



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ISSN: 1809-4465

Fundação CESGRANRIO

Martins, Maria José D.; Simão, Ana Margarida Veiga
A (re)interpretação e a implementação das políticas educativas de cidadania pelos professores *
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol.
30, núm. 117, 2022, Outubro-Dezembro, pp. 897-919
Fundação CESGRANRIO

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902902>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399573187003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A (re)interpretação e a implementação das políticas educativas de cidadania pelos professores*

Maria José D. Martins ^a
Ana Margarida Veiga Simão ^b

Resumo

Esta investigação visa compreender de que forma os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB) implementam as políticas educativas de cidadania delineadas nos documentos oficiais. Assim, analisaram-se os textos legais e as orientações do Ministério da Educação português e da União Europeia, que definem as políticas de Educação para a cidadania, que têm servido de guia para os professores educarem para a/e na cidadania no EB. Os dados obtidos por meio de questionários disponibilizados *on-line*, respondidos por 109 professores com idades entre 23 e 63 anos, permitiram concluir que há grande variedade nos temas abordados e nas estratégias de ensino. A Educação Ambiental e as regras da convivência interpessoal foram os domínios mais referenciados. Referências a ações solidárias na comunidade e o estabelecimento de regras de convivência interpessoal constituíram práticas pedagógicas que remetem para uma conceção atual de cidadania.

Palavras-chave: Cidadania e desenvolvimento. Democracia. Educação Básica.

1 Introdução

O conceito de cidadania remetia, inicialmente, para o conjunto de direitos e de deveres conferidos aos indivíduos que integravam uma determinada comunidade, e, assim, obtinham o estatuto de cidadãos. É um conceito que tem variado ao

* Artigo efetuado no âmbito do programa de pós-doutorado da primeira autora, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sob a supervisão da segunda autora.

^a Instituto Politécnico de Portalegre, Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos (VALORIZA), Portalegre, Portugal

^b Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI), Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Recebido em: 24 mai. 2020

Aceito em: 17 jun. 2021

longo da história e dos contextos sociopolíticos. Atualmente, o conceito está intrinsecamente associado à vivência em democracia e envolve o direito e o dever de participação ativa na vida da comunidade, em níveis cultural, social e político (EUROPEAN COMMISSION, 2017; MARTINS; MOGARRO, 2010; MENEZES, 2005; RIBEIRO; NEVES; MENEZES, 2014; UNESCO, 2015).

A cidadania implica agir de modo responsável em níveis individual e social, de forma autónoma, exercendo o pensamento crítico, em contextos nos quais o conflito é frequente e a diversidade constitui a norma. Pode, assim, diferenciar-se a cidadania passiva (direito à Educação, à saúde, ao voto; dever de cumprir as leis, de pagar os impostos etc.) da cidadania ativa, que implica intervenção na comunidade por meio de voluntariado, do associativismo ou de outro tipo de iniciativas locais, regionais ou globais (à escala planetária). Essa dimensão tem levado alguns autores a considerar que não existe uma Educação para a cidadania, mas, antes, uma Educação na cidadania (MARTINS; MOGARRO, 2010; MENEZES, 2005; REICHERT; TORNEY-PURTA, 2019; UNESCO, 2015; WILLEMSE *et al.* 2015).

Autores (MUAHMED, 2020; REICHERT; TORNEY-PURTA, 2019) sugerem que as crenças dos professores influenciam suas práticas pedagógicas, com especial incidência no que respeita à componente de cidadania.

Reichert e Torney-Purta (2019), numa investigação que envolveu milhares de professores, oriundos de países de diferentes continentes, e cujo objetivo era compreender quais as suas crenças sobre os objetivos de uma Educação cívica, concluíram que as crenças dos professores são não só influenciadas pelas suas características individuais, mas também pelos contextos sociais em que estão inseridos, com os professores dos países do Norte da Europa a valorizar mais o pensamento independente e a tolerância que os do Leste da Europa e também alguns dos países Asiáticos. Foi, ainda, possível constatar que a maioria dos professores dos diferentes países salientava a importância da Educação ambiental, do pensamento independente, da participação na escola e na comunidade como importantes fatores da Educação cívica. Contudo, aspetos como a Educação contra o racismo e a xenofobia ou a participação na vida política do país eram menos enfatizados pelos professores enquanto componentes de Educação cívica (REICHERT; TORNEY-PURTA, 2019).

Segundo o relatório Eurydice (EUROPEAN COMMISSION, 2017, p. 6), que compara os sistemas educativos da União Europeia, a Educação para a cidadania envolve a aprendizagem de conhecimentos, competências e atitudes, à semelhança das outras áreas do saber, e organiza-se em redor de quatro grandes áreas:

interagir de forma eficaz e construtiva com os outros (o que inclui o desenvolvimento pessoal, comunicar, escutar e cooperar com os outros); pensar criticamente (exercer o raciocínio, literacia mediática, saber usar fontes); atuar de uma forma socialmente responsável (respeito pela justiça e por direitos humanos, pelas outras culturas e por religiões, desenvolver o sentido de pertença e compreender as questões do ambiente e da sustentabilidade); e atuar democraticamente (respeito pelos princípios democráticos, conhecimento das instituições e dos processos políticos).

A Educação para a cidadania surge, atualmente, como uma forma de fazer face a vários desafios da sociedade atual, como o ressurgimento de fenómenos de violência extrema, manifestações de racismo e de xenofobia, a proliferação da informação e as dificuldades no seu processamento, a desconfiança na política e nos políticos e novas formas de exclusão social (EUROPEAN COMMISSION, 2017; RIBEIRO; NEVES; MENEZES, 2014).

Autores como Serrão e Freitas (2017) e Willemse *et al.* (2015) consideram que, apesar da Educação para a cidadania ser um tema de intenso debate público na atualidade, a maioria dos professores não teve formação específica nessa área, e, por consequência, nem sempre estão seguros sobre que práticas pedagógicas implementar. Os autores consideram que a participação em ações de formação contínua de desenvolvimento curricular de questionamento colaborativo torna os professores mais conscientes das suas práticas, com conceções e práticas pedagógicas mais abrangentes do conceito de cidadania e mais propensos a dinamizar projetos de cidadania com os alunos.

