



III Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas

**L U S O C O N F**  
2021

# **LIVRO DE ATAS**

## **Proceedings**

**Editores:**

Carlos Teixeira  
Vitor Gonçalves  
Paula Odete Fernandes  
Carla Sofia Araújo

Instituto Politécnico de Bragança  
setembro de 2022

## Ficha Técnica

### Título

---

**LUSOCONF2021**

**III Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas**

### Editores

---

**Carlos Teixeira**

Instituto Politécnico de Bragança

**Vitor Gonçalves**

Instituto Politécnico de Bragança

**Paula Odete Fernandes**

Instituto Politécnico de Bragança

**Carla Sofia Araújo**

Instituto Politécnico de Bragança

### Capa

---

**António Meireles e Vitor Gonçalves**

### Edição

---

**Instituto Politécnico de Bragança**

**Campus de Santa Apolónia**

**5300-253 Bragança**

**Portugal**

**Data de edição: setembro de 2022**

**ISBN: 978-972-745-295-8**

**DOI: 10.34620/lusoconf.2021**

**Handle: <http://hdl.handle.net/10198/25130>**

**URL: [www.lusoconf.ipb.pt](http://www.lusoconf.ipb.pt)**

**Email: [lusoconf@ipb.pt](mailto:lusoconf@ipb.pt)**

Moors and Christians: from the reconquered Iberia to the christianisation of the new world.....	313
O olhar nostálgico do (não) Retorno, de Dulce Maria Cardoso .....	321
The nostalgic look of the (non) Return, by Dulce Maria Cardoso .....	321
Recursos didáticos na aprendizagem do conhecimento do mundo .....	328
Didactic resources in learning of the world knowledge.....	328
A cidadania está na escola!.....	339
Citizenship is in school!.....	339
Doença de Parkinson: estudo epidemiológico de diagnósticos ativos no distrito de Bragança .....	351
Parkinson's disease: epidemiological study of active diagnoses in the district of Bragança .....	351
Análise do sistema de ensino brasileiro e português na sociedade do conhecimento .....	357
Analysis of the Brazilian and Portuguese education system in the knowledge society.....	357
Que farei com este texto? – a poesia no 1.º ciclo do ensino básico.....	365
What shall I do with this text? – poetry at elementary school .....	365
Que farei com estes livros? – propostas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	372
What shall I do with these books? – pedagogical proposals for elementary school .....	372
<i>Olifaque -uma farsa em emigres-</i> reflexões à volta da portugalidade.....	380
<i>Olifaque -uma farsa em emigrês-</i> reflections about portugality .....	380
O mundo de expressão portuguesa no Festival de Cinema de Avanca: encontro de mundos.....	387
The Portuguese-speaking world at the Avanca Film Festival: gathering of worlds .....	387

## Comissão Científica

Adília da Silva Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Albert Wall	Universidade de Zurique, Suíça
Albino Bento	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Alcina Maria Nunes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Alexandra Soares Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Amélia Polónia	Universidade do Porto, Portugal
Amílcar Teixeira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Maria Brito	Universidade do Porto, Portugal
Ana Maria Martinho	Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Ana Paula Monte	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Sofia Cardim	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Borges Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Domingos Abreu	Reserva Biosfera Ilha do Príncipe, São Tomé e Príncipe
António Meireles	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Artur Gonçalves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Augusto Soares da Silva	Universidade Católica Portuguesa, Portugal
Betina Lopes	Universidade de Aveiro, Portugal
Bruno Sousa	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Portugal
Carla Araújo	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carla Guerreiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carlos Teixeira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carlos Casimiro da Costa	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Catarina Martins	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Cláudia Costa	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Cristina Flores	Universidade do Minho, Portugal
Cristina Martins	Universidade de Coimbra, Portugal
Cristina Mesquita	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Elsa Esteves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Emília Nogueiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Fernanda Amélia Ferreira	Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Fernando José Fraga Azevedo	Universidade do Minho, Portugal
Fernando Ramallo	Universidade de Vigo, Espanha
Francisco Paiva	Universidade da Beira Interior, Portugal
Francisco Topa	Universidade do Porto, Portugal
Graça Rio-Torto	Universidade de Coimbra, Portugal
Graça Santos	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Isabel Aires de Matos	Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Isabel Margarida Duarte	Universidade do Porto, Portugal
João Cunha	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
João Paulo Madeira	Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde
João Veloso	Universidade do Porto, Portugal
Joaquim Mendes Leite	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Jorge Manuel Alves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
José António Brandão	Universidade do Minho, Portugal
José Pires Laranjeira	Universidade de Coimbra, Portugal
José Teixeira	Universidade do Minho, Portugal
Lídia Santos	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Luciana Pereira da Silva	Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Luísa Lopes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Manuel Ângelo Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Manuel Célio Conceição	Universidade do Algarve, Portugal
Manuel Fonseca	Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Manuel Moreira da Silva	ISCAP - Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Marcos Sorrentino	Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Antónia Mota	Universidade de Lisboa, Portugal
Maria Augusta Mata	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Maria da Conceição Nunes	Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Maria José Gonçalves Alves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Maria José Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Marília A. Torales Campos	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Mário Cardoso	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Mário Viaro	Universidade de São Paulo, Brasil
Olga Santos	Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Otília Sousa	Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Paula Odete Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Paulo Castro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Paulo Mafra	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Pedro Couceiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Pedro Manuel Nunes	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Portugal
Pilar Gutiez Cuevas	Universidad Complutense de Madrid, Espanha
Ricardo Alexandre Correia	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ricardo Jorge Correia	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Rómima Laranjeira	Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, Brasil
Rui Pereira	Universidade de Coimbra, Portugal
Sandra Tapadas	Universidade de Lisboa, Portugal
Sílvia Melo-Pfeifer	Universidade de Hamburgo, Alemanha
Sofia Bergano	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Sónia Nogueira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Vitor Barrigão Gonçalves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

