

Prática de Ensino Supervisionada - Narrativas Multimodais sobre a Participação Democrática

Alexandra de Jesus Carvalho Teixeira

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Pedro Alexandre Oliveira Couceiro

Bragança
Fevereiro, 2024

Agradecimentos

Este relatório representa o final de mais uma etapa. Foi uma jornada com altos e baixos, para a qual pudemos contar com o apoio de muitos, a quem gostaríamos de agradecer:

- à minha orientadora e também supervisora da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico, Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita, por todo o carinho, disponibilidade, preocupação e ajuda não só neste relatório final, mas também ao longo destes anos;
- ao meu orientador Professor Doutor Pedro Alexandre Oliveira Couceiro pelo apoio e partilha do seu conhecimento científico ao longo desta jornada;
- à Professora Doutora Carla Alexandra Ferreira Guerreiro e à Professora Doutora Paula da Felicidade Ferreira Martins por toda a ajuda, disponibilidade e preocupação que sempre demonstraram por mim;
- a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, por ter contribuído para a nossa formação, tanto profissional como pessoal;
- ao Marco que sempre esteve presente nos melhores e nos piores momentos, pronto para nos ajudar em tudo;
- a toda a família por perceberem as nossas ausências devido aos trabalhos que tínhamos de fazer, pois sempre sentimos o apoio e o conforto de que necessitávamos ao longo de todo este percurso;
- à Catarina que aguentou estes anos todos de licenciatura e mestrado... a grande companheira de “fofocas” e de estudo.

Muito obrigada a todos/as.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo decorrido no ano letivo de 2022/2023 em duas instituições educativas da cidade de Bragança. A nossa temática recaiu sobre as narrativas multimodais na vertente da participação democrática. Para a nossa investigação definimos os seguintes objetivos: (i) Conhecer as perceções das crianças sobre a participação democrática, recorrendo a narrativas multimodais; (ii) Desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem, permitindo às crianças novas formas de estar, olhar e participar na sociedade; (iii) Consolidar as competências que as crianças já possuem sobre a participação democrática; e (iv) Analisar a informação recolhida a partir das narrativas multimodais, valorizando experiências e ideias das crianças, com vista à tomada de posições fundamentadas sobre a temática em estudo. Relativamente à metodologia utilizada, optamos por uma investigação qualitativa. Os dados foram recolhidos tendo por base as técnicas da observação direta e participante e das narrativas multimodais. Como instrumentos recorremos ao registo de notas de campo, registos fotográficos (*Photovoice*) e produções das crianças. Através da análise dos dados conseguimos perceber que as crianças já demonstravam algum conhecimento sobre os seus direitos e como os podiam exercer, mostrando empenho e interesse no decorrer das atividades, dando sempre a sua opinião sobre determinados assuntos. Também observamos que as crianças conseguiram realizar muitas aprendizagens novas, uma vez que fomos percebendo o contributo das práticas implementadas para a formação cidadãos mais responsáveis, autónomos e solidários. Fomos anotando as aprendizagens das crianças relativamente ao conhecimento adquirido e constatamos que estas, paulatinamente, se sentiam mais capazes de exercer os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros (nas atitudes e ações manifestadas), com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

Palavras-Chaves: participação democrática; prática de ensino supervisionada; 1.º ciclo do ensino básico; 2.º ciclo do ensino básico; narrativas multimodais.

Abstract

This report was carried out as part of the Supervised Teaching Practice, integrated into the master's degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, and took place in the 2022/2023 school year in two educational institutions in the city of Bragança. Our theme was multimodal narratives in the area of democratic participation. For our research, we defined the following objectives: (i) To get to know children's perceptions of democratic participation, using multimodal narratives; (ii) To develop teaching-learning strategies, allowing children new ways of being, looking at and participating in society; (iii) To consolidate the skills that children already have on democratic participation; and (iv) To analyze the information gathered from multimodal narratives, valuing children's experiences and ideas, with a view to taking reasoned positions on the subject under study. As for the methodology used, we opted for qualitative research. The data was collected using the techniques of direct and participant observation and multimodal narratives. As instruments, we used field notes, photographic records (Photovoice) and the children's productions. Through data analysis, we were able to understand that children already showed some knowledge about their rights and how to exercise them, demonstrating commitment and interest throughout the activities, always giving their opinion on certain subjects. We also observed that children were able to achieve many new learnings, as we noticed the contribution of implemented practices towards the formation of more responsible, autonomous, and supportive citizens. We kept track of the children's learning regarding the acquired knowledge and found that they gradually felt more capable of exercising their rights and duties, in dialogue and respecting others (in attitudes and actions expressed), with a democratic, pluralistic, critical, and creative spirit.

Keywords: democratic participation; supervised teaching practice; 1st cycle of basic education; 2nd cycle of basic education; multimodal narratives.

Siglas e acrónimos

CD – Cidadania e Desenvolvimento

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EEA – Experiência de Ensino e Aprendizagem

NM – Narrativa Multimodal

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Professora Estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
<i>Abstract</i>	v
Siglas e acrónimos.....	vii
Índice Geral.....	ix
Índice de tabelas e figuras.....	xi
Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico	5
Nota introdutória.....	5
1. Democracia e participação democrática.....	5
1.1. O papel da escola para com a democracia.....	11
1.2. Documentos Oficiais Orientadores.....	16
1.2.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	17
1.2.2. Cidadania e Desenvolvimento.....	18
Capítulo 2. Caracterização dos Contextos e Opções Metodológicas	23
Nota introdutória.....	23
2.1. Caracterização do contexto 1.º ciclo do ensino básico.....	23
2.1.1. Organização do estabelecimento educativo.....	23
2.1.2. Organização do grupo, do espaço e do tempo na sala do 4.º ano.....	24
2.2. Caracterização do contexto 2.º ciclo do ensino básico.....	26
2.2.1. Organização do estabelecimento educativo no 2.º ciclo do ensino básico....	26
2.2.2. Organização do grupo, do espaço e do tempo na área disciplinar de História e Geografia de Portugal.....	26
2.2.3. Organização do grupo, do espaço e do tempo na área disciplinar de Português.....	28
2.3. Opções metodológicas.....	30
2.3.1. Observação.....	31
2.3.2. Narrativas multimodais.....	32
2.3.3. <i>Photovoice</i>	37
Capítulo 3. Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem	39
Nota introdutória.....	39
3.1. Descrição das experiências de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico.....	39
3.1.1. Experiência de ensino e aprendizagem: Jogo do Bingo.....	39
3.1.2. Experiência de ensino e aprendizagem: O que é viver em sociedade?.....	42
3.1.3. Experiência de ensino e aprendizagem: Como pode ser a democracia.....	48
3.2. Descrição das experiências de ensino e aprendizagem no 2.º ciclo do ensino básico na área disciplinar de História e Geografia de Portugal.....	54
3.2.1. Experiência de ensino e aprendizagem: A 1.ª República.....	54
3.3. Descrição das experiências de ensino e aprendizagem no 2.º ciclo do ensino básico na área disciplinar de Português.....	65
3.3.1. Experiência de ensino e aprendizagem: 25 de abril.....	65
Considerações finais	71
Referências bibliográficas	75
Anexos	79

Índice de tabelas e figuras

Tabelas

Tabela 1. Horário do 1.º CEB.....	25
Tabela 2. Horário do 2.º CEB na área disciplinar de HGP.....	28
Tabela 3. Horário do 2.º CEB na área disciplinar de Português.....	29
Tabela 4. Características das narrativas multimodais.....	33
Tabela 5. Regras de sala de aula.....	51

Figuras

Figura 1. Planta da sala de aula da turma do 4.º ano (1.º ciclo do ensino básico) ..	25
Figura 2. Planta da sala de aula do 6.º ano (2.º ciclo do ensino básico)	27
Figura 3. Planta da sala de aula do 5.º ano (2.º ciclo do ensino básico)	29
Figuras 4 e 5. Resultados obtidos a partir da votação.....	41
Figura 6. Capa do livro “O que é viver em sociedade?”	44
Figura 7. Dados recolhidos na EEA – Exemplo I.....	46
Figura 8. Dados recolhidos na EEA – Exemplo II.....	47
Figura 9. Dados recolhidos na EEA – Exemplo III.....	47
Figura 10. Capa do livro “Como pode ser a democracia”	48
Figura 11. Dados recolhidos na EEA – Exemplo IV	49
Figura 12. Dados recolhidos na EEA – Exemplo V.....	50
Figura 13. Dados recolhidos na EEA – Exemplo VI.....	50
Figura 14. Boletim de voto.....	52
Figura 15. Tabela de frequência e gráfico de barras elaborados em sala de aula....	52
Figura 16. Mural desenvolvido pelas crianças em sala de aula.....	53
Figura 17. Constituição de 1911 – Divisão dos poderes.....	55
Figura 18. Dados recolhidos na EEA – questão 1 (Criança 1)	57
Figura 19. Dados recolhidos na EEA – questão 2 (Criança 1)	57
Figura 20. Dados recolhidos na EEA – questão 3 (Criança 1)	58
Figura 21. Dados recolhidos na EEA – questão 4 (Criança 1)	58
Figura 22. Dados recolhidos na EEA – questão 5 (Criança 1)	58
Figura 23. Dados recolhidos na EEA – questão 6 (Criança 1)	59
Figura 24. Dados recolhidos na EEA – questão 1 (Criança 2)	59
Figura 25. Dados recolhidos na EEA – questão 2 (Criança 2)	60
Figura 26. Dados recolhidos na EEA – questão 3 (Criança 2)	60
Figura 27. Dados recolhidos na EEA – questão 4 (Criança 2)	60
Figura 28. Dados recolhidos na EEA – questão 5 (Criança 2)	60
Figura 29. Dados recolhidos na EEA – questão 1 (Criança 3)	61
Figura 30. Dados recolhidos na EEA – questão 2 (Criança 3)	61
Figura 31. Dados recolhidos na EEA – questão 3 (Criança 3)	62
Figura 32. Dados recolhidos na EEA – questão 4 (Criança 3)	63
Figura 33. Dados recolhidos na EEA – questão 5 (Criança 3)	63
Figura 34. Dados recolhidos na EEA – questão 6 (Criança 3)	64
Figura 35. Dados recolhidos na EEA – Criança 1.....	66
Figura 36. Dados recolhidos na EEA – Criança 2.....	66
Figura 37. Dados recolhidos na EEA – Criança 3.....	66
Figura 38. Caligrama – Exemplo 1	67

Figura 39. Caligrama – Exemplo 2.....	67
Figura 40. Caligrama – Exemplo 3.....	68

Introdução

O tema, desenvolvido ao longo deste relatório, recaiu sobre as Narrativas Multimodais na vertente da participação democrática. Foi desenvolvido na nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Para fortalecer as competências das crianças sobre a participação democrática é essencial promover a sua compreensão relativamente aos princípios democráticos, desenvolver competências cívicas e prepará-las para serem cidadãos e cidadãs ativos/as e implicados/as na sociedade. Para isso é indispensável garantir as seguintes formas de consolidação dessas competências:

- (i) Educação para a cidadania: é importante introduzir conceitos relacionados com a participação democrática e a cidadania, desde cedo, tendo sempre em atenção as idades das crianças, como por exemplo, utilizar uma história para falar sobre os direitos das crianças, etc. Desta forma, estas estarão em contacto com os valores fundamentais, tais como, a equidade, o respeito e os direitos humanos, o que futuramente levará à sua compreensão.
- (ii) Experiências práticas: devemos criar oportunidades para que as crianças vivenciem a participação democrática na prática (no seu dia a dia, na escola, etc...). Podem ser desenvolvidas atividades, tais como a organização de assembleias de turma, votações, debates, tomadas de decisão, entre outras. Assim, as crianças aprendem através de exemplos, dado que estas atividades são efetivamente praticadas em sociedade, fora da sala de aula. Mostrando como os cidadãos e as cidadãs se envolvem ativamente, podendo fazer a diferença na sua comunidade. É importante que as crianças se sintam confortáveis para expressar a sua opinião e que aprendam a ouvir/escutar com atenção a opinião dos outros, criando assim um ambiente mais democrático;
- (iii) Ambiente democrático na sala de aula: é importante que consigamos estabelecer um ambiente de sala de aula democrático, no qual as crianças tenham voz e exerçam uma participação ativa, incentivando a cooperação, a negociação e o respeito mútuo. É fundamental criar um espaço de diálogo para que as crianças expressem as suas ideias, façam perguntas e compartilhem as suas perspetivas, sem medo/receio de serem julgadas, promovendo a igualdade de género, a diversidade, a equidade e o respeito pela diferença.

- (iv) Discussões e reflexões: devemos assumir o papel de promotores de discussões e reflexões sobre diversas questões relacionados com o viver em sociedade. Através dessas discussões e reflexões podemos abordar tópicos como a justiça, a diversidade, a inclusão, a diferença, os direitos humanos, o ambiente, a sustentabilidade, entre outros, desde que demos a possibilidade às crianças para formularem as suas próprias opiniões.
- (v) Desenvolvimento de ações e projetos práticos: somos também responsáveis por incentivar as crianças a participarem em ações e projetos práticos que promovam a participação democrática, como por exemplo, incentivar as crianças a participar numa ação solidária, e não só, mas essa participação também está dependente da vontade do/a professor/a em se envolver nas iniciativas propostas.
- (vi) Comportamento: temos a responsabilidade de servir de exemplo para as nossas crianças e, por tal, devemos adotar, dentro e fora da escola, um modelo de participação democrática, através do nosso comportamento nas interações com elas e com os outros, mostrando sempre respeito, empatia, escuta ativa e abertura para compreendermos os diferentes pontos de vista. Não podemos esperar que as nossas crianças cumpram aquilo que não veem os adultos de referência a cumprir.

Salvaguardamos, assim, que as crianças estão em constante desenvolvimento/aprendizagem e, nesse sentido, é importante adaptar as atividades e as discussões/debates à idade e ao seu nível de compreensão. O objetivo é construir gradualmente uma base sólida de conhecimentos e valores para que possam viver e atuar numa sociedade democrática. Para tal, pretendemos dar conta dos seguintes objetivos: (i) Conhecer as perceções das crianças sobre a participação democrática, recorrendo a narrativas multimodais; (ii) Desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem, permitindo às crianças novas formas de estar, olhar e participar na sociedade; (iii) Consolidar as competências que as crianças já possuem sobre a participação democrática; e (iv) Analisar a informação recolhida a partir das narrativas multimodais, valorizando experiências e ideias das crianças, com vista à tomada de posições fundamentadas sobre a temática em estudo.

O relatório final de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que apresentamos está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo focamo-nos no enquadramento teórico, no qual abordamos conceitos atinentes à democracia e à participação democrática, realçando também o papel da escola para com a democracia. Relevamos também os documentos oficiais, orientadores da ação, mais concretamente o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins, et al., 2017) e o de *Cidadania e desenvolvimento:*

organização, aprendizagens e avaliação (Direção Geral de Educação [DGE], 2018a). No segundo capítulo falamos da contextualização do contexto e das opções metodológicas, no qual descrevemos os contextos nos quais estivemos inseridas e as opções metodológicas utilizadas que sustentaram a nossa investigação. O terceiro capítulo apresenta a descrição e a análise das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas nos contextos de PES (1.º ciclo do ensino básico; História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico; e Português no 2.º ciclo do ensino básico). Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico

Nota introdutória

Neste primeiro capítulo iremos destacar o que é a democracia e a participação democrática, passando para o papel da escola para com a democracia, assim como os documentos oficiais orientadores pelos quais a escola se rege, tendo em atenção a área disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento. Contudo, salientamos que os domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro, com aplicação opcional, em qualquer ano de escolaridade (Ministério da Educação [ME], 2017)¹.

1. Democracia e participação democrática

Vivemos num país democrático. Porém a transição para a democracia em Portugal foi um processo gradual que ocorreu durante a década de setenta, sendo a Revolução de 25 de abril de 1974 um acontecimento fulcral para todo este processo de constitucionalização e consolidação da democracia. A constituição de 1976 institucionalizava em Portugal uma República soberana baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular, e empenhada na transformação da sociedade, uma sociedade mais igualitária, sem classes sociais. Portugal passava a ser um Estado democrático, alicerçado na soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais, bem como, no pluralismo de expressão e organização política. Desde então, este tem sido processo contínuo sustentado em reformas políticas, económicas e sociais com o intuito de fortalecer as instituições democráticas e a democracia.

Mas o que é isto de Democracia? Começemos, então, pelo seu conceito. Segundo Joel Serrão (s.d.) a Democracia em Portugal é um conceito bastante complexo e, portanto, propenso a equívocos, pois a democracia pressupõe necessariamente a orientação para governo acessível ao maior número de pessoas (o povo, a massa). Ela representa uma forma avançada de superar a antinomia sempre presente entre “o indivíduo e a coletividade organizada” (p.793). Qualquer que seja a interpretação que se faça dela - e o seu prestígio tem sido alvo de manipulações abstratas - ela tornar-se-á uma contradição se não expressar

¹ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

“o exercício do Poder pela própria sociedade” (p.793). Além disso, é evidente que a sua “efetivação só é possível a partir de estruturas económicas, culturais e ideológicas em que o predomínio ou o privilégio”, em qualquer aspeto, tenham sido eliminados (p.793).

Dahl refere que, partindo do “pressuposto de que uma característica-chave da democracia é a contínua responsividade do governo às preferências de seus cidadãos, considerados como politicamente iguais”, e “para um governo continuar sendo responsivo durante certo tempo, às preferências dos seus cidadãos, considerados politicamente iguais, todos os cidadãos plenos devem ter oportunidades plenas” (como citado por Neto, 2015, pp. 63-64). Como também lembra Dahl “seria um erro pressupor que a democracia foi inventada de uma vez por todas. Trata-se de uma viagem inacabada, sujeita aos desafios da ordem económica, da internacionalização, da diversidade cultural e da educação cívica” (como citado por Neto, 2015, p.85).

Tendo em conta o que é referido conseguimos perceber que existem vários desafios que se socorrem da democracia, a título de exemplo temos Kahn (2021) que menciona que nós, enquanto sociedade, temos um conflito contemporâneo entre democratas liberais e autoritários populistas, classificando esta divisão como sendo “profunda e aparentemente irresolúvel, presente em estados tão diversos como a Hungria, a Polónia, os Estados Unidos, o México e o Brasil”, fazendo “renascer os clássicos receios de que as democracias deem lugar a tiranias” (pp.2-3). O autor questiona: “Como chegámos a este estado de conflito irresolúvel?” e responde, salientando que, no final do século XX, os críticos das democracias liberais viam a desigualdade económica como uma fonte de destruição, em que a distribuição continua profundamente injusta, mas a desigualdade económica não explica a recente viragem para o autoritarismo (Kahn, 2021, p.3). Este autor justifica ainda dizendo que os tiranos de hoje são extraordinários, não só na sua ambição de tomar o poder e controlar os recursos, mas também na forma como o conseguem, utilizando votos em vez de armas, pois estes criaram um vasto ecossistema de informação que gera “soldados do seu regime” – os eleitores. Efetivamente, nas palavras de Kahn (2021), sobressai a ideia de que

quando chegam ao poder, instrumentalizam a lei, enchem os gabinetes estatais com partidários e manipulam as instituições eleitorais para marginalizar a oposição. Veem a oposição democrática como o inimigo a tentar usar o direito penal para eliminar os opositores. Enfraquecem a imprensa livre, atacam as universidades e tentam intimidar quem quer que fale contra eles. (p.3)

O autor menciona ainda que assistimos, atualmente, a uma viragem para o populismo, sendo esta incitada pela raiva, pela ansiedade e pelo medo dos eleitores, acrescentando que

“estes sentimentos não são condições ‘naturais’: são cultivados por comentadores e políticos que têm acesso a um apoio financeiro aparentemente interminável” (Kahn, 2021, p.4).

Quando falamos das práticas e das instituições das democracias liberais, convém lembrar que estas tiveram a sua origem no século XIX através de

eleições regulares, escrutínios secretos, partidos políticos, sufrágio universal, juridificação e administração. Estas instituições contribuíram para uma ideia de democracia muito mais rica do que mera agregação de votos individuais. Essencial para o seu sucesso foi a liberdade de expressão, pois numa democracia a opinião pública devia governar. As instituições democráticas que operavam em condições de legitimidade para a formação da vontade pública. Essa vontade não antecede a política, como se uma eleição fosse simplesmente outra forma de sondagem de opinião. Pelo contrário: a política democrática foi o processo através do qual o público se veio a conhecer a si próprio. (Kahn, 2021, p.4)

Para além das instituições democráticas, o autor alerta para o aumento do populismo, dizendo que o populismo “afirma sempre conhecer a vontade do público antes de se ter revelado à população. Ataca o processo de formação democrática da vontade pública, postulando estar repleto de ‘notícias falsas’ e acusando-o de estar a ser dirigido por elites corruptas” (Kahn, 2021, p.4). Mas como surgiu este aumento do autoritarismo populista? Para isso temos de observar e compreender o motivo pelo qual tantos cidadãos e cidadãs escolheram esta vertente. Kahn (2021) sublinha que “muitos identificam a génese dessa mudança na ascensão da Internet e das redes sociais” (p.5). É verdade que na atualidade passamos muito tempo tanto na internet e nas redes sociais, não esquecendo que nas redes sociais, principalmente, não existe uma “revisão” daquilo que é publicado, pois qualquer pessoa pode publicar todo o tipo de informação e, deste modo, “não há dúvida que as mudanças tecnológicas exacerbaram o problema” (Kahn, 2021, p.5). Mas como adverte o autor

não foi a mudança tecnológica nem a desigualdade material, mas sim o colapso da sociedade civil que nos trouxe à crise da democracia liberal. A sociedade civil já não produz um *ethos* democrático de preocupação – preocupação com os outros e com o bem comum. (Kahn, 2021, pp.5-6)

Para Kahn (2021) as características de uma democracia de qualidade dependem da qualidade do discurso da sociedade que, por sua vez, está dependente do caráter dos seus cidadãos e cidadãs. “Este ponto é tão antigo como a teoria política: uma democracia requer cidadãos virtuosos” (Kahn, 2021, p.5).

Mas como é que podemos “criar” estes “cidadãos virtuosos”? A este respeito, Neto (2015) dá ênfase à importância de um projeto educacional que promova o pensamento crítico e a cidadania, com base em abordagens transdisciplinares e humanistas. Isso é alcançado ao combinar diferentes formas de discussão crítica e argumentação, tais como a lógica, o direito, a educação e a política, sob o paradigma jurisprudencial da argumentação. Nesse sentido, a democracia é considerada um conceito em constante evolução e a educação para a cidadania é o foco central que reflete a vontade do povo.

Na mesma linha, Carl J. Friedrich afirma que

a educação deve ensinar a democracia como forma de vida e não como forma de estado; não é um modelo de Estado, mas relação vital das pessoas unidas no estado; promete-se a formação política não tanto por efeito normativo de um dogma de fé mas para adquirirmos e conversarmos a capacidade de crescer na experiência. (como citado por Neto, 2015, p.81)

Também Santos Silva salienta que

precisamos justamente de muito trabalho no domínio da educação para a cidadania, e por referência ao seu mais nobre objetivo, que é facilitar a cada um o seu processo de desenvolvimento pessoal, como sujeito, dotado de autonomia e responsável pelas suas escolhas, ao mesmo tempo que integrado num espaço institucional comum, que é a sua *polis*. (como citado por Neto, 2015, pp.85-86)

Conseguimos, então, perceber que existe uma “relação clara entre a educação para a cidadania democrática e a educação em direitos humanos, [reforçando-se] mutuamente” (Neto, 2015, p. 89). Como retratado na *Carta do Conselho da Europa*, sobre a educação para a cidadania e a educação para os direitos humanos, salienta-se que a educação para a cidadania democrática tem, por um lado, como foco principal os direitos e as responsabilidades democráticos, além da participação ativa em diferentes áreas da sociedade, tais como as esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural. Por outro, a educação para os direitos humanos abrange uma ampla gama de “direitos humanos e liberdades fundamentais em todos os aspetos da vida das pessoas” (s.d., s.p). Desta forma, a expressão *Educação para a Cidadania* reconhece, implicitamente, “a tensão entre a formação ética e a formação cívica, uma vez que comportamentos cívicos requerem a integração de valores morais que, por sua vez, exigem manifestações em atos responsáveis.” (Menezes, como citada por Neto, 2015, p.100).

