

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A Escola como Espaço de Educação Política e Cidadã:

Reflexões e Contributos de um Estágio em
Contexto Escolar

Beatriz Lopes da Costa

M

2025



A Escola como Espaço de Educação Política e
Cidadã:
Reflexões e Contributos de um Estágio em Contexto
Escolar

Beatriz Lopes da Costa

Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto pela licenciada Beatriz Lopes da Costa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sob a orientação científica do Doutor Norberto Ribeiro e coorientação científica da Doutora Sara Pinheiro.

Outubro, 2025

RESUMO

O presente relatório resulta do estágio curricular realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Educação, Política e Democracia: Participação e Cidadania Juvenil, e teve como principal objetivo compreender de que forma a Escola Secundária de Rio Tinto promovia a educação para a cidadania nos/as alunos/as. A investigação, de natureza qualitativa, baseou-se na análise de entrevistas a professores/as e a um aluno, bem como de um grupo de discussão focalizada com alunos/as, complementada com a observação direta de práticas e projetos desenvolvidos no contexto escolar, como o “Clube Ubuntu”, o “Projeto Votar Claro” e atividades nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento. Adicionalmente, também se fará a descrição e reflexão da atividade de sensibilização “Palestra Bem-Estar Animal” realizada durante o estágio. No geral, embora os/as jovens revelem consciência crítica relativamente aos desafios sociais e políticos contemporâneos, os resultados sugerem que persistem sentimentos de afastamento e desmotivação face à política tradicional, frequentemente associados à falta de oportunidades de participação efetiva na escola e à insuficiente valorização da educação para a cidadania nos currículos. Por outro lado, os/as professores/as reconhecem a importância de repensar as práticas pedagógicas e de fortalecer projetos que estimulem o espírito crítico, o debate e o envolvimento dos/as alunos/as em questões cívicas. Conclui-se que a escola desempenha um papel central na formação de cidadãos/ãs conscientes e participativos/as, devendo, contudo, reforçar o seu compromisso com a educação política, a deliberação democrática e a construção de espaços que considerem os/as jovens como sujeitos políticos ativos de facto.

Palavras-chave: educação política, cidadania, escola, jovens, estudo de caso, metodologia qualitativa.

ABSTRACT

This report is the result of an internship completed as part of the Master's in Educational Sciences, in the field of Education, Politics, and Democracy: Youth Participation and Citizenship. Its main objective was to understand how Rio Tinto Secondary School promoted citizenship education among students. The qualitative research was based on the analysis of interviews with teachers and one student, as well as a focus group discussion with students. This was complemented by direct observation of practices and projects developed within the school context, such as the “Ubuntu Club” and the “Votar Claro” project, as well as activities in Citizenship and Development classes. Additionally, the study will describe and reflect on the awareness-raising activity “Animal Welfare Lecture” held during the internship. Overall, although young people demonstrate critical awareness of contemporary social and political challenges, the results suggest that feelings of distance and demotivation toward traditional politics persist, often associated with a lack of opportunities for effective participation in schools and insufficient emphasis on citizenship education in curricula. On the other hand, teachers recognise the importance of rethinking pedagogical practices and strengthening projects that encourage critical thinking, debate, and student engagement in civic issues. The conclusion is that schools play a central role in developing conscious and participatory citizens, but they must reinforce their commitment to political education, democratic deliberation, and the creation of spaces that recognise young people as truly active political actors.

Keywords: political education, citizenship, school, young people, case study, qualitative methodology.

RÉSUMÉ

Ce rapport est le fruit d'un stage réalisé dans le cadre du Master en Sciences de l'Éducation, spécialité Éducation, Politique et Démocratie: Participation des Jeunes et Citoyenneté. Son objectif principal était de comprendre comment le lycée Rio Tinto a promu l'éducation à la citoyenneté auprès des élèves. Cette recherche qualitative s'est appuyée sur l'analyse d'entretiens avec des enseignants et une élève, ainsi que sur un groupe de discussion ciblé avec les élèves. Elle a été complétée par l'observation directe de pratiques et de projets développés dans le contexte scolaire, tels que le "Club Ubuntu", le Projet "Votar Claro" et des activités des cours de Citoyenneté et Développement. De plus, l'étude décrira et analysera l'activité de sensibilisation "Conférence sur le Bien-être Animal" organisée pendant le stage. Globalement, bien que les jeunes fassent preuve d'une conscience critique des défis sociaux et politiques contemporains, les résultats suggèrent que des sentiments de distanciation et de démotivation à l'égard de la politique traditionnelle persistent, souvent associés à un manque d'opportunités de participation effective à l'école et à une importance insuffisante accordée à l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires. D'autre part, les enseignants reconnaissent l'importance de repenser les pratiques pédagogiques et de renforcer les projets qui encouragent la pensée critique, le débat et l'engagement des élèves dans les questions civiques. Il est conclu que les écoles jouent un rôle central dans le développement de citoyens conscients et participatifs, mais qu'elles doivent renforcer leur engagement en faveur de l'éducation politique, de la délibération démocratique et de la création d'espaces qui considèrent les jeunes comme de véritables acteurs politiques.

Mots-clés: éducation politique, citoyenneté, école, jeunesse, étude de cas, méthodologie qualitative.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Escola Secundária de Rio Tinto, pela forma como me acolheu e também por me envolver nos seus projetos educativos. Um agradecimento especial à minha orientadora pela ajuda, pela paciência e pela inspiração que representou ao longo deste percurso.

Agradeço igualmente aos meus orientadores de estágio da faculdade, pelo acompanhamento atento, pelas orientações e pelo incentivo que contribuíram para o meu crescimento pessoal e académico.

Não posso deixar de agradecer aos/às alunos/as que participaram neste estágio, pela sua curiosidade, entusiasmo e pela aprendizagem mútua que proporcionaram — foram, sem dúvida, uma das maiores fontes de motivação e interesse.

Aos meus colegas e amigos, pelo apoio e compreensão ao longo deste processo. À minha família pelo incentivo incansável, mesmo nos momentos mais exigentes.

A todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho, o meu sincero obrigada.

DECLARAÇÃO DE HONRA E ÉTICA

Declaro que o presente relatório é fruto de meu trabalho autoral e não foi previamente apresentado em qualquer outro curso ou unidade curricular, seja desta ou de outra instituição.

Atribuições a autores(as) terceiros(as) (incluindo afirmações, ideias ou pensamentos) foram realizadas rigorosamente de acordo com as normas de citação, estando devidamente identificadas no corpo do texto e nas referências bibliográficas. Ressalto ainda que eventuais traduções de citações originalmente em língua estrangeira foram realizadas por mim, adaptando-as para o português de Portugal.

Estou plenamente ciente de que o plágio, bem como o auto-plágio, constitui infração académica grave e, portanto, declaro que cumpro com as normas éticas e científicas ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

A autora do relatório,

A handwritten signature in black ink, reading "Beatriz Costa". The signature is written in a cursive, flowing style.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AERT3 - Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3

CeD - Cidadania e Desenvolvimento

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ESRT – Escola Secundária de Rio Tinto

ESS - European Social Survey

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

GDF - Grupo de Discussão Focalizada

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

ONGs – Organizações não Governamentais

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PSD – Partido Social Democrata

SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

UE – União Europeia

ÍNDICE DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 – Organograma do AERT3.....	34
Imagem 1 – Logótipo desenvolvido juntamente com os/as alunos/as para a Palestra Bem-Estar Animal.....	63
Imagem 2 – Dinâmica do Dia dos Namorados.....	67
Imagem 3 – Flor dos adjetivos.....	70
Imagem 4 – Pétala com elogios à estagiária.....	70

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Consentimento Informado – Professores/as.....	82
Apêndice II – Consentimento Informado – Encarregados/as de Educação.....	83
Apêndice III – Guião das Entrevistas a Professores/as.....	84
Apêndice IV – Guião das Entrevistas a Aluno.....	85
Apêndice V – Guião do Grupo de Discussão com Alunos/as.....	87
Apêndice VI – Inquérito por questionário administrado após a Palestra Bem-estar Animal.....	88

Índice Geral

RESUMO	4
ABSTRACT	5
RÉSUMÉ	6
AGRADECIMENTOS	7
DECLARAÇÃO DE HONRA E ÉTICA	8
ABREVIATURAS E SIGLAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS E IMAGENS	9
ÍNDICE DE APÊNDICES	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL	17
1.1. A evolução da educação para a cidadania em Portugal	18
1.2. O conceito de cidadania	20
1.3. A cidadania na educação e a sua transversalidade	22
1.4. Participação política	26
1.5. Formas de participação	28
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	30
2.1. Sobre o estágio curricular	31
2.2. Sobre a escola	31
2.3. Sobre a “entrada no terreno”	34
CAPÍTULO III – AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E QUESTÕES ÉTICAS	36
3.1. Pergunta de partida	37
3.2. A escolha do contexto e dos/as participantes	38
3.3. Sobre a investigação	39
3.3.1. Paradigma de investigação e método	39
3.3.2. Técnicas de recolha de dados	41
3.3.3. Análise de conteúdo	42
3.4. Sobre as questões éticas	44
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	46
4.1. Entrevistas e grupo de discussão focalizada	47
4.1.1. Conceções de cidadania e o papel da escola	48
4.1.2. Perceções sobre participação cívica e política	51
4.1.3. Fatores que influenciam o envolvimento cívico	56
4.1.4. O papel das redes sociais na participação dos/as jovens	58
4.1.5. Desafios Educativos e Sociais	60
4.2. Palestra Bem-Estar Animal	62
4.2.1. Inquérito por questionário aos/às alunos/as	64
4.3. Experiências de promoção da cidadania e participação juvenil no contexto escolar	65
4.3.1. Clube Ubuntu	66
4.3.2. Projeto Votar Claro	68
4.3.3. Pequenas atividades nas aulas de Cidadania	69
CAPÍTULO V – NOTAS CONCLUSIVAS	71
5.1. Limitações e propostas para futuras investigações	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	80
APÊNDICES	81
Apêndice I. Consentimento Informado – Professores/as	82
Apêndice II. Consentimento Informado – Encarregados/as de Educação	83
Apêndice III. Guião das Entrevistas a Professores/as	84

Apêndice IV. Guião da Entrevista a Aluno	85
Apêndice V. Guião do Grupo de Discussão com Alunos/as	87
Apêndice VI. Inquérito por questionário administrado após a Palestra Bem-estar Animal	88

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Educação, Política e Democracia: Participação e Cidadania Juvenil da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). O Estágio Curricular, que vai ser apresentado neste relatório, teve início em 20 de novembro de 2024 e terminou em 28 de março de 2025. Realizou-se na Escola Secundária de Rio Tinto. A escolha do contexto escolar decorreu de questões de acessibilidade e do interesse da autora em compreender e participar do modo como as questões políticas e de cidadania são promovidas e lecionadas na Escola Secundária de Rio Tinto.

Este trabalho, intitulado “A Escola como Espaço de Educação Política e Cidadã: Reflexões e Contributos de um Estágio em Contexto Escolar”, procura dar conta das atividades desenvolvidas no âmbito do estágio. No decurso desta experiência, foi possível participar nas aulas das disciplinas de História e Geografia do 7º ano, onde a cidadania foi atendida transversalmente, bem como interagir com professores/as e alunos/as que estavam a implementar projetos de participação cívica e política. Esta experiência permitiu conhecer melhor os diferentes registos de se trabalhar a cidadania, bem como os efeitos que as experiências educativas podem ter na educação política dos/as jovens.

Não obstante o contributo da educação experiencial inerente a um contexto de estágio, sentiu-se a necessidade de recolher de forma sistematizada alguns dados empíricos para aprofundar a compreensão da temática da educação política dos/as jovens. Assim, durante a experiência de estágio, realizaram-se observação participante e notas de terreno, grupos de discussão focalizada, entrevistas semiestruturadas com alunos/as e professores/as e inquéritos aos alunos/as, permitindo reunir dados empíricos relevantes para a análise da educação política e cidadã daquele contexto escolar.

Adicionalmente, foram desenvolvidas algumas atividades durante o estágio que pretenderam explorar e promover o pensamento crítico dos/as jovens alunos/as sobre os temas políticos e sociais. Estas atividades, nomeadamente a palestra realizada sobre o “Bem-Estar Animal”, permitiram aprofundar o conhecimento relativamente a práticas que podem contribuir para o desenvolvimento de competências sociais importantes. Além disso, também possibilitaram a reflexão sobre as estratégias educativas mais adequadas para abordar as questões cívicas e políticas de forma mais dinâmica. Em

concreto, o objetivo deste trabalho consistiu em perceber, a partir das práticas e percepções de alunos/as e professores/as, de que modo a Escola Secundária de Rio Tinto promove a educação política e cidadã.

A educação para a cidadania tem sido objeto de diversas leituras políticas e transformações ao longo das últimas décadas, impulsionada por fatores internos e externos - como, por exemplo, a queda do regime ditatorial em 1974 e a integração europeia - que têm valorizado uma cidadania democrática e europeia, e uma visão educativa tendencialmente mais crítica e emancipatória (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014). Atualmente, nos países europeus, as escolas têm vindo a adotar duas estratégias principais de concretização da cidadania no currículo: de modo transversal (inserida em várias disciplinas) ou numa disciplina própria para este domínio (Menezes, 2004). Na Escola Secundária de Rio Tinto, a educação para a cidadania é lecionada de forma transversal, nas disciplinas de História e Geografia, constituindo-se, tal como consta no projeto educativo do respetivo Agrupamento (AERT3, 2022), um ponto fulcral da sua missão institucional.

Segundo a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (ENEC) (2017), a educação para a cidadania deve fazer parte da missão de todas as escolas e estas devem integrá-la de forma sustentada nas práticas diárias da vida escolar, envolvendo os/as docentes, os/as alunos/as e as suas famílias, para que sejam consideradas as especificidades da comunidade educativa, promovendo a inclusão. Neste sentido, a concretização destas orientações implica um processo contínuo de adaptação e renovação das práticas educativas. Esta implicação da Escola constitui uma prioridade política-educativa, pois esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico dos/as alunos/as, cuja capacidade de agir pode contribuir para contrariar a crescente polarização política e o avanço de ideais antidemocráticos, como a xenofobia, o racismo e a misoginia, a que parecemos estar indubitavelmente a assistir nas sociedades contemporâneas.

Assim, entende-se a educação para a cidadania como área curricular essencial para consolidar uma escola inclusiva e plural, pretendendo-se que os/as jovens, conforme definido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), reconheçam e valorizem os princípios da sociedade democrática, os direitos, garantias e liberdades que a sustentam, bem como desenvolvam uma compreensão genuína do que

significa viver em democracia, evidenciando uma postura crítica, consciente e participativa.

Apresentado o contexto em que este trabalho se realizou e o que o motivou, importa agora referir que o presente relatório se encontra organizado em seis capítulos: o primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico-concetual onde serão abordados alguns contributos do campo da educação para a cidadania com vista a enquadrar a discussão teórica; o segundo capítulo faz a caracterização do respetivo contexto escolar; o terceiro capítulo enuncia as opções metodológicas definidas para a realização do estágio e as respetivas questões éticas; o quarto capítulo consiste na análise e discussão dos resultados, dividida em três subcapítulos principais: um deles vai conter uma análise das entrevistas e grupos de discussão, um outro vai descrever e refletir sobre a iniciativa da Palestra Bem-Estar animal, e um outro ainda onde vão ser descritas algumas das principais experiências de promoção da cidadania e participação juvenil que estão a ser desenvolvidas contexto escolar; e, por último, o quinto capítulo apresenta as notas conclusivas, incluindo as limitações do estudo e propostas para futuras investigações.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

O presente capítulo apresenta as temáticas que, do ponto de vista teórico e concetual, sustentam a elaboração deste relatório, a saber: A evolução da educação para a cidadania em Portugal; O conceito de cidadania; A cidadania na educação e a sua transversalidade; Participação política; e Formas de participação.

1.1. A evolução da educação para a cidadania em Portugal

A educação para a cidadania tem vindo a assumir gradualmente um papel mais relevante no currículo escolar português. A escola sempre foi vista como uma instituição de transmissão de conhecimentos, mas ao longo dos últimos anos, a escola começou a ser vista como um espaço privilegiado para a formação de cidadãos ativos e participativos na sociedade. Deste modo, a escola torna-se uma instituição central nas perspetivas individuais e conjuntas, assumindo-se como uma “promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (Canário, 2008, p. 74).

A evolução da cidadania nas escolas em Portugal tem acompanhado as mudanças sociais e políticas vividas pelo país, sobretudo após a transição democrática de 1974 e a integração na União Europeia (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014). A escola, enquanto espaço privilegiado de formação, passou a inserir nos seus objetivos a promoção de uma cidadania ativa. No entanto, como refere Menezes (2007), este percurso tem sido complexo, marcado por limitações, tais como as resistências institucionais e a falta de formação adequada dos/as professores/as. Fazendo uma análise da evolução da educação para a cidadania, Menezes (2007) aborda a época do Estado Novo e a forma como a escola era percecionada como um instrumento de reprodução ideológica, promovendo uma cidadania limitada e cidadãos obedientes, focada em valores como o nacionalismo e autoridade. Com a Revolução de Abril, considera-se ter-se aberto um espaço para uma reconfiguração do papel da educação na sociedade, mais concretamente, na promoção dos direitos humanos, da democracia e da participação política. Apesar disso, esta mudança não se traduziu de forma imediata no currículo escolar.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, iniciaram-se diversas iniciativas no âmbito da educação para a cidadania, várias vezes com o impulso por parte de orientações europeias e por movimentos internacionais de defesa dos direitos humanos.

Contudo, Menezes (2007) refere que as tentativas de integrar estas práticas não tiveram grande sucesso – desenvolvidas sem continuidade e integridade – o que limitava o impacto nas práticas educativas, sendo a cidadania abordada como um “complemento” e não como parte integrante da formação do/a aluno/a. Após a mudança de século, a educação para a cidadania começou a ganhar outra forma, com maior expressão nas políticas educativas, refletindo-se na criação de áreas curriculares específicas, como a Formação Cívica (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro) - e mais tarde a “Cidadania e Desenvolvimento” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) por via da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, enquanto documento de referência a ser implementado. A respeito da Formação Cívica, Menezes (2007) destaca que a Formação Cívica se distingue (da antiga Formação Pessoal e Social) por ser concebida como um espaço curricular e não uma disciplina, o que favorecia uma abordagem transversal da educação para a cidadania, em vez de uma lógica disciplinar mais restritiva. No entanto, apesar desta inovação, Menezes (2007) observa que a Formação Cívica passou a ter um tempo curricular definido, mas sem exigir professores especializados, o que gerou alguma preocupação. A falta de formação específica levou muitos docentes a depender de guias e materiais orientadores, resultando numa proliferação de manuais e publicações cuja utilidade nem sempre se adequava ao carácter não disciplinar da área.

