania”	1	0,90		
Recursos humanos e materiais para inovar	“Mais meios físicos nas escolas”	1	0,90	
	“Possibilitar outras vivências aos alunos através do <i>outdoor learning</i> , por exemplo”	2	1,80	
	“Percursos didáticos”	1	0,90	
	“Mais livros que abordem os temas”	1	0,90	
	“Maior número de recursos humanos e materiais”	2	1,80	
		“Material didático”	1	0,90
		“Filmes didáticos”	1	0,90
Subtotal			26	23,4
Total			111	100

As sugestões apresentadas pelos docentes foram agrupadas em quatro categorias distintas que dizem respeito a diferentes âmbitos de ação educativa. A diversidade de categorias que foi possível criar através da análise das respostas dos professores, mostra que estes apontaram sugestões a nível macro e micro do sistema educativo, ou seja, desde propostas que dizem respeito à mudança na ação do próprio professor, a mudanças ao nível do sistema educativo propriamente dito.

A primeira categoria é a que agrupa mais sugestões dadas pelos docentes no contexto da formação que estes consideram necessária no âmbito da cidadania (37 menções, equivalente a 33,3%) e contempla as subcategorias: formação de professores (19 menções), formação de pais/encarregados de educação (16 menções) e a formação de alunos fora da sala de aula (2 menções).

A primeira subcategoria evidencia o facto de os docentes considerarem a necessidade de existirem mais ações de formação (9,91%) e de sensibilização nas escolas (1,80%). Os restantes indicadores desta subcategoria tiveram uma só menção, destacando-se a necessidade da existência de mais formação para que o tema seja explorado na sala de aula, a aquisição de competências pelos professores assegurada pela criação e desenvolvimento de recursos e materiais didáticos, o maior investimento na formação contínua e inicial dos professores e na autoformação dos professores (leituras e pesquisas).

No que concerne à subcategoria relativa à formação dos pais/encarregados de educação, uma parte dos professores considera que é necessário promover formação para estes agentes educativos (10,81%), podendo a mesma ser de frequência obrigatória (0,90%). Além disso, é feita referência ao facto dessas ações de formação envolverem os pais, os professores e a direção dos agrupamentos (0,90%) e, também, os pais e os alunos (0,90%), ao mesmo tempo.

A terceira subcategoria, aquela que tem apenas dois indicadores e com uma menção cada um, remete para a ideia de ser necessário promover ações de formação sobre a Educação para a Cidadania, na escola, para os alunos (0,90%) e, caso já exista, promover ainda mais essa formação fora da sala de aula (0,90%).

A segunda categoria destaca a importância da comunidade educativa e do envolvimento da mesma na formação integral dos alunos, sendo esta a que obteve uma menor percentagem de respostas (16 menções, equivalente a 14,4%). Nesta categoria, existem três subcategorias, em que são apresentadas algumas propostas que visam promover aprendizagens significativas relacionadas com o envolvimento da comunidade, de outros intervenientes educativos e propostas envolvendo trabalho cooperativo e/ou colaborativo entre os diversos agentes da comunidade educativa.

A subcategoria com mais menções diz respeito ao envolvimento da comunidade educativa no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se o indicador referente ao envolvimento dos Encarregados de Educação e família com três menções (2,70%).

A mesma reúne seis indicadores com apenas uma menção cada um deles (0,90%): “participar em atividades da comunidade”; “integrar a comunidade nos debates/formação de modo a promover e evidenciar a importância dos temas em questão”; “melhorar a responsabilidade pessoal e comunitária”; “participar nos projetos públicos e privados que surgem na escola”; “envolver os pais no acompanhamento educativo dos seus educandos”; “aumentar a responsabilidade dos encarregados de educação no comportamento dos seus educandos”.

A segunda subcategoria reúne as sugestões dos professores relacionadas com o envolvimento de outros atores da comunidade na aprendizagem e inclui dois indicadores, cada um deles com uma única menção (0,90%): “estabelecer parcerias, envolvendo a sociedade civil de modo a conferir maiores qualidades e relevância às atividades de Educação para a Cidadania” e chamar “membros da direção de Escola/Centros de Saúde/Bombeiros/ Polícia a desenvolverem atividades nas escolas”.

A terceira e última subcategoria obteve cinco indicadores e cada um desses indicadores teve apenas uma menção (0,85%): “debates entre professores e Encarregados de Educação em pequenos grupos”; “maior e mais trabalho colaborativo entre turmas e ciclos de escolaridade”; “trabalho cooperativo entre a escola e Pais/Encarregados de Educação”; “divisão de turmas por grupos que possam trabalhar em momentos diferentes e de acordo com temas escolhidos pelos alunos”; “partilha de práticas”.

Os professores inquiridos apresentaram ainda propostas de mudança ao nível organizacional e curricular que foram agrupados na terceira categoria (32 menções, equivalente a 28,8% das respostas). Esta inclui duas subcategorias distintas: propostas de mudança a nível organizacional/legislativo e propostas de mudança a nível curricular.

A subcategoria com mais menções (23,4%) diz respeito às propostas de mudança curricular. Neste sentido, os professores sugerem que para melhorar a qualidade do ensino no âmbito da área de Educação para a Cidadania é fundamental diminuir o currículo dos alunos, sendo este o indicador com maior número de menções (9,01%), seguindo-se o facto de os mesmos considerarem que é necessário fazer uma revisão curricular não só ao nível da extensão do currículo, mas também dos conteúdos a abordar (2,70%). Os indicadores a seguir referidos foram referenciados por dois docentes (equivalente a 1,70%): “maior importância da Educação para a Cidadania no currículo escolar e nas atividades das escolas/agrupamentos”; “atribuição de mais carga horária destinada a esta disciplina”; “aplicação de conteúdos obrigatórios com um

programa bem definido”. Por fim, com apenas uma menção (0,90%) registaram-se os seguintes indicadores: “apresentação de propostas, ao agrupamento, com a presença de pessoas relacionadas com os temas na escola, junto dos alunos”; “reajuste dos conteúdos programáticos de forma a permitir ter mais tempo para dedicar à Educação para a Cidadania”; “programas menos extensos em determinadas áreas”; “menor carga horária para os alunos”; “flexibilidade curricular, de modo a poder trabalhar melhor a cidadania”; “programação de áreas transversais para dar cumprimento a uma real interdisciplinaridade e não apenas intertemático”.

A segunda subcategoria agrupa propostas de mudança a nível organizacional/legislativo, nomeadamente o facto de existirem “menos alunos por turma” (2,70%) e de se constituírem “turmas mais pequenas facilitadoras de um trabalho cooperativo” (0,90%).

A terceira categoria, com uma menor percentagem de menções do que a anterior (23,4%), reúne propostas para inovar a ação pedagógica do professor, incluindo duas subcategorias: uma relacionada com a necessidade de promover vivências de cidadania na escola (15,31%) e outra com a necessidade de recursos humanos e materiais considerados fundamentais para inovar a ação pedagógica do professor (8,11%).

Na primeira subcategoria são agrupados quinze indicadores com uma menção cada um (equivalente a 0,90%), sendo estes: “consciencializar os docentes para que a Educação para a Cidadania não se ensina, vive-se e não é apenas trabalho de sala de aula”; “mais visitas, contacto com a realidade”; “dinamizações através de grupos de teatro”; “realização de atividades em sala de aula que motivem os alunos e vão ao encontro das suas necessidades”; “o professor deve fazer ações de reflexão sobre os momentos de conflito em sala de aula e no recreio”; “propor textos em situação de desvio à norma e pedir opinião aos alunos”; “fomentar as relações pessoais (sem media, Internet...)”; “aprender a ser amigo”; “aceitar a diversidade racial”; “saber resolver conflitos”; “aprender a dialogar”; “audição de vídeos sobre o tema e posterior debate”; “realizar debates com os alunos sobre temas pertinentes”; “atividades de proteção e respeito pela natureza”; “participação em atos solidários”; “desenvolvimento de projetos que promovam competência de Educação para a Cidadania”.

