

# Formação para a cidadania: desafios e estratégias na abordagem de temas controversos

Marlene Chaves, Rita Fidalgo, Leanete Thomas Dotta

## Resumo

---

Este estudo exploratório e descritivo teve por objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias pedagógicas que adotam no âmbito da abordagem de temas controversos em sala de aula. Os temas controversos configuram-se como construções sociais complexas que mobilizam distintas cosmovisões, estando imersos em contextos de elevada sensibilidade social e intensa carga emocional. A aplicação de questionários a 86 professores de diferentes níveis de ensino permitiu identificar: as temáticas mais abordadas e consideradas relevantes; os fatores que motivam a escolha de temas controversos; os principais desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas utilizadas para o seu tratamento. Os resultados revelam que, embora os professores valorizem o potencial formativo dos temas controversos, há um conjunto de desafios que traz constrangimento ao trabalho que entendem que deveria ser feito. Por outro lado, demonstram desenvolver estratégias pedagógicas na abordagem de temas controversos que convergem para o objetivo comum de formar cidadãos críticos, conscientes e respeitadores. A análise dos dados permitiu ainda constatar a necessidade de um maior investimento em programas de desenvolvimento profissional baseados em estratégias de facilitação de diálogo, mediação de conflitos e construção de ambientes de aprendizagem seguros para a expressão de diferentes pontos de vista.

---

## Palavras-chave:

---

temas controversos; educação para a cidadania; formação docente; pensamento crítico.

## Education for Citizenship: Challenges and Strategies in Addressing Controversial Issues

**Abstract:** This exploratory and descriptive study aimed to analyse the challenges faced by teachers and the pedagogical strategies they adopt when addressing controversial issues in the classroom. Controversial issues are complex social constructs that mobilise different worldviews and are immersed in contexts of high social sensitivity and intense emotional charge. The administration of questionnaires to 86 teachers from various educational levels made it possible to identify: the most frequently addressed and considered relevant issues; the factors that motivate the choice of controversial issues; the main challenges encountered; and the pedagogical strategies employed to deal with them.

The results reveal that, although teachers value the educational potential of controversial issues, a range of challenges causes discomfort in carrying out the work they believe should be undertaken. On the other hand, they demonstrate the development of pedagogical strategies for addressing controversial issues that converge on the common goal of shaping critical, conscious, and respectful citizens. The data analysis also revealed the need for greater investment in professional development programmes based on strategies for facilitating dialogue, mediating conflicts, and creating safe learning environments for the expression of diverse viewpoints.

**Keywords:** controversial issues; citizenship education; teacher training; critical thinking.

## Formation à la Citoyenneté : Défis et Stratégies dans l'Approche des Sujets Controversés

**Résumé:** L'objectif de cette étude exploratoire et descriptive était d'analyser les défis rencontrés par les enseignants et les stratégies pédagogiques qu'ils adoptent lorsqu'ils traitent de sujets controversés en classe. Les sujets controversés sont des constructions sociales complexes qui mobilisent différentes visions du monde et sont immergés dans des contextes de grande sensibilité sociale et de charge émotionnelle intense. Des questionnaires ont été administrés à 86 enseignants de différents niveaux d'enseignement afin d'identifier: les sujets les plus souvent traités et considérés comme pertinents; les facteurs qui motivent le choix de sujets controversés; les principaux défis rencontrés et les stratégies pédagogiques utilisées pour les traiter. Les résultats montrent que, bien que les enseignants apprécient le potentiel éducatif des sujets controversés, un certain nombre de difficultés entravent le travail qu'ils estiment devoir accomplir. D'autre part, ils démontrent qu'ils ont développé des stratégies pédagogiques pour traiter les sujets controversés qui convergent vers l'objectif commun de former des citoyens critiques, conscients et respectueux. L'analyse des données a également révélé la nécessité d'investir davantage dans des programmes de développement professionnel basés sur des stratégies de facilitation du dialogue, de médiation des conflits et de création d'environnements d'apprentissage sûrs pour l'expression de différents points de vue.

**Mots-clés:** thématiques controversées; éducation à la citoyenneté; formation des enseignants; pensée critique.

## Formación para la Ciudadanía: Desafíos y Estrategias en el Abordaje de Temas Controvertidos

**Resumen:** El objetivo de este estudio exploratorio y descriptivo fue analizar los retos a los que se enfrentan los profesores y las estrategias pedagógicas que adoptan al tratar temas controvertidos en el aula. Los temas controvertidos son construcciones sociales complejas que movilizan diferentes visiones del mundo y están inmersos en contextos de alta sensibilidad social e intensa carga emocional. Se administraron cuestionarios a 86 profesores de diferentes niveles educativos para identificar: los temas más frecuentemente tratados y considerados relevantes; los factores que motivan la elección de temas controvertidos; los principales retos a los que se enfrentan y las estrategias pedagógicas utilizadas para abordarlos. Los resultados muestran que, aunque los profesores valoran el potencial educativo de los temas controvertidos, existen una serie de retos que limitan el trabajo que, en su opinión, debe realizarse. Por otro lado, demuestran que han desarrollado estrategias pedagógicas para tratar los temas controvertidos que convergen hacia el objetivo común de formar ciudadanos críticos, conscientes y respetuosos. El análisis de los datos también reveló la necesidad de una mayor inversión en programas de desarrollo profesional basados en estrategias para facilitar el diálogo, mediar en los conflictos y construir entornos de aprendizaje seguros para la expresión de diferentes puntos de vista.

**Palabras clave:** temas controvertidos; educación para la ciudadanía; formación del profesorado; pensamiento crítico.

## Introdução

Num cenário global desafiador, marcado por desinformação, crises ambientais, fragilidade social, diminuição da participação cívica e polarização, a escola assume um papel crucial na formação da cidadania. Mais do que um lugar-comum, a missão de formar cidadãos críticos e conscientes torna-se fundamental. Competências como pensamento crítico, juízo ético, comunicação respeitosa, gestão da incerteza, valorização da diversidade, empatia e participação responsável são essenciais para capacitar os alunos a construir uma sociedade democrática assente no diálogo, na justiça e na dignidade humana (Biesta, 2011).

No início do século XX, John Dewey argumentava que a escola deveria constituir-se como uma forma de vida social ativa, na qual os estudantes participassem de modo significativo e colaborativo, desenvolvendo atitudes e competências democráticas por meio da deliberação e da aprendizagem baseada na experiência. Nesse sentido, a instituição escolar configura-se como um espaço privilegiado para a vivência e a prática da cidadania. A Educação para a Cidadania, integrada de forma transversal ou estruturada como componente disciplinar, contribui para a formação integral dos estudantes ao promover a análise de temas controversos, questões sociais complexas marcadas por divergências de valores e dilemas éticos, que requerem do docente uma abordagem pedagógica simultaneamente crítica e eticamente fundamentada (Dearden, 1981; Oulton et al., 2004; Hess & McAvoy, 2015). Com base nesses pressupostos, o artigo visa analisar os desafios enfrentados pelos professores, bem como as estratégias pedagógicas por eles adotadas. Para isso, propõe-se responder às seguintes perguntas de investigação: (i) Quais são os temas controversos mais frequentemente trabalhados e os fatores que motivam a sua abordagem? (ii) Quais os principais desafios que os docentes enfrentam na abordagem de temas controversos? (iii) Que estratégias os professores utilizam para a abordagem de temas controversos?

## Cidadania e Desenvolvimento (CeD): tensões e transformações no Currículo Português

A inclusão da área da Cidadania e Desenvolvimento (CeD) no currículo português resulta de um processo histórico caracterizado por avanços legislativos e recuos ideológicos. A educação para a cidadania tem sido objeto de disputas político-pedagógicas que refletem diferentes conceções acerca do papel da escola na formação ética, social e política dos alunos (Fonseca, 2013; Trindade & Cosme, 2019). A formalização da CeD no currículo nacional, a partir de 2018, por meio dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018 (República Portuguesa, 2018a, 2018b), responde a um quadro mais amplo de orientações estratégicas, estabelecendo a CeD como uma área transversal e estruturante da escolaridade obrigatória.

A trajetória da cidadania no sistema educativo português precede esse recente marco legal. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), aprovada pelo Despacho n.º 6173/2016, foi o primeiro documento a articular, de forma estruturada, as dimensões da cidadania com as políticas curriculares (Direção-Geral da Educação [DGE], 2016). A ENEC adota uma abordagem transversal, progressiva e contextualizada, sustentando a definição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (DGE, 2017) e a elaboração das Aprendizagens Essenciais (AE) para a CED (DGE, 2018) que especificam as competências, atitudes e valores a desenvolver ao longo do percurso escolar. Adicionalmente, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), aprovada em 2009, integra a educação para a cidadania numa perspetiva ética e global, alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a justiça social, os direitos humanos e a sustentabilidade ambiental (DGE, 2009).