Assim sendo, a tarefa da educação em democracia consiste em conferir continuidade a uma sociedade na qual as decisões sejam tomadas mediante o recurso ao diálogo, nos termos das seguintes exigências, salvaguardadas por Neto (2015):

- i. aquisição da literacia que permita o acesso e a compreensão de informações e ideias;
- ii. aquisição da capacidade de pensamento racional e crítico;
- iii. aquisição de capacidades de comunicação e de argumentação;
- iv. promoção do respeito pelo processo de diálogo;
- v. promoção de um conhecimento elaborado sobre as instituições mediante as quais os ideias democráticos são concretizados;
- vi. promoção das condições básicas ao funcionamento dialógico da sociedade, a sua preocupação deve ainda incidir no desenvolvimento da civilidade, e do respeito pela lei, afastando a violência, a coerção e a desonestidade. (p.101)

Na visão de Sarmiento (1999)

a cidadania das crianças é hoje um desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação e à renovação cultural, no sentido de garantir três aspetos que estão inteiramente ligados: (i) as condições estruturais para uma inclusão social plena de todas as crianças; (ii) a criação de instituições respeitadoras do melhor interesse das crianças e (iii) a aceitação da voz das crianças como expressão legítima de participação na cidade. Acrescentamos que, neste processo, é determinante a inclusão de uma *praxis* que fomente a valorização das ideias e opiniões das crianças, da sua participação em diversas circunstâncias vivenciais e das suas decisões. (como citada por Freire-Ribeiro, 2011), p.18)

De acordo com Freire-Ribeiro (2011) nascemos cidadão aos olhos da lei e, por tal, todos devemos ser considerados cidadãos. Segundo a autora

se cidadão é aquele que desfruta da sua cidadania, intervindo responsabilmente e participando ativamente na sua causa pública, então a criança, mesmo com uma imagem delicada e vulnerável, deve ter a hipótese de poder ser chamada a participar nos assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhe facilmente permitido o direito ao diálogo e à partilha de opiniões, bem como à tomada consciente de decisões. (p.18)

Ou seja, enquanto cidadãos, temos o direito de participar em diálogos, trocas de opiniões e na tomada de decisões informadas que nos digam respeito. A autora, salienta que este termo está presente na Convenção dos Direitos das Crianças e que

leva ao exercício absoluto e verdadeiro da cidadania nas crianças [podendo] assumir diversos sentidos e contornos e difere das formas de participação do adulto. A criação de verdadeiros espaços de participação [da criança] possibilita, em simultâneo, uma inserção social [desta] e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação ativa. (Freire-Ribeiro, 2011, p.19)

Nos espaços de participação mencionados anteriormente estão presentes a família, a escola e a comunidade. Quando falamos em participação significa estarmos envolvidos nas tomadas de decisões, nas intervenções, ter um papel integrante e interessado, ser ouvido, participar, ter uma relação aberta ao diálogo e à negociação. Sendo assim, a participação das crianças pode ser feita socialmente, conjuntamente com os seus pares e adultos, havendo muito espaço e tempo para que a participação se desenvolva de forma consciente, estruturada e pensada. Isto também pode acontecer nas escolas, se estas se tornarem um espaço único que garanta a participação real das crianças, adotando estratégias que assegurem uma efetiva valorização como atores sociais e como cidadãos (Freire-Ribeiro, 2011).

Devemos ter em atenção o que foi mencionado por Kahn (2021) quando defende que

uma democracia liberal não pode contar apenas com o voto. Os eleitores têm de aprender a ser cidadãos. Os problemas das democracias liberais em dificuldades não podem ser curados pela regulamentação, porque não podemos forçar os cidadãos a prestar atenção, a ter simpatia uns pelos outros ou a ser razoáveis. Podemos fornecer informações mas não podemos garantir que estas ganhem numa competição com falsidades deliberadas. (p.6)

Para combater isso

não podemos manter o crente da conspiração fora da cabine de voto. Nem a lei, nem as eleições nos podem salvar de nós próprios. Temos de cuidar e cultivar a formação do carácter. E para o fazer, temos de alimentar a sociedade civil. Se deixarmos a formação do carácter ao mercado e aos meios de comunicação social, estaremos a seguir o antigo caminho que liga a democracia à tirania. (Kahn, 2021, p.7)

Em suma, corroboramos as palavras de Freire-Ribeiro (2011) ao enumerar um conjunto de momentos sobre *como* a participação das crianças deve ser interpretada, e que assinalamos:

(i) a capacidade de escolha, dependente da experiência e da maturidade, tornando-se fundamental para a expressão de opiniões e para a tomada de decisões; (ii) a capacidade de participação aprende-se, ela é um processo de partilha e, como tal, exige tempo, local e espaço próprio e adequados; (iii) o processo de participação deve

ser avaliado e as crianças devem ser ouvidas no seu discurso; e (iv) a responsabilidade de assegurar as oportunidades para o desenvolvimento das competências de participação é, em grande parte, do adulto. (p.25)

Daqui decorre a importância do papel da escola para com a democracia e para com a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e informados/as sobre a realidade em que vivem. A escola é uma instituição preparada para cuidar e cultivar a formação do indivíduo.

1.1. O papel da escola para com a democracia

Segundo Fonseca (2003) a formação do ser humano não é exclusiva da escola nem tampouco pode ser imputada ao processo de ensino, uma vez que “as mudanças sociais, políticas e [económicas] ocorridas ao longo do século XX passaram a exigir da escola uma participação cada vez mais efetiva na educação das novas gerações” (p.99).

Estas mudanças fizeram com que o papel da escola e dos professores/funcionários aumentasse, uma vez que passaram a ser vistos como espaços e sujeitos de socialização e formação das crianças preparando-as para a sua vida em sociedade. Como, ainda, refere Fonseca (2003)

a escola hoje, como espaço pedagógico – ou seja, como um lugar social plural e contraditório, visa possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento do seu potencial humano por meio da oferta de instrumental de ação no meio. Não se trata, portanto, de aquisição cumulativa de informações, mas de formação de atitudes diante do conhecimento formal que possibilita ao indivíduo transformar-se como individualidade sociocultural por meio de sua participação na ação coletiva de ensino e aprendizagem. (p.102)

No parecer de Freire-Ribeiro (2011)

ao participar na escola, a criança por um lado procura informar-se e tende a cooperar, a investigar, a exprimir-se, no sentido de compreender aspetos que se confinam aí seu estatuto de cidadã/cidadão, por outro [...] aprende a aceitar decisões democraticamente tomadas, mesmo que sejam diferentes dos seus superiores interesses ou opiniões e começa a aperceber-se dos meandros onde se desenrolam a participação e a cidadania. (p. 22)

Desta forma, a escola deve tornar-se num espaço único e competente, capaz de garantir a verdadeira participação das crianças, através da implementação de estratégias que garantam a sua valorização como indivíduos e cidadãos, reunindo assim, todos os esforços

para que as crianças possam usufruir de práticas que reflitam as suas necessidades. Destaca-se, ainda, que

a escola deve ser capaz de impulsionar esta dinâmica pela introdução de estratégias que permitam um reajuste dos pressupostos escolares, por um lado ao nível dos compromissos, fazendo com que a cidadania se inclua nos objetivos da agenda escolar e por outro [...] ao nível das responsabilidades onde devem ser asseguradas medidas de viabilização da gestão democrática e participativa, estabelecendo relações pedagógicas saudáveis de modo a que a criança participe [ativa] e democraticamente, com os demais [atores] da comunidade educativa, em prol de uma escola mais justa e cidadã. (Barbosa, s. d., como citado por Freire-Ribeiro, 2011, p.23).

Com o propósito de dar resposta às exigências educativas atuais e de acordo com Le Gal (s.d.), sendo a escola um espaço de cidadania, esta deve proporcionar às crianças:

(i) a participação em atividades e iniciativas de carácter inovador; (ii) a cooperação na realização de projetos coletivos que primem pela negociação, pelo debate e pela partilha; (iii) a aquisição de condutas interativas; (iv) o favorecimento de todos os requisitos que permitam uma gradual aprendizagem do saber estar com os outros, em aceitá-los para que também seja aceite e compreendido. (como citado por Freire-Ribeiro, 2011, p.23)

Pereira e Mesquita (2022) ressaltam que,

a escola é um lugar de excelência, onde se cruzam ‘mundos’ e se mobilizam justiças e, por tal, tem apresentado, ao longo dos tempos, diferentes argumentações para os princípios dominantes da sociedade. Com a democratização do ensino a escola, em Portugal, à semelhança de outros países europeus, passa a ser um espaço onde se respeita o ritmo próprio de cada criança, onde se valoriza a sua experiência e o trabalho coletivo. (p.281)

A complexidade e a rápida transformação que caracterizam a sociedade contemporânea, levam “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” (ME, 2018, p.1). Esta citação destaca a importância do desenvolvimento de competências variadas para que as crianças (e os indivíduos) possam exercer a cidadania democrática de forma efetiva. Ela ressalta que a escola desempenha um papel fundamental na construção dessas práticas de cidadania. Para entendermos melhor a citação, consideramos essencial reforçar a compreensão face a alguns conceitos-chave,

nomeadamente: *Competências para a cidadania democrática; Cidadania democrática; e o Papel da escola*. No que se refere às *Competências para a cidadania democrática* percebemos que são habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para que as crianças (e os indivíduos) possam se envolver ativamente na sociedade democrática. Isso inclui habilidades de comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas, cooperação, empatia, tomada de decisões informadas e participação ativa na vida pública. No que diz respeito à *Cidadania democrática*, entendemo-la como um conjunto de direitos, responsabilidades e participação ativa que os cidadãos e as cidadãs têm numa sociedade democrática. Envolve, então, o exercício dos direitos civis, políticos e sociais, bem como a contribuição para o bem-estar coletivo e o respeito pelos valores democráticos, tais como a igualdade, a justiça e o respeito pelos direitos humanos. Por fim, no que concerne ao *Papel da escola*, parece-nos que a citação evidencia que a escola desempenha um papel importante na construção das práticas de cidadania. Isso significa que a escola não é apenas responsável pela transmissão de conhecimentos académicos, mas também tem a responsabilidade de desenvolver habilidades e atitudes cidadãs nas crianças que nela se inserem. Ela deve proporcionar um ambiente que promova a implicação cívica, a participação ativa, a consciência social e o desenvolvimento de competências democráticas. Portanto, a citação destaca que a cidadania democrática vai além do mero conhecimento teórico sobre política e governança das escolas. Envolve sim a capacidade de se envolver de maneira ativa e construtiva na sociedade, porque deve ajudar as crianças a compreenderem os problemas sociais, a respeitarem a diversidade, a agirem com empatia e responsabilidade, e a tomarem decisões informadas.

Em suma, a escola desempenha um papel crucial ao oferecer oportunidades de aprendizagem e práticas que desenvolvam essas competências cidadãs nas crianças. A ser assim, trata-se a escola como sendo indutora de cidadania

pois aqui [constrói] e [inclui] um mapa de valores – para uma participação social orientada para a procura do bem comum e da justiça- segundo coordenadas democráticas e pluralistas na sociedade em que vivemos, sejam [elas] as (a) do desenvolvimento integral da pessoa, enquanto cidadão responsável gozando de plena autonomia, (b) da integração ética e política do indivíduo na comunidade, clarificando os seus direitos e deveres; (c) da redução de modelos democráticos onde se garantam os principais direitos fundamentais e uma economia de desenvolvimento sustentável. (Neto, 2015, pp.99-100)

Em contrapartida, como salienta Neto (2015), a abordagem enciclopédica dos currículos dá prioridade à acumulação de conhecimentos fragmentados em vez de promover “uma atitude reflexiva e uma ética de discussão”, voltando-se mais para a instrução do que para uma verdadeira educação. Assim sendo, o desafio de contribuir para um sistema educacional em concordância com a democracia não pode ser solucionado apenas oferecendo “uma ou duas horas semanais de educação para a cidadania” (Neto, 2015, pp. 102-103). O autor defende ainda que embora a escola seja ainda considerada um “repositório de práticas, concepções e tradições, as normas públicas cuja aceitação é fator determinante da aferição da sensação de pertença impõem também uma reformulação das relações entre professores e estudantes, entre professores e do administrador/gestor com os professores” (Neto, 2015, p.103).

Contudo, não basta só falar do papel da escola, pois como também nos diz Neto (2015) o papel do professor é fulcral e implica um conjunto de fatores, devendo este manifestar:

(i) empenho em fazer da escola uma comunidade de aprendizagem e de investigação, mediante o diálogo e a reflexão conjunta que transforma o ensinar e o aprender numa aventura de desenvolvimento pessoal; (ii) um compromisso com a prática, orientada para fins socialmente valorizados; (iii) um compromisso com uma ética do cuidado, que representa o culminar e o fundamento dos compromissos anteriores. (pp. 103-104)

O autor destaca ainda a importância de promover um comportamento maduro e responsável perante um sistema político democrático, alertando para a necessidade de se conhecerem os direitos, mas também as responsabilidades (deveres). Esta posição vai ao encontro do *Consenso de Beutelsbach*, que ficou conhecido em 1976, e que enfatizava o seguinte:

(i) Os professores devem evitar impor suas próprias opiniões aos estudantes; (ii) O que é geralmente considerado controverso na política deve ser apresentado como tal; (iii) Os estudantes devem ser capazes de analisar a situação política e suas próprias preocupações de forma independente, buscando maneiras de influenciar a situação política. (Neto, 2015, p.104)

Por outro lado, a escola comunidade democrática exige: “i. a construção de *curricula* articulados que propiciem aprendizagens significativas; ii. a adoção de metodologias construtivistas e cooperativas; iii. a preocupação da forma integral; e iv. a preocupação preventiva face ao futuro dos alunos” (Neto, 2015, p.104).

Para além disso, sendo a escola uma instituição educativa por excelência, demonstra também a necessidade de (re)pensar o seu papel assim como (re)definir as suas áreas de atuação para conseguir responder aos desafios que enfrenta. É por isso que

a Escola deve constituir-se como um modelo de prática democrática que leve as crianças e jovens a compreender, a partir de experiências concretas, quais são os seus direitos e os seus deveres, e de como o exercício da autonomia e da liberdade individual implicará o respeito pela autonomia e liberdade dos outros. (Oliveira, 2019, p.1462)

Posto isto a escola tem um papel fundamental, mas a cidadania não começa nem acaba na escola, esta deve ser vista como um projeto participativo globalmente, isto é, que envolva toda a sociedade, com o propósito de construir um mundo mais justo e mais democrático para todos, indo para além dos limites da escola, pois necessita de “ser encarada como uma aprendizagem contínua e extensível aos diversos âmbitos da vida humana. Ela conquista-se no dia-a-dia, nas relações dos indivíduos [e em] conjunto [com as] organizações da sociedade” (Sanches, 2003; Leite & Rodrigues, 2001, como citados por Oliveira, 2019, p.1464). Salvaguarda-se que a escola é vista como

a micro-society, creates a channel for the students to acquire the basic knowledge, skills, and values / attitudes that they will need as citizens during their whole lives. The central components of education for democratic citizenship create an education environment, in which human rights; the knowledge of democracy and the rule of law as well as the understanding and practice of these things; the daily competition of competing values and goals and the cooperation of stakeholders, serves as the basic of coexistence. (Széger, como citado por Neto, 2015, p.120)

Mas que motivos justificam a valorização desta área (cidadania) na/para a formação de crianças?”, como pergunta Oliveira (2019). A resposta também nos é dada por Oliveira (2019):

encontramos certamente diversas justificações que apontarão na maior parte dos casos para a complexificação da vida social, cultural e política, algo que tem vindo a influenciar a forma de ser, estar e agir dos indivíduos, em particular, e da sociedade, em geral (...). De facto, como que receando a emergência de uma crise civilizacional, os estados democráticos defendem a necessidade urgente de promover uma educação para a vida pública, único meio ao seu alcance para reconstruir a sociedade contemporânea em torno de um conjunto de valores que transmitam uma alma coletiva às novas gerações (p.1462).

Somos, assim, conscientes de que a implementação da Educação para o Desenvolvimento nas escolas só beneficiará ao abordar as experiências diárias que estejam relacionadas às questões da comunidade local e à interação delas com os desafios globais. É importante também fortalecer a interdependência e a “complementaridade com outras áreas temáticas”, adotando uma “visão holística” e global da educação para a cidadania, baseada nos direitos humanos, especialmente nos “valores da igualdade, democracia e justiça social” (Torres et al., 2016). Na Educação para o Desenvolvimento, que é uma dimensão transversal e transdisciplinar da educação para a cidadania, tanto o conteúdo quanto a forma de trabalho são importantes, valorizando a coerência entre a teoria e a prática, o processo e o produto. Utilizando diversas metodologias adequadas à faixa etária e ao nível de ensino das crianças, procura-se promover a inclusão (Torres et al., 2016, p.8). Neto (2015) conclui referindo que o ensino da cidadania deve, portanto, transmitir o sentido da política na democracia, qual seja o da abertura potencial da comunidade dos cidadãos a todos os que são suscetíveis de participar na sociedade política, conseguindo-se que transmita o sentido dos valores cívicos, a ligação legítima de cada povo ao seu passado e à sua cultura, sem que por isso ignore ou despreze outros países e outras culturas. Ele deveria transmitir também, de maneira reflexiva e crítica, que o valor fundador da democracia, a igual dignidade de todos os homens, deve ser imperativamente respeitada para que funcione um sistema político, a democracia. (p.106).

Em resumo, o espírito democrático, ao defender a igualdade de oportunidades, a justiça, o direito à diferença, o respeito pelo outro, entre outros, tem como objetivo direcionar a escola para um caminho de descoberta, da criatividade e da resolução de problemas/conflitos, com o propósito de formar cidadãos e cidadãs informados/as, autônomos/as e solidários/as com o mundo que os/as rodeia.

1.2. Documentos Oficiais Orientadores

Sendo a escola uma instituição é necessário que esta seja dirigida por um conjunto de documentos oficiais orientadores que auxiliam no seu funcionamento. No nosso caso em particular iremos focar-nos em dois documentos oficiais.

Trindade e Cosme (s. d.) indicam o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) como sendo importante de referenciar dado que é necessário “que, nas escolas, se reflita sobre o modo como se pretende que estes contextos educativos se consolidem ou se transformem em espaços potenciadores da cidadania dos seus alunos, a partir das iniciativas e dos acontecimentos que aí têm lugar” (p.61).

1.2.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

caracteriza-se como um perfil de base humanista que tem como significado ter em consideração uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana com valores fundamentais. Daí considerarmos, as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. (Martins et al., 2017, p.6)

O PASEO encontra-se dividido em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. No que diz respeito à secção dos princípios refere-se que estes “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola e em todas as áreas disciplinares” (Martins et al., 2017, p.9). Com este documento pretende-se que as crianças, à saída da escolaridade obrigatória, sejam cidadãos e cidadãs “que [conheçam] e [respeitem] os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta”, assim como valorizarem “o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático”, rejeitando “todas as formas de discriminação e de exclusão social” (Martins et al., 2017, p.15).

Neste documento, Martins, et al. (2017) começam por referenciar que

a educação para todos, consagra como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória. A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. (p.5)

Conforme apontado por Trindade e Cosme (s.d.), o PASEO desempenha um papel fundamental na promoção da *Educação para a Cidadania*, uma vez que os princípios, os valores e as competências, mencionados nesse perfil servem como referencial para um projeto educativo que abrange essa dimensão de forma abrangente e interligada. Assim, o PASEO atua como um fator catalisador importante para a Educação para a Cidadania.

No PASEO constam princípios como o de base humanista, sustentabilidade e inclusão, princípios estes que relevam, no imediato, “a relação entre o [Perfil] e a

componente de Cidadania e Desenvolvimento [CD]” (Trindade & Cosme, s.d., p.60). Posto isto, compreendemos que deve existir uma articulação entre “os princípios, os valores e as competências” para conseguirmos aceder a uma visão bem sustentada do “aluno à saída da escolaridade obrigatória, a qual constitui uma referência fundamental para avaliar os investimentos das escolas e dos professores, bem como de todas as entidades e atores envolvidos, no desenvolvimento da afirmação da sua cidadania” (Trindade & Cosme, s.d., p.61). Os autores destacam ainda que a importância do PASEO reside no seu papel de contribuir para a “construção de projetos de ação educativa” que promovam o desenvolvimento de iniciativas que vão além dos espaços curriculares isolados, ampliando, assim, a compreensão da cidadania. Parte-se do princípio fundamental de que “a afirmação e a aprendizagem da cidadania” dependem da forma como os alunos são desafiados e envolvidos no processo de apropriação e utilização do conjunto de “informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validados e considerados necessários para viver no mundo contemporâneo” (Trindade & Cosme, s.d., p.61).

1.2.2. Cidadania e Desenvolvimento

Conforme mencionado por Trindade e Cosme (s.d.), o conceito de cidadania remete diretamente para o âmbito das escolhas políticas e para a forma como concebemos a vida em sociedade e a participação de cada um de nós nesse projeto. Esse conceito surge como uma resposta relacionada com o surgimento dos regimes políticos democráticos e o reconhecimento das “singularidades de todas as pessoas como um direito inquestionável”, ao mesmo tempo em que se reconhece a necessidade de conciliar essas singularidades com a procura da vida em sociedade. Atualmente, existe um bom entendimento das implicações desse projeto, tanto em termos de suas exigências quanto dos desafios que enfrentamos, tal como nos asseguram os autores, mas também conhecemos a variedade de respostas que têm sido desenvolvidas para gerir essa tensão, assim como “o impacto político, económico e social” dessas mesmas respostas (p.22). Neste enquadramento, a cidadania

face aos múltiplos desafios da sociedade atual revela-se uma condição central para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos indivíduos. A [sua] promoção faz parte das preocupações centrais da maioria dos Estados democráticos, algo que está consagrado em documentos internacionais e nacionais de grande valor ético, social e político. (Oliveira, 2019, p.1460)

A prática da cidadania implica que cada indivíduo, juntamente com o mundo que o rodeia, esteja constantemente consciente e em evolução, dado que ela se realiza na história

e acompanha as mudanças temporais. É nesse ponto que a educação desempenha um papel “insubstituível na formação de cidadãos e dos cidadãos” e no avanço da cidadania. “Educar para a cidadania implica educar” os indivíduos para os “direitos humanos universais”, considerando a noção concreta do tempo e do lugar em que vivem, e um apelo constante à consciência e responsabilidade em relação aos deveres de cidadania (Fórum Educação para a Cidadania, 2008, p.14).

Também na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) se inscreve que

a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (p.3068)

A ideia de Cidadania e Educação é atualmente uma das preocupações centrais dos estados democráticos, a diversidade de conceitos e interpretações adotadas ao conceito de cidadania estão diretamente relacionadas com a sua importância histórica e social.

Conseguimos verificar isso na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, uma vez que,

a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, construída numa dinâmica constante com os espaços físico, social, histórico e cultural, coloca à escola o desafio de assegurar a preparação dos alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea. (ME, 2018a, p.1)

No âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento os professores têm a responsabilidade de preparar as crianças para a vida, visando formar cidadãos e cidadãs que sejam “democráticos, participativos e humanistas”. Isto torna-se especialmente importante numa época de crescente diversidade social e cultural, com o objetivo de promover a tolerância, evitar a discriminação e combater “radicalismos violentos” (ME, 2018a, p.2).