## A cidadania está na escola!

### Citizenship is in school!

Jéssica Ribeiro<sup>1</sup>, Ilda Freire-Ribeiro<sup>2</sup>  [0000-0003-1033-8614]

jessieteixeira@outlook.pt, ilda@ipb.pt

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

<sup>2</sup>CIEB, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

**Resumo.** A escola reflete preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões, como por exemplo: direitos humanos, igualdade, interculturalidade. Pensa-se que a educação para e na cidadania se constitui como um desafio para todos os sectores da sociedade, e em particular para a escola que se assume como um espaço privilegiado para a construção de práticas de cidadania. No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pretendeu-se perceber como abordar as questões de cidadania em contexto de 1.º CEB, promovendo experiências de ensino e aprendizagem que considerem os pressupostos da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. O estudo é de cariz qualitativo e desenvolveu-se com um grupo de 4.º ano de escolaridade, com vinte e cinco crianças. Para a recolha de dados recorreu-se à observação direta, às notas de campo, aos registos fotográficos e a grelhas de observação. A análise permitiu verificar que a realização das atividades potencializou o conhecimento de novas culturas por parte das crianças, permitindo aprender sobre o “outro” e respeitá-lo como cidadão pleno de direitos, na sociedade e no mundo. Verificou-se também que as crianças passaram a refletir mais sobre as próprias atitudes, a argumentar, a escutar e respeitar os pontos de vista diferentes dos delas.

**Palavras-Chave:** Cidadania, 1.º ciclo do ensino básico, Crianças, Prática de ensino supervisionada.

**Abstract.** The school reflects transversal concerns to society, which involve different dimensions such as human rights, equality, interculturality. Education for and in citizenship is, therefore, a challenge for all sectors of society, particularly for schools, which are seen as a privileged space for the construction of citizenship practices. In the context of the Supervised Teaching Practice of the Master in Pre-school Education and Primary School Teaching we pretend to understand how to report the issues of citizenship in the context of Primary School, promoting teaching and learning experiences that consider the assumptions of the National Strategy for Citizenship Education. The study is qualitative and was developed with a group of twenty-five children in the 4th year of school. Data were collected through direct observation, field notes, photographic records, and observation grids. The analysis allowed us to verify that the carrying out of the activities enhanced the children's knowledge of new cultures, allowing them to learn about the 'other' and to respect him/her as a citizen with full rights in society and the world. It was also verified that the children started to reflect more on their attitudes, to argue, to listen, and to respect different points of view.

**Keywords:** Citizenship, Primary School, Children, Supervised Teaching Practice,

## 1 Introdução

A investigação a realizar centra-se na educação para a cidadania na escola, que se consubstancia na componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) que “integra as matrizes curriculares-base de todos os anos de escolaridade, do ensino básico e do ensino secundário [e] no 1.º ciclo do ensino

básico, a CeD é uma área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p.1). A educação para a cidadania constitui-se como um desafio para todos os sectores da sociedade, e em particular para a escola, que segundo Reis (2002) se constitui “como um lugar privilegiado para o seu desenrolar” (p.113). Em Portugal são vários os documentos normativos que lhe atribuem essa centralidade, como por exemplo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, doravante designada por ENEC, desenvolvida por Monteiro, et al. (2017) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, designado neste documento por PASEO, que foi construído por Martins, et al. (2017).

De forma abrupta, nos últimos anos da década de 90, a cidadania “invade” o discurso educacional, num movimento análogo ao que vinha acontecendo noutras ciências sociais e humanas e nos discursos públicos (Carvalho, Sousa, & Pintassilgo, 2005). A escola constitui-se com um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem estas diferentes dimensões da educação para a cidadania.

Com todas as mudanças que se vão sentindo na sociedade do século XXI, com o desenvolvimento das tecnologias de informação, com uma maior circulação de informação, com as redes sociais no seu auge, é de extrema importância educar para os valores, trabalhando e usando a informação “que cai nas nossas mãos”, desmitificando conceitos, não deixando que se criem estereótipos, qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Importa sim, que as crianças se tornem cidadãs participativas e construam competências essenciais de formação cidadã.

## 2 Enquadramento teórico

### 2.1 Cidadania: um desafio na escola

A sociedade é um dos espaços que se pode assumir como um contexto que nos faz aprender ao longo de toda a vida. De forma informal, aprendemos com as vivências em sociedade, com os pares. Da sociedade levam-se conceções para escola, e vice-versa, cabendo a esta (des)construir algumas conceções adquiridas nessas interações, principalmente as consideradas erróneas. Importa valorizar as aprendizagens que cada criança possui quando chega à escola.

A escola tem o desafio de ser encarada como mediadora em assuntos controversos e até fraturantes na sociedade. Segundo as aprendizagens essenciais (AE) de CeD a complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania.

A escola pode ver-se como um exemplo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir das experiências concretas, quais são os seus direitos e deveres, a perceber a importância do “outro” e a participação na vida da sociedade e a entender como o exercício da autonomia e da liberdade individual implicará o respeito pela autonomia e a liberdade dos outros. Assim no “limiar da escola, [a cidadania] aprende-se de inúmeras formas: na convivência com os outros, na partilha de experiências, na participação democrática em debates, discussões”, entre outras práticas (Ribeiro, 2011, p. 90).

As iniciativas colocadas para uma escola mais democrática têm sido uma constante preocupação governativa. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE), de 1986, é disso um exemplo. Se analisarmos com algum cuidado o texto do normativo, rapidamente constatamos essa evidência. O artigo 3.º, por exemplo, acentua a importância de se “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (artigo 3.º, alínea b). A LBSE é uma Lei com preocupações acrescidas na formação pessoal e social dos alunos, sendo “notória a centralidade da educação para a cidadania no corpus da Lei de Bases, onde se veicula uma preocupação pelo desenvolvimento integral dos alunos pela sua formação em cidadãos responsáveis, capazes de participar e intervir ativamente na sociedade (Ribeiro, 2011, p. 93). Ao longo deste artigo 3.º percebe-se que é deveras direcionado para as questões de cidadania, pois refere principalmente sobre assegurar o direito à formação, à educação, à diferença, à construção de cada um para que no futuro tenham o seu lugar justo com uma participação

ativa na sociedade ao mesmo tempo atendendo aos seus interesses e à sua vocação. De modo que se adapte às mudanças da sociedade e à sua realidade, onde irá ocupar o seu lugar a nível social.

