



As práticas dos docentes e a cidadania

Jacinto Serrão, Maria Helena Salema

Instituto de Educação Universidade de Lisboa

Resumo

A área da cidadania é parte integrante dos *curricula* e deverá estar transversalmente presente na ação pedagógica dos profissionais em todas as suas dimensões e níveis de ensino. Esta área tem sido alvo de trabalhos e de teorias sobre a sua implementação curricular, mas na componente prática surgem evidentes necessidades na ação pedagógica. Existem dados e alguma informação sobre os conhecimentos e atitudes dos alunos e instrumentos de avaliação, mas sobre as representações sociais, as suas práticas e as suas necessidades de formação e dificuldades de implementação, ainda há muito para investigar e conhecer de forma sustentada em evidências empíricas. Neste artigo identificam-se as categorias de estratégias e/ou atividades bem-sucedidas e as frequências de relacionadas com as suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: educação para a cidadania, prática pedagógica, *curricula*, comunidade escolar

Método

Nesta investigação, assumimos um paradigma interpretativo e um desenho de estudo de caso. O caso em estudo são as representações sociais dos professores sobre a educação para a cidadania (EC) apresentadas por professores dos ensinos básico e secundário. Neste sentido, a opção pelo estudo de caso prendeu-se com a oportunidade que pode proporcionar para descrever e compreender em profundidade o objeto de estudo, nomeadamente quando se trata de um fenómeno complexo e que aborda questões que ainda foram pouco estudadas. Com este estudo de caso pretendeu-se conhecer, de um modo geral, as representações sociais sobre a EC apresentadas pelos professores, recolhendo informação de natureza quantitativa e qualitativa, através de um questionário dirigido a um conjunto de professores, que se insere no âmbito do estudo de caso intrínseco, de acordo com as tipificações de Stake (2005, 2007).

O tratamento e análise de dados baseiam-se num processo misto que conjuga um tratamento quantitativo (questões fechadas e escalas de *Likert*) com um qualitativo (questões abertas).

Participantes

Os participantes foram 194 professores que lecionam desde o 1.º ano do Ensino Básico até ao 12.º ano do Ensino Secundário, critério que determinou a sua participação e a vontade de fazer parte desta investigação. Procurou-se abranger escolas de quase

todas as regiões do Continente português, bem como das suas regiões Autónomas. No entanto, devido a dificuldades circunstanciais da investigação realizada levaram a que algumas regiões estejam mais representadas do que outras. Os participantes lecionavam em escolas dos seguintes distritos: Aveiro, Braga, Évora, Guarda, Faro, Lisboa, Madeira, Portalegre, Porto, Setúbal, Viana do Castelo e Viseu. Como tal, apesar de não estarmos a estudar uma amostra representativa de Portugal, houve o cuidado de recolher dados em todo o País, evitando os enviesamentos que poderiam existir se apenas considerássemos as grandes cidades, sobretudo ignorando o interior e os meios rurais.

Instrumento e Materiais

O principal instrumento de recolha de dados foi um questionário, construído expressamente para o estudo, o qual foi preenchido pelos professores que manifestaram disponibilidade para participar nesta investigação, na base do critério acima referido. Tratou-se de um instrumento de recolha de dados vantajoso e adequado ao que se pretendia, se tivermos em consideração o número de escolas e a sua dispersão geográfica. Os questionários foram elaborados tendo presente, também, a natureza das questões e dos dados a obter, não perdendo de vista as formas de tratamento e de análise dos dados. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), a “escolha dos métodos de recolha dos dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto e em função dos objectivos” (p. 185).