O modelo de operacionalização da Cidadania e Desenvolvimento subentende três vertentes de desenvolvimento, sendo aplicável ao 1.º ciclo do ensino básico a seguinte, “transversalmente na gestão curricular disciplinar e multidisciplinar (toda a escolaridade)” e no 2.º ciclo do ensino básico “enquanto disciplina, pode funcionar segundo as opções curriculares da escola (trimestralmente, semestralmente ou outra” (ME, 2018, p.3). Esta disciplina “visa contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como

referência os direitos humanos, nomeadamente os valores de igualdade, da democracia e da justiça social” (ME, 2018a, p.6).

Segundo Barbalet (1989) “o desenvolvimento da cidadania foi (...) estimulado quer pela luta para obter direitos cívicos, políticos e sociais, quer pelo modo como estes foram obtidos” (como citado por Trindade & Cosme, s.d., p.21). Na mesma linha de pensamento Neto (2015) refere que “a relação entre a educação para a democracia e a educação para os direitos humanos reconhece que o conceito de ‘direitos humanos universais’ mudará radicalmente a noção de cidadania” (p.105). Apesar do reconhecimento e da importância da cidadania na atualidade, pô-la em prática no conceito de Educação para a Cidadania não é fácil de concretizar, e o um dos motivos apontados é a diversidade de elementos que esta compõe (Oliveira, 2019).

Como referem Trindade e Cosme (s.d.) para que as escolas possam desempenhar um papel no processo de capacitar os estudantes para enfrentarem e resolverem problemas da vida, como sendo um requisito fundamental para um projeto de educação para a cidadania, é essencial que esse desafio seja “uma oportunidade para promover, de forma integrada, o desenvolvimento cognitivo”, interpessoal, socioemocional e ético das crianças. Dessa forma, esse desafio torna-se um contributo para o seu desenvolvimento pessoal e social (p.23).

Quando se fala de cidadania e de democracia é essencial falar da *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos* (s. d.). Nesta estão contemplados vários conceitos e, a título de exemplo, citamos os seguintes:

a educação para a cidadania democrática engloba a educação, a formação, a sensibilização, a informação, as práticas e as atividades que visam, através da aquisição pelos aprendentes de conhecimentos e competências, da compreensão e do desenvolvimento das suas atitudes e dos seus comportamentos, capacitá-los para o exercício e a defesa dos direitos e deveres democráticos, para a valorização da diversidade e para o desempenho de um papel ativo na vida democrática, a fim de promover e proteger a democracia e o primado do direito. (s. p.)

Este documento enumera como essencial de toda a educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos “a promoção da coesão social, do diálogo intercultural e a consciência do valor da diversidade e da igualdade, nomeadamente a igualdade entre os géneros” (s. p.). Para que isso aconteça é fundamental

adquirir conhecimentos, aptidões pessoais e sociais e a compreensão que permite reduzir os conflitos, apreciar e compreender melhor as diferenças entre as confissões

religiosas e os grupos étnicos, estabelecer uma atitude de respeito mútuo pela dignidade humana e pelos valores partilhados, encorajar o diálogo e promover a não violência na resolução de problemas e conflitos. (s. p.)

Em conclusão, conforme mencionado por Trindade e Cosme (s. d.), é importante compreender que a educação para a cidadania não é apenas “um objetivo que se acrescenta aos objetivos já existentes”, mas sim uma condição que deve influenciar a forma como as decisões curriculares são tomadas, como os espaços são organizados e geridos, como as atividades de aprendizagem são conduzidas, e também as estratégias, instrumentos e práticas de avaliação utilizados (p.23). Além disso, e de acordo com as diretrizes apresentadas nos documentos de referência da área de Cidadania do Desenvolvimento (CD), torna-se evidente que os alunos devem ser vistos como protagonistas, “os professores como interlocutores qualificados” e o património cultural como algo a ser apropriado pelos alunos, em vez de ser apenas uma oferta de responsabilidade dos professores (Trindade & Cosme, s. d., p.37). Dessa forma a

educação deve formar mentalidades abertas à contínua aquisição de saberes e ao exercício de competências de *saber ser* e *saber fazer*. Neste contexto, a educação para a cidadania revela-se uma mais-valia essencial na/para a formação pessoal e social [das crianças]. A cidadania, não se impõe mas constrói-se, assumindo-se como uma ‘missão’ que deve ser o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade, ou seja, a preparação para o ‘amanhã’. Como tal, não implica somente o desenvolvimento de valores democráticos de participação, solidariedade, autonomia e responsabilidade, mas também a promoção de práticas pedagógicas coerentes, estruturas e concertadas, que envolvam toda a comunidade educativa. (Oliveira, 2019, p.1470)

Como podemos ver, apesar dos numerosos desafios da atualidade, a Educação para a Cidadania surge como uma aliada fundamental para o desenvolvimento e para concretização de ideais democráticos nas crianças.

Capítulo 2 – Caracterização dos Contextos e Opções Metodológicas

Nota Introdutória

Este capítulo está organizado da seguinte forma: caracterização do contexto alusivo ao 1.º ciclo do ensino básico [CEB], passando depois para o 2.º ciclo do ensino básico [CEB] começando na área disciplinar de História e Geografia de Portugal e, em seguida, para a área disciplinar de Português. Em cada ponto iremos também referenciar a organização e o funcionamento das instituições, entre outros aspetos. Ainda, neste capítulo, procedemos à apresentação das opções metodológicas utilizadas.

2.1. Caracterização do contexto 1.º ciclo do ensino básico

2.1.1. Organização do estabelecimento educativo

A instituição onde realizamos a PES no contexto do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) era um estabelecimento público que fazia parte de um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança, mais concretamente num Centro Escolar, estando este integrado na rede pública do sistema educativo português. No edifício encontravam-se em funcionamento um jardim de infância (Educação Pré-Escolar) e uma escola básica de 1.º CEB. No que diz respeito à estrutura física tinha espaços interiores e exteriores. No interior existiam as salas de aulas, salas de apoio para crianças com necessidades de saúde especiais (NSE), um refeitório, uma sala de reuniões e de convívio para os trabalhadores da instituição e também dispunham de uma biblioteca com livros diversos e com computadores que as crianças e os professores podiam utilizar.

No espaço exterior as crianças do 1.º CEB tinham dois espaços, um deles localizava-se perto da entrada da escola e era composto por duas balizas e alguns cestos de basquete, sendo este espaço utilizado pelas crianças nos dias de “bom tempo”, uma vez que, era um espaço descoberto, mas existia outro espaço exterior que se localizava no rés do chão e era maioritariamente utilizado nos dias de chuvas, dado que era um espaço coberto. Ambos os espaços, sempre que necessário, podiam ser utilizados para as aulas, mais especificamente na componente de Educação Física e Motora.

A instituição apresentava um horário de funcionamento das 07:30 às 19:30, devido à oferta da Componente de Apoio à Família (CAF) que tinha como propósito proporcionar apoio aos encarregados de educação que, por motivos de trabalho, precisassem de deixar as crianças antes do início das aulas e só as podiam vir buscar depois das aulas acabarem, a instituição oferecia também Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

2.1.2. Organização do grupo, do espaço e do tempo na sala do 4.º ano

Realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no primeiro contexto numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, constituída por vinte e quatro (24) crianças, sendo que catorze (14) eram do sexo feminino e dez (10) do sexo masculino, com 9 e 10 anos de idade. Uma das crianças estava inserida na turma, contudo não a frequentava, uma vez que estava sinalizada como uma criança com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e encontrava-se a frequentar o 3.º ano de escolaridade, sendo retirada da sala pela docente de educação especial. Como está referido no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, no artigo 2.º desse diploma entende-se por

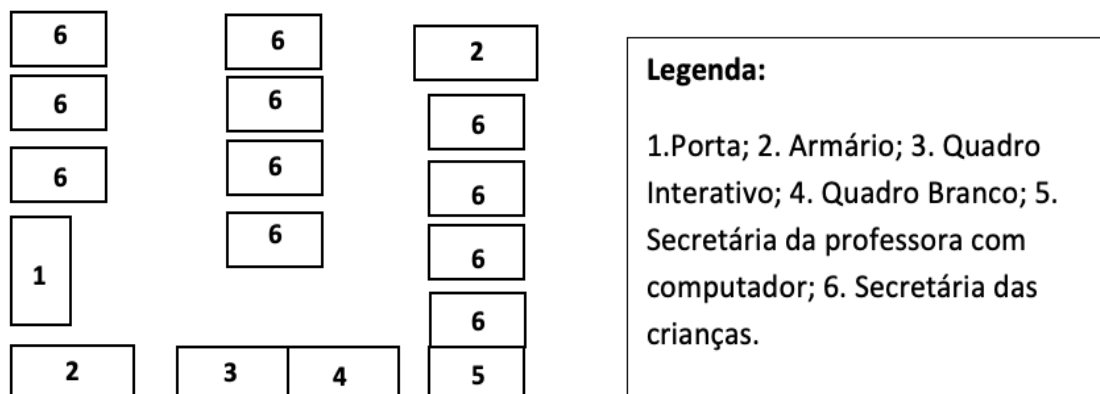
necessidades de saúde especiais (NSE), as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidades na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem. (p.2920)

No geral, as crianças eram assíduas, participativas e aplicadas, realizavam sempre o que era proposto. Algumas das crianças apresentavam mais interesse por umas áreas disciplinares do que por outras. Ao longo da PES a disposição das crianças pela sala foi alterando devido ao comportamento de algumas crianças e para facilitar a atenção de outras, uma vez que algumas destabilizavam um pouco o que faziam com que as restantes se distraíssem mais facilmente com os colegas. Conseguimos observar que algumas crianças tinham/apresentavam algumas dificuldades na compreensão e execução de algumas atividades, sendo também bastante distraídas. Para além disso existiam crianças que durante breves períodos eram retiradas da sala de aula para irem ter apoio com a terapeuta da fala.

As salas de aulas tinham bastante luz natural, estavam equipadas com um computador, um projetor, um quadro branco, um quadro interativo e armários de arrumação, dentro desses armários encontravam-se dos mais diversos materiais que se podiam utilizar durante as aulas (*vide* figura 1).

Figura 1

Planta da sala de aula da turma do 4.º ano (1.º ciclo do ensino básico).



Fonte: Elaboração própria baseada em dados do contexto.

O nosso horário estava dividido da forma como se apresenta na tabela 1, lembrando que este horário foi desenvolvido tendo em atenção as horas e os dias que nos foram “atribuídos”, apesar de o horário apenas referir componente letiva de segunda-feira a quarta-feira, esta não era a realidade das crianças, pois tinham aulas toda a semana. O mesmo se passa relativamente às áreas disciplinares, pois, no nosso caso específico, só estávamos presentes nas “horas” em que a professora titular de turma estava, mas as crianças tinham outras para além das mencionadas na tabela 1, como por exemplo, a área disciplinar de inglês.

Tabela 1

Horário do 1.º CEB.

Tempos/Início	Segunda	Terça	Quarta
09:00	PORT.	MAT.	MAT.
09:30	PORT.	MAT.	MAT.
10:00	PORT.	MAT.	MAT.
10:30	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11:00	EST. MEIO	PORT.	MAT.
11:30	EST. MEIO	PORT.	MAT.
12:00	EST. MEIO	PORT.	MAT.
12:30	EST. MEIO	PORT.	MAT.
13:30			
14:00	EST. MEIO	PORT.	PORT.
14:30	EST. MEIO	TIC/A.E.	PORT.
15:00		TIC/A.E.	PORT.
15:30		TIC/A.E.	PORT.
16:00			PORT.
16:30			PORT.

Fonte: Elaboração própria baseada em dados do contexto

2.2. Caracterização do contexto 2.º ciclo do ensino básico

2.2.1. Organização do estabelecimento educativo no 2.º ciclo do ensino básico

A instituição, onde realizamos a PES no contexto de 2.º CEB, tanto na área disciplina de História e Geografia de Portugal, como na de Português, era um estabelecimento público, que fazia parte de um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança. O horário de funcionamento da escola era de segunda a sexta das 08:00 às 19:00. No que diz respeito à componente letiva o horário estava dividido em dois períodos. O período da manhã iniciava-se às 08:30 e terminava às 13:30 e, o período da tarde iniciava-se às 13:50 e termina às 17:00. No que diz respeito à estrutura física, a instituição tinha espaços interiores e exteriores. Neste contexto não nos foi possível ver a escola toda, de forma que a descrição que iremos fazer estará limitada àquilo que conseguimos ver. Esta estava dividida por várias estruturas/edifícios. No 1.º edifício, no interior, tinham as salas de aulas, a sala dos professores, a biblioteca e a reprografia. No 2.º edifício tinham salas de aulas e sala de informática, este era o edifício onde tínhamos as nossas aulas. No 3.º edifício, no seu interior, localizavam-se o bar e a cantina da escola.

No espaço exterior as crianças do 2.º CEB tinham uma área bastante ampla, onde podiam correr e brincar, mas só nos dias de sol, pois caso chovesse tinham de ficar dentro da escola, dado que, no exterior as únicas partes que estavam “cobertas” eram os passeios para que os professores e as crianças se pudessem deslocar entre os edifícios para ir para as salas de aula. Para além disso, tinham um campo para jogar futebol e um espaço com dois cestos de basquetebol e dispunham de bancos por toda a zona exterior para que pudessem descansar.

Relativamente às salas de aulas, no que dizia respeito à luz natural consideramos que era pouca ou inexistente, pois devido às altas temperaturas no verão a escola optou por colocar cortinas pretas, com o propósito de as salas não ficarem muito quentes, uma vez que estas não tinham ar condicionado. Outro motivo era devido ao projetor, pois se as cortinas estivessem abertas as crianças não conseguiam ver o que era projetado. Ambas as salas estavam equipadas com um computador, um projetor, dois quadros de ardosia, mesas e cadeiras.

2.2.2 Organização do grupo, do espaço e do tempo na área disciplinar de História e Geografia de Portugal

Realizamos a PES no segundo contexto de PES numa turma do 6.º ano de escolaridade do 2.º ciclo do ensino básico, constituída por vinte e uma (21) crianças, sendo

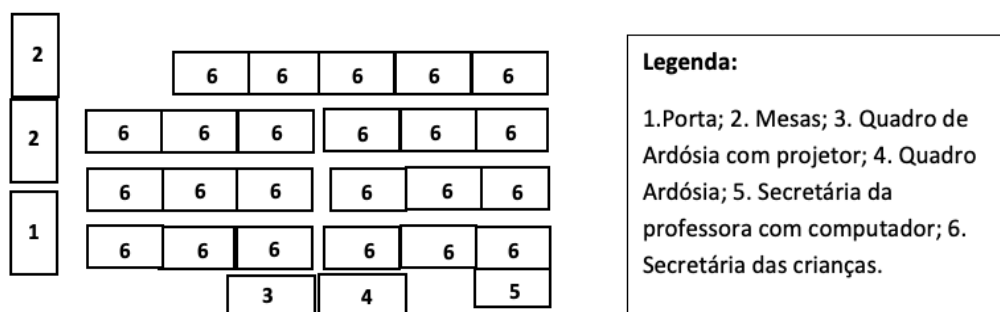
que nove (9) eram do sexo feminino e doze (12) do sexo masculino, com 11 e 12 anos de idade. Durante este período os conteúdos por nós lecionados foram: A arte da segunda metade do século XIX; As razões da queda da monarquia constitucional; Da Revolução republicana de 1910 à ditadura militar de 1926; A 1.ª República; O Fim da 1.ª República; Instauração da ditadura militar; e, por fim, o Estado Novo (1933 – 1974) – A ascensão de Salazar e a construção do Estado Novo.

No geral, as crianças eram assíduas, participativas e aplicadas. Existiam algumas crianças que apresentavam algumas dificuldades estando-lhe a ser inicialmente aplicado uma ficha de avaliação adaptada, tendo sido depois retirada. Era uma turma aplicada, mas ao mesmo tempo muito interruptiva. Existiam alguns elementos que destabilizavam a restante turma devido ao seu comportamento e às suas intervenções inoportunas, o que levava a constantes interrupções no decorrer da aula. Para além disso, existia uma criança com Síndrome de Asperger, para a qual tínhamos de ter um pouco de mais atenção e compreensão, dado que, por vezes, ficava um pouco irrequieta e demorava mais na execução das atividades. Conseguimos observar que algumas crianças eram bastante distraídas e quando questionadas não sabiam qual é que tinha sido a pergunta. Ao longo da PES a disposição das crianças pela sala foi alterando devido a recomendação médica, pois existiam crianças que tinham dificuldades em ver e em ouvir, existindo assim a necessidade de retificar os lugares.

Relativamente às salas de aulas salienta-se que estavam equipadas com um computador, um projetor e quadros de ardósia (*vide* figura 2)

Figura 2

Planta da sala de aula do 6.º ano (2.º ciclo do ensino básico).



Fonte: Elaboração própria baseada em dados do contexto

Neste contexto, em específico, o nosso horário estava dividido conforme se apresenta na tabela 2. Relembra-se que o horário retrata a nossa realidade, mas não a das crianças.

Tabela 2

Horário do 2.º CEB na área disciplinar de HGP.

Tempos/Início	Sexta-feira
10:00	INTERVALO
10:20	HGP.
10:40	HGP.
11:00	HGP.
11:20	HGP.
11:40	HGP.
12:00	HGP.

Fonte: Elaboração própria baseada em dados do contexto

2.2.3. Organização do grupo, do espaço e do tempo na área disciplinar de Português

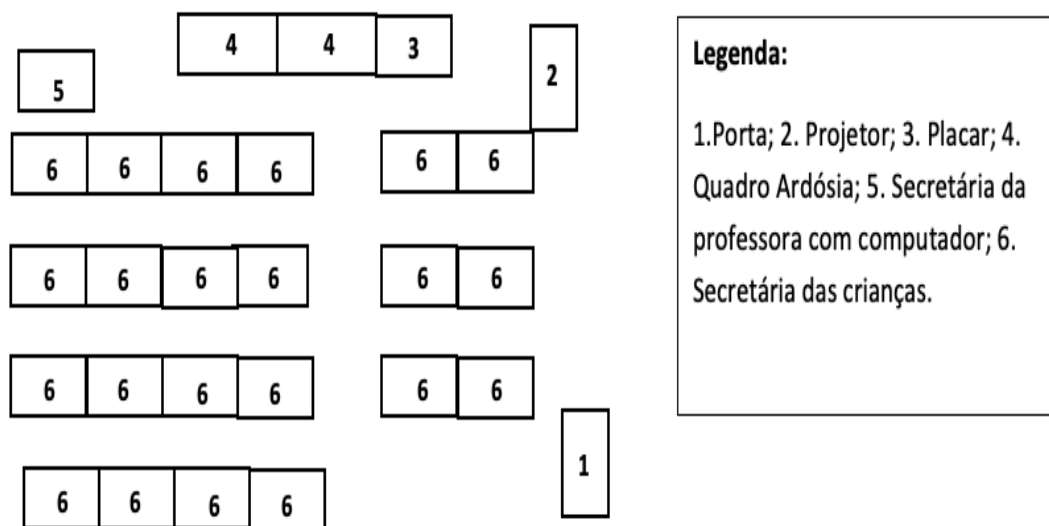
No segundo contexto na área disciplinar de Português, a PES foi realizada numa turma do 5.º ano de escolaridade do 2.º ciclo do ensino básico, constituída por dezoito (18) crianças, sendo que oito (8) do sexo feminino e de dez (10) do sexo masculino, com 9 e 10 anos de idade. Durante este período os conteúdos por nós lecionados foram: texto poético e os textos não literários. No geral, as crianças eram assíduas, participativas e aplicadas. Destas crianças, três (3) estavam inseridas na componente de Grupo de Homogeneidade Relativa (GHR) e uma (1) estava abrangida por medidas seletivas dadas as limitações cognitivas da criança. As crianças que estavam inseridas no GHR deslocavam-se para outra sala onde recebiam apoio especializado, mesmo assim, sempre que a professora titular de turma considerasse necessário, as crianças ficavam em sala de aula com a restante turma. A criança que estava abrangida por medidas seletivas, dadas as limitações cognitivas, só estava conosco em sala de aula às sextas-feiras, pois apesar das dificuldades que apresentava era uma criança esforçada e bem-comportada. Era uma turma aplicada, mas ao mesmo tempo muito faladora, pois, como queriam muito participar, estavam sempre a falar umas por cima das outras. Conseguimos observar que algumas crianças eram bastante distraídas e, para tentar combater esta distração, a professora titular de turma decidiu fazer uma pequena alteração nos lugares.

Relativamente às salas de aulas é de referir que estavam equipadas com um computador, um projetor e quadros de ardósia (*vide* figura 3). No que diz respeito a esta sala em específico, tornou-se, por vezes, difícil projetar os materiais, uma vez que o projetor se encontrava do lado direito das crianças e não à sua frente, o que dificultava o visionamento daquilo que era projetado por parte das crianças, especialmente aquelas que se encontravam

nas secretárias mais distantes, sendo, por vezes, necessário ditar e repetir o que estava a ser apresentado.

Figura 3

Planta da sala de aula do 5.º ano (2.º ciclo do ensino básico).



Fonte: Elaboração própria baseada em dados do contexto

Na área disciplinar de Português o nosso horário estava organizado da forma como se pode observar na tabela 3. Salienta-se, de igual forma, que o horário retrata a nossa realidade, mas não a das crianças.

Tabela 3

Horário do 2.º CEB na área disciplinar de Português (PORT).

Tempos/Início	Terça-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:30	-----	PORT.	-----
09:00	-----	PORT.	-----
09:30	-----	PORT.	-----
10:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10:20	PORT.	-----	INTERVALO
10:40	PORT.	-----	-----
11:00	PORT.	-----	-----
11:20	PORT.	-----	-----
11:40	PORT.	-----	-----
12:00	-----	-----	PORT.
12:20	-----	-----	PORT.
12:40	-----	-----	PORT.

Fonte: Elaboração própria baseada em dados do contexto

2.3. Opções metodológicas

Com o desenvolvimento deste trabalho pretendemos posicionarmo-nos e dar resposta aos seguintes objetivos (i) Conhecer as percepções das crianças sobre a participação democrática, recorrendo a narrativas multimodais; (ii) Desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem, permitindo às crianças novas formas de estar, olhar e participar na sociedade; (iii) Consolidar as competências que as crianças já possuem sobre a participação democrática; e (iv) Analisar a informação recolhida a partir das narrativas multimodais, valorizando experiências e ideias das crianças, com vista à tomada de posições fundamentadas sobre a temática em estudo. Para tal, decidimos utilizar uma abordagem/investigação qualitativa, uma vez que, como referem Teis e Teis (2006),

a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX. Foi na área das ciências sociais que primeiro se questionou a adequação do modelo vigente de ciência aos propósitos de estudar o ser humano, sua cultura, sua vida social. (p.2). Esta “vê-se envolvida com a utilização e com o desenvolvimento de metodologias que permitem ao pesquisador descrever a visão do mundo dos sujeitos estudados” (Teis & Teis, 2006, p.3).

Como futuras professoras e com o propósito de dar resposta aos objetivos traçados, consideramos que esta abordagem é a mais adequada, tendo funcionado como uma mais-valia para o nosso trabalho. Neste sentido, corroboramos as palavras de Aires (2015) ao defender que

a investigação qualitativa insere-se hoje em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, histórias de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. (p.13)

Para além de Aires, também, Teis e Teis (2006) defendem que “a abordagem qualitativa tem-se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação” (p.1). Desta forma, não basta apenas recolher os dados/ as informações sobre o nosso objeto de estudo, pois a investigação qualitativa permite-nos também um processo reflexivo e completo (Aires,2015).