Segundo Ribeiro, Neves e Menezes (2014), a evolução da educação para a cidadania em Portugal reflete um percurso marcado por oscilações entre diferentes abordagens curriculares e por uma tensão constante entre discursos políticos e práticas escolares. Os autores argumentam na sua análise que a educação para a cidadania tem sido condicionada por duas tendências principais: por um lado, a sua utilização instrumental para responder a preocupações políticas, sociais e económicas de âmbito europeu, revelando uma forte influência macropolítica sobre as políticas nacionais; por outro, uma interpretação restritiva que reduz a cidadania a um ensino disciplinar, desvalorizando a sua dimensão prática e contextual. Face a estas limitações, defendem um modelo educativo centrado na aprendizagem da democracia, que conceba a cidadania não como um atributo individual a ser “ensinado”, mas como uma prática vivida em contexto, onde os/as jovens são sujeitos ativos, críticos e participantes (vd. Biesta, 2011; Biesta e Lawy, 2006; Dewey 2001 [1916]). Por conseguinte, propõem uma educação para a cidadania com peso curricular, mas não disciplinar, assente na

prática e protagonizada pelos jovens, e que os reconheça como cidadãos e cidadãs do presente, livres para construir e viver a sua própria cidadania (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014).

Mobilizando mais uma vez os contributos de Menezes (2007), considera-se que uma verdadeira educação para a cidadania exige práticas democráticas nas escolas, o envolvimento dos/as alunos/as em decisões escolares, o diálogo, a troca de ideias entre eles o reconhecimento muito importante das diversidades culturais e sociais presentes na comunidade escolar. Só assim a escola poderá ser um espaço de formação para a cidadania. Em suma, Menezes (2007) sustenta que:

Assumindo a centralidade da (inter)acção na cidadania discute-se a inevitabilidade de as escolas e os professores, conjuntamente com outras instituições e adultos, assumirem, como diria Hannah Arendt, a sua responsabilidade pelo mundo e pelas crianças e jovens. (p. 17)

Uma proposta que parece encontrar respaldo na atual ENEC (2025) - apesar de que, como bem se sabe, o último grande obstáculo resida sempre em concretizar a letra de lei em práticas concretas no terreno:

No âmbito da Educação para a Cidadania, componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que os habilitem para a participação cívica, contribuindo assim para sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, dos valores constitucionais e da defesa dos Direitos Humanos. Pretende-se, deste modo, que as aprendizagens essenciais promovam, por um lado, atitudes cívicas conscientes e, por outro lado, relacionamentos interpessoais e sociais responsáveis, que capacitem os alunos para a participação na vida escolar, social e comunitária e para a avaliação crítica das implicações individuais e coletivas das suas ações e escolhas. (p. 3)

1.2. O conceito de cidadania

O conceito de cidadania, enquanto conceito polissémico e em constante transformação, cujo significado varia conforme as diferentes tradições ideológicas, está associado a três dimensões principais: identidade e pertença a uma comunidade; direitos e deveres legalmente atribuídos aos seus membros, que revelam a tensão entre o que é normativo e o que é vivido; e inclusão e exclusão, que determinam quem é reconhecido como cidadão/ã (vd. Ignatieff, 1995; Menezes, 2007). Nesse sentido, reconhece-se que a educação para a cidadania não abrange apenas o conhecimento dos direitos e deveres, mas também o desenvolvimento de competências que permitam aos/às jovens envolverem-se ativamente na vida democrática e social das suas comunidades,

procurando promover a formação de indivíduos críticos, conscientes dos seus direitos e deveres e comprometidos com a mudança social. A educação para a cidadania, tal como já foi afluído atrás, deve ir, portanto, mais além de uma mera disciplina escolar, constituindo-se como uma prática transversal e contínua – como, aliás, é objetivo da escola onde se realizou o presente estágio.

Segundo T.H. Marshall (1950), a cidadania pode ser percebida como uma condição que permite aos sujeitos participarem plenamente da vida social, usufruindo de direitos civis, políticos e sociais. Na sua obra clássica *Citizenship and Social Class* (1950), Marshall menciona três dimensões da cidadania: a civil (direitos individuais, como liberdade de expressão), a política (a participação, como o voto) e a social (direitos como educação e saúde). A educação, neste sentido, é um instrumento fundamental para o exercício pleno da cidadania, especialmente no que toca à inclusão social.

Não obstante, esta abordagem de T. H. Marshall (1950) é criticada por remeter para uma conceção tradicional de cidadania, que entende os/as jovens como “cidadãos-em-formação”. Nesta perspetiva, os jovens são vistos como indivíduos deficitários em competências cívicas, cuja educação visa suprir essas lacunas para prevenir a alegada alienação social e política. Esse modelo, criticado por ser funcionalista e individualista (vd. Biesta, 2009; Biesta et al., 2009; Olson, 2012; Ribeiro, 2014), coloca a responsabilidade da aprendizagem nos próprios jovens, entendidos como “recipientes a preencher”, e considera a cidadania como um instrumento formativo que garante a manutenção e legitimidade das democracias institucionalizadas. Ora, tal abordagem apresenta limitações significativas, na medida em que ao diferenciar os/as jovens dos adultos, promove a sua exclusão automática dos processos de discussão, deliberação e construção democrática, em que o estatuto pleno depende da aquisição de competências previamente definidas. Em suma, critica-se aqui que a visão funcionalista e individualista da cidadania reduz a experiência democrática a um percurso de formação, que limita a autonomia, a crítica e a prática política dos/as jovens, contrariando os princípios de igualdade, inclusão e justiça que sustentam uma cidadania verdadeiramente democrática.

A este propósito, Freire (1970), na sua obra “Pedagogia do Oprimido”, sugere uma abordagem emancipadora da educação para a cidadania assente na promoção de uma consciência crítica, de modo a permitir aos/as alunos/as compreenderem a

realidade social e a questionarem-se sobre estruturas opressoras para que, dessa forma, tenham impacto na sociedade e na transformação da mesma. Na mesma linha, Dewey (2001 [1916]) defende que uma educação orientada para a construção de uma sociedade democrática deve integrar a reflexão sobre a experiência, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. Inspirada por uma concepção de democracia como forma partilhada e inclusiva de vida social, esta perspetiva propõe que a educação para a cidadania se desenvolva a partir das vivências quotidianas dos/as jovens, valorizando os contextos reais em que exercem a sua cidadania. Assim, a aprendizagem democrática deve ir além da esfera política formal, abrangendo as formas de participação individual e coletiva que contribuem para a transformação social e política (vd. Biesta, 2009).

Esta perspetiva remete-nos igualmente para a reflexão que tem vindo a ser desenvolvida por Lima (1988, 2001, 2002) acerca da participação de professores e alunos na escola, na qual o autor sublinha ser “indispensável considerar a participação do ponto de vista dos atores participantes” (Lima, 2001, p. 72), como forma de contrariar a despolitização da educação e promover uma escola verdadeiramente cidadã. Desse modo, torna-se fundamental destacar a importância de uma educação para a cidadania que implique a construção de uma escola que não se limite “à simples reprodução de determinismos ou à mera adaptação funcional perante orientações e constrangimentos que ocorrem a uma escala global e sistémica” (Lima, 2001, p. 8).

1.3. A cidadania na educação e a sua transversalidade

A construção de uma escola inclusiva e democrática, com as especificidades e necessidades apropriadas e atuais para todos/as os/as seus/suas alunos/as, independentemente das suas circunstâncias, de modo a desenvolverem competências e aptidões que lhes proporcione viver em comunidade, tornando-os/as capazes de se afirmarem num mundo tão rigoroso e complexo, tanto na vida pessoal, profissional e comunitária é, atualmente, um grande desafio da educação (Trindade & Cosme, 2019).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), criada em 1986, a dimensão da cidadania é aplicada na escola como uma vertente estruturante e transversal do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se como princípio geral 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 e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Art.2.º)

Com o objetivo de manter este princípio geral da Lei de Bases do Sistema Educativo, assegurando a dimensão estruturante da cidadania na educação pública, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, com o propósito de organizar as planificações curriculares dos ciclos de ensino, concebeu a existência da “Área de Formação Pessoal e Social” para dar o espaço aos projetos de educação para a cidadania. Ainda neste decreto, é possível observar a criação de uma disciplina para o Ensino Básico e Secundário, denominada “Desenvolvimento Pessoal e Social”, que surgia como alternativa à “Educação Moral e Religiosa Católica”, cabendo aos/às alunos/as optar por uma das duas disciplinas. No decurso dessa medida, assiste-se a um debate público na comunidade científica que critica a redução da Formação Pessoal e Social à mera transmissão de valores éticos e morais. Segundo autores como Menezes (1998) e Campos (1992), a decisão refletiu uma cedência política à influência da Igreja, revelando falta de coragem para um debate aberto sobre o tema. Apesar da oposição científica, a reforma curricular foi implementada sem alterações, permanecendo a convicção de que a criação de um espaço disciplinar alternativo à educação religiosa representou um desvio do espírito original da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Em 2001, surge então o Decreto-Lei n.º. 6/2001 de 18 de janeiro e o Decreto-Lei n.º. 7/2001, de 18 de janeiro, em que se deixa de fazer referência à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. É nestes diplomas que aparece pela primeira vez a denominação de “educação para a cidadania” que, à imagem do que se verificou com a área de Formação Pessoal e Social (criada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) n.º 46/86, de 14 de outubro), é reconhecida como uma dimensão transversal do currículo, tal como está descrito num dos seus princípios orientadores: “Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as componentes curriculares” (Decreto-Lei n.º. 6/2001, Art.3º). Essa transversalidade aplicava-se também às áreas não disciplinares, como a Área do Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, que foram criadas especificamente no Decreto-Lei n.º. 6/2001 de 18 de janeiro. A área da Formação Cívica é mesmo considerada como o

espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de

experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade. (Decreto-Lei n.º 6/2001, Art.5º)

De forma a melhorar os resultados escolares dos alunos/as, o Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro, pôs fim à Área de Projeto no Ensino Básico, atribuindo “maior importância ao Estudo Acompanhado, com o propósito de fomentar a autonomia na aprendizagem e melhorar os resultados escolares, definindo-o como espaço destinado, sobretudo, ao reforço das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática” (p. 659). Uma medida legislativa que traduziu o início de uma mudança político-educativa orientada para valorizar “as aprendizagens dos saberes disciplinares tradicionais socialmente valorizados, em detrimento das aprendizagens que estavam para além dos conteúdos exclusivamente académicos” (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, pp. 23-24).

Em 2012, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, introduz uma revisão curricular para os ensinos básico e secundário que reduz significativamente o papel da educação para a cidadania. A antiga formação cívica deixa de existir como área específica e passa a ser apenas uma temática transversal, que pode ser abordada em qualquer disciplina, ficando à decisão das escolas criar projetos ou atividades nesse âmbito (como educação cívica, para a saúde, financeira, entre outras). O carácter eminentemente facultativo e quase invisível do currículo representa, de acordo com a análise de Ribeiro e colegas (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014), uma “eliminação subtil” da educação para a cidadania, esbatendo a sua relevância no sistema educativo.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) inicia um momento em que a cidadania é considerada como o “motor” das escolas (vd. Bacelar, Hernandez-Hernandez & Menezes, 2024). A ENEC é o documento que atualmente orienta a educação para a cidadania nas escolas do ensino básico e secundário. Surge no contexto do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, integrado no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Inspirada em vários compromissos internacionais (como a Declaração de Paris, a Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU), a ENEC visa reforçar a importância da cidadania democrática e da formação de alunos/as capazes de enfrentar problemas globais, como as alterações climáticas, as desigualdades ou os extremismos, de forma crítica e informada. Com a aplicação deste diploma, a educação para a cidadania passa a estar presente em toda a escolaridade obrigatória, com diferentes formatos: i) abordagem transversal na educação pré-escolar e no 1.º

ciclo, sob responsabilidade do professor titular; ii) disciplina autónoma designada “Cidadania e Desenvolvimento” (CeD) nos 2.º e 3.º ciclos, com carácter interdisciplinar e flexível; e iii) componente curricular integrada no ensino secundário, envolvendo todas as áreas de formação.

Assim, a disciplina autónoma da Cidadania e Desenvolvimento representa de forma mais evidente a revalorização formal e pedagógica da educação para a cidadania, assumindo um papel central na promoção de competências cívicas, éticas e sociais definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). De acordo com o diploma (Decreto-Lei n.º 55/2018), a avaliação das aprendizagens na educação para a cidadania deve usar métodos e instrumentos variados, sendo qualitativa no 1.º ciclo e quantitativa nos 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário. São ainda valorizados projetos desenvolvidos em parceria com entidades externas (e.g., ONGs, autarquias, associações juvenis, universidades, centros de investigação, empresas ou outras escolas), promovendo redes de colaboração. A implementação da ENEC baseia-se na ideia de que as práticas diárias da escola e da sala de aula devem refletir valores e princípios de cidadania, fomentando participação ativa, reflexão crítica e tomada de decisões pelos/as alunos/as. O êxito da sua implementação depende, portanto, da diversidade metodológica e da qualidade pedagógica das práticas adotadas e, consequentemente, da sua capacidade de gerar experiências reais de cidadania. No entanto, salienta-se também que “apesar desta ênfase na dimensão da participação, a articulação com a democracia como conteúdo de aprendizagem não parece ser estabelecida” (Bacelar, Hernandez-Hernandez & Menezes, 2024, p. 12), desde logo no que se refere às relações de poder e gestão democrática das escolas, o que implica “reconhecer crianças e adolescentes como atores políticos e as escolas como arenas da vida democrática que valorizam a crítica, o debate e o diálogo produtivo” (ibid., p. 1).

Recentemente, as alterações feitas às ENEC (2025), que decorrem da Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto, reformulam a disciplina de cidadania e desenvolvimento, reduzindo as suas dimensões obrigatórias de 17 para 8 áreas centrais e reforçando a articulação interdisciplinar. Entre estas, a Saúde assume um papel de destaque, ao incluir explicitamente temas como saúde sexual e reprodutiva, violência no namoro, assédio e abuso físico e psicológico, consolidando o compromisso da escola com a educação para o respeito, a igualdade e a prevenção da violência. Não obstante, essas alterações ocorrem num contexto político marcado pelo debate sobre a

suposta carga ideológica da disciplina de cidadania e desenvolvimento, afirmando o Primeiro-Ministro, Luís Montenegro, a intenção de “libertar a disciplina das amarras e projetos ideológicos ou de facção” (Luís Montenegro, Primeiro-Ministro, no Encerramento do 42º Congresso Nacional do PSD, 19/10/2024). Esta declaração reflete a crítica de que, sob governos anteriores, a abordagem da sexualidade e da igualdade de género teria supostamente assumido um carácter ideológico, em vez de estritamente educativo. Assim, esta “nova” ENEC situa-se, portanto, num ponto de tensão entre duas visões: uma que entende a educação para a cidadania como espaço de promoção de valores democráticos e de consciência social (incluindo as questões de género e sexualidade), e outra que procura recentrá-la numa perspetiva considerada mais neutra, o que não deixa de ser, ainda assim, uma perspetiva eminentemente ideológica e/ou de facção.

1.4. Participação política

A definição de participação política tem gerado alguma controvérsia na comunidade científica, uma vez que não existe um consenso claro sobre a sua definição e o que ela compreende em termos de modos e contextos de participação. No entanto, é relativamente consensual uma visão mais geral da participação em que esta é considerada “o elixir da vida da democracia” (van Deth, 2014, p.2), argumentando-se que “onde poucos participam nas decisões, há pouca democracia; quanto maior for a participação nas decisões, maior é a democracia” (Verba & Nie, 1972, citados por van Deth, 2021, pp. 1-2).

No que diz respeito a definições mais elaboradas do conceito, persistem divergências. De forma abrangente, entende-se por participação política qualquer ação dos/as cidadãos/ãs que tenha impacto, direto ou indireto, na esfera política. Esta conceção era, em tempos, suficientemente adequada para enquadrar o fenómeno, dado que o conceito não apresentava grande complexidade. Contudo, nos dias de hoje, com a proliferação de formas de participação mais diversificadas, criativas, personalizadas e individualizadas, torna-se cada vez mais desafiante estabelecer uma definição clara do que é, de facto, a participação política (van Deth, 2014; 2021). Ao abordar o tema da participação política, é possível escolher entre uma definição mais limitada e uma mais ampla. Uma perspetiva mais restrita, que associa a participação a ações como a filiação

partidária ou o exercício do voto em períodos eleitorais, tende a alimentar uma visão mais pessimista sobre o estado da participação política. Esta visão leva frequentemente à percepção de que a participação tem diminuído e de que a apatia em relação à política está a aumentar (e.g., Benedicto & Morán, 2002; Putnam, 2000, 2007; Ribeiro, 2014). Já uma definição mais abrangente, que tenha em conta novas formas de participação não convencionais, como voluntariado, atividades comunitárias, consumerismo e, sobretudo, atividades online, tende a ser menos pessimista (e.g., Harris, Wyn & Younes 2010; Juris & Pleyers, 2009; Malafaia et al. 2013).

Numa tentativa de definir a participação política - e operacionalizar tal definição - van Deth (2021) sugere que a mesma tem várias implicações. Assim, compreende-se que a participação política implica, necessariamente, ação. Ou seja, meramente demonstrar interesse por política, ou observar passivamente acontecimentos políticos não se constituem como participação política. Esta também é necessariamente voluntária, não podendo ser coagida nem obrigatória. Para além disso, as pessoas participam politicamente no seu papel enquanto cidadão/ã, não enquanto profissional. Finalmente, estas são ações relacionadas, de alguma forma, com o governo, o Estado ou a política. Em suma, a participação política caracteriza-se como “qualquer atividade voluntária e não profissional relacionada com o governo, a política ou o Estado [sendo] um exemplo de participação política” (van Deth, 2021, p. 3).

Por sua vez, Ekman e Amnå (2012) defendem que o conceito de “participação política” é demasiado restrito, uma vez que considera apenas as ações e atividades desenvolvidas para influenciar os resultados políticos. Ao reconhecerem que seria importante desenvolver um modelo teórico capaz de abordar mais dimensões da participação política, Ekman e Amnå (2012) sugerem uma tipologia que, nas suas palavras, “poderia captar basicamente todos os tipos de comportamento político” (p. 294), analisando quer o “envolvimento cívico”, quer a “participação política”. Esta tipologia procura distinguir claramente entre formas de participação política “latentes” (como prestar atenção às notícias sobre política) e “manifestas”, incluindo formas de participação legais e ilegais. Assim como formas individuais e coletivas de participação.

Em síntese, a participação política é amplamente reconhecida como essencial à democracia. Contudo, continua a ser um conceito muito contestado. Tradicionalmente associada ao voto e à filiação partidária, tem vindo a ser repensada à luz de novas formas de envolvimento, como movimentos sociais, boicotes ou ativismo digital. Se,

por um lado, há argumentos que a definem como se tratando de uma atividade voluntária e não profissional relacionada com o governo ou a política (e.g., van Deth, 2021); por outro lado, há autores que propõem alargar o conceito de participação (Ekman & Amnå, 2012). Assim, a participação política, sendo objeto de múltiplas interpretações, deve ser entendida hoje como um fenómeno diversificado e dinâmico, refletindo a evolução das formas de agir e intervir democraticamente nas sociedades.