Devido ao desenho de investigação, à população-alvo, às questões de investigação e aos procedimentos de tratamento e análise de dados que pretendíamos adotar, o questionário é composto por três tipos de questões; (1) as que permitem a caracterização sociodemográfica dos participantes (escola não agrupada ou agrupamentos de escola, nível de ensino, idade, género, formação inicial, número de anos de serviço, departamentos, cargos desempenhados, situação profissional, habilitações académicas); (2) de resposta fechada, baseadas numa escala de *Likert*, com 5 níveis, nas quais os participantes apenas selecionaram a opção mais adequada às suas representações sociais sobre os itens propostos e relacionados com a educação para a cidadania; e (3) questões abertas, que permitiram ter acesso, por exemplo, a formas inovadoras de práticas relacionadas com a EC que estes professores já tivessem desenvolvido. Assim, a versão final do questionário é composta por nove questões referentes à caracterização

sociodemográfica, por cinco questões fechadas, cada uma delas com vários itens, onde as respostas se baseavam numa escala de *Likert* e por quatro questões abertas, com as quais termina o questionário.

Procedimentos

Atendendo à natureza da investigação e à dispersão geográfica dos participantes que fizeram parte do estudo, bem como aos objetivos definidos para o mesmo, tornou-se complexa a coordenação de todas as partes do trabalho. Carmo e Ferreira (2008) salientam a necessidade de programar a investigação, adiantando que “uma vez definido o objectivo ou objectivos da investigação há que desmultiplicá-lo(s) até à sua concretização em tarefas precisas, bem definidas, objectivas e calendarizadas” (p. 50). Neste sentido, atendendo às circunstâncias da investigação, elaborou-se um cronograma onde, estavam definidas todas as suas etapas, incluindo as da construção e validação do principal instrumento de recolha de dados.

Resultados

Circunscrito a este artigo está a análise das respostas dadas à questão, onde se solicitava um exemplo de uma atividade de EC que lhe parecesse bem-sucedida e que tivesse sido desenvolvido nas turmas que lecionaram. Consequentemente emergiram as categorias indutivas de análise que identificam esses exemplos de atividades bem-sucedidas pelos professores nas suas práticas docentes, tais como: (1) Formação; (2) Atitudes e valores; (3) Campanhas; (4) Voluntariado; e (5) Sem exemplos relevantes.

No processo de análise, identificou-se, em certas respostas, mais do que uma das categorias supracitadas, perfazendo um total de 133 registos no universo de respostas dadas (117), os quais estão distribuídos pelas cinco categorias. Fazendo a distribuição por categorias, constata-se que em 22 registos (16.5%) os professores identificam exemplos que estão relacionados com ações associadas à formação dos alunos, visando apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de competências para a cidadania, ou seja, alguns exemplos que contribuem com que os alunos aprendam sobre assuntos relacionados com este domínio (Categoria 1 - Formação). Em maior número do que qualquer outra categoria, surgem 50 registos (37.6%) que correspondem a exemplos da ação pedagógica dos docentes para a promoção de valores e de atitudes condizentes com o exercício da cidadania e que estão confinados, em grande medida, a sessões de esclarecimento relacionadas com diversos temas da cidadania (Categoria 2 – Atitudes e valores). Há 36 registos (27.1%) que se referem a práticas relacionadas com campanhas, visando a participação ativa dos alunos em articulação entre os elementos da comunidade (Categoria 3 – Campanhas). Há 13 registos (9.8%) que se referem a exemplos de atividades relacionadas com ações de voluntariado e de solidariedade (Categoria 4 – Voluntariado). Por

último, há 12 registos (9.0%) em que os professores responderam que não têm exemplos relevantes e noutros exemplos a informação é insuficiente para sabermos o que foi feito (Categoria 5 – Sem exemplos relevantes) (ver Gráfico 1).