A última subcategoria diz respeito aos recursos humanos e materiais existentes nas escolas, levando os professores participantes a referir vários itens: “possibilitar outras vivências aos alunos através do *outdoor learning*, por exemplo” (1,80%); “maior número de recursos humanos e materiais” (1,80%); “mais meios físicos nas escolas” (0,90%); “percursos didáticos” (0,90%); “mais livros que abordem os temas” (0,90%); “material didático” (0,90%); “filmes didáticos” (0,90%).

Em suma, comparando os dados obtidos nas várias categorias, as propostas de

formação no âmbito da cidadania são as mais mencionadas com 37 menções (equivalente a 33,3%) logo seguidas das propostas de mudança ao nível organizacional e curricular com 32 menções (equivalente a 28,8%). O facto de os professores apresentarem propostas muito diversificadas, fez com que fossem criadas várias categorias e subcategorias o que suscitou uma amplitude de respostas e sugestões por parte dos docentes.

Capítulo 4 - Discussão dos dados

Os dados obtidos contribuíram para conhecer as perspetivas dos professores acerca da Educação para a Cidadania e das suas práticas no 1.º CEB. Além disso, foi possível perceber algumas das suas preocupações relativamente ao sistema educativo, através da apresentação de sugestões de mudança para que a escola seja capaz de fazer face às exigências da sociedade atual.

Ao analisar os resultados foi possível constatar que, aproximadamente três quartos dos professores têm idade superior a 45 anos, o que contribui para o facto de sensivelmente metade se encontrar na fase de diversificação do ciclo de vida dos professores (Huberman, 2013), entre o 7.º e o 25.º ano de carreira. Segundo o autor, esta é a fase do ciclo de vida em que alguns professores investem no seu desenvolvimento como docente, diversificando métodos e práticas (tornam-se mais ativos, mais recetivos à inovação) e outros estão em fase de questionamento da sua profissão. A abrangência e diversificação de posições face à inovação que os professores podem tomar nesta fase da sua carreira faz com que tenham sido obtidos resultados bastante díspares quanto ao trabalho na área de Educação para a Cidadania.

A análise dos dados mostra-nos que, no que respeita à formação inicial, os professores, maioritariamente, consideram que tiveram formação necessária para abordar a Educação para a Cidadania. Apesar de alguns afirmarem que a formação inicial não foi suficiente, mais à frente, afirmam estar preparados e sentir-se seguros para trabalhar as questões de cidadania com os alunos em contexto educativo. Os dados obtidos contradizem o pensamento de Figueiredo (2002) que afirma que a maioria dos professores não possui formação específica e se sentem inseguros para abordar temas de cidadania.

No entanto, esta lacuna na formação inicial pode ser combatida, cabendo ao docente administrar a sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000), tendo também em linha de conta que pelo facto de a nossa sociedade estar em constante mudança é necessária uma atualização continuada e a renovação do conhecimento profissional do professor. Assim, consideramos que a formação contínua de todos os agentes educativos é um elemento estrutural para a melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema educativo.

No estudo realizado percebemos que, regra geral, os professores nunca frequentaram ações de formação relacionadas com a Educação para a Cidadania, o que, do nosso ponto de vista, é um aspeto negativo que põe em causa a melhoria da

qualidade do ensino. Não obstante, os docentes reconhecem que há aspetos do seu trabalho que podem ser melhorados através da frequência de ações de formação. Os dados obtidos vão ao encontro de um estudo realizado por Nascimento (2015), que visava compreender as perceções dos docentes inquiridos sobre os contributos da formação contínua para a sua profissionalidade, tendo-se concluído que os docentes reconheciam, de um modo geral, a contribuição positiva da formação contínua por si realizada para a promoção pessoal da profissionalidade.

Relativamente aos aspetos que os professores referiram gostar de ver trabalhados em ações de formação contínua, importa destacar que, no âmbito do conhecimento didático dos professores, é assinalado o facto de quererem conhecer formas de abordar os temas, novas metodologias, novos recursos ou materiais. Tal pode constatar-se nos seguintes excertos: “metodologias de ensino considerando as características das turmas atuais (turmas muito numerosas, heterogéneas...)”; “abordar temas de empreendedorismo, educação financeira, educação do consumidor”; “ao nível da planificação, construção de materiais, abordagem de problemas atuais”; “ampliar o conhecimento de estratégias, atividades, jogos... a desenvolver”.

Assim, pressupomos que atualmente, os professores não criam os seus próprios materiais, não pensam em novas abordagens consoante o grupo e, particularmente, os alunos com que estão a trabalhar. Os professores preferem “ter tudo feito” e apenas aplicar aquilo que foi pensado por alguém para um público particular. Assim, consideramos fundamental que aconteça a adequação das práticas letivas aos diferentes perfis de aprendizagem dos alunos, reconhecendo o direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade.

Coelho (2010) desenvolveu um projeto que tinha como objetivo verificar até que ponto a diferenciação pedagógica poderia constituir uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, ao nível do secundário. As conclusões obtidas revelaram que, ao utilizarem práticas pedagógicas diferenciadas, os professores conseguiram um efeito positivo nos alunos no que concerne à motivação para a aprendizagem, à capacidade de autorregulação da sua aprendizagem e ao aproveitamento escolar. Estes dados mostram que é possível proceder à diferenciação pedagógica no ensino regular e na escola pública, mantendo a qualidade das aprendizagens e os objetivos estabelecidos. Com a realização do estudo, a mesma concluiu também que a diferenciação tem vantagens para o aluno, pois, independentemente das suas capacidades, este tem a “oportunidade de partilhar o mesmo currículo essencial que os restantes aprendentes, permite-lhe chegar tão longe quanto as suas capacidades o deixarem, adquirindo simultaneamente competências sociais valiosas e desenvolve a sua auto estima e a sua capacidade de concretização” (p.131).

Importa ainda referir que outro dos temas indicados pelos docentes para serem trabalhados em ações de formação contínua evidenciam a preocupação dos mesmos relativamente à gestão de conflitos em sala de aula – “saber lidar com comportamentos agressivos e perturbadores na sala de aula – gestão de conflitos”. Segundo Esteves (2012), esta preocupação dos docentes com o comportamento dos alunos conduz a que os mesmos sacrifiquem “a qualidade e a profundidade da ação educativa, evitando pôr em prática qualquer atividade que facilite a irrupção de situações de perturbação na sala de aula” (p.20), o que vem destacar a importância da abordagem destas temáticas por forma a não comprometer a qualidade do ensino.

No que diz respeito à frequência com que a Educação para a Cidadania é incluída nas planificações, percebemos que, regra geral, apenas é trabalhada 1 a 2 vezes por semana e apenas uma minoria afirma incluir esta área todos os dias nas suas planificações. Não obstante, percebemos que apesar de a Educação para a Cidadania não fazer parte, tal como era expectável, das planificações dos docentes, a nossa análise permite-nos evidenciar que os professores abordam esta área em contexto de sala de aula. Consideramos, por isso, que tais resultados possam ser consequência do facto de muitos professores considerarem que, quando estão a falar sobre o comportamento dos alunos, estão a abordar questões de cidadania o que, do nosso ponto de vista, pode não significar que estejam a trabalhar a área de Educação para a Cidadania de forma específica.

Há ainda a salientar que os professores inquiridos consideraram que educar para a cidadania é fundamental para a formação de pessoas que respeitem os outros, de pessoas responsáveis e solidárias. Verifica-se que a maior parte dos professores consideraram muito importante a abordagem desta área, em todos os âmbitos da ação educativa, com maior evidência nos âmbitos referidos anteriormente.