Em 2001, o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, no seu artigo 3.º prevê, para todos os níveis de ensino e para todas as áreas curriculares, a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania”, que a escola e particularmente o professor, desenvolvam as suas práticas dando atenção à transversalidade da cidadania, fazendo com que a sua educação seja da responsabilidade de todos. Segundo Augusto Santos Silva, ministro da educação nessa altura, e citado em Ribeiro (2011),

a educação para a cidadania atravessa, não só todo o currículo, como toda a organização da escola e a forma como esta se articula com as outras instâncias de socialização”, sendo encarada como uma «oportunidade e o contexto» de maneira que no interior da sala de aula, sejam possíveis o diálogo e o debate de temas atuais e pertinentes (pp.107-108).

Anos mais tarde, em 2015, e a nível internacional, a UNESCO, desenvolveu o guião pedagógico, intitulado “Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem” que procura esclarecer as bases conceituais da educação para a cidadania global e estabelecer orientações políticas e programáticas, constituindo-se como uma orientação, para os Estados-Membros, para integrar a educação para a cidadania global no sistema de ensino. Neste guião “são apresentadas sugestões para traduzir os conceitos de educação para a cidadania global em tópicos e objetivos de aprendizagem práticos e específicos para cada idade, de forma a permitir a adaptação aos contextos locais” (p. 11).

Em 2016, na sequência do Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio de 2016, é criado em Portugal, o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania (apresentada no ano de 2017 e da qual falaremos mais adiante) a implementar nas escolas do ensino público, “com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania” (ponto1). Refere ainda, que é intenção do Governo português tornar acessível a área da cidadania, dos direitos humanos e da igualdade de género a todas as crianças e jovens do país. No Despacho supracitado sublinha-se também a responsabilidade que a escola pública tem no desenvolvimento e implementação de estratégias de cidadania, para que as crianças e jovens eexperienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes e tópicos.

Em 2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018, prevê assegurar, segundo Trindade e Cosme (2019) uma escola

que seja capaz de garantir que todos os seus alunos, independentemente do património de informações, instrumentos e procedimentos culturalmente validados, de forma a terem oportunidade de desenvolver competências e atitudes que lhes permitam afirmar-se como pessoas capazes num mundo sujeito a exigências tão inéditas como complexas, seja na vida pessoal, seja na vida comunitária, seja na vida laboral (p.8).

Pode ler-se no artigo 15.º do mesmo Decreto que cada escola deve definir a sua estratégia para implementar a cidadania na escola e que para isso, deverão definir: os domínios, os temas e as aprendizagens; os modos de organização do trabalho; os projetos a desenvolver; as parcerias a estabelecer; a avaliação das aprendizagens dos alunos; e por fim a avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola. O que se projeta para o 1.º CEB é que a componente de CeD assuma uma “integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (artigo 13.º, ponto 3).

Esta autonomia veio dar relevo e colocar em destaque o papel, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, que a escola tem no exercício de uma cidadania em pleno, veio mostrar que a escola deverá assumir este compromisso de educar pela via da cidadania.

A escola tem assim outras responsabilidades, procurando articular conteúdos com a educação para a cidadania e deste modo preparar o seu público para enfrentar o mundo e adaptar-se às mudanças, desenvolvendo conhecimentos e competências.

## 2.2 A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

A ENEC é um documento produzido no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação que foi apresentado pelo Grupo de Trabalho de Educação para

a Cidadania, no ano de 2017. A ENEC é um documento de referência para implementar nas escolas públicas, e privadas, integradas no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

A inclusão desta área no currículo justifica-se pelo reconhecimento, inscrito na LBSE e também, mais recentemente no PASEO, de que compete à escola garantir a preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida (Monteiro, et al., 2017).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 propõe uma definição de ENEC dizendo que é “a estratégia que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (artigo 3.º, alínea g).

Depois de uma leitura e reflexão ponderada da ENEC verificamos que há uma clara intenção da implementação da disciplina de CeD para que se formem alunos que assumam a sua cidadania e que garantam o respeito pelos outros, assim como os valores democráticos e os direitos humanos sendo a educação uma ferramenta essencial para a formação dos cidadãos. Segundo Monteiro et al. (2017) a ENEC integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.

Tendo em conta as indicações da ENEC (2017) as aprendizagens esperadas em CeD deverão ter por base os seguintes princípios: conceção não abstrata de cidadania; identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; e identificação de competências essenciais de formação cidadã. Na abordagem da educação para a cidadania o documento propõe que se atenda a três eixos, a saber: atitude cívica individual; relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural.

Este documento está organizado em três grupos, com implicações diferenciadas. O primeiro grupo é direcionado para todos os níveis de ensino e ciclos de escolaridade, tratando-se de áreas transversais e longitudinais (direitos humanos, interculturalidade, igualdade de género, desenvolvimento sustentável, educação ambiental e saúde). Já o segundo grupo direciona-se a dois ciclos do ensino básico, e engloba os temas da sexualidade, dos media, das instituições e participação democrática, da literacia financeira e educação para o consumo e da segurança rodoviária e risco. No terceiro grupo, que se destina para qualquer um dos níveis de escolaridade, abordam-se temáticas como empreendedorismo, mundo do trabalho, segurança, defesa e paz, bem-estar animal e voluntariado. Estes grupos “devem ser vistos como intercomunicantes, tendo na base uma visão holística da pessoa” (ENEC, 2017, p.8).

Neste trabalho, em particular, aborda-se o grupo 1, principalmente o tema da interculturalidade.