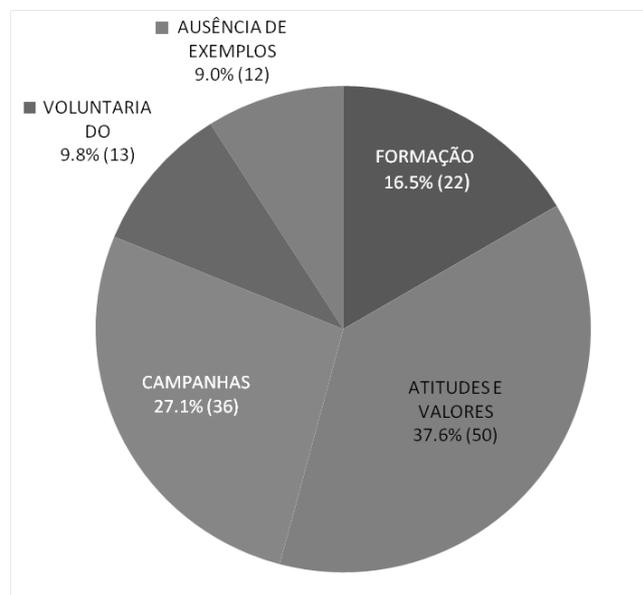


Gráfico 1. Exemplos de estratégias e atividades bem-sucedidas

Discussão

As representações sociais que os professores construíram sobre a EC podem refletir-se através dos melhores exemplos de estratégias e atividades consideradas como sendo bem-sucedidas e desenvolvidas no âmbito de diversas práticas pedagógicas relacionadas com a EC.

Neste sentido, relativamente aos exemplos de estratégias e atividades de EC que tivessem sido bem-sucedidas, estes distribuem-se por quatro categorias que importa destacar, as quais apresentam-se por ordem decrescente de frequências registadas. Assim, em primeiro lugar a maioria dos professores identifica exemplos que correspondem à ação pedagógica dos docentes para a promoção de valores e de atitudes condizentes com o exercício da cidadania e que estão confinados, na sua grande medida, a sessões de esclarecimento relacionadas com diversos temas da cidadania, onde se incluem formas de atuação adequadas ao contexto e situação, o respeito, a segurança individual e coletiva, bem como atitudes que visam uma sociedade mais solidária e inclusiva. Nesta categoria evidenciam-se alguns exemplos de estratégias e/ou atividades que estão relacionados com o teatro, debates, análise de textos e de notícias, leitura de histórias, assembleias de turma e exibição de filmes.

Em segundo lugar, seguem-se os exemplos que se referem a práticas relacionadas com campanhas, visando a participação ativa dos alunos em articulação com os elementos da comunidade. Nesta categoria a referência a

trabalhos de projeto, enquanto prática pedagógica, é muito frequente. Fazem-se alusão a alguns exemplos práticos relacionados com jornais de parede, cartazes, deslocações a instituições da sociedade civil e política, bem como participações em diversos projetos sobre os temas selecionados. Sublinha-se que o trabalho de projeto é relevante como estratégia de trabalho na área da cidadania. Pressupõe uma intencionalidade para educar para a cidadania através de uma aprendizagem ativa, relevante, interativa e colaborativa, onde os alunos, de forma interativa e participativa, escolhem o tema, elaboram o projeto e põem-no em prática.

Em terceiro lugar surgem respostas onde os professores identificam exemplos que estão relacionados com ações que visam a formação dos alunos, facilitando a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências para a cidadania, relacionados com trabalhos que visam uma aprendizagem sobre assuntos relacionados com os seus direitos e deveres de cidadania, bem como com os Direitos Humanos. Os professores, através da sua ação, procuram formar para a cidadania, com recurso a estratégias e/ou atividades, tais como, debates entre pares, recurso a *experts*, a entidades ou a organizações da sociedade civil para sessões de esclarecimento sobre temas específicos e, também, a *workshops* e jogos. As sessões ou aulas de esclarecimento sobre determinados temas têm servido para dar a conhecer aos alunos o funcionamento de entidades ou instituições relevantes para o funcionamento da sociedade civil.

Por último, os exemplos que se referem a atividades relacionadas com ações de voluntariado e de solidariedade. Nesta categoria focam-se as estratégias, cuja intencionalidade educativa é educar através de atividades realizadas pelos alunos na comunidade educativa e na comunidade social, em geral, fomentando competências práticas de cidadania, de interajuda, de inclusão e justiça social, bem como ações de ajuda aos excluídos, os mais vulneráveis da comunidade social. Focam-se, ainda, estratégias para sensibilizar os alunos para os problemas da pobreza e para os educar de modo a serem agentes ativos na ajuda aos que mais precisam, nomeadamente as famílias e colegas de escola mais carenciados, situação que se tem agravado nos últimos tempos particularmente nesta época de crise e de austeridade que tem afetado as famílias com mais dificuldades económicas.