Em relação à responsabilidade na seleção dos conteúdos a serem abordados na tarefa de educar para a cidadania, as concepções dos professores são um pouco divergentes, não sendo considerado por nenhum professor que essa tarefa deva ser, especificamente, dos alunos e dos encarregados de educação. Tal facto, mostra que as práticas dos professores colocam em causa um dos pressupostos definidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Ministério da Educação, 2017), no qual se defende que deve acontecer “a valorização das especificidades e realidades locais em detrimento de abordagens de temáticas abstratas e descontextualizadas da vida real – importância do diagnóstico local” (p.5), pois não é dado lugar aos alunos para escolherem temas do seu interesse para serem tratados.

Contudo, de entre as várias respostas percebemos que, na opinião dos inquiridos, o professor é sempre um dos responsáveis pela seleção dos conteúdos abordados,

acompanhado dos alunos, de outros docentes e/ou dos encarregados de educação. Destacam-se, no entanto, “o professor e os alunos”, o “Conselho de Docentes” e “o professor, os alunos e o conselho de docentes”, como os principais grupos de responsáveis na seleção dos conteúdos abordados na área de Educação para a Cidadania.

A avaliação em Educação para a Cidadania faz-se de forma integrada na avaliação das várias áreas disciplinares em que é incorporada (DGE, 2011); contudo, os professores atribuem diferente importância aos vários âmbitos da avaliação. Os professores consideram muito importante avaliar atitudes, valores e comportamentos em situações reais dos seus alunos ao invés de avaliar conhecimentos. No entanto, na perspetiva de Audigier (2000), educar para a cidadania deve desenvolver também as competências cognitivas dos alunos que se associam ao conhecimento dos conteúdos e à compreensão do mundo, pois a conjugação de valores, conhecimentos e ações levam a uma participação mais refletida e empenhada do sujeito na sociedade em que está inserido.

Na sua prática diária é importante que o professor seja capaz de utilizar várias metodologias de ensino em cada disciplina e na abordagem de diferentes conteúdos para assim motivar os alunos e, principalmente, proporcionar experiências de aprendizagem significativas para os mesmos (Afonso, 2007). Numa tentativa de conhecer aquelas que são as metodologias que os docentes aplicam mais vezes para desenvolverem competências na área da educação para a cidadania, percebemos que é bastante valorizado neste contexto de aprendizagem as metodologias relacionadas com os processos de trabalho reflexivo e processos de trabalho cooperativo entre os alunos, o que mostra que os professores estão conscientes dos benefícios do trabalho cooperativo na aprendizagem. Esta ideia é também defendida por Carneiro (2000) quando considera que “o trabalho cooperativo influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada aluno” (p. 94).

Consideramos também importante destacar o facto de uma parte dos professores utilizar os processos de trabalho reflexivo ao educar para a cidadania, que pode surgir, por exemplo, a partir da apresentação de uma dada situação-problema à turma para discussão e reflexão. Tal facto leva-nos a supor que os docentes dão cada vez mais importância à participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas também à importância da reflexão na e para a aprendizagem.

A realização de visitas de estudo e ações concretas foi o indicador mencionado como a metodologia menos utilizada pelos docentes. Isto, provavelmente, devido ao facto de estas, muitas vezes, não serem financiadas e pelos procedimentos formais que

uma atividade deste género acarreta. Contudo, deve salientar-se o facto de esta metodologia revelar estar associada à experiência docente, existindo diferenças na sua utilização em função do tempo de serviço.

Com efeito, a análise estatística revelou a existência de uma relação estatisticamente significativa, embora baixa, entre o tempo de serviço dos professores e a realização de visitas de estudo/ações concretas, permitindo-nos aferir que os professores com mais anos de serviço (entre o 35.º e o 40.º; e o 25.º e 35.º anos) são os que tendem a estar menos predispostos a realizar visitas de estudo/ações concretas no âmbito da sua tarefa de educar para a cidadania.

Peterson (1964, citado por Huberman, 2013) apresenta uma afirmação de um professor que se encontra precisamente entre o 25.º e 35.º ano de serviço que, no nosso ponto de vista, é reveladora da posição assumida pelos professores deste grupo e que poderá ajudar a identificar o facto de os professores realizarem menos visitas de estudo. Começando por se lamentar “era um jovem cheio de força, nesses tempos... meti-me numa quantidade de aventuras com os meus alunos” (p.44), referindo ainda: “meti-me na coisa com toda a minha energia. Dou-me conta, às vezes, que, ao ficarmos mais velhos, investimos menos e fazemos o nosso trabalho de uma maneira mais mecânica. Isso modifica totalmente a nossa perspetiva” (p.44).

Relativamente aos docentes que se encontram na última fase da sua carreira (35.º e 40.º anos de serviço), a perspetiva apresentada por Huberman (2013) atesta os dados por nós obtidos, pois este considera que, em fim de carreira, os docentes tendem a focalizar-se mais sobre certas turmas, certas tarefas e aspetos do programa escolar do que a investir em tarefas/atividades que exigem um maior comprometimento do professor, como o caso da metodologia por nós referida.

No processo de ensino-aprendizagem e, nomeadamente, na sua prática pedagógica diária, o professor é confrontado com diversos obstáculos que podem condicionar a sua ação. Uma das motivações deste estudo é apurar aquelas que são as dificuldades que os professores reconhecem ao nível da abordagem da Educação para a Cidadania, por forma a melhor compreender os motivos que condicionam a abordagem desta área. As dificuldades que os docentes percecionam relativamente à abordagem desta área dizem respeito, na maioria dos casos, a necessidades que são diariamente detetadas no nosso sistema educativo, como é o facto de existirem muitos conteúdos para lecionar e o excessivo número de alunos por turma.

Neste contexto, a extensão do currículo foi o indicador que obteve maior concordância entre os professores, decorrente da dificuldade de estes gerirem todos os conteúdos previstos nos documentos legais e, por falta de tempo, acabam por não

abordar as questões de cidadania, limitando assim as possibilidades de uma abordagem transversal, tal como revela também o estudo de Abrunhosa (2008).

Além disso, o nosso sistema educativo continua a atribuir demasiada relevância aos testes e exames nacionais. Na perspetiva de Perrenoud (1993), a avaliação deve acontecer também de modo informal, sempre que haja uma interação entre o professor e o aluno. Atualmente, a avaliação é direcionada sobretudo para uma função social, através da hierarquização, seleção e certificação do aluno, atribuindo-se pouca importância às questões sociais e relacionais que permitem ao educando aprender a viver em sociedade. Estes aspetos são importantes, que não podem ser avaliados em testes e exames, deviam ser mais vezes abordados. Contudo, tal não acontece devido à grande preocupação dos professores em preparar os alunos para os testes e exames, pois do sucesso ao nível dos seus resultados dependem os rankings escolares.

Outra dificuldade mencionada por muitos docentes diz respeito à distribuição do número de horas por área disciplinar. Através da análise da Matriz Curricular do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro), que define as componentes do currículo deste ciclo de ensino e respetiva carga horária, percebemos que uma hora (respeitante à oferta complementar – Educação para a Cidadania) é, de facto, pouco tempo para que os professores tenham a possibilidade de educar para a cidadania.

Neste contexto, consideramos que as dificuldades mais evidentes que os professores reconhecem à abordagem desta área dizem respeito à extensão do currículo, ao excessivo número de alunos por turma, não sendo colocada em causa a formação dos professores e o seu nível de vontade com os temas.