Desde o início do milénio que a Educação para a cidadania tem vindo a ocupar um lugar de destaque em todas as políticas educativas de Portugal e dos restantes países da União Europeia, tornando-se uma componente obrigatória em todos os currículos educativos europeus. Em alguns países, ou em certas épocas sociohistóricas, é enfatizado o carácter transversal dessa componente curricular, em outro(as) são, ainda, criadas áreas ou disciplinas para trabalhar a componente específica da cidadania (EUROPEAN COMMISSION, 2017). Apesar do reconhecimento da importância dessa componente curricular ser consensual, as políticas públicas nessa matéria têm oscilado de acordo com as ideologias políticas dos governos eleitos (BARROSO, 2006). Essas tendências também se têm verificado nos países latino americanos (MARCHESI; TEDESCO; COLL, 2010; OLIVEIRA; CORSETTI, 2018).

Em Portugal, as abordagens ora privilegiam uma organização disciplinar e interdisciplinar – a reorganização curricular de 2001 criava as áreas curriculares de formação cívica e a área de projeto com horário delimitado nos 2º e 3º ciclos do EB e no Ensino Secundário (Decreto-lei nº 6/2001, 18 de janeiro [REPÚBLICA PORTUGUESA, 2001]), ora sugerem que a Educação para a cidadania seja abordada de modo transversal ao currículo, caso da reorganização curricular de 2012 (Decreto-lei nº 139/2012, 5 de julho, do DR [REPÚBLICA PORTUGUESA, 2018a]). Em 2017, foi elaborada uma estratégia nacional de Educação para a cidadania – ENEC (MONTEIRO, 2017), que define os domínios a abordar pelos professores (temas centrais) e as competências a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. Foram definidos os temas obrigatórios e os opcionais a lecionar nos diferentes ciclos de escolaridade. Atualmente, os documentos oficiais enfatizam a complementaridade das abordagens transdisciplinar, interdisciplinar e disciplinar. A estratégia disciplinar foi privilegiada nos 2º e 3º ciclos do EB, com a criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto que perspetivas interdisciplinares e multidisciplinares são enfatizadas no Ensino Secundário. Ao longo de todas essas reorganizações curriculares, a estratégia predominante no 1º Ciclo do EB foi sempre transversal ao currículo, dada sua natureza integrada e o carácter de monodocência desse ciclo de estudos (MARTINS, 2017; MONTEIRO, 2017; REPÚBLICA PORTUGUESA, 2018).

A maioria dos estudos disponíveis (REICHERT; TORNEY-PURTA, 2019; SERRÃO; FREITAS, 2017) tem incidido maioritariamente sobre as crenças e as opiniões dos professores sobre o conceito de cidadania e/ou sobre o impacto da Educação para a cidadania no ambiente escolar, mas há poucos estudos que se focam sobre o modo como, efetivamente, os professores têm implementado as políticas de cidadania, ou seja, sobre quais os temas e as práticas pedagógicas que utilizam no quotidiano escolar para educar para a/e na cidadania.

Desse modo, a presente investigação pretende ser um estudo exploratório que visa compreender como os professores (re)interpretam e implementam as políticas de cidadania delineadas nos documentos oficiais. A investigação orienta-se no sentido de responder às seguintes questões:

- Que temas são mais assinalados pelos professores na Educação para a cidadania?
- Quais os temas que emergem dos enunciados dos professores quando descrevem atividades associadas à promoção da cidadania nas crianças?

- Quais as estratégias e as práticas pedagógicas que emergem dos enunciados dos professores que descrevem as atividades associadas à promoção da cidadania nas crianças?
- Quais os critérios que os professores utilizam para avaliar a cidadania nas crianças?

2 Método

2.1 Participantes

Participaram desse estudo 109 professores do 1º Ciclo do EB (0,36% da população total) a lecionar em várias regiões do território português. Onze do sexo masculino (10,1%) e 98 (89,9%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre 23 e 63 anos, $M(\text{idade}) = 48$ anos. O seu tempo de serviço oscilava entre 5 e 40 anos, $M(\text{tempo de serviço}) = 24$ anos. Vinte e sete (25,2%) lecionavam em zona rural e 80 (74,8%), em zona urbana.

2.2 Instrumento

Foi construído um questionário propositadamente para esse estudo e uma versão preliminar do questionário foi aplicada a 18 professores que responderam numa versão de papel e de lápis, o que permitiu efetuar um pré-teste. O questionário Educação para a cidadania é constituído por um total de oito perguntas. Cinco perguntas fechadas visavam obter dados de natureza sociodemográfica; uma pretendia obter dados sobre as temáticas que eram habitualmente objeto de Educação para a cidadania. Em duas questões abertas, solicitava-se aos professores que descrevessem uma atividade de Educação para a cidadania e que indicassem os critérios utilizados para avaliar as crianças nessa componente.

2.3 Procedimento

Após o tratamento dos dados do pré teste, elaborou-se a versão final do questionário que foi disponibilizada *on-line*, foi enviado um *link* para todas as direções dos agrupamentos de escolas do país. No texto colocado antes do *link*, assegurava-se o consentimento informado e o carácter voluntário das respostas, e solicitava-se aos diretores dos agrupamentos que o enviassem a todos os professores do 1º Ciclo do EB desses agrupamentos. O questionário esteve disponível *on-line* por cerca de três meses. As perguntas fechadas permitiam mais do que uma resposta e foram apenas objeto de análise de frequências. As perguntas abertas foram objeto de uma análise de conteúdo, em que os grandes eixos de análise eram o tipo

de estratégias pedagógicas descritas para educar para a cidadania, as temáticas emergentes que lhe estavam associadas e os critérios de avaliação. Esses eixos de análise não eram mutuamente exclusivos dada a interligação entre eles, mas dentro de cada um deles procurou-se identificar categorias homogêneas que permitissem verificar se as atividades envolviam trabalho individual, trabalho de grupo, trabalho coletivo, participação na escola ou participação na comunidade. Num contínuo crescente, do maior ao menor grau de participação, e atividade dos alunos, como componente inerente às concepções mais atuais propostas pelos autores sobre a cidadania democrática.