A implementação da CeD varia conforme os níveis de ensino: no 1.º ciclo, a abordagem está integrada nas práticas pedagógicas diárias; nos 2.º e 3.º ciclos pode assumir forma disciplinar, com carga horária definida pelas escolas; no ensino secundário, a legislação concede maior autonomia às escolas, exigindo que a CeD seja operacionalizada em conformidade com os princípios estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (República Portuguesa, 2018b). A operacionalização da CeD fundamenta-se também nos referenciais temáticos disponibilizados pela DGE, que abrangem domínios como a educação ambiental, os direitos humanos, a igualdade de género e a educação para os media, entre outros (DGE, 2018). Os domínios a serem trabalhados no âmbito da CeD encontram-se organizados em três grupos distintos (Quadro 1).

1.º grupo	Domínios a ser trabalhados, obrigatoriamente, por todos os níveis de escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direitos Humanos</li> <li>• Igualdade de Género</li> <li>• Interculturalidade</li> <li>• Desenvolvimento Sustentável</li> <li>• Educação Ambiental</li> <li>• Saúde</li> </ul>
2.º grupo	Domínios a ser trabalhados, pelo menos, em 2 ciclos do ensino básico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexualidade</li> <li>• Media</li> <li>• Instituições e participação democrática</li> <li>• Literacia financeira e educação para o consumo</li> <li>• Segurança rodoviária</li> <li>• Risco</li> </ul>
3.º grupo	Domínios a ser trabalhados, em qualquer ano de escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empreendedorismo</li> <li>• Mundo do Trabalho</li> <li>• Segurança, Defesa e Paz</li> <li>• Bem-estar animal</li> <li>• Voluntariado</li> <li>• Outros, a serem definidos pela escola</li> </ul>

**Quadro 1**

*Grupos temáticos da CeD, de acordo com as Aprendizagens Essenciais dos Ensinos Básico e Secundário (DGE, 2018)*

Apesar do enquadramento normativo, a implementação da CeD enfrenta desafios significativos. No âmbito pedagógico, destacam-se as dificuldades na formação docente para abordar temáticas complexas e frequentemente controversas, tais como os direitos humanos, a sustentabilidade e a democracia (Piedade, 2021), que requerem competências disciplinares, relacionais, éticas e comunicacionais específicas (Trindade & Cosme, 2019; Seixas, 2020). A inexistência de programas sistemáticos de formação contínua e de apoio institucional tem contribuído para práticas burocráticas, limitando o potencial crítico e transformador da área (Fonseca, 2013).

No plano social e político, evidenciam-se posicionamentos que questionam a inclusão, nos currículos, de conteúdos relativos à diversidade cultural, à identidade de género e à educação sexual. Tais posicionamentos revelam disputas de natureza ideológica, o que reforça a necessidade de problematizar explicitamente essa dimensão nas controvérsias que atravessam o campo da ciência da educação. Em alguns casos, estas resistências têm originado pedidos legais de dispensa da disciplina, configurando um conflito entre os direitos educativos do Estado e as liberdades individuais e familiares (Barros, 2024). Tais episódios indicam que a CeD permanece como um campo de disputa, marcado por visões divergentes quanto aos limites e possibilidades da educação pública em matéria de formação ética e cidadã.

Apesar destes desafios, a CeD representa uma oportunidade para inovação curricular e reinvenção das práticas pedagógicas. Apoiada em metodologias ativas, tais como aprendizagem baseada em problemas, debate, trabalho de projeto e serviço comunitário, a CeD promove uma aprendizagem significativa e transformadora, valorizando a experiência dos alunos, promovendo o pensamento crítico e incentivando a participação ativa em problemáticas sociais concretas (Seixas, 2020). Assim, a cidadania deixa de ser um conteúdo meramente transmitido para se constituir como vivência, relação e compromisso.

A implementação da área da CeD no currículo português depende do investimento contínuo na formação docente, do estabelecimento de condições institucionais que promovam práticas pedagógicas dialógicas e da criação de ambientes de aprendizagem que assegurem a segurança psicológica e a valorização da diversidade de perspetivas (Fonseca, 2013; Trindade & Cosme, 2019). A cidadania enquanto componente curricular requer, para além do enquadramento normativo, uma cultura democrática no âmbito escolar e um compromisso ético partilhado entre os agentes educativos.

## **Abordagem de Temas Controversos no Contexto Educativo**

A abordagem de temas controversos tem-se afirmado como uma dimensão essencial da educação para a cidadania. Diversos autores convergem na ideia de que

enfrentar questões socialmente divisivas no espaço educativo promove o desenvolvimento de competências éticas, argumentativas e deliberativas, indispensáveis à convivência em sociedades democráticas e plurais (Oulton et al., 2004; Proctor, 2015).

Uma questão é considerada controversa quando diferentes pontos de vista podem ser racionalmente defendidos, distinguindo-se, assim, da mera divergência de opinião ou da disputa factual. Trata-se, portanto, de problemáticas que refletem visões de mundo distintas, socialmente sensíveis e emocionalmente carregadas (Oxfam, 2018; Flensner, 2020; Linhares & Reis, 2016). A ausência de respostas absolutas confere a essas questões um valor pedagógico ímpar, pela sua capacidade de estimular o debate, a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A escola, enquanto espaço de construção de conhecimento e convivência democrática, deve proporcionar contextos seguros e abertos ao diálogo (Freires et al., 2024) nos quais os alunos possam confrontar tais divergências de forma crítica e informada (Oulton et al., 2004). A integração destes temas no currículo formal e reflexivo (Lopes et al., 2004) fomenta a deliberação, a argumentação baseada em evidências, a escuta de perspetivas distintas e a ação informada (Zitkoski et al., 2020).

Apesar da sua relevância, a implementação desta abordagem enfrenta obstáculos significativos. Estudos apontam para a falta de preparação docente, a escassez de orientações pedagógicas claras e o receio de reações adversas por parte da comunidade educativa como fatores que contribuem para a evasão das controvérsias na prática letiva (Oulton et al., 2004; Proctor, 2015; Linhares & Reis, 2016). Estas lacunas podem repercutir numa tendência para evitar a controvérsia, comprometendo o potencial emancipador do ensino para a cidadania.

Na Coreia do Sul e na Letónia estudos ilustraram como fatores contextuais podem dificultar a abordagem de temas controversos. Na Coreia do Sul, a herança confucionista, o respeito à autoridade e a uniformização curricular limitam o debate, apesar do incentivo formal a valores democráticos (Choi, 2010). Já na Letónia, tensões históricas e políticas, aliadas à falta de apoio institucional, tempo letivo e à pressão dos exames nacionais, desvalorizam esses conteúdos (Misco, 2012). Estes exemplos mostram que dominar estratégias pedagógicas não basta; é crucial entender os desafios e potencialidades do contexto específico. Em certos cenários, o professor precisa adotar uma postura subversiva e transformadora, desafiando normas curriculares restritivas para abrir espaço ao debate de questões morais e sociais relevantes (*ibidem*).

O professor aqui é concebido como agente político e intelectual público, comprometido com a justiça social e responsável pela formação de cidadãos críticos e comprometidos (Giroux, 1983). Reconhece também os alunos como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade (Freire, 1996). Deste modo, as controvérsias

deixam de ser simples conteúdos curriculares e passam a funcionar como ferramentas epistemológicas e éticas que viabilizam a prática democrática no ambiente escolar.

## **Metodologia**

Esta investigação insere-se numa abordagem quantitativa, exploratória e descriptiva (Cohen et al., 2018). Para recolher dados acerca da abordagem de temas controversos em contexto educativo foi desenvolvido um questionário estruturado, composto por itens fechados e questões abertas.

A seleção dos temas controversos incluídos no questionário fundamentou-se numa análise dos documentos oficiais relevantes da área da educação para a cidadania, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (DGE, 2016) e em estudos recentes que identificam temas de maior relevância e controvérsia no contexto escolar (Trindade & Cosme, 2019; Seixas, 2020; Piedade, 2021). Esta base teórica assegurou a representatividade e a pertinência dos temas apresentados aos docentes inquiridos.