Relativamente às áreas disciplinares onde as práticas docentes revelam, de uma forma mais evidente, um trabalho transversal com a área de Educação para a Cidadania, o Estudo do Meio é a área em que mais professores dizem ser totalmente evidente, ou muito evidente o trabalho transversal. Neste sentido, podemos tomar em linha de conta as palavras de Medeiros (2010), ao mostrar de forma clara a relação existente no que respeita à transversalidade entre estas duas áreas. O autor considera que a “pessoa é o agente responsável pela educação, cultura e cidadania” (p.7) e, assim, ao adquirirem determinados valores de cidadania, os alunos podem ser responsáveis em transmitir e divulgar esses mesmos valores a outros, pois, por exemplo, “questões do ambiente dizem respeito a todos e em todos os lugares” (Medeiros, 2008, p. 10), relação esta que pode ser também estabelecida quando são tratados outros temas/assuntos em Estudo do Meio.

Quanto à área de Português, a segunda mais evidenciada pelos professores, importa referir que, em alguns casos, os docentes consideram que ao apresentarem aos alunos um texto cujo conteúdo esteja relacionado com temas de cidadania já estão a

trabalhar de forma transversal. Contudo, a transversalidade entre estas duas áreas ultrapassa este âmbito. Um estudo realizado por Ferreira (2013) explorou as possibilidades de articulação entre a área de Português e a temática Educação Ambiental (uma das dimensões da Educação para a Cidadania), evidenciando as hipóteses de estudo dos géneros textuais, a exploração das diferentes práticas linguísticas (oralidade, leitura, produção escrita) e o estudo dos diferentes discursos e ideologias a par da exploração do tema (Educação Ambiental). A partir dos resultados obtidos “constatou-se que essa articulação permite não somente a formação de alunos críticos/reflexivos acerca das questões ambientais, de experimentar metodologias que poderão iluminar a prática profissional futura, mas também a formação de leitores/produtores de textos mais proficientes” (Ferreira, 2013, p.9), evidenciando assim os benefícios das práticas pedagógicas transversais.

Por seu turno, a área de Matemática destaca-se como aquela em que existem menos evidências de transversalidade, o que se revela contraproducente tendo em conta o pensamento de Ponte (2002), ao considerar que “os alunos devem ter uma experiência Matemática genuína, lidando com situações e ideias matematicamente ricas e usando conceitos matemáticos na interpretação e modelação de situações da sociedade actual” (p.1), o que demonstra a importância da abordagem transversal da cidadania na área de matemática.

Em contexto de sala de aula, as dimensões da Educação para a Cidadania mais valorizadas pelos docentes, aquelas que os professores afirmam estar mais evidentes nas suas práticas, são, em primeiro lugar, a educação ambiental/desenvolvimento sustentável, a educação para a igualdade de género e a educação para os direitos humanos.

Relativamente à primeira dimensão, Fenrinha (2011) defende que os projetos relacionados com a educação ambiental/desenvolvimento sustentável nas escolas “são essenciais para a aquisição de hábitos e comportamentos nos alunos que, quando adquiridos na infância, se irão refletir pela vida fora, podendo vir a ter repercussões a longo prazo” (232). Um estudo efetuado pelo mesmo autor mostra que os docentes estão conscientes da existência de uma evolução positiva no comportamento e atitudes dos alunos face ao ambiente, resultante de um trabalho continuado em parceria com todos os agentes educativos. Esta atitude dos professores é essencial e fundamental para a educação dos alunos, voltada para a cidadania global.

Cardona (2015) tem vindo a desenvolver vários estudos que procuram analisar a forma como as questões relacionadas com a educação para a igualdade de género têm sido trabalhadas nas escolas e jardins de infância. As ideias apresentadas pela autora num artigo da revista “Aprender” estão em sintonia com os dados obtidos no nosso

estudo, onde a autora evidencia o trabalho frequente dos professores relativamente a esta dimensão da Educação para a Cidadania. Além disso, no estudo, Cardona (2015) sugeriu aos docentes que apresentassem atividades e estratégias e percebeu que estas são usualmente desenvolvidas de forma transversal, com “particular enfoque para as situações que ocorrem no quotidiano, raramente obedecendo a uma planificação prévia. As raras situações planeadas que os docentes e as docentes apresentam são geralmente realizadas através de dinâmicas de trabalho colaborativo, com colegas” (p.69).

No Guião de Educação: Género e Cidadania no 1.º CEB (Cardona et al., 2011), no qual a autora supracitada também interveio, são apresentadas várias sugestões de trabalhos e questões que permitem orientar a abordagem transversal do professor ao nível das diferentes áreas curriculares com esta dimensão da cidadania, a saber, exemplos relacionados com: organização espaço-material (organização do ambiente educativo); histórias que podem ser trabalhadas; técnicas de comunicação para aplicar com a turma; boas perguntas (mediatizadoras e geradoras de processos cognitivos e metacognitivos), entre outros.

Outro estudo acerca dos direitos dos alunos de escolas secundárias (Veiga 2007), sugere que, na escola, a perceção de direitos por parte de alunos imigrantes e portugueses não apresenta diferenças assinaláveis. Além disso, o estudo mostra que a existência de programas de promoção dos direitos humanos na escola conduz a melhorias no nível de atenção e redução de comportamentos disruptivos por parte dos alunos.

Por outro lado, as dimensões que são menos evidentes no trabalho dos professores em sala de aula são a dimensão europeia da educação e a educação para o empreendedorismo. No que se refere à dimensão europeia da educação, a promoção do conceito de identidade europeia parece não ser uma prioridade dos professores inquiridos. Contudo, a abordagem desta dimensão revela-se fundamental, pois promove “um melhor conhecimento da Europa e da União Europeia, nomeadamente das suas instituições, do seu património cultural e natural e dos desafios com que se defronta a Europa contemporânea” (Direção-Geral da Educação, 2016, p.4).

Ainda relativamente a esta dimensão, importa referir que o estudo desenvolvido pela Eurydice (2005) sobre a Educação para a Cidadania nas escolas de diversos países revela que, à semelhança do que acontece em Portugal, a dimensão europeia surge em disciplinas específicas sobre cidadania e em muitas outras, como História, Geografia, Ciências Políticas e Sociais, Ambiente, Literatura, Música e Arte. Além disso, muitos países dedicam atenção especial ao ensino de línguas estrangeiras, como um veículo para, simultaneamente, apreenderem a diversidade sociocultural e

comunicarem com os povos europeus.

O estudo anteriormente referido revela que, em 19 países, a dimensão europeia da Educação para a Cidadania é tida em conta na oferta de formação contínua de professores e, em oito destes países, as diretrizes oficiais recomendam que as instituições de formação inicial de professores tenham em conta a dimensão europeia da educação (Eurydice, 2005), considerando, por isso, que estão a ser feitos os esforços necessários para formar os professores neste âmbito.

No que concerne à dimensão relativa à educação para o empreendedorismo, em Portugal, têm vindo a ser desenvolvidos alguns estudos (Bastos, 2015) e Rodrigues (2016) que mostram os benefícios da abordagem desta dimensão em contexto de sala de aula, visando sensibilizar os professores para a importância de educar para o empreendedorismo.

O estudo desenvolvido por Rodrigues (2016) mostra como é que os professores podem desenvolver as competências dos alunos implementando atividades criativas, estabelecendo-se conexões com as restantes áreas do saber. Os resultados evidenciam que, através das atividades desenvolvidas para trabalhar o conceito empreendedor, as competências dos alunos melhoram, tendo-se concluído que, de facto, os alunos se apropriaram do tema. Segundo a autora, é possível implementar atividades “criativas, motivadoras, viáveis e articuladas com outras áreas e com outros conteúdos que fomentem um processo de ensino e de aprendizagem globalizante e produtivo” (p.52), sendo fundamental que o professor organize a sua prática pedagógica de forma reflexiva e autónoma e que, principalmente, esteja predisposto a inovar a sua própria prática.