Como menciona Aires (2015) “os investigadores qualitativos recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc.” (p.14). Perante este enquadramento sobre a abordagem qualitativa que

assumimos, passamos a descrever as opções metodológicas utilizadas na nossa investigação e na reflexão das nossas próprias práticas pedagógicas, sustentadas em narrativas multimodais.

2.3.1. Observação

Segundo Aires (2015) “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático através do contacto direto com situações específicas” (pp.24-25). Ruiz Olabuenaga (1996) realça que

as observações científicas podem diferenciar-se entre si, pelos seguintes critérios: a) diferentes estratégias de observação – participando diretamente, ou não, no fenómeno que se pretende observar; b) diferentes níveis de sistematização e de standardização da informação – fixando ou não as categorias, os grupos, etc. c) diferentes graus de controlo – controlando e manipulando, ou não, a situação. (como citado por Aires, 2015, p. 26)

Neste sentido, salienta-se que

a observação é uma técnica de recolha de dados que ocupa um lugar de destaque nas metodologias de investigação qualitativa e é uma das mais antigas técnicas de recolha de dados em investigação em diversas áreas científicas, especialmente na investigação social. (Batista, 2012, p.50)

A recolha de dados através da observação direta ocorre no contexto natural em que o fenómeno em estudo se desenrola e, através do diálogo com os participantes, vão-se criando relações pessoais e íntimas entre o investigador e o fenómeno em estudo, permitindo um contacto próximo e uma atenção constante com o que está a ser estudado. Contudo, temos de ser cautelosas para não influenciarmos os comportamentos das pessoas observadas ou das situações e dos contextos em que ocorrem (Batista, 2012).

Observação é uma técnica relativa à observação direta da atuação dos participantes e interações entre os mesmos e o meio em que se inserem, no âmbito da investigação em que o investigador é também participante, podendo, simultaneamente, tomar notas que poderão ser organizadas através de notas de campo. Estas são uma “técnica muito utilizada na metodologia qualitativa, aplicada nos casos em que o investigador pretende estudar de forma sistemática aspetos relacionados com o próprio contexto de que fazem parte os participantes” (Traqueia, Pacheco, & Taveira, 2021, pp.44-45).

De acordo com Bogdan e Biklen (2003) “as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflete

sobre os dados de um estudo qualitativo” (como citados por Ferreira, 2019, p.17). Ferreira refere também que é “importante que o observador registre tudo o que observa, detalhadamente, para que seja possível, num momento posterior, refletir sobre os dados recolhidos (p.17).

Estrela (2015) também defende que

a observação participante é uma técnica que facilita a obtenção de dados na investigação, de modo sistemático e intencional, através do contacto direto com situações específicas, sendo esta observação caracterizada fundamentalmente pelo facto de o investigador ou observador ter uma participação ativa no grupo que está a investigar, observando as suas ações em situações concretas, permitindo obter uma visão mais completa da realidade, participando nas atividades a realizar, sem perder de vista aquele que é o seu papel dentro do grupo, o de observar e investigar. (como citado por Cunha, 2021, p.36).

Deste modo conseguimos perceber que a observação participante é uma mais-valia para a investigação qualitativa, pois através desta conseguimos observar e recolher dados que nos vão ser muito úteis na nossa reflexão.

2.3.2. Narrativas multimodais

Sobre a questão das Narrativas Multimodais (NM) precisamos, de antemão, tentar perceber o que é uma narração. Segundo Lopes, et al. (2010)

o termo narração aparece por se tratar de uma descrição dos eventos e é multimodal, pois os processos de ensino e aprendizagem e de utilização do conhecimento científico exigem vários modos, modalidades, meios, linguagens, recursos e organização espacial e temporal. (2010, como citado por Maria, 2014, s.p).

De acordo com Lopes, et al. (2010), a narração pode ser dividida em dois tipos de dados a serem construídos: aqueles que são independentes do professor, como gravações em áudio e vídeo, materiais didáticos e documentos produzidos pelas crianças, e aqueles que dependem das informações fornecidas pelo professor, tais como suas reações, intenções, silêncios, gestos e percepções em relação às crianças. Ao cruzar essas informações é possível construir dados que podem ser “lidos e interpretados” (como citados por Maria, 2014, s. p.).

No que diz respeito à narração multimodal, como ainda referem Lopes, et al. (2010), esta abordagem possui uma tripla afiliação teórica. Ela pode ser caracterizada como uma narrativa, pois representa uma história detalhada dos eventos que ocorreram em cada tarefa. Além disso, procura relatar esses eventos de forma imparcial, sem emitir juízos de valor e

de maneira objetiva. Por fim, esta abordagem é multimodal, uma vez que é apoiada por diferentes “tipos de dados que são utilizados na sua construção” (como citados por Maria, 2014, s. p.).

De acordo com Maria (2014) e Lopes e Viegas (2021), as NM podem apresentar as características que se explanam na Tabela 4.

Tabela 4

Características das narrativas multimodais.

1. É estrutura em episódios
2. Visa descrever o que acontece na sala de aula;
3. Incorpora a perspectiva do professor e a sua intencionalidade didática;
4. É baseada em uma análise prévia dos documentos que suportam a narração
5. É objetiva
6. Mostra a intencionalidade do professor;
7. É um relato descritivo completo e autocontido com um fio narrativo cronológico explícito.
8. Ser uma história genuína e singular
9. Ser um relato verdadeiros e comprável, através da ligação com outros dados.
10. Ter elementos multimodais.
11. Ser um relato sempre focado no que o professor e os alunos fazem e dizem desde o início ao fim. Cada NM terá um ou mais episódios apresentados pela ordem em que aparecem na aula.

Fonte: Lopes e Vegas (2021, pp.206-207)

Em relação à estrutura, Lopes e Viegas (2021) dividem a narração em duas partes:

1. Elementos contextuais: Esta parte inclui informações sobre o contexto da aula, como o tempo, o espaço e as circunstâncias específicas, bem como as características do professor e dos alunos. Também é apresentada a planta da sala de aula, indicando a posição predominante do professor e dos alunos. Além disso, é fornecida uma descrição sucinta do enredo da aula, destacando os episódios ou tarefas que ocorreram ao longo do tempo cronológico da aula.
2. Relato descritivo dos episódios: Nesta parte, cada episódio é descrito de forma detalhada e multimodal, indicando a hora de início e fim, seguindo a ordem em que ocorreram na aula (p.207).

A narrativa é composta por duas partes. A primeira parte apresenta a introdução da narração, incluindo um resumo e a contextualização do conteúdo. A segunda descreve todos os episódios de maneira mais detalhada (Lopes & Viegas, 2021).

Maria (2014) destaca que a utilização da narrativa multimodal é um instrumento valioso, pois pode facilitar significativamente o trabalho de pesquisa. Com esta ferramenta é possível investigar diversos aspetos de uma aula sem a necessidade de consultar individualmente cada material (como por exemplo vídeos, cadernos de campo, etc.), recolhido durante as observações em sala de aula. Todos os dados necessários já estão integrados na própria narrativa.

No contexto da pesquisa qualitativa, Lopes e Cravino (2017) apresentam as narrativas multimodais como um instrumento que “permite a organização e a sistematização de dados relevantes e diversos” (p.6). Esses dados podem abranger uma grande quantidade de informações e ter naturezas diversas, relacionadas aos processos e aos “contextos de ensino de Ciências e Tecnologia” (p.6).

A narrativa multimodal “assume-se como um instrumento robusto, capaz de preservar e organizar dados de acontecimentos e realidades flexíveis, potenciando a capacidade de reflexão nelas centrada” (Lopes & Viegas, 2021, p.206).

Uma narrativa multimodal (NM) é uma unidade hermenêutica que consiste num documento que utiliza diferentes modos de expressar o que ocorreu na sala de aula, evitando, assim, a repetição e “manipulação” de dados brutos. Uma vez concluído e validado, esse documento não será alterado, o que permite que os pesquisadores possam utilizá-lo em qualquer momento (Maria, 2014, s. p.).

De acordo com Lopes, et al. (2014), conforme citados por Lopes e Cravino (2017), a narrativa multimodal é um documento cronológico, autocontido e multimodal que descreve o que o professor e as crianças fizeram e disseram num determinado contexto de ensino. Essa narrativa agrega e transforma todos os dados recolhidos, “seguindo um protocolo previamente definido e publicado” (p.1).

Sendo um documento autónomo e conciso, a narrativa multimodal pode ser, posteriormente, analisada, o que evita “a dificuldade de lidar com múltiplas fontes de dados” (Lopes et al., 2014, como citados por Lopes e Cravino, 2017, p.5). Assim, enquanto documento de recolha de dados, a narrativa multimodal representa uma descrição validada de uma “realidade irrepitível”, ou seja, o que ocorreu na sala de aula. Ela é “confiável”, pois está em conformidade com os dados recolhidos, e é “pública”, já que, e uma vez finalizada, pode ser divulgada para comunidades de interesse nessa forma de recolha de dados (Lopes & Viegas, 2021, p.206).

Conforme mencionado por Lopes, et al. (2013), citados por Maria (2014), a narrativa multimodal (NM) é abrangente e pode servir vários propósitos de pesquisa. Por exemplo, é

possível utilizar a mesma narrativa para diferentes objetivos de pesquisa. Além disso, é possível aplicar “diferentes técnicas de análise de dados de acordo com as questões de pesquisa que se deseja responder” (s.p.). O conhecimento dos dados provenientes do ambiente da sala de aula pode levar a avanços significativos no campo da educação.

Conforme mencionado por Lopes, et al. (2014), citados por Lopes e Cravino (2017), a Narrativa Multimodal (NM) incorpora trechos de dados recolhidos e descreve interações, decisões, atitudes, silêncios ou gestos do professor e das crianças. O processo de construção da NM envolve três fases essenciais, conforme estabelecido num protocolo com orientações:

- a. Recolha de dados da sala de aula;
- b. O narrador constrói a Narrativa Multimodal, criando um documento único;
- c. Validação da Narrativa Multimodal.

Segundo Lopes e Cravino (2017) “as [NM] podem ser [utilizadas] no âmbito da investigação, da formação e do desenvolvimento profissional em contextos educativos e de outros que envolvam a interação humana” (p.6). Neste sentido, e tomando como referência o desenvolvimento profissional dos professores, a Narrativa Multimodal (NM) possui um duplo potencial. Em primeiro lugar, ela permite aprofundar o conhecimento e melhorar a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem. Em segundo, ela promove o desenvolvimento de comunidades colaborativas de prática entre os professores, nas quais podem compartilhar experiências, perspectivas e práticas de ensino, além de outras dinâmicas. Isso contribui para o aprimoramento das competências essenciais no desenvolvimento profissional, tanto na “formação inicial quanto na formação contínua de professores” (Lopes & Cravino, 2017, p.7).

De acordo com Lopes e Viegas (2021), o objetivo da Narrativa Multimodal (NM) é contribuir para uma visão abrangente, complexa e multimodal do que ocorre dentro da sala de aula, além de facilitar comparações entre as práticas de ensino de professores, independentemente do domínio científico em que se integram. Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvida a ferramenta de Narrações Multimodais. Desde o início, esta ferramenta auxilia na estruturação da recolha de diversos dados multimodais, tais como fotografias, organização da sala, diálogos, ações de professores e crianças, trabalhos realizados, reações de todos os envolvidos, entre outros. Esses dados, como peças de um quebra-cabeça, ajudam, posteriormente, a contar a história da aula e a transformá-la num documento "vivo" (Lopes & Viegas, 2021, p.201).

A NM desempenha três funções principais: (a) recolher dados; (b) organizar o seu armazenamento; e, (c) transformar os dados de forma a torná-los mais facilmente

manipuláveis e obter “uma descrição validada da realidade objeto em estudo” (Lopes & Viegas, 2021, p.202).

Para estruturar a NM são introduzidas duas seções específicas: na primeira seção, há um relato sucinto de toda a aula como, por exemplo, um resumo do roteiro completo e informações contextuais que ajudam a compreender o contexto da aula. Na segunda ocorre a narrativa das “ações e diálogos entre professores e alunos durante a apresentação de cada tarefa”, desde o início até ao término (Lopes & Viegas, 2021, p.204).

Reforçando ainda as palavras de Lopes e Viegas (2021), uma das características marcantes da ferramenta de Narrações Multimodais (NM) é a sua representatividade. O seu foco não está apenas no conteúdo da aula, mas sim nas ações e linguagens do professor e das crianças. Isso significa que um investigador pode utilizar a NM em diferentes áreas e, mesmo assim, “refletir sobre os aspetos didáticos e pedagógicos” relacionados à prática de ensino (p.205).

Os estudos qualitativos na pesquisa em educação surgiram da necessidade de compreender a complexidade dos contextos educativos, considerando o envolvimento de diversos participantes (Bogdan & Knopp, 1997, como citados em Lopes & Viegas, 2021, p.205). As NM são altamente adequadas para esse tipo de processo, devido à sua capacidade de organizar e sistematizar dados relevantes sobre o ensino e a aprendizagem, proporcionando oportunidades de investigação na área da educação (Lopes & Viegas, 2021).

Conforme mencionado por Lopes e Viegas (2021), a finalidade das Narrativas Multimodais (NM) é auxiliar na produção de um documento estruturado e abrangente sobre os eventos que antecederam a aula, realçando a sua contextualização, as intenções do professor, a forma como o trabalho é proposto e apoiado durante a aula, as percepções ao longo do processo, as reações das crianças, o trabalho efetivamente realizado e o encerramento de cada atividade. O objetivo é que o documento NM seja elaborado de forma a transmitir ao leitor a sua autenticidade, reconhecendo-o como “o relato de uma aula real” (p.201).

Seguindo a abordagem de Lopes e Viegas (2021), a narrativa deve ser uma história com uma estrutura cronológica, verdadeira e verificável, estabelecendo conexões com os elementos recolhidos antes, durante e após a aula para garantir a sua confiabilidade. Além disso, ela deve incorporar “elementos multimodais” no texto, tornando o relato da aula mais vivo (p.204).

Lopes e Viegas (2021) sugerem um conjunto de princípios orientadores para a criação das NM e que incluem: (a) ter procedimentos definidos para a recolha de dados; (b)

seguir etapas para lidar com “o problema da objetividade e sistematicidade” da narrativa, sem deixar de incluir informações sobre aspectos subjetivos do ensino; e, (c) garantir a conexão da narrativa com os demais dados multimodais (p.204).

Conforme destacado por Lopes e Viegas (2021), as Narrativas Multimodais podem ser utilizadas diretamente no desenvolvimento profissional ou na aprendizagem da profissão, como a de professor ou outras. Neste sentido, elas podem ser usadas de duas maneiras: 1) a leitura de uma ou mais NM e reflexão sobre a mediação observada; 2) além da leitura, possibilitam a reflexão sobre a própria prática atual ou futura, identificando aspectos importantes a serem mantidos ou modificados (p.206).

Conforme destacado por Lopes e Viegas (2021), o narrador de uma Narrativa Multimodal (NM) pode ser o próprio professor ou um investigador que tenha acesso aos dados recolhidos pelo professor e dialogue estreitamente com ele, a fim de ser fiel às suas “intenções e decisões”, e ao que realmente aconteceu na aula (p.207). Os autores mencionam ainda que a simples construção de uma NM é, por si só, um processo de aprendizagem. Esse processo envolve três fases essenciais estabelecidas num protocolo: a recolha de dados da sala de aula, a escrita da narração e a incorporação dos elementos multimodais, e, por fim, a validação da NM (pp.207-208).

Conforme apontado por Lopes e Viegas (2021),

os dados podem ser divididos em dois grupos: dados independentes, que podem ser analisados por qualquer pessoa, tais como gravações de áudio, documentos escritos, fotografias, descrições de recursos e contexto da aula, entre outros; e dados dependentes do professor, que requerem a participação do professor para serem narrados, como intenções do professor, percepções, ações, reações, atitudes, silêncios, gestos, decisões, etc. (p.208).

Os autores reforçam ainda que a NM não é apenas um meio de recolha de dados, mas também de sistematização e organização desses dados, sendo útil para diversos propósitos, não se limitando apenas à pesquisa (Lopes & Viegas, 2021, p.208). Ao longo da sua narração, este deve escolher as partes de cada episódio que considere mais pertinente para a compreensão dos acontecimentos passados. Uma vez que a NM deve “conseguir transportar o leitor para a vivência da aula, ou seja, deve transportar a forma como se encadearam as ações e reconhecê-la como prática verdadeira” (Lopes & Viegas, 2021, p.209).

2.3.3. Photovoice

Segundo Rose (2016)

a utilização de métodos de investigação fundamentados em materiais visuais vem aumentando, por vezes para explorar questões sobre a visualidade, no entanto, e mais frequentemente, para explorar aspetos da vida social. Assim, os métodos visuais se firmaram como uma área da pesquisa qualitativa. (como citado por Ulhôa et al., 2021, p.54)

O *PhotoVoice* recorre à técnica chamada de Foto-elicitação, servindo para mobilizar internamente os participantes na exteriorização de suas percepções acerca das imagens captadas, trazendo à tona, pelo diálogo orientado, as manifestações das memórias e das experiências individuais e coletivas vividas e que dizem respeito à realidade da comunidade. (Ulhôa et al., 2021, p.55)

O *PhotoVoice* é um processo que possibilita às pessoas a identificação e a representação da sua comunidade através da fotografia “podendo ser vista como uma combinação de pesquisa e capacitação comunitária (Marques & Miranda, 2015, como citados por Ulhôa et al., 2021, p. 58).

O *PhotoVoice* utiliza a imagem como instrumento, a sua produção é feita pelos próprios participantes integrantes da comunidade, “o que permite que o investigador veja o mundo sob o ponto de vista desses sujeitos” (Ulhôa et al., 2021, pp. 59-60).

Posto isto, este método deu a ideia de se utilizar a documentação fotográfica dos indivíduos no seu dia a dia como sendo uma ferramenta educativa com o propósito de registrar e refletir sobre as suas necessidades, promovendo o diálogo e incentivando ações. Possibilita também uma escuta sensível, isto é, proporciona obter não só informações observáveis “mas também subjetividades relevantes para construção de uma investigação qualitativa”. Assim, este método trata-se de um procedimento que através das fotografias envolve e diversifica as memórias, as emoções, as preocupações e as angústias podendo ser “externalizadas, viabilizando a reflexão e o debate coletivo, com vista à transformação da realidade” (Ulhôa et al., 2021, p. 67).

Concluimos assim que o

PhotoVoice é um método interventivo, pois envolve a investigação participativa, que visa a transformação pela ação, não apenas pelas fotografias, potenciais pelo seu valor simbólico e subjetivo, mas através do próprio processo de reflexão a que os participantes se submetem desde o primeiro até ao último dos procedimentos que caracterizam o método. (Ulhôa et al., 2021, p.68)

Este foi o método utilizado, pois através do registo fotográfico conseguimos transformar/melhorar o “objeto” que foi fotografado.

Capítulo 3 – Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem

Nota introdutória

No presente capítulo descrevemos e analisamos as experiências de ensino aprendizagem, apresentando algumas atividades realizadas com as crianças nos contextos de 1.º CEB e de 2.º CEB, neste último nível de ensino nas áreas disciplinares de História e Geografia de Portugal (HGP) e Português. Ao longo deste capítulo narramos algumas das interações/evidências práticas das crianças que fomos observadas ao longo da nossa intervenção nos referidos contextos. Torna-se importante referenciar que os nomes utilizados nas experiências de ensino aprendizagem, aquando da reflexão e análise, e para fazermos prova das evidências, são fictícios.

3.1. Descrição das experiências de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico

3.1.1. Experiência de ensino e aprendizagem: Jogo do Bingo

A experiência de ensino e aprendizagem (EEA) que passamos a descrever/narrar e a analisar foi executada na componente do currículo de Matemática. O conteúdo que tinha sido introduzido e trabalhado foi o algoritmo da divisão. Depois do conteúdo ter sido introduzido e trabalhado resolvemos fazer o “Jogo do Bingo”, utilizando o algoritmo da divisão. Antes de começarmos o jogo, explicamos as regras e distribuímos um cartão com números, a cada criança. Em seguida, no quadro interativo, através de uma apresentação em *PowerPoint* fomos projetando operações com o algoritmo da divisão e, recorrendo ao cálculo mental, as crianças iam resolvendo cada operação e assinalando na folha o número correspondente. A primeira criança a preencher um cartão completo tinha de dizer “bingo”. Posteriormente, íamos confirmar o cartão da(s) criança(s) ao lugar e se, os números marcados, estivessem corretos ganhava(m), caso não estivessem bem assinalados tinha(m) de continuar a jogar.

Optamos pela utilização de um jogo, uma vez que ao longo das aulas de matemática observamos que muitas das crianças não gostavam muito da divisão e tinham alguma dificuldade para efetuar as operações. De tal forma que, como defende Ferreira (2019), “o jogo poderá ser uma excelente estratégia para motivar [as crianças], uma vez que desperta o [seu] interesse e vontade de aprender” (p.2).

Ferreira (2019) alerta também para o facto de que “os jogos não devem (...) ser considerados apenas como uma forma de diversão ou como um prazer para ocupar os tempos livres. Mas sim ser considerados como um bom auxiliar educativo e uma forma de potenciar

a aprendizagem” (p.2). Também Guerreiro e Sousa (2016) mencionam que “o processo de ensino/aprendizagem que assenta no Lúdico contribui e influencia a formação das crianças, possibilitando-lhe um crescimento sadio e um enriquecimento permanente, integrando-se numa prática pedagógica democrática e, simultaneamente, contribui para uma produção efetiva de conhecimentos” (p.264).

Durante a realização do jogo fomos escrevendo no quadro os nomes das crianças, pela ordem com que acabavam o jogo. No final pedimos-lhe que pensassem e que nos dissessem qual era a sua opinião em relação às seguintes questões: Pensam que devíamos dar algum prémio às crianças que ganharam? A todas ou só a algumas? Queremos saber a vossa opinião sobre o que devemos fazer... Sugerimos às crianças que refletissem sobre estas questões ao longo da semana. Na semana seguinte dar-nos-iam as suas respostas.

Tendo em atenção as classificações do jogo e o comportamento das crianças sugerimos que todas teriam de estar atentas ao comportamento dos colegas durante a semana e, de acordo com o seu comportamento, a sua posição na tabela de classificações podia subir ou descer. As crianças concordaram todas, pois muitas delas gostavam de manter e subir a sua posição no jogo. Independentemente do facto de termos solicitado que refletissem nesta situação e nos darem a resposta na semana seguinte, algumas das crianças foram-nos dizendo que consideraram ter sido uma boa ideia, uma vez que eram conscientes que alguns dos seus colegas destabilizavam a sala de aula. Curiosamente também algumas crianças referiam que sabiam que iam descer a sua posição, pois tinham perceção do seu comportamento em sala de aula.