Assim, 104 (95,4%) dos 109 professores efetuaram descrições mais ou menos exaustivas do seu trabalho com os alunos. A maioria dos professores (83,7%) identificou claramente a(s) temática(s) abordada(s); apenas para 17 (16,3%) dos 104, as temáticas não ficaram claras, mas as estratégias de ensino foram explicitadas na maioria dos enunciados.

3 Apresentação de resultados

A Tabela 1 apresenta a lista das áreas temáticas consideradas obrigatórias, a partir de 2017, e as respostas assinaladas pelos professores, ano a ano de escolaridade.

Tabela 1 - Temáticas obrigatórias assinaladas pelos professores nos 4 anos de escolaridade

Temáticas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total de respostas
Direitos humanos/ direitos da criança	66 (60,6%)	75 (68,8%)	75 (68,8%)	79 (72,5%)	295*
Igualdade de género	54 (49,5%)	61 (56,0%)	66 (60,6%)	70 (64,2%)	251*
Educação Intercultural	37 (33,9%)	45 (41,3%)	57 (52,3%)	56 (51,4%)	195
Desenvolvimento sustentável	36 (33,0%)	35 (32,0%)	52 (47,7%)	59 (54,1%)	182
Educação ambiental	82 (75,2%)	80 (73,4%)	75 (68,8%)	79 (72,5%)	316*
Educação para a saúde	82 (75,2%)	83 (76,1%)	75 (68,8%)	74 (67,9%)	314*

Nota – As percentagens foram calculadas por relação ao número total de professores e não de respostas pois cada professor podia assinalar vários temas. Estão assinaladas com asterisco as alternativas mais frequentemente escolhidas pelos professores

Fonte: Autoras (2020)

A Tabela 2 apresenta a lista das áreas temáticas consideradas opcionais a partir de 2017 e as respostas assinaladas pelos professores, ano a ano de escolaridade. Acrescentaram-se aos temas mencionados na ENEC, a Educação emocional, as regras e a convivência interpessoal e a Educação para o património.

Nessa questão, os professores poderiam assinalar todas as alternativas que considerassem pertinentes e, no questionário, as áreas obrigatórias estavam apresentadas em alternância com as opcionais.

Tabela 2 - Temáticas opcionais assinaladas pelos professores nos quatro anos de escolaridade

Temas opcionais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total de respostas
Educação emocional	66 (60,5%)	58 (53,2%)	56 (51,4%)	61 (56,0%)	241
Educação rodoviária	58 (53,2%)	75 (68,8%)	47 (43,1%)	47 (43,1%)	227
Educação do consumidor	22 (20,2%)	32 (29,4%)	51 (46,8%)	55 (50,5%)	160
Educação sexual	41 (37,6%)	47 (43,1%)	71 (65,1%)	72 (66,1%)	231
Educação financeira	9 (8,3%)	16 (14,7%)	36 (33,0%)	49 (44,9%)	110
Educação para o empreendedorismo	7 (6,4%)	15 (13,8%)	28 (25,7%)	42 (38,5%)	92
Educação para os media	10 (9,2%)	19 (17,4%)	43 (39,4%)	46 (42,2%)	118
Educação para o património	17 (15,6%)	27 (24,8%)	52 (47,7%)	46 (42,2%)	118
Democracia e instituições europeias	7 (6,4%)	17 (15,6%)	30 (27,5%)	47 (43,1%)	101
Educação para a segurança e prevenção dos riscos	33 (30,3%)	43 (39,4%)	53 (48,6%)	60 (55,0%)	189
Regras de convivência interpessoal	73 (67,0%)	77 (70,6%)	72 (66,1%)	71 (65,1%)	293*
Bem-estar animal	65 (59,6%)	65 (59,6%)	56 (51,3%)	54 (49,5%)	240
Outros temas	9 (8,3%)	9 (8,3%)	9 (8,3%)	7 (6,4%)	34

Nota – As percentagens foram calculadas por relação ao número total de professores e não de respostas pois cada professor podia assinalar vários temas. Estão assinaladas com asterisco as alternativas mais frequentemente escolhidas pelos professores

Fonte: Autoras (2020)

A análise das Tabelas 1 e 2 permite concluir que, das cinco temáticas mais trabalhadas no âmbito da Educação para a cidadania, quatro delas referem-se às áreas obrigatórias: Educação ambiental, para a saúde, para os direitos humanos e para igualdade de género. Seguem-se as regras da convivência interpessoal que, embora não explicitadas nas áreas temáticas nos documentos formais, ocuparam um lugar de destaque nas preocupações dos professores. Essas cinco temáticas foram assinaladas por mais de dois terços dos professores nos quatro anos de escolaridade. A Educação intercultural e o desenvolvimento sustentável, apesar de obrigatórias, são menos trabalhadas em favor de algumas áreas opcionais, como o bem-estar animal, a Educação rodoviária e a Educação emocional (que não aparece explicitamente nos documentos oficiais).

A Educação para a democracia e as instituições europeias, a Educação financeira e para o empreendedorismo foram as menos assinaladas pelos professores. Contudo, alguns dos temas foram claramente mais trabalhados no 3º e no 4º ano por comparação aos dois primeiros anos, nomeadamente, a democracia e as instituições europeias, a Educação sexual, a financeira, para os média e para o empreendedorismo.

No que se refere à análise dos enunciados que descrevem as práticas pedagógicas, verificou-se que a estratégia de ensino de cidadania e de desenvolvimento mais mencionada pela amostra foi a atividade de natureza solidária com impacto na comunidade, que foi descrita por 17 professores (16,3% da amostra), revelando que a relação com/e a participação na comunidade são valorizadas pelos professores na componente de cidadania. Nessa linha de ideias, um professor descreveu:

Fizemos um trabalho de investigação sobre instituições de solidariedade social existentes na nossa localidade. Pedimos a colaboração de duas entidades envolvidas no apoio a famílias carenciadas e a idosos. Depois, organizámos uma ação de angariação de produtos alimentares e de higiene para serem entregues a algumas famílias referenciadas.