Pressupomos que, o facto de algumas dimensões não serem abordadas, ou serem menos evidentes na prática diária dos docentes, está relacionada com o facto de estes desconhecerem os referenciais disponibilizados pelo Ministério da Educação (exemplo: Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz; Referencial de Educação para a Saúde; Referencial de Educação para os *Media*; Referencial de Educação Rodoviária; Referencial de Educação Financeira, entre outros), que se encontram disponíveis em formato digital e que constituem documentos orientadores para a implementação destas dimensões em contexto escolar. Além disso, estes referenciais constituem guias de abordagem das diferentes dimensões, estando definidos objetivos e formas de implementação e avaliação que permitem orientar e apoiar o trabalho nas escolas e, particularmente, do professor.

Atualmente, ainda não existem referenciais para todas as dimensões da Educação para a Cidadania. No entanto, para as dimensões que ainda não têm esse referencial, encontram-se a ser desenvolvidos/dinamizados vários projetos que as escolas podem

aderir: no caso da dimensão relativa à educação para os direitos humanos estão a ser desenvolvidos projetos como o *Programa Parlamento dos Jovens*, ou as *Escolas Amigas dos Direitos Humanos*, este último dinamizado pela Amnistia Internacional de Portugal; no âmbito da educação intercultural, temos *O Programa REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural*, uma iniciativa conjunta do Alto Comissariado para as Migrações, do Ministério da Educação e da Fundação Aga Khan Portugal (AKF) e que tem como objetivo a criação de uma rede de partilha de práticas entre estabelecimentos públicos de educação e ensino; relativamente à dimensão da educação para o empreendedorismo, *O Youth Start - Entrepreneurial Challenges* é um projeto de experimentação de políticas públicas que promove a implementação de um programa de aprendizagem experiencial, de cariz inovador e de aplicação flexível, transversal ao currículo e adaptado a vários níveis de ensino e ofertas formativas.

Os professores podem ser sensibilizados para a abordagem das várias dimensões da Educação para a Cidadania através da frequência de ações de formação sobre os temas em questão, a partir das quais os professores podem desenvolver as suas competências. Além disso, as ações de formação devem dar a conhecer aos docentes os referenciais existentes para que estes possam ser trabalhados e adequados ao contexto de prática de cada docente, de preferência através do trabalho colaborativo, contrariando a ideia dos professores de recorrerem às ações de formação para criarem materiais e conhecerem formas de abordar os temas.

Neste sentido, consideramos que só assim será possível educar para a cidadania e contribuir para a “formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção-Geral da Educação, 2016, p. 4) capazes de viver em sociedade.

Conclusão

A realização deste relatório final de estágio corresponde ao culminar do percurso académico, sendo uma peça fundamental no nosso processo de aprendizagem e de preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Ao longo do mesmo foi bastante gratificante e enriquecedor rever todo o processo de estágio e proceder à seleção criteriosa das atividades e projetos desenvolvidos para a análise reflexiva e crítica, tendo por base os Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro de 2011) e as Dimensões do Conhecimento Profissional de Shulman e Shulman (2004), no qual são definidos os Padrões de Desempenho Docente, a partir dos quais foram elaboradas as reflexões críticas sobre a PES1CEB I, PES1CEB II, PESEPE I e PESEPE II.

As reflexões críticas sobre as práticas evidenciam o facto de que, em contexto de prática, não conseguimos dar resposta a todos os indicadores definidos nos Padrões de Desempenho Docente. No entanto, com a experiência profissional e através da investigação, consideramos que iremos ser capazes de evidenciar as atitudes necessárias e agir de forma adequada, tendo em vista a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O relato das apreciações críticas fez-nos recordar todo o trabalho desenvolvido e as forças e fraquezas que fomos sentindo ao longo deste percurso. Além disso, fez-nos perceber que o processo de ensino-aprendizagem é bastante complexo, mas enriquecedor para o docente/educador de infância tanto a nível pessoal como profissional, aspetos estes que apresentámos com bastantes evidências práticas.

Registe-se que nem tudo o que foi feito, no âmbito das PES1CEB e PESEPE, está contemplado neste documento, contudo, as atividades aqui apresentadas são ilustrativas do esforço, empenho e dedicação às crianças/alunos, sem descuidar o papel relevante desempenhado por todos os intervenientes neste processo, nomeadamente, as professoras e educadora cooperantes, os professores supervisores da ESEV e toda a comunidade educativa, que, de uma forma ou de outra, também contribuíram para o sucesso das nossas práticas.

Ao longo da prática de ensino supervisionada deparámo-nos com vários assuntos que despertaram o nosso interesse por diferentes motivos e que podiam ser o tema deste relatório final de estágio. Contudo, tendo em conta a importância que educar para a cidadania tem, atualmente, no nosso contexto escolar, procurámos compreender as perceções e práticas dos professores sobre a área de oferta complementar de Educação para a Cidadania no 1.º CEB.

Com vista a dar resposta ao problema em estudo e aos objetivos previamente delineados, a aplicação de um inquérito por questionário aos docentes permitiu-nos retirar algumas conclusões, a saber:

- ◆ A maioria dos docentes considera que, durante a sua formação inicial, teve formação necessária para abordar a Educação para a Cidadania e diz sentir-se preparado para abordar questões de cidadania;
- ◆ Cerca de um terço dos participantes no estudo referiram nunca ter participado em ações de formação relacionadas com a Educação para a Cidadania;
- ◆ Os docentes consideram que as suas práticas podem ser melhoradas através de ações de formação contínua, propondo que sejam abordados assuntos relacionados com o conhecimento didático do professor e diversos conteúdos/temas, dos quais se destacam a gestão de conflitos;
- ◆ A área de Educação para a Cidadania é incluída nas planificações 1 a 2 vezes por semana, pela maioria dos professores;
- ◆ Menos de metade dos inquiridos afirma abordar 1 a 2 vezes por semana a área de Educação para a Cidadania, na sala de aula;
- ◆ Na opinião da maioria dos professores, educar para a cidadania é muito importante e/ou bastante importante no sentido de contribuir para a formação de pessoas que respeitem o outro, de pessoas responsáveis e solidárias;
- ◆ Os conteúdos a serem abordados, no tempo dedicado a esta área, são em geral selecionados pelo professor e alunos;
- ◆ Os professores privilegiam a avaliação de atitudes e valores como principais âmbitos da avaliação em Educação para a Cidadania, quando realizada de forma integrada com outras disciplinas;
- ◆ As metodologias utilizadas mais frequentemente na área de Educação para a Cidadania são os processos de trabalho reflexivo, seguidos dos processos de trabalho cooperativo;
- ◆ As principais dificuldades, ou seja, os fatores de resistência percecionados pelos professores à abordagem da Educação para a Cidadania dizem respeito à extensão do currículo das áreas disciplinares e ao elevado número de alunos por turma. Pelo contrário, as dificuldades que os professores menos vezes assinalam dizem respeito ao pouco à-vontade com os temas e à falta de formação adequada;
- ◆ Apesar de os dados evidenciarem alguma relação entre o tempo de serviço dos docentes e as metodologias que utilizam, apenas encontramos uma associação estatisticamente significativa com a variável da metodologia relativa

à realização de visitas de estudo. Os professores tendem a estar menos predispostos para preparar e concretizar visitas de estudo, como forma de desenvolver competências no âmbito da Educação para a Cidadania, à medida que aumenta o número de anos de serviço;

- ◆ As áreas disciplinares onde as práticas dos professores revelam, de uma forma mais evidente, um trabalho transversal com a área de Educação para a Cidadania são a área de Estudo do Meio e aquela em que é menos frequente a transversalidade reporta-se à Matemática;
- ◆ As dimensões da Educação para a Cidadania mais valorizadas pelos professores, em contexto de sala de aula, são a educação ambiental/ desenvolvimento sustentável, a educação para a igualdade de género e a educação para os direitos humanos;
- ◆ As dimensões da Educação para a Cidadania menos valorizadas são a dimensão europeia da educação e a educação para o empreendedorismo.