### 3 Enquadramento metodológico

A questão de trabalhar a cidadania na escola surgiu quando iniciámos a prática de ensino supervisionada (PES) no 1.º CEB, depois de termos observado algumas situações, em sala de aula, e no recreio, que nos fizeram refletir sobre a vivência da cidadania na escola. Como já temos vindo a referir, as questões relacionadas com a cidadania estão cada vez mais presentes na sociedade e como tal são importantes de serem trabalhadas com as crianças. As crianças já vivenciaram, ou vivenciarão, situações em que não se promove a cidadania e nós, enquanto professores, podemos ajudá-las para que sejam capazes de resolver essas situações de forma cívica. Partimos dos pressupostos que, e na opinião de Ribeiro (2011) a “vivência da cidadania torna-se mais fácil quando na própria escola se respira cidadania, quando existe um ambiente de cooperação entre todos, respeito pelas ideias e trabalho do outro e entendimento, apesar das diferenças e discordâncias” (p. 210) e que a “escola tem de assumir-se como lugar de cidadania participativa, de respeito pela diferença, de tomada de decisões, onde se exerce a cidadania hoje e não um local onde se prepara para uma cidadania futura” (CNE, 2007, p.37).

Com esta investigação queríamos compreender o que pode ser feito em contexto escolar para promover a cidadania, e formulámos a seguinte questão *Que práticas a promover para desenvolver uma cidadania ativa em contexto escolar?* E delineamos os seguintes objetivos: i) entender como abordar questões de cidadania no 1º CEB; ii) promover atividades no âmbito da cidadania atendendo aos pressupostos da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania; iii) potenciar, através de práticas

democráticas, a construção da cidadania, tornando as crianças mais cidadãs e participativas e iv) conhecer a opinião das crianças sobre questões inerentes a temáticas de cidadania e desenvolvimento.

A questão, assim como os objetivos propostos para o estudo da temática implicam uma opção por uma abordagem qualitativa, pois o principal objetivo é a análise das opiniões e perspectivas das crianças relativamente aos temas apresentados. A metodologia investigativa de tipo qualitativo é aquela que permite dar uma resposta mais plausível ao estudo apresentado dado a sua complexidade e multidimensionalidade (Ribeiro, 2011). Denzin (1994) citado por Aires (2015) resume o processo de investigação qualitativa como

uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajetória constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade (p.16).

Selecionamos a observação como a técnica de recolha de dados, e as notas de campo, o registo fotográfico e as grelhas de observação como instrumentos de recolha. A observação participante compreende a participação plena possível na vida daqueles que estão a ser estudados para compartilhar as suas experiências. O investigador, neste caso, fica perto do foco da pesquisa e envolve-se na sociedade ou cultura em estudo assim como o investigador observa os outros de acordo com as suas lógicas culturais e, depois, confronta essas observações com teorias, hipóteses, ideias e conceitos sobre o problema que está a ser estudado. Pretende-se observar para fazer uma análise posterior, sejam comportamentos e reações que serão presenciadas ao longo da atividade letiva, sejam falas e atitudes. Ao observarmos e analisarmos as práticas pretendemos perceber quais são as estratégias mais adequadas para trabalhar com a turma e quais os aspetos a melhorar assim como observar atitudes e valores referentes às situações propostas.

Recorremos também às notas de campo, que partiram da observação realizada durante a prática, e em que tentámos registar conversas, comportamentos, questões, e que no final auxiliaram a reflexão em contexto. As notas de campo têm como objetivo central registar fragmentos de vida observados nos contextos, procurando estabelecer ligações entre os diferentes intervenientes em interação (Condinho, 2018). As notas acompanharam a prática desde o primeiro dia. Procurámos descrever tudo o que vivenciámos, sempre com o objetivo de, mais tarde podermos refletir melhor sobre as práticas. Neste artigo, as notas de campo aparecem como ilustrativas dos diálogos que tivemos com as crianças.

Para organizar os dados recolhidos pela observação, foram também utilizadas grelhas de observação que foram organizadas mais detalhadamente e que possibilitaram retirar conclusões mais consistentes e mais bem formuladas sobre os temas de cidadania trabalhados. As grelhas de observação permitiram registar a frequência dos comportamentos e avaliar a progressão dos mesmos (Reis, 2011). As grelhas de registo de observação foram construídas por nós, e nelas assinalámos os comportamentos que as crianças demonstraram no decorrer das experiências de ensino-aprendizagem (EEA). Aquando da análise dos dados, optámos por apresentar os dados recolhidos pelas grelhas, em gráficos, de forma a torná-los mais perceptíveis.

A análise de conteúdo que fizemos teve por base as EEA, as notas de campo das observações efetuadas, os trabalhos realizados pelas crianças e a análise das grelhas de observação. Através da análise de conteúdo procurámos analisar e interpretar todo o conteúdo das produções e dos discursos das crianças para obtermos resultados que nos serão úteis aquando da resposta à questão problema em que assenta a investigação.

A PES, a que este artigo diz respeito, desenvolveu-se numa escola do 1º. CEB, da rede pública, que fazia parte de um Agrupamento de Escolas. A turma era constituída por 25 crianças, 7 rapazes e 18 raparigas. A maioria das crianças era proveniente de aldeias perto da cidade.

No que diz respeito a questões éticas, temos de relembrar que tivemos em atenção que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 77). Tratámos as crianças com o máximo de respeito, procurando ser claras e explícitas, quando escrevemos os resultados. Todas as crianças envolvidas na investigação foram informadas acerca da natureza da investigação, e todas consentiram participar.

Abrimos parêntesis para referir que as EEA foram desenvolvidas em contextos de pandemia, sendo que devido ao confinamento imposto, as aulas decorreram *online*, recorrendo à plataforma Zoom-Colibri. Este fator condicionou, em parte, a pática, pois deparamo-nos com algumas dificuldades, como por exemplo: a curta duração das aulas *online*; problemas técnicos relacionados com a rede; a flutuante presença das crianças; a procura constante de novos recursos, recorrendo às TIC e apropriados ao ensino à distância.