Quanto aos cruzamentos estatísticos entre variáveis constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas e muito significativas entre os níveis de ensino e os três itens relativos às práticas dos professores, que importa considerar para constatar a relação existente entre os níveis de ensino lecionados pelos docentes e as representações sociais dos professores sobre a frequência de práticas de EC.

As diferenças indicam a existência de uma influência entre os níveis de ensino lecionados pelos professores e a frequência da realização de atividades colaborativas entre as turmas da escola, onde os professores que lecionam o 1.º Ciclo do EB recorrem com mais frequência a este tipo de práticas. Este fenómeno explica-se pela adesão a práticas que procuram articular

as atividades de EC entre turmas e no mesmo nível de ensino e outros níveis de ensino, com vista à promoção do sucesso escolar na área da cidadania. Esta diferença pode também estar relacionada com as práticas dos professores do 1.º Ciclo do EB, incentivada até pela legislação em vigor, mais concretamente no Decreto-Lei n.º 139/2012 (Ministério da Educação e Ciência, 2012), que exorta à colaboração deste ciclo nas áreas das expressões de professores de outros ciclos do mesmo agrupamento de escolas que pertencem aos grupos de recrutamento destas áreas.

Num sentido oposto, observa-se que os professores que lecionam o 2.º e o 3.º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário recorrem menos a este tipo de práticas. Estes indicadores podem estar relacionados com dificuldades de desenvolvimento de atividades de EC, com destaque para a extensão dos programas e à natureza dos conteúdos programáticos, que acabam por criar barreiras ao acesso à EC. A existência de uma escala de classificações de 0 (zero) a 20 (vinte) valores no Ensino Secundário, associada a classificações finais que incluem provas de avaliação externa (vulgo, exames nacionais) a diversas disciplinas que contam para o acesso ao ensino superior podem também explicar a menor adesão dos professores que lecionam estes níveis a práticas relacionadas com a EC. No entanto, isso revela, simultaneamente, que os professores estão pouco preparados para perceberem como podem abordar, transversalmente, temas da EC, enquanto lecionam os conteúdos programáticos de cada disciplina, o que aponta para lacunas na formação de professores, no trabalho colaborativo entre professores de uma mesma escola e/ou agrupamento, bem como para a pouca frequência com que são debatidos, de forma aprofundada, crítica e reflexiva estes assuntos, na comunidade educativa que constitui cada escola e agrupamento, entendendo-se este debate como uma forma de promover práticas mais ajustadas à EC.

Noutros dois cruzamentos as diferenças mostram a existência de uma influência entre os níveis de ensino lecionados pelos professores e a frequência da realização de atividades que promovam o trabalho de grupo em aula, bem como a frequência de atividades que envolvem os pais/encarregados de educação. De um modo geral, as diferenças acima mencionadas ilustram que os professores do 1.º Ciclo do EB são os que mais envolvem os encarregados de educação em atividades de EC, situação que pode estar relacionada com as sugestões curriculares para este ciclo, bem como com a formação inicial e contínua de professores, que prepara os professores para lecionarem estes níveis etários e que realça a importância da relação Escola/Família, uma vez que na transição do pré-escolar para este ciclo os pais são tidos como elementos importantes na adesão dos alunos às atividades escolares e no processo de ensino e de aprendizagem. Também diversos autores do domínio da Psicologia e da Educação alertam para a importância de facilitar a transição do contexto familiar para o contexto escolar, sobretudo no 1.º Ciclo do EB (Santos, 1991a, 1991b). À medida que os alunos progredem no sistema de ensino, esta relação estreita Escola/Família vai-se perdendo, sendo raro que os pais colaborem em

atividades escolares (Silva, 2003, 2007, 2008). Os currículos tornam-se mais densos, do ponto de vista científico, sobretudo no Ensino Secundário. Paralelamente, as classificações obtidas neste nível de ensino tornam-se mais decisivas para os percursos escolares futuros, nomeadamente para o acesso ao ensino superior, como se pode ver no Decreto-Lei n.º 296-A/98 (Ministério da Educação, 1998).