Decorrida uma semana começamos a aula com uma breve discussão sobre os comportamentos, lembrando os acontecimentos decorridos nas aulas anteriores, para que as crianças pudessem tecer algumas reflexões (solicitadas anteriormente). Durante a discussão algumas das crianças disseram que dizia respeito às professoras tomarem as decisões que envolvessem as situações que diziam respeito à turma em geral. Utilizando esta discussão, referenciamos que o nosso objetivo era que as crianças decidissem entre si como turma e que fossem capazes de tomar decisões e conscientizá-las para uma participação democrática. Para tal, voltamos a questionar as crianças sobre os comportamentos assumidos com a intencionalidade de reformular as classificações obtidas durante a realização do jogo. Fomos escrevendo no quadro os nomes pela ordem com que terminaram o jogo. Em seguida distribuímos folhas impressas (tamanho A5) com uma tabela, na qual as crianças teriam de ordenar os nomes dos colegas tendo em atenção as regras que foram acordadas por todas na

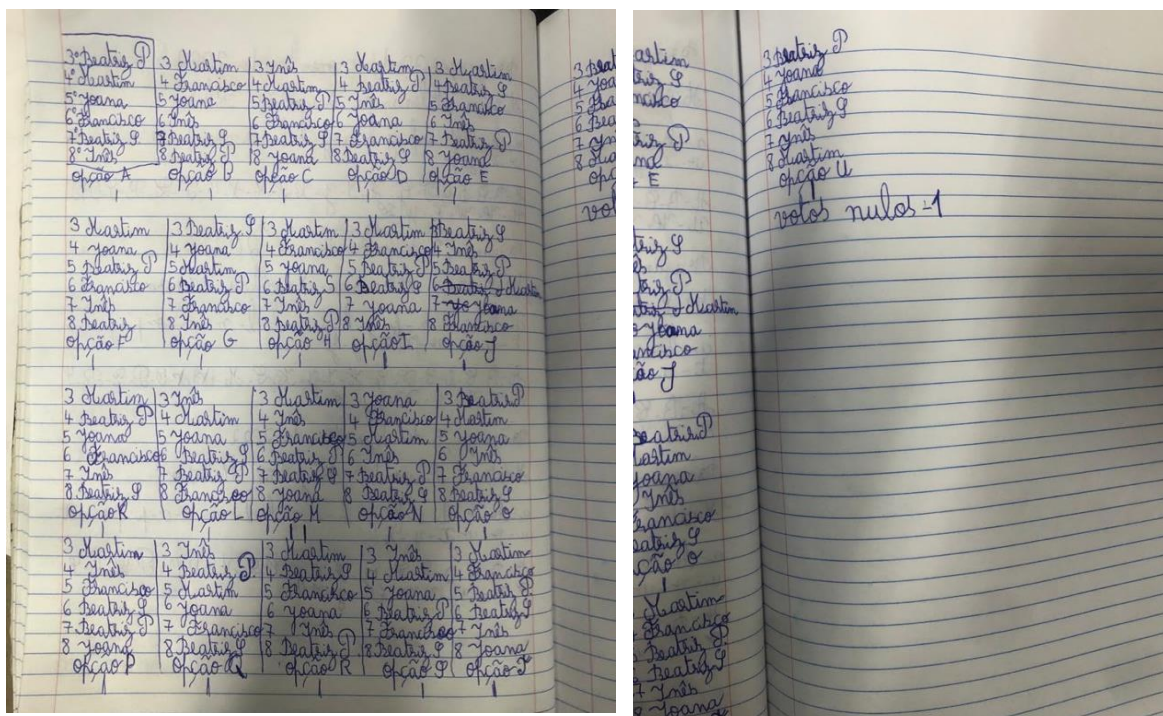
aula anterior. Lembramos ainda que não era para ordenarem os colegas por gostarem mais de uns do que outros, mas sim pelo comportamento observado.

Depois de terminarem esta tarefa, cada criança dobrou o seu papel e colocou-o numa caixa para procedermos à retirada dos papéis, isto para averiguarmos as classificações finais. Uma vez que na componente do currículo de matemática estávamos a fazer uma revisão sobre as tabelas de frequências e sobre os gráficos de barras, decidimos utilizar estas informações para facilitar a leitura dos dados. Contudo, antes de passarmos à retirada dos papéis, as crianças quiseram dialogar sobre uma situação de justiça. Nesse diálogo decidiram que as duas crianças que se encontravam no 1.º e no 2.º lugar, respetivamente, deviam ficar fora da votação, pois o seu lugar já não se iria alterar, ficando assim decidido que a votação seria realizada a partir 3.º lugar.

Ao longo da atividade conseguimos perceber que a maioria das crianças tinha feito a sua escolha por amizade e não pelo comportamento, pois o que sucedeu foi que nos deparamos com 21 resultados diferentes (*vide* figuras 4 e 5).

Figuras 4 e 5

Resultados obtidos a partir da votação



Fonte: Arquivo da autora

Após a contagem as classificações, estas foram expostas no quadro, mesmo não tendo ido ao encontro do pretendido, as crianças conseguiram perceber que a sua opinião e as suas decisões são importantes e que devem ser bem pensadas. No término da atividade

apresentamos e/ou retiramos algumas frases que as crianças disseram e que damos conta na seguinte nota de campo:

Mas o resultado não é justo. (Lia)

Quais foram as regras que nós demos? [Professora Estagiária (PE)]

Que tínhamos de votar de acordo com o comportamento. (Diogo)

Eu votei pelos dois, por comportamento e por gosto. (Fernando)

Eu só votei por gosto. (Afonso)

Então a que conclusão chegamos? (PE)

Se todos tivessem votado por comportamento e não amizade a votação tinha sido mais justa. (Gonçalo)

(Nota de campo n.º 5, dezembro, 2022)

No fim do diálogo muitas crianças quiseram repetir a votação, mas explicamos que uma vez que os votos são contados já não há nada a fazer. Pretendíamos ter feito um gráfico de barras, mas não conseguimos devido à falta de tempo e aos resultados que conseguimos.

Estes dois momentos/duas experiências funcionaram como uma pequena introdução aos conceitos que iríamos trabalhar, uma vez que tínhamos como objetivo que as crianças se fossem consciencializando que as suas atitudes, ações e decisões têm importância e trazem consequências, podendo estas ser positivas ou negativas.

3.1.2. Experiência de ensino e aprendizagem: *O que é viver em sociedade?*

A experiência que passamos a descrever/narrar foi executada nas componentes curriculares de português, cidadania de desenvolvimento e estudo do meio. Começamos a aula com um diálogo sobre os acontecimentos referenciados anteriormente. Apresentamos e/ou retiramos algumas frases que as crianças disseram, na seguinte nota de campo:

Lembram-se do que estivemos a fazer na votação? E repararam que existiam respostas diferentes? (PE)

Sim! (Todas)

E como é que se faz quando existem várias opiniões? (PE)

Fazemos uma votação. (Todas)

E como é que decidimos que opinião devemos valorizar? (PE)

A que está escolhida mais vezes. (Ana)

E como é que sabemos quem ganhou a votação? (PE)

Quantas votações iguais há. (Raul)

Ou seja, ganha aquele que tiver mais... (PE)

Votos. (Algumas crianças)

E quando temos de decidir alguma coisa, enquanto turma, só temos de ter em conta a nossa opinião ou temos de ter em conta a opinião de todos? (PE)

A opinião de todos. (Todas)

Será que podemos utilizar as ideias de todos ou será que existem regras? (PE)

Regras. (Todas / Em coro)

Que regras? Sabem? (PE)

Temos de respeitar os outros e depois falarmos, temos de acalmar para depois falarmos e ver as opiniões e ver se todos concordam. (Afonso)

Mas as regras só existem dentro da sala de aula ou existem também no nosso dia a dia para podermos viver em sociedade? (PE)

Sim, também na sociedade. (Todas)

E quem é que cria essas regras? (PE)

O governo. (Afonso)

E onde é que estão essas regras? Onde é que as podemos encontrar? (PE)

No governo. (Afonso)

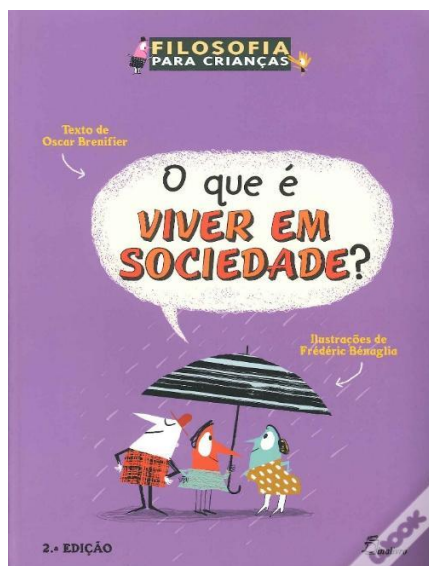
(Nota de campo n.º 6, dezembro, 2022)

Após terminarmos o diálogo passamos para a exploração dos elementos paratextuais de um livro, questionando as crianças sobre o que retratava o livro (antecipação do conteúdo). Uma vez que a capa não dava muita informação as crianças referenciaram que era um livro que falava sobre a sociedade. De seguida passamos à leitura do capítulo “Autoridade” integrado no livro “O que é viver em sociedade?” de Jérôme Ruillier e Oscar Brenifier (2011) (*vide* figura 6), com o propósito de consciencializar as crianças de que existe uma relação/conexões entre os conteúdos lecionados em sala de aula e o seu dia a dia. Como referem Martins, et al. (2017)

as conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam diversas questões. Por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nas crianças que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. (p. 7)

Figura 6

Capa do livro “O que é viver em sociedade?”.



Fonte: <https://shre.ink/rEGs>

Ao longo da leitura fomos questionando e refletindo com as crianças, sobre as questões que o livro nos suscitava. A título de exemplo selecionaram-se algumas frases proferidas, oralmente, pelas crianças e que transcrevemos na seguinte nota de campo:

Para viver em sociedade precisamos sempre de regras e de um chefe? (PE)

Não precisamos de um chefe, mas por exemplo precisamos de umas pessoas que nos orientem. (Afonso)

Quem dá as regras é o chefe, por isso sim, precisamos. (Diogo)

Pois é como o presidente é o chefe de Bragança e ele dá as regras todas. (Bernardo)

Às vezes precisamos de um chefe, porque às vezes os seres humanos são maus. (Anabela)

(Nota de campo n.º 6, dezembro, 2022)

Em seguida, continuamos com a leitura do livro que respondia à pergunta mencionada anteriormente.

O livro responde que sim, se o chefe e as regras forem justas. Sim, mas a ideia de justiça é sempre a mesma em todo o lado? (PE)

Não... (Todas)

Pode haver leis aqui em Portugal que são diferentes noutros países. (Diogo)

Ser justo é dar razão a toda a gente? (PE)

Sim. (Todas)

Depende! (Anabela)

Mas não é bem o chefe que decide as regras, porque nós é que votamos para ver qual é o chefe e depende do chefe para ver quais são as regras. (Diogo)

Nós votamos e há um senhor que está a correr as eleições e ele finge que é bom e as pessoas pensam que ele é bom, mas depois ele é mau, mas depois quando é para votar outra vez ele manda as pessoas votarem nele porque têm medo. (Lia)

(Nota de campo n.º 6, dezembro, 2022)

Após o comentário feito pela Lia explicamos que para evitar esses casos o voto é “secreto”, ou seja, anónimo e que só a pessoa que vota é que sabe em quem votou... mais ninguém. Primeiro só podemos votar quando tivermos 18 anos, depois quando podemos temos de dar o nosso nome e o cartão de cidadão à pessoa que se encontra na mesa, para que esta possa confirmar a nossa identidade de forma a evitar “falcatruas”. Assim evitamos que a mesma pessoa vote mais do que uma vez. Continuamos o esclarecimento: em seguida entregam um papel com o nome de todos os partidos que estão a concorrer para as eleições, e à frente de cada nome está um quadrado e temos que colocar um “x” no quadrado do partido em quem queremos votar, depois dobramos a folha e colocamos numa caixa designada por “urna”. Para preenchemos a folha com o nosso voto temos de nos dirigir para a parte de trás de um placar para que ninguém veja em quem votamos. Depois desta explicação continuamos com a leitura do livro.

Para vivermos em sociedade precisamos sempre de regras e de um chefe, mas há alguém que diz: Não, porque isso impedir-nos-ia de sermos livres. (PE)

A liberdade é a liberdade. (Afonso)

Nós não estamos libertos para fazer o que queremos. Por exemplo assaltar, matar, etc. (Anabela)

Estamos libertos de fazer isso, só que depois somos presos. (Afonso)

Podes fazer, mas depois temos leis e és preso. (Diogo)

E essas leis que vocês estão a falar servem para quê? (PE)

As leis servem para prender. (Afonso)

As leis servem para a justiça. (Lia)

Imagina que não havia leis vinha aqui um “fortão” a dar cabo de nós. É, por isso, que existem as leis para que ele depois fosse preso. (Diogo)

Por exemplo se chegar aqui o presidente e pegar numa pistola e começar a matar todos. Ele vai preso? (Fernando)

O que é que vocês pensam? As leis são para todos mas excluem o presidente? Ou o presidente está incluído? (PE)

São para todos. (Todas)

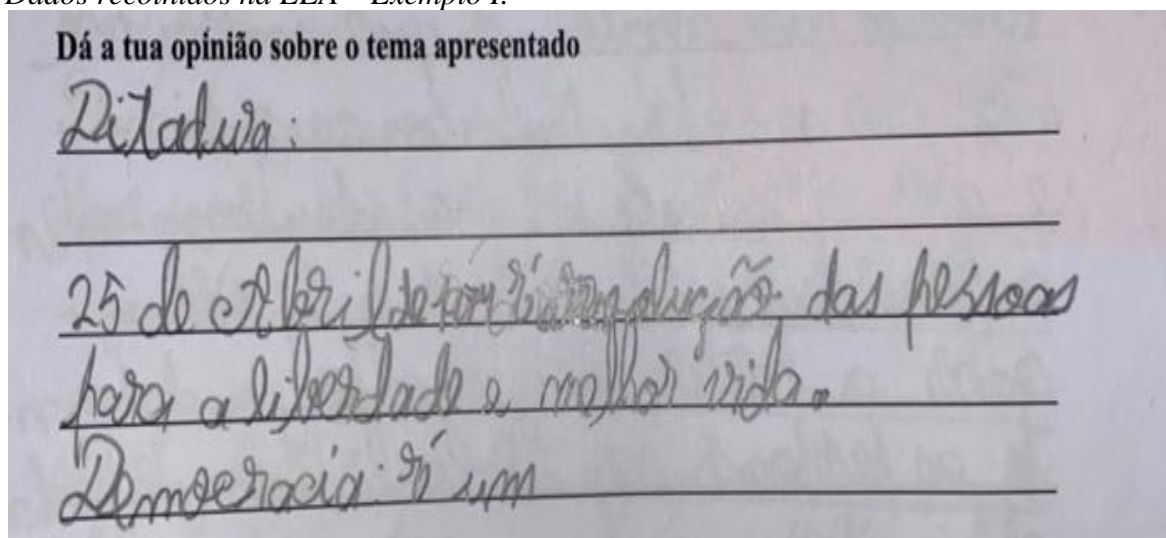
(Nota de campo n.º 6, dezembro, 2022)

Após a leitura do livro foi apresentado um *PowerPoint* com alguns conceitos e excertos da *Constituição da República Portuguesa* com o objetivo de consolidar e aprofundar o que foi trabalhado/refletido no livro que lemos. Pretendíamos que as crianças reconhecessem os órgãos de soberania de Portugal, identificassem os símbolos nacionais, conhecessem os direitos e deveres na formação de cidadãos ativos e aprofundassem o seu conhecimento histórico sobre a democracia em Portugal.

Num primeiro momento, para aferir o seu conhecimento sobre os conceitos apresentados, pedimos às crianças que dessem a sua opinião sobre o que era para elas a ditadura, o 25 de abril e a democracia, distribuindo um documento para percebermos se os conteúdos foram bem assimilados (*vide* anexo I). A título de exemplo apresentamos algumas respostas dadas pelas crianças (*vide* figuras seguintes).

Figura 7

Dados recolhidos na EEA – Exemplo I.

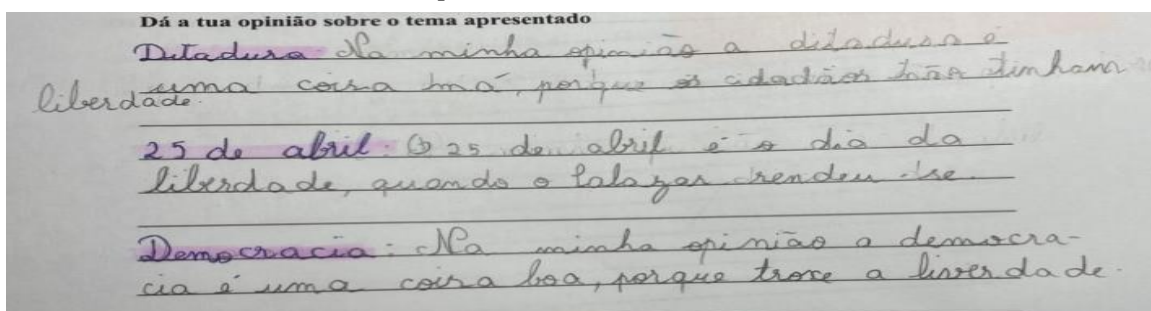


Fonte: Arquivo da autora

Como podemos observar na figura 7, a criança em questão apresentou bastante dificuldade em caracterizar/dar a sua opinião sobre a “ditadura”, o que nos leva a refletir que neste primeiro momento a criança não ficou a compreender muito bem os conceitos.

Figura 8

Dados recolhidos da EEA – Exemplo II.

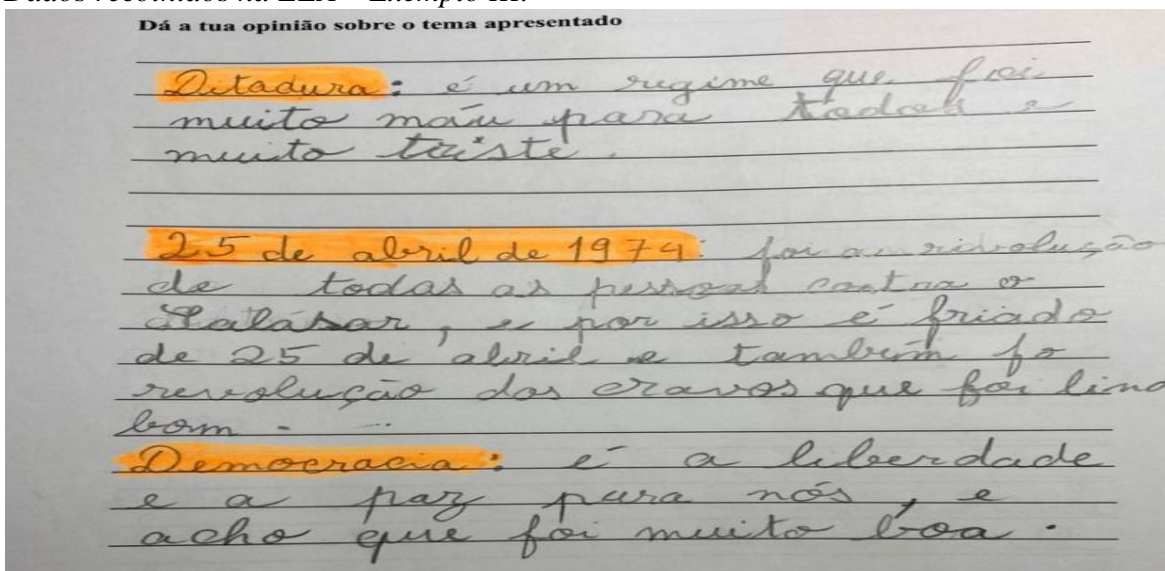


Fonte: Arquivo da autora

Na figura 8, como se pode constatar, a criança em questão, mesmo não tendo desenvolvido muito os conceitos de “ditadura”, “25 de abril de 1974” e “democracia”, conseguiu diferenciá-los, embora apresente também alguns erros ortográficos.

Figura 9

Dados recolhidos na EEA – Exemplo III.



Fonte: Arquivo da autora

Como podemos ver na figura 9, a criança em questão, conseguiu compreender a diferença dos conceitos trabalhados utilizando alguns termos que podemos considerá-los como “corretos”, como por exemplo, “regime”, “revolução dos cravos” e “liberdade”.

De uma maneira geral, a maioria das crianças descreveu a “ditadura” como sendo “má, que não deveria ter existido e como falta da liberdade”, por outro lado caracterizaram a democracia como sendo “a vinda da liberdade e da paz para Portugal”.

A área de estudo do meio tem um vasto objeto de estudo, pois a sua abordagem engloba várias áreas do conhecimento, nomeadamente nas áreas da Biologia, da Física, da

Geografia, da Geologia, da História, da Química e da Tecnologia. Como nos refere Veríssimo (2004)

o ensino da História pode e deve ter uma importante contribuição para a educação em geral e, em particular, para a educação de uma cidadania democrática permitindo [às crianças:] i. Aprenderem acerca da sua herança histórica, bem como a de outras pessoas e Nações; ii. Adquirirem e praticarem técnicas fundamentais, tais como a capacidade de pensarem por [elas próprias], a capacidade para tratarem e analisarem de forma crítica diferentes formas de informação e a capacidade de não se deixar influenciar por informação preconceituosa e por argumentos irracionais; iii. Desenvolverem atitudes básicas tais como a honestidade intelectual e rigor, um julgamento independente, uma abertura de espírito, a curiosidade, a coragem civil e a tolerância. (p.10)

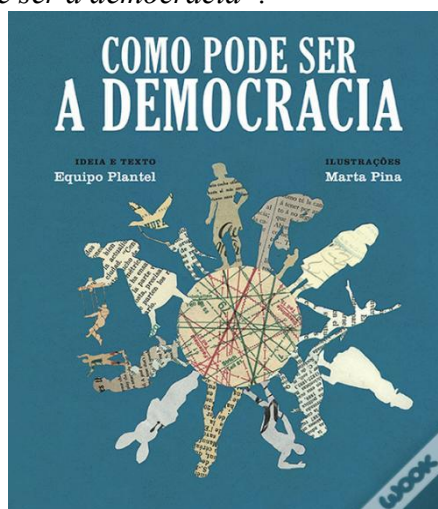
Consegue-se perceber que através da área disciplinar de estudo do meio podemos trabalhar várias áreas de conteúdo diferentes, em simultâneo e de uma forma integrada com outros conteúdos.

3.1.3. Experiência de ensino e aprendizagem: Como pode ser a democracia

A experiência que passamos a descrever/narrar foi executada nas componentes curriculares de português, cidadania e desenvolvimento, matemática e artes visuais. Começamos a aula com uma discussão e reflexão sobre os acontecimentos referenciados anteriormente e, para dar continuidade ao tema, decidimos procedemos à leitura do livro *Como pode ser a democracia* da Equipo Plantel (vide figura 10).

Figura 10

Capa do livro “*Como pode ser a democracia*”.