#### 4 “Multiculturalidade é ficar feliz com os outros”

Cada vez mais se encontram turmas multiculturais, onde a diversidade cultural é bastante visível e importa centrar as práticas numa “educação capaz de impulsionar a compreensão, o respeito dos princípios democráticos de conveniência, a interação construtiva e cultivar atitudes solidárias e tolerantes entre os membros de diferentes grupos socioculturais” (López López, 2002, p.10). A turma e a escola que nos acolheu tinha crianças oriundas de diversos países e talvez por isso fosse tão relevante falarmos de interculturalidade. Ao longo do estágio foram planeadas algumas atividades no âmbito do Grupo 1 da ENEC, como os direitos humanos e educação ambiental, mas centraremos o olhar apenas na descrição a análise de uma das EEA desenvolvidas.

Na área curricular de português apresentou-se a narrativa *Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares que narra a viagem de um menino que ao longo do percurso vai fazendo explorações e compreendendo que há muitas pessoas diferentes no mundo e que cada uma terá a sua própria riqueza. A história foi partilhada e em conjunto começámos por analisar os elementos paratextuais do livro. Houve duas crianças que mal leram o título disseram que já conheciam a história e neste sentido, a professora cooperante fez uma provocação dizendo: *Eu acho que foram meninos que pintaram a cara, não foi professora Jéssica?* As crianças riram e quem conhecia a história respondeu logo que não era nada disso, mas que era uma história “de meninos do mundo que tinham cores diferentes” (Miguel).

No final da apresentação da história encontrava-se a imagem com o desenho que a personagem da história passou a pintar, que eram meninos de todas as cores, de mãos dadas.

Colocamos-lhes a seguinte questão: *Entendem melhor o título da história, que conclusões é que podemos retirar?*

*Podemos chegar à conclusão de que devemos ser todos amigos, não importa a melanina, uns nasceram com a melanina mais escura mais clara, mais avermelhada, mais amarela porque devemos ser todos amigos. Chegamos à conclusão de que devemos ser todos amigos, porque temos todos os mesmos direitos, ser bem tratados pelos pais, ter dinheiro para comida não desperdiçar as coisas. Devemos todos ser tratados de igual forma. (Lucas)*

Nota de campo, março de 2021

Solicitámos às crianças que pelo “bate-papo”, uma das funcionalidades da plataforma Zoom, enviassem a sua opinião sobre a história. Tomámos esta opção para recolher informação e também para que as crianças não se influenciasses umas às outras. As crianças escreveram frases interessantes com discursos coesos sobre a questão das diferenças e sobre o facto de afinal sermos todos iguais, tal como podemos observar na seguinte nota de campo:

*A minha opinião é que não podemos maltratar as pessoas pela cor, a cor não importa desde que tenhamos sentimentos. (Armando)*

*A minha opinião é que devemos todos ser bem tratados, não gozar com as pessoas e também ser amigo de todas as pessoas com melaninas diferentes, porque assim temos a sua opinião e brincadeiras (Miguel)*

*Na minha opinião, acho que não devemos avaliar as pessoas pelo tom de pele, mas sim pelo que é. (Francisca)*

Nota de campo, março de 2021

Solicitamos ainda que redigissem um texto, mais elaborado, sobre o que para elas era a “Multiculturalidade”, mas antes perguntámos se conheciam o termo “multiculturalidade”, as respostas foram as seguintes:

- *O quê? (Maria)*

- *Eu acho que é sobre muitas culturas (Ana)*

- *Como no texto que lemos? Meninos de muitos países? (João)*
  - *Temos de fazer um texto sobre os meninos de todas as cores e a amizade entre eles? (Carla)*
- Nota de campo, março de 2021

As crianças demonstraram alguma indefinição no conceito de “multiculturalidade”, e explicámos que a multiculturalidade envolve a língua, a cultura, o país, a nacionalidade, os costumes, todos eles diferentes e vastos. Optámos por dividir a palavra “multi”, explicando que significa muitas/várias e “culturalidade”, de culturas, que existem no mundo e desta forma ficou mais compreensível. Temos noção que é um termo pouco usual no vocabulário das crianças, até porque a maioria não tinha bem noção da sua definição, mas se for abordado de forma gradual e o quanto antes, iremos ter crianças bem informadas, e que valorizam pessoas com outras culturas.

Recebemos, posteriormente, por e-mail, alguns textos, mas poucos. Quando procedemos à análise dos mesmos percebemos que as crianças ficaram com a noção que vivemos num mundo multicultural e que independentemente das características físicas, que nos distinguem, temos de viver uns com os outros e respeitá-los, tal como escreveu a Madalena e o Miguel, e podemos ver na seguinte nota de campo:

*Ainda bem que existe multiculturalidade, porque com ela podemos conhecer vários hábitos, costumes, cores, língua, cultura diferente do nosso país. É muito bom termos meninos de todas as nacionalidades na nossa escola, pois todos juntos aprendemos muito mais, como também o respeito uns pelos outros e uma boa amizade é muito bonita.*

*Nunca devemos avaliar as pessoas pelo seu tom de pele, mas sim pela pessoa que é. Se nós não tivermos amigos quem nos vai ouvir quando estamos tristes? Não importa se as pessoas são vermelhas, amarelas, porque nós somos diferentes por fora, mas iguais por dentro. Algumas pessoas olham de lado para pessoas que têm outras culturas, mas já olharam para elas? Ninguém é perfeito, algumas pessoas só se importam com a aparência e isso chama-se pessoas inseguras. Não acreditam que são capazes de fazer muita coisa. É por isso que é importante ter amigos e ser amigo.*

Nota de campo, março de 2021

Na área de expressões artísticas, começámos por conversar sobre a história que tinha sido lida durante o período da manhã, dialogando sobre a importância de aceitarmos e respeitarmos todas as pessoas, independentemente da nacionalidade, etnia ou cultura. Em seguida recorremos a uma apresentação digital em formato de powerpoint com os países de cada criança que aparecia na história e conversámos sobre algumas particularidades desses países. Depois de perceberem a existência das múltiplas culturas na sociedade, pedimos que falassem sobre a importância da amizade:

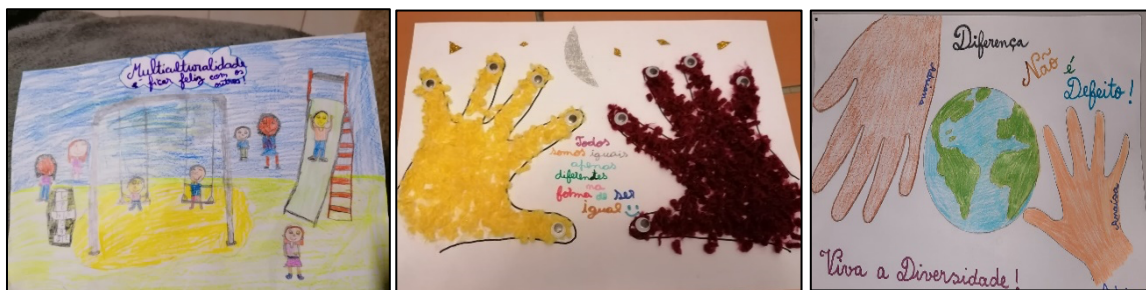
- *Devemos ser todos amigos não importa a melanina ser diferente da nossa (Vanessa)*
- *Para mim a amizade é muito importante, porque às vezes há pessoas muito ricas, mas infelizes e há outras que são pobres em dinheiro, mas ricas em amizade e por vezes são mais felizes. (Iris)*
- *Só porque as pessoas são de outros países não quer dizer que não se pode ser amigo. A amizade não tem nacionalidade, a amizade ajuda quando tu precisas e tua ajudas os teus amigos quando precisam a amizade atravessa o mundo. (Maria)*

Nota de campo, março de 2021

Ao dar voz a todas as crianças percebemos que a amizade era algo essencial para elas, nas suas opiniões pode verificar-se que as crianças tinham bastante noção do quanto é importante a amizade e ter amigos para se viver em sociedade e nos compreendermos uns aos outros, respeitando todas as diferenças. As frases ilustram também que as crianças reconhecem o valor da amizade e que ser amigo de alguém implica gostarmos de estar com essa pessoa. Reconhecem que os amigos nos ajudam quando precisamos e por isso não importa de que país ele é, ou que cultura tem.

Solicitámos que, na aula assíncrona, as crianças construíssem um cartaz que pudessemos utilizar para promover a questão da multiculturalidade na escola, utilizando os materiais que tivessem

disponíveis sem que tivessem de sair e comprar, pois estávamos em confinamento. E pedimos que enviassem os resultados por fotografia, para um grupo de WhatsApp da turma. Nem todas as crianças que estiveram na aula fizeram o cartaz, mas as que fizeram conseguiram passar uma mensagem, tal como podemos verificar nas figuras 1, 2 e 3, em que aparecem frases como: “Multiculturalidade é ficar feliz com os outros”, “Todos somos iguais apenas diferentes na forma de ser igual” e “Diferença não é defeito! Viva a diversidade!”



Figuras 1, 2 e 3: Cartazes elaborados pelas crianças.

No dia seguinte e ainda na sequência desta aula, apresentámos a narrativa “Sou especial, porque sou...” de Sarah Massini, recorrendo ao PowerPoint. A história narra as aventuras de um menino que fica triste quando os seus amigos questionam as suas opções. Mas a mãe do menino valoriza as suas características pessoais, encorajando-o a fazer as suas escolhas. As crianças fizeram suspense ao ouvirem o título. Algumas ficaram inquietas. À vez, foi solicitado às crianças que fossem lendo e acompanhando a história na tela do computador que compartilhávamos com elas. No final conversámos sobre as características de cada um que nos tornam especiais desde a cor do cabelo, a cor dos olhos, a maneira como cada um é e o que gosta de fazer. As crianças refletiram sobre se era correto, ou não, o que os colegas faziam ao menino, pois na história era um menino que todos faziam troça e que não brincavam com ele, mesmo quando ele mudava as suas características. Facilmente as crianças disseram que não precisavam de ser outra pessoa ou usar outro tipo de acessórios para ser especiais, no entanto muitas reviam-se nesses comportamentos. Notámos alguns estereótipos e até discriminação em alguns discursos, havendo crianças a dizer “eu não brinco com todos” ou “eu nem gosto de brincar com ela”. No fim do debate as crianças chegaram à conclusão de que podemos ser amigos, independentemente das características de cada um e para isso basta haver empatia entre as pessoas.

Para dar continuidade às atividades propostas, convidámos as crianças a terminar a seguinte frase: “sou especial, porque...”, seguida de uma característica sua que a tornava especial. O resultado encontra-se a seguir, na tabela 1.

Tabela 1 – “Sou especial, porque...”

SOU ESPECIAL, PORQUE...	
... tenho sardas castanhas ... sou muito amiga das minhas amigas ... sou faladora; ... canto bem; ... uso óculos; ... ajudo e faço feliz quem me acolhe bem; ... tento tomar as atitudes mais certas; ... gosto muito da minha cadelinha; ... sou único e ninguém é igual a mim; ... tento estudar e fazer as coisas bem; ... estou sempre a sorrir; ... tenho a minha família e tenho o meu sinal; ... quando passo tempo com os meus colegas aprendo alguma coisa;	... tenho saudades dos avós maternos; ... tenho muito amor para dar; ... ajudo animais que precisam; ... tenho a melhor amiga fantástica; ... tenho quem faz de mim especial; ... faço as pessoas rir-se; ... sou amorosa; ... gosto de ajudar as pessoas; ... tenho um bom coração e ajudo as pessoas e as professoras ensinam-me a ser bom; ... tenho um bom coração; ...estou sempre a viver o presente e nunca penso no que vai acontecer; ... desenho bem.