Com base nos resultados obtidos podemos concluir que os professores participantes no estudo revelaram atribuir grande importância à área de Educação para a Cidadania, afirmando abordá-la com alguma frequência de forma transversal, principalmente na área disciplinar de Estudo do Meio.

Neste estudo destacamos o facto de ter sido possível identificar as principais dificuldades que os professores reconhecem à abordagem da Educação para a Cidadania em sala de aula (nomeadamente a extensão do currículo e o elevado número de alunos por turma). Os resultados obtidos podem ter implicações em futuras ações de formação para professores, porque a partir das dificuldades indicadas pelos mesmos podem ser identificados assuntos/temas para essas ações de formação, de modo a combater algumas das dificuldades e/ou necessidades nomeadas pelos docentes.

Relativamente às ações de formação para os professores, nas quais estes afirmam que gostariam de aprender metodologias e conhecer recursos materiais para a abordagem desta área, percebemos que existe um desconhecimento generalizado dos referenciais desenvolvidos e disponibilizados *online* pelo Ministério da Educação. Estes referenciais visam auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, ao abordar as várias dimensões da Educação para a Cidadania, pois apresentam várias atividades e estratégias para abordar os temas/assuntos. Neste sentido, consideramos que as ações de formação contínua devem, para além de dar a conhecer estes referenciais, conduzir o professor a uma reflexão sobre a sua própria prática e sobre o grupo de alunos com o qual trabalha, adequando as práticas letivas aos diferentes perfis de aprendizagem.

Apesar de a maioria dos inquiridos considerar que, durante o seu percurso académico inicial, tiveram formação adequada e necessária para abordar a Educação para a Cidadania e afirmarem sentir-se preparados para trabalhar estas questões, reconhecem os benefícios da frequência de ações de formação contínua para melhorar e inovar as suas práticas pedagógicas. Isto leva-nos a crer que, atualmente, temos uma classe de professores que se preocupa em atualizar o seu conhecimento profissional. Vale a pena notar que, para Nóvoa (2009), uma das exigências que hoje se deve colocar à formação contínua é que esta deva ser capaz de atuar com uma visão coletiva, proporcionando a troca de experiências, ao levar os professores a romper com prática individualistas e isoladas que acabam por comprometer a necessária reflexão sobre a sua prática.

No entanto, pensamos que o estudo contribui para o melhor conhecimento das perceções e práticas dos docentes do concelho de Viseu neste domínio. As sugestões dadas pelos professores para promover aprendizagens significativas no âmbito da Educação para a Cidadania, constituem um aspeto de grande utilidade nesta investigação. Assim, os professores inquiridos consideram que para promover aprendizagens significativas é fundamental apostar na formação no âmbito da cidadania, quer para os professores (sugerindo a existência de mais ações de formação, incidindo nomeadamente para aquisição de competências e criação e desenvolvimento de recursos didáticos), quer para os pais/encarregados de educação (formação generalizada para estes agentes educativos). Além disso, os professores sugerem a dinamização de iniciativas que promovam o envolvimento da comunidade educativa e de outros intervenientes na aprendizagem dos alunos, numa lógica de trabalho cooperativo e/ou colaborativo.

Os docentes sugerem algumas mudanças a nível organizacional e curricular, considerando que estas podem melhorar a capacidade de resposta da escola às atuais exigências de mudança da sociedade, onde se destaca a diminuição da extensão do currículo dos alunos, com a conseqüente necessidade de uma revisão curricular (extensão e conteúdos), bem como a diminuição do número de alunos por turma.

Por fim, importa também destacar as sugestões apresentadas relativamente a mudanças ao nível da ação pedagógica do professor, tendo os inquiridos apresentado propostas para promover vivências de cidadania na escola (dinamizações através de grupos de teatro; mais visitas de estudo, contacto com a realidade; incremento das relações interpessoais; desenvolvimento de projetos) e sugestões relativamente aos recursos humanos e materiais disponíveis nas instituições escolares (maior número de recursos e materiais; possibilitar outras vivências aos alunos através do *outdoor learning*).

Reconhecemos nesta investigação algumas limitações, pelo facto de não participarem no estudo todos os agrupamentos do concelho de Viseu. Deste modo, as nossas conclusões não podem ser generalizadas para a população em geral, restringindo-se à amostra inquirida. Outro aspeto preponderante que se pode identificar como limitação do estudo incide na falta de estudos empíricos centrados neste tema, no 1.º CEB, que permitiria comparar e apoiar este estudo com outros já efetuados e melhor fundamentar algumas conclusões.

Fica em aberto, para futuros estudos, a possibilidade de comparar os dados obtidos com os documentos que norteiam a prática pedagógica do professor, tais como os Projetos Educativos dos agrupamentos de escolas e as planificações anuais, mensais ou semanais. Assim, será possível estabelecer algumas relações entre a teoria e a prática, ou seja, entre o que está previsto que aconteça e aquilo que, efetivamente, acontece diariamente, em contexto de sala de aula.

Por fim, ao fazer uma retrospectiva do trabalho desenvolvido na concretização deste relatório final de estágio, tanto sobre as reflexões críticas sobre as práticas, como no trabalho de investigação, considero que todo o esforço e dedicação aqui empregues contribuíram para uma formação de qualidade. Neste sentido, reiteramos as palavras de um pedagogo de referência (Freire, 1992) que considera que as qualidades e competências dos professores não podem tudo. Por isso, é necessário compreender a complexidade, as incertezas e ambiguidades do aprender a ser professor, tendo presente que aprendemos muito daquilo que somos e somos muito daquilo que aprendemos.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escolar... boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global: Diálogos educativos para a transformação social. *Sinergias*, 1, 57-66. Disponível em http://www.sinergiased.org/images/revista/revista_final.pdf
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: ACIDI.
- Assembleia da República (2005). *Constituição da República Portuguesa: 7.ª revisão constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Switzerland: University of Geneva. Disponível em http://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2006%2026%20Audigier_0.pdf
- Barbosa, M. (2000). A formação de professores face às novas prioridades da escola: Inventário de competências para promover a aprendizagem da cidadania. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 6(4), 352-358. Disponível em <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6568/recent-submissions?offset=75>
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. (2015). *Educação para o empreendedorismo: O trabalho colaborativo no 1.º CEB* (Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB), Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/16349>
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Brito, R., & Soares, S. (2014). A influência da família na aprendizagem escolar da criança: Ponto de reflexão. *Revista Exitus*, 4(1), 241-253. Disponível em <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/140>
- Cardona, M. (2015). Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola. *Aprender*, (36), 63-71. Disponível em <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/116-revista-aprender-n-36>
- Cardona, M. J. (coord.), et al. (2011). *Guião de educação género e cidadania*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardoso, A. P. (2000). *Receptividade à inovação pedagógica: O professor e o contexto social* (Tese de doutoramento em Ciências da Educação não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cardoso, A. P. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural*. Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carnaz, M. (2013). *Da criatividade à escrita criativa* (Dissertação de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa), Instituto Politécnico de Leiria, Leiria. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12238/1/ELIZABETE_CARNAZ.pdf
- Carneiro, R. (1997). Educação para a cidadania e cidades educadoras. *Brotéria*, 144(4), 391-413. Disponível em https://www.safp.gov.mo/safppt/download/WCM_004108
- Carneiro, R. (2000). *Educar hoje – Ajudar a aprender*. Lisboa: Lexicultural.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Coelho, A. (2010). *Diferenciação pedagógica na escola atual: Da teoria à prática - Adequação das práticas letivas aos diferentes perfis de aprendizagem* (Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação),

Universidade Portucalense, Porto. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/21>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Apresenta a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Apoios especializados a prestar na educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Apresenta a matriz curricular do 1.º CEB.