A construção do questionário foi orientada por três eixos centrais, fundamentada nos documentos e na literatura supramencionados e nas perguntas de investigação. O primeiro eixo procurou identificar quais são os temas controversos mais frequentemente trabalhados pelos docentes e compreender os fatores que motivam a sua inclusão nas práticas pedagógicas. Este eixo permitiu identificar a relevância atribuída a determinadas temáticas. O segundo eixo procurou compreender os principais desafios enfrentados pelos participantes na abordagem de temas controversos; o terceiro eixo centrou-se nas estratégias utilizadas pelos docentes para trabalhar temas controversos, procurando caracterizar metodologias, recursos e abordagens.

As questões fechadas do questionário foram formuladas sob duas formas: questões de múltipla escolha e sob a forma de afirmações, relativamente às quais os participantes indicaram o seu grau de concordância (Escala do tipo Likert). Esta fundamentação visou assegurar a validade de conteúdo, garantindo que os enunciados refletissem conceitos, desafios e práticas previamente identificados e discutidas na produção científica da área (Cohen et al, 2018).

Com o objetivo de aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo, o questionário integrou um conjunto de questões abertas, centradas nas percepções dos participantes acerca da abordagem da Educação para a Cidadania no contexto escolar. Desta forma, pretendeu-se recolher não apenas opiniões gerais, mas também exemplos concretos de práticas e experiências vividas pelos participantes.

A inclusão das questões abertas permitiu aumentar a validade da investigação por meio da articulação entre os dados quantitativos e qualitativos.

Para a validação preliminar do instrumento, o questionário foi submetido a um especialista na área da Educação para a Cidadania, com o objetivo de avaliar a precisão terminológica, a consistência conceptual e a clareza dos enunciados. Numa etapa subsequente, procedeu-se à aplicação do questionário a um grupo piloto constituído por cinco docentes que não integraram o estudo principal, visando identificar possíveis ambiguidades, dificuldades de interpretação ou inadequações terminológicas. A seleção destes docentes teve em consideração a sua experiência no ensino da Cidadania e Desenvolvimento e, em particular, o trabalho com temas controversos e de natureza transversal, o que lhes conferiu um enquadramento adequado para avaliar a clareza e pertinência das questões. A sua integração no grupo piloto justifica-se pelo conhecimento específico que possuem da área em análise, o que permitiu testar a adequação do questionário de forma mais rigorosa. As observações recolhidas nesta fase fundamentaram os ajustamentos efetuados, de modo a reforçar a precisão, a clareza e a coerência interna dos itens. O instrumento final, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, recebeu aprovação da Comissão de Ética do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) garantindo a conformidade com as normas éticas aplicáveis à pesquisa em contextos educativos.

Reconhecendo o caráter exploratório do estudo, este procedimento de validação preliminar teve como finalidade assegurar a fiabilidade e reforçar a validade de conteúdo do questionário. O inquérito foi disponibilizado em formato digital, entre os dias 8 e 15 de maio, a todos os docentes em exercício num agrupamento de escolas da região Norte de Portugal, abrangendo os diferentes níveis de ensino não superior (pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário). A amostragem seguiu um critério de conveniência, assumindo um caráter censitário no contexto institucional em questão. A escolha do agrupamento deve-se à sua pertinência no contexto profissional de um dos investigadores e à intenção de promover intervenções educativas informadas nesse espaço. Esta estratégia encontra suporte em estudos exploratórios de âmbito local, nos quais se valoriza a recolha de dados junto de atores diretamente implicados no fenômeno em análise (Bell, 2022; Thomas, 2021). Embora os resultados não possam ser generalizados, oferecem uma base sólida para a compreensão situada das práticas docentes relativas à educação para a cidadania e aos temas controversos no currículo escolar.

Os dados foram analisados no ambiente de código aberto RStudio (versão 4.5.0). As variáveis categóricas são apresentadas sob a forma de frequências e percentagens (%) e foram elaborados gráficos de barras para representar as frequências de respostas dentro da amostra.

De modo a assegurar a fiabilidade da análise, recorreu-se à triangulação metodológica (Denzin, 1978), integrando dados quantitativos provenientes das questões fechadas com a análise qualitativa das respostas abertas. Esta última foi realizada de acordo com os procedimentos de análise temática descritos por Braun e Clarke

(2006), o que permitiu validar, contextualizar e aprofundar as interpretações obtidas a partir das respostas estruturadas. De acordo com Creswell e Plano Clark (2018), esta estratégia contribui para reforçar a fiabilidade dos resultados e proporcionar uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos fenómenos investigados.

## **Caracterização dos Participantes**

O questionário foi respondido por 86 docentes em exercício num agrupamento de escolas públicas localizadas em contexto urbano, na região Litoral Norte de Portugal. Trata-se de uma zona com elevada densidade populacional e diversidade sociocultural, fatores que influenciam a dinâmica educativa.

Participaram 72 professoras e 14 professores, o que reflete a tendência nacional de feminização do corpo docente (Pereira et al., 2022). No que respeita à faixa etária, 45 docentes têm mais de 50 anos, 31 situam-se entre os 41 e os 50 anos e 10 têm menos de 40 anos. Esta distribuição permite inferir um elevado grau de experiência profissional entre os participantes, coerente com o envelhecimento progressivo da profissão docente em Portugal (PORDATA, 2023).

Relativamente ao nível de ensino, verificou-se uma forte representação de docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (45), bem como a participação de docentes do 1.º Ciclo (17), do 2.º Ciclo (12), da educação pré-escolar (6) e de contextos especializados ou apoio educativo (6). Esta diversidade permitiu uma análise mais transversal das percepções dos docentes.

Do ponto de vista académico, 29 docentes possuem grau de mestre, 2 detêm doutoramento e os restantes são licenciados.

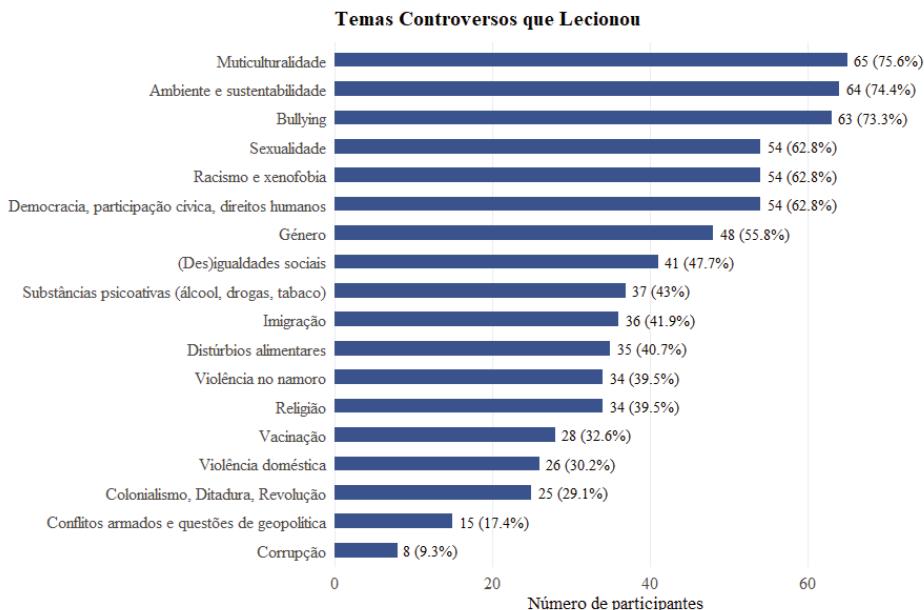
## **Análise e Discussão dos Resultados**

A análise e discussão dos resultados, tendo em conta o objetivo do estudo, será apresentada a partir dos três eixos estruturantes do questionário - temas e motivações, desafios e estratégias, alinhados com as perguntas de investigação: Quais são os temas controversos mais frequentemente trabalhados e os fatores que motivam a sua abordagem? (ii) Quais os principais desafios que os docentes enfrentam na abordagem de temas controversos? (iii) Que estratégias os professores utilizam para a abordagem de temas controversos?

### **Principais temas controversos trabalhados e motivações**

Na análise dos temas controversos, entre os quais os participantes poderiam es- colher todos os que já tinham trabalhado em algum momento, destacou-se o trabalho

com a multiculturalidade (65), ambiente e sustentabilidade (64) e *bullying* (63). Em seguida, com 54 indicações cada, aparecem sexualidade, racismo, xenofobia, democracia, participação cívica e direitos humanos (ver Gráfico 1).



**Gráfico 1**  
*Temas controversos lecionados pelos professores*

Os resultados indicam que as dinâmicas de diversidade cultural e as problemáticas socioambientais ocupam lugar de destaque na prática docente, alinhando-se com Banks (2008) e Nieto (2010) que enfatizam a importância dessas temáticas na educação para a cidadania.

Quando questionados sobre outros assuntos já trabalhados em resposta aberta, os participantes puderam mencionar livremente temas abordados nas suas práticas educativas, além daqueles previamente listados pelos autores. Nesta questão, os professores indicaram assuntos de elevada carga ética e emocional como o suicídio, o aborto e o consumismo que, embora menos frequentes, evidenciam uma ampliação curricular para além dos conteúdos formais, incorporando questões emergentes e relevantes no contexto escolar.

Conforme Oulton et al. (2004), a inclusão desses tópicos exige do docente o papel de facilitador de diálogo, mediando tensões e orientando discussões de modo a promover a autorreflexão dos alunos sobre dilemas morais e sociais.

Solicitou-se aos professores que se posicionassem, em termos de concordância e discordância (escala tipo Likert de 5 valores), diante de um conjunto de afirmações sobre diversos temas controversos a fim de verificar a importância que lhes atribuem (Tabela 2).

Afirmiação	1	2	3	4	5
<i>“Debater questões de identidade e orientação sexual na escola é essencial para promover a inclusão.”</i>	5	5	24	29	23
<i>“Falar sobre racismo e xenofobia continua a ser urgente, mas enfrentar preconceitos históricos e culturais pode gerar tensões...”</i>	6	5	24	35	16
<i>“Explorar a temática da igualdade de género e o combate ao sexismo pode melhorar as relações sociais na turma.”</i>	4	3	20	37	22
<i>“Analisar criticamente o passado colonial de Portugal contribui para a construção de uma consciência histórica mais completa.”</i>	2	4	25	35	20
<i>“Discussir tópicos religiosos em contexto escolar é importante para promover tolerância e conhecimento.”</i>	3	5	16	37	25
<i>“Abordar a educação sexual ajuda a prevenir comportamentos de risco e de abuso.”</i>	2	3	10	39	32
<i>“Trabalhar questões de multiculturalismo e imigração pode fomentar a empatia e a cidadania global.”</i>	2	0	12	30	42
<i>“Abordar questões políticas e sociais recentes, como eleições, protestos ou movimentos cívicos, prepara os alunos para a participação...”</i>	0	1	12	35	38
<i>“Refletir sobre saúde mental e bem-estar psicológico dos estudantes, incluindo assuntos como depressão ou ansiedade, é cada vez mais necessário.”</i>	0	0	8	32	46
<i>“Discussir uso de substâncias psicoativas (álcool, tabaco, drogas) e comportamentos de risco ajuda a prevenir problemas futuros.”</i>	0	1	12	37	36
<i>“Trazer a problemática do cyberbullying e segurança digital para o currículo é fundamental na sociedade atual.”</i>	0	0	5	32	49

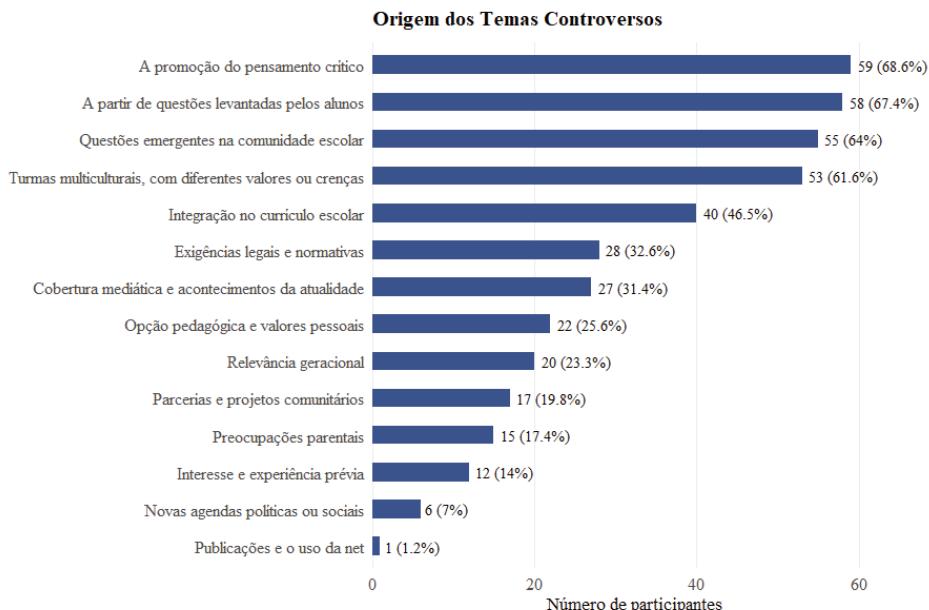
1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente

**Tabela 2**  
*Importância atribuída a diferentes temas controversos*

A análise dos posicionamentos dos professores sobre os temas indicados, em termos absolutos, revela que pouco discordam da importância das temáticas indicadas. O maior consenso sobre a sua importância centra-se no *cyberbullying* e na saúde mental (81 e 78 professores, respetivamente), seguida pelas temáticas da cidadania ativa (política), da prevenção de risco (substâncias psicoativas e comportamentos) e do multiculturalismo (73, 73 e 72, respetivamente). Por outro lado, os temas que evidenciam maior discordância quanto ao seu valor dizem respeito às questões do racismo, da xenofobia, da identidade e orientação sexual, da religião e da igualdade de género. Contudo, são também estas as temáticas em que um maior número de docentes selecionou a opção “nem concordo nem discordo”.

A forte valorização de temáticas de proteção (*cyberbullying* e saúde mental), pode ser decorrente da crescente visibilidade desses problemas entre os alunos, como já apontado em outros estudos (Livingstone & Sefton-Green, 2016). Em contrapartida, a menor valorização atribuída a temáticas socioculturais sensíveis, como o racismo, a identidade de género e a religião, poderá refletir dois tipos de dinâmicas identificadas na investigação educativa. Por um lado, alguns estudos sugerem que estas questões podem já estar relativamente integradas nas práticas pedagógicas e

nos referenciais curriculares, o que leva os docentes a percebê-las como menos urgentes ou controversas no contexto atual (Banks, 2015; Nieto, 2010). Por outro lado, a literatura também documenta que estas mesmas temáticas geram tensões no plano ético e ideológico, podendo originar posturas de neutralidade ou resistência por parte dos professores, em função de conflitos de valores pessoais ou socioculturais (Sleeter, 2012; Sensoy & DiAngelo, 2017). Relativamente aos fatores motivadores da seleção destas temáticas (Gráfico 2), as respostas que sobressaem estão no âmbito da promoção do pensamento crítico (59 respostas) e do diálogo acerca de questões levantadas pelos alunos (58 respostas). Quando os participantes foram solicitados a indicar outros fatores que deram origem ao trabalho com temas controversos, estes apontaram questões emergentes na comunidade escolar e as exigências decorrentes de turmas com fortes características multiculturais.



**Gráfico 2**  
*Fatores motivadores para a abordagem de temas controversos*

A listagem analisada permitiu identificar duas dimensões distintas: uma orientada para a promoção do pensamento crítico e outra centrada nos interesses dos alunos. No que se refere ao pensamento crítico, os professores expressaram concordância com afirmações que remetem para o desenvolvimento da análise autónoma, da inferência rigorosa e da reflexão informada nos estudantes (Paul & Elder, 2006).

Esta orientação aproxima-se das perspetivas da educação freiriana, que reconhece os estudantes como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade, atribuindo ao docente, enquanto agente político-intelectual (Giroux, 1983), a responsabilidade de promover práticas como tarefas metacognitivas e debates estruturados, em que o erro e a incerteza são entendidos como componentes essenciais da aprendizagem.

Quando atendem aos interesses dos alunos, os professores adotam uma abordagem socioconstrutivista e centrada no estudante: a partir das dúvidas e inquietações reais, elevam-se a motivação e a relevância do currículo (Proctor, 2015), favorecendo um compromisso mais profundo e autodeterminado (Deci & Ryan, 2000).

Juntas, essas dimensões configuram um espaço democrático de co-construção do saber, em que as preocupações dos alunos orientam as práticas docentes e reforçam o pensamento crítico, condição essencial à formação de cidadãos autónomos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Cumpre, contudo, sublinhar que os dados recolhidos refletem apenas percepções declaradas, uma vez que os professores foram solicitados a indicar o seu grau de concordância com afirmações pré-definidas, não sendo possível, com base nestes dados, inferir diretamente o nível de compromisso prático ou a implementação efetiva dessas abordagens no contexto educativo.

### **Principais desafios enfrentados pelos professores na abordagem de temas controversos**

A análise dos dados recolhidos revela um conjunto diversificado de desafios enfrentados pelos docentes na abordagem de temas controversos em contexto educativo. Os participantes foram solicitados a assinalar, a partir de uma listagem, os obstáculos que reconheciham como mais relevantes na sua prática profissional.

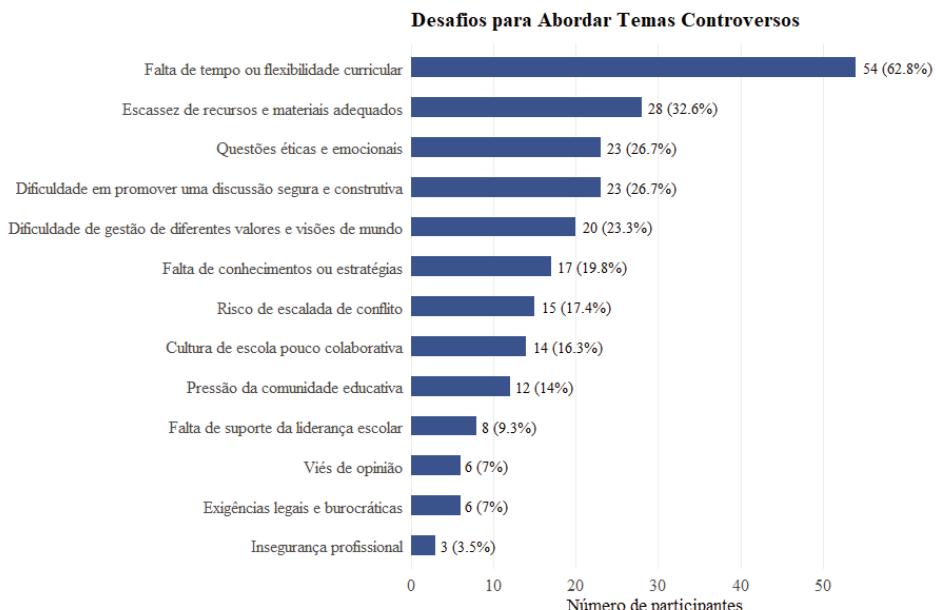
Entre os itens mais selecionados destacam-se, em primeiro lugar, os de natureza curricular e estrutural: a falta de tempo ou flexibilidade nos programas escolares (54 respostas) e a escassez de recursos pedagógicos e materiais adequados (28 respostas).

A decisão de agrupar os itens “falta de tempo” e “flexibilidade curricular” fundamenta-se em Sacristán (2017) que destaca que o currículo prescrito não apenas define conteúdos, mas também estrutura o uso do tempo escolar, restringindo a autonomia docente. As restrições temporais enfrentadas pelos professores são consequência direta da estrutura curricular vigente, o que torna a falta de tempo e a rigidez dos programas escolares dimensões interrelacionadas de um mesmo condicionamento estrutural. Estes elementos referem-se a limitações associadas à organização

curricular e às condições de trabalho em contexto escolar, aspectos documentados na literatura internacional (Hess & McAvoy, 2015).

Também foram identificados desafios de natureza ética e emocional. As “questões éticas e emocionais” e a “dificuldade em promover uma discussão segura e construtiva” foram referidas, cada uma, por 23 participantes. Estes dados indicam a presença de fatores que envolvem a gestão de dinâmicas relacionais e emocionais durante o tratamento de temas controversos em sala de aula, incluindo preocupações com o equilíbrio entre a liberdade de expressão, o respeito mútuo e a segurança emocional dos alunos (Levinson, 2016).

A “gestão de diferentes valores e visões de mundo” foi assinalada por 20 participantes. Este item refere-se à presença de pluralidades culturais, religiosas e ideológicas no contexto educativo e à gestão dessa diversidade no processo de ensino e aprendizagem, conforme abordado na literatura sobre educação intercultural e justiça social (Banks, 2007) (ver Gráfico 3).



**Gráfico 3**  
*Desafios para abordar temas controversos*

Relativamente aos desafios, solicitou-se aos docentes que indicassem o seu grau de concordância ou discordância face a um conjunto de afirmações (ver Tabela 3).

Afirmiação	1	2	3	4	5
<i>"Receio a reação dos pais ou encarregados de educação quando debato assuntos delicados."</i>	13	10	28	30	5
<i>"Receio que as famílias vejam a abordagem de temas polémicos como uma interferência nos seus valores e nas suas crenças."</i>	13	9	25	31	8
<i>"A falta de apoio institucional para lidar com críticas externas faz-me hesitar em abordar conteúdos controversos."</i>	17	19	29	18	3
<i>"Nem sempre consigo encontrar o equilíbrio certo entre ser mediador(a) imparcial e, ao mesmo tempo, promover uma discussão ativa sobre temas controversos."</i>	13	22	29	18	4
<i>"Manter a neutralidade quando abordo assuntos que interferem com as minhas convicções pessoais é uma das maiores dificuldades que sinto."</i>	17	18	17	28	6
<i>"Preocupa-me que um tema controverso possa desencadear reações emocionais intensas que fujam ao meu controlo."</i>	6	23	22	31	4
<i>"Considero o confronto parte natural do processo de aprendizagem, mas preocupo-me com a forma de o gerir adequadamente."</i>	4	12	27	36	7
<i>"A minha formação inicial não me preparou suficientemente para lidar com discussões sobre assuntos controversos."</i>	6	8	18	27	27
<i>"Por vezes, sou acusado(a) de parcialidade ou de ter agenda ideológica ao apresentar diferentes perspetivas."</i>	19	20	26	19	2
<i>"Muitas vezes, falta-me tempo e espaço nas Aprendizagens Essenciais para explorar com profundidade temáticas controversas."</i>	0	8	11	39	28

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

**Tabela 3**

Afirmações sobre desafios na abordagem de temas controversos

A análise da distribuição absoluta das respostas ( $n = 86$ ) relativas às afirmações sobre os possíveis desafios na abordagem de temas controversos permite distinguir claramente as áreas de maior tensão daquelas em que se verifica maior resiliência ou menor preocupação.

Evidencia-se um grande consenso relativo aos desafios curriculares que os professores enfrentam (67 professores). A pressão por cumprir o programa e o compromisso com as Aprendizagens Essenciais podem limitar a alocação de tempo e espaço para discussões que, por natureza, exigem tempo para aprofundamento e reflexão. Este dado aponta para a necessidade de uma melhor gestão da flexibilização curricular e de reconhecimento do valor pedagógico das temáticas controversas como parte integrante do currículo (Linhares & Reis, 2016).

Outra afirmação que revela um consenso considerável é a de que o confronto constitui uma parte natural do processo de aprendizagem e que, por outro lado, suscita preocupação quanto à sua adequada gestão (43 docentes). Contudo, é também relativamente a esta questão que um grupo significativo de docentes (27) se abstém de concordar ou discordar. Esta ambiguidade reforça o reconhecimento do valor pedagógico do confronto de ideias, mas, por outro lado, denota um sentimento de despreparo para a sua gestão eficaz. Esta constatação indica a necessidade de programas de desenvolvimento profissional focados em estratégias de facilitação de diálogo, mediação de conflitos e construção de ambientes de aprendizagem seguros para a expressão de diferentes pontos de vista. Nesta mesma senda, outros desafios surgem, embora com um consenso menor, mas ainda assim representativo: o receio

quanto à gestão emocional da sala de aula (35 professores); a gestão das convicções pessoais na abordagem de temas sensíveis (34 professores). Com relação à dificuldade em equilibrar a mediação com o imperativo de fomentar o envolvimento crítico dos alunos, os professores dividem-se entre a concordância (22 professores), a discordância (35) e uma posição neutra (29).

A abordagem de temas controversos em sala de aula é desafiadora, exigindo dos professores a gestão de emoções intensas e a manutenção da imparcialidade. A inexperiência e a ausência de ferramentas para lidar com reações emocionais podem inibir os docentes, sublinhando a necessidade de formação em gestão emocional e de sala de aula para navegar nestes contextos (Hargreaves, 2001). Além disso, a objetividade, fundamental na educação sobre temas controversos, é desafiada pela subjetividade do professor, que precisa de estratégias para gerir vieses e assegurar discussões justas (Council of Europe, 2015). Estes desafios complexos refletem o papel crucial do professor como facilitador de debates, onde a gestão da dinâmica de grupo e a promoção do pensamento crítico são essenciais (Parker, 2008). A formação em mediação de conflitos e em estratégias de facilitação de debates é vital para capacitar os docentes para a criação de ambientes de diálogo produtivos e construtivos.

Os desafios na abordagem de temas controversos relacionados com as famílias dos alunos indicam consensos polarizados. Uma parcela considerável de docentes (39) revela uma preocupação com a potencial percepção de violação de valores familiares, o que pode levar à autocensura na seleção e tratamento de certos tópicos. Em sentido idêntico, 35 professores indicam receio à reação parental, o que pode ser interpretado como um constrangimento externo à liberdade pedagógica. Em ambos os casos, um número significativo de professores abstém-se de concordar ou discordar (25 e 28 professores, respetivamente). Sobre os desafios neste campo, as investigações de Hess (2008, 2018) indicaram que o receio de conflitos de valores é um dos desafios com forte influência na disposição dos professores para abordar certas temáticas. Este aspecto reforça a ideia de que a sala de aula não opera isoladamente, exigindo uma cultura escolar aberta ao diálogo e ao envolvimento da comunidade (Epstein e Sheldon, 2022). Relativamente aos professores que optaram por não se posicionar, pode estar em causa um conflito interno entre obrigações profissionais e éticas ou um receio legítimo de perder apoio social ou institucional.

Outro ponto que revela um consenso considerável entre os professores diz respeito à afirmação relativa a lacunas na formação inicial no que concerne à abordagem de temas controversos. Este resultado está alinhado com literatura que aponta para a insuficiência da formação inicial de professores nesta área (Council of Europe, 2015), sugerindo a necessidade de integrar de forma mais robusta nos currículos de formação de professores módulos e práticas dedicadas à pedagogia de temas controversos.

Por fim, são duas as afirmações com as quais há um maior consenso em termos de discordância: um grupo representativo de professores (36) discorda da ideia de que a falta de suporte institucional, nomeadamente no âmbito do enfrentamento de críticas externas, possa ser um desafio; por outro lado, em relação a esta questão, verifica-se um grande grupo de professores que se abstém de concordar ou discordar (29). Estes dados reforçam a importância da liderança escolar no fomento de uma cultura de abertura e apoio à discussão de temas desafiadores, conforme sublinhado por Leithwood et al., (2008), que destacam o papel da liderança na criação de ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos. Por outro lado, parte relevante dos professores (39) discorda da existência de riscos de serem acusados de parcialidade ou de defenderem uma agenda ideológica específica.

Estes dados revelam que os professores enfrentam uma multiplicidade de desafios que vão desde limitações curriculares, relacionais/emocionais, até formativas. A conjugação destes fatores torna complexa a abordagem pedagógica de temas controversos, exigindo formação específica, apoio institucional e uma cultura escolar aberta ao diálogo e à reflexão crítica (Moreira et al., 2019). Por outro lado, a análise dos dados evidenciou que, apesar do reconhecimento dos desafios na abordagem de temas controversos no contexto educativo, a maioria dos professores sente-se confiante, segura e confortável em abordar estes temas e capaz de gerir conflitos deles decorrentes (Tabela 4). Está em causa aqui o sentimento de autoeficácia, entendido como a crença dos indivíduos na sua capacidade para desempenhar tarefas específicas, influenciando significativamente o desempenho profissional e a tomada de decisões no contexto educativo (Bandura, 1997; Saloviita & Almulla, 2024).

Afirmiação	1	2	3	4	5
<i>"Sinto-me confiante para abordar temas controversos em sala de aula."</i>	1	3	21	38	23
<i>"Sinto-me seguro(a) no domínio do conhecimento sobre os temas controversos que pretendo abordar."</i>	0	6	23	40	17
<i>"Estou confortável em mediar debates entre alunos com perspetivas muito divergentes."</i>	0	6	23	38	19
<i>"Se surgir um conflito em sala de aula a propósito de um tema controverso, sinto-me capaz de o gerir com eficácia."</i>	0	4	20	42	20

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

---

**Tabela 4**  
*Sentimento de autoeficácia*

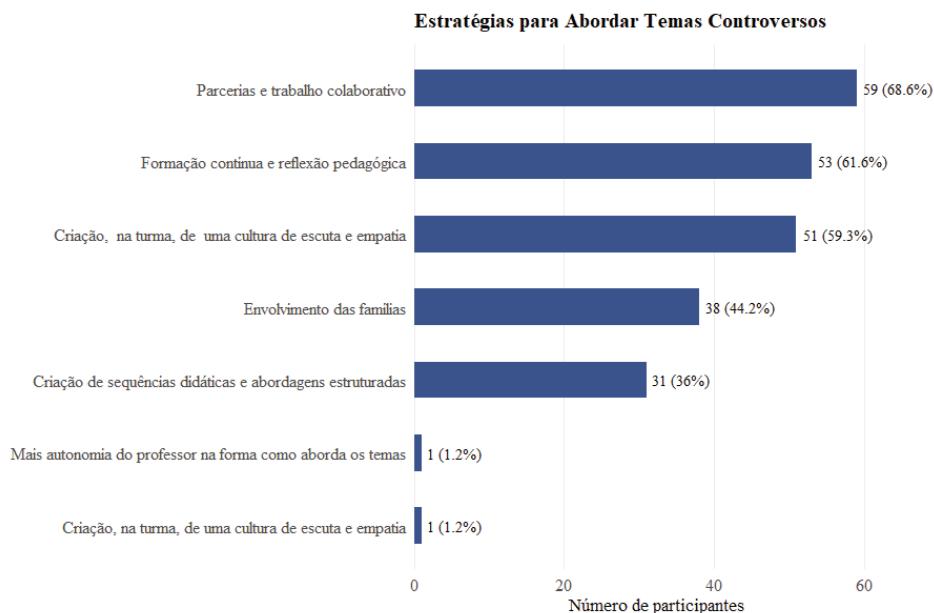
### **Estratégias utilizadas na abordagem de temas controversos**

No que se refere às formas como os professores trabalham, a análise dos dados recolhidos revela uma multiplicidade de estratégias e preocupações em torno dos temas controversos no contexto escolar.

A listagem de estratégias considerada neste estudo foi elaborada com base num conjunto de práticas reconhecidas na literatura (Banks, 2007; Hess & McAvoy, 2015; Levinson, 2016) como pertinentes para a mediação pedagógica de temas controversos em contextos escolares. Esta seleção não pretendeu constituir um inventário exaustivo nem configurar uma taxonomia normativa, mas sim refletir categorias analíticas sustentadas teoricamente.

Cumpre ainda assinalar que a inclusão da “formação contínua” poderá levantar questões de ordem conceptual. Embora esta dimensão seja frequentemente referida na investigação como um elemento potenciador da capacidade docente para intervir em situações educativas complexas (Zembylas, 2018; Ruitenberg, 2009), a sua natureza corresponde, com maior precisão, a uma estratégia de desenvolvimento profissional e não a uma estratégia pedagógica, *stricto sensu*. A sua presença na listagem deve, portanto, ser entendida como parte das condições estruturais e formativas que sustentam e possibilitam práticas pedagógicas críticas, reflexivas e informadas.

Tal como é visível no Gráfico 4, o ponto mais enfatizado foram as parcerias e o trabalho colaborativo (59 respostas). A seguir, destacam-se a formação contínua e a reflexão pedagógica (53 respostas), bem como a criação de uma cultura de escuta e empatia (51 respostas), como estratégias igualmente valorizadas pelos docentes.



**Gráfico 4**  
*Estratégias pedagógicas para abordar temas controversos*

Os docentes foram solicitados a selecionar, entre um conjunto de afirmações, aquelas que consideraram mais pertinentes em relação às estratégias pedagógicas usadas na abordagem de temas controversos (Tabela 5). Constata-se uma reafirmação e fortalecimento dos aspectos anteriormente destacados.

Afirmação	1	2	3	4	5
“Definir, em conjunto com os alunos, normas de participação e respeito mútuo favorece um clima seguro para debater temas controversos.”	1	1	7	31	46
“Incluir metodologias de debate estruturadas (role-play, “advogado do diabo”, mesas redondas) ajuda a orientar discussões complexas.”	0	3	18	38	27
“Promover espaços de partilha com as famílias e a comunidade (workshops, reuniões abertas) diminui resistências e legitima o trabalho com assuntos controversos.”	1	4	23	36	22
“Criar atividades em que os alunos explorem diferentes perspetivas (dramatização, estudo de casos) promove empatia e reduz a personalização de conflitos.”	0	0	12	38	36
“Manter um registo reflexivo (diário ou portefólio) ao longo das aulas sobre temas controversos ajuda professores e alunos a avalarem o seu progresso e as suas emoções.”	0	5	26	39	16
“Encorajar a escuta ativa e a argumentação fundamentada contribui para debates mais serenos e respeitosos.”	0	1	5	39	41
“Realizar projetos interdisciplinares acerca de assuntos controversos oferece uma visão mais ampla dos temas, enriquecendo a compreensão dos alunos.”	1	2	17	32	34
“Dar voz aos alunos na escolha ou definição dos temas a desenvolver aumenta o envolvimento e o sentido de responsabilidade no tratamento das questões abordadas.”	0	0	11	34	41

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

**Tabela 5**  
*Estratégias Pedagógicas para abordar temas controversos*

Os dados evidenciam um consenso notável em torno de quatro práticas basilares para a mediação de debates polémicos: a escuta ativa, atribuição de voz aos alunos, exploração de múltiplas atividades e o estabelecimento participativo na elaboração de normas. Para 80 professores, a escuta ativa e a argumentação fundamentada contribui para debates mais serenos e respeitosos, constituindo-se como uma das estratégias mais eficazes na abordagem de temas controversos. Fortemente ligado à estratégia anterior, 75 professores consideram que dar voz aos alunos na escolha dos temas aumenta o seu envolvimento e sentido de responsabilidade. Desenvolver atividades multimodais, segundo 74 professores, tem o potencial de promover a empatia, reduzindo a personalização de conflitos. A mobilização dos alunos na definição de normas de participação e respeito mútuo, para 73 professores, contribui para o estabelecimento de um clima seguro para debater temas controversos. Estes resultados são convergentes com os resultados encontrados por Freires et al. (2024), sobre a importância de promover contextos seguros e abertos ao diálogo. Estas práticas, por sua vez, constituem-se em bases sólidas para o desenvolvimento da aptidão de deliberar, sustentar argumentos fundamentados, acolher pontos de vista distintos e tomar decisões conscientes (Zitkoski et al., 2020). Dessa forma, os dados reforçam que a consolidação de espaços dialógicos, alicerçados em escuta ativa e participação equitativa, não apenas facilita a gestão de conflitos, mas representa,

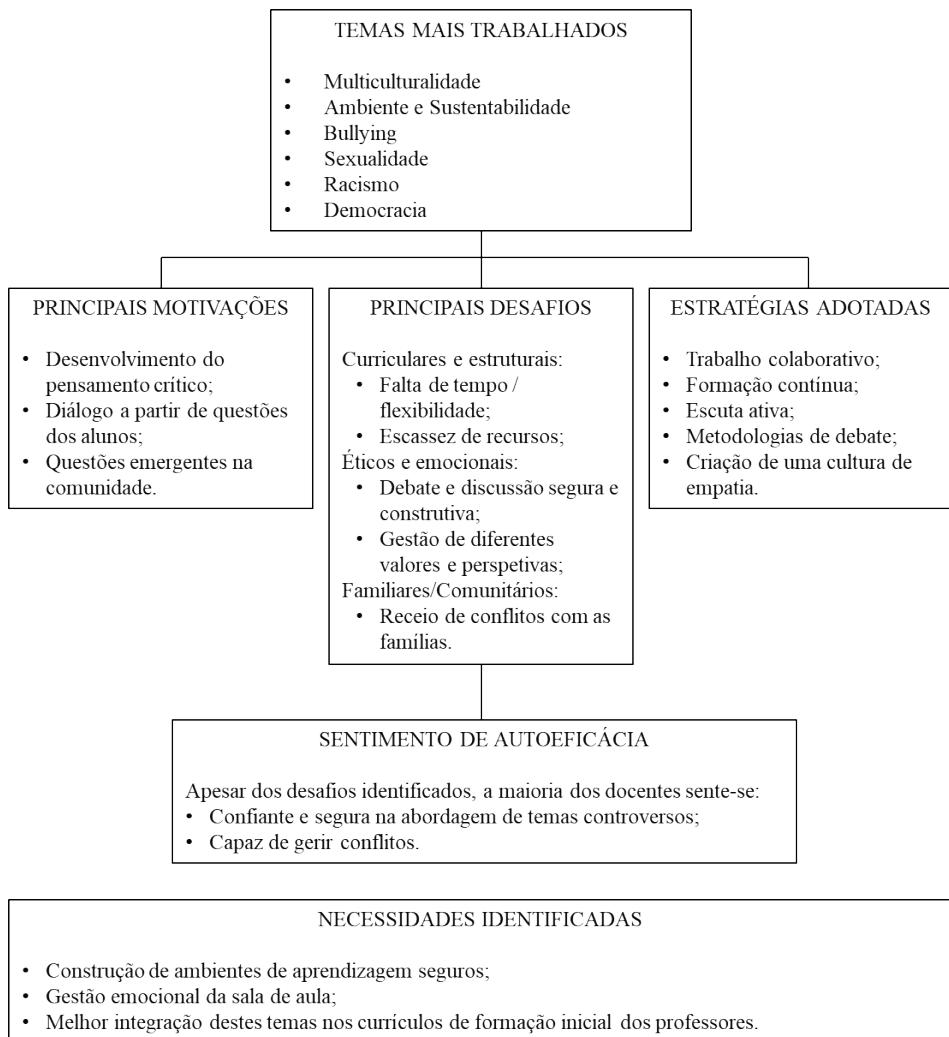
em si, uma poderosa estratégia pedagógica para o desenvolvimento de competências críticas e socioemocionais.

A inclusão de metodologias que mobilizem o debate, por meio de dinâmicas variadas e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares são vistos por um número significativo de professores (65 e 66, respetivamente) como um caminho valioso para orientar discussões complexas e para ampliar a visão dos alunos sobre os temas abordados. Com um consenso ligeiramente menor (58 professores), a promoção da partilha com as famílias e comunidade é vista como uma estratégia que poderá diminuir resistências e legitimar o trabalho com os temas controversos; a construção de registos reflexivos sobre temas controversos que surgem no decorrer das aulas é vista por 55 professores como uma ferramenta de acompanhamento das emoções.

Os dados indicam um conjunto articulado de estratégias que apontam para a formação de cidadãos críticos, conscientes e respeitadores. Contudo, é importante destacar que essas estratégias foram previamente definidas pelos autores com base em revisão da literatura, o que pode influenciar a orientação das respostas dos docentes. Para efetivar tais objetivos, torna-se imprescindível o compromisso coletivo da comunidade educativa, a flexibilização curricular e o investimento contínuo na formação profissional dos agentes educativos. Além disso, a articulação entre escola, família e comunidade, bem como a promoção da interdisciplinaridade e da escuta ativa são elementos centrais para enfrentar os desafios associados à abordagem de temas controversos no contexto escolar contemporâneo.

Os resultados apontam para uma consciência crescente da importância de preparar os alunos para lidar com a diversidade de opiniões, promovendo o respeito, a empatia e o pensamento crítico (Hess & McAvoy, 2015). A criação de um ambiente seguro e respeitador, onde normas de participação são definidas em conjunto com os alunos, é mencionada como essencial. Isto está alinhado com os princípios de educação democrática defendidos por Freire (1996), que valorizam a deliberação, o diálogo e o respeito mútuo.

Tendo em conta o exposto, segue-se um esquema síntese dos principais resultados obtidos (ver imagem 1).



**Imagen 1**  
*Síntese dos resultados*

## **Considerações finais**

O presente estudo evidencia que, apesar dos desafios significativos, sejam eles de ordem curricular, institucional, emocional ou familiar, a maioria dos professores

reconhece o valor pedagógico dos temas controversos e procura adotar estratégias dialógicas e participativas para mediá-los em sala de aula.

A abordagem de temas controversos no contexto escolar constitui uma exigência formativa incontornável num mundo atravessado por transformações sociais, tecnológicas e ambientais de crescente complexidade. Estas temáticas, por envolverem valores, crenças e identidades plurais, interpelam a escola e os seus profissionais a promoverem uma educação orientada para o desenvolvimento da autonomia crítica, da empatia e do compromisso cívico (Flensner, 2020; Moreira et al., 2019).

Para que tal prática se efetive de forma consequente, torna-se necessário ultrapassar diversos constrangimentos de ordem estrutural e pedagógica. A literatura especializada sublinha a importância de investir numa formação docente contínua que habilite os professores a lidar com a diversidade de opiniões e com as tensões que emergem do confronto de perspetivas no espaço da sala de aula (Linhares & Reis, 2016;). Esta formação deve visar o reforço de competências profissionais que integrem o diálogo, a problematização e o posicionamento ético enquanto elementos estruturantes do processo educativo.

Adicionalmente, impõe-se o recurso a metodologias ativas e participativas que favoreçam a co-construção do conhecimento e o envolvimento dos alunos com problemáticas concretas do mundo contemporâneo. Conforme sublinham Moreira e colaboradores (2019), práticas como as trilhas interpretativas constituem dispositivos pedagógicos eficazes para a abordagem de temas controversos de forma interdisciplinar, situada e sensível ao contexto, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ecológica e social.

Paralelamente, as instituições educativas devem assumir a responsabilidade de criar ambientes inclusivos, seguros e democraticamente orientados, nos quais se valorize a diversidade e se promova uma cultura de escuta ativa e de respeito pelo outro. A promoção de uma educação democrática, segundo Flensner (2020), exige que os docentes estejam não apenas preparados para lidar com controvérsias, mas igualmente capacitados para as ensinar de modo informado, rigoroso e pedagogicamente fundamentado, resistindo tanto ao silenciamento quanto à neutralidade aparente.

Neste quadro, a abordagem de temas controversos transcende a mera dimensão metodológica, configurando-se como um compromisso ético-político com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e aptos a participar, de forma informada e solidária, na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

É certo que os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, desde lacunas na formação inicial e contínua até às pressões curriculares e contextuais, são reais e não devem ser desvalorizados. Todavia, a investigação pedagógica tem

evidenciado a existência de caminhos possíveis e sustentáveis, desde que ancorados em princípios democráticos e numa ética do diálogo.

Abordar temas controversos é um compromisso ético-político, fundamental para a formação de cidadãos críticos e participativos (Freire, 1979; Giroux, 1983). Esta abordagem transcende a mera transmissão de saberes teóricos e visa uma educação emancipatória e orientada para a liberdade, essencial para a construção de uma sociedade plural e justa (Banks, 2007; Flensner, 2020).

Assumir a controvérsia como oportunidade formativa é, em última instância, afirmar o compromisso com uma escola que forma cidadãos críticos, conscientes e comprometidos, uma escola que educa para a liberdade e não apenas para a funcionalidade.

Os resultados deste estudo exploratório estabelecem bases para investigações subsequentes que aprofundem a análise das condições institucionais, pedagógicas e formativas essenciais para viabilizar a integração eficaz de temas controversos na prática docente.

## Referências bibliográficas

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2nd ed.). Teachers College Press.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson Education.

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

Barros, C. (2024). Educação para a cidadania nos 50 anos do 25 de Abril: da contestação ao compromisso. In C. Bacelar et al. (Eds.), *Cidadania global para o desenvolvimento sustentável em Portugal* (pp. 27–42). Fundação Gonçalo da Silveira. [https://ibercidadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2024/06/CGpDS\\_Relatorio-Portugal.pdf](https://ibercidadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2024/06/CGpDS_Relatorio-Portugal.pdf)

Bell, J. (2022). *Doing your research project: A guide for first-time researchers* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Springer.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Choi, J. (2010). Educating citizens in a multicultural society: The case of South Korea. *The Social Studies*, 101, 174–178.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>

Council of Europe. (2015). *Professional development pack for the effective teaching of controversial issues: Teaching controversial issues through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE) – Training pack for teachers*. Strasbourg, France: Council of Europe.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Dearden, R. F. (1981). Controversial issues in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37–44.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Direção-Geral da Educação. (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-o-desenvolvimento>

Direção-Geral da Educação. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Cidadania e desenvolvimento – Ensino básico e Ensino secundário*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2022). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400780>

European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2017). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa – 2017*. Publications Office. <https://data.europa.eu/do/10.2797/992231>

Flensner, K. (2020). Teaching controversial issues in democratic education. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 395–410. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1678607>

Flensner, K. K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers’ pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4), Article 2. <https://doi.org/10.5617/adno.8347>

Fonseca, E. N. (2013). *A educação para a cidadania no sistema de ensino básico português no âmbito da formação do carácter* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da ULisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9190>

Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido* (17<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freires, T., Thomas Dotta, L., & Pereira, F. (2024). Young people's construction of identity in the context of Southern Europe: Finding leads for citizenship education. *Societies*, 14(1), 9. <https://www.mdpi.com/2075-4698/14/1/9>

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>

Hess, D. E. (2008). Controversy in the classroom: The democratic power of discussion. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 221–240.

Hess, D. E. (2018). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., & Harris, A. (2008). *Successful school leadership: What is it and how it influences student learning*. DfES.

Linhares, E., & Reis, P. (2016). The challenges of integrating the discussion of controversial issues in initial teacher training. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 75–87. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.253761>

Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York University Press.

Lopes, A., et al. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: Indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 63–95.

Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42(1), 69–84. <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol42/iss1/5>

Moreira, A. L. O. R., Hennrich Júnior, E. J., Pereira, M. P. A., Santos, A. B., Sanches, D. G. R., & Reis, P. (2019). Trilhas interpretativas e temas controversos: Uma proposta metodológica de ensino. *Indagatio Didactica*, 11(2), 106–118.

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (2nd ed.). Teachers College Press.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues – teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489–507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>

Oxfam. (2018). *Teaching controversial issues: A guide for teachers*. Oxfam Education. <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/teaching-controversial-issues/>

Parker, W. C. (2008). *Teaching democracy: Unity and diversity in public education*. Teachers College Press.

Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Prentice Hall.

Pereira, F., Costa, E., & Barros, R. (2022). *Políticas educativas e profissão docente em Portugal: Retratos e tendências*. Porto Editora.

Pereira, F., Lopes, A., & Thomas Dotta, L. T. (2022). Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 449–470. <https://doi.org/10.21814/rpe.22309>

Piedade, F. A. P. da C. G. (2021). *Contributos da escola para uma cidadania europeia crítica*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/136386>

PORDATA. (2023). *Idade média dos docentes por nível de ensino*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.pordata.pt>

Proctor, O. (2015). Teaching controversial issues and developing citizenship among students. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1, 60–62. <http://hdl.handle.net/10092/11455>

República Portuguesa. (2018a). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Educação Inclusiva. *Diário da Repúblíca*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115903385>

República Portuguesa. (2018b). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – Currículo dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da Repúblíca*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115903388>

Ruitenberg, C. W. (2009). Educating political emotions: Some pedagogical responses to the Rogerian argument. In *Philosophy of Education Society* (pp. 219–227).

Saloviita, T., & Almulla, A. A. (2024). Self-efficacy among Classroom, Subject and Special Education Teachers. *Journal of ecohumanism*. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i4.3695>

Sensoy, Ö., & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in critical social justice education*. Teachers College Press.

Sacristán, J. G. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.

Seixas, T. R. (2020). *A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: Práticas e desafios de docentes de Cidadania e Desenvolvimento* [Dissertação de mestrado, ISMAI]. Repositório ISMAI. <http://hdl.handle.net/10400.24/1437>

Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562–584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>

Thomas, G. (2021). *How to do your research project: A guide for students* (4th ed.). Sage Publications.

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

Zembylas, M. (2018). *Emotional geographies of education: Theorizing the emotional entanglements of teaching and learning*. Routledge.

Zitkoski, J. J., Robaina, J. V. L., & Soares, J. R. (Orgs.). (2020). *Paulo Freire e a educação contemporânea*. Editora Bagai. <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-38-1.04.03.21>

**Marlene Chaves**

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-3623-5642>

Email: [chaves.marlene@gmail.com](mailto:chaves.marlene@gmail.com)

Universidade Lusófona, CeiED, Lisboa, Portugal

**Rita Fidalgo**

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6856-5647>

Email: [ritaluisafidalgo@gmail.com](mailto:ritaluisafidalgo@gmail.com)

Universidade Lusófona, CeiED, Lisboa, Portugal

**Leanete Thomas Dotta**

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7676-2680>

Email: [leanete.thomas@ulusofona.pt](mailto:leanete.thomas@ulusofona.pt)

Universidade Lusófona, CeiED, Lisboa, Portugal

Data de submissão: maio de 2025

Data de avaliação: junho de 2025

Data de publicação: dezembro 2025