Fonte: <https://shre.ink/rEhV>

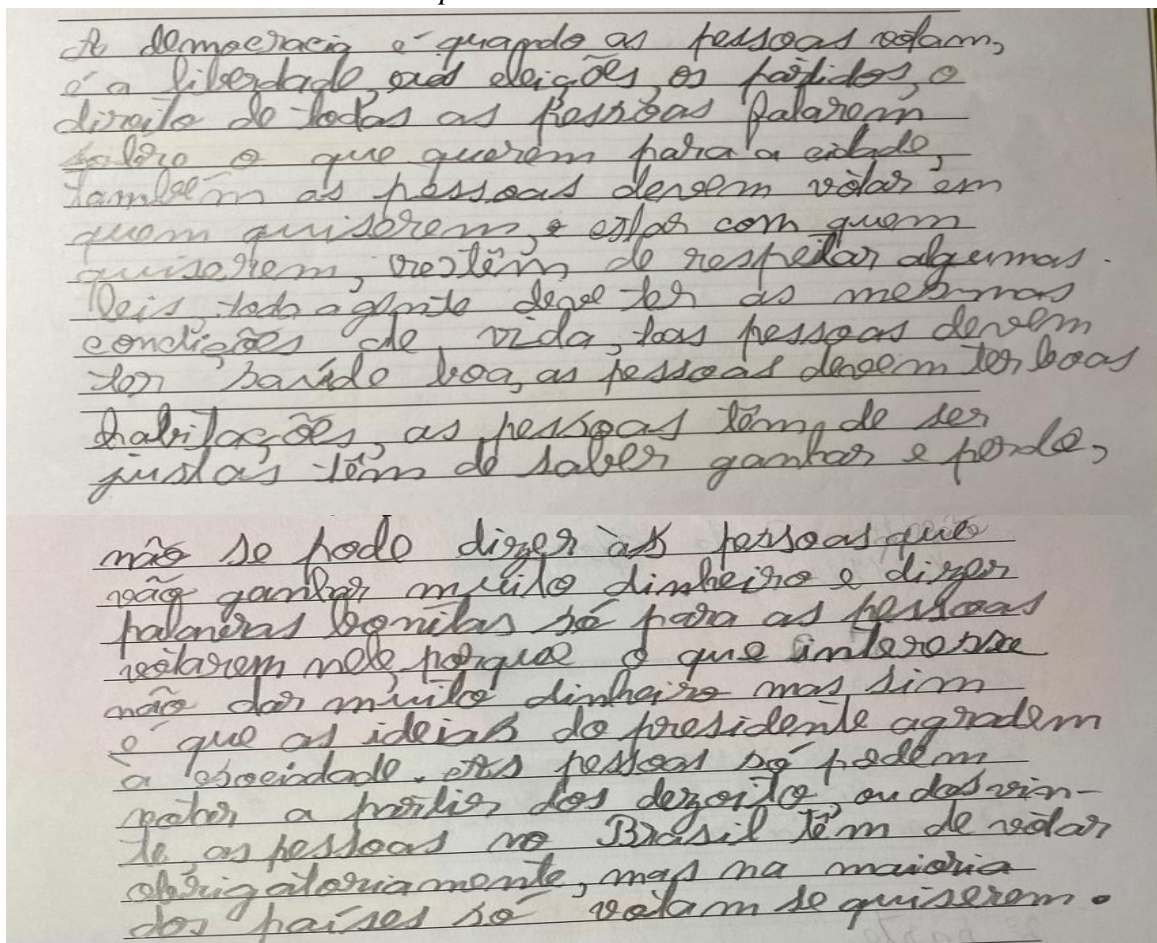
Ao longo da leitura do livro *Como pode ser a democracia* fomos refletindo e conversando sobre os seguintes assuntos: a democracia, as votações, as eleições, os partidos políticos, o governo, os direitos e deveres dos cidadãos e a liberdade. Todos os assuntos abordados estavam retratados no livro. Como refere Azevedo (2014), a literatura desempenha o papel importantíssimo de

iniciação estética, através da qual o leitor-modelo criança, sozinho ou com a mediação do leitor adulto, aprende a configurar-se não só como participante ativo na construção dos significados textuais, como também expande o seu saber acerca do mundo e alarga a sua competência enciclopédica, em particular naquilo que se refere ao conhecimento dos quadros de referência intertextuais. (como citado por Guerreiro, 2022, p.696)

Após a leitura e o diálogo sobre este livro, voltamos a entregar o documento (vide anexo I) com o propósito de sabermos se as crianças já tinham compreendido melhor o conceito de “democracia”.

Figura 11

Dados recolhidos na EEA – Exemplo IV.

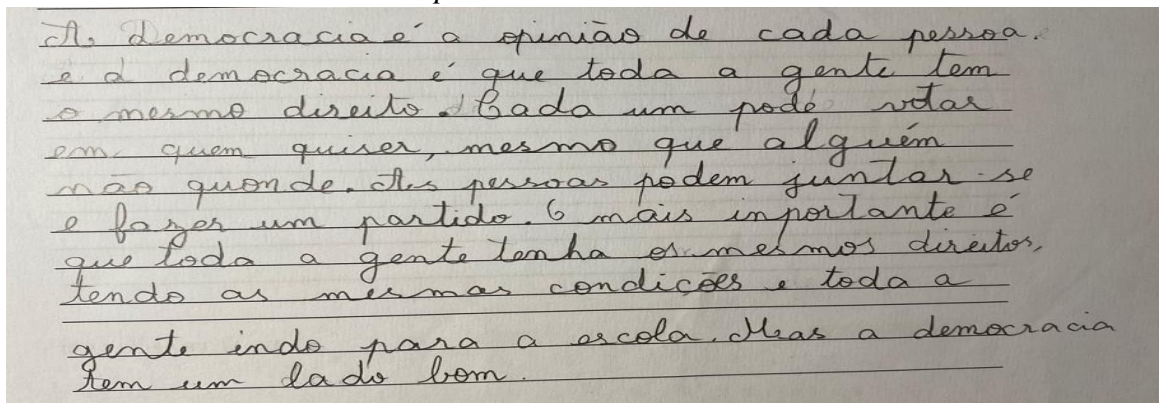


Fonte: Arquivo da autora

Como podemos ver na figura 11, a criança em questão, depois da leitura do livro já conseguiu desenvolver mais o conceito de “democracia”, dando bastantes exemplos em que esta pode ser colocada em ação/prática. Notamos assim uma evolução da compreensão do conceito de democracia, não só desta criança, mas também de outras, tal como se pode observar nos exemplos seguintes.

Figura 12

Dados recolhidos na EEA – Exemplo V.

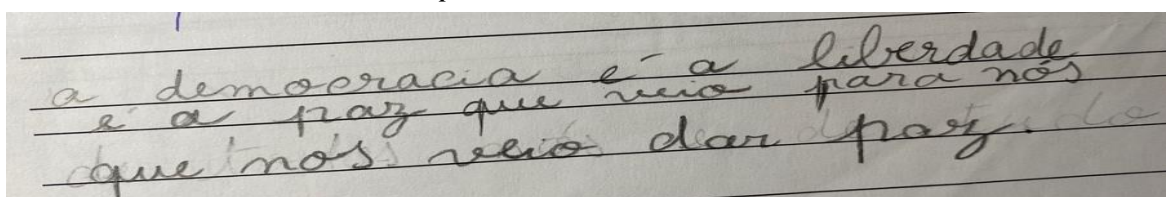


Fonte: Arquivo da autora

Como podemos ver na figura 12, a criança em questão, mesmo não tendo desenvolvido muito os conceitos num primeiro momento, conseguiu diferenciá-los, pois constatamos que esta acrescentou marcos característicos de uma democracia, como é o caso de direitos para todos e as votações.

Figura 13

Dados recolhidos na EEA – Exemplo VI.



Fonte: Arquivo da autora

Como podemos ver na figura 13, a criança em questão, já tinha distinguindo bem os conceitos, no momento anterior. Neste segundo momento, acabou por não acrescentar muito ao que já tinha redigido antes.

Após a recolha dos dados decidimos propor às crianças um “simulacro” de eleições, dado que no livro que lemos falava sobre partidos políticos e eleições. Primeiramente, decidimos que a nossa eleição iria recair sobre as regras de sala de aula e que essas regras iriam ser criadas em conjunto. De seguida, decidimos que iríamos criar três partidos e,

conforme decidíssemos as regras, íamos deliberando em que partido é que as devíamos colocar. Desta forma, as crianças tornam-se agentes participativos nas decisões da sala de aula onde estão inseridas, indo assim ao encontro do que é defendido pelos autores referenciados no enquadramento teórico. Por outras palavras, como defende, Freire-Ribeiro (2012)

o direito de participação para além de solicitar uma atuação mais ativa, responsável e dinâmica, solicita também que a criança seja capaz de fazer e partilhar escolhas informadas e que seja competente para a tomada de decisões especialmente em assuntos que são do seu interesse. Os direitos relativos à participação incluem o direito da criança a uma identidade e a um nome, o direito de acesso à informação, o direito a ser consultada e a ser ouvida, o direito à livre expressão e opinião e o direito a tomar decisões em proveito próprio. (p.109)

Tendo em consideração a opinião das crianças acordamos democraticamente as regras da sala de aula, elaboradas colaborativamente, bem como a sua distribuição por três partidos (*vide* tabela 5).

Tabela 5
Regras de sala de aula.

Partido 1	Partido 2	Partido 3
Sair da sala de aula sem pedir autorização à professora.	Devo pedir autorização à professora quando quiser sair da sala.	Devo pedir autorização à professora quando quiser sair da sala.
Só dar matemática à tarde.	Pedir à professora para termos uma aula (matemática, etc.) no espaço exterior.	Ir ao centro de ciência viva.
Nos 1.º e último dia de aulas deixar os meninos brincar o dia todo.	Colocar o dedo no ar quando quero falar.	Colocar o dedo no ar quando quero falar.
Ser assíduo e pontual.	Ser assíduo e pontual.	Ser assíduo e pontual.
Falar todos ao mesmo tempo.	Não conversar com os colegas.	Não conversar com os colegas.
Balançar com a cadeira.	Estar sentado com postura correta.	Sentar-me na cadeira como eu quiser.
Ter mais tempo para terminar as atividades.	Ter mais tempo para terminar as atividades.	Ter mais tempo para terminar as atividades.
Estar distraído nas aulas.	Estar atento nas aulas.	Estar atento nas aulas.
Ir à casa de banho durante a aula.	Ir à casa de banho antes de entrar na sala de aula.	Ir à casa de banho antes de entrar na sala de aula.
Gritar na sala de aula.	Não gritar na sala de aula.	Não gritar na sala de aula.
Brincar com os objetos durante a aula.	Não brincar com objetos durante a aula.	Não brincar com objetos durante a aula.
Utilizar telemóvel e tablet na sala de aula para aprender.	Utilizar telemóvel e tablet na sala de aula para aprender.	Utilizar telemóvel e tablet na sala de aula para aprender.
Não estragar os materiais dos colegas e da sala de aula.	Não estragar os materiais dos colegas e da sala de aula.	Não estragar os materiais dos colegas e da sala de aula.
Correr na sala de aula e nos corredores.	Não correr na sala de aula e nos corredores.	Não correr na sala de aula e nos corredores.
Dançar na sala de aula.	Não dançar na sala de aula.	Não dançar na sala de aula.
Não respeitar os professores e os colegas	Respeitar os professores e os colegas.	Respeitar os professores e os colegas
Não fazer a data e o nome no caderno diário.	Fazer a data e o nome no caderno diário.	Fazer a data, o nome e o abecedário no caderno diário.
Manter a sala de aula limpa e arrumada	Manter a sala de aula limpa e arrumada.	Manter a sala de aula limpa e arrumada
Festejar o aniversário dos colegas, com autorização.	Festejar o aniversário dos colegas, com autorização.	Festejar o aniversário dos colegas, com autorização.
Não dizer palavrões na sala de aula.	Não dizer palavrões na sala de aula.	Não dizer palavrões na sala de aula.

Fonte: Elaboração própria baseada em dados do contexto

Em seguida distribuimos os boletins de voto (*vide* figura 14) para que cada criança votasse no partido que fosse ao encontro daquilo que elas pretendiam. Uma das crianças referenciou que era para “votar nas regras que queríamos e não votar ao ‘calha’ como aconteceu no jogo do bingo” (Lia).

Figura 14

Boletim de voto.

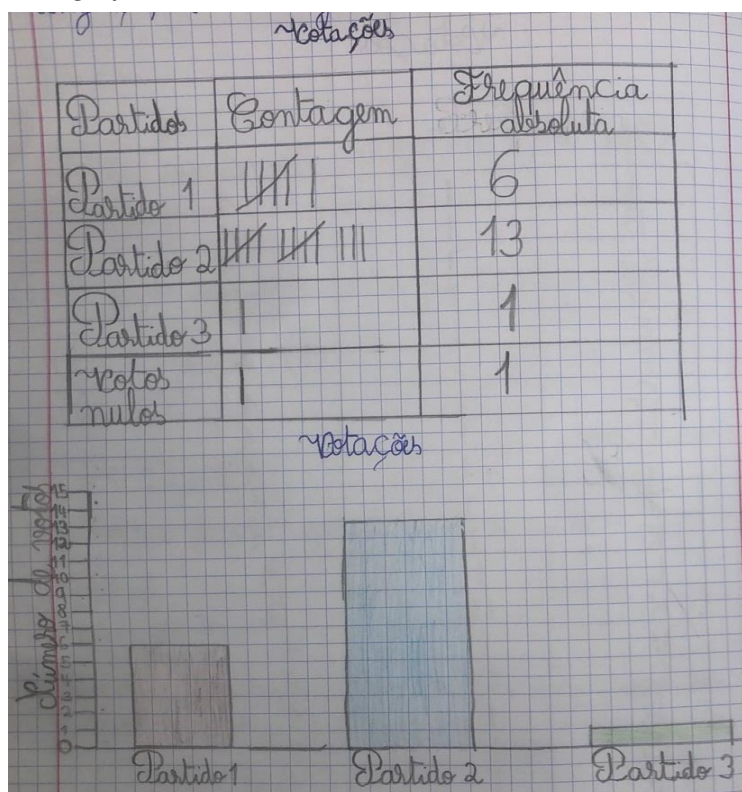
Partido 1	
Partido 2	
Partido 3	

Fonte: Arquivo da autora

Depois de ser feita a votação foram contados os votos. Após a contagem elaboramos uma tabela de frequências e um gráfico de barras para divulgarmos os resultados (*vide* figura 15). Pretendíamos também elaborar, em conjunto com as crianças, um cartaz com as regras do partido vencedor e afixá-lo, mas não conseguimos.

Figura 15

Tabela de frequência e gráfico de barras elaborados em sala de aula.



Fonte: Arquivo da autora

Para consolidar os conteúdos abordados ao longo destas atividades decidimos criar um mural, tendo como suporte papel de cenário, no qual as crianças foram convidadas a desenhar alguma situação que lhes lembrasse os conteúdos explorados.

Figura 16

Mural desenvolvido pelas crianças em sala de aula.



Fonte: Arquivo da autora

Percebemos neste trabalho, de uma forma mais, ou menos, explícita, a importância da interdisciplinaridade, ao conseguirmos englobar vários conteúdos de diferentes áreas do currículo, sustentando-nos num trabalho colaborativo e numa visão holística do conhecimento, por oposição à excessiva fragmentação do mesmo. Como defende Pombo (1993) a interdisciplinaridade

deverá então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum (p.13).

Refere ainda a autora que

conforme os casos e os níveis de integração pretendidos, ela pode traduzir-se num leque muito alargado de possibilidades: transposição de conceitos, terminologias,

tipos de discursos e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos, aplicações, etc. (Pombo, 1993, p.13)

Ao longo da experiência de ensino e aprendizagem apresentada tentamos trabalhar o conceito de democracia e da participação democrática das crianças através das várias áreas do conhecimento e, no nosso caso, resultou, precisamente, na combinação de conteúdos das áreas de Cidadania e Desenvolvimento, Estudo do Meio, Matemática, Português e Artes Visuais.

3.2. Descrição das experiências de ensino e aprendizagem no 2.º ciclo do ensino básico na área disciplinar de História e Geografia de Portugal

3.2.1. Experiência de ensino e aprendizagem: A 1.ª República

A experiência de ensino e aprendizagem (EEA) que passamos a descrever e a analisar foi planeada e executada na área disciplinar de História e Geografia de Portugal. Os conteúdos lecionados, nesta experiência, foram a 1.ª República, a Constituição de 1911 e a divisão dos poderes (legislativo, executivo e judicial), visando o desenvolvimento, aquisição e consolidação das aprendizagens essenciais determinadas para estes conteúdos.

Como era usual, neste contexto, começamos pela revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior utilizando o diálogo. Em seguida começamos por introduzir o conteúdo a trabalhar (Constituição de 1911) utilizando uma apresentação em suporte *PowerPoint* com o propósito de averiguarmos os conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto, encaminhando as crianças sempre para o nosso foco, ou seja, a sua compreensão sobre a democracia. Após a explicação da Constituição de 1911 decidimos fazer uma chuva de ideias (*brainstorming*), com as crianças, oralmente, para aferir sobre quais eram as suas ideias sobre esse conteúdo. Apresentamos algumas frases que as crianças disseram na seguinte nota de campo:

O que é a democracia? (PE)

São os direitos de toda a gente. (Henrique)

É o governo que governa em igualdade e em liberdade. (Francisco)

É governar baseando-se nos direitos humanos. (Alice)

Baseia-se nos direitos humanos, porque na ditadura não se podia falar mal do governo. (Manuel)

(Nota de campo, 24 de fevereiro de 2023)

Em seguida, questionamos as crianças para percebermos se consideravam a democracia como um acontecimento bom ou mau. Todas nos responderam que consideravam a democracia como sendo um marco histórico bom para os portugueses.

Após a concretização da chuva de ideias falamos do direito ao voto e das eleições (votações). Apresentamos algumas frases que as crianças disseram sobre o assunto em debate, na seguinte nota de campo:

Quem é que podia votar? (PE)

O povo todo. (Francisco)

Não! (Alguns elementos da turma em coro)

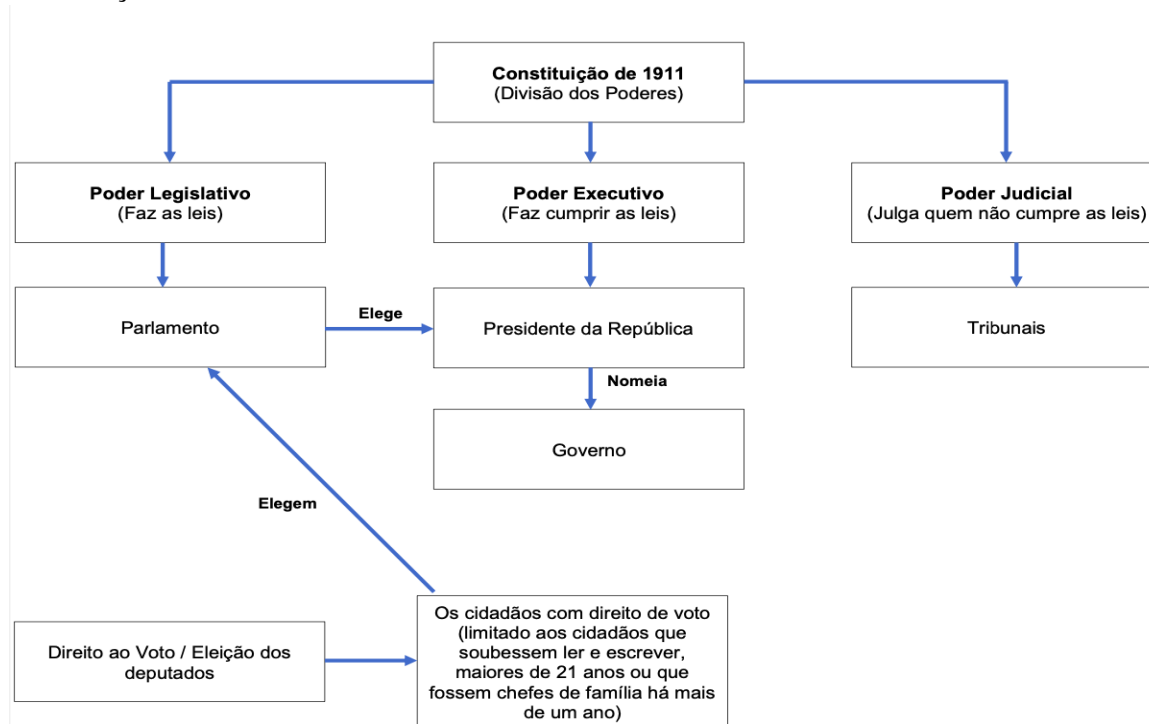
(Após o comentário do Francisco, as crianças, em diálogo entre si, discutiram a idade mínima que acreditavam ser a correta)

Não se podia ser analfabeto. (Pedro)

(Nota de campo, 24 de fevereiro de 2023)

Depois de as crianças terem exposto a sua opinião sobre quem tinha direito a votar, organizamos um esquema síntese sobre a Constituição de 1911 (*vide* figura 17), tema que estávamos a trabalhar, no qual ficou referenciada a divisão dos poderes e quem tinha direito a votar.

Figura 17
Constituição de 1911 – Divisão dos Poderes.



Fonte: Arquivo da autora

Através do diálogo, e à medida que íamos elaborando o esquema, conseguimos perceber que as crianças foram capazes de interrelacionar os conteúdos lecionados anteriormente (Constituição de 1822) com os conteúdos que estavam a ser explorados nesse momento (Constituição de 1911), assim como, com a atualidade. Desta forma, pensamos que conseguimos entender o quão importante é esta área do saber, pois como se expressa nas aprendizagens essenciais

a disciplina de HGP resulta da integração das duas áreas do saber, História e Geografia, devendo promover-se a interdisciplinaridade e a mobilização de saberes adquiridos [anteriormente], possibilitando a realização de aprendizagens globalizantes e significativas, com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história. (ME, 2018b, p.2)

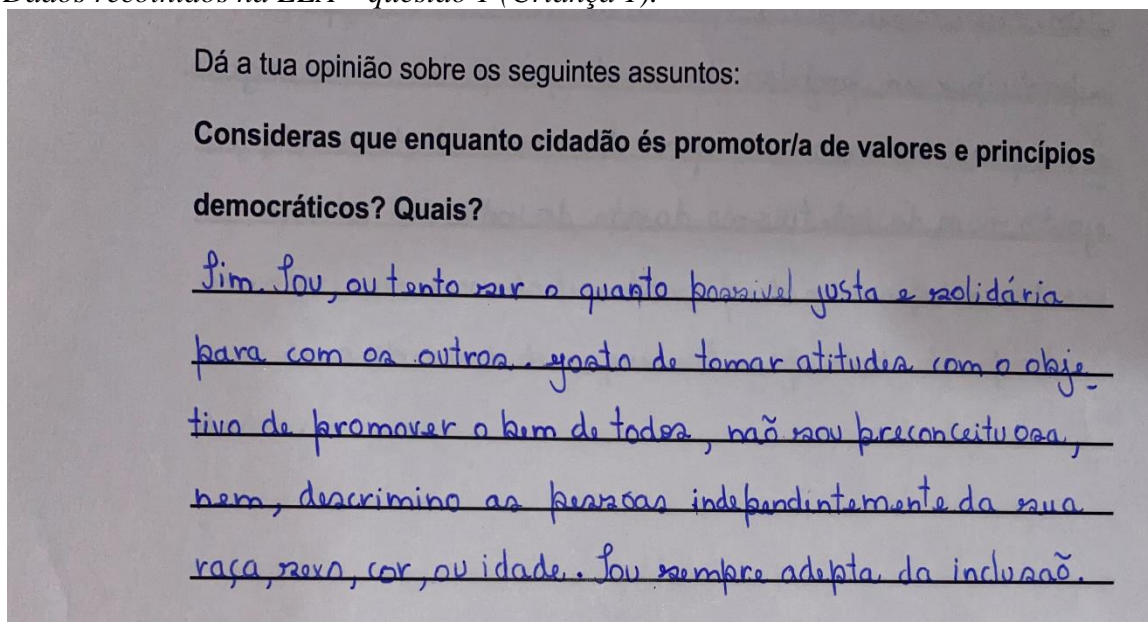
Durante a realização da PES neste contexto tivemos algumas dificuldades na concretização de alguns aspetos os quais passamos a referenciar: o horário era reduzido, pois tínhamos 90 minutos semanais, situação que, a nosso ver, dificultou a interação com as crianças; tínhamos um cronograma a cumprir e, mesmo que a professora titular de turma, mostrasse flexibilidade para que pudéssemos fazer o nosso trabalho, esta também tinha prazos, objetivos e conteúdos que tinham de ser cumpridos durante a nossa prática, o que, por vezes, fazia com que tivéssemos que repensar certos aspetos da nossa planificação. Tendo em atenção o que acabamos de referir, salientamos que, só nos foi possível desenvolver uma EEA.