1.5. Formas de participação

A participação política manifesta-se de várias formas. Entre as quais, “votar, boicotar um produto, doar dinheiro, candidatar-se a um cargo, reencaminhar e-mails, contactar um vereador, assistir a um recital de poesia política” (van Deth, 2014, p. 1). Têm-se multiplicado as formas de participação política, tornando-se progressivamente mais individualizadas e afastadas dos modelos convencionais, refletindo uma opção crescente por formas de participação menos convencionais (e.g., Harris, Wyn, & Younes, 2010; Juris & Pleyers, 2009; Norris, 2002).

Pickard (2019) categoriza um novo tipo de participação política, muito comum entre as camadas mais jovens, que intitula de “Do-It-Ourselves” (Fazemos nós próprios, em português). Este tipo de participação surge da evolução natural das características dos/as jovens — com cada vez maiores níveis de escolaridade, maior acesso à informação e à própria globalização, não nos parece estranho que os/as jovens procurem formas mais autónomas de participação. Este tipo de participação “baseia-se na tomada de iniciativa dos/as jovens na sua vida pública e/ou privada, através de várias ações sociais, morais, éticas e ambientais que integram parte de ações coletivas de diferentes escalas, numa tentativa de tornar o mundo um lugar melhor” (Pickard, 2019, pp. 375-376).

Uma das formas mais comuns de participação política utilizada pelos/as jovens atualmente é o meio *online*, nomeadamente através das redes sociais. E esta difusão da participação política nas redes sociais apresenta as suas vantagens. Primeiramente, democratiza o acesso à informação de forma prática e rápida, além disso, oferece iguais oportunidades de participar, expressar ideias e opiniões e de pesquisar a todos os seus utilizadores, normalmente sem custos. Da mesma forma, os movimentos sociais *online* conseguem, mais facilmente, difundir as suas ideias, mobilizar pessoas, organizar

eventos e, de uma forma geral, chegar imediatamente a um maior número de pessoas (e.g., Pickard, 2019; van Deth, 2021). Apesar de se considerar que este tipo de tecnologia torna as associações políticas típicas ainda mais supérfluas, a utilização da Internet é vista “como modo de participação em si mesma - e não apenas como forma moderna de mobilizar os participantes - é abrangida pelo rótulo de *ação conectiva*” (van Deth, 2021, p. 4).

Por conseguinte, não é surpresa nenhuma o crescimento deste tipo de participação, considerando a constante presença da internet no quotidiano dos/as jovens. Dados apontam que os/as jovens são os maiores utilizadores das redes sociais: “com 94% dos jovens entre os 16 e os 24 anos e 94% dos jovens entre os 25 e os 34 anos a terem um perfil nas redes sociais em 2017, em comparação com uma média de 77% para todos os grupos etários” (Pickard, 2019, pp. 395-396).

Apesar de a participação política desempenhar um papel crucial no desenvolvimento da democracia (vd. Forbrig, 2005; van Deth, 2014), esta tem-se deparado com algumas dificuldades, nomeadamente na sua forma mais convencional que se refere ao voto. De acordo com o estudo de Magalhães (2022) baseado nos dados do European Social Survey (ESS), os/as jovens portugueses/as (15-24 anos) têm apresentado nos últimos 20 anos menor participação política do que a média europeia, sobretudo no voto e em formas não convencionais como boicotes e manifestações, aproximando-se mesmo mais dos/as jovens da Europa de Leste. Não obstante, registam-se melhorias em áreas como o contacto com políticos e a assinatura de petições, onde já atingem níveis semelhantes aos europeus. No geral, o estudo sugere que a participação política parece ter aumentado, exceto no voto, que continua em declínio.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

Este capítulo está dividido em três subcapítulos que, resumidamente, procuram: primeiro, descrever em que consiste o estágio curricular; segundo, caracterizar o contexto escolar em que o estágio foi realizado, evidenciando a correspondência entre as principais diretrizes educativas da escola e o foco teórico adotado no estágio; e terceiro, descrever o processo de “entrada no terreno”.

2.1. Sobre o estágio curricular

O estágio curricular é caracterizado por uma experiência que permite processos de formação através de contacto direto com as instituições. Permite ao/à estudante aplicar em contexto real os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso académico. Além desta componente da articulação entre a teoria e a prática, desenvolve competências profissionais, pessoais e sociais, contribuindo para a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. Na área das Ciências da Educação, o estágio curricular assume particular relevância na medida em que permite ao/à estagiário/a compreender as dinâmicas educativas, problematizar práticas e propor estratégias de intervenção. O/A estagiário/a começa por ser alguém desconhecido do contexto para se tornar, a seu tempo, mais participativo e incluído no processo, mas adotando uma postura teórica, metodológica e eticamente informada pela área das Ciências da Educação. São estas informações adquiridas ao longo do percurso académico que permitem ao/à estagiário/a desenvolver atividades, interpretações e leituras para obter um melhor conhecimento da instituição em que está inserido/a e também contactar com os/as participantes, na análise de problemas e propostas de intervenção, tendo em conta as necessidades e especificidades do contexto. Ora, para todas estas interações é necessária uma escolha atenta e informada das metodologias às quais o/a estagiário/a irá recorrer. Mais adiante, no capítulo III, “As opções metodológicas e questões éticas”, irão ser apresentadas as escolhas metodológicas desenvolvidas ao longo do estágio curricular na Escola Secundária de Rio Tinto.

2.2. Sobre a escola

A Escola Secundária de Rio Tinto integra-se no Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3 (AERT3), que se encontra localizado no concelho de Gondomar, distrito do Porto. O Agrupamento de Escolas aqui mencionado contém quatro jardins de infância, quatro

escolas de ensino básico e uma escola com 3º ciclo e ensino secundário. Esta Escola oferece quatro Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Foi fundada em 1982 e encontra-se inserida numa comunidade com necessidades económicas e sociais, características da periferia de uma grande cidade. A Freguesia de Rio Tinto tem vindo a aumentar a sua população devido a um saldo migratório positivo. Os imigrantes do concelho de Gondomar são, na sua maioria, oriundos do Brasil (69%), da Itália (12%) e de Angola (7%), o que permite a este concelho ter diferentes culturas (AERT3, 2022, p. 5).

De acordo com a informação disponibilizada no *site* oficial do Agrupamento, este assume-se como inclusivo, aposta na melhoria contínua da sua oferta educativa e do serviço que presta à comunidade cada vez mais heterogénea. Existem muitas assimetrias entre os/as diferentes alunos/as, que se refletem, sobretudo, ao nível cultural e comportamental dos/as mesmos/as. Em conformidade com os requisitos do mercado de trabalho, existe uma necessidade de preparar os/as alunos/as com competências para desenvolverem a sua autonomia e responsabilidade. A missão da escola relaciona-se com a temática que enquadra este trabalho:

A missão da Escola assenta em prestar “um serviço de educação pública universal promovendo uma “Escola de Todos para todos” (...) o AERT3 deverá manter-se atento à comunidade que o envolve, procurando prestar um serviço público de qualidade, permitindo a todos e a cada um responder a desafios complexos, inovadores, criativos e empreendedores, tendo em vista o desenvolvimento das diferentes literacias e uma cidadania ativa e responsável, ao longo da vida, na qual caberão todos os intervenientes da comunidade educativa. (AERT3, 2022, p. 6)

É de importância referir que o Agrupamento de Escolas de Rio Tinto segue os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho), documento este que estabelece as competências essenciais que os/as alunos/as devem desenvolver até ao final da escolaridade obrigatória:

Procurando garantir e afirmar a sua especificidade e a sua identidade, qualificando os seus alunos para o prosseguimento de estudos ou para a integração no mundo de trabalho, num ambiente de humanismo e responsabilidade, pautado por elevados padrões de exigência e pela concretização que vai sendo capaz de consensualizar e de implementar. (AERT3, 2022, pp. 4-5)

Mas o seu enquadramento torna-se mais abrangente, focando-se também no Despacho nº 6173/2016, documento que estabelece a Estratégia de Educação para a Cidadania:

Esta estratégia deve consolidar-se, de modo que as crianças e jovens ao longo dos diferentes ciclos experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária. (Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio)

O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (AERT3) segue igualmente as diretrizes educativas enquadradas pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Em conformidade, assume um maior compromisso em mobilizar práticas educativas que promovam uma educação inclusiva, assegurando um acompanhamento adequado à educação dos/as alunos/as com necessidades educativas especiais (NEE). Também o Decreto-Lei nº 55/2018 está presente nos objetivos do AERT3. Este estabelece o regime jurídico da qualificação e certificação das entidades formadoras e da formação profissional em Portugal, e tem como um dos seus princípios orientadores a “[g]arantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” (p. 2930).

Por conseguinte, a escolha do contexto escolar fica a dever-se ao interesse pelo Projeto Educativo assumido pelo AERT3 (2022), assim como pelo seu envolvimento significativo em diversos projetos relacionados com questões políticas e de cidadania. Entre estes projetos, destaca-se, em particular, o “VOTAR CLARO”, que será abordado ao longo deste relatório e que tem como objetivo proporcionar aos/às alunos/as, entre os 16 e 17 anos, um contacto com a realidade política nacional. Na prática, e de forma resumida, este projeto tem como objetivo principal realizar simulações eleitorais, levando a efeito algumas sessões de debate com partidos políticos - a edição do projeto que se irá considerar neste relatório é a do ano letivo 2023/2024. Trata-se de sessões bastante participadas, nas quais os/as alunos/as puderam escutar e debater com representantes de seis partidos. Este projeto teve início em 2021, apresentando a seguinte justificação para a sua implementação:

Filia-se no reconhecimento, por um lado, da importância basilar da participação dos cidadãos eleitores no funcionamento da democracia e, por outro lado, do distanciamento entre os jovens e a política, que se traduz quer em elevadas taxas de abstenção eleitoral quer na recorrente afirmação de sentimentos de impreparação e desmotivação por parte dos jovens. (Projeto de educação para a cidadania política dos alunos do ensino secundário - Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3)

Relativamente à organização interna da Escola Secundária de Rio Tinto, segue-se um organograma (ver Figura 1) que explicita todas as partes que a envolvem.

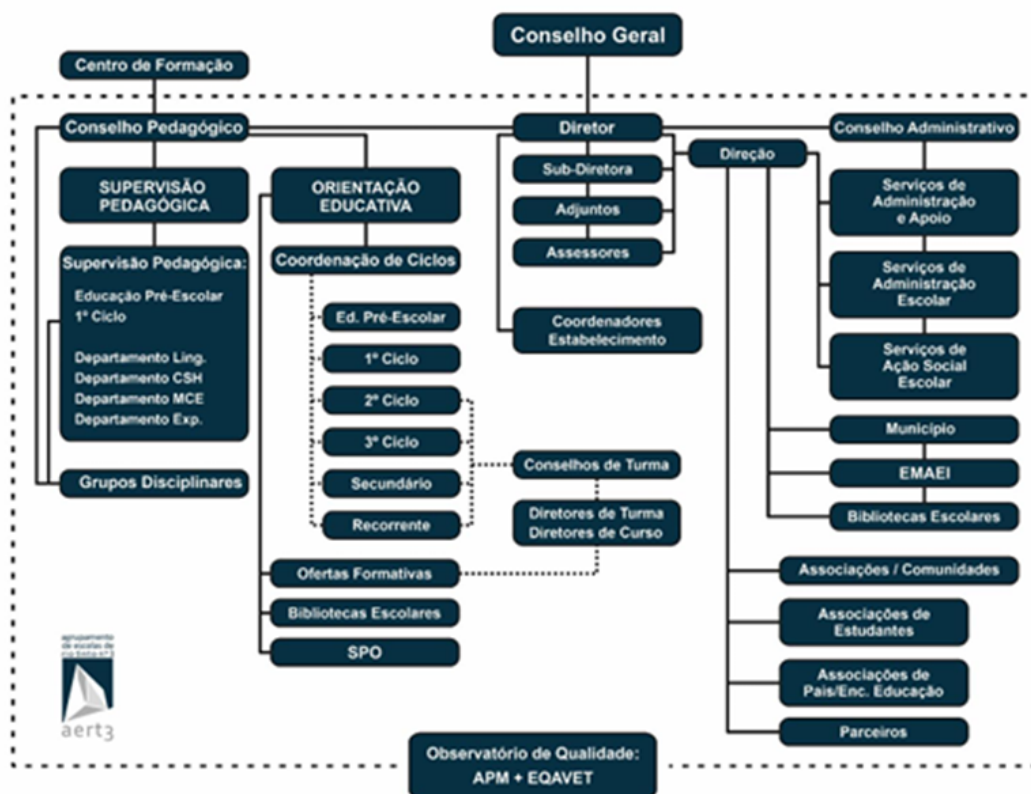


Figura 1 – Organograma do AERT3 (AERT3, 2022, p. 7)

2.3. Sobre a “entrada no terreno”

Apesar do pedido ter demorado um pouco a ser correspondido, em novembro de 2024 deu-se início ao estágio e, desde então, surgiu uma boa relação entre a Estagiária, o Diretor e os restantes membros da comunidade educativa. A orientadora local é professora de Biologia de turmas do ensino secundário e desenvolve funções há cerca de 25 anos. Além de professora, é coordenadora de cidadania e desenvolvimento, o que vai ao encontro do tema do estágio. No dia 20 de novembro de 2024, a orientadora local

iniciou a apresentação do espaço escolar, de alguns professores e do modo de funcionamento da escola.

Nesta parte inicial, a estagiária conhece algumas professoras de cidadania e desenvolvimento, tendo em consideração que a orientadora local não desenvolve funções enquanto professora de cidadania e desenvolvimento. Após conhecer o contexto educativo e os projetos, o estágio foi desenvolvido com turmas de 7º, 8º e 12º anos, com as quais foi iniciada a observação participante. Os/As alunos/as demonstraram um grande interesse em saber mais sobre a estagiária e o porquê de estar lá para os/as acompanhar, havendo espaço para dialogar e criar uma relação de maior aproximação entre a estagiária e os/as alunos. Ao longo do tempo, a colaboração de alguns/mas professores/as e dos/as alunos/as foi imprescindível para um bom funcionamento das aulas e preparação de projetos que se desenvolveram e que, aliás, vão ser apresentados e debatidos, posteriormente, neste relatório.

CAPÍTULO III – AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E QUESTÕES ÉTICAS

Neste capítulo, são apresentados os principais elementos que compõem a metodologia adotada no âmbito do estágio curricular, evidenciando o percurso seguido desde a definição da pergunta de partida até às questões éticas que orientaram todo o processo. O estágio desenvolvido na Escola Secundária de Rio Tinto integrou simultaneamente dimensões de investigação e de intervenção, permitindo não apenas observar práticas educativas, mas também participar ativamente na vida escolar e refletir criticamente sobre os fenómenos observados. Assim, procurou-se compreender de que forma este contexto educativo promove a educação para a cidadania junto dos/as jovens, analisando as práticas pedagógicas, os projetos e as perceções de alunos/as e professores/as.

Nos subcapítulos seguintes, apresentam-se os diferentes momentos e componentes da metodologia utilizada, isto é: a pergunta de partida, que orientou a investigação e delimitou o objeto de estudo; a escolha do contexto e dos/as participantes, que explica os critérios de seleção e os procedimentos éticos de participação; a metodologia de investigação e técnicas de recolha e análise de dados, que fundamentaram o trabalho empírico; e, por fim, as questões éticas, que garantiram o respeito pelos princípios de responsabilidade, confidencialidade e integridade científica.

3.1. Pergunta de partida

O estágio curricular desenvolvido permitiu participar num conjunto de atividades no contexto, tendo-se recorrido a métodos utilizados em investigação para melhor fundamentar o trabalho. Para tal, procurando seguir os procedimentos que orientam o método investigativo, a investigação desenvolvida centrou-se na seguinte pergunta de partida:

- De que forma a Escola Secundária de Rio Tinto promove a educação para a cidadania nos/as jovens?

Com base nesta pergunta de partida, pretendeu-se acompanhar o quotidiano da Escola Secundária de Rio Tinto, nomeadamente de alunos/as e professores/as dos 7º, 8º e 12º anos, de modo a compreender como é que aquele contexto educativo formal promove a educação para a cidadania dos/as jovens. Em concreto, procurou-se

sobretudo analisar as atividades implementadas pela escola para trabalhar as questões relacionadas com a participação e o envolvimento cívico e político dos/as jovens, bem como o modo como estes e os seus professores/as as percebem.

3.2. A escolha do contexto e dos/as participantes

Como já referido, este estágio curricular desenvolveu-se na Escola Secundária de Rio Tinto. A escolha desta escola deveu-se, em especial, à sua diversidade de alunos/as (em termos de condições socioeconómicas, nacionalidades e etnias), bem como aos múltiplos projetos que desenvolve com o objetivo de promover a participação cidadã e política dos/as jovens (e.g., Votar Claro). Acresce a este fator a sua localização geográfica, o que facilitava a minha integração na comunidade escolar e o acompanhamento das atividades.

Com a minha entrada no terreno, o foco assentou em desenvolver atividades com turmas entre os 7º e 12º anos. Após um primeiro contacto com algumas dessas turmas, foi necessário direcionar a atenção para as turmas que se encontravam mais disponíveis para as atividades de recolha de dados e de sensibilização que se pretendia realizar (i.e., entrevistas, grupos de discussão, inquéritos por questionário e uma palestra para a sensibilização de um assunto cívico e/ou político). Para tal, foi distribuído um consentimento informado aos/às professores/as entrevistados/as (nos quais se incluiu a Coordenadora de Cidadania) (ver Apêndice I), a fim de garantir uma participação ética e consciente. No caso dos alunos/as menores de idade, esse consentimento foi igualmente entregue aos/às respetivos/as encarregados/as de educação (ver Apêndice II). Após se obter o consentimento informado dos encarregados de educação, e de se informar os/as alunos/as dos objetivos da entrevista, do grupo de discussão focalizada (GDF) e dos seus direitos enquanto participantes (como, por exemplo, a garantia de confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos e a possibilidade de se retirarem do estudo a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo), obteve-se também o consentimento oral de cada um/a dos/as participantes antes de se dar início à entrevista e ao GDF. O intervalo das idades dos/as alunos/as participantes situou-se entre os 13 e os 17 anos.

Com a pergunta de partida definida e os/as participantes selecionados/as, foi escolhido o tipo de metodologia a utilizar no decorrer do estágio.

3.3. Sobre a investigação

Neste subcapítulo, será apresentada a metodologia de investigação utilizada, incluindo as técnicas de recolha de dados adotadas para aprofundar o conhecimento do contexto e, desse modo, fundamentar melhor o trabalho que se pretendia realizar.

As questões éticas foram tidas em consideração ao longo de todo o processo. Todos os dados recolhidos foram tratados de forma confidencial e os/as participantes foram informados sobre os objetivos do trabalho, garantindo-se o anonimato e o respeito pelos princípios de consentimento informado. Estas preocupações éticas pretendiam assegurar uma relação de confiança e respeito mútuos entre a estagiária e os participantes, bem como garantir a credibilidade do trabalho desenvolvido.