Cada criança fez a afirmação que entendeu e podemos verificar que apenas duas recorreram às suas características físicas, (sardas castanhas e uso óculos) para completar a frase. Uma grande maioria,

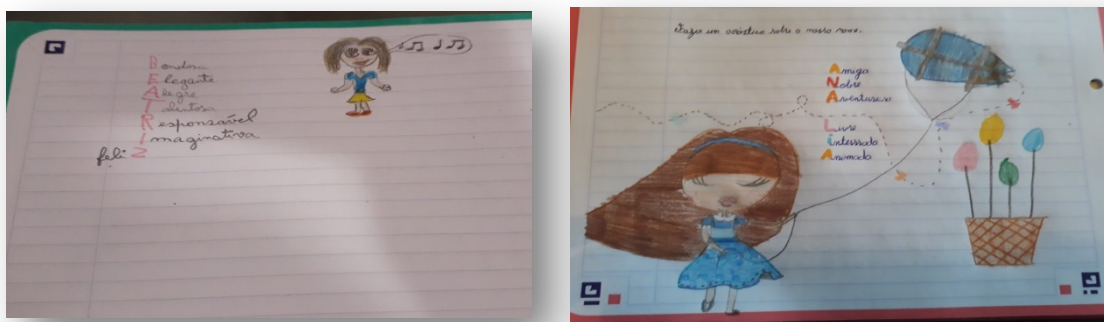
resolveu dizer que se sentia especial devido às suas características de índole pessoal (sou amiga, faço feliz os meus amigos, tenho muito amor para dar, sou amorosa, gosto de ajudar os outros, tenho um bom coração, faço as pessoas rir). Houve também quem se referisse aos seus atributos e talentos (canto bem e desenho bem). A família (tenho a minha família) e os animais também foram referidas como sendo algo que os identifica e ao mesmo tempo os distingue dos outros, indo ao encontro de uma das respostas que diz “sou único e ninguém é igual a mim”.

De uma forma geral, a turma conseguiu perceber que há certas características que nos distinguem dos outros e, por isso, é tão importante valorizá-las, pois importa assumir que “sou especial, porque tenho quem faz de mim especial”.

No final da atividade proposta refletimos em grande grupo, sobre aceitar todas as pessoas e referimos que somos todos especiais à “nossa” maneira e que não devemos deixar que nos digam o contrário, seja quem for. As crianças participaram de forma entusiasmada nesta reflexão e todas quiseram dar a sua opinião sobre o assunto, apresentando exemplos de situações em que se verificou meninos não respeitaram as diferenças dos outros.

Para terminar a aula solicitámos às crianças que, na aula assíncrona, fizessem um acróstico com o seu nome, procurando escrever as suas características e que junto fizessem um desenho delas próprias.

Nos acrósticos (ver figuras 4 e 5) as crianças evidenciaram as características que nos ajudam a diferenciá-las de uma outra pessoa. Na maioria apresentaram qualidades particulares de índole psicológica (bondosa, simpática, feliz) intelectual (talentosa, imaginativa, interessada) física (elegante, magra, alto) e relacional (amiga, livre).

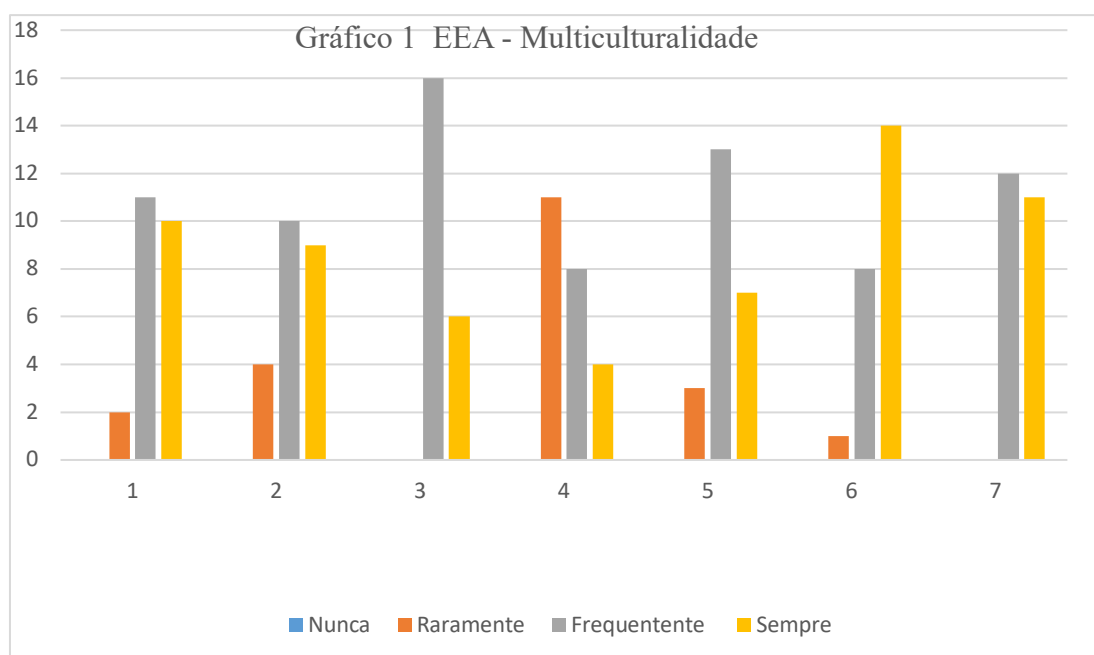


Figuras 4 e 5: Acrósticos realizados pelas crianças.

De um modo geral podemos dizer que todos fizeram uma apresentação pela positiva, destacando as suas qualidades e bons aspetos, em detrimento dos defeitos. Ora, podemos referir também que as crianças percebem que as qualidades das pessoas são os pontos da sua personalidade que são mais apreciados, por seguir, por exemplo, os bons valores e princípios, além de manter o bom relacionamento com o próximo.

#### 4.1 Análise da ação educativa

Para uma análise mais específica e no decorrer desta EEA observámos as atitudes das crianças que nos levam a perceber o seu envolvimento e a aquisição de conhecimentos específicos sobre os temas abordados, nomeadamente sobre “multiculturalidade”. E como tal quisemos perceber se a criança: i) demonstra interesse nas atividades propostas; ii) apresenta um espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; iii) demonstra ter adquirido alguns conhecimentos nomeadamente os direitos da criança; iv) replica os conceitos aprendidos para novas situações; v) compreendeu os temas apresentados; e vi) é original e criativa na execução de trabalhos sobre o tema desenvolvido. Para tal preenchemos uma grelha de observação, cujo resultado apresentamos na figura seguinte (ver figura 6). Salientamos o ponto iv, justificando que o seu registo ocorreu ao longo do estágio, mais precisamente quando estávamos presencialmente com as crianças (quando regressámos ao ensino presencial).