Delors, J., et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

Despacho conjunto n.º 268/1997, de 25 de agosto. Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Apresenta o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania – Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Direção-Geral da Educação (2014). *Referencial de educação para os media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf

Direção-Geral da Educação (2016). *Referencial dimensão europeia da educação para*

a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Dimensao_Europeia_Educao/referencial_dimensao_europeia.pdf

Esteve, J. (2014). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-123). Porto: Porto Editora.

Esteves, L. (2012). *A relação pedagógica na sala de aula* (Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário), Universidade da Beira Interior, Covilhã. Disponível em https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3339/1/Relacao_Pedagogica.pdf

Estrela, A. (2015). Teoria e prática da observação de classes: Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.

Eurydice (2005). *A Educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Disponível em <https://www.oei.es/historico/valores2/cidpt1.pdf>

Eurydice (2012). *A educação para a cidadania na Europa*. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf

Eurydice (2017). *A educação para a cidadania na Europa*. Disponível em https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%932017_en

Fenrinha, M. (2011). *Contributo da educação ambiental/educação para o desenvolvimento sustentável para a construção da cidadania no currículo 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/13106/1/Fenrinha_2011.pdf

Ferreira, H. (2013). A transversalidade nas aulas de língua portuguesa: A educação ambiental em questão. *Anais do SILEL*, 3(1), 1-10. Disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2013_2124.pdf

Figueiredo, C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. In P. Abrantes., C. Figueiredo & A. Simão (Orgs.), *Reorganização curricular do*

ensino básico: Novas áreas curriculares (pp. 41-66). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurracnd.pdf>

Figueiredo, I. (2001). *Educar para a cidadania* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Asa.

Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições Asa.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3ª ed.). Lisboa: Lusociência.

Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Primavera.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.

Gil, M. (2016). *Perspetivas das crianças relativamente aos espaços do Jardim de Infância* (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico), Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra. Disponível em http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14781/1/MARINA_GIL.pdf

Gomes, C. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Orgs.), *Vidas de professores* (pp. 32-46). Porto: Porto Editora.

Katz, L. G., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: Um tratamento conceptual*. S. Paulo: E.P.U.

Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Apresenta a reforma “Veiga Simão”.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim de infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Matias, A., Mendes, A., Carvalho, C., & Branquinho, J. (2015). *Manual de educação para a cidadania global: Uma proposta de articulação para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: AIDGLOBAL.

Medeiros, E. (2008). *Pensar como uma montanha de Aldo Leopold: Um caminho de educação e ética ambiental*. Ribeira Grande: Amigos dos Açores.

Medeiros, E. (2010). *A educação como projeto: Desafios de cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.

Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania?. In C. Carvalho., F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-21). Porto: Porto Editora.

Menezes, I. (2007). A evolução da cidadania em Portugal. *Atas do 3.º Encontro de Investigação e formação: Educação para a cidadania e culturas de formação*, (pp.17-34). Universidade do Porto, Porto. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/267300801_EVOLUCAO_DA_CIDADANIA_EM_PORTUGAL

Menezes, L. (1996). A importância da pergunta do professor na aula de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina & C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional dos professores de Matemática: Que formação?* (pp. 105–116). Lisboa: SPCE.

Mesquita, H. (2005). O papel do professor face às mudanças educativas e processos de inovação numa escola para todos. *Revista educare-educere*, 3(17), 29-40. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1530/1/Educare%20Educere->

O%20papel%20do%20professor.pdf

Ministério da Educação (2007). *Guião de educação para a cidadania em contexto escolar... Boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>

Ministério da Educação (2008). *Fórum educação para a cidadania: Objetivos estratégicos e recomendações para um plano de ação de educação e de formação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf

Ministério da Educação (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento: Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-educacao-pre-escolar>

Ministério da Educação (2017). *Estratégia nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

Nascimento, S. (2015). *Formação contínua: Contributos para a profissionalidade dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamental* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Évora, Évora.

Nogueira, C., & Saavedra, L. (2001). Educar para a cidadania ativa: (Re)pensar o papel dos professores. In B. Silva. & L. Almeida (Eds.), *VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 589-598). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Nogueira, C., & Silva, I. (2003). *Construção de novas práticas em contexto educativo* (5.ª ed.). Porto: Edições Asa.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de educación*, 350. Disponível em <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009.pdf?documentId=0901e72b81234820>

Nunes, M. (2017). *Refletindo sobre as interações entre pares nos momentos de brincadeira livre em contexto de jardim de infância* (Relatório Estágio do Mestrado

em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico), Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria. Disponível em https://iconline.iplleiria.pt/bitstream/10400.8/3018/1/Relat%C3%B3rio%20_%20Micaela%20F.%20S.%20%20Nunes.pdf

Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.30-42). Lisboa: APM. Disponível em http://ml.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação*, 1, 153-173.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Aveiro: Areal Editores.

Pato, H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editores.

Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? In P. Abrantes, & F. Araújo (Coords.). *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.

Pinto, M. (2011). *Intervenção educativa no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: Reflexão sobre práticas e estudo exploratório* (Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico), Universidade dos Açores, Açores. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1212/1/RelatorioEstagioMestradoMariaHelenaMoreiraPinto2011.pdf>

- Ponte, J. P. (2002). O ensino da matemática em Portugal: Uma prioridade educativa?, *Atas da conferência O Ensino da Matemática: Situação e Perspectivas* (pp. 1-28). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte\(cne\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte(cne).pdf)
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., Santos, P., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância: Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Pedagógica*, 1, 135-147. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v29n1/v29n1a09.pdf>
- Portugal, P., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto editora.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania*. Porto: Edições Asa.
- Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: Princípios e desafios. In L. Alcoforado et al. (Coord.), *Educação e formação de adultos, políticas, práticas e investigação* (pp. 189-200). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 14 (3), 12-31. Disponível em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=98363
- Rodrigues, D. (2016). *Educação para o empreendedorismo: Uma abordagem educativa no 1.º CEB* (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB), Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo. Disponível em <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/1624>
- Rodrigues, M. (2005). Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal de uma coorte de alunos. *Interações*, (1), 7-24.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: A questão dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. *Revista Noesis*, 1 (71), 24-29. Disponível em

<https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>

- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sá-Chaves, I. (2014). *Educar, investigar e formar novos saberes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sánchez Díaz, M., & Veja Valdés, J. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de Información*, 34(2), 49-60.
- Santos, M. E. (Coord.) et al. (2011). *Educação para a cidadania: Proposta curricular para os ensino básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf
- Schutt, R. (2012). *Investigating the social world: The process and practice of research* (7th ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de curriculum y formación de profesorado*, 9(2), 1-29. Disponível em <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. Disponível em <https://portfolio.du.edu/downloadItem/293938>
- Silva, B., & Almeida, L. (2011). *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol. II). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento* (Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico), Universidade do Minho, Braga. Disponível

em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35806>

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.

UNESCO (2015). *Educação para uma cidadania global: Preparando alunos para os desafios do século XXI*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In J. M. Pinto, & A. S. Silva (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-126). Porto: Edições Afrontamento.

Veiga, F. (2007). Os direitos dos alunos jovens: Diferenciação e promoção. In M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 99-111). Porto: Porto Editora.

Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo 30. Questionário aos professores do 1.º CEB

Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente questionário insere-se no âmbito do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viseu. Este tem como principal objetivo conhecer as concepções e práticas dos professores sobre a Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sua participação é fundamental para a realização deste estudo. Solicito, pois, que responda com rigor e sinceridade às questões colocadas. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião a respeito dos assuntos referidos.

O questionário é anónimo e de fácil preenchimento, sendo que os dados obtidos se destinam apenas a fins académicos.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

Instruções para preenchimento: assinale com um X a(s) resposta(s) que considera adequadas, ou especifique quando solicitado.

1. Dados de caracterização sociodemográfica

1.1. **Sexo:** Feminino Masculino

1.2. **Idade:** _____ (anos)

1.3. **Tempo de serviço:** _____ (anos)

1.3. Habilitações académicas:

Doutoramento

Mestrado

Licenciatura

Bacharelato

Outra Especifique: _____

1.4. **Ano em que concluiu a formação inicial:** _____

2. Dados sobre a formação inicial e contínua

2.1. Durante a sua formação inicial, considera que teve formação necessária para abordar a Educação para a Cidadania?

Sim Não

2.2. Em que medida se sente preparado(a) para trabalhar questões de cidadania com os alunos?

Nada preparado(a)	Pouco preparado(a)	Preparado(a)	Bastante preparado(a)	Muito preparado(a)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3. Já frequentou ações de formação relacionadas com a Educação para a Cidadania?

Sim Não

Se sim, especifique: _____

2.4. Considera que há aspetos do seu trabalho, no âmbito da Educação para a Cidadania, que podem ser melhorados através de ações de formação contínua?

Sim Não

Se sim, quais? _____

3. Dados de opinião do professor face à Educação para a Cidadania

3.1. Com que frequência inclui a área de Educação para a Cidadania nas suas planificações?

Todos os dias	3 a 4 vezes por semana	1 a 2 vezes por semana	2 vezes por mês	1 vez por mês
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. Ao longo de uma semana, com que frequência aborda a área de Educação para a Cidadania, na sala de aula?

Nunca	1 a 2 vezes por semana	3 a 4 vezes por semana	Todos os dias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3. Na sua opinião, em que medida a Educação para a Cidadania é importante nos âmbitos abaixo referidos:

Assinale com um **X** a sua opção, tendo em conta a seguinte escala de 1 a 5, em que:

1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Bastante importante; 5- Muito importante;

Âmbitos da ação educativa	1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Importante	4 Bastante importante	5 Muito importante
A formação de pessoas responsáveis					
A formação de pessoas autónomas					
A formação de pessoas solidárias					
A formação de pessoas que respeitam os outros					
A formação de pessoas com espírito democrático					
A formação de pessoas com espírito crítico					
Outra(s): _____					

3.4. No seu contexto de prática, quem seleciona os conteúdos a serem abordados, no tempo dedicado à Educação para a Cidadania?

Assinale com um **X** o(s) itens que melhor se ajustam à sua *praxis* educativa.

O professor

Os alunos

O professor e os alunos

O Conselho de Docentes

Os Encarregados de Educação

3.5. Ao fazer a avaliação em Educação para a Cidadania, de forma integrada com as outras disciplinas do currículo, em que media considera importantes os âmbitos referidos:

Assinale com um **X** a sua opção, tendo em conta a seguinte escala de 1 a 5, em que:

1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Bastante importante; 5- Muito importante;

Âmbitos da avaliação	1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Importante	4 Bastante importante	5 Muito importante
Avaliar conhecimentos					
Avaliar atitudes					
Avaliar valores					
Avaliar comportamentos em situações reais					
Outra(s): _____					

3.6. Que metodologias utiliza mais frequentemente na área de Educação para a Cidadania?

Assinale com um **X** a sua opção, tendo em conta a seguinte escala de 1 a 5, em que:

1- Nunca; 2- Poucas vezes; 3- Frequentemente; 4- Muito frequentemente; 5- Sempre ou quase sempre;

Metodologias	1 Nunca	2 Poucas vezes	3 Frequentemente	4 Muito frequentemente	5 Sempre ou quase sempre
Processos de trabalho cooperativo					
Processos de trabalho reflexivo					
Processos de negociação, acordo e contrato					
<i>Role play</i> / simulação de papéis					
Visitas de estudo/ações concretas					
Jogos didáticos					
Outra. Qual? _____ _____					

3.7. Quais as principais dificuldades que reconhece à abordagem da Educação para a Cidadania em sala de aula?

Assinale com um **X** a sua opção, tendo em conta a seguinte escala de 1 a 5, em que:

1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4-Concordo; 5-Concordo totalmente;

Dificuldades	1 Discordo totalmente	2 Discord o	3 Não concordo nem discordo	4 Concord o	5 Concordo totalmente
Extensão do currículo do 1.º CEB					
Número de alunos por turma					
Distribuição do número de horas por áreas disciplinares					
Escassez de recursos					
Relevância dada aos testes e exames					
Falta de formação adequada					
Pouco à vontade com os temas					
Outra(s): _____ _____ _____					

3.8. Quais as áreas disciplinares onde as suas práticas revelam, de forma mais evidente, um trabalho transversal com a área de Educação para a Cidadania?

Assinale com um **X** a sua opção, tendo em conta a seguinte escala de 1 a 5, em que:

1- Nada evidente; 2-Pouco evidente; 3- Evidente; 4-Muito evidente; 5-Totalmente evidente;

Áreas disciplinares	1 Nada evidente	2 Pouco evidente	3 Evidente	4 Muito evidente	5 Totalmente evidente
Português					
Matemática					
Estudo do Meio					
Expressões Artísticas					
Expressão Físico-Motora					

3.9. Quais as dimensões da Educação para a Cidadania onde é mais evidente o seu trabalho em sala de aula?

Assinale com **X** a sua opção, tendo em conta a escala de 1 a 5 abaixo mencionada:

Dimensões	1 Nada evidente	2 Pouco evidente	3 Evidente	4 Muito evidente	5 Totalmente evidente
Educação para os direitos humanos					
Educação ambiental/desenvolvimento sustentável					
Educação rodoviária					
Educação financeira					
Educação do consumidor					
Educação para o empreendedorismo					
Educação para a igualdade de género					
Educação intercultural					
Educação para o desenvolvimento					
Educação para a defesa e segurança/ educação para a paz					
Voluntariado					
Educação para os <i>media</i>					
Dimensão europeia da educação					
Educação para a saúde e sexualidade					

3.10. O que sugere que seja feito para promover aprendizagens significativas no âmbito da Educação para a Cidadania, a fim de a escola ser capaz de dar resposta às atuais exigências de mudança da sociedade? (Refira, pelo menos, duas sugestões)

Obrigada pela sua colaboração.

Ana Sofia Costa

Anexo 31. Autorização da aplicação do questionário pela Plataforma MIME



Ana Sofia Costa <anasofiacosta88@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0632100001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: anasofiacosta88@gmail.com

27 de março de 2018 16:37

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0632100001, com a designação *Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, registado em 07-02-2018, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Ana Sofia Ferreira Costa
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os que intervenham na recolha e tratamento de dados pessoais. No caso presente de recolha de dados de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- c) Informa-se, ainda, que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e, sublinhe-se, para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Anexo 32. Pedido de autorização aos Agrupamentos de Escolas

Exmo. Senhor Diretor do
Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário

Ana Sofia Ferreira Costa, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca das conceções e práticas dos professores sobre a Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.ª autorização para aplicar um questionário aos professores, das várias escolas pertencentes ao Agrupamento que V. Ex.ª dirige.

Mais informa que o referido questionário foi aprovado pela DGE, conforme informação enviada, por email, a 27 de março de 2018 (Inquérito n.º 0632100001).

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 06 de abril de 2018

Ana Sofia Ferreira Costa