Os estágios curriculares na área das Ciências da Educação caracterizam-se, frequentemente, por integrarem duas dimensões complementares: a intervenção e a investigação. No caso deste estágio, procurou-se articular estas duas vertentes. A componente de intervenção traduziu-se na participação ativa em atividades educativas e pedagógicas, enquanto a vertente investigativa permitiu observar, recolher dados e refletir criticamente sobre as práticas, de modo a fundamentar melhorias e promover aprendizagens significativas.

Neste sentido, entende-se a investigação como um processo de compreensão de uma certa problemática, passando pela sua identificação, bem como pela recolha, análise, interpretação e categorização dos dados, com o intuito final de poder contribuir para a mudança social. Este processo visa, assim, não apenas compreender a realidade estudada, mas também contribuir para transformações sociais e educativas que respondam aos objetivos da investigação. Por conseguinte, a metodologia adotada neste trabalho procurou aliar a prática à reflexão, permitindo que a experiência de estágio fosse simultaneamente um espaço de aprendizagem, de observação e de produção de conhecimento.

3.3.1. Paradigma de investigação e método

Considera-se que o trabalho desenvolvido neste estágio curricular se insere no paradigma crítico de investigação em educação (Amado, 2013). Este paradigma propõe

uma abordagem que ultrapassa a mera explicação/interpretação da realidade para se centrar na transformação social e emancipação dos intervenientes. A realidade é percebida como histórica, construída socialmente e envolve relações de poder, desigualdade e dominação. Neste paradigma, o investigador crítico não assume uma postura distante, mas sim comprometida com a mudança, procurando promover práticas mais justas e inclusivas. Por outras palavras, o paradigma crítico procura transformar estruturas sociais, culturais e políticas que reproduzem injustiças sociais, económicas e culturais.

Segundo Carspecken (2011), a pesquisa qualitativa crítica visa compreender e transformar estruturas sociais com desigualdades; além disso, o/a investigador/a é parte do processo e deve refletir criticamente sobre o seu papel no contexto em que se enquadra. Esta abordagem de Carspecken (2011), que encontra correspondência com o trabalho de investigação e intervenção realizado no estágio, remete sobretudo o seu foco para os contextos educativos, onde as relações de poder, identidade e cultura têm um papel significativo.

Não obstante a identificação do paradigma de investigação, importa ainda mencionar que se optou por uma abordagem metodológica qualitativa alinhada com os contributos de João Amado (2013), que destaca a importância da compreensão dos significados atribuídos às suas experiências, para melhor descrever e aprofundar a temática estudada e os sujeitos que a envolvem. A este respeito, Amado (2010) enfatiza que “a investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (...) e treinados para o efeito” (p. 139).

Para melhor conceptualizar o método qualitativo adotado, apresentam-se de seguida algumas características específicas desta abordagem (Bodgan & Biklen, 1994) e que estiveram presentes na realização do estágio:

- O/A investigador e a observação direta no contexto natural são os instrumentos principais;
- Os dados representam-se através de palavras ou imagens, ou seja, através de notas de campo, vídeos, fotografias, documentos oficiais, entre outros;

- É mais importante o procedimento do que os resultados/produto;
- As técnicas de recolha de dados centram-se na observação participante, análise documental, notas de terreno, entrevistas, inquéritos por questionário e grupos de discussão focalizada.

3.3.2. Técnicas de recolha de dados

Para a recolha de dados, foram mobilizadas diversas técnicas que permitiram aceder a múltiplas dimensões da realidade escolar, a saber:

- A observação participante, realizada ao longo do estágio, permitiu acompanhar de perto o ambiente escolar, as interações entre os diferentes atores educativos e os modos como se manifestam práticas com potencial formativo nos planos político e cívico. Esta abordagem baseia-se na compreensão dos contextos, com foco na perceção das dinâmicas e interações entre os/as participantes. As observações foram registadas sob a forma de notas de terreno, integrando descrições detalhadas e reflexões críticas sobre os acontecimentos observados. A observação participante caracteriza-se pelo contacto direto do/a investigador/a com os sujeitos presentes no contexto de investigação (Correia, 2009). Trata-se de uma técnica particularmente adequada quando se pretende analisar a dinâmica de um grupo no seu quotidiano, proporcionando uma via enriquecedora para a compreensão das práticas sociais (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017). Da observação participante resultou o registo sistemático de notas de terreno, cujos dados pretendem constituir-se como complementares aos dados recolhidos pelas restantes técnicas que se apresentam abaixo.
- A escolha das entrevistas semiestruturadas como técnica de recolha de dados teve como objetivo proporcionar liberdade ao/à entrevistado/a para desenvolver o tema em questão, mantendo, contudo, uma linha orientadora dos tópicos a abordar. Neste tipo de entrevista, as questões são abertas e organizadas num guião com tópicos específicos, permitindo não só recolher informação relevante sobre esses temas, mas também compreender o ponto de vista e as opiniões da pessoa entrevistada. Assim, cabe ao/à entrevistador/a “reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado (...) se afastar” (Quivy &

Campenhoudt, 2008, p. 193). Foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas: uma professora de História, um professor de Economia, a coordenadora de Cidadania e um aluno a frequentar o 12º ano. Estas entrevistas foram realizadas com o objetivo de explorar as experiências e perspetivas dos participantes sobre a escola enquanto espaço de formação política e cidadã. Tal como defende Silva (2008, p. 32): “(...) procurou-se ir ao encontro de formas estáveis presentes nos depoimentos dos atores e das formas que incomodassem pela sua pertinência, pela sua singularidade exemplar”.

- De acordo com Amado (2013), os grupos de discussão focalizada envolvem geralmente um número reduzido de participantes, permitindo uma discussão aprofundada sobre temas específicos. O papel do/a moderador/a é fundamental, pois cabe-lhe orientar a conversa de forma a estimular a participação de todos/as, garantindo uma interação fluida e produtiva, sem interferir ou influenciar as opiniões dos participantes (Amado & Ferreira, 2013). Ao recorrer a esta técnica, parte-se do pressuposto de que os/as participantes possuem conhecimentos prévios sobre os temas a discutir e demonstram interesse genuíno no debate. Assim, torna-se possível a construção de novos saberes a partir das interações estabelecidas, bem como a partilha de diferentes perspetivas (ibid.). O grupo de discussão desenvolvido no âmbito deste trabalho foi constituído por 10 alunos/as do 7.º ano e teve como objetivo criar um espaço de diálogo coletivo em torno de temas como a participação juvenil, a cidadania na escola e outros assuntos como o papel das redes sociais na participação cívica e política dos/as jovens. Esta técnica permitiu explorar as perceções e experiências dos estudantes de maneira dinâmica e de modo a captar a atenção dos mesmos.
- Por fim, a análise documental, centrada em documentos institucionais da escola (como o Projeto Educativo, a Carta Ética), os quais permitiram compreender o enquadramento pedagógico da instituição no que respeita à educação para a cidadania.

3.3.3. Análise de conteúdo

Após a conclusão da recolha de dados, deu-se início à análise de conteúdo, centrada nos materiais obtidos a partir das notas de terreno, das entrevistas semiestruturadas e dos

grupos de discussão focalizada, com o objetivo de identificar categorias e padrões relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

A análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise de 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) destas mensagens” (Bardin 2011, p. 44). Esta técnica permite interpretar dados qualitativos de forma sistemática, de modo a organizar categorias significativas que possibilitam uma melhor compreensão dos conteúdos mobilizados. Segundo Quivy & Campenhoudt (2008), o método de análise de conteúdo é cada vez mais utilizado, na medida em que “(...) oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (p. 227).

A análise de conteúdo, tal como proposta por Bardin (2011), desenvolve-se em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Este processo permite uma abordagem sistemática e rigorosa à interpretação de dados qualitativos, como entrevistas, notas de campo e grupos de discussão.

i. Pré-análise

Esta fase corresponde ao momento de organização do material e definição do plano de análise. Inclui a leitura flutuante, que permite um primeiro contacto com os dados, a definição do corpus, respeitando critérios como exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, e a formulação de hipóteses e objetivos. Também se procede à elaboração de indicadores e à preparação do material, etapas fundamentais para orientar a análise subsequente.

ii. Exploração do material

Trata-se da fase de aplicação prática das decisões tomadas na pré-análise, através de operações de codificação e categorização. As categorias devem ser mutuamente exclusivas, homogêneas, pertinentes, objetivas e produtivas, permitindo agrupar unidades de registo com base em características comuns e alinhadas com os objetivos da investigação.

iii. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Por fim, os dados codificados são organizados e analisados de modo a tornarem-se significativos. Com base nos resultados, o/a investigador/a pode propor inferências e desenvolver interpretações que respondam aos objetivos iniciais da investigação ou revelem aspetos emergentes relevantes.

No que concerne à investigação realizada no estágio, a análise de conteúdo permitiu, em concreto, organizar e sistematizar as quatro entrevistas, o grupo de discussão focalizada e as notas de terreno elaboradas a partir da observação participante, de modo a identificar temas e perspetivas recorrentes nas falas e atitudes dos/as participantes. Assim, foi possível interpretar com uma perspetiva crítica as práticas escolares observadas e as perceções dos/as alunos/as e professores/as sobre o processo de educação para a cidadania, à luz dos conteúdos teóricos mobilizados e dos objetivos do estágio.

3.4. Sobre as questões éticas

A realização do estágio pautou-se pelos princípios estabelecidos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020) e na Carta Ética do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3 (AERT3, 2021, <https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/carta-etica>). Ao longo das atividades desenvolvidas, procurou-se garantir o envolvimento da comunidade educativa, promovendo os valores que sustentam a identidade da escola pública, nomeadamente a inclusão, a equidade e a igualdade de oportunidades para o sucesso de todos os membros da comunidade. Foi preocupação deste estágio adotar uma postura ética e responsável, respeitando valores fundamentais como o conhecimento, a dignidade, a liberdade, o respeito e a justiça social. Estes princípios estiveram presentes em todas as fases do estágio e encontram-se refletidos no presente relatório.

Considerando que os/as alunos/as envolvidos/as nas atividades eram, na sua maioria, menores de idade, elaboraram-se consentimentos informados, os quais foram entregues aos/às respetivos/as encarregados/as de educação para assinatura. A participação foi voluntária, obtendo-se o consentimento oral de cada um/a dos/as alunos/as antes de se dar início à entrevista e ao GDF. Todas as informações recolhidas foram tratadas com rigor ético e confidencialidade. Para proteger a identidade dos/as participantes, recorreu-se à utilização de pseudónimos nas transcrições e análises dos

resultados. No mesmo sentido, pretendeu-se também garantir a segurança e restrição de acesso aos dados recolhidos, incluindo o armazenamento seguro dos mesmos e a sua eliminação definitiva quando já não forem necessários. Adicionalmente, perspetivou-se o envio seguro das informações e a remoção de quaisquer dados identificáveis em eventuais fases posteriores de disseminação do trabalho, como, por exemplo, a publicação de artigos.

Relativamente à dimensão relacional com os/as participantes, procurou-se que esta fosse cuidadosamente gerida para evitar qualquer tipo de desconforto ou ansiedade. Embora o tema em estudo não se configure como particularmente sensível, reconheceu-se a possibilidade de surgirem memórias ou experiências menos positivas. Por essa razão, informou-se os/as participantes de que poderiam partilhar apenas aquilo com que se sentissem confortáveis e, sempre que necessário, teriam momentos de pausa, escuta ou mesmo a possibilidade de interromperem a sua participação. Garantiu-se, ainda, o direito à revogação do consentimento, o que implicaria a eliminação imediata das respetivas gravações de áudio.

No que diz respeito à devolução do trabalho de estágio à entidade de acolhimento, pretende-se disponibilizar uma cópia do relatório à escola para divulgação e discussão dos principais resultados obtidos, solicitando-se feedback sobre a experiência de estágio naquela escola.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta a análise e discussão dos dados recolhidos, assim como a atividade de sensibilização (Palestra Bem-Estar Animal) realizada durante o estágio na Escola Secundária de Rio Tinto, tendo como foco contribuir para a educação política e cidadã dos/as jovens. Apresentar-se-á, ainda, como resultado da observação participante, uma breve descrição e reflexão sobre algumas experiências de promoção da cidadania e participação juvenil implementadas no contexto escolar. Assim, as técnicas utilizadas para a recolha de dados consistiram, como já enunciamos anteriormente, na realização de entrevistas, um grupo de discussão focalizada, observação participante, das quais resultaram a elaboração de notas de terreno, bem como inquéritos por questionário administrados aos/às jovens que participaram na atividade de sensibilização. Deste modo, este capítulo tem como objetivo analisar e discutir os dados recolhidos, considerando que a escola onde se realizou o estágio adota como princípio educativo o envolvimento dos/as alunos/as na reflexão e discussão de questões cívicas e políticas do quotidiano. Tal perspetiva visa promover a construção de uma cidadania ativa e democrática, em consonância com as orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017) e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Direção-Geral da Educação, 2017).

4.1. Entrevistas e grupo de discussão focalizada

Neste subcapítulo serão discutidos os dados provenientes das entrevistas e do grupo de discussão focalizado. Assim, foram realizadas quatro entrevistas: uma a um aluno (Entrevista 1) e três a professores/as que lecionam na respetiva escola há cerca de 20 anos (Entrevistas 2, 3 e 4) - as quais tinham o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o modo como é perspectivada e vivenciada a cidadania e a participação política dos/as jovens no contexto escolar. A primeira entrevista foi realizada a um aluno do 12º ano, com 17 anos, a frequentar o curso de Línguas e Humanidades. Tinha um interesse notório por política, sendo um membro ativo do “Votar Claro”, que é um projeto de “literacia política e literacia de voto”, projeto este que é desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3 (Entrevista 1). Pretende continuar os estudos no Ensino Superior, nomeadamente no curso de Relações Internacionais, e desenvolver o seu trabalho no contexto político. A segunda entrevista foi realizada à Coordenadora de Cidadania, também professora de Biologia. A terceira entrevistada foi também uma professora das áreas científicas de Geo-História e História da Arte; para além disso,

também lecionava a componente de cidadania que está inserida, de forma transversal, nas disciplinas mencionadas. Por último, realizou-se a entrevista com um professor da área de Economia, que, à semelhança de outros/as colegas, se considera um educador para a cidadania, pelo facto de integrar regularmente nas suas aulas conteúdos e abordagens relacionados com a educação para a cidadania. Por seu lado, o grupo de discussão focalizado dirigido aos/às alunos/as, que se realizou com uma turma de 7º ano, contou com a participação de um total de 10 alunos/as, entre os 12 e os 13 anos.

Os guiões elaborados para as entrevistas (ver Apêndices III e IV) e grupo de discussão focalizada (ver Apêndice 5) inspiraram cinco principais categorias que foram objeto da análise de conteúdo que se apresentará de seguida, a saber: i) Conceções de cidadania e o papel da escola; ii) Perceções sobre participação cívica e política; iii) Fatores que influenciam o envolvimento cívico; iv) o Papel das redes sociais na participação dos/as jovens; e v) Desafios educativos e sociais.

4.1.1. Conceções de cidadania e o papel da escola

A análise de conteúdo realizada procurou identificar conceções de cidadania presentes nas perceções dos/as alunos/as e professores/as, com base nos discursos recolhidos nas entrevistas e no grupo de discussão focalizada. O objetivo consistiu em compreender como é que estes atores educativos percecionam a educação para a cidadania e de que modo essas representações se articulam com os princípios definidos nos documentos orientadores da política educativa nacional. Esta análise procurou perceber se a educação para a cidadania é concebida como um processo formativo, reflexivo e emancipador, ou se permanece ainda circunscrita a uma perspetiva normativa e comportamental, centrada no cumprimento de regras e deveres.

Assim, o aluno (Entrevista 1) coloca a cidadania sobretudo no plano dos direitos e deveres cívicos, como podemos averiguar considerando a seguinte citação:

Um cidadão é uma entidade (...) tem direitos e deveres (...) o Estado tem de garantir-lhe essa vida digna e, sobretudo, garantir-lhe uma liberdade positiva face às liberdades negativas, ou seja, isto é, dar-lhe as condições necessárias para se autorrealizar e de se promover e capacitar o seu potencial (...) em troca, tem de conciliar essa liberdade, um direito inequívoco que tem, sobretudo tem de conciliar esse fator a um contributo a nível social (...) participação democrática (...) e do respeito pela justiça social, uma equidade e como objetivo de harmonia social. (Entrevista 1)

Esta citação demonstra uma consciência significativa do aluno relativamente aos modos politicamente instituídos de viver e participar em democracia, sugerindo a importância das experiências prévias de participação, como é o caso do Projeto Votar Claro (AERT3, s/d) que procura aproximar os/as alunos/as da participação política mais convencional, promovendo eleições simuladas e o contacto com representantes de cada partido que concorre às eleições legislativas reais. No entanto, este aluno faz uma breve menção à “autorrealização” dos indivíduos, o que remete também para uma perspetiva mais emancipatória da cidadania.

No mesmo sentido, parece também que os/as jovens participantes no grupo de discussão focalizada apresentam uma conceção de cidadania mais normativa e comportamental, como podemos considerar pelas seguintes citações:

É uma pessoa que respeita os direitos das outras e que cumpre todas as normas da sociedade. (Aluno, 12 anos, GDF)

Um cidadão (...) é uma pessoa que faz parte da sociedade, que respeita todas as leis e normas que o governo impõe e faz uma participação ativa da sociedade. (Aluno, 12 anos, GDF).