Um outro professor descreveu: “Organização de uma caminhada solidária para recolha de bens alimentares e outros para uma associação de defesa animal”. Contudo, algumas das atividades solidárias eram de natureza apenas assistencial: pedidos para famílias carenciadas (um professor informou que fizeram “Recolha de bens para famílias carenciadas da zona”); lares de idosos; instituições de proteção à infância e, predominantemente, para associações de proteção aos animais (que serviam também o propósito de abordar o tema do bem-estar animal). Assim, um

professor descreveu que no “Dia do animal: vinda de um veterinário à escola com alguns animais. Recolha de alimentos para associações de animais. Exposição na escola de trabalhos realizados pelos alunos sobre os cuidados a ter com um animal doméstico”. Em suma, a relação com/e a intervenção na comunidade foi sempre o foco desse tipo de atividade pedagógica.

Ainda no que se refere às estratégias de ensino, verificou-se que os trabalhos em pequenos grupos com os alunos foram referidos explicitamente por 15 (14,4%) professores. Alguns afirmaram apenas que faziam “trabalhos de grupo”. Isto não significa que o trabalho individual fosse dominante, pelo contrário, a maioria das atividades descritas remetia para atividades coletivas com toda a turma.

As assembleias de turma foram referidas por 10 (9,6%) professores, umas vezes apenas associadas à resolução de problemas de comportamento e, outras, a tomadas de decisão relativas a trabalhos escolares a realizar futuramente. Um professor descreveu que foi feita a “Elaboração de um quadro dos comportamentos mensal com registo diário e assembleia de turma no final de cada semana, onde os alunos apresentam os problemas e dificuldades sentidas durante a semana e são discutidas estratégias para melhorar os comportamentos e atitudes”. Outro utilizou a assembleia de turma para decidir como resolver problemas locais: “Em assembleia de turma decidiu-se o que fazer e que atitude tomar em prol do bem-estar animal”.

O debate nas turmas foi referido explicitamente por 13 (12,5%) professores, quer de forma autónoma, sem relação com temas específicos (alguns afirmam apenas: “visualização de filmes e debates”), quer em relação com temáticas variadas, como Educação ambiental, Educação do consumidor, regras de convivência na escola, igualdade de género e Educação intercultural. A propósito desta última, um professor informou:

Cultura venezuelana - retornados. Conteúdos das aprendizagens essenciais: reconhecer e valorizar a cultura venezuelana existente na comunidade. Conhecer costumes e tradições da comunidade venezuelana: planificação de questões com base na exploração de uma notícia de jornal; realização de debate com convidados venezuelanos; participar no *workshop* de culinária- comida típica da Venezuela; realização de convívio com os pais/encarregados de Educação; apresentação de dança venezuelana; vender os produtos confeccionados pelos alunos, durante o convívio.

Atividades de expressão plástica foram descritas explicitamente por nove (8,6%) professores. Alguns não explicitaram nem os temas, nem as atividades, apenas afirmaram “Expressão plástica com temas de cidadania”. Os restantes descreveram atividades em relação com os temas da Educação ambiental e dos Direitos Humanos. Um professor informou que fizeram “Um estendal dos direitos humanos”, outro descreveu que

Desenvolvi com os meus alunos uma atividade sobre os Direitos Humanos. Os objetivos foram a promoção do pensamento crítico e a promoção do respeito pela diversidade e pela defesa dos Direitos Humanos. Construímos uma árvore de Natal, reutilizando os pacotes de leite escolar, com as palavras-chave dos Direitos Humanos coladas nessa mesma árvore. Este produto final foi o culminar de todo um trabalho desenvolvido ao longo de umas semanas entrelaçado em todas as áreas de aprendizagem onde foram desenvolvidos conhecimentos e competências de diálogo, interajuda, solidariedade, partilha, amizade, entre outras,

revelando, assim, preocupação com a promoção do pensamento crítico e a articulação desta atividade com várias áreas do conhecimento.

As expressões performativas foram também utilizadas, mas foram menos explicitadas nos enunciados. Apenas cinco professores (4,6%) descreveram este tipo de atividades e nem sempre identificando as temáticas ou os objetivos. Assim, um afirmou que dinamizava: “Expressão dramática com temas de cidadania”. Outro descreveu uma atividade que envolveu expressão musical em relação com o tema dos Direitos Humanos:

A cidade do elefante cor-de-rosa. Como receberias o elefante cor-de-rosa se viesse de outro planeta? Cada aluno recebeu o elefante cor-de-rosa desenvolvendo um direito da criança. Conheceram a história, interpretaram-na, desenvolveram-na praticamente. O elefante foi recebido, a partir de cada direito da criança. Cada direito uma casinha, depois construiu-se com cada uma, uma cidade vertical. Os alunos prepararam a apresentação - explicação de todas as fases do projeto desenvolvido, e apresentaram canções relacionadas com o tema e outros temas desenvolvidos na turma em expressão musical.

A assembleia de escola foi referida por um professor em relação com o tema da segurança e da prevenção rodoviária, embora a atividade descrita remetesse

mais para divulgação de trabalhos do que propriamente para uma assembleia de escola: “a turma apresentou numa assembleia de escola várias situações filmadas com os alunos para alertar para o que devemos ou não fazer quando: andamos no passeio, atravessamos a rua, saímos do automóvel”.

Surgiram também vários enunciados com referências à leitura de textos. De facto, oito (7,7%) enunciados explicitaram essa palavra, e, ao visionamento de filmes, que, geralmente, são seguidos de debates e trabalhos escritos por parte dos alunos. Assim, alguns professores afirmaram: “Visualização de vídeos, debates, leitura de textos», ou são mais específicos sobre as leituras: Leitura do livro ‘*Only one you*’ de Linda Kranz. Trabalhar as mensagens implícitas no livro. Reflexão e atividades diversas”.

Contudo, surgiram também algumas afirmações que remeteram para práticas pedagógicas que pareciam ancorar em perspetivas mais consentâneas com a Educação do carácter. Um professor afirmou apenas que utilizava “histórias e vídeos”, outro sugeriu “ouvir uma história” e outro afirmou “Leitura. Perguntas. Exposição oral”, sem especificar a finalidade, os temas associados e se os alunos trabalhavam individualmente ou em grupo.

Nas descrições dos professores, predominaram, assim, práticas pedagógicas que promoviam a colaboração, o trabalho de grupo, o debate, as assembleias de turma, a divulgação oral e escrita dos trabalhos escolares e, em alguns, salientou-se a participação em atividades com impacto na escola e/ou na comunidade, parecendo ancoradas em perspetivas pedagógicas ativas, socioculturais, desenvolvimentistas, construtivistas e/ou participativas.

O trabalho de projeto surgiu apenas uma vez, na afirmação de um professor “como estratégia que pode potenciar as aprendizagens dos alunos também na Educação da cidadania”.

No que se referia às temáticas, que surgiram associadas às atividades de cidadania e desenvolvimento descritas pelos professores, destacou-se a Educação ambiental como aquela que surgiu com mais frequência, com 20 (19,2%) professores a referirem atividades desta natureza. Este tipo de atividades era das que mais mobilizavam participação ativa dos alunos, quer na escola, quer na comunidade envolvente.

A reciclagem do lixo, a construção e sensibilização para a utilização dos ecopontos na escola foram referidas por vários professores: “Construção de ecopontos

na sala de aula”. Algumas das atividades que envolviam participação ativa na comunidade foram assim descritas pelos professores:

Participação numa Assembleia da Junta de Freguesia. Objetivo: participar como cidadão nas melhorias das condições de vida; propor alterações na separação de lixos; alertar para a escassez de ecopontos na localidade. Debate na turma; registo em pequenos grupos das conclusões; relacionar com as temáticas de Estudo do Meio (reciclagem, ambiente); escrever perguntas; registo pelo desenho das conclusões e de observações realizadas na localidade; saber participar em democracia respeitando as regras de intervenção e de participação; fazer o cálculo financeiro na colocação de ecopontos.

Um outro professor descreveu:

Após um incêndio perto da escola os alunos abraçaram um projeto: recuperar a floresta. Formaram grupos, pesquisaram, desenharam e escreveram sobre as diversas etapas necessárias para recuperar a floresta como se ela fosse de todos. Apresentaram os trabalhos à turma e depois organizaram uma exposição na escola. Como não era possível atuar em terrenos particulares, decidiram atuar através da divulgação das espécies autóctones, recolheram sementes que semearam, cuidaram e venderam a familiares e amigos. O dinheiro resultante das vendas serviu para cobrir as despesas e o restante foi utilizado na atividade de finalistas.

O segundo tema mais frequentemente descrito, com 14 enunciados (13,5%) explicitados pelos professores, remetia para as regras de conduta e de convivência na escola, que envolvia, geralmente, debate, colaboração, trabalho de grupo e divulgação, e, em alguns casos, envolvia também decisões em assembleia de turma, como atrás já se descreveu um caso. Alguns professores fizeram afirmações do tipo “Identificar, registar e fazer um cartaz de regras de convivência social”. Outros foram mais exaustivos na descrição e articularam as questões disciplinares e de comportamento com as restantes aprendizagens:

Após constatação de conflitos recorrentes no recreio, os alunos desenharam-se tristes e alegres e escreveram junto às respetivas representações pictóricas o que menos gostavam de vivenciar no recreio e o que mais gostavam (expressão plástica: desenho e pintura;

português: escrita). Posteriormente fez-se uma análise e recolha do que mais gostavam e procuraram-se padrões, dos quais se elaboraram diagramas de Carrol e diagramas de Venn (matemática: diagramas e padrões). Relativamente ao que menos gostaram, quem assim quis, leu para a turma o que escrevera e em conjunto falou-se sobre as atitudes que seriam de mudar (português: leitura e oralidade; estudo meio: gestão de conflitos). Finalmente, elaborou-se um cartaz com todos os escritos e imagens, sobre o que mais gostavam e menos gostavam durante o intervalo.

As temáticas dos Direitos Humanos, do bem-estar animal, da Educação para a saúde, da Educação intercultural e emocional foram, cada uma delas, escolhidas por cerca de cinco a seis professores para descrições exaustivas de atividades.

No âmbito da Educação emocional, um professor afirmou participar de um projeto Europeu:

Aplico há quatro anos o projeto Rescur nas turmas às quais leciono. Este projeto baseia-se no Currículo Europeu para a Resiliência, tendo como base materiais de apoio ao professor que utilizo nas aulas. Cada sessão inicia-se com uma gravação de mindfulness, após a qual é lido e interpretado um texto no qual exploramos situações ocorridas com as personagens principais - o Samuel e a Helena. Após essa abordagem, é proposta uma atividade relacionada com a temática abordada no texto, criando uma interdisciplinaridade com outra(s) áreas. O objetivo deste projeto é o desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos alunos, trabalhando o conceito de resiliência [...].

No âmbito da Educação para a saúde, verificou-se que existem apenas descrições de atividades de promoção da alimentação saudável visando claramente inculcar certos hábitos alimentares. Um professor afirmou que fazia:

Inculcação de hábitos saudáveis de alimentação com a promoção de lanches saudáveis ao intervalo, identificação diária dos lanches e preenchimento do mapa mensal. No final do mês, recebem uma pequena compensação (um chupa de frutas). Observou-se uma mudança de hábitos nos alimentos para o lanche e a colaboração dos encarregados de Educação desde o 1º ano.

Um outro professor afirmou que promovia o: “Preenchimento e tratamento de um questionário sobre hábitos alimentares; elaboração de marcadores contendo as virtudes de peças de fruta e a sugestão de receitas para utilização das mesmas; construção de um folheto sobre alimentação e cozinha saudável”.

Um professor descreveu, ainda, a participação num projeto internacional que envolveu uma atividade sobre os direitos da criança, seguida de ações solidárias

Projeto internacional sobre cidadania, intitulado “Luzes para a cidadania global”. Foi desenvolvido um projeto sobre os direitos da criança, “Somos crianças com direitos”. Foi construído um logotipo, marcadores de livros, postais e uma letra para uma canção, que foi treinada para ser gravada num CD. O objetivo foi trabalhar a solidariedade para com crianças, que, infelizmente, veem os seus direitos serem desrespeitados por motivos que lhes são alheios. Com o intuito de angariar verbas que reverteram inteiramente a favor de uma instituição de solidariedade social do concelho, foi solicitada a colaboração para a divulgação e venda dos CDs e trabalhos efetuados.

Finalmente, apenas com um ou dois enunciados explícitos surgiram os temas da Educação rodoviária, igualdade de género, Educação para os média, Educação do consumidor, Educação para o empreendedorismo, Educação para a paz, para desenvolvimento sustentável, para identidade e para símbolos nacionais. Nos diversos enunciados estão ausentes descrições relativas aos temas da Educação sexual, da democracia e da União Europeia, embora três professores refiram participação em três projetos europeus distintos.

Um desses professores referiu a participação no projeto Europeu eTwinning, de carácter interdisciplinar e que permitiu trabalhar vários temas da cidadania como

[...] outros temas transversais (como a utilização das TIC, a Educação para os média e a comunicação em língua inglesa) foram desenvolvidos temas integrados nos objetivos para o desenvolvimento sustentável definidos pelas Nações Unidas até 2030: alterações climáticas, não à pobreza, paz, não à fome, parcerias globais. As atividades foram variadas: utilização de ferramentas *on-line* para “chuva de ideias”, trabalho colaborativo, disseminação dos produtos; escrita de poemas, registo de temperaturas ambientais e construção de gráficos, ilustrações, descrições orais para gravação de voz, escrita de comentários, construção de postais, entre outras.

Habitualmente, e desde há cerca de 10 anos, trabalho a cidadania e outros temas transversais através dos projetos eTwinning.

Este depoimento foi dos poucos que enunciou várias temáticas e que mencionou atividades com vista à consecução de alguns dos objetivos do desenvolvimento sustentável.

No que respeita aos critérios para avaliar a componente curricular de cidadania e desenvolvimento, os enunciados dos professores parecem distribuir-se por três grandes categorias: avaliação das atitudes e dos comportamentos dos alunos (no sentido de valorizar o bom comportamento e o cumprimento das regras da convivência elaboradas); avaliação do empenho, do envolvimento e da participação dos alunos nas atividades (valorizando o empenho e o contributo individual para a realização das atividades) e, finalmente, avaliação articulada com as aprendizagens efetuadas nas áreas do conhecimento interligadas com a cidadania (português, estudo do meio, matemática etc.). Poderemos, ainda, considerar uma quarta categoria que inclui todos os enunciados que não foram suficientemente explícitos para integrar uma às três anteriores ou criar outra.

A categoria que foi mais frequentemente utilizada pelos professores foi a avaliação do envolvimento e da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas, com 42 (38,5%) professores a fazerem enunciados desse tipo. A este propósito, os professores fizeram afirmações tais como: “Envolvimento e participação pessoal de cada um na atividade” ou “O empenho, o interesse, a motivação” ou ainda “Relação e colaboração entre pares” ou mais detalhadamente: “Foi avaliado o produto da pesquisa, a partilha de informação, o espírito de grupo e a organização”.

Na categoria “avaliação das atitudes e dos comportamentos dos alunos” encontramos enunciados de 27 (24,8%) professores em que fazem afirmações do tipo: “Gestão de comportamentos e atitudes” ou “Avalio as atitudes e comportamentos interpessoais entre os alunos, quer em ambiente de sala de aula, quer seja fora dela, em ambiente de recreio” ou fazem: “Registos diários de comportamentos, que enquadram as regram debatidas e implementadas no início do ano”.

Na categoria “avaliação articulada com as aprendizagens efetuadas nas áreas do conhecimento” situaram-se os enunciados de 17 professores (15,6%), que explicaram que a avaliação é feita indiretamente a partir das outras áreas do conhecimento:

Aprendizagens Específicas das componentes: Estudo do Meio - Conhece costumes e tradições da comunidade venezuelana; Português - Redige textos: descritivo e convite-utilização correta das formas de escrita; Matemática - Manuseia os instrumentos de medição e o dinheiro; Música - Participa numa coreografia e vivencia-a num contexto de músicas do mundo. Aprendizagens Transversais - Interage com adequação e cortesia; Empenho e interesse; É autónomo na execução das atividades.

Ou afirmações como: “Construção de um cartaz com as aprendizagens efetuadas”; “trabalhos apresentados”.

Dos 109, 5 (4,6%) não responderam à questão dos critérios de avaliação e 13 (11,9%) efetuaram afirmações que não foram possíveis categorizar, por não explicitarem claramente os critérios ou por considerarem que tal área não se avalia. Assim, surgiram afirmações do tipo: “observação”, “registo”, “preenchimento de grelhas”, que não explicitam os critérios de avaliação, mas apenas as modalidades de recolha de informação, e um dos professores considerou que: “A cidadania não é um valor que se deva avaliar, deve-se praticar”.

4 Conclusões e discussão

No que se refere às temáticas mais assinaladas pelos professores nas perguntas fechadas, destacaram-se a Educação ambiental, para a saúde, para os Direitos Humanos, para a igualdade de género e ainda para as regras de convivência.

Na resposta aberta, ao descreverem uma atividade da sua eleição para promover cidadania nos seus alunos, verificou-se que a Educação ambiental e a promoção de regras de convivência destacaram-se novamente de todas as outras pela maior frequência com que foram referidas, à semelhança do que tem sido encontrado em outros estudos (REICHERT; TORNEY-PURTA, 2019). A Educação ambiental destacou-se também, quer pelo facto de se associar a tarefas que apelavam claramente a atividades dos alunos na elaboração e na divulgação de produtos de aprendizagem, quer por apelar à participação na vida da escola e, em alguns casos, na vida da comunidade, como recomendado pelas políticas nacionais e europeias e em consonância com as mais atuais conceções sobre a cidadania (EUROPEAN COMMISSION, 2017; MENEZES, 2005; UNESCO, 2015).

O tema das regras de convivência e de gestão do comportamento associava-se sobretudo ao debate, à elaboração colaborativa das regras da escola e, em alguns

casos, a assembleias de turma. A preocupação com essa temática nesse nível de ensino parece ser transversal a vários países da União Europeia, uma vez que o relatório Eurydice (EUROPEAN COMMISSION, 2017) sugere uma maior atenção dos sistemas educativos europeus à componente: “Interagir de forma eficaz e construtiva com os outros” nos primeiros anos da escolaridade, por comparação às restantes componentes que são privilegiadas em ciclos de ensino posteriores.

Após os dois temas referidos, surgem, em igual frequência, as temáticas dos Direitos Humanos e/ou direitos da criança; Educação emocional; Educação intercultural; bem-estar animal e Educação para a saúde. Todos os enunciados referentes à Educação para a saúde remetiam exclusivamente para a promoção de uma alimentação saudável, não havendo referências às questões de higiene pessoal (o questionário esteve *on-line* antes do encerramento das escolas e durante um período que coincidiu com o encerramento das escolas, devido à pandemia associada à Covid-19). Provavelmente, a preocupação com normas de higiene surgirá posteriormente, na sequência da adaptação à presença da Covid-19. Também não houve quaisquer referências à Educação sexual, temática que não foi mencionada nem de forma implícita no âmbito da Educação para a saúde, nem de forma explícita e autónoma, o que pode denotar menor atenção ou alguma insegurança relativamente a essa temática.

Algumas das temáticas que tinham sido muito assinaladas na pergunta fechada surgiram em poucos enunciados. Tal foi o caso da igualdade de género, que apareceu apenas em dois enunciados, apesar de ser um tema também privilegiado nas políticas da República Portuguesa (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2018b). As temáticas do desenvolvimento sustentável, Educação rodoviária, Educação para os média, Educação para o empreendedorismo, Educação para a paz, Educação do consumidor e Educação para identidade e para símbolos nacionais também apareceram, mas apenas em um a dois enunciados. O tema da democracia e da União Europeia foi pouco assinalado e não apareceu nos enunciados da pergunta aberta, embora três professores registassem que trabalhavam o tema da cidadania tendo por referência a participação em três projetos europeus, com vários países envolvidos e com partilha de materiais e de atividades.

A estratégia pedagógica de eleição que emergiu dos enunciados foi a atividade solidária com intervenções na comunidade, o que revelou a preocupação dos professores com a dimensão participativa que a componente de cidadania deve ter nas sociedades democráticas. Algumas dessas atividades eram apenas de natureza assistencial, mas muitas outras serviam outros propósitos de aprendizagem e pretendiam fomentar o pensamento crítico e a resolução de problemas em contexto,

com benefícios para a comunidade, e em consonância com as políticas nacionais, europeias e internacionais e as concepções mais atuais da prática da cidadania (EUROPEAN COMMISSION, 2017; MONTEIRO, 2017; RIBEIRO; NEVES; MENEZES 2014; UNESCO, 2015).

O debate, a troca de ideias, a leitura, o visionamento de filmes, a expressão oral, a escrita, plástica, dramática, e musical surgiram, por essa ordem, muito associadas à Educação emocional, intercultural e para os Direitos Humanos.

A participação em projetos europeus (alguns em parceria com instituições de Ensino Superior) parecia apetrechar os professores no sentido de fornecer informação mais detalhada e de forma mais consciente, sobre as atividades de cidadania com as crianças, embora apenas três professores tivessem feito referência a esses projetos. Contudo, este dado é congruente com as conclusões de estudos de outros autores com outras metodologias (SERRÃO; FREITAS, 2017; WILLEMSE *et al.*, 2015). Deste modo, alguns professores evidenciaram atividades que permitem aos alunos experienciar a cidadania democrática, nomeadamente também por meio da promoção de assembleias de turma. Contudo, alguns enunciados não exprimiram de forma explícita como os alunos vivem a cidadania.

No que respeita aos critérios de avaliação, o facto da categoria mais frequentemente utilizada pelos professores ser a avaliação do envolvimento e da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas é também um indicador de que a componente de participação e de envolvimento são privilegiadas pelos professores nas suas concepções sobre cidadania e sobre desenvolvimento, embora, para alguns, seja reduzida apenas à avaliação do “bom comportamento” no âmbito disciplinar.

Essa investigação apresenta algumas limitações, nomeadamente o facto de a amostra não ser representativa da população e de, por essa razão, terem sido eventualmente os professores que mais valorizam, planificam e promovem a cidadania que responderam ao questionário.

Em suma, a maioria dos professores da presente amostra pareceu consciente da importância da Educação para a cidadania e ela constitui uma prática pedagógica que não se iniciou com a nova estratégia curricular de 2017, mas que vem, desde há longo tempo, sendo implementada em interligação com as outras áreas do saber (um professor afirmou “saliento que embora a cidadania e desenvolvimento tenha surgido com ... esta área já era trabalhada anteriormente”). Contudo, dado que do universo de respondentes, obtivemos pouco retorno nas respostas ao questionário *on-line*, que alguns professores foram parcus de palavras nos enunciados ou não

referiram estratégias que fossem reveladoras de promoção de cooperação, de debate e de participação na escola ou na comunidade. Sugere-se, à semelhança de outros autores (SERRÃO; FREITAS, 2017; WILLEMSE *et al.*, 2015) que essa área seja considerada nos currículos de formação inicial e em projetos de formação contínua dos professores, que os temas que foram menos referidos pelos professores ocupem lugar de destaque nessa formação, e que ela permita refletir sobre a escola e as oportunidades que podem oferecer para uma vivência em cidadania democrática. Estudos posteriores podem incidir no questionamento dos elementos das direções dos agrupamentos, no sentido de saber que diligências e projetos são coletivamente assumidos pela escola para promover a cidadania nos alunos e incluir esse indicador na avaliação das escolas (SÁ, 2018).

The (re)interpretation and implementation of educational citizenship policies by teachers

Abstract

This investigation aims to understand how primary teachers implement the educational policies of citizenship outlined in official documents. Thus, the legal texts that guide teachers and define education policies for citizenship of the Portuguese Ministry of Education and of the European Union, were analysed. The data obtained through a questionnaire made available online was answered by 109 teachers aged between 23 and 63 years old and allowed us to conclude that there is a great variety in the topics covered and in the teaching strategies. Environmental Education and the rules of interpersonal coexistence were the most referenced domains. References to solidarity actions in the community and the establishment of rules of interpersonal coexistence constituted pedagogical practices that refer to a current conception of citizenship.

Keywords: *Citizenship and development. Democracy. Primary Education.*

La (re)interpretación y la implementación de las políticas educativas de ciudadanía por los profesores

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo los docentes del 1er Ciclo de Educación Básica (EB) implementan las políticas educativas de ciudadanía recogidas en documentos oficiales. Así, se analizaron los textos legales y las directrices del Ministerio de Educación portugués y de la Unión Europea, que definen las políticas de Educación para la Ciudadanía, que han servido de guía para que los docentes eduquen para la/y en ciudadanía en EB. Los datos obtenidos a través de cuestionarios disponibles en línea, respondidos por 109 docentes con edades comprendidas entre 23 y 63 años, permitieron concluir que existe una gran variedad en los temas tratados y en las estrategias de enseñanza. La Educación Ambiental y las reglas de convivencia interpersonal fueron los dominios más referenciados. Las referencias a acciones solidarias en la comunidad y el establecimiento de reglas para la convivencia interpersonal constituyeron prácticas pedagógicas que remiten a una concepción actual de ciudadanía.

Palabras clave: *Ciudadanía y desarrollo. Democracia. Educación Básica.*

Referências

- BARROSO, J. O Estado e a regulação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006. p. 9-39.
- EUROPEAN COMMISSION. *Citizenship education at school in Europe 2017: Eurydice report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2017. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-pt/format-PDF>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- MARCHESI, A, TEDESCO, J., COLL, C. (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Buenos Aires: Fund. Santillana, 2010.
- MARTINS, O. (coord.). *Perfil de competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. República Portuguesa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.
- MARTINS, M. J. D.; MOGARRO, M. J. A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*, [s. l.], v. 53, p. 185-202, 2010. Disponível em: http://www.rieoci.org/boletin53_1.htm. Acesso em: 30 out. 2019.
- MENEZES, I. De que falamos quando falamos de cidadania? In: CARVALHO, C.; SOUSA, F.; PINTASSILGO, J. (eds.) *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto, 2005. p. 37-47.
- MONTEIRO, R. (coord.). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: República Portuguesa, Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf. Acesso em: 2 nov. 2019.
- MUHAMMAD; S. Teaching the good citizen? Democratic citizenship education in Austria and Portugal. Teachers' conceptualisations and experiences. Dissertação [Doutoramento] – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2020.
- OLIVEIRA, M. A.; CORSETTI, B. A cidadania na Revista de Estudos Pedagógicos: publicações entre 1995 e 2013. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 232-244, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.14393/che-v17n1-2018-14>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. *Educação para a cidadania global (ECG): a abordagem da Unesco*. [S. l.], 2015.

REICHERT, F.; TORNEY-PURTA, J. A cross national comparison of teacher's beliefs about the aims of civic education in 12 countries: a person centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, [s. l.], v. 77, p. 112-125, jan. 2019. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>

REPÚBLICA PORTUGUESA. Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro a 2001. Aprova a reorganização curricular do ensino básico. *Diário da República*, Lisboa, 18 jan. 1001, Série I-A, nº 15.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Decreto-lei n.º 139/2012, 5 de julho de 2012. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, Lisboa, 5 jul. 2012, Série I, nº 129.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018a. O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. *Diário da República*, Lisboa, 6 jul. 2018, Série I, nº 129.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Presidência do Conselho de Ministros. Estratégia para a igualdade e a não discriminação (ENIND). Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018b. Disponível em: https://www.defesa.gov.pt/pt/comunicacao/documentos/Lists/PDEFINTER_DocumentoLookupList/20_Estrategia-Nacional-para-a-Igualdade-e-a-Nao-Discriminacao-2019-2030-Portugal-mais-Igual.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

RIBEIRO, N.; NEVES, T.; MENEZES, I. Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, Porto, v. 14, n. 3, p. 12-31, set./dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78011/2/98363.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SÁ, V. Avaliação institucional de escolas de educação básica em Portugal: políticas, processos e práticas. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 801-821, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601163>


SERRÃO, J.; FREITAS, M. Desafios e oportunidades da Educação para a Cidadania. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Coruña, v. Extr.,n. 6, A6-421, dez. 2017. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2965>

WILLEMSE, T. M. *et al.* Fostering teacher's professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, [s. l.], v. 49, p. 118-127, Jul. 2015. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.008>




Informações sobre as autoras

Maria José D. Martins: Doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Extremadura, Espanha. Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. Coordenadora do mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Investigadora do Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos do referido Politécnico e colaboradora da Unidade de Investigação, Desenvolvimento e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Contato: mariajmartins@ipportalegre.pt

 <http://orcid.org/0000-0001-9517-7703>

Ana Margarida Veiga Simão: Doutora em Ciências da Educação e Agregação em Psicologia da Educação. Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Investigadora do Centro de Investigação em Ciência Psicológica, Faculdade de Psicologia da mesma universidade. Contato: amsimao@psicologia.ulisboa.pt

 <http://orcid.org/0000-0003-3652-5573>