Em relação à recolha de dados para o nosso tema, queríamos que estes tivessem sido preenchidos em contexto sala de aula, mas devido ao pouco tempo disponível tivemos de optar por um documento impresso (*vide* anexo II) que foi entregue às crianças e preenchido fora do contexto de sala de aula. Conseguimos observar que esta opção pode não ter sido uma boa alternativa, dado que, das 21 crianças apenas 12 nos entregaram o documento preenchido. Algumas crianças entregaram o documento em branco ou com respostas curtas, sem qualquer possibilidade de se constituir numa boa recolha de dados, aspeto que nos causou alguns constrangimentos na investigação sobre o nosso tema. Olhando agora para o documento consideramos que este poderia ter sido aplicado de outra forma, mas como já não existia a possibilidade de ser feita a recolha em sala de aula, optamos pelo referido documento (*vide* anexo II), todavia com receio que as crianças não respondessem ao que era pedido e com a apreensão de não termos recolha de dados suficientes. Também somos conscientes de que, provavelmente, desenvolvemos um documento muito extenso e, se tivéssemos de o refazer, optaríamos por outro tipo de questões. Contudo, ainda conseguimos

retirar alguns dados, os quais passamos a apresentar e a analisar. Nas figuras seguintes apresentamos, como exemplo, as respostas, às questões colocadas no questionário, dadas por algumas das crianças.

Figura 18

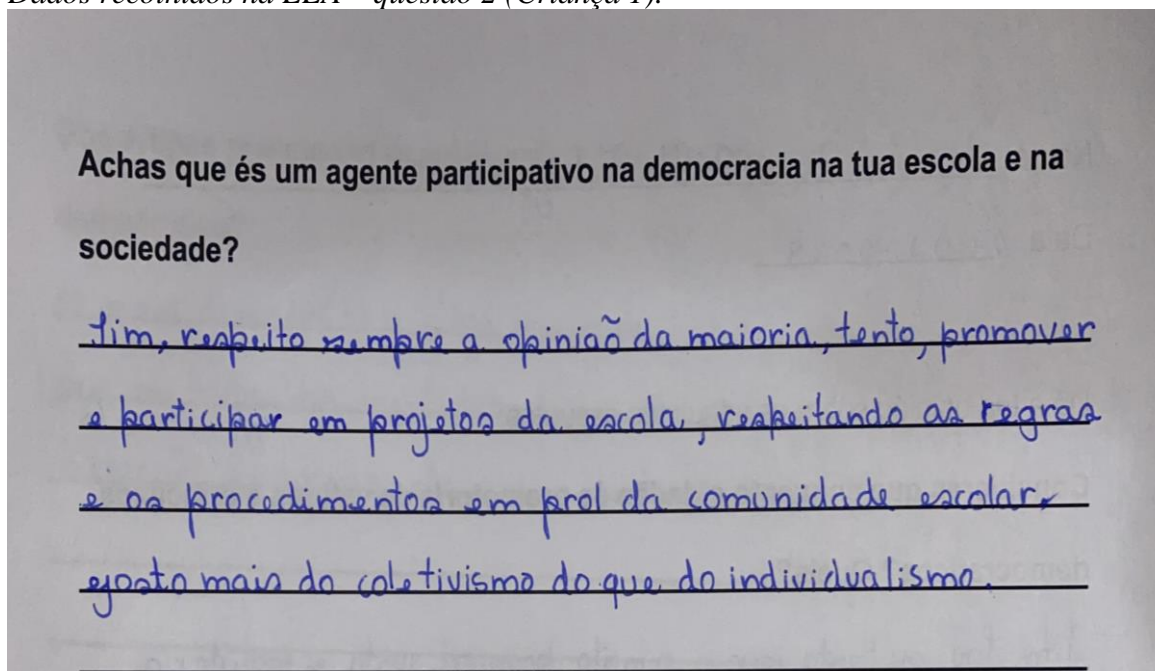
Dados recolhidos na EEA – questão 1 (Criança 1).



Fonte: Arquivo da autora

Figura 19

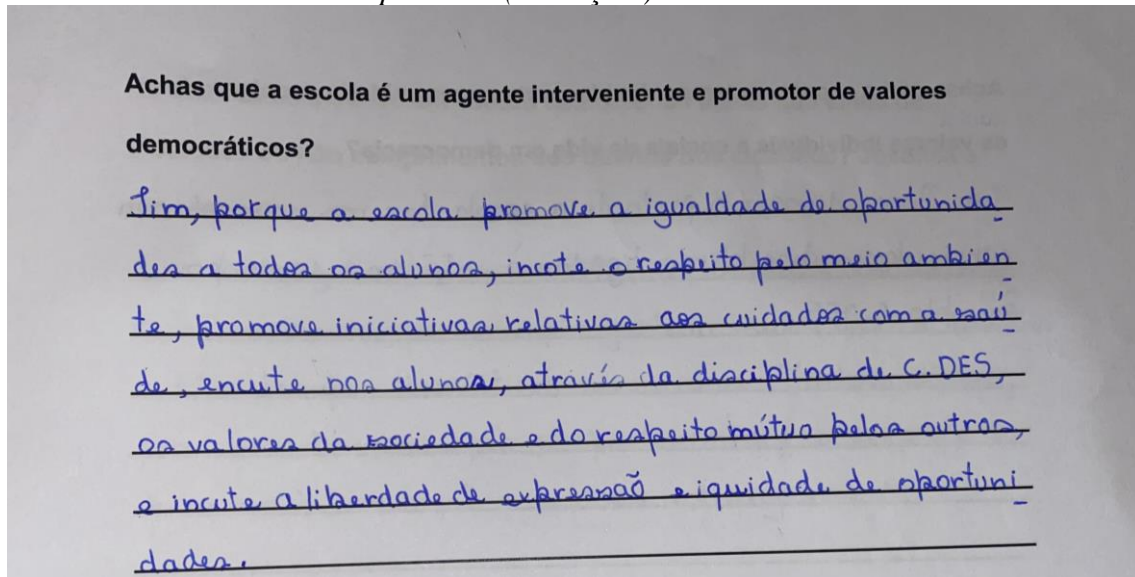
Dados recolhidos na EEA – questão 2 (Criança 1).



Fonte: Arquivo da autora

Figura 20

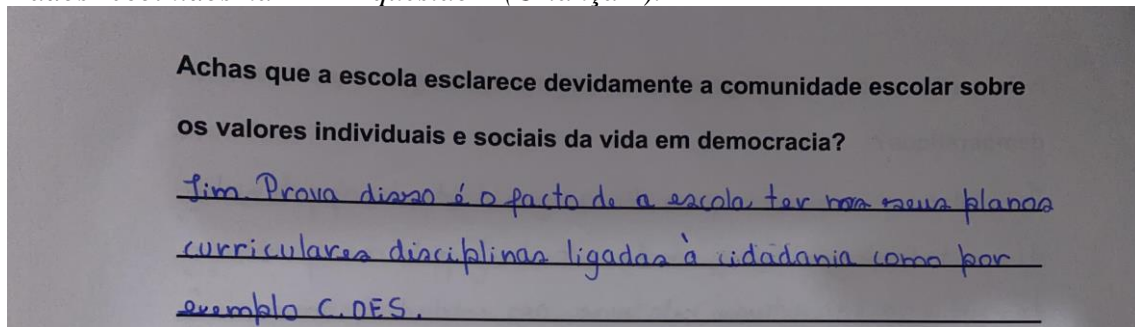
Dados recolhidos na EEA – questão 3 (Criança 1).



Fonte: Arquivo da autora

Figura 21

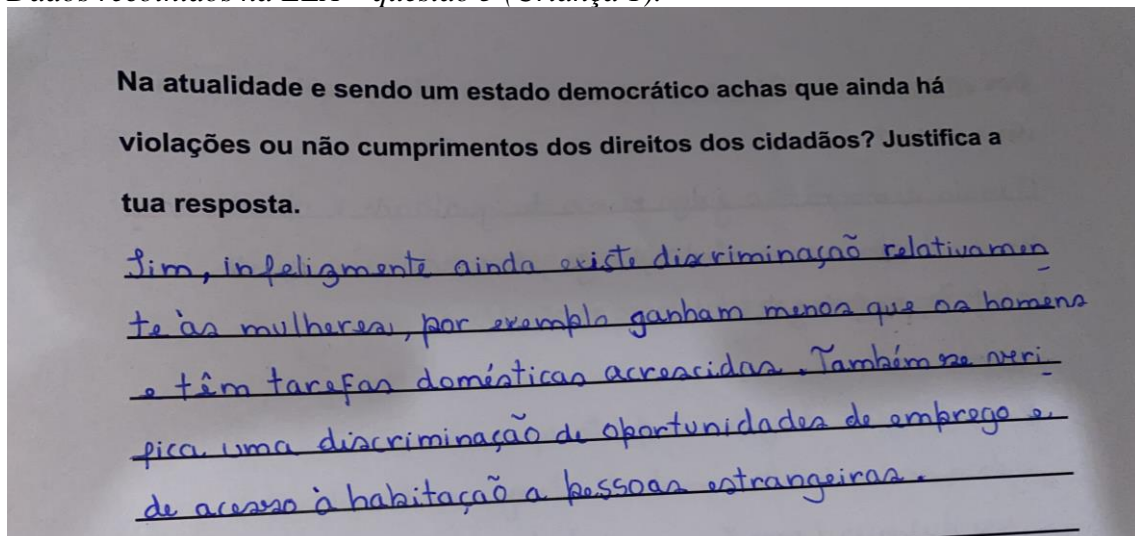
Dados recolhidos na EEA – questão 4 (Criança 1).



Fonte: Arquivo da autora

Figura 22

Dados recolhidos na EEA – questão 5 (Criança 1).



Fonte: Arquivo da autora

Figura 23

Dados recolhidos na EEA – questão 6 (Criança 1).

Dos artigos mencionados anteriormente, na tua opinião qual será o mais democrático?

O mais democrático julgo ser o de igualdade e oportunidade em todas as esferas, seja, na educação, saúde, habitação, emprego, etc...

Fonte: Arquivo da autora

Considerando as respostas que conseguimos visualizar nas figuras 18 à 23, pensamos poder aferir que, neste caso específico, a criança se vê como uma pessoa justa e inclusiva para com os outros. Relativamente a ser um agente participativo na democracia, tanto na escola como na sociedade, refere que participa, individualmente e coletivamente, nos projetos implementados pela escola. Quando questionada sobre a escola como agente interveniente e promotor de valores democráticos, diz ser verdade através da área disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento. Em relação à questão sobre as violações ou o não cumprimento dos direitos dos cidadãos na atualidade expõe que existe discriminação relativamente às mulheres, assim como ao acesso à habitação a pessoas estrangeiras.

Vejamos outro exemplo que apresentamos, de igual modo, nas figuras seguintes.

Figura 24

Dados recolhidos na EEA – questão 1 (Criança 2).

Dá a tua opinião sobre os seguintes assuntos:

Consideras que enquanto cidadão és promotor/a de valores e princípios democráticos? Quais?

Sim, respeito todos os meus colegas indiferentemente da cor, género, religião e o estrato social.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 25

Dados recolhidos na EEA – questão 2 (Criança 2).

Achas que és um agente participativo na democracia na tua escola e na sociedade?

Acho que sou agente participativo na democracia, porque elejo o delegado de turma e o respeito enquanto delegado.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 26

Dados recolhidos na EEA – questão 3 (Criança 2).

Achas que a escola é um agente interveniente e promotor de valores democráticos?

Sim, porque respeitam toda a gente e tratam toda a gente da mesma forma e não, porque os professores marcam os testes sem a nossa opinião e às vezes temos dois e três testes na mesma semana.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 27

Dados recolhidos na EEA – questão 4 (Criança 2).

Achas que a escola esclarece devidamente a comunidade escolar sobre os valores individuais e sociais da vida em democracia?

Não sei.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 28

Dados recolhidos na EEA – questão 5 (Criança 2).

Na atualidade e sendo um estado democrático achas que ainda há violações ou não cumprimentos dos direitos dos cidadãos? Justifica a tua resposta.

Sim, principalmente o racismo e ainda o estatuto social.

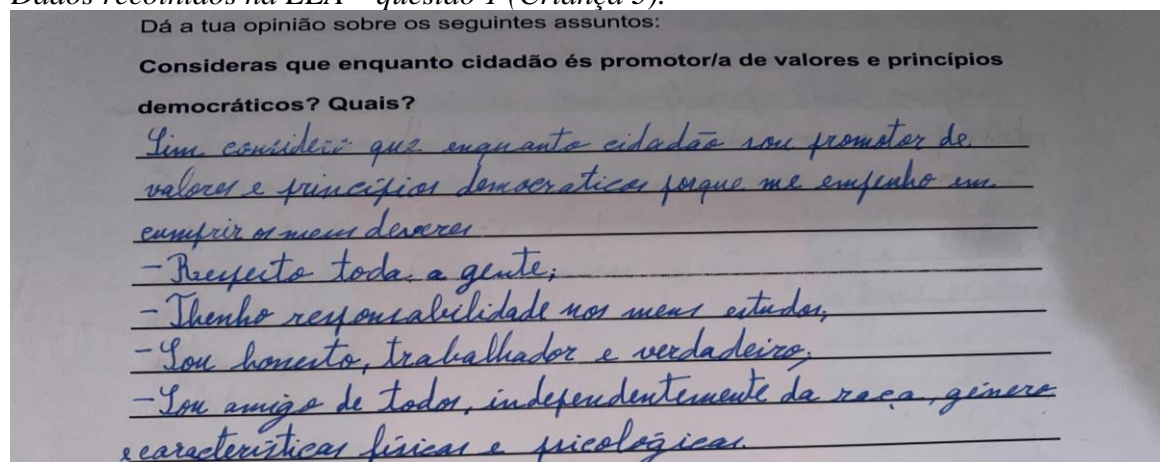
Fonte: Arquivo da autora

Tendo em atenção as respostas dadas, visíveis nas figuras 24 a 28, conseguimos perceber que esta criança se considera um agente participativo na democracia, referenciando que, a sua participação recai em contexto escolar na eleição do delegado de turma. Esta considera a escola como sendo um agente interveniente e promotor de valores democráticos justificando que respeita todos de igual forma. A criança em questão menciona que mesmo que a escola seja um agente interveniente e promotor de valores democráticos existem situações em que isso nem sempre se verifica, fazendo referência à marcação de testes sem pedir consentimento às crianças sobre qual seria a data mais benéfica para elas. Em relação à última questão (questão 6), tal como outras crianças, esta criança não respondeu, deixando a pergunta em branco. Quando questionada sobre a existência de violência, ou não, no cumprimento dos direitos humanos na atualidade refere existirem, especificando o racismo e o estatuto social.

Prosseguimos com a análise apresentando mais um exemplo (criança 3) que espelhamos nas figuras seguintes.

Figura 29

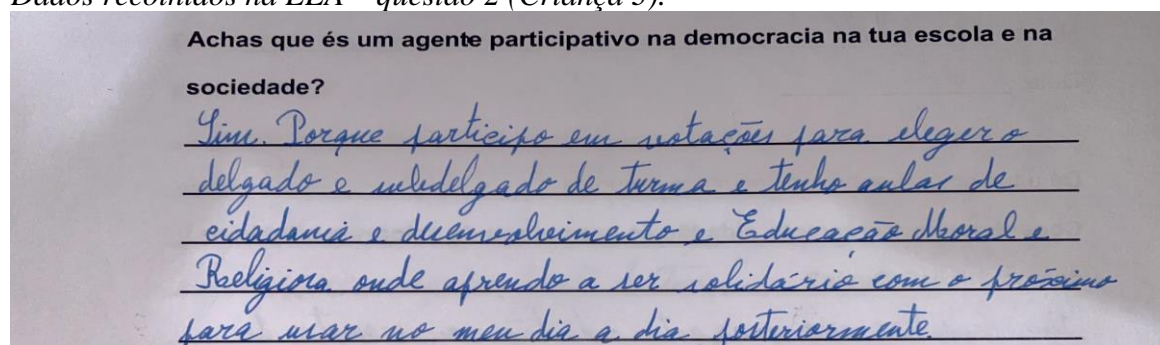
Dados recolhidos na EEA – questão 1 (Criança 3).



Fonte: Arquivo da autora

Figura 30

Dados recolhidos na EEA – questão 2 (Criança 3).



Fonte: Arquivo da autora

Figura 31

Dados recolhidos na EEA – questão 3 (Criança 3).

Achas que a escola é um agente interveniente e promotor de valores

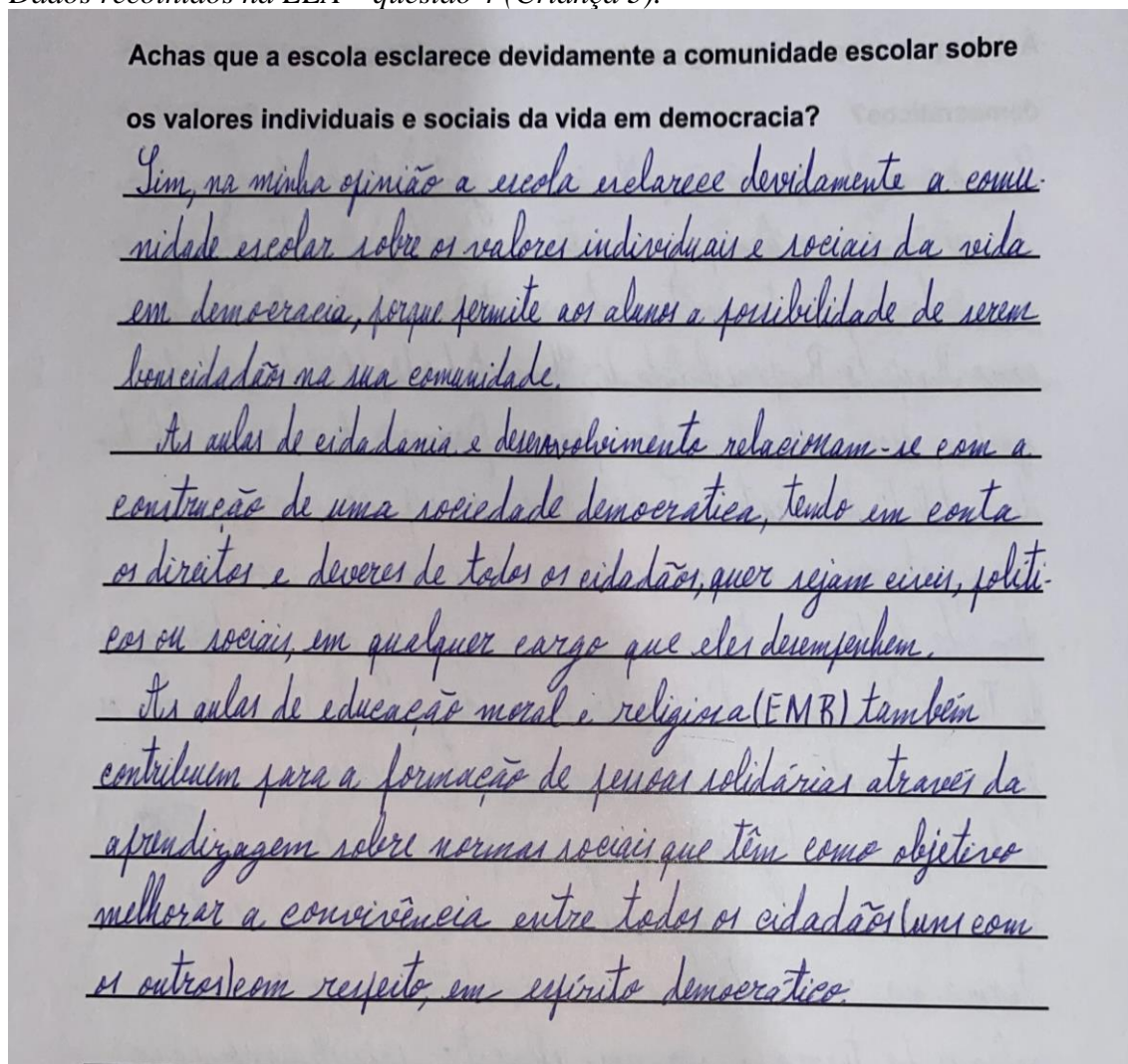
democráticos?

Sim, na minha opinião a escola é um agente interveniente e promotor de valores democráticos porque sendo democrática permite ultrapassar o conceito de apenas transmitir conhecimentos ao desenvolver valores como Respeito, Responsabilidade, Honestidade, Solidariedade, justiça, essencialmente valores para a formação de uma mentalidade e atitude democrática. Também deve dar espaço para os alunos manifestarem as suas opiniões e participarem em processos de tomada de decisão tais como a eleição do delegado e subdelegado de turma. Na eleição dos delegados e subdelegados de turma, os alunos fazem uma rotação secreta no início de cada ano. O primeiro mais votado ficará o "delegado" e o segundo ficará "subdelegado". Para exercerem estes cargos devem ser capazes de representar a turma na comunidade escolar, constituir amizade entre os colegas da turma e ser um elemento privilegiado para comunicar com a turma e os professores. As aulas de cidadania e EMR também dão lugar à democracia, à solidariedade e ao respeito mútuo.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 32

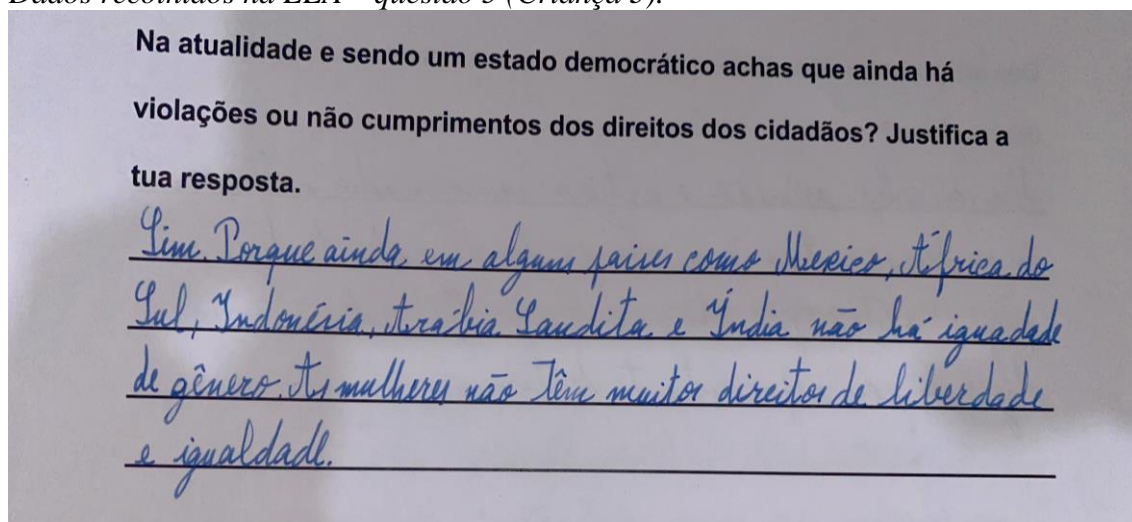
Dados recolhidos na EEA – questão 4 (Criança 3).



Fonte: Arquivo da autora

Figura 33

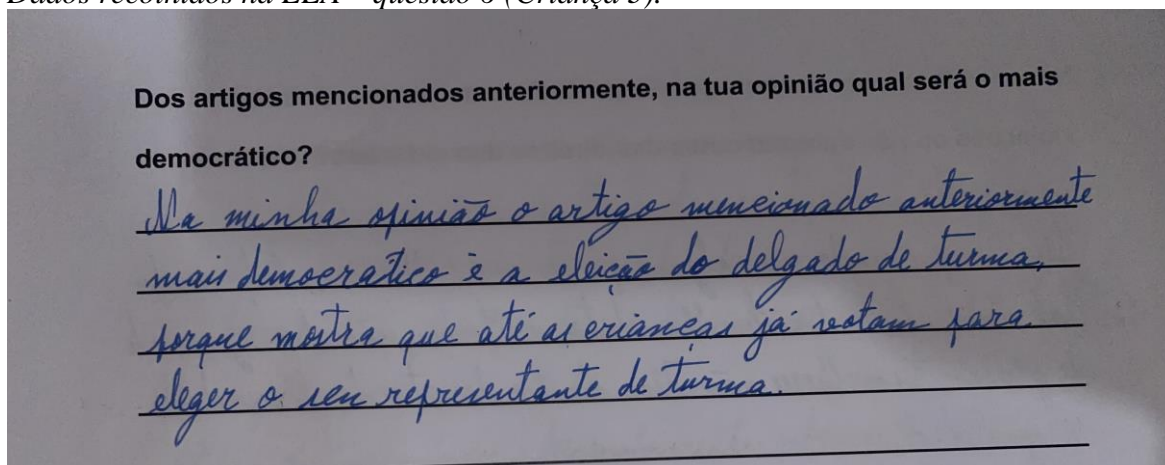
Dados recolhidos na EEA – questão 5 (Criança 3).



Fonte: Arquivo da autora

Figura 34

Dados recolhidos na EEA – questão 6 (Criança 3).



Fonte: Arquivo da autora

Analisando o conteúdo das figuras, partindo da figura 29 até à figura 34, conseguimos observar que a criança em questão, considera-se um agente promotor de valores e princípios democráticos, justificando ser uma criança empenhada em cumprir os seus deveres. Considera também ser um agente participativo da democracia na escola e na sociedade pois participa nas votações de delegado e subdelegado de turma, assim como nas “aulas” de cidadania e desenvolvimento onde aprende a ser solidária “com o próximo para usar no seu dia a dia posteriormente”. Considera a escola como um agente interveniente e promotor de valores democráticos, uma vez que esta permite que as crianças manifestem as suas opiniões e participem em processos de tomadas de decisão, não se limitando apenas à transmissão de conhecimentos/ conceitos democráticos, como por exemplo, o respeito pelo outro.

Quando questionada sobre se a escola esclarece devidamente a comunidade escolar sobre os valores individuais e sociais da vida em democracia, esta responde que sim utilizando a área disciplinar de cidadania e desenvolvimento como ponto de relação entre os conteúdos lecionados nesta área e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em relação à última questão, na sua opinião o direito mais democrático é o direito ao voto, que, no seu caso em específico, recai sobre a eleição do delegado de turma.

Através da recolha dos dados, considerando os exemplos que foram apresentados anteriormente e atendendo também aos restantes exemplos que obtivemos. Conseguimos compreender que, de uma maneira geral, as crianças consideram-se agentes participativos na democracia, tanto no seu dia a dia em sociedade, como na escola. Apesar de ainda existirem alguns pontos a melhorar, consideram que a escola que frequentam atualmente é promotora de valores democráticos.

Apesar dos contratempos vivenciados neste contexto conseguimos perceber que as crianças sabem o que é a democracia e a participação democrática e como podem exercer os seus direitos.

3.3. Descrição das experiências de ensino e aprendizagem no 2.º ciclo do ensino básico na área disciplinar de Português

3.3.1. Experiência de ensino aprendizagem: 25 de abril

A experiência de ensino e aprendizagem (EEA) que passamos a descrever e a analisar foi executada na área disciplinar de Português e o conteúdo lecionado nesta experiência foi o texto poético e o caligrama. O poema que foi trabalho nesta experiência foi o poema intitulado “25 de abril”, de Luísa Ducla Soares. Antes de procedermos à leitura do mesmo fizemos uma pequena contextualização do tema. Através do diálogo questionamos as crianças sobre o seguinte: que feriado foi comemorado no dia 25 de abril?; se era um feriado político ou religioso?; que evento assinalava?; se sabiam o que tinha acontecido no dia 25 de abril de 1974?; e, se já tinham escutado algum familiar a falar do simbolismo deste feriado?. Conforme fomos fazendo as perguntas as crianças foram respondendo. Todas sabiam o simbolismo e o significado deste feriado. Algumas crianças referiam que as pessoas que lhe falavam mais do 25 de abril de 1974 e qual a sua importância eram os seus avós. Como forma de consolidar aquilo que tínhamos discutido e de modo a interrelacionarmos a área disciplinar de História e Geografia de Portugal e Português, procedemos à visualização de um vídeo síntese sobre o 25 de abril de 1974. Pretendíamos esta integração das duas áreas pois, como defende Veríssimo (2004)

ambas as disciplinas [história e geografia] respondem plenamente às necessidades formativas [das crianças] e constituem componentes válidos em um projeto de educação que não esteja baseado somente na acumulação de informação, mas que se volte ao desenvolvimento das capacidades das crianças. (s.p.)

De seguida passamos à leitura expressiva do poema de Luísa Ducla Soares, mencionado anteriormente. Este foi escolhido devido à ligação que tinha com o tema que nós pretendíamos desenvolver com as crianças. O nosso objetivo era pedir às crianças que, após a leitura do mesmo, procedessem ao preenchimento de um documento (*vide* anexo III) com o propósito de aferir a sua opinião sobre o que era pedido, dado que, “a poesia para a infância fornece valores e modelos de atuação culturais, ecológicos, cívicos e morais” (Guerreiro, 2022, p.701). Pretendíamos que as crianças utilizassem o sentido literal e o sentido figurado, conteúdo introduzido em sala de aula, para desenvolver a sua opinião sobre

o tema. Contudo, as crianças apresentaram bastantes dificuldades na compreensão do sentido literal e do sentido figurado, o que fez com que não desenvolvessem muito a sua opinião sobre o assunto. De qualquer forma passamos a apresentar, nas figuras seguintes, alguns dos dados recolhidos.

Figura 35

Dados recolhidos na EEA – Criança 1.

Explica, por palavras tuas, a seguinte frase de Luísa Ducla Soares: “Não pode morrer abril, / que nós não vamos deixar. / Hão de florir sempre cravos, / basta alguém os semear.”

Significa que temos de continuar a lutar pela liberdade e pela igualdade. Os cravos são a liberdade.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 36

Dados recolhidos na EEA – Criança 2.

Explica, por palavras tuas, a seguinte frase de Luísa Ducla Soares: “Não pode morrer abril, / que nós não vamos deixar. / Hão de florir sempre cravos, / basta alguém os semear.”

A liberdade de 25 de Abril deve ser comemorada. É o dia em que um general entregou cravos a militares e, assim, choraram cravos. Abril, não pode morrer porque simboliza uma grande revolução imposta sem mortes. O 25 de Abril foi a fim da ditadura portuguesa. A fonte trouxe soberania Portugal após este dia.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 37

Dados recolhidos na EEA – Criança 3.

Explica, por palavras tuas, a seguinte frase de Luísa Ducla Soares: “Não pode morrer abril, / que nós não vamos deixar. / Hão de florir sempre cravos, / basta alguém os semear.”

No primeiro verso diz: Não pode morrer Abril. Fala de dia da liberdade não ser um fracasso. Porque o povo não ia deixar. Lutamos todos. Valeu a pena, e há de florir sempre cravos. Queja tenhamos sempre liberdade. Como o último diz: basta alguém os semear. Queja, tanto todos queremos liberdade.

Fonte: Arquivo da autora

Tendo em atenção as figuras 35, 36 e 37 conseguimos perceber que as crianças entenderam a importância do 25 de abril de 1974 para Portugal e qual a sua influência nos nossos dias (democracia). Como refere Prats (2005) “nas sociedades contemporâneas, a História tem um importante papel. A História é, mais do que a “mestra da vida” é um conhecimento que se pode utilizar como justificação do presente” (s.d.).

Para além da atividade referida anteriormente, decidimos fazer a elaboração de um caligrama, alusivo ao conteúdo que estivemos a trabalhar. Todos os trabalhos realizados pelas crianças depois foram expostos em sala de aula, a título de exemplo, apresentamos os que se ilustram nas figuras seguintes.

Figura 38

Caligrama – Exemplo 1.



Fonte: Arquivo da autora

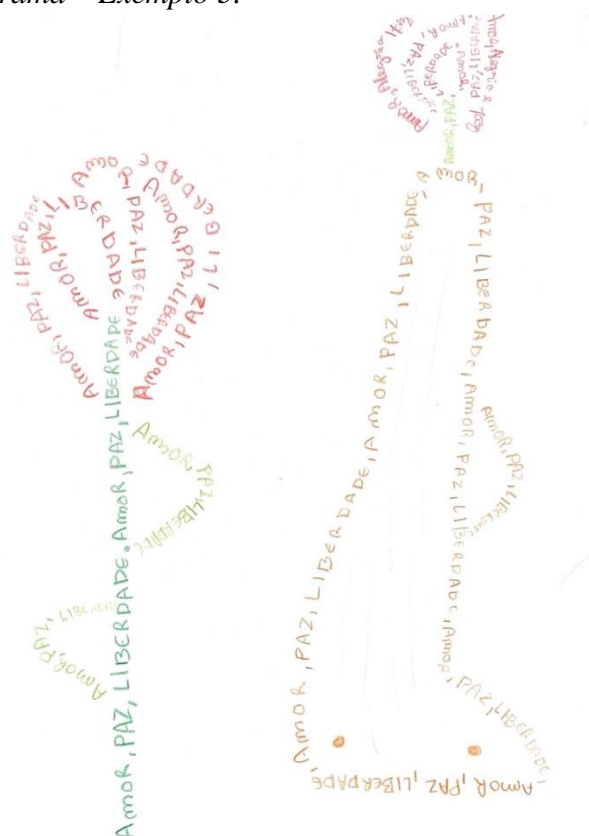
Figura 39

Caligrama – Exemplo 2.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 40
Caligrama – Exemplo 3.



Fonte: Arquivo da autora.

Embora neste contexto não tenhamos conseguido trabalhar a participação democrática, devido ao pouco interesse demonstrado pelas crianças, acreditamos que tivemos sempre a preocupação de ter momentos de diálogo ao longo das nossas aulas, isto para que as crianças pudessem dar a sua opinião e o seu ponto de vista em todos os temas discutidos em sala de aula.

Durante a análise e descrição das nossas experiências de ensino e aprendizagem e com a utilização das Narrativas Multimodais (NM) conseguimos recolher e analisar diversos dados, a título de exemplo temos a descrição dos acontecimentos de sala de aula, as nossas intencionalidades, os relatos das crianças, entre outros. A utilização das NM nas nossas EEA apresentam-se de forma cronológica, nas quais descrevemos aquilo que nós (professoras) e crianças disseram num determinado contexto de ensino. Desta forma, através da narrativa multimodal conseguimos descrever e analisar as intenções, decisões, atitudes e gestos, tanto da nossa parte, como da parte das crianças. Utilizamos as narrativas multimodais pois consideramos que estas têm um papel muito importante, permitindo-nos melhorar e aprofundar as nossas práticas de ensino e aprendizagem, uma vez que, através delas pudemos

refletir sobre aquilo que fomos desenvolvendo e que, obviamente, poderemos vir, futuramente, a melhorar.

Os dados multimodais utilizados para a recolha dos nossos dados foram fotografias, organização da sala, diálogos, trabalhos realizados e interações (professora-crianças; crianças-crianças).

Em conclusão, acreditamos que as NM foram uma mais-valia para nós como opção metodológica, pois permitiu-nos uma boa recolha de dados e ajudou-nos a refletir sobre aspetos didáticos e pedagógicos relacionados com a nossa prática.

Considerações finais

Neste ponto procuramos refletir sobre as observações e as intervenções desenvolvidas ao longo dos contextos de 1.º ciclo do ensino básico e do 2.º ciclo do ensino básico nas áreas disciplinares de História e Geografia de Portugal e de Português, referindo os pontos positivos e as dificuldades encontradas.

A nossa investigação centrou-se nos seguintes objetivos: (i) Conhecer as perceções das crianças sobre a participação democrática, recorrendo a narrativas multimodais; (ii) Desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem, permitindo às crianças novas formas de estar, olhar e participar na sociedade; (iii) Consolidar as competências que as crianças já possuem sobre a participação democrática; e (iv) Analisar a informação recolhida a partir das narrativas multimodais, valorizando experiências e ideias das crianças, com vista à tomada de posições fundamentadas sobre a temática em estudo. Ao longo deste trabalho, procuramos sempre que possível, implementar atividades que fossem ao encontro da nossa temática e dos nossos objetivos, mas acima de tudo, que fossem ao encontro das necessidades das crianças.

No 1.º CEB deparamo-nos com uma turma bastante interessada e participativa. Comparativamente aos restantes contextos, na nossa opinião o 1.º CEB, traz alguns benefícios em certos aspetos. Do nosso ponto de vista tornou-se mais fácil desenvolver as atividades propostas, uma vez que, neste contexto está implementado o regime de monodocência, o que fez com que passássemos o dia todo com as crianças e, desse modo, se não conseguíssemos terminar as tarefas propostas durante o tempo da manhã, tínhamos a oportunidade de as terminar no período da tarde, o que já não nos foi possível no 2.º CEB. Reconhecemos que ao estarmos o dia todo com a mesma turma tem as suas desvantagens, uma vez que, na nossa opinião, torna-se bastante cansativo, tanto para as crianças como para nós estarmos tanto tempo em contacto com as mesmas pessoas, enquanto no 2.º CEB podemos “desanuviar” pois temos várias turmas.

Relativamente ao 2.º CEB, na componente de História e Geografia de Portugal consideramos que foi desafiante, mas muito cansativo, isto pelo facto de existirem crianças na turma que eram bastante perturbadoras, aspeto que fazia com que tivéssemos de interromper várias vezes a aula para tentarmos restaurar a ordem dentro da sala, isto levava a uma quebra na dinâmica da aula. Consideramos que este contexto teve poucas horas semanais, pois estávamos com as crianças uma vez por semana, o que significou pouco tempo para podermos construir uma ideia mais fundamentada em termos práticos. As crianças não tiveram muito tempo para nos conhecer e vice-versa. Além disso, entre a

introdução dos conteúdos que precisávamos lecionar, as atividades que estavam planificadas pela escola, a preparação para as fichas de avaliação, existiu manifestamente alguma dificuldade na implementação dos documentos para a recolha de dados. Já no 2.º CEB na área disciplinar de Português ficamos com a sensação que foi desafiante, mas também trabalhoso, pois tínhamos três “blocos” de aulas semanais e, por vezes, era necessário retificar algumas coisas e tínhamos pouco tempo, dado que as aulas eram muito próximas umas das outras. A turma acolheu-nos bem, o que facilitou o nosso trabalho.

No que diz respeito à concretização do nosso tema e dos objetivos propostos, nos diferentes contextos em que estivemos inseridas existiu a necessidade de alterar alguns pormenores, uma vez que, nós estávamos inseridas na turma, mas a professora titular e a própria escola tinham atividades já planificadas que depois interferiram com as nossas atividades. No nosso ponto de vista em todos os contextos a nossa maior dificuldade, relativamente à implementação do tema e à recolha dos dados, foi o facto de ao estarmos inseridas numa turma por um período que tempo escasso fez com que, por vezes, não conseguíssemos estar integradas, isto porque, mesmo que tenhamos sido bem acolhidas por todos no final do dia, a turma, a professora e a escola tinham as suas metas e objetivos para cumprir, o que interferia com a nossa planificação e com a aquilo que nós inicialmente tínhamos idealizado para este trabalho. Obviamente que tivemos de nos adaptar, mas por vezes só sabíamos dos acontecimentos em “cima da hora”, fazendo com que certos aspetos tivessem ficado por fazer, o que a nosso ver foi uma pena.

Apesar das dificuldades sentidas, tentamos sempre saber qual era a opinião das crianças sobre a temática através do diálogo ou da utilização das narrativas multimodais. Como se inscreve na *Convenção sobre os direitos da criança* “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (UNICEF, 2019, p.13).

Os resultados revelam-nos que a maioria das crianças sabe o que é a democracia e qual é a sua importância na atualidade, também se verificou que estas sabem quais são os seus direitos e como é que os podem exercer. Para além disso, através dos diálogos que tínhamos com as crianças, conseguimos perceber que a maioria era bastante acolhedora em relação à opinião dos outros e que exprimiam os seus pontos de vista livremente. Retomamos palavras da Convenção pelo facto de defendermos que “a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras.” (UNICEF, 2019, p.13).

No que diz respeito aos objetivos propostos ao longo deste trabalho pensamos ter dado algumas respostas. Relativamente ao objetivo de conhecer as perceções das crianças sobre a participação democrática, recorrendo a narrativas multimodais, acreditamos que sempre tivemos em atenção as perceções que as crianças tinham sobre o tema, antes de o trabalharmos/desenvolvermos e, para isso, utilizamos como opção metodológica as narrativas multimodais, utilizando fotografias, organização da sala de aula, diálogos, trabalhos realizados pelas crianças e as interações. Em relação ao objetivo desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem, permitindo às crianças novas formas de estar, olhar e participar na sociedade, julgamos que desenvolvemos estratégias de ensino-aprendizagem como a utilização de livros, jogos, simulacro de votações, entre outros, possibilitando às crianças formas diferentes de estar, olhar e participar em sala de aula. Sobre o objetivo consolidar as competências que as crianças já possuem sobre a participação democrática, ao longo das nossas práticas, realçamos que uma das nossas maiores preocupações incidiu sobre as competências que as crianças já possuíam e a consolidação das mesmas em relação à participação democrática. Por fim, no último objetivo propusemo-nos analisar a informação recolhida a partir das narrativas multimodais, valorizando experiências e ideias das crianças, com vista à tomada de posições fundamentadas sobre a temática em estudo. Atendendo ao seu teor, apraz-nos referir que os relatos das crianças, evidenciados na descrição e análise das experiências de EA, e relatadas neste relatório final de PES (em notas de campo e registos gráficos), fazem prova de que conseguiram tomar decisões sobre a participação democrática, ampliando a sua compreensão sobre cidadania, tal como defendido no PASEO e corroborado por Trindade e Cosme (s.d.). Também pensamos poder associar, alguns aspetos trabalhados, com a *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos* (s. d.), uma vez que conseguimos capacitar as crianças para o exercício e a defesa dos direitos e deveres democráticos, bem como para a valorização da diversidade e para o desempenho de um papel ativo na vida democrática.

Para terminar gostaríamos de referenciar que a realização deste trabalho foi uma mais-valia para o nosso futuro profissional, pois permitiu-nos perceber um pouco mais sobre a investigação qualitativa, assim como, sobre a nossa temática. Desta forma acreditamos que a realização deste trabalho nos vai preparar para o futuro mais fundamentado enquanto professoras, para que estejamos atentas e preparadas para apoiar as crianças no exercício dos seus direitos democráticos, tanto na escola como no seu dia a dia.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. F. (Jul./2005 e Jan./2006). História – Crise do ensino ou da valorização do saber histórico? *O ensino da História. Dossiê: A História em questão. Boletim (III série), n.º 30/31*, 3-4.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Batista, R. (2012). *A docência nas atividades de enriquecimento curricular – Dificuldades sentidas e processos de supervisão*. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9482>
- Carta do conselho da europa sobre a educação para a cidadania democrática e a educação para os direitos humanos. (s.d.). <https://encurtador.com.br/bfgK8>
- Cunha, D. (2021). *Prática de ensino supervisionada – Educar para a morte e para a perda na infância em contexto educativo*. <https://encurtador.com.br/bnDFM>
- Decreto lei n.º 54/2018 de 6 de julho. In *Diário da República, 1.ª série – N.º 129*. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Duarte, A. (Jul./2005 e Jan./2006). A função sócio-educativa da história. *O ensino da História. Dossiê: A História em questão. Boletim (III série), n.º 30/31*, 15-16.
- Ferreira, A. R. (2019). *Prática de ensino supervisionada - O uso de jogos no ensino e aprendizagem na educação básica*. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20556>
- Fonseca, G. S. (2003). *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*.
- Fórum Educação para a Cidadania. (2008). *Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de educação e de formação para a cidadania*. <https://bit.ly/3AUcv89>
- Freire-Ribeiro, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: revista de Educação*, 3, 17–26. <https://shre.ink/ru5c>
- Freire-Ribeiro, I. (2012). “Quais são os teus direitos? Direito da privacidade, direito da alegria, direito de ser feliz, direito de brincar, direito de ser digno”: Conceção das crianças sobre os seus direitos da criança. In L. Dormelles, & N. Fernandes (Ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudo da criança: as marcas das dialogicidades luso-*

- brasileiras*. (pp.106-121). Centro de investigação em estudos da criança, Universidade do Minho - Braga. <https://encurtador.com.br/DRWZ6>
- Guerreiro, C. A. do E. S. (2022). A importância da poesia: ecologia e cidadania em José Jorge Letria. *VI Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, 695–704. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/26293>
- Guerreiro, C. A. do E. S., & Sousa, M. J. R. de. (2016). As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, 263–270. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/13899>
- Kahn, P. (2021) *Conversa sobre o futuro da democracia*. Gulbenkian Ideas. <https://shre.ink/22D8>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). In *Diário da República I Série – N.º 237*. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lopes, J. B., & Viegas, M. C. (2021). *Narrações multimodais: Uma e-ferramenta ao dispor da investigação*. <https://doi.org/10.34627/UAB.EDEL.15.10>
- Lopes, J. B., Cravino, J. P. (2017). *Práticas de ensino de ciências e tecnologia - Acervo de narrações multimodais*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://bit.ly/3LV6wq5>
- Maria, C. (s. d.). *Narrações multimodais na pesquisa em educação: Construindo dados de dentro da sala de aula*. <https://bit.ly/3nAnctp>
- Martins, et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://encurtador.com.br/rwT01>
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico e Ensino Secundário, Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://bit.ly/424C829>
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos. 6.º ano | 2.º ciclo do ensino básico História e Geografia de Portugal*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://encurtador.com.br/imqxy>
- Neto, L. (2015). *Educação e(m) democracia*. Universidade do Porto.
- Oliveira, D. (2019). *Educação para a cidadania: Um desafio da escola atual*.

- Pereira, A., & Mesquita, E. (2022). Educação para a cidadania: Narrativas em ambientes digitais. In J. Serrão, M. Neves, H. B. J. Brás, & A. Cabral (Eds.), *II Congresso Internacional Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania Global: Ebook*. (pp. 280-290). Universidade Lusófona.
- Plantel, E. (2017). *Como pode ser a democracia*. Orfeu Negro.
- Prats, J. (2005). *Ensinar história no contexto das ciências sociais: Princípios básicos*. <https://www.scielo.br/j/er/a/FKqqys3kMwGfGHFZfznrBxp/?format=pdf&lang=pt>
- Pombo, O. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Texto Editora.
- Ruillier, J., & Brenifier, O. (2006). *O que é viver em sociedade? Filosofia para crianças*. Edições Dinalivro.
- Serrão, J. (s.d.). *Dicionário de História de Portugal - Volume I*. Iniciativa Editoriais.
- Teis, M. A., & Teis, D. T. (2006). A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 1*, 1-8. <https://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>
- Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. <https://bit.ly/3HFbZim>
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Métodos (Vol. 1)* (pp.33-50). UA – Editora Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.
- Trindade, R., & Cosme, A. (s.d). *Cidadania e desenvolvimento - Propostas e estratégias de ação no ensino básico e ensino secundário*. Porto Editora.
- Ulhôa, A., Capela, C., Ribeiro, E., & Mota, M. (2021). Imagens que contam histórias: O photovoice e a foto-elicitação na investigação qualitativa. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados (Vol. 2)* (pp.53-72). UA – Editora Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e Protocolos Facultativos*. UNICEF. <https://encurtador.com.br/inzZ1>

Veríssimo, H. (Jan.- Jul./2004). Para que serve a História? O ensino da História. Dossiê: A História e os desafios da educação para o séc. XXI. *Boletim (III série)*, n.º 27/28, 10-14.

Anexos