Um cidadão é uma pessoa que tem direitos e deveres e que tem que os cumprir. (Aluna, 12 anos, GDF)

Ser cidadão é saber ser e estar na comunidade social. (Aluna, 12 anos GDF)

Relativamente aos/às professores/as, na Entrevista 2, percebe-se que a professora compreende a cidadania como uma competência crítica que os/as alunos/as devem desenvolver, fruto das suas experiências de participação e não só através dos conteúdos lecionados nas aulas:

A escola é muito académica e deveria ser muito mais [dirigida a] trabalhar as competências até para o futuro dos miúdos, [e] que não [estão relacionadas] só com os conteúdos académicos. (...) O que é que eles realmente precisam para serem cidadãos? Não só a parte de conhecimento, mas sim o espírito crítico (...) a capacidade de poderem ter uma opinião e saberem construir essa opinião baseada em algo correto, não é só o que ouvem. (Entrevista 2)

Na Entrevista 4, o professor acredita que há um compromisso por parte da escola em proporcionar aos/às seus/suas alunos/as as bases para uma cidadania ativa: “(...) a escola já, desde sempre, assumiu que tem um papel ativo, que entende ser seu dever desempenhar, precisamente na educação para a cidadania” (Entrevista 4). Este compromisso que é mencionado advém, de acordo com a opinião deste professor, de uma pressão que é exercida por parte da sociedade: “(...) há muito que a sociedade

espera da escola, é mais uma peça numa longa série de expectativas que a sociedade vai construindo sobre a escola” (Entrevista 4). Contudo, na Entrevista 3, a professora reconhece o desnivelamento entre aquilo que é a teoria e a prática, reconhecendo que há um conjunto de valores que devem ser lecionados como presente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017), mas que, devido a alguns fatores, como, por exemplo, a falta de tempo e de recursos por parte dos/as professores/as, os conteúdos relacionados com a cidadania não são lecionados da melhor forma, acabando por causar uma lacuna no modo como os/as jovens percecionam o conceito de cidadania. Com efeito, as entrevistas destes/as professores/as sugerem a conceção de uma cidadania que está em défice na escola, tal como ilustra o seguinte excerto:

Eu acho que, teoricamente, (...) nós temos um conjunto de documentos, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, que têm até muito bem definido trilhos, caminhos e aquilo que deve ser o conjunto de valores que os alunos devem ter (...) mas uma coisa é o que está escrito e depois outra, muitas vezes, é a prática. (...) Eu acho que se vão trabalhando muitos esses valores, mas muito de uma forma implícita, há uma grande pressão para se dar os conteúdos (...) os miúdos vão a exame e isso é uma pressão muito grande. (...) com certeza faltava mais tempo, mais espaço para trabalharmos, de facto, esse tipo de conteúdos, nomeadamente cidadania política. (Entrevista 3)

De forma geral, a análise dos discursos dos/as participantes revela a predominância de uma conceção de cidadania de carácter normativo e comportamental, fortemente associada à ideia de cumprimento de direitos e deveres e à adoção de comportamentos socialmente adequados. Embora se sublinhe a importância do desenvolvimento do pensamento crítico e da participação ativa - especialmente entre os/as professores/as -, a cidadania parece ser entendida mais como um conjunto de normas e responsabilidades do que como um processo dinâmico de construção de sentido e de intervenção social. Adicionalmente, os discursos dos/as entrevistados/as também sugerem a existência de uma conceção de cidadania que se encontra em défice na escola, evidenciando-se uma distância entre o que está formalmente preconizado nos documentos políticos orientadores e o que efetivamente se concretiza no quotidiano escolar. Tal discrepância parece estar relacionada com as limitações estruturais e organizacionais do sistema educativo, como a sobrecarga curricular, a falta de tempo e de recursos, e a dependência do perfil e da disponibilidade de cada professor/a - aspetos que o estudo de Piedade et al. (2021) já havia destacado ao referir que “o seu desenvolvimento tem a limitação de depender, em boa medida, do perfil e

disponibilidade do/a professor/a (...), além disso, o potencial educativo dessas atividades poderá ser significativamente diminuído (...) por uma adoção esporádica e discricionária das mesmas” (p. 15).

Assim, parece persistir uma lacuna entre a teoria e a prática, que condiciona a efetiva promoção de uma cidadania crítica, reflexiva e transformadora. Esta constatação reforça a necessidade de se repensar as condições institucionais e pedagógicas que sustentam a educação para a cidadania, criando espaços reais de participação e reflexão e proporcionando aos/as professores/as meios e tempo para integrarem de forma sistemática esta dimensão no processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2. Percepções sobre participação cívica e política

A análise das percepções sobre a participação cívica e política procurou compreender como os/as jovens e os/as professores/as interpretam o papel da cidadania e o modo como esta se manifesta nos contextos educativos e sociais. A partir das entrevistas e do grupo de discussão focalizada, emergem representações diversas sobre participação juvenil, revelando tensões entre o desinteresse aparente dos/as jovens e as limitações estruturais que condicionam a sua participação. Estas percepções, cruzadas com o contributo teórico da literatura, podem ajudar a fazer uma leitura crítica sobre o modo como a escola, enquanto espaço potencial de educação política, influencia (ou não) o desenvolvimento de competências políticas e o exercício da cidadania.

Assim, começamos por destacar os dados obtidos com a entrevista do aluno (Entrevista 1) que revelou uma percepção consciente relativamente ao funcionamento democrático, destacando a importância do voto: “(...) o voto é a legitimidade do poder que nos governa, e nisto falo que quanto maior é a participação numa eleição, na minha ótica ainda maior é a legitimidade que esse poder tem” (Entrevista 1). O voto é, assim, percebido como um ato que garante a legitimidade institucional.

A narrativa de que os/as jovens não se interessam por política é recorrente nos dias de hoje, mas será totalmente verdade? Ou os/as jovens simplesmente não se sentem motivados a participar, também pela falta de envolvimento por parte de instituições como a escola? A entrevista ao aluno aborda precisamente estas questões de forma crítica:

(...) eu sinto esse afastamento (participação política) e os jovens propriamente não estão para aí virados, eu sinto isso na minha geração e nos meus colegas, mas ao mesmo tempo também sinto [que] muitos [dos] que se interessam, não sabem por onde começar e acabam por encontrar um ambiente que é de difícil acesso (...) se calhar a própria classe política também falha nessa questão de transparência (...) acho que o próprio ensino também já cada vez mais abandonado (...) uma literacia política pelo menos básica. (Entrevista 1)

Esta leitura vai ao encontro do argumento da falta de investimento na educação para a cidadania e, consequentemente, da desconfiança institucional, de que nos fala Ferreira (2020), considerando que a ausência de participação por parte dos/as jovens se fica a dever sobretudo a estes aspetos (ibid.). A este respeito, como já foi aqui salientado, os estudos realizados sobre a participação juvenil têm vindo, por um lado, a contrariar a ideia de que os/as jovens não se interessam por política no *lato sensu*, destacando a sua preferência por formas menos convencionais de participação devido à não identificação e desilusão com a política tradicional (e.g., Harris, Wyn & Younes 2010; Juris & Pleyers 2009; Malafaia et al. 2013; Zukin et al., 2006); e, por outro, a chamar a atenção para o facto de as escolas não estarem a conseguir promover de forma adequada uma educação política nos/as jovens (e.g., Menezes et al., 2012; Menezes et al., 2019).

Também o ativismo é mencionado pelo aluno entrevistado como a “própria participação direta na democracia” (Entrevista 1). Através da defesa de causas e exprimindo as suas opiniões, os/as jovens praticam uma cidadania ativa, “(...) um ativismo é a melhor forma (...) de fazer ouvir a sua voz perante a classe política (...)” (Entrevista 1). Compreende-se, assim, que o ativismo pode surgir nos quotidianos dos/as jovens como uma forma de participação ativa e envolvimento cívico, tal como defendem estudos recentemente realizados (e.g., Costa, 2022; Silva & Costa, 2022). A este respeito, corroborando estudos anteriores já mencionados, Pickard (2019, p. 375) defende que “muitos jovens estão a voltar-se para formas não eleitorais de participação política porque estão desiludidos e desapontados com a política eleitoral”, uma leitura que pode igualmente ser feita da entrevista realizada ao aluno.

Os dados do grupo de discussão focalizada sugerem que as suas perceções sobre a forma como participam e se envolvem na participação cívica e política colocam-se sobretudo de um ponto de vista passivo, isto é, de quem recebe informação:

(...) à noite, com os meus pais à mesa, costumo ver o telejornal. (Aluno, 12 anos, GDF)

(...) Eu vejo as notícias normalmente pelo telemóvel. (Aluno, 12 anos, GDF)

(...) costumo ver as notícias à noite, ao jantar e depois acabamos por discutir em certos temas e quem é que está de acordo e quem não está de acordo. (Aluna, 12 anos, GDF)

Durante o grupo de discussão focalizada, também se abordou que projetos dentro e fora da escola poderiam contribuir para a participação dos/as jovens e para o seu envolvimento. A este respeito, os/as jovens reconheceram os projetos relevantes que a escola oferecia, como, por exemplo, o Ubuntu que “(...) acaba por unir pessoas de várias culturas (...) sentem-se incluídos” (Moderadora, GDF), e outros projetos/contextos de participação:

São clubes que participam das escolas, que estão nas associações escolares e que influenciam os alunos a fazer determinados tipos de coisas. (Aluno, 12 anos, GDF)

Os clubes podem abrir os olhos às pessoas que não pensam muito sobre isso (...) a minha mãe, ela fazia parte do Ubuntu na escola dela e eles faziam sempre projetos muito fixes. (Aluna, 12 anos, GDF)

Eu faço parte de um agrupamento de escuteiros que, por exemplo, ainda na semana passada fomos para o parque urbano vender calendários às pessoas. (Aluno, 12 anos, GDF)

Apesar de reconhecerem os projetos que a escola desenvolve, como meios para a promoção da educação para a cidadania mais ativa e para fomentar a participação cívica e política, estes/as jovens consideram, ainda assim, que as suas vozes não são ouvidas, por serem os mais novos na escola: “em casa eu costumo ser ouvido (...) aqui na escola muito raramente...” (Aluno, 12 anos, GDF). A família é, naturalmente, o meio onde se sentem mais ouvidos e onde podem dar a sua opinião, naquilo que Amadeo e colegas (Amadeo et al., 2002) definem como socialização política familiar, o principal contexto que inicia a vida de um/a cidadão/ã. Por outro lado, parecem existir na escola lógicas de hierarquização entre os/as alunos/as em função da sua idade (i.e., os mais velhos são ouvidos enquanto os mais novos não são tão levados a sério). Ou seja, parecem sugerir a participação como um domínio distante e de “adultos”.

Relativamente ao papel da escola no que concerne à responsabilidade de formar cidadãos/ãs atentos e participativos politicamente, a professora (Entrevista 2) reconhece o papel central desta no que à participação dos/as jovens diz respeito, mas critica a predominância dos conteúdos académicos em detrimento de conhecimentos cívicos e políticos. Ou seja, perceciona a participação política como uma competência a desenvolver, não algo inerente ao currículo escolar: “(...) a escola, para mim, é fundamental neste tipo de trabalho (...) sou totalmente a favor da reestruturação dos planos das escolas. Serem muito menos académicos” (Entrevista 2).

No decorrer da entrevista (Entrevista 2), a professora salienta a importância da ENEC que surge com o objetivo de integrar “um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e jovens” (ENEC, 2017, p. 1). Deste modo, a ENEC marca um momento em que as políticas educativas enfatizam de forma mais clara os valores da cidadania democrática, o que é evidenciado nas palavras da professora, quando refere: “(...) tem que ser valorizado porque, antes de 2017, nós não tínhamos sequer a cidadania a fazer parte do currículo” (Entrevista 2). No entanto, apesar do surgimento da ENEC, a professora não tem a certeza se há a possibilidade de colocar a teoria em prática, na medida em que “(...) há uma atenção para que realmente a escola promova não só a parte académica, mas também outro tipo de competências (...) até que ponto isso é conseguido, não sei” (Entrevista 2).

Na mesma entrevista, a professora destaca a importância de fomentar o espírito crítico como uma competência fulcral para a participação cívica e política dos/as jovens: “(...) o que é que eles realmente precisam para serem cidadãos? Não só a parte de conhecimento, mas sim o espírito crítico (...) a capacidade de poderem ter uma opinião e saberem construir essa opinião baseada em algo correto, não é só o que ouvem” (Entrevista 2). Na sua visão, a escola tem o dever de preparar os/as alunos/as para a vida política, de modo a serem participativos e informados, sendo o seu objetivo “(...) criar uma geração que veja a política de outra maneira e que veja a política como ela realmente é” (Entrevista 2). Percebe-se que esta professora defende a construção de um espírito crítico aliado à participação cívica e política dos/as jovens como forma de fomentar o seu envolvimento. A este respeito, van Deth (2021) defende que a participação política implica necessariamente ação, sublinhando que os indivíduos devem envolver-se ativamente enquanto cidadãos/ãs, de forma voluntária e consciente. Esta perspetiva reforça a importância de promover o envolvimento dos/as jovens em formas de participação cívica e política que ultrapassem a mera adesão simbólica e acrítica, valorizando a sua implicação efetiva nos processos democráticos.

Por outro lado, uma outra professora (Entrevista 3) identifica o papel do/a professor/a como mediador no desenvolvimento de uma melhor perceção sobre a participação política juvenil, considerando que seria sua responsabilidade não fugir às perguntas dos/as alunos/as. Nesse sentido, defende que os/as professores/as devem demonstrar abertura, transparência e serem esclarecedores no que toca às questões colocadas pelos/as alunos/as:

(...) Uma das coisas (...) é nunca fugir às perguntas dos alunos, tentar ser sempre honestos, transparentes, não fazer orientação partidária, mas fazer orientação política (...) da importância de um cidadão (...) nós, professores, temos que ter essa postura, ir implicando os miúdos nos projetos da escola, e projetos políticos (...). (Entrevista 3)

Um argumento que parece estar em concordância com as propostas da literatura científica, ao considerarem as escolas como um recurso valioso para desenvolver experiências de discussão e deliberação política (e.g., McAvoy e Hess, 2015; Ribeiro et al., 2017), podendo a sala de aula atuar como fórum privilegiado de socialização política dos jovens (Eichhorn, 2018).

Na entrevista, a professora menciona também que o ser ativamente envolvido na sociedade é uma questão importante para os/as jovens, mas admite que alguns/mas não demonstram o interesse por estas questões. Ora, esta leitura da professora reflete uma visão do envolvimento juvenil que sugere ser preocupante para a manutenção da democracia:

(...)Se nós não formos cidadãos ativos, então a democracia morre (...) ser é fundamental. Eu não sei se os miúdos, às vezes, nesta fase, têm consciência disso. Muitos já têm, muitos têm, daí eles colocarem dúvidas e anseios. (Entrevista 3)

Por último, um outro professor (Entrevista 4), em conformidade com o que foi mencionado anteriormente, demonstra uma visão crítica ao induzir que alguns/mas alunos/as ainda não possuem a totalidade das competências cívicas e políticas para exercerem a cidadania democrática na sua plenitude, sugerindo que os/as alunos/as se devem preparar/formar para viver num “modelo de sociedade” que ainda está “em construção”:

(...) o processo de consciencialização que nós queremos promover e do despertar que queremos que eles experienciem quando estão a lidar com estas matérias. É eles perceberem que são alguém que tem e vai ter cada vez mais responsabilidades e que devem ter, portanto, se têm objetivos, têm sonhos, têm projetos, devem perceber que isso tudo se encaixa num determinado modelo de sociedade em que eles se imaginam a viver daqui [por] algum tempo e que esse modelo de sociedade é alguma coisa que está em construção. (Entrevista 4)

Ora, esta visão, como já foi aqui mencionado, tem sido objeto de críticas sobretudo relativamente às suas tendências funcionalista e individualista (vd. Biesta, 2009; Biesta et al., 2009; Olson, 2012; Ribeiro, 2014), por considerar os/as jovens como “cidadãos-em-formação” (Marshall, 1950). Bem entendido, por olhar para os/as jovens como ainda-não-cidadão/ãs que necessitam de ser “educados” para se constituírem efetivamente como sujeitos políticos, o que os/as exclui desde logo do direito de exercerem a sua cidadania enquanto crianças e jovens.

Em síntese, a análise das percepções evidencia que, embora exista entre os/as jovens uma consciência crescente sobre a importância da participação cívica e política, esta é frequentemente marcada por sentimentos de afastamento e desmotivação. Os discursos sugerem uma percepção crítica sobre o funcionamento democrático e o papel da educação, destacando a escola como um espaço com potencial transformador, mas ainda limitado pela sua orientação predominantemente académica. A análise parece evidenciar, assim, uma tensão entre a visão dos/as jovens como “cidadãos-em-formação” e a necessidade de os reconhecer como agentes políticos plenos, capazes de intervir criticamente no presente. Este resultado reforça a importância de repensar o papel da escola enquanto espaço de socialização política ativa, promovendo não apenas o conhecimento cívico, mas também o exercício real da participação democrática.

4.1.3. Fatores que influenciam o envolvimento cívico

A partir dos dados analisados, foi possível sobretudo perceber que o envolvimento cívico decorre de uma combinação de influências familiares, escolares e individuais. No caso do aluno entrevistado, percebe-se que há um apoio por parte da família, mas esse apoio não implica pressão ou que o mesmo seja influenciado para adotar determinado posicionamento: “(...) a minha família, o meu pai e a minha mãe, apoiam-me incondicionalmente (...) não interferem, mas respeitam e confiam em mim” (Entrevista 1). No mesmo sentido, uma professora (Entrevista 3) sublinha a importância de uma base familiar que transmita conhecimentos sobre política e cidadania, para que deste modo o/a aluno/a possa ser estimulado/a a aprender mais:

(...) a família dá-se tudo, os miúdos chegam-nos cá e chegam-nos da família, e nós vamos aqui complementando esse trabalho (...) há coisas em que nós estamos a trabalhar (...) em colaboração com a família (...) e as questões, por exemplo, políticas, muito de cidadania política, já vêm muito de casa. Se há famílias que, politicamente, são implicadas, que vêm telejornais, que vêm os debates da Assembleia (...) que vão esclarecendo os filhos, essa base é a base que depois nós, professores, vamos ajudando a construir. (Entrevista 3)

Ainda na mesma linha de pensamento, uma outra professora (Entrevista 2) destaca a família como um estímulo para o ativismo:

Se eles tiverem os pais que são, naturalmente, assim, com pensamento mais crítico e que têm mais capacidade de pegar neles e vamos fazer uma manifestação. (...) Os mais ativistas, os miúdos têm mais capacidade de intervenção (...) vemos que há um background. (Entrevista 2).

Contudo, há alunos que se motivam e interessam por estas questões de forma individual, sem qualquer estímulo por parte da família ou da escola como, por exemplo, um aluno de 12º ano com quem se teve contacto durante o estágio e que foi mencionado por uma professora entrevistada: “O aluno não tem background nenhum (...) ele descobriu sozinho (...) é uma exceção à maior parte dos miúdos que não têm um background familiar” (Entrevista 2).

Por outro lado, um professor entrevistado (Entrevista 4) acaba por ser mais crítico, colocando a escola como principal fator que influencia o envolvimento cívico e político dos/as jovens, e denunciando o afastamento de outras instituições que poderiam ser importantes no processo de educação política:

(...) há aspetos da educação para a cidadania que (...) foram sendo deixados muito ao cuidado da escola ao longo dos anos e a escola digamos que ocupou [esse lugar], não teve outro remédio senão assumir isso e então outros atores sociais, outras instituições, acabaram por não se envolver tanto nisso (...) a família, em certas vertentes da educação para a cidadania, já não se envolve tanto (...) espera que seja a escola a ocupar esse espaço, a desempenhar esse papel. (Entrevista 4)

Esta visão é partilhada pela professora da Entrevista 2, ao afirmar que a escola é vista como a principal instituição no que toca ao envolvimento político dos/as jovens:

(...) a escola, para mim, e não colocando de lado as outras, acho que é a principal. Acho que é exatamente o sítio em que todos fazem parte.(...) Tu podes ter uma família estruturada, desestruturada, monoparental, em tribo (...) à partida, vamos pô-los igual (...) acho que pode fazer a diferença. (Entrevista 2)

Além da família e da escola, existem atividades extracurriculares no espaço da escola, nas quais os/as alunos/as se envolveram durante o estágio, e que os estimularam a participar, como foi o caso do projeto Votar Claro. Este projeto é visto pelas professoras (Entrevistas 2 e 3) e pelo aluno (Entrevista 1) como um ponto de viragem, uma atividade que realmente influenciou os/as jovens no interesse pela política:

(...) fui contactado (...) para entrar no projeto Votar Claro (...) foi o primeiro grande contacto que eu tive com a participação democrática (...) questões políticas. (Entrevista 1)

(...) O Votar Claro (...) exponencia o trabalho a nível desse tema (política) (...) O Votar Claro é, essencialmente, a cidadania política (...) não há nenhum igual. (Entrevista 2)

(...) esse projeto Votar Claro, eu acho que é excecional, os colegas que fazem parte e os alunos, que são muitos fazem um trabalho espetacular e lá está, ele já está a ser replicado noutras escolas, creio eu, com bastante sucesso, o que é muito bom, faz falta mais. (Entrevista 3)

A este respeito, a professora de História (Entrevista 3) reforça a importância do projeto Votar Claro, mas frisando que o mesmo não tem intenção de formatar os/as

jovens a nível partidário, mas de transmitir e potenciar formas de conhecimento sobre os diferentes partidos.

(...) aqui na nossa escola nós temos um projeto que é o Votar Claro, que foi um projeto pioneiro a nível nacional, ele existe há 4 anos, foi constituído por um grupo de professores (...) é um projeto declaradamente e abertamente de cidadania política (...) não está orientado para a formatação partidária (...) Faz-se divulgação, quando há eleições (...) normalmente simulam-se eleições na escola, fazem-se exposições em que se apresentam os partidos políticos, em que se dá a conhecer aos alunos os partidos, as suas ideias (...) convidaram-se representantes de todos os partidos políticos com assento na Assembleia da República para virem cá, mais do que uma vez, e a maior parte esteve presente, os auditórios estão sempre cheios, convidando os alunos das diferentes turmas (...). (Entrevista 3)

Em suma, os dados analisados evidenciam que o envolvimento cívico e político dos/as jovens resulta da interação entre fatores familiares, escolares e contextuais. A família surge como o primeiro espaço de socialização política, capaz de transmitir valores, exemplos e hábitos de participação que influenciam diretamente o interesse cívico dos/as jovens. No entanto, quando esta influência é limitada ou inexistente, a escola assume um papel determinante, funcionando como mediadora no desenvolvimento do pensamento crítico e na criação de oportunidades de participação. Projetos como o Votar Claro demonstram o potencial transformador das práticas educativas quando estas se orientam para a cidadania ativa e o diálogo democrático. A análise de conteúdo sugere, assim, que o envolvimento cívico juvenil não depende apenas da motivação individual, mas da articulação entre diferentes agentes de socialização - família, escola e comunidade - que, em conjunto, podem potenciar ou restringir a participação dos/as jovens.

4.1.4. O papel das redes sociais na participação dos/as jovens

As redes sociais têm vindo a constituir-se como uma plataforma relevante de incentivo à participação dos jovens. Nomeadamente através de memes, sendo o humor e o sarcasmo a tática mais utilizada com o intuito de revolucionar visões normativas e chamar a atenção para certas contradições (Mihailidis, 2020).

O papel das redes sociais na participação dos/as jovens é visto, pelo aluno entrevistado, como algo ambivalente” (...) louvo essas iniciativas (participação nas redes sociais), mas, ao mesmo tempo, estou cético quanto ao ambiente em que elas estão inseridas” (Entrevista 1). Por um lado, parece haver uma leitura que faz uma avaliação positiva das redes sociais:

(...) no sentido de que, ainda mais numa sociedade cada vez mais digital e os jovens cada vez mais voltados e agarrados às tecnologias, às novas tecnologias e às próprias redes sociais, é uma forma ótima, e eu falo propriamente do Votar Claro porque nós também apostamos (...) fortemente no digital, e acredito que foi, talvez, das melhores formas, ou se calhar a melhor forma que nós arranjamos para efetivamente sermos conhecidos pela comunidade escolar (...) as próprias redes sociais ajudaram-nos a promover os nossos eventos, a promover as nossas simulações eleitorais e toda a nossa atividade, portanto, têm essas valências nesse sentido da comunicação. (Entrevista 1)

Na mesma linha, os/as jovens que participaram no grupo de discussão focalizada consideram as redes sociais como um meio de aprendizagem informal e um reforço daquilo que já praticam na escola:

(...) eu acho que aprendo muito nas redes sociais, por exemplo, aprendo cultura geral, físico-química, inglês, acho que aprendo muito em alguns canais. (Aluno, 12 anos, GDF)

Há uma aplicação que podemos aprender várias culturas, de língua, e até podemos aprender disciplinas, matemática, português. (Aluno, 12 anos, GDF)

Há um canal no Youtube que eu gosto muito, que é o canal de história. (Aluno, 12 anos, GDF)

Por outro lado, tanto o jovem que foi entrevistado como os/as jovens participantes no grupo de discussão focalizada mencionam também alguns aspetos negativos:

(...) num ambiente errado, ou se calhar não tão propício a ser de forma muito pacífica, (...) factual ou cientificamente correta, (...) acredito hoje que as redes sociais vivem num momento em que há ainda maior lobby corporativo, e eu sou bastante crítico do lobby corporativo como mal intencionado, como ameaça à própria democracia, e eu dou o exemplo do X, o antigo Twitter, tornou-se um caos anárquico (...) da promoção do ódio, do cyberbullying, da desinformação, do racismo e da xenofobia, com um CEO ou uma comunidade de pessoas que acham que a liberdade de expressão é tudo isto, mesmo que implique ofender diretamente uma pessoa ou uma comunidade (...) neste contexto (...) numa comunidade tóxica (...) esta forma de promover a literacia política estarão muito mais sujeitas a esse nível (...) de criticismo e de toxicidade, especialmente se uma publicação ou se algum conteúdo for mal interpretado. (Entrevista 1)

Na citação anterior, o entrevistado destaca o lobby corporativo mal-intencionado, tendo em conta que as redes sociais são atualmente instrumentos poderosos e com bastante influência política, sendo usadas muitas vezes pelas empresas que as utilizam a seu favor, através, por exemplo, de *influencers* para defender e propagar certas narrativas. Com efeito, este entrevistado (Entrevistado 1) aponta tanto aspetos positivos como negativos sobre a participação nas redes sociais, sugerindo que está por dentro do assunto devido ao seu envolvimento no projeto Votar Claro, que mobiliza as redes sociais para conseguir o envolvimento de um maior número de jovens na própria escola.

Evidenciando o mesmo padrão ambivalente, os/as alunos/as que participaram no grupo de discussão focalizada também afirmam que as redes sociais podem afetar a motivação para participar, sendo importante a existência de mediação por parte dos adultos. Além disso, consideram-se cientes de que as redes sociais podem difundir preconceitos e desinformação, o que pode apresentar um ambiente tóxico para a participação dos/as jovens:

As redes sociais podem ter várias desvantagens. (Aluna, 12 anos, GDF)

Uma pessoa publica um vídeo e há sempre gente que ajuda, mas também há muita gente que fala mal nos comentários e a pessoa que publicou pode acabar por se sentir mal e isso também faz com que gere o *bullying*. (Aluna, 12 anos, GDF)

(...) já vivi muitas experiências como ter gente que concorda com as tuas opiniões e tem gente que não concorda e que se chamam *haters*. (Aluna, 13 anos, GDF)

(...) eu concordo que pode haver muita gente que não concorda com a opinião daquela pessoa, mas também não é preciso ir nos comentários desse vídeo, falar mal da pessoa e falar mal do país dela e tudo. (Aluna, 13 anos, GDF)

Deste modo, a análise de conteúdo indica que a participação *online*, mediada pelas redes sociais, constitui hoje um ponto de passagem quase inevitável para os/as jovens. Estes recorrem às tecnologias digitais não apenas como meio de interação social, mas também como forma de acesso e partilha de informação. Assim, as plataformas digitais assumem-se, atualmente, como um espaço privilegiado para a promoção da participação cívica e política juvenil. A este propósito, como já aqui referido, van Deth (2021, p. 4) argumenta que a utilização da Internet é um modo de participação em si mesma, e não meramente uma forma moderna de mobilizar os participantes. No entanto, como a análise também revela, a participação nas redes sociais também pode comportar determinados riscos, corroborando alguns estudos que se têm debruçado sobre este assunto (e.g., Bozzola et al., 2022; Reid & Weigle, 2014).

4.1.5. Desafios Educativos e Sociais

Em relação aos desafios educativos, os/as professores/as entrevistados/as reforçam alguns aspetos relacionados sobretudo com os recursos disponíveis e a motivação para melhorar a educação para a cidadania dos/as jovens:

(...) Com certeza, faltava mais tempo, mais espaço para trabalharmos, de facto, esse tipo de conteúdos, nomeadamente cidadania política. (Entrevista 3).

(...) é preciso cada vez mais valorizar a área da cidadania e, portanto, dar mais meios e dar mais importância à cidadania (...) dando-lhe mais tempo nos currículos e também valorizando e dando mais meios aos professores que estão mais diretamente envolvidos

com projetos nessa área (...) a diferença entre a quantidade enorme de áreas que nós podemos dizer que fazem parte da cidadania e, portanto, múltiplas dimensões da cidadania e, depois, a escassez de meios. (Entrevista 4)

(...) a sociedade está montada de uma maneira e está muito enraizada, muitas coisas enraizadas, muito difíceis de tirar dos miúdos, porque também são facilitadoras de vida, e, portanto, é preciso ter muita convicção para seguir: Não! Eu vou fazer assim. (Entrevista 2)

Quanto aos desafios sociais, o aluno entrevistado aponta três de dimensão global pelos quais se interessa e que gosta de estudar individualmente: “(...) as alterações climáticas é um grande desafio que a sociedade enfrenta (...) a desinformação é uma ameaça à democracia (...) a sociedade global também lida com bastante desigualdade social” (Entrevista 1). Perante esses desafios globais, sugere-se, assim, investir mais na educação para a cidadania/educação política dos/as jovens para exercer uma cidadania mais comprometida com a justiça social e climática.

No mesmo sentido, os/as jovens envolvidos no grupo de discussão focalizada demonstram igualmente preocupações de âmbito mais global, quando referem como os principais desafios sociais a guerra, o preconceito, a pobreza e a saúde mental:

Guerras políticas. E guerras de armas. (Aluno, 12 anos, GDF)

Os maiores problemas atualmente da sociedade (...) são os casos de *bullying*, de preconceito. E até mesmo que há muito pouco acesso a certas coisas para pessoas com deficiências. (Aluno, 12 anos, GDF)

Na sociedade existe muito preconceito, muita discriminação por pessoas que, por exemplo, que amam o mesmo gênero, que são transgênero, que nascem com outra cor de pele (...). (Aluna, 12 anos, GDF)

(...) o problema da poluição, que também está sempre a aumentar (...) agora nas eleições americanas, quando Donald Trump conseguiu ganhar as eleições, ele saiu daquele acordo que diminuía as emissões de dióxido de carbono para a camada de ozono. (Aluno, 12 anos, GDF)

O aumento dos preços (...) já é difícil com os preços habituais. Agora cada vez aumenta mais tudo (...) a desculpa inicial, não sei se é desculpa continuam a dar agora, porque agora já nem temos de falar muito da Rússia e da Ucrânia, agora é mais Israel. (Aluna, 12 anos, GDF)

Eu acho também um problema que é muito grande é que eu vi que as percentagens, tipo, a taxa de depressão, de pessoas com depressão está a ficar cada vez maior, e ansiedade também. (Aluno, 13 anos, GDF)

Algumas opiniões revelaram ainda estereótipos, por vezes, enraizados no seu seio familiar:

no autocarro eu vi um homem olhar para uma mulher, um homem que por acaso nem era português, era um parecia ser romeno, ou da Arábia, sei lá, um país, olhar para uma

mulher de maneira diferente, a deixá-la desconfortável se calhar estão a entrar imigrantes a mais no país. (Aluna, 12 anos, GDF)

Minha madrastra contou-me uma história de que os brasileiros têm muito mais benefícios do que portugueses que vivem em Portugal. (Aluna, 12 anos, GDF)

Por fim, para a resolução dos problemas sociais enumerados, contribuíram com algumas sugestões que demonstram preocupação com o futuro e reconhecimento do seu papel na procura de soluções e transformação da sociedade:

Acho que faz muito sentido que nós contribuíssemos para ver isso enquanto jovens porque se nós pensarmos bem, nós somos o futuro da sociedade (...) nós temos que começar essa iniciativa desde pequenos para conseguir levar isto mais além. Para as nossas futuras gerações conseguirem viver num mundo melhor, não com poluição, sem preconceito, sem diminuição de salários e tudo. E um mundo melhor e mais estável. (Aluna, 12 anos, GDF)

Em suma, a análise das entrevistas destaca sobretudo as limitações estruturais, como a falta de tempo e recursos disponíveis que dificultam o desenvolvimento consistente da educação para a cidadania. Já a análise dos grupos de discussão focalizada evidencia um conjunto de preocupações relacionadas com problemáticas de escala global (como, por exemplo, as guerras, as alterações climáticas e a desigualdade social), sugerindo sensibilidade e consciência crítica face às questões contemporâneas por parte dos/as jovens.

4.2. Palestra Bem-Estar Animal

Ao longo do presente estágio, foram desenvolvidas algumas atividades em conjunto com as respetivas docentes. A Palestra do Bem-Estar Animal foi uma delas. Esta foi uma iniciativa que surgiu com a vontade de causar um impacto positivo na escola e na turma com a qual mais tive interação, de modo a proporcionar aos/às alunos/as uma experiência dinâmica, de trabalho de equipa e de empatia.

A palestra relativa ao tema “Bem-Estar Animal: os animais de companhia e os cuidados a ter, bem como a respetiva legislação” foi desenvolvida no âmbito do presente estágio e dirigida às turmas do 7.º e 8.º ano, bem como aos respetivos encarregados de educação. O objetivo principal desta atividade consistiu em sensibilizar os participantes para os fatores que determinam o bem-estar animal, promovendo uma abordagem multidisciplinar e participativa. Para alcançar esse propósito, foram definidos objetivos específicos: (i) identificar as necessidades básicas dos animais de companhia; (ii) destacar o papel das associações de proteção animal e a importância da

adoção responsável; (iii) dar a conhecer a legislação relativa aos animais de companhia; e (iv) demonstrar técnicas de treino que favorecem a socialização e o equilíbrio comportamental dos animais.

A palestra contou com a participação de alguns convidados externos, nomeadamente um médico veterinário, que abordou questões relacionadas com a saúde e os cuidados preventivos; um voluntário de uma associação de proteção animal, que apresentou as responsabilidades inerentes à adoção de um animal de estimação; e um treinador de cães, que exemplificou estratégias de treino. A estes convidados juntaram-se duas alunas para a apresentação do livro “Um gato de rua chamado Bob”, de James Bowen, que conta uma história verídica, e ainda um aluno que apresentou os principais pontos da legislação em vigor relativa aos animais domésticos. Por fim, contou com a presença da estagiária como moderadora.



Imagem 1 - Logótipo desenvolvido juntamente com os/as alunos/as para a Palestra Bem-Estar-Animal

Durante a realização da atividade, observou-se uma forte adesão e envolvimento dos/as participantes, com destaque para o envolvimento ativo dos/as alunos/as, que colocaram questões pertinentes e partilharam experiências pessoais relacionadas com o cuidado dos seus animais domésticos. A presença dos encarregados de educação contribuiu igualmente para um diálogo intergeracional, o que reforçou a importância da família na transmissão de valores de empatia e de responsabilidade. Além disso, toda a atividade foi sustentada pela utilização de recursos audiovisuais que tornaram a apresentação mais dinâmica e interativa.

Do ponto de vista analítico, a atividade demonstrou ser coerente com os objetivos propostos, uma vez que permitiu não apenas novos conhecimentos, mas também uma reflexão sobre práticas de cuidado e proteção animal. A interdisciplinaridade dos contributos (ciência veterinária, intervenção associativa, legislação e treino) favoreceu uma compreensão mais abrangente do conceito de bem-estar animal, indo ao encontro das perspetivas pedagógicas que defendem a aprendizagem significativa através da contextualização e diversidade de fontes de saber. Importa também referir que o tema em questão faz parte dos objetivos do plano de cidadania, o que se articula diretamente com o tema do presente estágio.

A palestra constituiu-se assim como uma experiência de educação para a cidadania, ao relacionar dimensões éticas, sociais e legais. A participação dos/as alunos/as (nomeadamente a apresentação do livro e das leis dos direitos animais) potenciou a comunicação interpessoal e responsabilidade, competências intrínsecas à cidadania e ao bom funcionamento social. Por outro lado, a inclusão de profissionais externos reforçou a ligação da escola com a comunidade, ampliando o impacto formativo da atividade. Além disso, a palestra contribuiu também para uma angariação de alimentos para os animais da associação “Colônia de Rio Tinto”, como foi registado na nota de terreno:

(...) a professora, juntamente com os alunos começaram por fazer uma angariação de alimentos na escola, percorreram várias turmas para apresentar o projeto que pretendiam elaborar, todos os alunos e professores que queriam contribuir para a alimentação dos animais de associações poderiam contribuir nem que fosse com um saco de ração, que já seria uma excelente ajuda. (Nota de terreno, 12 de dezembro de 2024).

Não obstante os aspetos positivos, identificaram-se algumas limitações, como a necessidade de mais tempo para aprofundar determinadas questões levantadas pelo público. Além disso, como é referido pelos/as alunos/as nos inquéritos por questionário (cujos resultados vão ser apresentados no subcapítulo seguinte) que foram administrados para obter as suas perspetivas acerca da atividade em questão, a participação só foi possível para apenas alguns membros da turma, devido à falta não só de tempo como também de recursos. Para futuras atividades como esta, sugere-se a integração de atividades práticas complementares, como oficinas de treino ou visitas a associações de proteção animal (como foi conversado entre a estagiária e a professora de cidadania do 7º ano) de forma a consolidar as aprendizagens.

4.2.1. Inquérito por questionário aos/às alunos/as

Com o objetivo de avaliar os resultados da palestra sobre o bem-estar animal e recolher a opinião dos/as alunos/as, foi distribuído um inquérito de satisfação no final da sessão (ver Apêndice 6). O inquérito incluía perguntas abertas, permitindo recolher dados qualitativos; apenas uma das questões era fechada (escala de 1 a 5). Os inquéritos foram preenchidos de forma anónima por 22 alunos do 7º ano (Inquérito ESRT 7ºA, 2025). As questões procuraram avaliar o tema, a clareza, a relevância da atividade e a utilidade dos conteúdos transmitidos.

Em geral, os resultados sugerem uma avaliação positiva: a maioria dos/as alunos/as considerou a palestra interativa e favorável à participação de todos, referindo também ter adquirido novos conhecimentos e reflexões sobre a importância do bem-estar animal e do treino de cães. Além disso, destacou-se o interesse em levar a palestra para outras escolas, tal como foi discutido anteriormente em aula. Abaixo, seguem-se algumas citações das respostas dos alunos:

(...) fiquei com mais sabedoria sobre o bem-estar animal.

(...) refleti, pois percebi que as pessoas fazem algumas coisas mal no cuidado dos animais que pensam estar certos, por falta de conhecimento sobre o assunto.

Eu acho que a linguagem foi muito clara e acessível.

Acho que poderias levar a palestra para outras escolas para aumentarmos o conhecimento das pessoas sobre o bem-estar animal.

Ajudou na minha compreensão e aprendi muita coisa que eu não sabia com os vídeos, exposição, discussões em grupo etc.

O momento em que me senti mais interessada foi quando o treinador (...) nos chamou para o palco para “treinarmos” a mantra.

A análise destas perspetivas revelou-se fulcral, sendo que permitiu avaliar o impacto da atividade e identificar pontos fortes, bem como aspetos a melhorar em futuras palestras.

4.3. Experiências de promoção da cidadania e participação juvenil no contexto escolar

O presente subcapítulo descreve e reflete sobre as experiências observadas e vivenciadas durante o período de estágio, centradas em práticas educativas que promovem a cidadania, o desenvolvimento pessoal e o envolvimento cívico dos/as

alunos/as. Estas experiências traduzem diferentes formas de participação - social, comunitária e política - concretizadas através de projetos e atividades dinamizados no contexto escolar. Assim, nos subcapítulos que se seguem, são apresentadas três iniciativas distintas: o Clube Ubuntu, que enfatiza valores de empatia, solidariedade e liderança; o Projeto Votar Claro, orientado para o desenvolvimento da literacia política e do espírito democrático; e um conjunto de pequenas atividades desenvolvidas nas aulas de Cidadania.

4.3.1. Clube Ubuntu

Uma das experiências mais significativas observadas durante o período de estágio foi a participação no Clube Ubuntu, uma iniciativa que procura promover o desenvolvimento social e pessoal dos/as alunos/as, enfatizando valores como a empatia, a solidariedade, a liderança e a cooperação.

Primeiramente, foi apresentado o clube, seguidamente das competências que os líderes do Ubuntu têm de ter: autoconhecimento, conhecer-nos a nós próprios; empatia, pensar no outro e criar o bem para todos; usar aquilo que têm de bom para a comunidade; autoconfiança, confiar naquilo que somos para os outros também confiarem em nós; e resiliência, capacidade de ultrapassar os desafios. Na primeira sessão observada, os/as alunos/as mostraram interesse e sugeriram um leque de atividades para o Dia dos Namorados, o Dia da Mulher e o Dia Contra a Discriminação. Houve também a sugestão de elaborar um encontro intercultural.

Na segunda sessão, houve uma exibição do filme “Invictus” baseado no livro *“Playing the Enemy: Nelson Mandela and The Game That Made a Nation* de John Carlin e na conquista da Copa do Mundo de Rugby de 1995 pela Seleção Sul-Africana de Rugby, que aconteceu após o fim do Apartheid. Mais tarde, foram organizados dois grupos e feitas perguntas acerca do filme, em que se abordou a temática da desigualdade social, a discriminação e também algumas características que um líder deveria ter, como o altruísmo, a união (através do desporto, no caso do filme), o serviço e a responsabilidade.

Na terceira sessão, como atividade para o Dia dos Namorados na qual participei, realizou-se uma atividade de arte plástica, na qual desenhamos e recortamos corações e fitas para decorar guarda-chuvas para, posteriormente, espalhar pela escola. Além disso,

também decorei cestos juntamente com os/as alunos/as e escrevemos papéis com frases inspiradoras (ver Imagem 2).

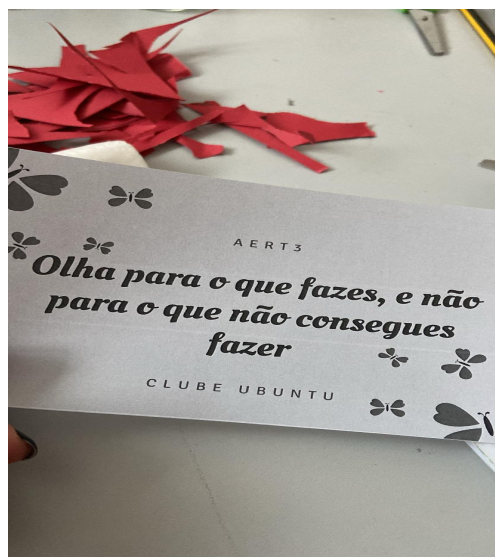


Imagem 2 - Dinâmica do Dia dos Namorados

Na quarta e última sessão, dialogou-se acerca da autodeterminação juntamente com uma dinamização e reflexão da questão: Será que ao seguirmos os outros vamos ter aquilo que queremos? Chegou-se à conclusão de que o facto de a maioria estar a fazer algo não quer dizer que seja o correto ou aquilo que nós desejamos. A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2010), que serviu como um importante suporte teórico para esta discussão, destaca três necessidades psicológicas fundamentais para promover uma aprendizagem orientada para o desenvolvimento pessoal: a autonomia, entendida como o controlo sobre as próprias ações; a competência, relacionada com o sentimento de capacidade para enfrentar desafios; e a relação, que se manifesta nas interações interpessoais. Os/As alunos/as que apresentem estas características tendem a participar de forma mais ativa, a alcançar melhores resultados e a aprender de modo mais significativo, desenvolvendo competências socioemocionais essenciais para a sua vida, tanto dentro como fora da escola.

Embora a minha participação no Clube Ubuntu tenha sido reduzida, considero que foi uma experiência enriquecedora e com um potencial que pode transformar os/as alunos/as. Além disso, foi possível perceber a força dos valores que sustentam este projeto com o objetivo de construir uma comunidade mais empática e colaborativa. Acredito que, se tivesse tido a oportunidade de acompanhar mais algumas sessões do

Clube Ubuntu, iria não só adquirir mais aprendizagens significativas em termos pessoais, mas também para o meu futuro enquanto profissional na área da educação e formação.

4.3.2. Projeto Votar Claro

Apesar da grande vontade de interagir mais frequentemente com este projeto, a participação no “Votar Claro” (AERT3, s/d) – iniciativa que visa promover a formação e a participação política dos/as alunos/as – foi muito reduzida. Infelizmente, como se previa que o ano letivo de 2024/2025 não coincidissem com um período eleitoral, não se verificaram grandes desenvolvimentos no âmbito do projeto. Por esse motivo, não foram possíveis uma observação e participação mais significativas por parte da estagiária. É importante referir que o projeto é igualmente abordado no subcapítulo dedicado às entrevistas e ao grupo de discussão focalizada, contexto em que a estagiária procurou compreender de forma mais aprofundada os seus objetivos e a sua missão.

Apesar das limitações na participação direta no projeto, foi possível observar alguns momentos relevantes. Durante uma reunião com membros do projeto Votar Claro, estabeleceu-se um diálogo com um professor envolvido na iniciativa e com um aluno do 12.º ano, cuja experiência se encontra registada na nota de terreno abaixo:

(...) tive o prazer de conhecer um aluno do 12º ano (muito interessado em questões políticas e de cidadania) conversei um pouco com ele e tentei perceber como surgiu este interesse pela política, se foi por influência da família, por exemplo. Após uma longa conversa cheguei à conclusão que o aluno desenvolveu este interesse por política sozinho, explicou que via muitos vídeos no *youtube* relacionados com este assunto e daí foi ficando cada vez mais motivado a obter o máximo de conhecimento possível. (Nota de terreno, 20 de novembro de 2024)

De qualquer forma, foi possível identificar através da observação níveis de envolvimento e motivação por parte dos/as alunos/as que participavam no projeto. Com base em relatos de experiências de anos letivos anteriores - durante os quais representantes de diferentes partidos apresentaram os seus programas eleitorais, incentivando os/as jovens a desenvolver uma visão política informada desde cedo - foi possível perceber, através de relatos que me foram chegando, que se promoveu a compreensão das práticas políticas por parte dos/as alunos/as, abrangendo todo o processo democrático: desde a formação das listas, campanhas e debates até ao ato eleitoral e os resultados.

4.3.3. Pequenas atividades nas aulas de Cidadania

No que toca às atividades nas aulas de Cidadania, as expectativas eram altas. Porém, a falta de recursos e de tempo dos/as professores/as foi um aspeto que dificultou a participação da estagiária. A “Flor dos Adjetivos” foi uma das atividades realizadas em conjunto com a turma de 8º ano. Apresentava-se como uma atividade pedagógica usada em dinâmicas de grupo para trabalhar a autoestima e a valorização do outro. Funcionava da seguinte forma: desenha-se uma flor gigante com várias pétalas e em cada pétala é escrito o nome dos/as participantes juntamente com adjetivos positivos que descrevem a respetiva pessoa, que podem ser escolhidos por ela própria ou pelos restantes participantes (ver Imagens 3 e 4). Os objetivos desta dinâmica são muito marcados por valores de cidadania, como, por exemplo, a empatia, o respeito mútuo e a autoestima.

A atividade “Desenha uma Bandeira” foi realizada também na turma do 8º ano. Esta atividade procurava promover a criatividade, o sentido de pertença e a reflexão sobre valores culturais, bem como trabalhar o conceito de cidadania e o respeito pelas diferenças. Os/As alunos/as poderiam escolher desenhar uma bandeira de um país de que gostavam ou que tinham interesse em conhecer e, posteriormente, partilhar com os/as restantes colegas o porquê da sua escolha. Esta dinâmica tinha como objetivo estimular a tolerância; a empatia, procurar compreender as histórias e escolhas, partindo da bandeira de cada um/a; a interculturalidade, promovendo o diálogo entre culturas e o respeito pelas diferenças; e, por fim, os valores de património e símbolos nacionais, onde os/as alunos/as podiam refletir sobre o significado das cores e símbolos da bandeira do seu país.

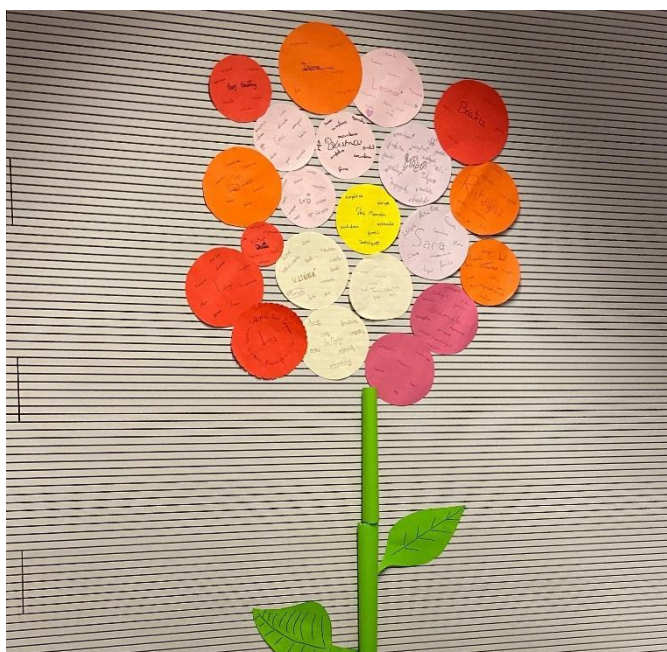


Imagem 3 - Flor dos adjetivos

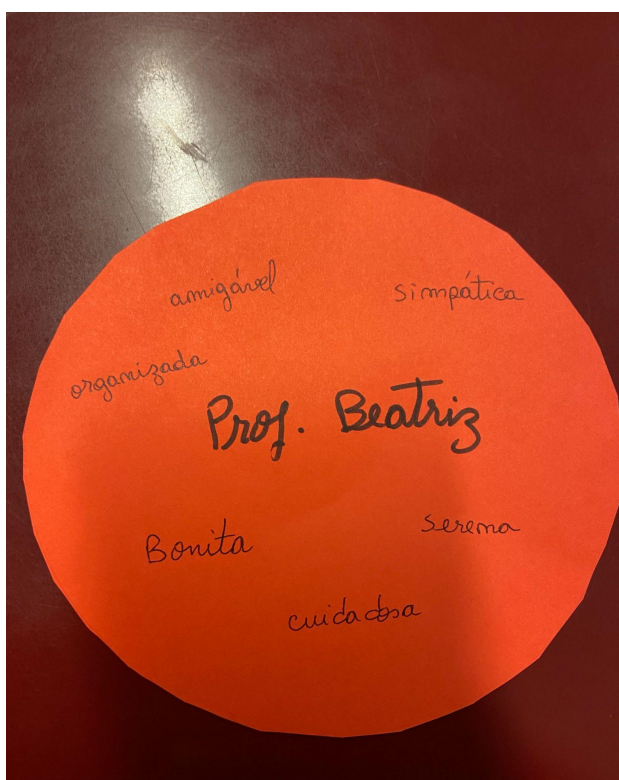


Imagem 4 - Pétala com elogios à estagiária

CAPÍTULO V – NOTAS CONCLUSIVAS

A análise realizada ao longo deste relatório de estágio permitiu compreender, de forma aprofundada, que a educação para a cidadania constitui um pilar essencial na formação integral dos/as alunos/as, favorecendo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e políticas indispensáveis à vida em sociedade. Este processo educativo não se limita à aquisição de conhecimentos, mas envolve a construção de atitudes e valores que sustentam o exercício de uma cidadania democrática, participativa e solidária. Todavia, constatou-se, tanto nas entrevistas com os/as professores/as como nas percepções manifestadas pelos/as alunos/as, que esta dimensão continua frequentemente a ser tratada como uma área secundária, subvalorizada face às disciplinas de carácter mais académico.

Assim, a análise dos discursos dos/as professores/as reforça a ideia de que a escola deve ser entendida como um espaço de socialização política e de aprendizagem democrática. Os/As professores/as salientam a necessidade de repensar o papel da instituição escolar enquanto promotora de debate, reflexão crítica e deliberação. Sugerem que a escola deve ir além da mera transmissão de conteúdos, assumindo-se como um espaço onde o diálogo e a escuta ativa são práticas quotidianas. Essa conceção está em consonância com as perspetivas de autores como McAvoy e Hess (2015) e Ribeiro et al. (2017), que defendem que as salas de aula são um recurso valioso para desenvolver experiências de discussão e deliberação política, preparando os/as alunos/as para uma participação mais consciente na sociedade.

Neste contexto, o papel do/a professor/a emerge como um elemento central neste processo. Enquanto mediador/a, cabe-lhe criar ambientes de aprendizagem abertos e participativos, capazes de despertar o interesse dos/as alunos/as pelas questões públicas e de incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico. Os resultados evidenciam que muitos/as docentes já reconhecem essa responsabilidade, assumindo-se como facilitadores/as de experiências de cidadania. No entanto, alguns/mas professores/as apontam a escassez de tempo e de recursos como fatores que dificultam o trabalho sistemático da cidadania, bem como a pouca valorização institucional das práticas de educação cívica nos currículos escolares.

Por sua vez, os dados recolhidos junto dos/as alunos/as sugerem que estes/as manifestam genuíno interesse e curiosidade por temáticas políticas e sociais. Apesar disso, os discursos dos/as jovens sugerem que há falta de espaços de diálogo, de

participação e de reconhecimento das suas opiniões dentro e fora da escola. Esta falta de oportunidades concretas de envolvimento em contextos mais formais de participação política parece estar a contribuir para o afastamento (desilusão) dos/as jovens da política institucional e para a sua preferência por formas mais alternativas de envolvimento cívico (vd. Pickard, 2019).

Adicionalmente, destacam-se ainda os projetos e iniciativas escolares como o “Clube Ubuntu” e o “Projeto Votar Claro”, sobretudo reconhecidos pelos/as professores/as entrevistados/as e observados durante o estágio como espaços privilegiados de aprendizagem experiencial e de desenvolvimento de competências de cidadania. O “Clube Ubuntu”, ao promover valores como a empatia, a solidariedade, a liderança e a cooperação, fomenta uma compreensão prática da cidadania como compromisso com o outro e com a comunidade. Já o “Projeto Votar Claro” assume um papel formativo essencial na construção da literacia política, ao permitir que os/as alunos/as compreendam os processos eleitorais, a importância do voto e o funcionamento das instituições democráticas. Em ambos os casos, verifica-se um impacto positivo na autoestima, no sentido de pertença e no envolvimento dos/as jovens, demonstrando o potencial transformador das práticas pedagógicas que articulam o conhecimento académico com a experiência de participação (vd. Biesta, 2009; Dewey, 2001 [1916]).

Em síntese, os resultados deste estágio reforçam a urgência de revalorizar a educação para a cidadania e a educação política no contexto escolar, reconhecendo-as como dimensões estruturantes da educação e não como meros complementos curriculares (vd. Menezes et al., 2019; Ribeiro et al., 2017). Promover a cidadania implica investir numa educação inclusiva e participativa, que reconheça cada aluno/a como sujeito político ativo, dotado de direitos e deveres, bem como de capacidade de ação transformadora. Bem entendido, tal implica passar de uma visão que considera os/as jovens ainda-não-cidadãos/cidadãs, para uma visão que os/as considera como cidadãos/ãs-do-aqui-e-agora (vd. Biesta, 2009; Biesta et al., 2009; Olson, 2012).

Conclui-se, portanto, que formar cidadãos e cidadãs conscientes, informados e comprometidos é formar uma sociedade mais justa, solidária e democrática, uma tarefa que acontece nas escolas enquanto contextos inevitáveis para se viver e aprender (sobre) política (vd. Menezes et al., 2019).

5.1. Limitações e propostas para futuras investigações

Apesar da riqueza dos resultados obtidos, importa reconhecer algumas limitações que condicionaram a realização de uma análise mais extensa do desenvolvimento deste estágio.

Primeiramente, a investigação recaiu sobre um número reduzido de participantes, o que limita a generalização dos resultados. A natureza exploratória procurou privilegiar a profundidade da análise em detrimento da sua abrangência, o que, embora permita compreender com detalhe certas dinâmicas, afeta a representatividade dos dados recolhidos.

Além disso, o período de estágio foi curto, o que impossibilitou um acompanhamento constante das práticas observadas. Uma observação prolongada permitiria compreender com maior rigor a evolução dos comportamentos dos/as alunos/as face às práticas de educação para a cidadania promovidas pela respetiva escola. As condições institucionais e a falta de tempo dos/as professores/as para lecionar todos os conteúdos programáticos previstos no currículo constituíram um fator limitador, dificultando uma observação mais aprofundada de atividades relacionadas com a educação para a cidadania. Estes entraves demonstram a necessidade de refletir sobre o tempo e o espaço que as escolas efetivamente dedicam a esta área formativa.

Para finalizar, a inexistência de um contexto eleitoral no ano letivo em análise condicionou a observação direta da implementação do projeto “Votar Claro”, impossibilitando uma análise prática do envolvimento dos/as alunos/as em processos eleitorais simulados. A ausência deste contexto reduziu a oportunidade de observar atitudes e comportamentos de participação cívica e política em situações reais de debate.

Assim, tendo em consideração estas limitações, seguem-se algumas propostas para futuras investigações, que poderão contribuir para aprofundar o conhecimento nesta área. Em primeiro lugar, seria pertinente realizar estudos comparativos entre escolas com diferentes práticas de educação para a cidadania, de modo a identificar fatores contextuais e organizacionais que tanto podem facilitar a participação dos/as alunos/as, como dificultar. Em segundo lugar, recomenda-se explorar de forma mais

aprofundada o papel das tecnologias digitais e das redes sociais na participação política e cívica dos/as jovens, uma vez que estes espaços virtuais se assumem, cada vez mais, como uma importante fonte de participação dos/as jovens. Em terceiro, sugere-se também a análise do impacto da formação inicial e contínua de professores/as na promoção da educação cívica e política, procurando entender de que modo as suas práticas refletem ou afastam uma visão crítica da cidadania. Por último, seria de grande interesse acompanhar de forma constante os efeitos de projetos como o “Votar Claro” no desenvolvimento das competências cívicas e políticas dos/as jovens, avaliando a continuidade das aprendizagens geradas por estas experiências ao longo do percurso educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AERT3 (2021). *Carta Ética*.
<https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/carta-etica>
- AERT3 (s/d). *Votar Clar – Projeto de Educação para a Cidadania Política dos Alunos do Ensino Secundário*.
<https://www.aert3.pt/index.php/votarclaro/1098-apresentacao-do-projeto>.
- AERT3 (2022). *Projeto Educativo*.
<https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/projeto-educativo>.
- Amadeo, J. A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 44(1), 119–142. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_5.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). «A entrevista na investigação educacional». In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.207-232). Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bacelar, M., Hernandez-Hernandez, F., & Menezes, I. (2024). Educação para a Cidadania em contexto escolar nos 50 anos do 25 de Abril. *Educação, Sociedade & Culturas*, 69, 1-20. <https://doi.org/10.24840/esc.vi69.1179>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benedicto, J., & Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2009). The role of curriculum in preparing young people for citizenship. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 119–138. <https://doi.org/10.1080/00220270802615460>.
- Biesta, G. (2009). What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146. doi: 10.2304/eeerj.2009.8.2.146.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/03057640500512490>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bozzola, E., Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., Di Mauro, A., Di Stefano, A. V., Caruso, C., Corsello, G., & Staiano, A. (2022). The Use of Social Media in Children and Adolescents: Scoping Review on the Potential Risks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 9960. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169960>.

- Campos, B. P. (1992). «A Formação Pessoal e Social na reforma educativa portuguesa». *Formação Pessoal e Social* (pp. 13-34). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2008). *A escola: das “promessas” às “incertezas”*. Educação Unisinos, 12(2), 73-81.
- Carspecken, P. F. (2011). Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. *Educação e realidade*, 36 (2).
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20698>.
- Correia, M. da Conceição (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Costa, P. (2022). *A Participação Política da Juventude em Portugal. Portugal em 2020*. Fundação Calouste Gulbenkian.
https://cdn.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2022/03/Relato%CC%81rio-02-final_red.pdf.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Self-determination. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education* (original work published 1916). Free Press.
- DGE - Direção-Geral da Educação (2025). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/enec-2025.pdf>.
- DGE - Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO).
<https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>.
- DGE - Direção-Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC).
<https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>.
- Eichhorn, J. (2018). Mobilisation through early activation and school engagement – the story from Scotland. *Journal of Youth Studies*, 21(8), 1095–1110.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1450968>.
- Ekman, J., & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283-300.
<https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>.
- Ferreira, P. (2020). *Juventude e participação política em Portugal: Desafios e perspectivas para a cidadania democrática*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Forbrig, J. (2005). *Revisiting youth political participation: challenges for research and democratic practice in Europe*. Council of Europe Publishing.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Harris, A., Wyn, J., & Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth: 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation. *Young*, 18(1), 9-32.
<https://doi.org/10.1177/110330880901800103>.

- Ignatieff, M. (1995). *Blood and belonging: Journeys into the new nationalism*. Farrar, Straus and Giroux.
- Juris, J. S., & Pleyers, G. H. (2009). Alter-activism: emerging cultures of participation among young global justice activists. *Journal of Youth Studies*, 12(1), 57-75.
- Lima, L. C. (1988). *Gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. C. (2001). *A escola com organização educativa: uma abordagem sociológica* (3 ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2002). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública* (2 ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Malafaia, C., Fernandes-Jesus, M., Ribeiro, N., Neves, T., Coimbra, J. L., & Menezes, I. (2013). Civic and political e-participation of young immigrants: 'Digital hope' for inclusion? *International Journal of E-Politics*, 4(1), 32-49.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class, and other essays*. Cambridge University Press.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Menezes, G. D., Freitas, R. & Guimarães, A. J. R. (2019). As competências do professor na educação superior para a aprendizagem dos millennials e seus sucessores. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 239-256.
- Menezes, I. & Ferreira, P. (2012). *Educação para a Cidadania Participatória em Sociedades em Transição: Uma Visão Europeia, Ibérica e Nacional das Políticas e Práticas da Educação para a Cidadania em Contexto Escolar*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Menezes, I. (2007). *Educação para a cidadania, participação e aprendizagem democrática*. Porto Editora.
- Menezes, I. (2004). *Educação para a cidadania: Projectos e práticas*. Porto Editora.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. [Tese de doutoramento]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Mihailidis, P. (2020). The civic potential of memes and hashtags in the lives of young people. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(5), 762-781. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2020.1769938>.
- Mónico, L., Alferes, V.; Castro, P. & Parreira, P. (2017). *A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. Atas do Congresso CIAQI, 3, 724-733.
- Norris, P. (2002). *Democratic phoenix: Reinventing political activism*. Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (2012). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press.
- Pickard, S. (2019). *Politics, protest and young people: Political participation and dissent in 21st century Britain*. Springer.

- Piedade, F., Ribeiro, N., Malafaia, C., Loff, M., Menezes, I. & Neves, T. (2021). A cidadania europeia na escola: complementando o currículo. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147230371>.
- Putnam, R. D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reid, D., & Weigle, P. (2014). Social media use among adolescents: Benefits and risks. *Adolescent Psychiatry*, 4(2), 73–80. <https://doi.org/10.2174/221067660402140709115810>.
- Ribeiro, N. (2014). *Educação e Cidadania de Jovens e Imigrantes: Constrangimentos e Possibilidades de Participação Cívica e Política*. [Tese de doutoramento]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ribeiro, N., Neves, T. & Menezes, I. (2017). An Organization of the Theoretical Perspectives in the Field of Civic and Political Participation: Contributions to Citizenship Education. *Journal of Political Science Education*, 13(4), 426-446. <https://doi.org/10.1080/15512169.2017.1354765>.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem fronteiras*, 14(3), 12-31. <https://hdl.handle.net/10216/78011>.
- Silva, P. & Costa, E. (2022). *A Participação Política da Juventude em Portugal: As juventudes partidárias e os movimentos associativos*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/a-participacao-politica-da-juventude-em-portugal-03/>.
- Silva, S. M. (2008). Estratégias juvenis para "fintar" fragilidades: a construção da pertença a uma casa da juventude no Norte de Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 27-49.
- SPCE (2020). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. <https://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- van Deth, J. (2021). *What Is Political Participation?* Oxford Research Encyclopedia of Politics. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.68>.
- van Deth, J. (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Política*, 49, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1057/ap.2014.6>.
- Verba, S., & Nie, N. H. (1972). *Participation in America: Political Democracy and Social Equality*. New York: Harper & Row.

Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K., & Delli Carpini, M. X. (2006). *A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen*. New York: Oxford University Press.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, I Série*, 06/07/2018.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, I Série*, 06/07/2018.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República, I Série*, 05/07/2012.
- Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. *Diário da República, I Série*, 02/02/2011.
- Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República, I Série*, 18/01/2001.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República, I Série*, 18/01/2001.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. *Diário da República, I Série*, 29/08/1989.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho
- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República, I Série*, 14/10/1986.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto. *Diário da República, I Série*, 29/08/2025.

APÊNDICES

Apêndice I. Consentimento Informado – Professores/as

Formulário de Consentimento Informado

O meu nome é Beatriz Lopes Da Costa e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio da “Educação Política e Democracia: Participação e Cidadania Juvenil” na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). O estágio curricular que estou a desenvolver tem como principal objetivo perceber qual é o papel da comunidade educativa na promoção da participação política e cívica dos jovens alunos.

A recolha e análise de dados **será usada apenas para fins académicos e a confidencialidade será assegurada ao longo de todo o relatório**. No final deste estágio, será produzido um relatório com o processo e observações do estágio curricular e terá acesso ao mesmo.

O estudo não envolve qualquer risco potencial, quer sejam sociais, legais ou financeiros. Este estudo obteve o parecer favorável da Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

É inteiramente **livre de participar ou não neste estudo**. Se se voluntariar para participar, é livre de desistir a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo. Também é livre de recusar responder a qualquer pergunta ou de participar numa atividade específica. Se decidir ser voluntário/a no estudo, **será convidado/a a participar em grupos de discussão focalizada e entrevistas sobre questões políticas e de cidadania**.

Se tiver mais alguma questão relacionada com este estudo, poderá contactar:

- Beatriz Lopes Da Costa na condição de estudante, através do email up201910195@fpce.up.pt;
- Doutor Norberto Ribeiro, na condição de orientador da estudante que realiza o estudo, através do email: norberto@fpce.up.pt
- Doutora Sara Pinheiro, na condição de coorientadora da estudante que realiza o estudo, através do email: sarapinheiro@fpce.up.pt

Declaro que li e compreendi todos os procedimentos acima descritos. As minhas questões foram respondidas de forma satisfatória e concordo em participar voluntariamente neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste formulário de consentimento informado.

Assinatura: _____

Data ____/____/____

Apêndice II. Consentimento Informado – Encarregados/as de Educação

Consentimento Informado Encarregado/a de Educação

Exmo/a. Sr/a. Encarregado/a de Educação:

O meu nome é Beatriz Lopes Da Costa e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Estou a estagiar na Escola Secundária de Rio Tinto e pretendo **perceber qual é o papel da comunidade educativa na promoção da participação política e cívica dos jovens alunos.**

Este estágio envolverá o/a professor/a e os/as alunos/as da turma do/a seu/sua educando/a que aceitarem participar. Deste modo, irei dinamizar alguns grupos de discussão focalizada e entrevistas, razão pela qual solicito a Sua autorização para que o seu /sua educando/a possa participar nessas atividades.

Se autorizar a participação, o/a seu/sua educando/a é livre de desistir a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo. O/a seu/sua educando/a é também livre de recusar responder a qualquer pergunta ou de participar numa atividade específica.

Se tiver mais alguma questão relacionada com o estágio poderá contactar-me através do email up201910195@fpce.up.pt

Declaro que li e compreendi todos os procedimentos acima descritos. As minhas questões foram respondidas de forma satisfatória e autorizo o/a meu/minha educando/a a participar voluntariamente neste estudo.

(Nome do/a aluno/a)

(Assinatura do/a Encarregado de Educação)

Data: ____/____/____

Apêndice III. Guião das Entrevistas a Professores/as

GUIÃO FINAL

- Bom dia, antes de mais quero agradecer a sua disponibilidade em fazer esta entrevista connosco. Esta entrevista vai abordar as questões políticas e de cidadania, e posteriormente sobre as redes sociais. Referentes ao nosso tema de estágio. Pode começar, por favor apresentar-se e descrever-nos o seu trabalho enquanto coordenador/a de cidadania?
- Focando neste tema de cidadania e questões políticas envolvendo os jovens, qual pensa ser, atualmente, o papel das escolas relativamente à promoção e autoconstrução dos jovens enquanto atores sociais, cívicos e políticos? Como acha que esse papel está atualmente a ser desempenhado?
- Na sua opinião, nos últimos 5 anos, este objetivo da educação escolar tem sido reforçado ou desvalorizado pelas políticas educativas? Que outros fatores pensa terem interferido nesse aumento/diminuição de importância? Essa tendência é refletida nos currículos? Pode explicar-nos por que acha isso, por favor?
- Acha que outras instituições sociais desempenham um papel igualmente importante neste domínio? Que instituições? De que formas? [Caso seja necessário, dar exemplos: família, meios de comunicação social, associações de direitos humanos/cívicos, partidos políticos, ...]
- Tendo em consideração a sua experiência nesta escola, como acha que esta tem promovido a consciencialização social, cívica e política dos estudantes tanto a nível local como europeu?
- Alguma vez teve contacto direto com projetos ou iniciativas que tivessem esses objetivos? Pode dar-nos, por favor, exemplos de experiências que tenham decorrido dentro e fora das aulas na sua escola?
- Acredita que ser ou passar a ser ativamente envolvido/a na sociedade é uma questão importante para a maioria dos/as estudantes?
- Na sua opinião, o que poderiam as instituições europeias (UE) e nacionais (Governos) melhorar na promoção do envolvimento cívico e político dos/as jovens?

Apêndice IV. Guião da Entrevista a Aluno

Guião entrevista

1. Introdução

Bom dia, antes de mais queria agradecer por aceitares esta entrevista. Como já sabes, vamos falar sobre cidadania e política, o objetivo da entrevista é tentar compreender a tua visão enquanto jovem sobre a participação cívica e política.

1.1. Para começar, gostava de saber um pouco sobre ti (idade, ano que frequentas na escola, projetos em que estás envolvido (votar claro) o que pretendes fazer futuramente).

2. Conceções sobre cidadania

2.1. O que significa para ti ser cidadão? Quais são as responsabilidades que um cidadão tem para com a sociedade?

2.2. Como é que encaras a participação ativa na sociedade, como votar, expressar a tua opinião ou até mesmo envolver-te em causas sociais?

3. Perceções gerais sobre a participação política

3.1. Vai ser a primeira vez que tens a oportunidade de usufruir do direito ao voto. O que pensas em relação à importância do voto? Quais são as tuas motivações quando pensas em votar? E, por outro lado, o que te desmotiva?

3.2. Existe muito a narrativa de que os jovens não se interessam por política. Sentes isso na tua geração? Ou consideras que os jovens têm optado mais por novas formas de participar sem ser as formas tradicionais?

3.3. Na tua opinião, a política afeta diretamente os jovens? Qual é o impacto que sentes que as tuas decisões políticas poderão ter no teu futuro, enquanto jovem? Consideras que as instituições políticas têm uma preocupação perante as questões que afetam os jovens?

4. Fatores que influenciam o envolvimento cívico e político

4.4. De que forma sentes que a tua família influencia as tuas perceções sobre política, e motiva (ou não) o teu envolvimento em questões políticas? Em que medida a tua família apoia o teu envolvimento no projeto votar claro, por exemplo?

4.5. De que forma a escola contribuiu para o teu entendimento sobre questões políticas e, de certa forma, incentivou a tua participação em atividades políticas?

4.6. Consegues lembrar-te de um episódio que tivesse sido marcante, como um ponto de viragem, na forma como passaste a ver a política e a participação?

5. O papel das redes sociais na participação dos jovens

5.1. As redes sociais são atualmente muito utilizadas pelos jovens para diferentes fins e com diversos objetivos. No que respeita, ao envolvimento cívico e político, o que pensas sobre o envolvimento dos jovens, através das redes sociais? Consideras que é uma forma de promoção para incentivar a participação cívica e política? Quais são as potencialidades? Consideras que existem aspetos menos positivos, se sim quais apontas?

6. Desafios sociais e como são vistos pelos jovens

6.1. No teu ponto de vista, quais são os maiores desafios que a sociedade enfrenta atualmente, e que consideras que precisam de ser resolvidos?

6.2. O que achas que pode ser feito para incentivar a participação dos jovens nas causas sociais e como podem contribuir para a solução destes desafios que falamos na questão anterior?

7. Conclusões

7.1. Se tivesses a possibilidade de governar o país ou o teu concelho, que medidas consideras importantes para aumentar a participação política dos jovens?

7.2. Para concluir esta entrevista, e mais uma vez agradecendo a tua participação, espero que mais jovens se sintam inspirados a dar a sua contribuição à política e cidadania. Que mensagem gostarias de deixar para outros jovens sobre a importância de participarem em questões políticas e se envolverem na sociedade forma geral?

Apêndice V. Guião do Grupo de Discussão com Alunos/as

Questões para grupo de discussão focalizada:

50 min 7ºA

Moderadora Beatriz Costa

Comoderadora professora Sandra Carvalho – vigilância

1. O que para vocês é ser cidadão? (participam na sociedade, o dia a dia, atentos as notícias) De que forma as associações de estudantes, os projetos (votar claro, ubuntu) ou grupos de estudantes podem contribuir para o desenvolvimento da cidadania na vossa escola? Que ações ou projetos curriculares gostariam de ver implementados para promover a participação ativa de todos na vida escolar?
2. De que forma a escola contribui para o envolvimento em questões políticas (bem-estar animal, escola etc.) e de cidadania? Sentem que as vossas opiniões são ouvidas na escola? Que tipo de projetos acham que têm mais impacto na forma como nos sentimos parte da comunidade escolar e na sociedade?
3. Quais acham que são os maiores desafios que a sociedade enfrenta atualmente? Como acham que enquanto jovens, podemos contribuir para ajudar na resolução desses problemas? Acham que a escola vos dá ferramentas para isso? Eles têm espaço para dar opiniões?
4. Se tivessem a possibilidade de governar o país ou mesmo serem diretores/as da vossa escola, que ações tomariam para incentivar a cidadania e o envolvimento dos jovens em questões sociais e comunitárias? (modo de funcionalidade da escola) (objetivar, ilustrar, fazer mais projetos, mais atividades?) Que mudanças gostarias de ver na escola ou na sociedade para tornar os jovens mais ativos e conscientes do seu papel?

Concordam todos? Há quem diga que não é assim... etc etc

**Apêndice VI. Inquérito por questionário administrado após a Palestra
Bem-estar Animal
Questionário 7ºA sobre palestra bem-estar animal**

1. Como avalias a dinâmica da palestra (se foi interativa, apenas expositiva, etc.)?
2. Consideras que a forma como os temas foram apresentados (exposição, vídeos, discussões em grupo, etc.) ajudou na tua compreensão?
3. Houve algum momento durante a palestra em que te sentiste mais interessado? O que aconteceu nesse momento?
4. A palestra proporcionou algum tipo de reflexão ou debate? Como te sentiste durante estes momentos?
5. A linguagem utilizada na palestra foi clara e acessível para todos? Se não, onde encontraste dificuldades?
6. Achas que a abordagem visual (slides, imagens, vídeos) foi eficaz para manter o teu interesse?
7. Existiu algum momento da palestra em que te sentiste que o tempo foi bem aproveitado? Ou, por outro lado, algum momento em que sentiste que o tempo foi mal aproveitado?
8. Após a palestra, sentiste motivação para aprender mais ou agir sobre o tema discutido? O que achas que poderia ter sido feito para aumentar esse impacto?
9. Que sugestões tens para melhorar as estratégias e métodos utilizados em futuras palestras?
10. De 1 a 5, como avalias a eficácia geral das estratégias usadas na palestra (1- péssimo, 5 – excelente)?