A existência de *rankings* com as classificações das escolas também põe a tónica nas classificações obtidas pelos alunos e não na colaboração Escola/Família e na EC. A exigência das provas de avaliação externa ao nível do 11.º e 12.º anos de escolaridade vai no mesmo sentido. Portanto, os professores do Ensino Secundário tendem a concentrarem-se na preparação para as provas de avaliação externa, dando pouco espaço à EC nas suas práticas. Por vezes, mesmo os conteúdos científicos da disciplina que lecionam são explorados em função das provas de avaliação externa e da estrutura que estas costumam apresentar e não do que seria desejável, em termos de práticas profissionais e da diversidade e riqueza da natureza das tarefas propostas em aula.

Em relação aos departamentos e representações sociais dos professores sobre as práticas de EC também existem diferenças estatisticamente consideráveis entre os itens.

As diferenças mostram a existência de uma influência dos departamentos nas práticas dos professores que envolvem os pais/encarregados de educação nas atividades de EC. Observa-se que os professores que lecionam o Departamento do 1.º Ciclo do EB recorrem com mais frequência a este tipo de práticas do que nos outros departamentos. Nestes departamentos as tendências, de uma maneira geral, são opostas, ou seja, observam-se mais frequências obtidas do que as esperadas nos níveis mais baixos da escala e vice-versa. Esta situação pode estar relacionada com as contingências acima referidas, de formação inicial e/ou contínua, de estruturas curriculares e programáticas e de recursos didáticos. Nunca é de mais relembrar que os pais ou os encarregados não devem estar dissociados do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Os pais/encarregados de educação, como elementos da comunidade educativa, podem e devem ser mais envolvidos nas atividades, nomeadamente de EC, mais não fora por exigência legal baseada, por exemplo, no Decreto-Lei n.º 75/2008 (Ministério da Educação, 2008), que alude que cada escola deve incentivar a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades educativas. Aos pais e encarregados de educação é-lhes reconhecido um direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas ao nível dos discursos e ideais mas, como este estudo mostra, isso poucos impactes tem nas práticas e nas vivências das escolas, onde os pais/encarregados de educação continuam a ter um papel pouco relevante.

O cruzamento entre o envolvimento ativo em projetos de EC na escola e estratégias e/ou atividades de EC, indica, também, que existem diferenças estatisticamente significativas que importam considerar.

As diferenças mostram a existência de uma influência da participação ativa em projetos de EC nas representações sociais dos professores sobre as práticas

que visam a promoção de atividades de sensibilização na comunidade local, bem como sobre as práticas que envolvem os pais/encarregados de educação nas atividades. Os resultados evidenciam que os professores que desenvolvem projetos de EC são os que mais recorrem a este tipo de práticas pedagógicas.

De igual modo, as diferenças mostram a existência de uma influência da participação ativa em projetos de EC nas representações dos professores sobre as práticas que visam a participação em atividades cooperativas com Organizações Não Governamentais (ONG) e de forma mais expressiva do que na situação anterior. Os resultados evidenciam que os professores que se envolvem em projetos são os que mais recorrem a este tipo de práticas pedagógicas, envolvendo os elementos da comunidade escolar.

Referências

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: Guia para auto-aprendizagem*. (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1998). Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trans.). (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Santos, J. dos (1991a). *Ensaio sobre educação I: A criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. dos (1991b). *Ensaio sobre educação II: Falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2007). Pais-professores: Um retrato sociológico. In P. Silva (Ed.), *Escolas, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares* (pp. 251-270). Porto: Profedições.
- Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Seminário "Escola: Família, comunidade"* (pp. 115-140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). (3ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.