**Legenda do gráfico:** 1- A criança demonstra interesse nas atividades propostas; 2- A criança demonstra um espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; 3- a criança no final das atividades demonstra ter adquirido alguns conhecimentos nomeadamente o termo “multiculturalidade” e “cidadania”; 4- A criança aplicou os conceitos em novas situações; 5- A criança compreendeu os temas apresentados; 6- A criança demonstra originalidade e criatividade na execução de trabalhos sobre o tema desenvolvido; 7- A criança demonstra ter respeito pela diversidade cultural.

Figura 6: Gráfico EEA Multiculturalidade.

O que observamos foi que onze crianças demonstraram frequentemente interesse pelas atividades propostas e dez demonstraram sempre esse interesse. Nove crianças apresentaram sempre um espírito participativo e reflexivo bastante evidente, embora quatro crianças raramente quisessem fazer-se ouvir. Neste caso particular, podemos sublinhar que não era intencional, e que tal acontecia devido à sua personalidade e ao facto de serem crianças mais tímidas. Pelos trabalhos realizados e pelas intervenções consideramos que a maioria das crianças (16) adquiriu conhecimentos no desenrolar desta EEA, uma vez que houve bastante interesse, elevada participação e envolvimento nas discussões/reflexões e diálogos promovidos. No entanto e no que diz respeito ao parâmetro “aplicou os conceitos em novas situações”, constatamos que o número de crianças em que raramente (11) se observou, embora seja elevado, é ligeiramente inferior ao número de crianças em que se observou frequentemente (8) e sempre (4). Pensamos que possa haver aqui um contrassenso nestas evidências, mas que se pode justificar, dizendo que realmente uma parte das crianças tinha atitudes coerentes com aquilo que era lecionado, embora outras demonstrassem atitudes pouco coerentes com o que tinham aprendido. Por exemplo, havia uma criança que no intervalo não respeitava os seus colegas, havendo por vezes, situações de violência física e verbal. Esta observação da replicação do que as crianças aprenderam e depois do que faziam noutras situações fora da sala de aula foi sempre um desafio para nós, ao longo do estágio.

Verificamos também, que a maioria das crianças (13) compreendeu os temas apresentados durante as sessões, assim como demonstraram frequentemente (8) e sempre (14) muita originalidade e criatividade na execução dos trabalhos desenvolvidos e apresentados aos colegas. Quanto ao item “A criança demonstra ter respeito pela diversidade cultural” percebemos pelo menos a existência clara dessa intenção, não havendo nenhuma criança que tenha demonstrado o contrário.

Pode dizer-se que a partir das observações realizadas as crianças demonstravam abertura na realização de atividades do mesmo género, bem como curiosidade em aprender mais, e podemos referir ainda que a sua visão, relativamente ao tema, era essencialmente não estereotipada. Acrescentamos que a realização das atividades potencializou o conhecimento de novas culturas por parte das crianças, permitindo aprender mais sobre o “outro” e respeitá-lo como cidadão pleno de direitos, na sociedade e

no mundo. Verificou-se também que as crianças passaram a refletir mais sobre as próprias atitudes, a argumentar, a escutar e respeitar os pontos de vista diferentes dos delas.

## 5 Considerações Finais

A aprendizagem da cidadania é um tema transversal e por isso diz respeito a todos. É fundamental que faça parte da vida das crianças desde cedo por ser importante desenvolver atitudes, competências de tolerância, respeito e ainda com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos mais participativos e implicados socialmente.

Este estudo centra-se nas questões de cidadania, problematizando que práticas se podem promover para desenvolver uma cidadania em contexto escolar. Estas práticas, pensamos, poderão passar por dar a voz à criança, convidando-a a ser parceira ativa na construção do saber e das aprendizagens, recorrendo a metodologias participativas e estratégias diferenciadas, sempre com o intuito de proporcionar momentos de participação efetiva. Quisemos desenvolver as EEA baseadas no pressuposto que se “aprende cidadania pela via da cidadania” (Ribeiro, 2011, p. 3).

A cidadania em contexto escolar deve ser cada vez mais objeto de estudo e deve ser cada vez mais impulsionada e integrada na educação das crianças. Temos noção que ainda há um caminho a percorrer no sentido de a tornar ainda mais evidente e relevante em contexto educativo. Neste sentido acentuamos que “a escola pode assim assumir-se como um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos, responsáveis e participativos. Para que isto aconteça o desenvolvimento e aquisição de saberes e competências deve ser acompanhada de relações democráticas, dialogantes e participativas” (Ribeiro, 2011, p.3).

## Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigama Qualitativa e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Andrade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- CNE (2007). *Debate nacional sobre educação: relatório final*. Ministério da Educação.
- Decreto Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, Reorganização Curricular.
- Ducla Soares, L. (2010). *Os meninos de todas as cores*. Texto Editora.
- Educação, D. G. (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. <http://dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>
- Educação, D. G. (2018). *Aprendizagens Essencias Cidadania e Desenvolvimento* Ministério da Educação . [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf) .
- Freire-Ribeiro, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: Revista de Educação*. 3:2, pp. 17-26. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/22614/1/Resumo%20-%20Pr%e3%a1ticas%20de%20cidadania.pdf>
- Lei n.º 46/86, 16 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Martins, G., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Monteiro, R., et al. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Nogueira, F. (2015). O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 7-32. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_49-1\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-1_1)

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>.
- Ribeiro, I. (2011). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Documento Policopiado. Universidade do Minho.
- UNESCO. (2015). Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz\\_ed\\_global\\_citizenchip\\_brochure\\_pt\\_2015.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf)