

# O desenvolvimento de competências para uma cidadania democrática no 1.º e 2.º CEB

Rita Vicente Lisboa Nunes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de 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

| ' ' | | ' ' |

2022-2023

# O desenvolvimento de competências para uma cidadania democrática no 1.º e 2.º CEB

Rita Vicente Lisboa Nunes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de 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  
Orientador: Alfredo Gomes Dias

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

A escrita deste Relatório Final de Estágio e de Mestrado marca o encerramento de uma longa jornada educativa e simboliza a minha transição de aluna para professora. Esta conquista não foi solitária, e sou grata às pessoas que estiveram ao meu lado ao longo destes anos.

Quero expressar a minha gratidão ao meu Professor Orientador, Alfredo Dias, pela sua inspiração, conhecimento e paixão pelo ensino. À ESELx o meu agradecimento pelos estágios enriquecedores e pela oportunidade de crescimento. Agradeço à minha família, especialmente à minha Mãe e ao meu Pai, pelos seus incentivos e apoio ao longo da minha carreira académica.

À minha amiga de longa data, Teresa, e à minha colega de turma e estágio, Sofia Patrício, agradeço pelas amizades sólidas e pelo apoio constante. Também quero reconhecer a importância das minhas colegas de curso por tornarem o meu percurso académico mais leve.

Aos meus amigos, Gonçalo, Ricardo, Ana, Beatriz, Miguel, Fábio e André, agradeço por compartilharem momentos preciosos comigo e por me lembrarem da importância de viver a vida. À minha irmã, Matilde, que começou o 1.º ano letivo, enquanto eu concluía o mestrado, sou grata por todos os momentos especiais e por me recordar a importância da paciência, do carinho e de como olhar para o futuro.

Agradeço profundamente ao meu namorado, Cláudio, pelo seu apoio incondicional, mesmo nos momentos mais difíceis. Foste o meu maior apoio. Por último, mas não menos importante, dedico este relatório à Sara, uma "estrelinha no céu". O teu trabalho no campo da Educação foi inestimável, e a tua falta é sentida por todos nós.

## RESUMO

As rotinas de sala de aula podem trazer um contributo importantíssimo para a formação de uma cidadania democrática nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia, o que contribuirá, no mesmo sentido, para o desenvolvimento dessas mesmas competências entre os alunos no 2.º Ciclo. Para o presente estudo definiu-se a seguinte problemática: *Qual o contributo das práticas de ensino no 1.º CEB para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia, que permitam aprofundar as representações dos alunos sobre o conceito de Democracia no 2.º CEB?* Partindo desta problemática, definiram-se quatro objetivos investigativos: (i) analisar as representações dos alunos do 2.º CEB sobre o conceito de “democracia”; (ii) analisar o contributo de rotinas pedagógicas e didáticas do 1.º CEB para o desenvolvimento de CCD; (iii) relacionar os resultados alcançados no 1.º CEB com as principais linhas caracterizadoras das representações dos alunos do 2.º CEB sobre a Democracia”; (iv) refletir sobre os princípios orientadores e a prática docente do 1.º CEB que permitam garantir o desenvolvimento de uma cidadania democrática no Ensino Básico. Recorrendo a uma metodologia de caráter qualitativo, foi possível constatar que as práticas pedagógicas em 1.º CEB, quando direcionadas para a formação de uma cidadania democrática, podem contribuir para aprofundar as conceções dos alunos de 2.º CEB.

**Palavras-chave:** competências; cultura democrática; cidadania; democracia.

## **ABSTRACT**

Classroom routines can make an extremely important contribution to the formation of democratic citizenship in primary school students, promoting the development of competences for a culture of democracy, which will also contribute to the development of these same competences among secondary school students. The following problem was defined for this study: What is the contribution of teaching practices in primary school to the development of Competences for a Culture of Democracy, which will enable students' representations of the concept of Democracy to be deepened in secondary school? Based on this problem, four research objectives were defined: (i) to analyse the representations of 2nd grade students about the concept of "democracy"; (ii) to analyse the contribution of teaching and learning routines in the 1st grade to the development of CCD; (iii) to relate the results achieved in the 1st grade to the main characteristics of the concept of democracy. (iii) relate the results achieved in primary school to the main lines characterising the representations of primary school students about democracy"; (iv) reflect on the guiding principles and teaching practice in primary school to ensure the development of democratic citizenship in primary school. Using a qualitative methodology, it was possible to see that teaching practices in primary school, when geared towards the development of democratic citizenship, can contribute to deepening the conceptions of primary school students.

**Keywords:** competences; democratic culture; democratic citizenship; democracy.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
1. <sup>a</sup> PARTE .....	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB.....	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo em 1.º CEB .....	6
2.2. Problemática e práticas de Intervenção.....	9
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 2.º CEB.....	12
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 2.º CEB .....	12
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo em 2.º CEB .....	13
3.2. Problemática e práticas de intervenção.....	16
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	21
2. <sup>a</sup> PARTE .....	28
5. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO .....	29
6. DEMOCRACIA E COMPETÊNCIA: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS .....	33
7. COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DEMOCRÁTICA .....	42
8. PRÁTICA DOCENTE E CIDADANIA DEMOCRÁTICA.....	50
8.1. Linhas metodológicas .....	51
8.2. Conceito de “democracia” no 2.º CEB .....	54
8.3. Rotinas do 1.º CEB e CCD .....	61
8.4. Das práticas no 1.º CEB às representações sobre “democracia” no 2.º CEB .....	68
9. CONCLUSÃO: PRINCÍPIOS E PRÁTICA DOCENTE PROMOTORES DE CCD	72
REFLEXÃO FINAL.....	76
REFERÊNCIAS .....	79
ANEXOS.....	84
ANEXO A. Ficha adaptada de várias fontes .....	85
ANEXO B. Agenda Semanal no 1.º CEB .....	88
ANEXO C. Listas de Verificação linguisticamente adaptadas .....	90
ANEXO D. Fichas de Verificação (avaliação sumativa) .....	93

ANEXO E. Questionário – Projeto de Escrita.....	98
ANEXO F. Grelhas de avaliação do projeto – 1.º CEB .....	100
ANEXO G. Aproveitamento dos alunos no 1.º período (2.º CEB) .....	104
ANEXO H. Entrevista ao professor cooperante (2.º CEB) .....	109
ANEXO I. Fragilidades e potencialidades dos grupos de 2.º CEB .....	117
ANEXO J. Resultados Avaliativos (2.º CEB) – rotina de leitura.....	119
ANEXO K. Resultados Avaliativos (2.º CEB) – identificação de mensagens principais .....	123
ANEXO L. Resultados Avaliativos (2.º CEB) – mudanças espaço-temporais .....	126
ANEXO M. Resultados Avaliativos (2.º CEB) – planificação de textos .....	131
ANEXO N. Resultados Avaliativos (2.º CEB) – textos narrativos e expositivos .....	135
ANEXO O. Resultados – Conceito de “democracia” no 2.º CEB.....	138
ANEXO P. Resultados – Conselhos de Cooperação .....	140
ANEXO Q. Resultados – PIT .....	143
ANEXO R. Resultados – TEA .....	145
ANEXO S. Resultados – Trabalho Colaborativo .....	149
ANEXO T. Questionário – Flexibilidade e Adaptabilidade.....	151
ANEXO U. Resultados Questionário – Trabalho Colaborativo.....	154

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

1. Figura 1. Modelo das Competências para a Cultura Democrática.....	44
--	----

## ÍNDICE DE TABELAS

1. Tabela 1. <i>Relação dos Objetivos Gerais com as Estratégias Gerais</i> .....	17
2. Tabela 2. <i>Critérios de avaliação usados nas Grelhas de Observação do 2.º CEB</i> .....	18
3. Tabela 3. <i>Métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de Investigação</i> .....	52
4. Tabela 4. <i>Categorias de análise de conteúdo do conceito de “democracia, no 2.º CEB</i> .....	54
5. Tabela 5. <i>Rotinas pedagógicas e CCD</i> .....	61
6. Tabela 6. <i>Conselhos de Cooperação – avaliação</i> .....	62
7. Tabela 7. <i>PIT - avaliação</i> .....	64
8. Tabela 8. <i>TEA - avaliação</i> .....	65
9. Tabela 9. <i>TC - avaliação</i> .....	66
10. Tabela 10. <i>Resultados do questionário sobre Flexibilidade e Adaptabilidade</i> .....	66

## LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
CCD	Competências para uma Cultura Democrática
CC	Conselho de Cooperação
CEB	Ciclo do Ensino Básico
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
HGP	História e Geografia de Portugal
IE	Intervenção Educativa
MEM	Movimento da Escola Moderna
MPHGP	Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB
OG	Objetivos Gerais
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória
PC	Professor Cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
POR	Português
QRCCD	Quadro de Referência das Competências para a Cultura da Democracia
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TC	Trabalho Colaborativo

*As competências que os cidadãos necessitam de adquirir para poderem participar efetivamente numa cultura da democracia não são adquiridas automaticamente e têm antes que ser aprendidas e praticadas. A educação tem um papel vital a desempenhar neste sentido. A educação tem muitos propósitos (...), contudo tem, além disso, um papel determinante na preparação das pessoas para a vida como cidadãos democráticos ativos e a educação ocupa uma posição única para orientar e apoiar os alunos na aquisição das competências de que necessitam para participar efetivamente nos processos democráticos e no diálogo intercultural.*

**Conselho da Europa, 2017**

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx).

A PES II, unidade curricular (UC) integrada nos cursos de formação inicial de professores, desempenha um papel crucial nos processos de integração entre a componente teórica e a componente prática da formação. Sob a orientação de professores experientes, nós, futuros docentes, aplicamos os nossos conhecimentos em ambientes reais de sala de aula, enfrentando desafios genuínos e recebendo *feedback* que nos incentivam a uma contínua reflexão. Esta experiência molda a nossa identidade enquanto professores, permitindo-nos explorar diversas abordagens pedagógicas.

O objetivo deste relatório é descrever de forma analítica e avaliativa as práticas realizadas nos contextos do 1.º e 2.º CEB, em instituições privadas e públicas, respetivamente. O documento culmina inclui um estudo empírico, abrangendo ambos os ciclos e explorando as perceções dos alunos, as dinâmicas de sala de aula e as Competências para uma Cultura da Democracia.

A estrutura do documento divide-se em duas partes. A primeira aborda a descrição e avaliação das práticas pedagógicas no 1.º e 2.º CEB, enquanto a segunda apresenta o estudo empírico desenvolvido.

Na primeira parte, dividida em três capítulos, analisam-se as práticas pedagógicas de cada ciclo, proporcionando uma descrição detalhada dos cenários, uma análise crítica baseada nessas descrições e reflexões analíticas sobre a implementação dos objetivos dos planos de intervenção (PI). O terceiro capítulo realiza uma análise crítica e comparativa das práticas em ambos os ciclos, destacando suas diferenças e semelhanças.

A segunda parte do documento é composta por seis capítulos. O primeiro aborda a problemática e os objetivos de investigação do estudo, contextualizando-os com as práticas descritas na primeira parte. Os segundo e terceiro capítulos contêm a revisão da literatura que fundamenta teoricamente o estudo. O quarto capítulo, subdividido em quatro partes, descreve as opções metodológicas, apresenta os resultados obtidos nos estágios de 2.º e 1.º CEB, respetivamente, e analisa e discute os mesmos. O último capítulo apresenta as conclusões retiradas do estudo.

O relatório termina com uma reflexão que destaca os contributos da PES II para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais da autora.

# 1.ª PARTE

| ' ' | | ' ' |

## 2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

## 2.1. Caracterização do contexto socioeducativo em 1.º CEB

A **instituição** onde decorreu a Intervenção Educativa (IE) no 1.º Ciclo do Ensino Básico, num período de sete semanas, de 17 abril a 2 de junho de 2023, faz parte de uma Sociedade de Instrução e Beneficência e fica localizada em Lisboa, mais especificamente no bairro da Graça. Esta zona é conhecida como um ponto atrativo e turístico com inúmeras atrações monumentais. A instituição agrega as “valências” de Educação desde o Berçário até ao 2.º CEB, sendo constituída por vários grupos de ensino Pré-Escolar e de duas turmas por cada ano do 1.º e 2.º CEB.

No Projeto Educativo destacam-se oito princípios (orientadores) da ação educativa de todos aqueles que fazem parte daquela comunidade escolar, podendo estes resumir-se na opção por garantir a diferenciação pedagógica, respeitadora das necessidades de aprendizagem, interesses e ritmos dos alunos. A interação é visualizada como uma fonte de conhecimento e uma oportunidade para a aprendizagem, e esta surge, principalmente, quando os alunos são incentivados a pesquisar e procurar saber mais através dos trabalhos por projeto. Afirmam a sua aprendizagem através da planificação e avaliação do percurso que trilharam e, para tal, o Conselho de Cooperação Educativa torna-se num instrumento valioso. É útil, também, para reforçar as práticas democráticas que a Instituição defende, tão presentes no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Em suma, a instituição tem como objetivo a garantia da “igualdade de acesso e que promova o sucesso educativo de todos os alunos e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Projeto Educativo, p. 6), para a criação de uma escola inclusiva.

A IE decorreu numa **turma**, de 4.º ano. Esta era constituída por 21 alunos, sendo dez do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os nove e os 11 anos, tendo a maioria 10 anos. Relativamente às suas nacionalidades, um aluno era de nacionalidade brasileira, um de nacionalidade inglesa, e os restantes de nacionalidade portuguesa.

A turma tinha três alunos abrangidos pelo Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho, com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão: i) um caso de Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção; ii) um caso de dislexia; e iii) um caso de distrofia

muscular. Apenas os últimos dois casos estavam a ser acompanhados por uma professora de apoio, juntamente com um aluno com suspeita de Transtorno do Espectro do Autismo. Adicionalmente, dois desses alunos estavam abrangidos pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro.

Relativamente ao desempenho do grupo, este estava habituado a trabalhar segundo o modelo pedagógico do MEM, com a construção de conhecimentos a partir de trabalhos por projeto e do trabalho colaborativo em pequenos grupos.

Quanto aos níveis de desempenho, a turma demonstrava, ao nível da produção de trabalho, estar familiarizada com o trabalho colaborativo e com a divulgação e comunicação dos seus projetos; ao nível das competências sociais, o grupo revelava uma postura autónoma, responsável (pelas suas tarefas e materiais) e respeitadora do tempo de palavra do outro.

No que diz respeito às **potencialidades e fragilidades**, foi possível averiguar que, na área curricular de Português, os alunos demonstravam uma boa capacidade de comunicação oral que, juntando ao interesse em participar nas discussões abertas, os tornava bastante comunicativos. No que concerne às fragilidades, os alunos demonstravam pouco interesse na produção escrita e textual, revelando pouco domínio das competências textuais (esperadas para o ano de escolaridade em que se encontravam). Sobre a área curricular de Matemática, os alunos tinham, alicerce à Expressão do Oral, sempre muito interesse e conforto em explicar os seus raciocínios e estratégias. No entanto, era justamente neste ponto que apresentavam mais dificuldades (encontrar estratégias para a resolução de exercícios e problemas), assim como na leitura e interpretação dos enunciados. Quanto à área curricular de Estudo do Meio, os alunos relatavam ser essa a sua disciplina preferida, principalmente com a produção e apresentação de projetos. No que respeitava às Expressões Artísticas e Motoras, destacou-se o interesse e entusiasmo genuíno demonstrado pelos alunos nas atividades observadas e realizadas, embora esta não fosse uma área privilegiada na prática da professora cooperante (PC).

De facto, a **professora cooperante** tinha como principal preocupação promover o envolvimento dos alunos, dando preferência a aulas baseadas em diálogos estruturados sobre os conteúdos abordados. Era evidente que utilizava uma metodologia participativa,

apoiada no uso de recursos criados especificamente para aquele grupo, como os ficheiros de Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e fichas adaptadas de várias fontes (ANEXO A). A sua abordagem pedagógica refletia um método de ensino participativo, comunicativo e interativo entre adulto e crianças, com uma comunicação aberta para que todas as decisões fossem tomadas em consenso e de forma justa. De acordo com Niza (1998), este modelo pedagógico (MEM) é " um instrumento social da acção educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação" (p. 3).

As **propostas de aprendizagem** eram apresentadas inicialmente através da exposição da Agenda Semanal, durante o Conselho de Cooperação (realizado às sextas-feiras), seguido de uma explicação oral. Às segundas-feiras, a semana começava com o Conselho de Cooperação, onde eram distribuídas as tarefas semanais e planeado um novo Plano Individual de Trabalho (PIT). Ao longo da semana, a professora organizava os tempos de Estudo Autónomo e de apresentação de projetos, permitindo assim que os alunos cumprissem o seu PIT e apresentassem conteúdos de estudo e de interesse pessoal, respetivamente (ANEXO B).

No que diz respeito à **organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem**, as atividades letivas eram organizadas com base em "Listas de Verificação" adaptadas linguisticamente, de forma que os alunos pudessem compreender em que etapa de aprendizagem se encontravam (ANEXO C).

Quanto aos **processos de avaliação e regulação das aprendizagens**, a professora realizava observações diretas para uma avaliação formativa, complementada por "Fichas de Verificação", em que os alunos realizavam uma autoavaliação dos seus conhecimentos (ANEXO D).

## 2.2. Problemática e práticas de Intervenção

Após o período de observação e análise das potencialidades e fragilidades supracitadas, foi definida a seguinte **problemática**: *A motivação para a produção de textos e melhoria das competências textuais*. Decorridas algumas semanas sobre a prática desenvolvida, estamos em condições de reformular esta problemática, de modo a aproximar-se da intencionalidade das ações implementadas: *Promover a motivação para a produção de textos contribui para o desenvolvimento de competências textuais relacionadas com a produção de diferentes géneros e com a capacidade de revisão textual*.

Com base nessa, definiram-se os **objetivos gerais** (OG) do Plano de Intervenção (PI) e os respetivos indicadores de avaliação.

Com o primeiro OG – Desenvolver o gosto pela produção textual –, pretendíamos que os alunos fortalecessem ou criassem o gosto pela escrita, nomeadamente de textos, para que se normalizasse uma prática de escrita. Com o aumento da motivação, seria de esperar que os alunos apresentassem mais iniciativa para escrever, assim como para produzirem vários tipos de textos. Para a avaliação deste OG definiram-se dois indicadores: *apresenta iniciativa para a escrita; produz textos de diferentes géneros literários*.

O segundo OG – Desenvolver competências textuais de acordo com diferentes géneros – visava, partindo de uma base de conhecimentos que os alunos já tivessem adquirido, desenvolver as competências no âmbito da escrita de vários géneros textuais. Assim, avaliou-se este OG através do seguinte indicador: *respeita as estruturas dos diferentes géneros literários*; ou seja, se respeitava a estrutura básica de Introdução, Desenvolvimento e Conclusão e se fazia corresponder o conteúdo escrito à intencionalidade textual, mantendo coesão e coerência ente si.

Com o último, e terceiro OG – Desenvolver competências de revisão textual –, pretendia-se que os alunos fossem capazes de (auto)revisar os seus textos e o dos colegas, para que pudessem encontrar estratégias de melhoramento. Este OG foi avaliado através dos seguintes indicadores: *mobiliza critérios de revisão na sua autoavaliação; mobiliza*

*critérios de revisão na avaliação do outro* (em que apoiados por uma lista de critérios poderiam tornar-se mais conscientes das conquistas e dos erros).

Com a intenção de tornar os alunos mais motivados para a escrita, enquanto desenvolviam as suas competências textuais, definiram-se as seguintes **estratégias globais de intervenção**:

- Criação de momentos semanais/quinzenais de produção textual, individual e/ou a pares;
- Construção de um livro coletivo, utilizando as produções escritas dos alunos;
- Criação de grelhas de revisão com critérios de revisão para a melhoria textual sobre cada género literário;
- Promoção de momentos colaborativos na revisão e melhoria da escrita.

A **avaliação** dos Objetivos Gerais do Plano de Intervenção e das aprendizagens dos alunos ocorreu por meio de uma avaliação formativa contínua durante as semanas de intervenção.

Durante a intervenção foram estabelecidos três objetivos principais, antes enunciados. Em relação ao primeiro objetivo, os alunos demonstraram motivação para escrever, especialmente ao saberem que os seus textos seriam incluídos na Coletânea de Textos e tal foi confirmado pelas respostas dos alunos através de questionários aplicados, o que indica que essa estratégia foi bem-sucedida (ANEXO E).

Relativamente aos indicadores de avaliação, subjacente a esse objetivo – apresenta iniciativa para a escrita e produz textos de diferentes géneros literários – os alunos, desde o início, apresentaram-se motivados e interessados em escrever. Apenas com alguns alunos foi necessário insistir para escrever e para que os seus textos fossem incluídos na Coletânea de Textos. Todavia, comparando as duas semanas de avaliação, em que foram recolhidos dados (ANEXO F), na segunda semana essa insistência já não foi necessária, pois, todos os alunos já tinham planeados vários momentos de escrita no PIT, e a produção, de pelo menos, dois textos por semana. A produção de vários géneros literários verificou-se pouco diferenciada, pois os alunos sentiam-se mais confortáveis em produzir textos narrativos e descritivos, devido à familiaridade com os mesmos. Na semana de

avaliação seguinte, poucos foram os alunos que escolheram gêneros textuais diferentes, escolhendo textos informativos (ANEXO F).

O segundo objetivo era desenvolver competências textuais de acordo com diferentes gêneros. Através da escrita de vários gêneros literários, os alunos puderam familiarizar-se com as características específicas de cada um e identificar diferenças entre eles. A avaliação revelou que os alunos foram capazes de enumerar pelo menos uma diferença entre dois gêneros (ANEXO E). No entanto, durante a primeira semana de avaliação, os mesmos apresentaram uma média de 3,07 no indicador *respeita as estruturas dos diferentes gêneros literários*, o que nos permitiu concluir que eram capazes de respeitar a estrutura dos diferentes gêneros literários, mas com algumas dificuldades, nomeadamente no estabelecimento de objetivos no desenvolvimento, ou de escrever/desenvolver uma conclusão. Na segunda semana, deu-se uma ligeira descida na avaliação dos textos, devido à escrita de alguns alunos que foi menos positiva, e o resto da turma manteve-se com as mesmas dificuldades (ANEXO F).

O terceiro objetivo era desenvolver competências de revisão textual. Embora os alunos tenham mostrado mais facilidade em avaliar o texto do colega, durante os momentos de melhoria coletiva, eles ainda enfrentaram dificuldades em autoavaliar-se honestamente e identificar os seus pontos fracos, de acordo com os indicadores estabelecidos: mobiliza critérios de revisão na sua autoavaliação e mobiliza critérios de revisão na avaliação do outro, em ambas as semanas de avaliação (ANEXO F). Era necessário continuar a trabalhar nessa área, permitindo que os alunos desenvolvessem habilidades de autorreflexão.

Em suma, o Projeto de Escrita mostrou-se positivo na realização dos objetivos estabelecidos. A motivação dos alunos para escrever aumentou e perceberam o propósito e a importância da sua escrita. Os alunos também desenvolveram competências textuais em diferentes gêneros literários, identificando as características de cada um. Embora a revisão textual tenha sido um desafio, demonstraram progresso na avaliação dos textos uns dos outros.

### 3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

### 3.1. Caracterização do contexto socioeducativo em 2.º CEB

A intervenção educativa no 2.º CEB decorreu ao longo de um período de onze semanas, de 6 de fevereiro a 31 de março de 2023, numa **instituição** pública, localizada no centro da cidade de Lisboa, mais concretamente em S. Sebastião. Esta escola, (sede do Agrupamento, situa-se no “Bairro Azul”, onde predominam os serviços e o comércio.

A população estudantil é maioritariamente proveniente de bairros em que as degradações habitacionais, o realojamento, problemas económicos sociais e a exclusão sociais são comuns. Devido a isto, o Agrupamento faz parte do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 3 (TEIP), desde janeiro de 2013.

Através da aproximação a várias instituições, procura-se o estabelecimento de várias parcerias, tudo em prol de uma missão e valores com base na “igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal” (Projeto Educativo, 2021-2025, p. 6).

A IE desenvolveu-se em duas **turmas** de 5.º ano de escolaridade.

A **turma C** era constituída por 20 alunos, sendo nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os nove e os 12 anos, tendo a maioria 10 anos. Relativamente às suas nacionalidades, cinco alunos eram de nacionalidade brasileira, uma de nacionalidade argentina, e os restantes de nacionalidade portuguesa.

A turma tinha dois alunos abrangidos pelo Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho, com medidas seletivas de suporte à aprendizagem e inclusão: i) um caso de dislexia; e ii) um caso de perturbação do desenvolvimento da linguagem e perturbação fonológica. Ambos eram acompanhados, duas vezes por semana, por uma professora de apoio. Estava presente também um aluno com dislexia que não tinha apoio.

Quanto ao nível de desempenho dos alunos, o aproveitamento no 1.º período foi positivo a Português (POR) e a História e Geografia de Portugal (HGP), contando apenas com duas negativas (ANEXO G). A partir da diagnose realizada durante a observação (ANEXO H) constatou-se que os alunos, apesar de muito participativos e entusiasmados, apresentavam fracas rotinas de estudo o que se traduzia na dificuldade em mobilizar as

aprendizagens anteriores para a compreensão de novos conteúdos. Por outro lado, os alunos apresentavam dificuldades na leitura e interpretação de fontes escritas e na escrita de textos, com respeito à sua estrutura.

A **turma D** era constituída por 20 alunos, sendo nove do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os nove e os 12 anos, tendo a maioria 10 anos. Relativamente às nacionalidades, três alunos eram de nacionalidade brasileira, dois de nacionalidade angolana, um de nacionalidade guineense e os restantes de nacionalidade portuguesa.

A turma tinha dois alunos abrangidos pelo Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho, com medidas seletivas de suporte à aprendizagem e inclusão: i) um caso de dificuldades cognitivas; e ii) um caso de espectro de autismo. Ambos eram acompanhados duas vezes por semana, por uma professora de apoio.

Quanto a nível de desempenho dos alunos, o aproveitamento no 1.º período foi positivo a POR e HGP, contando apenas com uma negativa à primeira e quatro à segunda, indiciando maiores dificuldades nesta segunda disciplina.

A diagnose realizada a esta turma deu resultados muito semelhantes à turma C, pelo que considerámos não haver distinções relevantes a assinalar entre os dois grupos de alunos.

Enquanto princípio orientador, o **professor cooperante** demonstrou uma preocupação central em garantir o envolvimento dos alunos, privilegiando sempre aulas com base no diálogo estruturado sobre os conteúdos trabalhados. Era evidente o recurso a uma metodologia expositiva, suportada pelo uso de manuais e recursos audiovisuais (projeção de imagens, do manual e de vídeos). A ação pedagógica era, assim, um reflexo do método de ensino expositivo, com uma transmissão de saberes e de informação por via oral e no seu estado final. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), este é um método em que o professor apresenta um conjunto de conhecimentos estruturado e finito, selecionando conceitos e acontecimentos que considera pertinentes para o momento. Os alunos terão acesso ao conteúdo e formarão novas ideias, adaptando o seu conhecimento ao novo existente. Apesar da centralidade que este método de ensino oferece ao professor, o PC descentalizava o processo de ensino e aprendizagem, quer em POR, quer em HGP,

ao promover o diálogo e a participação dos alunos na construção da narrativa na sala de aula.

As **propostas de aprendizagem** eram apresentadas, inicialmente, com a escrita de um “Sumário” no quadro, procedendo-se oralmente à explicação do mesmo. Nas aulas de Português eram privilegiados os textos do manual com uma leitura em voz alta, realizada pelos alunos, seguida de uma leitura realizada pelo professor. A interpretação dos textos e a resolução de exercícios de gramática eram trabalhadas em grande grupo, ou seja, através de uma interação direta entre o professor e os alunos. Nas aulas de HGP favorecia-se a discussão em turma sobre o conteúdo a trabalhar, estimulando-se a troca de questões e a elaboração de novos pensamentos. No fim, procedia-se à resolução de exercícios de consolidação, novamente em turma.

No que respeita à **organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem**, a atividade letiva era organizada pelo grupo disciplinar com uma seleção prévia dos conteúdos a serem lecionados. Todavia, cada professor tinha disponibilidade para alguma margem de ajuste, podendo adiar ou adiantar algum conteúdo.

Relativamente aos **processos de avaliação e regulação de aprendizagens**, o professor procedia à observação direta para manter uma avaliação formativa, somando a essa uma ficha de avaliação sumativa, após a lecionação de cada tema histórico e seus conteúdos específicos.

### 3.2. Problemática e práticas de intervenção

Após o período de observação e uma reflexão sobre as características supramencionadas, surgiram questões-problemas, que serviram para a estruturação do PI e para colmatar as fragilidades identificadas em ambos os grupos (ANEXO I):

a) *Como melhorar a capacidade de leitura e interpretação de textos escritos?*

b) *Como melhorar a capacidade de os alunos estruturarem corretamente os seus textos?*

Dando continuidade à ação pedagógica do PC, mas com intuito de acentuar a ocorrência de certos tipos de atividades e práticas, formulou-se a seguinte **problemática**: *A melhoria da compreensão leitora e de interpretação de fontes escritas permitem desenvolver as competências de comunicação escrita em Português de compreensão escrita em História e Geografia de Portugal?*

Enunciam-se os **objetivos gerais** definidos, de acordo com a problemática:

A) Melhorar a capacidade de leitura e interpretação de textos.

B) Expressar através da escrita a compreensão/análise de textos.

Com a intenção de tornar os alunos competentes na leitura e interpretação de textos e na escrita estruturada de vários tipos de textos, foram aplicadas as seguintes **estratégias de intervenção**:

→ Mobilização de fontes escritas em História e Geografia de Portugal (1).

→ Estabelecimento de rotinas de leitura e interpretação de textos (2).

→ Criação regular de momentos de comunicação escrita em Português (3).

→ Criação regular de momentos de compreensão escrita em História e Geografia de Portugal (4).

Cada uma delas se adequou mais a um objetivo do que outro, tal como se verifica na tabela 1. Esta **tabela** apresenta uma correlação entre os dois objetivos (A e B) e as quatro estratégias apresentadas. Deste modo, foi selecionado para o objetivo A a estratégia 1, 2 e 4, pois para *melhorar a capacidade de leitura e interpretação de textos*, entendeu-se que a concretização desse só seria possível se se mobilizassem fontes escritas

(1), para que através dessas os alunos pudessem ser inseridos numa rotina de leitura e interpretação (2). Por sua vez, teriam de ser estabelecidos momentos de compreensão escrita (4), para que houvesse oportunidade de discutir o que foi interpretado e se tais pensamentos fariam justiça às informações e factos presentes nos textos.

Já para o objetivo B, a estratégia 2 e 3 foram consideradas as mais adequadas, pois para se Expressar através da escrita a compreensão/análise de fontes, seria necessário estabelecer rotinas de leitura e interpretação de textos, para que os alunos analisassem vários tipos de textos e de seguida, comunicar de forma escrita, ou seja, produzir textos que representassem e aplicassem o que tinham vindo a adquirir, em termos de conhecimentos.

**Tabela 1**

*Relação dos Objetivos Gerais com as Estratégias Gerais*

<b>Estratégias</b> <b>Objetivos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>A</b>	X	X		X
<b>B</b>		X	X	

*Fonte:* Projeto de Intervenção.

A **avaliação dos Objetivos Gerais** do PI e das aprendizagens dos alunos foi feita através de uma avaliação formativa contínua ao longo das semanas de intervenção, com o intuito de se proceder a um processo de ensino-aprendizagem coerente. Apesar de terem existido momentos de avaliação sumativa (aplicação de fichas de avaliação) foi privilegiada a avaliação formativa.

No que diz respeito ao primeiro objetivo (A), "Melhorar a capacidade de leitura e interpretação de textos", foram utilizados quatro indicadores para avaliação: a) Lê com fluência e entoação; b) Identifica as principais mensagens do texto; c) Reconhece as mudanças espaço-temporais no tempo e no espaço; d) Localiza a ação no tempo e no espaço;

Qualquer indicador de avaliação, tanto para o primeiro como para o segundo objetivo, foram preenchidos com os critérios, da tabela 2.

**Tabela 2***Critérios de avaliação usados nas Grelhas de Observação do 2.º CEB*

--	Não realizado
	Aluno transferido
C	Consegue
CP	Consegue parcialmente
CP+	Consegue parcialmente (próximo do consegue)
CP-	Consegue parcialmente (próximo do não consegue)
NC	Não consegue
NO	Não Observável
F	Falta
N	Não
S	Sim

Fonte: Grelhas de observação.

Através do primeiro indicador, verifica-se que os alunos apresentaram resultados positivos no início do período de avaliação/letivo, no entanto, com algumas oscilações ao longo do tempo. No final do período, os alunos apresentaram melhores resultados, devido à rotina de leitura implementada (ANEXO J).

Com o segundo indicador, é possível inferir que os alunos foram capazes de identificar apenas uma ou duas mensagens principais dos textos de forma completa, notando-se uma constante nesta prática até ao fim do período (ANEXO K). Em ambas as turmas, houve diferenças, pois verificou-se uma evolução positiva nos alunos da turma C, ao contrário do que aconteceu na turma D.

Em qualquer caso, nos dois grupos-turma, os alunos tinham mais sucesso em questões de resposta curta (acontecimento/ação/nome) do que nas de resposta extensa, o que levou a que nem sempre as mensagens ou ideias retiradas dos textos estivessem completas.

Os últimos dois indicadores, c) e d), apesar de incidirem mais na componente histórica e geográfica, foram apenas avaliados nas aulas de POR e não de HGP. Os alunos demonstraram habilidade em localizar ações no espaço, mas tiveram dificuldades em fazer o mesmo temporalmente. No que diz respeito ao reconhecimento de mudanças espaço-temporais, eles conseguiram identificar apenas uma mudança (ANEXO L).

Na avaliação do primeiro Objetivo Geral, a turma C registou melhorias na leitura e interpretação de textos, apesar de algumas oscilações na leitura. Tal indica que a falta de fluência e entoação na leitura não comprometeu a compreensão escrita. Por outro lado, a turma D, que também revelou pouca consistência nos exercícios de leitura, não obteve resultados tão positivos quanto a turma C. Isso sugere que uma leitura menos eficiente, combinada com comportamentos problemáticos, pode afetar a compreensão escrita. As dificuldades no reconhecimento espaciotemporal das ações não afetaram negativamente a compreensão.

Relativamente ao segundo objetivo (B), "Expressar através da escrita a compreensão/análise dos textos", foram utilizados três indicadores para avaliação: e) planifica o texto; f) respeita a estrutura de cada texto; g) mobiliza o vocabulário/conceitos adequados.

Através de observações detalhadas e análise dos textos produzidos pelos alunos (ANEXO M), foram identificadas diferenças nas concepções e planificações de textos (indicador e) entre as turmas C e D. A turma C mostrou maior compreensão sobre a planificação de textos, enquanto a turma D teve dificuldades nessa área. As turmas também tiveram abordagens distintas em relação à escrita, com a turma C a demonstrar mais consistência na escrita de textos ao longo das aulas, enquanto a turma D enfrentou resistência e inconsistência nessa prática.

A partir do segundo indicador f), verificou-se que as estruturas dos textos também foram um desafio, sendo a estrutura narrativa mais familiar e fácil para os alunos, em comparação com a estrutura expositiva (ANEXO N) Não obstante, ao longo do período, houve progresso na capacidade de planificação e estruturação de textos em ambas as turmas, especialmente na turma C devido à maior motivação dos alunos.

Quanto à mobilização do vocabulário adequado (indicador g), os alunos conseguiram referir palavras/conceitos em contextos apropriados, mas este indicador foi apenas mobilizado para o Objetivo A.

Consideramos que o Objetivo B deveria ter tido uma outra formulação, reconhecendo que não correspondeu corretamente à intenção pedagógica, na medida em que não se relacionou adequadamente o processo de escrita com a análise textual. Ou seja, não se realizou uma comparação de resultados entre processos de escrita antes e após a

análise de textos, tal como não se efetuaram momentos de escrita sobre o que os alunos compreenderam/analisaram dos textos lidos, mas apenas relativo a esses.

No geral, houve uma melhoria progressiva na leitura, interpretação e comunicação escrita dos alunos. A melhoria da compreensão leitora e interpretação de textos demonstrou uma ligação com a melhoria da compreensão escrita em História e Geografia de Portugal, assim como com a comunicação escrita em Português.

## 4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

Os locais de estágio são, para aquele que deseja ser um futuro professor, contextos abertos à formação do seu desenvolvimento praxiológico. Formosinho (2016) defende que é na formação em contexto que se pode tomar consciência do agora, das práticas a serem desenvolvidas, daquilo que se considera ser um valor pedagógico e a desconstrução do que se considera incompatível com “reconceptualização” que cada vez mais se verifica no mundo atual. Acrescenta ainda que:

A formação em contexto dispõe portanto de referenciais pedagógicos para pensar os caminhos a percorrer a transformação da prática de ensino-aprendizagem, em sala de atividades. A formação em contexto assume que os processos de desenvolvimento profissional que visa são de natureza praxiológica, isto é, visam transformar o quotidiano pedagógico, os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modos de avaliação (Formosinho, 2016, p. 95).

Com base nestas concetualizações e crenças de que é no estágio que se estabelecem as maiores redes de reflexão, comunicação e deduções, para um bem maior – as crianças –, serve o presente capítulo como epítome das práticas pedagógicas desenvolvidas, durante os dois estágios realizados no âmbito da PES II (1.º e 2.º CEB). Assim, considerando a escola como um contexto de aprendizagem contínua, para alunos e professores (Alarcão, 2000), importa analisar: i) métodos de ensino/aprendizagem e os processos de organização e desenvolvimento do currículo; ii) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais; iii) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; e iv) relação pedagógica.

Relativamente aos **métodos de ensino/aprendizagem**, é seguro afirmar que nos dois estágios realizados o foco principal foi respeitar a heterogeneidade de cada grupo-turma, tentando assegurar um conjunto de atividades que correspondessem ao que cada aluno necessitava (Kron, Serrano & Afonso, 2014). Os dois ciclos de estudo, em que se desenvolveram práticas pedagógico-didáticas delineadas a partir de um projeto de intervenção, tinham como suporte orientações metodológicas diferentes o que se traduziu em práticas docentes também elas diferenciadas.

No 2.º CEB, o método de ensino privilegiado era o expositivo, com recurso ao uso do manual e à realização de exercícios nele incluídos. Assim, mantendo o equilíbrio entre

aquilo que os alunos já estavam habituados a realizar e o que nos propúnhamos implementar a partir do PI concebido, ensaiámos a introdução do método pela descoberta, através de atividades investigativas, e do trabalho colaborativo, em pequenos grupos (Dias, 2019). O *método expositivo* corresponde ao modelo tradicional centrado no professor “con recursos visuales, como esquemas, cronologías, presentaciones en programas como el Power Point, imagines proyectadas, mapas históricos” (Prats & Santacana, 2014, p. 53). O *método pela descoberta* concebe o processo de ensino e aprendizagem protagonizado no aluno, contando com o trabalho de preparação prévia do professor, nomeadamente “contando con toda la información, materiales y recursos que están preparados *ad hoc*” (p. 54). Com este método pretende-se “el desarrollo de herramientas y habilidades de investigación adaptada, ya sea mediante *inducción o deducción* y, a menudeo, conduce a aplicaciones que podríamos decir de *resolución de problemas*” (pp. 54-55, *itálico dos autores*).

No caso do 1.º CEB, o método pedagógico seguia os princípios do MEM, pelo que os alunos estavam familiarizados com o trabalho colaborativo, através da investigação. Assim, retomou-se a ideia inicial de “equilíbrio” e permitiu-se a existência de aulas ligeiramente mais focadas naquilo que o professor tinha a dizer/expor.

Em qualquer um dos ciclos, o professor era o orientador, que criava as atividades, sustentadas em fontes fidedignas e especializadas para cada grupo e nível de desenvolvimento. Adicionalmente, tentou-se sempre que houvesse uma discussão aberta, um diálogo constante, entre professores e alunos, para que estes pudessem contribuir com os seus saberes e tornar os novos conteúdos mais ricos e interessantes para todos. Segundo Reis (1998), as discussões em grupo, implicam que a aprendizagem dos alunos seja afetada pelo “comportamento e pela influência dos restantes membros” (p. 58). Contribuem, explicitamente ou implicitamente, para conceções sobre a natureza do conhecimento, para a evolução da compreensão, a autonomia intelectual e a colaboração social. Os valores democráticos, no quadro de uma sociedade que se deseja democrática, também são reforçados.

Estes modelos de aprendizagem – expositivo e por investigação – mostraram-se, assim, como os mais predominantes, numa perspetiva equilibrada entre os dois e com foco no que os alunos poderiam oferecer e partilhar em coletivo, tal como “provocar

confronto de ideias e de sentimentos, troca de pontos de vista e resolução de problemas em comum” (Barbosa, 1995, p. 7).

É a partir desta ideia que se analisam os “processos de organização e desenvolvimento do currículo”, tal como o segundo e terceiro pontos, supracitados.

Tal como referido, a criança foi colocada no centro da ação pedagógica, priorizando-se sempre o que tinha a apresentar, como os seus conhecimentos e as suas competências. O currículo, “produto de um complexo jogo de forças, feito de consensos e ruturas” (Mogarro, 2018, p. 477), durante os momentos de intervenção, foi respeitado tal como o PC o apresentou inicialmente.

Durante a intervenção no 2.º CEB, agilmente se adaptou o que estava planeado, ajustando o previsto ao que se desejava desenvolver a partir do PI delineado para a IE, oferecendo aos alunos espaço para que compreendessem o que estava a ser trabalhado, tentando acompanhar o seu ritmo de aprendizagem. Já durante o 1.º CEB, o currículo era ajustado diariamente. Assim, dando continuidade ao que a PC já estava a trabalhar, fomos convidadas a tomar decisões sobre o que se poderia iniciar ou dar continuidade. Em cada momento de introdução a novos conteúdos, explicou-se aos alunos que estaríamos a respeitar um objetivo específico das listas de verificação que conheciam. Adicionalmente, aplicaram-se as etapas de exposição, exploração e consolidação a cada novo momento de ensino a aprendizagem vivenciado.

A **diferenciação pedagógica** foi uma prática presente durante o nosso envolvimento com os grupos-turma, tal como o reconhecimento das competências de cada aluno e, assim, foi possível praticar uma pedagogia diferenciada com o intuito de “levar todos os alunos ao sucesso” (Feyfant, 2016, p. 6). Deste modo, privilegiou-se uma prática de contínua adaptação de recursos e do discurso para os alunos que estavam abrangidos pelos Decreto-Lei n.º 54/18, tal como aqueles que não estavam, quando necessitavam de mais apoio/ajuda nalguma prática.

A adaptabilidade e ajustabilidade do currículo só foi possível através da aposta na integração curricular e o acesso a recursos adequados. A construção dos currículos que foram aplicados durante os períodos de intervenção só foi possível com um trabalho excecional de equipa, com o cruzamento de ideias, pensamentos e conhecimentos, que

tornaram as sequências de atividades criadas, mais pertinentes e enriquecedoras (Pires, 2020).

Através da gestão do currículo, dentro daquilo que era o ambiente de sala de aula, procederam-se a **processos de regulação e avaliação dos alunos**, quer a nível das aprendizagens, quer a nível comportamental. Estes processos são reguladores das aprendizagens dos alunos, e em simultâneo, das práticas pedagógicas (Ferreira, 2007). Encarou-se, assim, a avaliação como um processo sumativo e formativo das competências dos alunos, destacando-se a avaliação formativa durante os períodos de intervenção.

Tanto no 1.º como no 2.º CEB, no início de cada atividade, aos alunos eram explicitados os tópicos do que se ia desenvolver e era fornecido o apoio necessário. Apenas no 1.º CEB, no fim de cada momento, retomando a ideia de que a criança está no centro dos processos de ensino e aprendizagem, era pedido aos alunos que dessem o seu parecer sobre o trabalho realizado, objetivando, de forma clara, os aspetos positivos e o que deveria ser melhorado. Estas ideias são suportadas pelo mesmo autor (Ferreira, 2010), que afirma que “a avaliação é entendida como um processo de diálogo entre os vários intervenientes e de reflexão sobre o referido processo, a partir de um referente clarificado e interiorizado por eles” (p. 213). Durante o processo de estágio em 2.º CEB, era pedido o parecer dos alunos relativamente ao trabalho realizado, mas com o intuito de discutir os conteúdos ou exercícios que tinham realizado, dialogando, assim, sobre as hipóteses de resposta que poderiam estar mais corretas, ou que fizessem mais sentido.

De modo a manter um registo claro e organizado, foram utilizados métodos categoriais de observação, através de listas de verificação e grelhas de observação, em que os dados obtidos foram analisados com base numa atitude reflexiva (Sousa & Baptista, 2014). As primeiras para fundamentar um processo diagnóstico, enquanto as segundas para acompanhar um processo interventivo e dar sentido à avaliação formativa.

Durante as intervenções, em ambos os ciclos, nem sempre se conseguiu ajudar todos os alunos a “evoluir” e isso foi um alvo constante de reflexão e discussão entre professores cooperantes e professoras estagiárias: aqui destaca-se a questão do desenvolvimento das competências esperadas para os alunos.

Sistematicamente, questionaram-se as estratégias que deviam ser alteradas ou melhoradas. Foram-se alternando maneiras de atuar e agir e as conversas, formais e

informais que se desenvolveram diariamente e semanalmente foram importantíssimas para que se desconstruíssem os modos de ação.

Em 2.º CEB, recorreu-se à criação de rotinas e hábitos que permitissem aos alunos desenvolver as suas competências de leitura e compreensão/comunicação escrita. Foi positivo observá-los a evoluir (nomeadamente a turma C), mas também preocupante quando compreendemos que, pelo menos a turma D, não estava a atingir os objetivos esperados, e tal foi alvo de reflexão e da tomada de decisões, para que as rotinas se modificassem, de modo a contribuir positivamente para o desenvolvimento dos alunos. No 1.º CEB, com mais experiência no desenvolvimento de um Plano de Intervenção e com ideias mais claras e estruturadas, foi mais fácil ajudar os alunos a atingirem os objetivos delineados, e tal resultou positivamente, dado que estes conseguiram alcançar o pretendido: motivação para escrever.

Por fim, analisa-se criticamente a **relação pedagógica** que foi estabelecida, com base no papel do professor como uma “prática relacional, contaminada por múltiplas interações e limitada por situações únicas, complexas e imprevisíveis” (Mesquita, 2015, p. 35). Desde o início, procurou-se estabelecer uma relação positiva com qualquer um dos grupos-turma, em que se interveio, procurando querer saber mais sobre os alunos e participar nas suas conversas, formais ou informais.

Durante a prática em 2.º CEB, nem sempre foi fácil criar laços com alguns alunos, pois não estavam disponíveis para isso. Compreendi que existiam alunos mais “abertos” do que outros e que numa escola aberta até ao 3.º CEB, muitos assumiam uma postura rígida e comportamentos mais maduros. Por outro lado, também conseguimos, com aqueles que estavam mais confortáveis com a nossa presença, criar momentos de diversão e convívio alegre, trocando opiniões e humor. Já no 1.º CEB, todos os alunos se mostraram recetivos à nossa presença e gostavam muito de comunicar os seus pensamentos e sentimentos, chegando a trocar muitos afetos e humor. Não obstante, também houve situações específicas menos fáceis em que nem sempre reinou a boa disposição, e a paciência teve de ser a melhor aliada.

No que concerne sobre os momentos letivos, a interação principal era assertiva, baseada no *feedback* regular, através da observação direta das atividades que eram desenvolvidas, durante o seu processo e no seu produto. Com isto, sempre se procurou

que os alunos fossem envolvidos no trabalho que realizavam e tomarem consciência das suas próprias competências, podendo argumentar individualmente ou em grupo sobre as suas escolhas.

Em suma, o intuito sempre foi estabelecer um ambiente assertivo, mas muito calmo, pois sempre acreditei que não é preciso momentos de ânimos exaltados, para nos fazer compreender e ser compreendidos.

## 2.ª PARTE

| ' ' | | ' ' |

## 5. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' '

É após a Revolução dos Cravos, a 25 de abril de 1974, iniciou-se um novo percurso na educação para a cidadania, em Portugal (Hortas & Dias, 2020). Foi aprovada, em confirmação a esse progresso, a Lei de Base do Sistema Educativo em 1986, na Assembleia da República, documento em que é defendido que a educação em Portugal deve promover o desenvolvimento de cidadãos solidários e com espírito crítico. Logo no seu terceiro artigo, três parágrafos se destacam:

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

(...)

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

(...)

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.<sup>1</sup>

Desde então, foram tomadas várias medidas de reforma do ensino para que se conduzisse a Educação em Portugal no caminho de uma Educação Democrática. Exemplo disso foram as várias áreas de Formação Pessoal e Social criadas em 1986; no Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, sintetizaram-se os aspetos a considerar na reorganização do sistema educativo português, que deveria reforçar a escola como um espaço privilegiado de educação para a cidadania “e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (Decreto-Lei n.º

---

<sup>1</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, pp. 3067-3081. Consultado em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

6/2001, p. 258)<sup>2</sup>; a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento como pensamento que vigorou entre 2010 e 2016 e teve como referenciais, o Conselho da Europa, da União Europeia, e o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (IPAD, 2010); o Referencial de Educação para o Desenvolvimento, em que se visava “enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (Torres, et. al., p. 7); e, atualmente em vigor, o PASEO – Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória (Martins, et. Al, 2018), em que se pretende definir as aprendizagens dos alunos à saída dos 12 anos de escolaridade obrigatória.

O PASEO integra oito princípios que justificam as ações relacionadas com a execução e gestão do currículo, com a perspetiva de desenvolver competências de uma educação baseada em valores democráticos: humanismo; saber; aprendizagem; inclusão; coerência e flexibilidade; adaptabilidade e ousadia; sustentabilidade.

Atualmente, existe uma crescente complexidade de problemas sociais, a nível global, que requerem práticas e valores democráticos para os combater (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016). Por isso, torna-se cada vez mais crucial, desenvolver nos alunos competências de pensamento crítico, colaboração e de resolução de conflitos, com espaço para um diálogo de base intercultural (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016; Conselho da Europa, 2010). Neste sentido, o Conselho da Europa, em colaboração com a União Europeia, desenvolveu um programa que estabelece as Competências para uma Cultura Democrática (CCD), que vão estar na base do nosso estudo e que serão apresentadas de forma desenvolvida mais adiante.

Pelas práticas que tivemos ocasião de experienciar nas unidades curriculares de PES I e II, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB (MPHGP) da ESELx, é no 1.º CEB que se promovem muitos conhecimentos, capacidades e valores entre os alunos, pois é um período em que muitas atitudes e predisposições são estabelecidas (Cole & Cole, 2004). Deste modo, é importante entender como as práticas de ensino nessa etapa podem

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 16/2001, I Série-A de 2001-01-18. Consultado em <https://files.dre.pt/1s/2001/01/015a00/02580265.pdf>

influenciar o desenvolvimento de competências democráticas e como é que essas se refletem nas representações dos alunos no 2.º CEB.

Surgiu, assim, a problemática que orienta este breve estudo: ***Qual o contributo das práticas de ensino no 1.º CEB para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia, que permitam aprofundar as representações dos alunos sobre o conceito de Democracia no 2.º CEB?***

Para concretizar um estudo centrado nesta problemática, e tendo em conta as características práticas de ensino realizadas na PES II, propusemo-nos atingir quatro objetivos investigativos, mobilizando a experiência das IE no 1.º e no 2.º CEB:

1. Analisar as representações dos alunos do 2.º CEB sobre o conceito de “democracia”.
2. Analisar o contributo de rotinas pedagógicas e didáticas do 1.º CEB para o desenvolvimento de CCD.
3. Relacionar os resultados alcançados no 1.º CEB com as principais linhas caracterizadoras das representações dos alunos do 2.º CEB sobre a Democracia”.
4. Refletir sobre os princípios orientadores e a prática docente do 1.º CEB que permitam garantir o desenvolvimento de uma cidadania democrática no Ensino Básico.

Em suma, com estes quatro objetivos pretendemos compreender de que modo as rotinas em sala de aula podem contribuir para a formação de uma cidadania democrática nos alunos do 1.º CEB, promovendo o desenvolvimento das Competências para uma Cultura da Democracia, e em que medida é que estas competências podem modificar as conceções dos alunos no 2.º CEB.

## 6. DEMOCRACIA E COMPETÊNCIA: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

| ' ' | ' ' |

A problemática acima enunciada, com os respectivos objetivos de investigação, só fará sentido se tiver uma fundamentação teórica adequada e pertinente. Por tal motivo, o presente capítulo dedica-se à definição teórica dos dois conceitos nucleares do nosso estudo: Democracia e Competência. O primeiro direciona-se para aquele que deve ser o objetivo mais profundo da educação; o segundo aponta no sentido que esta deve seguir de forma a promover a prática da cidadania desde a escola. Recuando a John Dewey (1916/2022):

Upon the educational side, we note first that the realization of a form of social life in which interests are mutually interpenetrating, and where progress, or readjustment, is an important consideration, makes a democratic community more interested than other communities have cause to be in deliberate and systematic education (p. 51).

### ***Sobre o conceito de democracia***

A democracia contém uma história longa de milénios. Presente deste os antigos povos do Oriente, esta palavra provém da *demokratia* do grego: *demos* (povo) e *kratos* (poder), o que se traduz em *poder do povo*.

A democracia veio alterar o rumo do pensamento de muitos cidadãos e povos de diversos cantos do mundo, “um termo que os ia ajudar a tomarem posse do seu mundo e, para que isso acontecesse, haveria de o mudar em modo de tal maneira profundos que ainda hoje são subestimados ou não completamente compreendidos” (Keane, 2008, p. 10).

É entendida assim como um “povo que se governa a si próprio” (Keane, 2008, p. 12), tomando em conjunto as suas próprias decisões relativamente aos tempos e contratempos de sua vida. Descreve-se como uma mudança de tempo, mentalidades e de pensamentos. A partir da democracia, o homem viu-se como capaz de si mesmo e de não se subjugar aos pensamentos “superiores” de outros homens. Assim, surgiu uma forma *humana* de governo, capaz de deixar marcas do tempo e no espaço, relativamente a modos de vida, em que as pessoas pudessem conviver como iguais, com abertura e flexibilidade (Keane, 2008).

A democracia quebrava, então, com os pensamentos divinos, da natureza ou de qualquer pretensão que indicasse que existia alguém sempre *superior*, na inteligência e

no poder (Keane, 2008). Distingue-se não só do poder de um só (monarquia), mas também daqueles que eram “melhores” (aristocracia), estabelecendo um regime dos que não se consideram melhores, ou piores, mas iguais (Ribeiro, 2001). É um “governo dos humildes, pelos humildes e para os humildes” (Keane, 2008, p. 12), em que ninguém é melhor que ninguém e que em conjunto tomam decisões. Montesquieu (1748/1970) afirmou que democracia é aquela em que o povo é monarca, o soberano, e “le peuple qui a la souveraine puissance doit faire par lui-même tout ce qu’il peut bien faire; et ce qu’il ne peut pas bien faire, il faut qu’il le fasse par ses ministres” (p. 47).

A democracia, ao longo da história foi assumindo diferentes formas. Nas suas duas obras sobre a história da democracia, John Keane (2008; 2022) identifica três fases do exercício democrática: a democracia direta, a democracia representativa e a democracia monitorizada.

Ao contrário do que está normalmente difundido, a **democracia direta** não nasce em Atenas, na Grécia Antiga. Surge cerca 2500 anos a.C. no Oriente (regiões da atual Síria, Iraque e Irã), espalhando-se progressivamente para Ocidente até chegar a Atenas, “onde, ao longo do século V a.C., viria a ser reivindicado como algo único, algo que era próprio do Ocidente, ou seja, como um sinal de superioridade em relação ao ‘barbarismo do Oriente’” (Keane, 2008, p. 11). A democracia direta era praticada em Praça Pública, em que o “povo exercia o poder, diretamente” (Ribeiro, 2001, p. 6). Não existia assembleia representativa, ou qualquer tipo de representação por ministros. Todos os cidadãos (homens livres, excluindo mulheres, crianças e escravos) se reuniam na praça principal da cidade para levantar a mão ou “pondo pedaços de cerâmica num pote” (Keane, 2008, p. 17) como modo de voto, relativamente a qualquer tipo de decisão a ser tomada.

Para este autor, a segunda fase da democracia inicia-se por volta do século X, com a criação de assembleias parlamentares, após a invasão islâmica na Península Ibérica e que termina “com a quase destruição mundial das instituições e modo de vida democráticos, varridos como foram, pelas tempestades da guerra mecanizada, das ditaduras e dos regimes totalitários que vieram torturar toda a primeira metade do século XX” (Keane, 2008, p. 18).

No entanto, existiram momentos-chave que moldaram esta nova fase, da **democracia representativa**: as revoluções “nos Países Baixos (1581), na Inglaterra (1644), na Suécia (1720) e na América (1776)” (Keane, 2008, p. 18), incluindo também a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Liberal (1820), em Portugal. Todas essas revoluções representaram a luta pela liberdade e soberania, de povos que estavam enjaulados por homens tiranos e que concentravam o poder em si mesmos. Foi o processo de construção desta nova forma de exercer democracia: um governo, em que o povo como votante escolheria os seus representantes, agindo e defendendo os seus interesses. Através deste tipo de governo, os cidadãos poderiam escolher os seus representantes e, ao fim de algum tempo, não temendo mandatos, promoviam a rotação de liderança.

Finalmente, a terceira fase e forma de democracia – a **democracia monitorizada** – inicia-se após a II Guerra Mundial, conhecendo o seu primeiro sinal com a independência da Índia, *Indian Independence Act*, em 1947, a qual demonstrou que

no chamado Terceiro Mundo, a instauração de um regime ditatorial não era uma necessidade (...) a mão da democracia se podia abrir até que eventualmente nela coubessem milhões de pessoas e, mesmo, de pessoas caracterizadas por uma enorme variedade de histórias e costumes, sem embargo de terem uma coisa em comum: não eram europeus” (Keane, 2008, pp. 596-597).

Mas, como define o autor esta nova “democracia monitorizada”? Em síntese, esta terceira fase da democracia

inclui práticas como a monitorização de eleições, a cogestão nos locais de trabalho e a elaboração de orçamentos participativos. Também inclui organismos como as comissões para as gerações futuras, os ‘médicos das pontes’, os fóruns da verdade e da reconciliação e as redes de monitorização dos recifes de coral. Estes mecanismos reguladores ou de responsabilização pública são recentes na história da democracia. Surgem em muitos e diversos contextos e não são simples invenções ‘ocidentais’ (Keane, 2022, p. 144).

No entanto, foquemo-nos no nascimento da forma mais recente de democracia representativa em Portugal, a qual nasce com, a já citada, Revolução Liberal de 1820.

Proveniente dos tempos de revolta, iniciados com a Revolução Francesa de 1789 e vivenciados pela Europa e a América Latina ao longo do século XIX, e por uma crise

generalizada em Portugal, a Revolução Liberal de 1820 deu origem à Monarquia Constitucional, consubstanciada na primeira lei constitucional, aprovada em Cortes no ano de 1822<sup>3</sup>. Nesta Constituição, no seu primeiro artigo, fica claro o seu objeto: “manter a liberdade, a segurança, e propriedade de todos os Portuguezes” (Constituição de 1822, artigo 1.º), para posteriormente afirmar o seu mais importante princípio: “A soberania reside essencialmente em a Nação” (artigo 26.º).

O sufrágio ou a **soberania do povo** consiste no poder exercido pelo povo, expressa as suas vontades, as suas ações livres, as concordâncias e as discordâncias, que podem ser demonstradas através do voto, das manifestações, dos debates, da participação ativa na sociedade. Isto pressupõe a igualdade entre os cidadãos perante as leis que são criadas, a primeira das quais, a Constituição. O povo democrático governa-se a si, escolhendo os seus ministros, os seus representantes e um povo democrático liberal, segue um conjunto de leis, que perpetuam liberdades: de expressão, de opinião, de escolha (Montesquieu, 1748/1970).

Um segundo princípio se assume como essencial num regime democrático, a saber, a **separação de poderes**. Podemos recuar a Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) e a uma das suas obras que chegou até nós – *Política* – para compreendermos quando e como este princípio começou a ser definido e a sua longa trajetória até chegarmos aos dias de hoje (Aristóteles, 1998). Neste longo texto, este filósofo grego definiu os três poderes que foram ganhando formas diferentes ao longo da história deste regime e que ele chamou “magistraturas”... deliberativas, executivas e judiciais. Aristóteles (1998) considerava que cada um destes poderes deveria ser independente e livre de influência de quem exercia as outras “magistraturas. Estas ideias estiveram na base dos atuais sistemas democráticos, que, ganhando diferentes formas e especificidades, podem ser encontrados dispersos pelo mundo (Keane, 2008).

Num Regime Constitucional, base de um regime democrático, a separação de poderes (legislativo, executivo e judicial) garante que nenhuma área do poder se torne dominante e que haja freios e equilíbrios em vigor. Assim, a área legislativa é responsável

---

<sup>3</sup> Para consulta a primeira lei constitucional portuguesa, consulte-se <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/Constituicao-1822.aspx>

pela elaboração de leis, o poder executivo pela implementação e aplicação das leis, e a área judicial pela interpretação e aplicação das leis. A atual conceção de separação de poderes consolidou-se com Montesquieu, principalmente na sua obra já citada, *De l'esprit des lois*, publicada pela primeira vez em 1748, e que inspirou a Revolução Americana e o texto constitucional que dela nasceu, assim como a Revolução Francesa de 1789 (Keane, 2008). Assim, nas palavras de Montesquieu, o Estado deve assumir três poderes:

Par la première, le prince ou le magistrat fait des lois pour un temps ou pour toujours, et corrige ou abroge celle qui sont faites. Par la seconde, il fait la paix ou la guerre, envoie ou reçoit des ambassades, établit la sûreté, prévient les invasions. Par la troisième, il punit les crimes, ou juge les différends des particuliers. On appellera cette dernière la puissance de juger, et l'autre simplement la puissance exécutive de l'État (Montesquieu, 1748/1970, p. 168).

Em Portugal, hoje, o regime democrático encontra-se erguido no texto constitucional de 1976, integrando os princípios antes enunciados: a soberania é exercida pelo povo, tal como está genericamente consignado no 3.º artigo, através do sufrágio universal: “1. O povo exerce o poder político através do sufrágio universal, igual, directo, secreto e periódico, do referendo e das demais formas previstas na Constituição” (artigo 10.º). A separação de poderes está explicitamente definida no primeiro parágrafo do artigo 111.º: “1. Os órgãos de soberania devem observar a separação e a interdependência estabelecidas na Constituição”.<sup>4</sup>

Se adotarmos as fases e a categorização de Keane (2008, 2022), também em Portugal, o regime democrático vai evoluindo para uma democracia monitorizada, se reconhecemos as ações que se vão desenvolvendo, quer por iniciativa dos órgãos de governo nacional, regional e local, quer por iniciativa dos cidadãos, e que implicam um maior envolvimento das pessoas. Mas esta evolução e a afirmação/aprofundamento do regime democrático monitorizado depende, fundamentalmente, da participação dos cidadãos, da sua iniciativa, da sua ação que, em última instância, visa participar em processos de transformação da sociedade em que vivem. Tal como já havia sido

---

<sup>4</sup> Constituição da República Portuguesa, de acordo com a VII revisão constitucional de 2005: Assembleia da República. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

enunciado por Dewey (1916/2022), “A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience” (p. 51).

A democracia monitorizada é a mais complexa e vibrante forma de democracia de sempre. Em nome do «povo», do «público», da «responsabilização pública» ou dos «cidadãos» – estas expressões são, por norma, utilizadas alternadamente – as instituições que põem em causa o poder e as que se destinam à sua regulação estão por todo o lado (Keane, 2022, p. 145).

Em suma, a democracia é uma forma de estar, de viver, que deve ser assegurada por qualquer pessoa, por todas as pessoas. E tendo em conta que o seu aprofundamento depende da participação de cada um, fica provado que a educação tem um papel crucial a desempenhar para disseminar estes ideais democráticos e garantir que estes se perpetuem, aprofundando-se. É assim importante desenvolver competências que permitam a construção de uma cultura democrática nas escolas, de forma a garantir que os alunos se transformem em futuros cidadãos ativos, críticos e responsáveis pelo futuro, mantendo um pensamento de respeito e empatia. Isto é, importa desenvolver as **competências** necessárias à formação de cidadãos democraticamente críticos e ativos. Deste modo, modo chegamos ao segundo conceito-chave da nossa problemática.

### ***Sobre o conceito de competência***

O enunciado das competências surge no fim do século XX, nos anos 70, com David McClland a disseminar este conceito baseado em três aspetos: conhecimentos, capacidades e atitudes (Barbaceli, 2020). Vários autores vão retomar este conceito, entre os quais destacamos Perrenoud (1999a), para quem uma competência é definida pela

capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (p. 4).

Ora, entende-se assim, que uma competência não é só um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos que a escola nos transmite, ou até mesmo a junção desses,

mas sim a sua mobilização, juntamente com outros processos cognitivos, nomeadamente relações cognitivas, interpretações, interpolações, inferências, invenções, etc., para responder a novas situações.

As competências implicam a construção de saberes, tal como defende Perrenoud (1999b), relacionando-se sempre com os programas escolares e com os saberes disciplinares: “elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia” (p. 2). No entanto, por mais conhecimentos ou capacidades que alguém possua, nunca será competente se não souber mobilizá-los de modo pertinente e oportuno. Compreende-se assim, que as competências estão associadas com o saber-mobilizar (Le Boterf, 1994, citado por Perrenoud, 1999b), saber mobilizar conhecimentos, capacidades e processos cognitivos que permitam a resolução de problemas, de questões por resolver.

Em suma, defende-se igualmente, entre vários autores (Pagés, 2007, Roldão, 2003, Tardif, 1996), que as competências se referem à capacidade de mobilização de recursos mentais, perante qualquer tipo de situação, nomeadamente para a sua resolução. Perrenoud (2002) acrescenta ainda que a competência mobiliza vivências passadas, a prática e a experiência, pois enquanto seres humanos procuramos encontrar soluções originais para substituir aquelas que já tinham sido encontradas e que podem não adequar-se à nova situação.

Em Portugal, o ensino e aprendizagem baseado em competências surge com o Currículo Nacional do Ensino Básico, homologado em 2001<sup>5</sup>, o qual explicitava um conjunto de competências essenciais para cada área disciplinar e disciplina científica, e definia um conjunto de dez competências transversais que ofereciam as linhas orientadoras para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças ao longo da educação básica<sup>6</sup> (Dias, 2016). Assim, foi com base no currículo de 2001 (Decreto-Lei n.º 6, de 18 de janeiro), em que competência era definida como “os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos” (p. 1), que se iniciaram

---

<sup>5</sup> Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, I Série-A, N.º 15, pp. 258-265. Este currículo foi revogado em 2011: Despacho n.º 17169/2011. *Diário da República*, I Série, N.º 245, de 23 de dezembro de 2011, p. 50080.

<sup>6</sup> Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

os primeiros passos numa Educação para Competências. Atualmente, o ensino em Portugal, é baseado num currículo definido em dois documentos: *Aprendizagens Essenciais* (AE) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

Apesar dos avanços e recuos que foram dados ao longo das duas últimas décadas, os dois referenciais curriculares acima identificados representam a intenção de formar alunos competentes. No entanto, o que neste estudo está em causa é mobilizar este conceito, indo além dos processos de ensino e aprendizagem, mas construir competências democráticas a partir da escola. E, de acordo com o Conselho da Europa (2017), a competência representa “a capacidade de mobilizar e aplicar valores, atitudes, aptidões, conhecimentos e/ou uma compreensão pertinentes a fim de responder de forma eficaz e apropriada às exigências, desafios e oportunidades apresentados por um determinado contexto, **como é o caso nas situações democráticas**” (p. 23).

## 7. COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DEMOCRÁTICA

| " ' | | ' "

O desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia ou para uma cidadania democrática tem vindo a revelar-se, desde o século passado, como um caminho de muitos avanços e recuos. Isso, por si só, demonstra as intenções e esforços que vários estudiosos, investigadores e professores têm mobilizado para alterar os sistemas educativos, não só à escala nacional, como internacional.

Para o Conselho da Europa (2018), de acordo com o primeiro volume do Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática (QRCCD), é na educação que se encontra a chave para o funcionamento eficaz das instituições democráticas, pois é no seio escolar que é possível construir conhecimentos, trabalhar capacidades e promover atitudes que, no fundo, garantem o desenvolvimento das competências necessárias para a integração dos alunos na sociedade, seguindo uma perspetiva democrática.

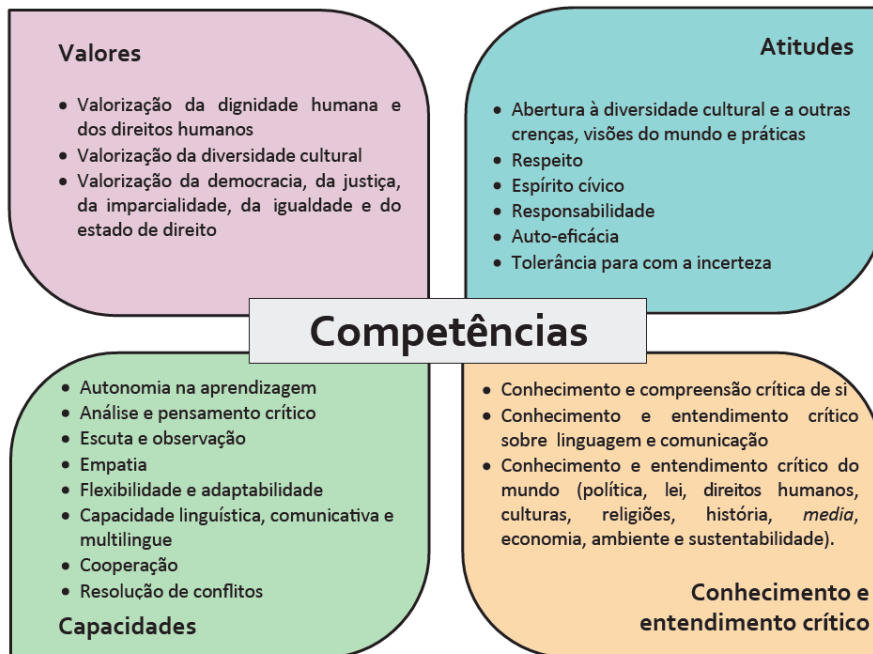
Num mundo cada vez mais globalizado, crescente e desafiante, em que predominam os desentendimentos, as intolerâncias, os interesses individuais e as guerras, é cada vez mais necessário, se não mesmo urgente, transmitir aos nossos alunos a importância de uma convivência com base no respeito, na empatia, na tolerância e na comunicação intercultural. Fazendo todos parte do mesmo planeta, só faz sentido que aprendamos a tolerar-nos e a respeitar-nos, para que possamos viver em paz e sem sofrimentos acrescidos.

Ora, o QRCCD (Conselho da Europa, 2018) apresenta um modelo de Competências para uma Cultura da Democracia, o qual se constituiu como um referencial sobre as competências a desenvolver nos alunos, fora e dentro de sala de aula. Este modelo, que inclui 20 competências, encontram-se agrupadas em quatro dimensões: Valores, Atitudes, Capacidades, e Conhecimentos e Pensamento Crítico (Figura 1, apresentada abaixo). Complementarmente, apresenta descritores de desempenho e de avaliação, para cada uma das competências identificadas, visando “ajudar os educadores a conceber situações de aprendizagem que lhes permitam observar os comportamentos dos alunos em relação a determinada competência” (Conselho da Europa, 2018, p. 7). Esses descritores foram usados como referência na recolha de dados, no presente estudo, como teremos ocasião de explicar mais adiante. No fim, neste documento, o Conselho da Europa apresenta vários contextos escolares, ensaiando uma explicação sobre o modo

como se pode proceder à aplicação destas práticas de desenvolvimento das Competências para uma Cultura Democrática.

**Figura 1**

*Modelo das Competências para a Cultura Democrática (CCD)*



*Nota.* Conselho da Europa, 2018, p. 38.

Como tivemos já ocasião de referir, estas 20 competências estão aglutinadas em quadro dimensões. Os **valores** são definidos como “crenças gerais que os indivíduos detêm sobre os objetivos desejáveis que devem aplicar na sua vida e que motivam a ação” (Conselho da Europa, 2018, p. 38). Servem também para orientar as nossas ações, princípios orientadores na tomada de decisões. A **atitude** será uma “orientação mental global que um indivíduo adota em relação a alguém ou a alguma coisa” (p. 41). Entre as atitudes podemos incluir crenças ou opiniões, emoções ou sentimentos, avaliações positivas ou negativas, e um comportamento particular. As **capacidades** representam a “aptidão para levar a cabo, de uma maneira adaptativa, esquemas complexos e bem-organizados quer de pensamentos, quer de comportamentos, de molde a atingir um determinado fim ou objetivo” (p. 46). Finalmente, a dimensão do **conhecimento e entendimento crítico** é definida como o “corpo de informação que um indivíduo possui,

enquanto o *entendimento* é a compreensão e reconhecimento de significados.” (p. 52). O entendimento ou, como mais vulgarmente é conhecido, o pensamento crítico, remete para a necessidade de “reconhecer os significados no contexto dos processos democráticos e do diálogo intercultural para envolver a reflexão sobre e a avaliação crítica do que está a ser compreendido e interpretado (pp. 52-53).

Em cada uma destas dimensões surgem várias competências (Figura 1): valores (3), atitudes (6), capacidades (8) e conhecimento e entendimento crítico (3). Não sendo possível estabelecer qualquer hierarquia, o trabalho na escola e, mais concretamente na sala de aula, poderá desenvolver algumas destas 20 competências e a sua escolha depende das características do contexto, principalmente das potencialidades e fragilidades identificadas na caracterização do grupo.

Assim, no presente estudo, das CCD referenciadas, optámos por seleccionar aquelas que entendemos que se adequavam mais às rotinas da sala de aula em que nos encontrávamos, a fim de podermos avaliar e analisar de que modo a prática docente que implementamos no contexto de 1.º CEB estaria a contribuir para aquelas competências. A nossa escolha recaiu, então, sobre as seguintes competências: uma na dimensão dos valores (*respeito*); quatro na dimensão das capacidades (*cooperação; resolução de conflitos; autonomia; e flexibilidade e adaptabilidade*).

### ***Respeito***

O respeito é uma atitude que se tem relativamente a outro ou a alguma coisa. De acordo com o Conselho da Europa (2018), o respeito envolve a valorização positiva e a estima por alguém ou alguma coisa, com base no seu mérito ou valor intrínseco. Além disso, o respeito também se estende às outras pessoas como seres humanos iguais, independentemente das suas afiliações culturais, crenças, opiniões, estilos de vida ou práticas (Presotto, 2015).

Do ponto de vista educacional, o respeito é uma competência a ser desenvolvida, que permite uma convivência mais positiva entre alunos. Através do desenvolvimento do respeito nos alunos, contribui-se para a criação de um ambiente educativo inclusivo, em que todos os alunos se sentem valorizados e respeitados. Isso promoverá a participação ativa de todos os alunos e criará um sentimento de pertença.

Adicionalmente, o respeito permite que os alunos desenvolvam o diálogo intercultural, aprendendo a apreciar a diversidade cultural e a valorizar experiências e perspectivas diferentes (Presotto, 2015). Isto contribuirá para a compreensão mútua e a construção de pontes entre diferentes culturas. Por outro lado, democraticamente, ao respeitar o outro, o aluno compreende as individualidades de cada um e como é possível conviver com alguém diferente, participando assim em processos democráticos e defender os direitos humanos e liberdades fundamentais. Contudo, também existem limites.

Uma atitude de respeito é exigida para facilitar ao mesmo tempo a interação democrática e o diálogo intercultural com outras pessoas. Contudo, de referir que devem ser colocados limites ao respeito – por exemplo, o respeito não deve ser concedido a conteúdos de crenças e opiniões ou a estilos de vida e práticas que comprometam ou violem a dignidade, os direitos humanos ou liberdades dos outros (Conselho da Europa, 2018, p. 43).

A comunicação entre pares torna-se melhor e mais produtiva, pois ao respeitar o outro, os alunos aprendem a respeitar ativamente e a considerar diferentes pontos de vista e expressar as suas opiniões de forma respeitosa. Constrói-se, assim, um diálogo construtivo e enriquecedor.

### ***Cooperação***

O desenvolvimento desta competência garante aos alunos participarem nas atividades conjuntas com sucesso, pois permite que os alunos (i) trabalhem em conjunto no decorrer de algum trabalho de grupo ou projeto, recorrendo assim à escuta ativa sobre o que o outro tem a acrescentar, partilhando opiniões e ideias diferentes e (ii) se ajudem e se apoiem para alcançar um dado objetivo, delegando tarefas e entender o trabalho/projeto como um fim a alcançar de todos.

A cooperação implica, assim, que os alunos se escutem e que aceitem ideias e opiniões dos colegas, mesmo quando são diferentes (Fernandes, 2010). O respeito, é também desenvolvido durante estes momentos. Por conseguinte, surge um relacionamento interpessoal, um relacionamento de grupo, em que os alunos deixam de trabalhar individualmente, de si para si, mas de si para os outros e vice-versa. De acordo

com o Conselho da Europa (2018, p. 51), a cooperação é exigida “para participar com êxito em atividades, tarefas e iniciativas partilhadas com os outros” (p. 51).

### ***Resolução de conflitos***

A resolução de conflitos permite que os alunos melhorem as suas capacidades de comunicação e aprendam a lidar com diferenças de opinião de forma pacífica. A comunicação torna-se mais ágil e eficaz. Se os alunos estiverem habituados a resolver conflitos quererão, com certeza, reconhecer ambas as partes e, desse modo, compreender as causas do desentendimento e chegar a uma solução positiva para ambas as partes. Surge mais espaço para a empatia e para a cedência pela positiva. Trata-se, em última análise, da capacidade de “abordar, gerir e resolver conflitos de forma pacífica” (Conselho da Europa, 2018, p. 52).

Através desta competência, os alunos também desenvolvem autonomia, o que permitirá momentos de aprendizagem mais ricos e bem aproveitados. Os alunos criam um ambiente de aprendizagem mais positivo, onde se sentem seguros para expressar as suas opiniões e preocupações sem medo de retaliação.

Por fim, há um desenvolvimento de habilidades sociais, em que os alunos desenvolvem a empatia, a cooperação e a flexibilidade. Desenvolvem também a inteligência emocional – “a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (Goleman, 1999, p. 323), que pode e deve ser promovida pelos professores (Jesus, 2012).

Os alunos tornam-se menos propensos a recorrer à violência ou ao *bullying* como forma de lidar com as diferenças. Isso contribui para um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

### ***Autonomia***

O desenvolvimento da autonomia permite uma maior confiança por parte dos alunos nas suas competências e capacidades. Sentirão que são mais capazes e que terão sucesso, aumentando a sua autoestima e bem-estar, o que dentro de um grupo de alunos é sempre positivo, pois permite momentos de maior confiança na aprendizagem. Os alunos sentem-se motivados e fixados na sua aprendizagem, desenvolvendo assim os seus

interesses e a sua personalidade, descobrindo-se. Adicionalmente, os alunos tornam-se mais responsáveis pelas suas ações. Martins et al. (2017), adiciona, ainda que é os alunos passam a

estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia (Martins et al., 2017, p. 26).

A autonomia permite que os alunos tomem decisões e resolvam problemas de forma independente, o que promove o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, como análise, avaliação e tomada de decisões informadas. Dessa forma, tornam-se mais preparados para a vida adulta, que envolve tantas tomadas de decisões, resolução de problemas e o assumir responsabilidades.

As capacidades autónomas de aprendizagem são importantes para uma cultura democrática porque permitem aos indivíduos aprender por si próprios acerca de e como lidar com questões políticas, cívicas e culturais, utilizando fontes diversas e mais ou menos próximas, em vez de confiar nos agentes situados no seu próprio ambiente para a obtenção de informação sobre esses problemas (Conselho da Europa, 2018, p. 46).

### ***Flexibilidade e adaptabilidade***

A partir do desenvolvimento da flexibilidade e adaptabilidade, os alunos habitam-se às mudanças e ajustam-se facilmente a novas decisões, o que lhes permite uma adaptação mais fácil e eficaz a desafios e incertezas, que possam surgir no futuro. Em poucas palavras, trata-se da capacidade para “ajustar, de uma forma ética e consistente, os pensamentos, sentimentos ou comportamentos de cada um a novos contextos e situações” (Conselho da Europa, 2018, p. 49).

Por sua vez, esta competência ajuda os alunos a pensarem criticamente, e a aceitarem que nem todas as informações estão certas, ou podem até mudar. Seguindo a mesma linha, a flexibilidade e adaptabilidade também se adequa ao próprio pensamento dos alunos, que pode alterar-se constantemente, demonstrando que a mudança de

opiniões, conhecimentos, e ideias, à luz de novas evidências e argumentos racionais é completamente normal e faz todo o sentido.

Como mencionado acima, na resolução de conflitos, a flexibilidade e adaptabilidade traz aos alunos a capacidade de entenderem pontos de vista diferentes e com isso alterar a sua posição inicial. Facilita a comunicação e a cooperação (também referido acima), pois os alunos adaptam o seu comportamento à situação específica.

Esta competência é também extremamente importante pois é através dela que os alunos se adaptam a diferentes e novas culturas. Tornam-se flexíveis em aceitar costumes e práticas diferentes, e superam ansiedades e inseguranças, tudo com base numa comunicação com sentido.

Em síntese, entende-se que todas estas competências estão interrelacionadas e que tal, aumenta cada vez mais o sentido de as desenvolver e trabalhar em contextos de sala de aula. É por este motivo, que nos seguintes capítulos se analisa o contributo das rotinas de sala de aula para o desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia.

## 8. PRÁTICA DOCENTE E CIDADANIA DEMOCRÁTICA

| ' ' | | ' ' |

## 8.1. Linhas metodológicas

No presente subcapítulo são detalhadas as opções metodológicas adotadas nesta investigação, incluindo os métodos e as técnicas de recolha e análise de dados.

Este estudo adotou uma metodologia qualitativa, diferenciando-se dos princípios comuns da investigação-ação, apesar de emergir dos Projetos de Intervenção implementados nos diferentes contextos das PES do 2.º ano do curso. Assim, o estudo "centra-se na compreensão dos problemas, analisando comportamentos, atitudes ou valores (...) na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos" (Sousa & Baptista, 2014, p. 56).

Foi intenção da autora compreender o impacto das práticas pedagógicas no 1.º CEB na formação cidadã dos alunos, mas abrangendo também o ciclo de ensino seguinte. Para atingir esta finalidade, procedeu-se à recolha de dados através de Observação Participante e à aplicação de Inquéritos por Questionário. Por um lado, a observação participante garante ao professor-investigador “apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move” (Mónico et al., 2017, p. 727), facilitando um conhecimento “mais profundo da realidade que está a observar” (Fonseca, 2012, p. 25). Por outro lado, requereu-se a questionários, de administração direta, ou seja, nos quais é o interrogado quem o preenche (Tuckman, 2000; Quivy & Campenhoudt, 2005), com perguntas abertas e fechadas. Cada uma destas técnicas foi aplicada de forma distinta para atender a cada objetivo de investigação, conforme apresentado na tabela 3.

No âmbito do primeiro objetivo, revelou-se pertinente recolher as perceções dos alunos sobre a Democracia através de um breve inquérito. Neste, solicitou-se aos alunos que completassem a frase "Democracia é...", permitindo uma expressão aberta das suas conceções. As respostas obtidas foram submetidas a uma análise de conteúdo, interpretando não apenas o sentido que os alunos atribuíam ao conceito, mas também as interconexões com outras ideias presentes nas suas respostas. Para a análise de conteúdo foram definidas categorias *à posteriori* (Amado, 2000).

**Tabela 3**

*Métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de Investigação*

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação	Técnicas de análise	Instrumentos / produtos
1. Analisar as representações dos alunos do 2.º CEB sobre o conceito de “democracia”.	Inquérito por questionário	Análise de conteúdo	Questionário (questões abertas)
2. Analisar o contributo de rotinas pedagógicas e didáticas do 1.º CEB para o desenvolvimento de CCD.	Observação participante	Análise estatística Análise de conteúdo	Grelhas de observação
	Inquérito por questionário	Análise estatística Análise de conteúdo	Questionário (questões fechadas)
3. Relacionar os resultados alcançados no 1.º CEB com as principais linhas caracterizadoras das representações dos alunos do 2.º CEB sobre a Democracia”.	Inquérito por questionário (1.º CEB)	Análise estatística Análise de conteúdo	Questionário (questões fechadas)
	Inquérito por questionário (2.º CEB)	Análise de conteúdo	Questionário (questões abertas)
4. Refletir sobre os princípios orientadores e a prática docente do 1.º CEB que permitam garantir o desenvolvimento de uma cidadania democrática no Ensino Básico.	Metarreflexão sobre o processo investigativo, a intervenção educativa e os resultados do estudo		

*Nota.* Elaborado pela autora.

No que concerne ao segundo objetivo, optou-se por uma Observação Participante, definida como uma abordagem em que o investigador interage diretamente com os sujeitos para obter a informação desejada (Quivy & Campenhoudt, 2005). Esta observação foi realizada com o auxílio de Grelhas de Observação predefinidas e Indicadores de Avaliação propostos pelo Conselho da Europa (2017). Estes indicadores foram complementados com uma escala de critérios (1 – Pouco, 2 – Às vezes; e 3 – Sim). Para enriquecer a avaliação da competência Flexibilidade e Adaptabilidade, aplicou-se um Inquérito por Questionário, composto por questões fechadas, permitindo a autoavaliação dos alunos e a avaliação mútua nas práticas de trabalho colaborativo.

Relativamente ao terceiro objetivo, procedeu-se à cruzamento dos resultados obtidos nos questionários, aplicados em ambos os ciclos, com os dados recolhidos nas Grelhas de Observação. Esta análise, realizada qualitativamente, visou estabelecer relações significativas e compreender de que forma os dados se interligavam.

Finalmente, para abordar o quarto e último objetivo, empreendeu-se uma metarreflexão sobre o processo investigativo, a intervenção educativa e os resultados do estudo. Esta reflexão visou estabelecer uma ligação entre as práticas adotadas no 1.º CEB e todo o contexto envolvente nesta pesquisa, proporcionando uma visão global do impacto das práticas educativas na formação cidadã dos alunos.

## 8.2. Conceito de “democracia” no 2.º CEB

Neste subcapítulo são apresentados os resultados obtidos no que diz respeito ao primeiro objetivo de investigação: *Analisar as representações dos alunos do 2.º CEB sobre o conceito de “democracia”*.

No que concerne à recolha de dados, foi aplicado um inquérito por questionário de pergunta aberta, às duas turmas de 2.º CEB, num total de 37 alunos. Justifica-se a aplicação deste questionário com a intencionalidade que se tinha em trabalhar este tema no 1.º CEB, mas com o interesse em compreender as conceções dos alunos de 2.º CEB em torno do conceito de “democracia”. Considerou-se que este poderia ser um bom ponto de partida para entender como se pode contribuir para o desenvolvimento deste conceito e, conseqüentemente, para o exercício de uma cidadania democrática, entre aqueles dois ciclos de ensino.

As respostas obtidas pelos alunos, mediante a conclusão da frase “Democracia é...” foram analisadas a partir de palavras que os alunos utilizaram na construção das suas definições, as quais, na nossa ótica, podem representar as ideias-chave que orientam o pensamento das crianças em relação a este conceito e demonstrar as associações que os alunos estabelecem em torno desta palavra/conceito. Foram, de seguida, definidas oito categorias de análise *à posteriori*, organizadas em subtotaís, totais de frequência e respetivas percentagens (ANEXO O e Tabela 4).

**Tabela 4**

*Categorias de análise de conteúdo do conceito de “democracia, no 2.º CEB*

CATEGORIAS	FREQ. (N.º)	FREQ. (%)
Exercício do poder	23	26,7
Valores	13	15,1
Povo	13	15,1
Representação política	11	12,8
Confronto	9	10,5
Expressão	8	9,3
Dimensão espacial	5	5,8
Identificação de problemas	4	4,7
<b>TOTAL</b>	<b>86</b>	<b>100,0</b>

*Fonte:* Inquérito por questionário. Cálculos da autora.

Recolhemos 86 palavras, consideradas pertinentes e significativas para realização desta análise de conteúdo. A primeira categoria definida é **Exercício de poder**, em que as palavras *presidente*, *política*, *rei*, *reino/reinado*, *governo/governado* foram as mais utilizadas, com subtotais de 6, 4 e 3, respetivamente. Esta categoria foi a que teve o maior número de palavras associadas (23), correspondendo a 26,7% do total, o que demonstra que os alunos associam a palavra democracia a um regime político (sem, contudo, mobilizarem este conceito), ao exercício do poder, sendo este praticado por uma figura (*presidente*, *rei*) ou um grupo (governo). Deste modo, os alunos remetendo a ideia de democracia às figuras que lideram um regime político ou os órgãos de soberania que lhes são mais familiares.

Começamos por clarificar que o exercício de poder se refere à ação ou prática de utilizar a autoridade, influência ou o controlo para tomar decisões, influenciar eventos ou afetar a vida de indivíduos ou de grupos. A palavra *presidente*, como indicado acima, foi utilizada 6 vezes e surge como uma palavra que representa alguém que governa, é eleito ou escolhido para governar – “A democracia é quando a população de um país vota e escolhe um presidente para governar e representar o seu país. O *presidente* é reescolhido a cada certo tempo” (D17); “Uma coisa correta, um conjunto de pessoas que votam num *presidente*” (C6) – e demonstra igualmente aquele que discute juízos ou assuntos e que esses podem ser alterados, por opiniões diferentes – “Uma coisa política que às vezes se discutem um juízo que (...) às vezes acaba mal por as opiniões dos outros deputados e presidente” (C12).

É referida a palavra *Política*, pois a democracia é uma coisa “política que às vezes se discutem um juízo” (C12), “tem a ver com a *política*” (C15), “é um regime *político*” (D11), ou então, é o “contrário de *política*” (D12). Entende-se que os alunos assumem a democracia como aquilo que está inevitavelmente ligado com a prática política e às suas instituições (“Estado ou Governo”), aos seus recursos (“poder, influência ou autoridade”), aos seus processos (“formulação de decisões sobre linhas de conduta coletivas”), e às suas funções (“resolução não violenta dos conflitos”) (Schmitter, 1965, pp. 47-48).

A palavra *rei* é utilizada 3 vezes e relaciona-se com democracia, segundo os alunos, a partir do mandato que os reis exerciam, a um tempo de governo comandado por

reis, ou seja, as figuras que exerciam poderes sobre outros – “A democracia é um conjunto de reis” (C1); “O *reinado* de um *rei*” (C11); e “É um tempo em que os *reis* mandavam” (D3). As palavras *rei/reinado* aparecem em seguimento, e aparecem com a palavra *rei*, tal como se verifica pela frase de C11. A frase de C3 – “A democracia é um conjunto de pessoas num *reino*” – reforça a ideia de que existe um exercício de poder. Tendo em conta os conteúdos que se lecionam em HGP, nestes anos de escolaridade, a ideia de rei/monarquia está muito próxima dos alunos, é plausível que estes associem um regime político como a democracia à existência de um rei e de uma monarquia. A narrativa construída em torno de “monarquia liberal” ou “monarquia constitucional”, a propósito da Revolução de 1820, ajuda os alunos a fazerem esta associação entre democracia e monarquia. Adicionalmente, indica uma visão geográfica (um reino), ou seja, um território.

Por fim, as palavras *governo/governado* são utilizadas em frases como “Um país que é *governado* por um presidente” (C13); “Tem a ver com o *governo* e com a eleição” (D15); ou “A democracia é quando a população de um país vota e escolhe um presidente para *governar* e representar o seu país” (D17). Estas definições do conceito apelam à associação entre a democracia e as instituições políticas, neste caso, o governo, que toma decisões e que, no caso da interpretação de C13, é escolhido através de um ato eleitoral.

Num segundo nível, encontramos três categorias – valores, povo e representação política, com uma frequência de palavras que se situa, grosso modo, entre os 13% e os 15%.

A categoria (ANEXO) **Valores** remete para a definição de

crenças gerais que os indivíduos detêm sobre os objetivos desejáveis que devem aplicar na sua vida e que motivam a ação e servem também como princípios orientadores para decidir como agir. Os valores transcendem ações e contextos específicos e têm uma qualidade normativa prescritiva sobre o que devia ser feito ou pensado em diferentes situações. Os valores fornecem padrões ou critérios para: avaliar as ações, do próprio ou dos outros; justificar opiniões, atitudes e comportamentos; decidir entre alternativas; planificar comportamentos; e tentar influenciar os outros (Conselho da Europa, 2018, pp. 38-39).

Esta categoria é composta por 13 palavras e representa 15,1% do total. É particularmente significativo que esta categoria se encontre em segundo lugar, de acordo com o número de palavras que reúne, na medida em que, associar a democracia a um determinado conjunto de valores exige um processo cognitivo mais complexo, tal como nos explicita a citação anterior do quadro de referência do Conselho da Europa. Contudo, apenas analisaremos, tal como na primeira categoria, as palavras que registam uma frequência mais elevada, como *livres/liberdade, felicidade, direito, coisa correta*.

Relativamente, às palavras *livre/liberdade*, os alunos assumem a democracia como ser livre, como ter liberdade, como o tempo das pessoas livres, relacionando-o com o marco histórico da revolução de “25 de Abril” – “Porque as pessoas não eram livres no tempo da ditadura, mas depois de um tempo teve o 25 de abril e nisso *as pessoas viveram livres*, porque elas viviam numa democracia” (C9), indicam-na como o contrário da prisão de pensamento, de expressão, de comunicação – “*É o contrário quando não há liberdade e nem expressão própria, nem opinião, nem tem direitos de culturas, e outros, etc.*”. Categorizam, assim, a democracia como um valor, pois associam-na a uma forma de viver, de estar livre, contrapondo-a, por vezes à ditadura, à ausência de liberdade de expressão.

A palavra, *felicidade* ou *feliz*, demonstra que os alunos visualizam a democracia com o ser feliz, com a possibilidade de escolha, que inevitavelmente traz um sentimento positivo – “Ser independente, *feliz*, democrata e todos nós podemos ser qualquer um” (D18).

*Direito* faz parte da democracia, é lutar pelos nossos direitos – “A democracia é que a possa *lutar para direito*” (C7) – nas mais diferentes áreas, incluindo a cultural – “É o contrário quando não há liberdade e nem expressão própria, nem opinião, *nem tem direitos de culturas*, e outros, etc.” (C18). Assim, entende-se que os alunos compreendem a democracia como uma forma de lutar/estabelecer/usufruir de direitos, de os ter e de os exercer no dia a dia, na vida de cada um.

Por último, *coisa correta* é também um valor atribuído a democracia, pois os alunos consideram-na assim, tal como lutar contra aquilo que não se considera certo – “Uma *coisa correta*” (C6) e “Democracia é quando nós batalhamos por algo que nós achamos que *não é certo*” (C9).

A terceira categoria criada, segunda, neste nível, remete para a palavra **Povo**, pois os alunos definiram este conceito relacionado às pessoas/população/grupo. Foram recolhidas 13 palavras, que considerámos adequadas, e das quais nove remetem para... *pessoas / alguém / população*. Esta categoria representa 15,1% do total de palavras utilizadas para definir democracia. Assim, os alunos definem democracia como um conjunto de pessoas – “A democracia é um *conjunto de pessoas* num reino” (C3); “Uma coisa correta, um *conjunto de pessoas* que votam num presidente” (C6); *pessoas* que batalham pelos seus direitos e que vivem livres – “Democracia é quando nós *batalhamos* por algo que nós achamos que não é certo. Eu por minha palavra acho que é uma democracia as coisas de antigamento. Porquê? Porque as pessoas não eram livres no tempo da ditadura, mas depois de um tempo teve o 25 de abril e nisso as *pessoas* viveram livres, porque elas viviam numa democracia. E para mim a democracia é isso” (C9).

É a população que realiza revoltas contra algo ou alguém, – “*Uma revolta que as pessoas fazem* contra alguém, ou um partido” (C10) – que vota e escolhe a sua forma de governo – “A democracia é quando *a população* de um país vota e escolhe um presidente para governar e representar o seu país. O presidente é reescolhido a cada certo tempo.” (D17). E que, em simultâneo, decide, e discute por si, o que se vai fazer a seguir – “*Pessoas* a discutir o que vão fazer” (D8). Por fim, apresenta-se como uma representação de maus-tratos, contra os quais importa lutar, enquanto participantes ativos de uma sociedade e um regime democrático (D1) e constitucional.

A quarta categoria, **Representação política**, reúne 12,8% das palavras utilizadas pelos alunos, correspondendo a onze palavras, surgindo com destaque *(re)escolha* e *votam*. Assim, alunos perspetivam a democracia como um ato de representação e de escolha, em que a sua população vota e escolhe quem deverá tomar decisões e orientar ações – “A democracia é quando *a população de um país vota e escolhe* um presidente para governar e representar o seu país” (D17); e “Uma coisa correta, um conjunto de pessoas que *votam num presidente*”.

Todavia, não deixa de ser motivo de reflexão, o facto desta categoria surgir aos nossos olhos como aquela que, de forma mais imediata, os alunos poderiam adotar, mas só recolhe cerca de 13% das referências/palavras.

Num terceiro nível, com frequências que rondam os 10%, juntam-se as categorias de **confronto** e **expressão**.

Aquela primeira categoria, alia a democracia ao **Confronto**, que é exercida pelas pessoas, através de uma batalha, ou de uma guerra – “É uma *batalha*” (C5); “É uma guerra e *batalha*”, especialmente para lutar pelo que está certo, pelas suas ideias (liberdade de expressão) – “As pessoas falam e *batalham* as ideias delas” (C2); e “Democracia é quando nós *batalhamos* por algo que nós achamos que não é certo” (C9). Esta categoria representa 10,5%, cerca de 9 palavras e é constituída, essencialmente, pelas palavras *batalha/batalham*. Esta aproximação ao conceito de democracia é particularmente interessante, tendo em conta que põe em confronto a democracia liberal tradicional, que apela ao consenso e tenta anular movimentos de antagonismo e confronto, e uma conceção de democracia radical que vê no confronto uma das principais essências da democracia. Contrariando a visão de Rousseau e Marx, que apelavam a uma democracia “that conflict may be eliminated through the realization of the general will or the communist revolution” (Dahlberg, 2012, p. 6), Ingram (citado por Dahlberg, 2012) sublinha que a democracia radical

emphasizes conflict and dissension as themselves constitutive of democracy, as necessary to maintain its openness. On this view, the main danger to democracy would be freezing or institutionalizing a particular arrangement of power. Politics-as-conflict is always necessary to renew politics-as-regime by challenging its limits (p. 6).

Em seguida, uma nova categoria (9,3%, 8 palavras) surge, assumindo a democracia como uma forma de **Expressão**, isto é, em que as pessoas expressam as suas *opiniões*, acrescentamos nós, em liberdade. O governo e os seus deputados discutem ideias entre si e com o presidente, podendo livremente expressar-se – “Uma coisa política que às vezes se discutem um juízo que (...) às vezes acaba mal por as *opiniões* dos outros deputados e presidente” (C12); e “É o contrário quando não há liberdade e nem *expressão própria*, nem *opinião*, nem tem direitos de culturas, e outros, etc.” (C18).

Finalmente, num quarto nível, encontramos mais duas categorias, com uma frequência que se situa entre os 4,7% e os 5,8%. Com cerca de 5 palavras (5,8%), a penúltima categoria da nossa tabela refere-se à **Dimensão espacial** da democracia, que

ocorre em *países*, isto é, circunscrita a um território nacional – “A democracia é quando a população de um *país* vota e escolhe um presidente” (D17); “Um *país* que é governado por um presidente” (C13). Está claro, então, que a democracia, na ótica dos alunos, é exercida dentro de um país, a partir da população desse. Por fim, na última categoria (4 palavras, 4,7%), os alunos referem a democracia como um conjunto de problemas por resolver – **Identificação de problemas**. Ligam-na aos *maus-tratos*, *abuso*, ao que está *poluído* e ao *lixo* – “Democracia é quando o mundo está *poluído* e cheio de *lixos* na rua” (C14); e “Os *maus-tratos* às pessoas é o *abuso* às mulheres” (D1).

### 8.3. Rotinas do 1.º CEB e CCD

Neste subcapítulo são apresentados os resultados obtidos no que diz respeito ao segundo objetivo de investigação: *Analisar o contributo de rotinas pedagógicas e didáticas do 1.º CEB para o desenvolvimento de CCD.*

No que concerne à recolha de dados foram utilizados dois métodos, o de inquérito por questionário e o de observação direta, com recurso a uma grelha de observação previamente construída, integrando os respetivos indicadores de avaliação. Assim, recolheram-se dados sobre o contributo das rotinas existentes em sala de aula, para o desenvolvimento das CCD. Essas rotinas incluíram Conselhos de Cooperação (CC) (realizados às segundas e sextas-feiras), Tempo de Estudo Autónomo, Plano Individual de Trabalho e momentos de Trabalho Colaborativo (TC). Na tabela 5, identificam-se as CCD que associámos a cada uma das rotinas pedagógicas.

**Tabela 5**  
*Rotinas pedagógicas e CCD*

<b>Rotina Pedagógica</b>	<b>Competência para uma Cultura Democrática</b>
CC	Respeito; Cooperação; Resolução de Conflitos
PIT	Autonomia
TEA	
TC	Cooperação; Flexibilidade e Adaptabilidade

*Fonte:* Projeto de Intervenção. Planificações.

O **Conselho de Cooperação (CC)** era a primeira e a última rotina implementada no horário semanal dos alunos (ANEXO B). Na segunda-feira, este CC consistia na organização e preparação da semana, incluindo a planificação do PIT, a atribuição de tarefas e a explicação sobre como seria organizada a agenda semanal. À sexta-feira, os alunos avaliavam as tarefas atribuídas e o PIT planificado, e refletiam sobre o desenvolvimento da semana por meio do que era registado no Diário de Turma ("gosto"; "não gosto"; e "proponho"). Dado que estes momentos ocorriam em grande grupo e envolviam diálogo entre todos os alunos, foi considerado que esta rotina contribuiria para

o desenvolvimento do Respeito, Cooperação e Resolução de Conflitos entre os alunos. Os dados recolhidos a partir das grelhas de observação poderão posteriormente confirmar esta hipótese. A avaliação desta rotina baseou-se no desempenho dos alunos, utilizando indicadores inspirados nos documentos do Conselho da Europa (2018), conforme indicado no ANEXO P. Os indicadores foram pontuados de 1 a 3 (Pouco – 1; Às vezes – 2; e Sim – 3), resultando nos seguintes dados (Tabela 6).

**Tabela 6**  
*Conselhos de Cooperação – avaliação*

Competência	Indicadores	Momentos				Média	Média /comp
		22.mai 2.ª f.	26.mai 6.ª f.	29.mai 2.ª f.	2.jun 6.ª f.		
Respeito	Permite que os outros se possam exprimir	2,9	2,6	2,8	2,8	2,8	2,8
	Respeita a intervenção do colega	2,8	2,7	3,0	2,8	2,8	
Cooperação	Estabelece relações positivas no seio de um grupo	3,0		2,9		3,0	2,8
	Quando trabalha em grupo, desempenha as tarefas que lhe foram atribuídas	2,9		2,5		2,7	
Resolução de conflitos	Sabe comunicar de forma respeitosa com as partes em conflito		2,9		2,9	2,9	2,7
	É capaz de identificar soluções para resolver conflitos		2,5		2,5	2,5	

*Fonte:* Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

Com base nestes resultados, pode afirmar-se que a competência do **Respeito** esteve presente nos dois tipos de conselhos. No entanto, a **Cooperação** e a **Resolução de Conflitos** foram competências mobilizadas, mais ou menos, conforme se tratava dos CC à segunda-feira ou à sexta-feira, tendo em conta as suas finalidades: organização e preparação da semana à segunda-feira; avaliação da semana à sexta-feira.

Na primeira semana (22 e 26 de maio), os alunos apresentaram, em relação ao respeito, valores como 2,9 e 2,8 no dia 22, que ligeiramente diminuíram para 2,6 e 2,7 no dia 26. Estes dados sugerem uma maior predisposição para ouvir e ser ouvido pelos colegas no início da semana e nas primeiras horas do dia. No entanto, no final da semana

e nas últimas horas do dia, os alunos mostraram-se mais propensos a conversar entre si ou adotar uma postura mais descontraída e humorística, o que não correspondeu à necessidade de ouvir, ser ouvido e respeitar as opiniões dos outros.

No dia 22 de maio, os alunos conseguiram estabelecer relações positivas no grupo, no desempenho das suas tarefas atribuídas nesse conselho. Já no dia 26 de maio, conseguiram comunicar de forma respeitosa quando outros colegas estavam em conflito (com uma avaliação de 2,9), mas tiveram mais dificuldade em identificar soluções para resolver esses conflitos (2,5). Isso pode ser explicado pela dificuldade natural das crianças daquela faixa etária em encontrar soluções ou pensar em estratégias eficazes para resolver problemas.

No dia 29 de maio, ocorreu um Conselho de Cooperação respeitoso, onde todos puderam expressar-se sem interrupções, respeitando a vez de cada um, semelhante à semana anterior. No que diz respeito à cooperação, o valor no estabelecimento de relações positivas manteve-se praticamente igual, apenas com uma pequena queda no desempenho das tarefas.

Finalmente, no último dia (2 de junho) e último Conselho de Cooperação, os alunos mostraram-se mais dispostos a permitir que os outros se expressassem e interviessem livremente (daí o aumento de 2,6 e 2,7 para 2,8 na competência “respeito”). A resolução de conflitos manteve-se com os mesmos valores.

Em resumo, consideramos que o desempenho dos alunos foi muito positivo. O valor mais alto (3,0) foi atingido na Cooperação, mostrando que os alunos eram capazes de cooperar positivamente entre si, sem conflitos significativos. O valor mais baixo (2,5) na Resolução de Conflitos era expectável, tendo em conta a faixa etária, especialmente nos momentos em que discutiam assuntos do Diário de Turma.

A segunda rotina a ser considerada é a da planificação do **PIT**, que contribuiria para o desenvolvimento da **Autonomia** nos alunos (Tabela 7). Através dos dados recolhidos, seguindo os mesmos parâmetros (ANEXO Q), observa-se que cada indicador revelou valores próximos ao máximo (3), evidenciando um desempenho elevado dos alunos. As médias também foram notavelmente altas, alcançando 2,7 na identificação dos

recursos necessários à aprendizagem, 2,6 na realização de tarefas sem a assistência de um adulto e, por fim, 2,6 para ambos os indicadores.

**Tabela 7**  
*PIT – avaliação*

Competência	Indicadores	Momentos		Média	Média /comp
		22.mai	29.mai		
Autonomia	Identifica recursos necessários à aprendizagem	2,7	2,7	2,7	2,6
	Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto	2,6	2,5	2,6	

*Fonte:* Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

Apesar das pequenas discrepâncias nos valores entre o primeiro e o segundo indicador, sendo estes últimos ligeiramente inferiores, os alunos demonstraram capacidades notáveis para identificar os materiais necessários para aprender ou consolidar um determinado conteúdo que, através da sua escolha autónoma, consideravam pertinente trabalhar. O nível elevado do seu desempenho, nesta competência, pode estar associado ao facto de ser uma rotina implementada desde o início do ano, na qual os alunos são incentivados a planear e organizar o seu PIT, e a reconhecer as suas facilidades e dificuldades de aprendizagem, sem necessidade de intervenção de um adulto.

A terceira rotina analisada refere-se ao **TEA**, cujo objetivo era promover a independência e a autodisciplina dos alunos no processo de aprendizagem, por isso, também relacionada com o desenvolvimento da sua **Autonomia**.

Para avaliar a eficácia dessa rotina, os dados foram recolhidos usando os mesmos parâmetros já estabelecidos (ANEXO R), resultando nos resultados apresentados na Tabela 8. Esta análise complementa as informações obtidas das rotinas anteriores, oferecendo uma visão abrangente do impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Cada indicador analisado revelou uma média elevada, alcançando valores de 2,7 e 2,5, correspondentes ao primeiro e segundo indicador, respetivamente. Este desempenho reflete a capacidade dos alunos em mobilizar os recursos necessários para enriquecer o seu processo de aprendizagem, incluindo livros, apontamentos, ficheiros de TEA e dicionários, entre outros. Este uso eficaz de recursos

evidencia, não apenas a sua capacidade de organização, mas também a sua proatividade na procura do conhecimento.

**Tabela 8**  
*TEA – avaliação*

Competência	Indicadores	Momentos							Média	Média /comp
		22.mai	23.mai	24.mai	25.mai	26.mai	29.mai	30.mai		
Autonomia	Identifica recursos necessários à aprendizagem	2,6	2,7	2,6	2,7	2,7	2,7	2,8	2,7	2,6
	“Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto”	2,5	2,3	2,6	2,5	2,8	2,4	2,5	2,5	

*Fonte:* Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

Ademais, os alunos demonstraram aptidão ao realizar tarefas sem a necessidade de assistência direta de adultos. No entanto, é importante notar que, embora esta independência tenha sido evidente na maioria das situações, houve momentos específicos em que a necessidade de apoio adicional foi identificada. Em tais circunstâncias, os alunos recorreram ao auxílio de adultos para compreender as tarefas em questão ou para aclarar conceitos específicos abordados no processo de aprendizagem. Esta abordagem equilibrada entre autonomia e procura de orientação mostra, não apenas a maturidade dos alunos, mas também a consciência das suas próprias necessidades de aprendizagem, demonstrando assim um elevado nível de autogestão.

A quarta e última rotina a considerar foi a do **Trabalho Colaborativo**, que ocorreu em vários momentos ao longo das agendas semanais por diferentes razões, como em parcerias durante o desenvolvimento do PIT. Além das grelhas de observação mencionadas anteriormente, que foram usadas para avaliar o desenvolvimento da Cooperação, recorreu-se ao método de inquérito por questionário para recolher dados sobre a Flexibilidade e Adaptabilidade dos alunos. Assim, para avaliar a Cooperação, foram preenchidos indicadores (ANEXO S), variando de 1 a 3, tal como nas outras competências. No entanto, para a avaliação da Flexibilidade e Adaptabilidade, os alunos responderam a um questionário de autoavaliação e heteroavaliação (ANEXO T), composto por cinco questões cada, com três opções de resposta de escolha múltipla ("pouco", "às vezes" ou "sim").

No que diz respeito à **Cooperação**, através da análise dos resultados apresentados, é evidente que os valores obtidos em ambos os indicadores foram bastante elevados (2,8 e 2,9), indicando uma proximidade significativa ao máximo de 3. Desta forma, pode-se concluir que durante os momentos de Trabalho Colaborativo, os alunos demonstraram uma excelente capacidade de trabalho em equipa e de respeito pela atribuição de cada tarefa, cumprindo-a de forma positiva (Tabela 9).

**Tabela 9**

*TC – avaliação*

Competência	Indicadores	Momentos			Média	Média /comp
		22.mai	23.mai	29.mai		
Cooperação	Estabelece relações positivas no seio de um grupo	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8
	Desempenha as tarefas que lhe foram atribuídas	2,8	2,9	2,9	2,9	

*Fonte:* Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

Em relação à competência de **Flexibilidade e Adaptabilidade**. As respostas dos alunos foram organizadas por questão e calculadas as médias correspondentes (ANEXO U). No final, foi realizada uma média global, considerando tanto a autoavaliação quanto a heteroavaliação, bem como a combinação de ambas (Tabela 10).

**Tabela 10**

*Resultados do questionário sobre Flexibilidade e Adaptabilidade*

Avaliação	Q1	Q2	Q3	Q4	Média (%)
auto	76,7	83,3	81,7	86,7	82,1
hétero	78,3	91,7	85,0	68,3	80,8
<b>Média</b>	<b>77,5</b>	<b>87,5</b>	<b>83,4</b>	<b>77,5</b>	<b>81,5</b>

*Fonte:* Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

Analisando as perguntas individualmente, a primeira e quarta questões, ambas com valores médios de 77,5%, denotam que os alunos não apenas expressam as suas opiniões, mas também são compreensivos e colaborativos mesmo quando surgem

divergências. Esta habilidade de respeitar as opiniões alheias e trabalhar em conjunto, mesmo em situações de desacordo, é indicativa de uma forte dinâmica de grupo. As questões 2 e 3, com valores mais elevados de 87,5% e 83,4%, respetivamente, revelam uma capacidade expressiva e uma notável flexibilidade mental. Estes resultados destacam não só a clareza na comunicação entre os alunos, mas também a disposição para reconhecer e aceitar o ponto de vista do colega, evidenciando um ambiente colaborativo e inclusivo. Tendo em conta os resultados alcançados nas quatro primeiras questões, encontramos uma média global muito significativa, que chega aos 81,5%.

Quanto à questão 5 – “Achas que as tuas sugestões eram mais importantes do que as respostas finais do vosso trabalho?” (Autoavaliação); “Achas que para o teu par, as sugestões dele eram mais importantes do que as respostas finais do vosso trabalho?” (Heteroavaliação) –, ela coloca os alunos numa posição de autorreflexão sobre a relevância do seu trabalho em comparação com o dos colegas. Por este motivo, nesta questão, quanto mais baixa é a percentagem mais elevado é o nível de flexibilidade/adaptabilidade dos alunos: na autoavaliação a percentagem ficou-se nos 53,5% e na heteroavaliação chegou aos 58,3% (média de 55,8%). Neste caso, os valores mais baixos indicam que os alunos não consideram as suas sugestões mais valiosas do que as dos colegas, ressaltando uma avaliação mais crítica da sua própria contribuição. Este resultado revela um equilíbrio subtil entre o respeito pelas sugestões dos colegas e uma avaliação crítica do próprio trabalho. Esta perceção revela uma capacidade notável de adaptação e uma consciência do contexto, permitindo aos alunos ajustar as suas abordagens conforme necessário, promovendo assim um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo.

#### **8.4. Das práticas no 1.º CEB às representações sobre “democracia” no 2.º CEB**

Neste último subcapítulo, concentra-se o terceiro objetivo de investigação: *Relacionar os resultados obtidos no 1.º CEB com as principais linhas caracterizadoras das representações dos alunos do 2.º CEB sobre a Democracia.*

Os alunos do 2.º CEB identificaram as linhas caracterizadoras das suas representações sobre a Democracia com o exercício do poder por alguém e sobre alguém, seja através de um presidente, rei ou governo, que governa através de instituições políticas. Associaram a Democracia a valores como liberdade, felicidade, direitos e princípios justos, ou seja, crenças, padrões e critérios que influenciam a vida do povo. Este povo, por sua vez, é a essência da democracia, participando ativamente nela. Lutam pelas suas ideias e liberdades, concretizando assim revoltas contra o que consideram injusto. Os alunos explicaram ainda que a Democracia é um ato de representação, onde as pessoas escolhem e votam nos seus representantes, conferindo-lhes a responsabilidade de tomar decisões e orientar ações para o bem de todos.

Relativamente aos alunos do 1.º CEB, o seu contacto com a Democracia foi moldado pelas práticas implementadas em sala de aula. Os resultados apresentados no subcapítulo anterior enfatizam a importância das rotinas de sala na promoção das Competências para uma Cultura da Democracia.

A primeira rotina, **Conselho de Cooperação**, desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento das CCD: Respeito, Cooperação e Resolução de Conflitos. Foi notável a capacidade dos alunos em respeitarem-se, permitindo que cada um expressasse a sua opinião, mesmo nos dias em que estavam menos motivados, como, por exemplo, às sextas-feiras. Demonstraram capacidades na cooperação ao atribuírem tarefas e trabalharem juntos para executá-las, auxiliando-se mutuamente ao relembrares das suas responsabilidades ou ao resolverem desafios em conjunto. Mesmo quando os conflitos surgiram, por mínimos que fossem, os alunos discutiram em conjunto as melhores soluções, mesmo que não estivessem diretamente envolvidos, destacando um espírito de entajuda e coesão na turma.

Adicionalmente, o **PIT** e o **TEA** contribuíram para o desenvolvimento da Autonomia nos alunos. Demonstraram capacidades em identificar os recursos necessários para alcançar os objetivos estabelecidos, sabendo exatamente o que fazer e quando fazê-lo. Tinham a capacidade de realizar as suas tarefas de forma independente, mas também reconheciam quando precisavam de ajuda, revelando uma autogestão consciente das suas capacidades. Esta consciência proporcionou-lhes autonomia suficiente para resolver problemas por conta própria quando necessário.

Por último, os momentos de **Trabalho Colaborativo**, consolidou ainda mais a cooperação e a flexibilidade dos alunos. Estabeleceram relações positivas entre si, desempenhando as tarefas com eficácia e ajudando os colegas a cumprir as suas. Demonstraram flexibilidade ao ajustar as suas respostas quando estavam incorretas, mostrando-se dispostos a reconhecer e aceitar diferentes pontos de vista, sem sobrestimar as suas próprias convicções. Este comportamento reflete uma mentalidade adaptativa e um elevado grau de respeito pelas opiniões alheias, promovendo assim uma cultura de diálogo e compreensão mútua entre os alunos.

Comparando os resultados obtidos no 1.º CEB com as representações dos alunos do 2.º CEB sobre a Democracia, torna-se evidente que as experiências vivenciadas nas primeiras etapas da educação formal desempenham um papel crucial na formação das perceções democráticas dos estudantes. Ao analisarmos de perto os dados do 1.º CEB, observamos um forte enfoque no desenvolvimento de valores fundamentais, como o respeito, cooperação, flexibilidade e adaptabilidade, autonomia e resolução de conflitos, através das práticas de sala de aula. Partimos agora da hipótese de que estes elementos nos podem ajudar a melhor compreender, como veremos, estão intrinsecamente ligados às conceções dos alunos do 2.º CEB sobre o exercício do poder, os princípios democráticos e a participação cívica. Neste contexto, é fundamental explorar as interconexões entre os níveis de ensino para compreendermos de que forma as bases da cidadania ativa são estabelecidas nos primeiros anos escolares e como esses fundamentos se refletem nas compreensões mais avançadas dos estudantes no 2.º CEB.

Deste modo, iniciamos esta relação falando sobre como o Respeito, que é desenvolvido no 1.º CEB, pode influenciar as perceções dos alunos do 2.º CEB. Este conceito quando desenvolvido, permite que os alunos convivam pacificamente uns com

os outros, estabelecendo ligações com quem é diferente de si (personalidade, etnia, religião, crenças, etc.). Adicionalmente, reconhecem essas diferenças como algo que faz parte do seu cotidiano, pelo que, quando postas em causa, poderão despertar um sentimento de defesa diretamente sobre as liberdades fundamentais de cada um. Nas respostas que se obtiveram, dos resultados de 2.º CEB, pode reparar-se que os alunos inúmeras vezes associaram a Democracia a **Valores** e ao **Povo**, referindo-a como o processo correto de viver, em que se deve lutar contra o que não está certo, permitindo que as pessoas se mantenham livres. A ideia de **Confronto** aqui também está presente.

A Cooperação tornará os alunos capazes de se unirem para trabalharem conjuntamente numa determinada tarefa, partilhando opiniões e ideias, para alcançar um objetivo específico. Há assim espaço para que aceitem ideias e expressões diferentes das suas e olhem para a Democracia como forma de se unirem para tomar decisões e definir o futuro do país, tal como escolher os seus representantes, que agirão conforme as perspetivas do povo. Aqui está presente a ideia de **Representação Política**, em que a população de um país, escolhe quem o governa, podendo surgir discordâncias, que são aceites.

Esta competência, da Cooperação, acaba por se relacionar também com as outras competências mencionadas como a Autonomia, a Flexibilidade e Adaptabilidade e a Resolução de Conflitos. Ao cooperarem uns com os outros, os alunos estão, também, a ser autónomos na sua maneira de pensar e na tomada de decisões. De outro ponto de vista, mostram-se flexíveis e adaptáveis quando existem divergências, quando os seus argumentos são postos em causa e pode fazer sentido pensar de maneira diferente. Durante a resolução de conflitos é quando estabelecem mais ligações com os pares, de modo a encontrar uma solução que seja positiva para ambos os lados, desenvolvendo todas as competências acima mencionadas.

As respostas que são apresentadas pelos alunos de 2.º CEB representam estas perceções quando são capazes de afirmar que a Democracia é uma forma de **Expressão**, em que cada um se pode exprimir livremente, e uma forma de **Confronto**, em que se debatem com o que não concordam.

O **Exercício de Poder**, com mais proeminência, acaba por ser aquele que demonstra a aquisição de todas as competências, quando os alunos pensam em si como

um povo, um reino, que escolhe quem o governa e como é representado. Há alguém que exerce o poder, mas por opção de todos e a gestão do coletivo, seja a sala de aula, ou o país, é da responsabilidade de todos, com respeito, com espírito de cooperação e com a percepção que o conflito pode existir, o confronto de ideias e de opiniões, mas que a tomada de decisões passa por uma ação essencialmente democrática.

O estudo desenvolvido permite-nos inferir de como o desenvolvimento das CCD no 1.º CEB contribuem para que os alunos, quando confrontados com problemáticas a uma escala espaciotemporal nacional, consigam mobilizar uma perspetiva mais profunda sobre o significado que o conceito de Democracia assume na compreensão da sua realidade. Importante seria termos a possibilidade de retomar este estudo no próximo ano, com os alunos do 4.º ano, agora já a frequentar o ciclo seguinte, e analisar o modo como a sua conceção de Democracia foi evoluindo e como conseguiriam mobilizar estas mesmas CCD que foram analisadas com esta investigação.

## 9. CONCLUSÃO: PRINCÍPIOS E PRÁTICA DOCENTE PROMOTORES DE CCD

O presente relatório resulta de uma análise minuciosa das práticas pedagógicas do 1.º CEB e a sua influência no desenvolvimento das Competências para uma Cultura da Democracia, bem como nas perceções dos alunos do 2.º CEB sobre o conceito de Democracia. Ao estabelecer conexões entre estes dois pontos cruciais, este estudo sublinha a importância vital de trabalharmos de forma intencional no 1.º e no 2.º CEB, na formação de cidadãos democráticos, a partir do desenvolvimento das CCD.

As **conclusões** obtidas ao longo deste relatório confirmam a importância de articular as práticas educativas no 1.º CEB e o aprofundar das conceções dos alunos no 2.º CEB, evidenciando que as primeiras contribuem para o desenvolvimento dos conceitos e práticas de uma cultura democrática nos ciclos seguintes. Torna-se imperativo, portanto, refletir sobre as práticas pedagógicas necessárias para garantir o desenvolvimento de uma cidadania democrática nos alunos.

A competência do Respeito emerge como um dos pilares fundamentais deste trabalho, sendo também um dos temas mais discutidos. Visto como uma atitude que se estende ao outro, expressando estima e valorização, o respeito deve ser considerado como essencial durante as atividades educativas e valorizado na sala de aula. É crucial criar um ambiente de respeito mútuo, onde os alunos aprendem a ouvir e valorizar as opiniões alheias. O papel central do professor, enquanto mediador, consiste em orientar os alunos na compreensão destas interações verbais (Delval, 2012). A função educativa abraça a promoção da compreensão de si e do outro, permitindo que todos os alunos se entendam ou, na ausência disso, que respeitem e aceitem opiniões diferentes das suas. Este entendimento torna-se particularmente relevante quando os alunos são expostos a situações diferentes do seu conhecimento e experiência, exigindo um respeito pela diversidade cultural, um alicerce crucial numa sociedade democrática, de modo a “tratar de eliminar todas las formas de intolerancia y de exclusión de los otros, es decir, que debe ayudar a combatir el racismo, el odio hacia los inmigrantes, el nacionalismo estrecho<sup>1</sup>, la exclusión religiosa, las actitudes machistas o de exclusión basadas en el sexo” (Delval, 2012, p. 42).

A Cooperação manifesta-se em várias situações na sala de aula, seja na interpretação de um enunciado, no empréstimo de material escolar ou na resolução de problemas. As atividades colaborativas fomentam o diálogo constante entre os alunos,

encorajando-os a compreender e respeitar as opiniões dos outros, bem como a debater estratégias para alcançar um objetivo comum (Pagés, 2009). A Flexibilidade e Adaptabilidade surgem, aqui, como competências nucleares, uma vez que os alunos aprendem a ajustar-se a diferentes respostas, argumentos e abordagens. A cooperação e a flexibilidade, quando desenvolvidas nos alunos, fomentam competências sociais basilares para uma cidadania democrática. Estas competências capacitam futuros cidadãos a ouvir, serem ouvidos e a tomar decisões baseadas na leitura e compreensão da realidade social.

Fomentar a Autonomia e a Resolução de Conflitos emerge como um dos aspetos mais cruciais para transformar os alunos em cidadãos ativos na sociedade. Permitir que os alunos tomem decisões, sejam responsáveis por tarefas específicas e tenham um espaço seguro para expor os seus pontos de vista durante a resolução de problemas ou conflitos é vital para o seu desenvolvimento. Estas práticas incentivam os alunos a compreenderem que são capazes de agir de forma independente e de resolver desafios que surjam, promovendo uma sensação de autossuficiência e confiança nas suas capacidades.

Percebe-se, assim, que estas diversas competências, quando trabalhadas de forma intencional, influenciam implicitamente a conceção de democracia nos alunos. No entanto, é essencial explicar explicitamente o sentido e a razão por trás de todas as atividades. Contextualizar as atividades, relacionando-as com as experiências dos alunos, permite-lhes entender o propósito das mesmas, tornando a aprendizagem mais significativa. Além disso, é crucial contextualizar e analisar questões e eventos do mundo real, promovendo a reflexão e o pensamento crítico (Delval, 2012). Esta abordagem encoraja os alunos a questionar, analisar diferentes perspetivas e a formar opiniões fundamentadas. Num mundo em constante mudança, é fundamental que os alunos possuam as capacidades necessárias para participar em debates informados, tomar decisões conscientes e compreender totalmente os eventos em evolução (Delval, 2012). Este tipo de formação ativa é essencial para equipar os futuros cidadãos com as ferramentas necessárias para uma participação eficaz numa democracia dinâmica.

Por fim, retomando a nossa problemática, ***qual o contributo das práticas de ensino no 1.º CEB para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia, que permitam aprofundar as representações dos alunos sobre o conceito de Democracia no 2.º CEB?***

De facto, as práticas de ensino que seja possível implementar no 1.º CEB constituem um contributo positivo, na medida em que as rotinas implementadas são assimiladas como o processo inerente à leitura e compreensão da realidade que lhe está próximo, promovendo o exercício de uma prática democrática dentro da sala de aula. Se assim acontecer, compreende-se, pelas representações dos alunos do 2.º CEB, analisadas anteriormente, que será possível aprofundar e alargar as conceções dos alunos sobre o que entendem sobre “democracia”.

Através deste estudo, foi possível não só identificar as práticas mais eficazes no 1.º CEB para cultivar uma cidadania democrática, mas também compreender a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além do simples ensino académico – “Por eso la escuela podría realizar una contribución importante al funcionamiento democrático de una sociedad no sólo elevando el nivel de instrucción de los individuos, sino también preparándoles para participar activamente en una vida democrática” (Delval, 2012, p. 38).

Assim, o estudo sobre as rotinas e o desenvolvimento das CCD selecionadas no contexto de 1.º CEB – Respeito, Cooperação, Autonomia, Resolução de Conflitos e Flexibilidade e Adaptabilidade – permite inferir que estas competências podem contribuir para que os alunos, no 2.º CEB, agora confrontados com o desafio de ler e interpretar uma realidade espaciotemporal mais abrangente, em HGP, aprofundem as suas conceções sobre a democracia. Relembrando as principais categorias que caracterizaram o seu pensamento, as vivências de uma prática democrática no 1.º CEB remete para o “exercício do poder” e para a “representação política”, e para o reconhecimento de um sistema político que envolve um conjunto de “valores”, já por eles vivenciados, enquanto coletivo, isto é, o “povo”, que os alunos poderão projetar no coletivo da sociedade em que vivem.

# REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Ao concluir esta jornada acadêmica e de estágio, não posso deixar de refletir sobre os momentos transformadores e enriquecedores que vivenciei. Este mestrado proporcionou-me uma base teórica sólida e diversificada. Aprendi não apenas a teoria por trás do ensino de disciplinas como português, ciências, matemática, artes e educação física, mas também como transformar esse conhecimento em práticas pedagógico-didáticas significativas. Além disso, a ênfase na educação para a cidadania e desenvolvimento, especialmente no contexto de uma cultura da democracia, expandiu a minha visão sobre o papel crucial que a educação desempenha na formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Uma das mais valiosas experiências do curso foi a oportunidade de estabelecer relações profundas com colegas e professores. Essas conexões não apenas enriqueceram o meu entendimento das temáticas discutidas em aula, mas também proporcionaram um ambiente de aprendizagem colaborativo e de apoio mútuo. A troca constante de ideias e perspectivas contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional.

Os estágios, por sua vez, revelaram-se como verdadeiros campos de aprendizagem prática e emocional. Estabelecer vínculos com os alunos foi, sem dúvida, o ponto alto dessa experiência. Conhecer cada aluno individualmente, compreendendo as suas personalidades, desafios e desejos, foi essencial para adaptar as minhas estratégias de ensino. Lecionar de forma independente permitiu-me não só ensinar, mas também aprender com os meus próprios erros. Cada desafio enfrentado em sala de aula representou uma oportunidade de crescimento, ensinando-me a importância da resiliência e da reflexão constante. Mais do que isso, os estágios proporcionaram-me uma compreensão mais profunda da educação para uma cidadania democrática. No centro do meu estudo empírico, pude aplicar métodos e técnicas de recolha de dados focados em questões específicas. Este enfoque meticuloso, não apenas enriqueceu a minha compreensão teórica, mas também me permitiu desenvolver conhecimento sobre este tema tão relevante.

Ao olhar para o futuro, sinto-me, mais do que nunca, convicta de que a docência é a minha verdadeira vocação. Estou determinada a dedicar-me aos meus alunos, esforçando-me para proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem estimulante e seguro. Reconheço a necessidade de encontrar um equilíbrio entre metodologias

pedagógicas tradicionais e inovadoras ou ativas, adaptando-me às necessidades, em constante evolução, dos alunos.

Além disso, tenho plena consciência de que a aprendizagem é um processo contínuo. Estou ansiosa para abraçar cada oportunidade de crescimento profissional, procurando constantemente aprimorar as minhas capacidades e os meus conhecimentos. A perspectiva de aprender com meus alunos, enquanto os guio no seu próprio percurso educacional, enche-me de entusiasmo. Estou confiante de que ao investir no seu crescimento, também estarei a enriquecer o meu próprio caminho como professora

Agradeço por todas as experiências que moldaram o meu percurso até agora, olho para o futuro com determinação e uma vontade inabalável de aprender e evoluir constantemente. A ansiedade que sinto é temperada pelo entusiasmo de enfrentar os desafios que me esperam, confiante de que estou preparada para trilhar este caminho com dedicação e amor pela arte de ensinar.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Aristóteles. (1998). *Política*. Vega.
- Assembleia da República. (s.d.). *A constituição de 1822*.  
<https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/Constituicao-1822.aspx>
- Barbaceli, J. (2020). *Teoria das competências: construção e desconstrução do discurso na formação de professores*. Appris Editora.
- Barbosa, L. (1995). *Trabalho e dinâmica dos pequenos grupos: ideias para professores e formadores*. Edições Afrontamento.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. ARTMED Editora.
- Concelho da Europa. (2018). *Quadro de referências para competências para a cultura democrática*. Conselho da Europa.
- Conselho da Europa. (2017). *Competências para uma cultura da democracia – Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa.
- Council of Europe. (2010). *Council of Europe charter on education for democratic citizenship and human rights education*. Council of Europe Publishing.
- Dahlberg, L. (2012). *Radical democracy*. [Draft version].  
[https://www.researchgate.net/publication/287857221\\_Radical\\_democracy](https://www.researchgate.net/publication/287857221_Radical_democracy)
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 15.
- Dewey, J. (1916/2022). *Democracy and education*. Global Grey Books.
- Dias, A. (2016). *Do saber histórico à educação histórica* [Estudo realizado para a obtenção do Título de Especialista na área da Formação de Educadores de Infância e de Professores do 1º e 2º Ciclo – Ciências Sociais]. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Dias, A. (2019). *Práticas e Conceções da História e da Didática da História na Formação de Professores do Ensino Básico (10-12 Anos)*. Estudo de caso da

- Escola Superior de Educação de Lisboa* [Tese de doutoramento não publicada].  
Universidade Autónoma de Barcelona.  
[https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl\\_10803\\_668007/agd1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_668007/agd1de1.pdf)
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernandes, I. (2010). *Cooperação e respeito mútuo: aprendendo com o outro na sala de aula* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação]. Repositório Digital LUME.  
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71911/000880309.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.
- Ferreira, C. (2010). Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal. *Educar em Revista*, 37, 211-239.
- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*.
- Fonseca, K. (2012). Investigação – ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Ônis Ciência*, 1(2), 16-31.
- Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil* (pp. 87-111). Ministério da Educação-Secretaria de Educação Básica.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores.
- Hortas, M., & Dias, A. (2020). Educação para a cidadania global: formação de professores na escola superior de educação de lisboa. *REIDICIS*, 7, 45-63.
- IPAD. (2010). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*.
- Jesus, C. (2012). *Gestão de conflitos na escola* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3937/1/FINAL%20-%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>

- Keane, J. (2008). *Vida e morte da democracia*. Edições 70.
- Keane, J. (2022). *Breve história de democracia*. Editorial Presença.
- Kron, M., Serrano, M., & Afonso L. (2014). *Crescendo juntos – passo para a inclusão na educação de infância*. Porto Editora.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'Organisation.
- Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 204.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – a visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Coord.), *Formação, trabalho e aprendizagem – tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19-41). Sílabo.
- Mogarro, M. (2018). Ensino de conteúdos escolares: os currículos como fatores estruturantes. In F. Veiga (Coord.), *O ensino na escola de Hoje* (pp. 473-502). Clempsi.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733.
- Montesquieu (1748/1970). *De l'esprit des lois. Les grands thèmes*. Gallimard.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Pagés, J. (2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 29-39.
- Perrenoud, P. (1999a). *Construir as competências desde a escola*. ARTMED EDITORA.
- Perrenoud, P. (1999b). Construir competências é virar costas aos saberes? *Pátio*, 11, 5-19.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Asa.

- Pires, C. (2020). *Integração Curricular – do conceito à prática colaborativa em sala de aula* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/33231>
- Prats J., & Santacana, J. (2014). Métodos para la enseñanza de la Historia. In J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y de la historia* (pp. 51-66). Graó.
- Presotto, J. (2015). “Se devo respeitá-lo, você também deve me respeitar”: desenvolvimento do respeito mútuo em sala de aula [Monografia, Universidade de Brasília]. Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília. [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14597/1/2015\\_JanainadaCunhaPresotto\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14597/1/2015_JanainadaCunhaPresotto_tcc.pdf)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, P. (1998). Actividades de discussão na sala de aula. *NOESIS*, 45, 58-59.
- Ribeiro, R. (2001). *A democracia*. PUBLIFOLHA.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Schmitter, P. (1965). Reflexões sobre o conceito de "política". *Revista Direção Pública e Ciência Política*, VIII(2), 45-60.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. PACTOR.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw Hill.
- Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o desenvolvimento – Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Ministério da Educação.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

**ANEXOS**

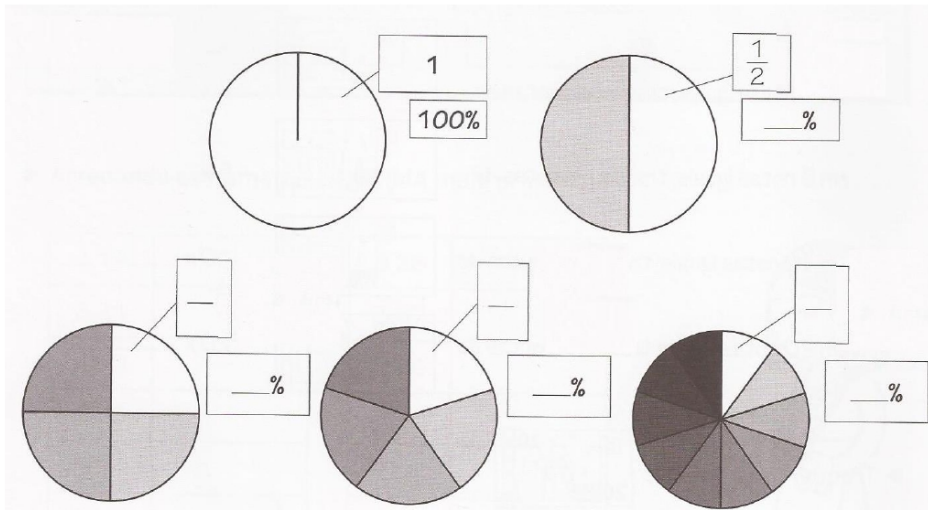
| | ' ' | | ' '

# ANEXO A. Ficha adaptada de várias fontes

| ' ' | | ' ' |

## Frações e Percentagens - Matemática

1. Completa com a fração e a percentagem correspondente.



2. Completa.

$$\frac{1}{4} = \text{---} \% \quad \frac{1}{5} = \text{---} \% \quad \frac{1}{10} = \text{---} \% \quad 1 = \text{---} \%$$

$$\frac{1}{8} = \text{---} \% \quad \frac{3}{4} = \text{---} \% \quad \frac{1}{100} = \text{---} \%$$

3. Completa.

- Gastei  $\frac{1}{2}$  do meu dinheiro. Gastei \_\_\_\_\_% do meu dinheiro.
- Gastei  $\frac{1}{4}$  do meu dinheiro. Gastei \_\_\_\_\_% do meu dinheiro.
- Gastei  $\frac{3}{4}$  do meu dinheiro. Gastei \_\_\_\_\_% do meu dinheiro.
- Gastei  $\frac{1}{10}$  do meu dinheiro. Gastei \_\_\_\_\_% do meu dinheiro.
- Gastei  $\frac{1}{5}$  do meu dinheiro. Gastei \_\_\_\_\_% do meu dinheiro.
- Gastei  $\frac{1}{100}$  do meu dinheiro. Gastei \_\_\_\_\_% do meu dinheiro.

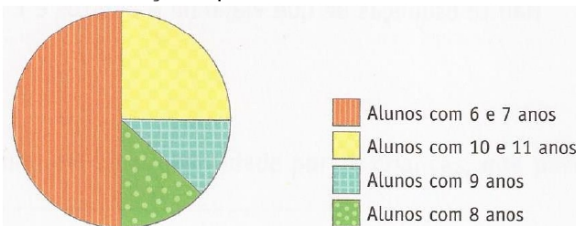
Tinha 200 €...

- Gastei 100% do dinheiro que tinha. Gastei \_\_\_\_\_ €.
- Gastei 50% do dinheiro que tinha. Gastei \_\_\_\_\_ €.
- Gastei 25% do dinheiro que tinha. Gastei \_\_\_\_\_ €.
- Gastei 75% do dinheiro que tinha. Gastei \_\_\_\_\_ €.
- Gastei 10% do dinheiro que tinha. Gastei \_\_\_\_\_ €.
- Gastei 1% do dinheiro que tinha. Gastei \_\_\_\_\_ €.

4. Estabelece a ligação entre as etiquetas das colunas.

50%	$\frac{3}{10}$	60%	$\frac{1}{1}$
10%	$\frac{7}{10}$	75%	$\frac{3}{4}$
20%	$\frac{1}{2}$	90%	$\frac{6}{10}$
25%	$\frac{1}{5}$	80%	$\frac{4}{10}$
40%	$\frac{1}{10}$	70%	$\frac{9}{10}$
30%	$\frac{1}{4}$	100%	$\frac{8}{10}$

5. Foi feito um gráfico circular onde estão representados os 376 alunos de uma escola e a sua distribuição por idades.



- 5.1. Indica o n.º de alunos de cada faixa etária. Mostra o teu raciocínio.
- 5.2. A quarta parte dos alunos vai almoçar a casa. Quantos alunos almoçam na escola.

## ANEXO B. Agenda Semanal no 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

# Agenda Semanal 4.º ano A

Ano letivo – 2022/2023

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h30 10h30	<b>Conselho de Cooperação</b> - planificação da semana  - planificação do PIT (apoios e parecerias)  - distribuição de tarefas  (60 minutos/1h)	Organização / Rotina do dia - ditado	Organização / Rotina do dia - cálculo mental	Organização / Rotina do dia - dicionário	Organização / Rotina do dia - ditado de números
		<b>Matemática</b>   (45 minutos)	<b>Português</b>   (45 minutos)	<b>Apresentação de Produções</b>  (30 minutos)	<b>Matemática</b>  (60 minutos/1h)
10h30 11h30	<b>Matemática</b>  desafio da semana  (60 minutos/1h)	<b>Inglês</b>  (60 minutos/1h)	<b>Matemática</b>  (60 minutos/1h)	(75 minutos/1h15)	Estudo do Meio  (45 minutos)
12h00 12h45	<b>Português</b>  (45 minutos)	Estudo do Meio  Projetos  (90 minutos/1h30)	<b>Artes Visuais</b>  (30 minutos)	<b>Direitos Humanos</b>  (60 minutos/1h)	<b>Expressão Musical</b>  (90 minutos/1h30)
12h45 13h30	<b>T.E.A.</b>  Estudo Acompanhado  (45 minutos)		<b>Inglês</b>  (60 minutos/1h)		
14h45 15h15	<b>Expressão Física-Motora</b>  (90 minutos/1h30)	<b>T.E.A.</b>  Estudo Acompanhado  (75 minutos/1h15)	<b>T.E.A.</b>  Estudo Acompanhado  (75 minutos/1h15)	<b>T.E.A.</b>  Estudo Acompanhado  (45 minutos)	<b>Formação Cívica:</b> <b>Conselho de Cooperação</b> - avaliação de tarefas  - avaliação do pit  - leitura do Diário  (90 minutos/1h30)
15h15 16h15				16h05-Tarefas / Balanço do dia	

# ANEXO C. Listas de Verificação linguisticamente adaptadas

| ' ' | | ' ' |

O que temos <u>que</u> aprender...		Período	Identificação dos alunos																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	Respeito as regras de comunicação da sala (ex: ouço os outros atentamente e espero pela minha vez).																						
2	Cumpro instruções que me são dadas.																						
3	Identifico a informação de um texto ouvido:																						
	3a. seleciono informação que está clara no texto (informação explícita);																						
	3b. organizo afirmações de acordo com a sequência temporal do texto;																						
	3c. descubro informação e o significado de palavras a partir de pistas que o texto me dá (inferências);																						
	3d. dou a minha opinião;																						
4	Peço esclarecimentos acerca de um texto ouvido.																						
5	Tiro apontamentos enquanto escuto o texto (desenho, esquema, escrevo pelas minhas palavras...).																						
6	Uso a palavra com um tom de voz audível e articulando bem as palavras.																						
7	Falo sobre um assunto, explicando as minhas ideias de forma clara e organizada.																						
8	Dou a minha opinião e justifico-a.																						
9	Manifesto sentimentos.																						
10	Descrevo, relatando, situações que vivi, ou presenciei.																						
11	Adapto o meu discurso às diferentes situações.																						
12	Justifico as minhas escolhas.																						
13	Memorizo e digo poemas.																						
14	Reconto histórias e textos que li.																						
15	Leio, sem precisar de ajuda.																						
16	Leio textos com articulação e entoação corretas e com uma adequada velocidade de leitura.																						
17	Faço leitura silenciosa.																						
18	Leio e identifico diferentes tipos de textos: narrativos (histórias), informativos, descritivos, cartas, convites e banda desenhada.																						
19	Identifico informação do texto:																						
	19a. Antecipo os assuntos abordados nos textos, dando a minha opinião.																						
20	Descubro palavras que ligam o texto (ex. conectores; concordância pessoa/verbo; ...).																						
21	Descubro o significado de palavras e expressões usadas no texto com outro sentido.																						
22	Exprimo a minha opinião relativamente ao texto e suas personagens.																						
23	23a Som /s/: s (salada); ss (passear); c (cimento); ç (pedaço).																						
	23b Som /z/: z (zero); s (casa); x (exame);																						



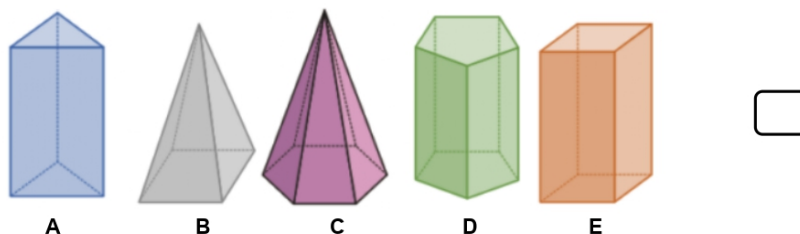
## ANEXO D. Fichas de Verificação (avaliação sumativa)

| ' ' | | ' ' |

## Verificação de Matemática – sólidos geométricos e polígonos

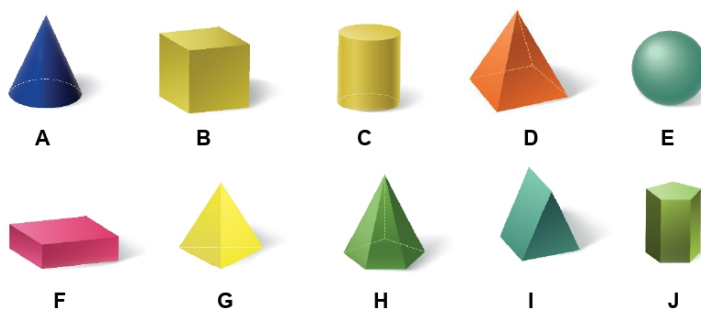
<b>52</b>	Conheço a planificação dos sólidos geométricos (prismas e pirâmides).	
<b>53</b>	Identifico e construo pavimentações (com triângulos, retângulos e hexágonos).	
<b>54</b>	Descrevo a posição de polígonos (coordenadas, grelhas quadriculadas, geoplano e papel	
<b>55</b>	Identifico dois polígonos geometricamente iguais (lados e ângulos correspondentes iguais entre	
<b>56</b>	Sei que os retângulos são quadriláteros com todos os ângulos retos.	
<b>45</b>	Desenho triângulos, quadrados, retângulos, pentágonos e hexágonos.	
<b>46</b>	Identifico polígonos regulares (com lados e ângulos geometricamente iguais).	
<b>51</b>	Classifico sólidos geométricos segundo as suas propriedades, justificando os critérios utilizados.	

1. Assinala com **V** (verdadeiro) e **F** (falso) as afirmações sobre os sólidos seguintes.



	Os sólidos A, B e E são prismas regulares.
	Os sólidos B e C não são poliedros.
	Os prismas A e C possuem as faces laterais em forma de retângulos.
	Os sólidos B e C possuem triângulos nas faces laterais.
	Os sólidos A e E apresentam bases com polígonos regulares.
	Os sólidos apresentados são todos poliedros.

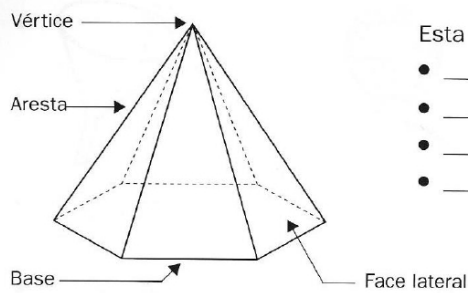
2. Observa os sólidos geométricos representados.



2.1. Identifica, pelas letras:

- as pirâmides. \_\_\_\_\_
- os prismas. \_\_\_\_\_
- o cone. \_\_\_\_\_
- os não poliedros. \_\_\_\_\_
- o sólido que tem 5 faces, 6 vértices e 9 arestas. \_\_\_\_\_

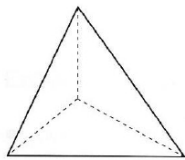
3. Observa e completa.



Esta pirâmide tem:

- \_\_\_ base.
- \_\_\_ faces laterais, que são triângulos.
- \_\_\_ vértices.
- \_\_\_ arestas.

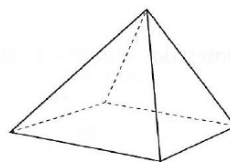
4. Conta e completa.



Tem:

- \_\_\_ base.
- \_\_\_ faces laterais.
- \_\_\_ vértices.
- \_\_\_ arestas.

A base é um triângulo.  
É uma pirâmide \_\_\_\_\_.

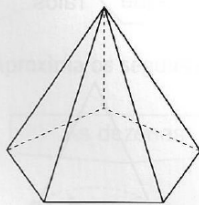


Tem:

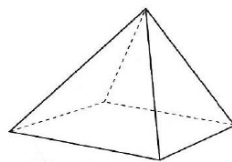
- \_\_\_ base.
- \_\_\_ lados.
- \_\_\_ vértices.
- \_\_\_ arestas.

A base é um quadrado.  
É uma pirâmide \_\_\_\_\_.

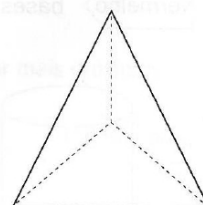
5. Observa e liga cada figura à legenda correcta.



Pirâmide triangular

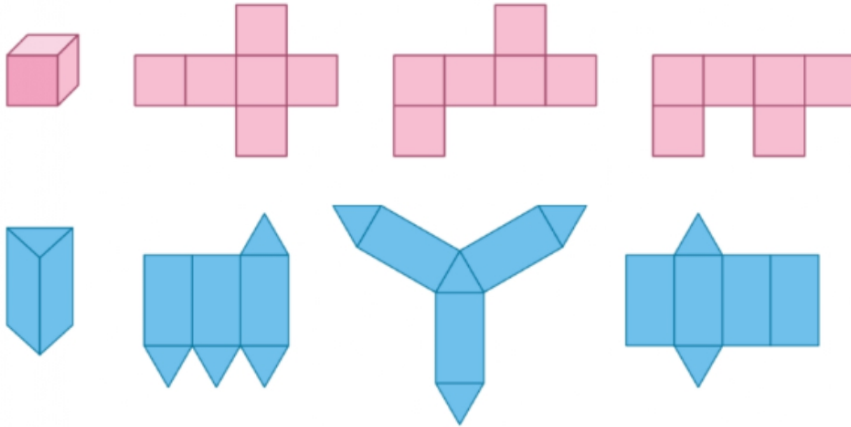


Pirâmide pentagonal

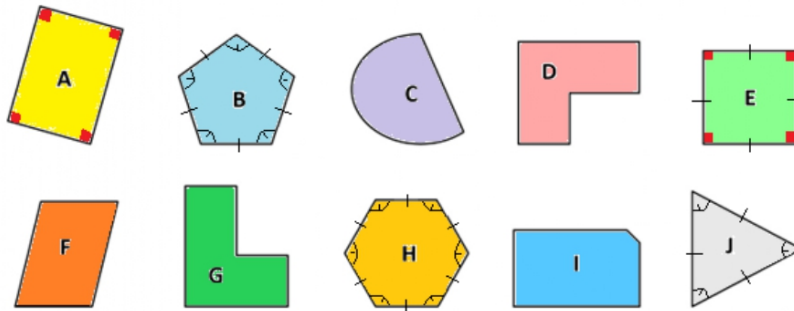


Pirâmide quadrangular

6. Traça com X as figuras que não são planificações dos sólidos apresentados.



7. Observa as seguintes figuras.



7.1. Identifica pelas letras:

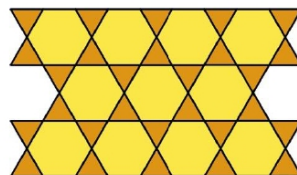
a) os polígonos regulares. \_\_\_\_\_

b) os retângulos. \_\_\_\_\_

c) duas figuras geometricamente iguais. \_\_\_\_\_





  
  


8. Identifica os polígonos utilizados na seguinte pavimentação.

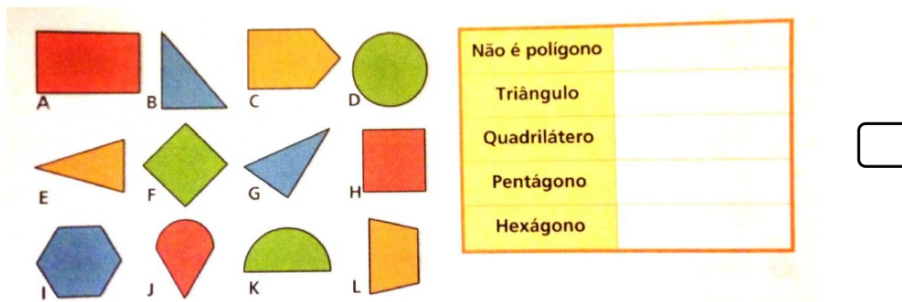



R.: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

9. Completa a tabela, seguindo o exemplo.

Polígonos	Número de lados	Número de ângulos	Nome dos polígonos
			
			
			
			

10. Completa o quadrado com as letras das figuras.



Legenda:

- Fiz com facilidade
- Tive alguma dificuldade
- Não consegui fazer

Avaliação		
Crítérios	Sim	Não
Compreendi bem a tarefa a realizar.		
Pedi ajuda para compreender ou fazer algum exercício.		
Tive <b>facilidade</b> na realização de todos os exercícios.		
Tive <b>dificuldade</b> na realização de <b>um</b> exercício.		
Tive <b>dificuldade</b> na realização de <b>dois ou mais</b> exercícios.		
Não compreendi o que era para fazer e, por isso, ainda não		
<b>Preciso de estudar melhor este conteúdo.</b>		
<b>Compreendi bem e posso ajudar os meus colegas.</b>		

# ANEXO E. Questionário – Projeto de Escrita

| | ' ' | | ' ' |

Nome:  

Data: 2/6/23

**Questionário – Projeto de Escrita (maio)**

**Após tanta escrita, revisão e rescrita, ao longo do mês de maio...  
Responde, agora, a algumas questões!**

Quantos textos escreveste no mês de maio? 3

Sentiste maior motivação para escrever?

Sim     Não

O que te motivou a escrever?

Senti motivação porque eu queria que um dos textos fossem para a coletânea.

Gostaste de escrever? Porquê?

Porque achei que foi engraçado e gosto de escrever textos.

Quais foram os géneros textuais que mais gostaste de escrever?


<input checked="" type="checkbox"/>	<b>Narrativo</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Descritivo</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Informativo</b>	<input type="checkbox"/>	<b>De opinião</b>
-------------------------------------	------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	-----------------------

Sentes que consegues rever melhor os textos, agora?

Sim     Não

Compreendes, agora, as diferenças entre os diferentes géneros textuais (Narrativo, Descritivo, Informativo, e de Opinião)? Indica uma diferença um o texto Informativo e de Opinião.

O de Opinião é dar opinião sobre qual quer coisa, e o informativo é dar informação.

Muito obrigada! Da Rita e da Sofia 

# ANEXO F. Grelhas de avaliação do projeto – 1.º CEB

| ' ' | ' ' |

1 – Não consegue; 2- Consegue com muitas dificuldades; 3 – Consegue com algumas dificuldades; 4 – Consegue com facilidade; ■ - Não Observável

3.ª Semana de Intervenção – Semana de 15 de maio a 19 de maio

Alunos	A1	A2	A3	A5	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	Média
Indicadores																						
Apresenta iniciativa para a escrita;	3	4	3	4	3	■	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3,87
Produz textos, de diferentes géneros literários;	4	4	4	4	4	■	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Respeita as estruturas dos diferentes géneros literários;	■	4	4	3	4	■	3	2	3	2	2	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3,07
Mobiliza critérios de revisão na sua autoavaliação	■	3	X	3	3	■	■	1	3	2	2	■	■	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Mobiliza critérios de revisão na avaliação do outro;		4			4			3					4		4	4			4	4		4
5.ª Semana de Intervenção – Semana de 29 de maio a 02 de junho																						
Alunos	A1	A2	A3	A5	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	Média
Indicadores																						
Apresenta iniciativa para a escrita;	4	4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Produz textos, de diferentes géneros literários;	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3,27
Respeita as estruturas dos diferentes	4	3	3	4	4		2	2	3	2	1	4		4	3	3	3	4	3	4	4	3

gêneros literários;																							
Mobiliza critérios de revisão na sua autoavaliação	4	3	2	4	3		2	1	3	2	1	3			2	1	2	2	3	3	3	3	3
Mobiliza critérios de revisão na avaliação do outro;		4	4	4	4				4			4			4		4	4	4		4	4	4

1 – Não consegue; 2- Consegue com muitas dificuldades; 3 – Consegue com algumas dificuldades; 4 – Consegue com facilidade; ■ - Não Observável

**ANEXO G. Aproveitamento dos alunos  
no 1.º período (2.º CEB)**

| | ' ' | | ' ' |



## História e Geografia de Portugal

Nº	NOME	Compreensão histórica			Atitudes	NÍVEL	MÉDIA	1º
		Temporalidade	Espacialidade	Contextualização				
1								
2		54,6	64,9	53,5	75,0	3	63,3	4
3		52,0	48,9	53,4	74,5	3	59,2	3
4		63,7	62,8	64,6	83,3	4	69,1	3
5		68,8	70,2	69,7	83,3	4	74,3	4
6		67,1	65,9	67,2	66,6	3	64,8	3
7		80,0	82,6	82,7	91,7	4	83,8	5
8		80,4	82,0	79,0	91,7	4	83,1	4
9		76,1	80,8	76,3	91,7	4	81,8	4
10								
11		63,0	68,0	63,7	75,0	3	67,1	3
12		66,4	74,9	71,3	75,0	4	72,1	3
13		49,6	49,3	47,6	66,6	3	53,4	3
14		58,0	57,9	56,9	66,6	3	58,9	3
15		55,4	57,6	53,3	66,6	3	57,5	3
16		77,0	75,8	76,5	66,6	4	69,8	4
17		65,4	61,9	64,2	75,0	3	67,1	4
18								
19							26,0	
20		30,6	34,6	27,0	58,3	2	39,0	2
21		19,6	20,6	19,5	58,3	2	32,9	2

# Turma D

## Português

Nº	NOME	Conhecimentos				%	Atitudes	%	NÍVEL	MÉDIA	1º
		Oralidade	Leitura / Ed. Literária	Escrita	Gramática						
1		49,3	44,4	49,3	39,2	60	58,3	40	3	50,7	3
2		38,2	42,4	67,6	63,2		66,6		3	58,4	3
3		53,3	32,2	65,5	59,6		58,3		3	54,9	3
4		66,3	62,5	66,3	62,9		83,3		4	72,0	4
5		34,0	19,2	55,8	32,3		66,6		2	47,9	3
6		76,6	77,3	81,8	70,0		91,7		4	82,5	4
7		80,3	91,5	91,2	77,8		100,0		5	91,1	5
8		62,7	78,3	75,1	74,6		83,3		4	76,9	4
9		54,4	34,1	60,8	54,4		75,0		3	60,5	3
10		72,7	62,2	69,2	62,7		83,3		4	73,4	4
11		39,7	33,3	56,5	45,3		66,6		3	52,9	3
12		32,5	20,3	31,5	41,2		58,3		2	42,1	2
13		56,9	50,1	56,4	61,6		83,3		3	67,1	4
14		45,7	33,3	61,8	53,8		66,6		3	55,9	3
15		49,0	56,6	62,3	46,6		75,0		3	62,2	3
16											
17		39,6	42,4	60,0	55,8		75,0		3	59,7	3
18		86,0	89,7	88,9	90,4		100,0		5	93,3	5
19		47,5	63,3	57,5	50,1		58,3		3	56,1	3
20		63,3	56,4	59,8	56,0		66,6		3	62,0	3
21		20,9	6,3	35,6	31,7		#DIV/0!				2



## ANEXO H. Entrevista ao professor cooperante (2.º CEB)

| ' ' | | ' ' |

## **Transcrição da Entrevista (A: Entrevistador; E: Entrevistado)**

**A: Gostaríamos de lhe pedir a sua autorização para gravar a entrevista.**

**E:** Autorizo.

**A: Pode partilhar connosco o seu percurso académico?**

**E:** Ok, eu fiz o secundário na área das Ciências. Comecei, ainda a Licenciatura, em Biologia, celular e molecular. Desisti dessa Licenciatura, depois andei um pouco a experimentar. Tirei uma Licenciatura em audiovisual e multimédia. Depois tirei um Mestrado em cinema e quando estava a fazer o Mestrado em cinema, comecei a licenciatura em educação básica e fiz o mesmo Mestrado que vocês estão a fazer neste momento, sendo que logo durante a Licenciatura em audiovisual e multimédia já trabalhava em AECs.

**A: Costuma frequentar ações de formação contínua? Se sim, de que áreas? Se não, porquê?**

**E:** Sim, geralmente dentro da área específica das ciências sociais ou do português, porque acho que geralmente são aquelas que acrescentam mais coisas novas para experimentar. Neste momento vou começar uma nova formação na área da Equidade e da Igualdade, mais relacionadas, salvo eu com a cidadania.

**A: Há quanto tempo trabalha nesta instituição?**

**E:** Este é o meu segundo ano, aqui.

**A: Enquadra-se em algum movimento pedagógico? (Por exemplo, o Movimento da Escola Moderna)**

**E:** Não, não diria que me enquadro nalgum movimento pedagógico, mas mantenho-me mais ou menos informado acerca de alguns desses movimentos e aqueles que, dentro dos recursos que nos são disponibilizados, consigo adaptar ao que me faz sentido. Adaptar algumas práticas ou adaptando, mas não sigo nenhum movimento à risca.

**A: Que estratégias utiliza para responder à diversificação do perfil de aprendizagem de cada aluno?**

**E:** Ok, já defendia isto quando estava na ESELx. Relativamente à diversificação, eu preparo algo para os alunos que seja de tal forma abrangente que eles consigam todos, de alguma forma, fazer. Não gosto muito de apresentar material completamente diferente

para aluno X ou Y. Tento ao máximo que o material que seja usado seja de todos, para que essa diferenciação não seja tão notória. Não tenho nada em contrário ao facto de criarmos materiais diferentes. Em alguns casos é realmente necessário, mas o momento é que, por vezes, criados materiais completamente diferentes, podemos cair numa segregação e não numa diferenciação, ou seja, estamos a incluir. Depois, obviamente, acabo por fazer, se calhar, alterações ao nível da avaliação, conceder determinados pontos para o aluno X ou Y, mas tento sempre que a diferença seja ligeira.

**A: Que rotinas e regras estabeleceu com as duas turmas? Perguntamos por ambas, e vamos por perguntar por si, como Diretor de Turma, porque faz sentido saber de ambas, perguntando-lhe a si que está com elas.**

**E:** De regras nós aplicamos as regras gerais ou tentamos aplicar regras que lhes são passadas pela instituição e tentamos que elas sejam o mais transversais a todos os professores possível, até para que o professor, a atitude em relação a determinada situação seja semelhante à de outro professor. Em termos de rotinas, o primeiro período funcionou um bocadinho como período de adaptação. Por exemplo, tive miúdos a chorar durante testes, porque não estavam habituados a esse tipo de perguntas, então, teve de estabelecer um período de adaptação. Agora, há rotinas a serem introduzidas. Algumas são minhas e também da Mentora Ana Vaz, que está a trabalhar com eles, e passa muito por criar rotinas de trabalho autónomo. Em Português vão existir várias fichas de trabalho divididas pelos domínios em que eles vão resolvendo as fichas. À medida que vão fazendo, quem termina um trabalho mais cedo... ou obviamente podemos ter aulas que se calhar estão planeadas para este trabalho autónomo, mas criar de alguma forma situações em que eles passam a gerir eles mesmos a sua aprendizagem. A consciência do seu conhecimento. Mas essa introdução só vai acontecer este segundo período, ainda não está completamente implementada... Em teoria, havendo recondução do próximo ano e mantendo-me com estas duas turmas, o objetivo seria que fosse o trabalho feito ao longo destes 2 anos letivos e que ao fim do mundo sexto ano, eles estejam realmente autónomos.

**A: Enquanto diretor de turmas, poderia descrever-nos os seus domínios de intervenção? No domínio pedagógico-curricular, Administrativo-burocrático, e a nível relacional.**

**E:** A nível do domínio pedagógico-curricular, não tenho grande intervenção. Eu passo a informação que me é passada de cada um dos diferentes departamentos. No fundo, neste domínio só estou mesmo a tratar de transmitir informação que é passada por outros, pelos departamentos ou pela direção. Não há necessariamente uma grande intervenção.

**A: Ou seja, seria mais no domínio administrativo?**

**E:** Sim, aí, somos nós os responsáveis por fazer o levantamento de todas as autorizações que temos ao nível dos alunos. Das reuniões de apresentação, a receção aos encarregados de educação. Tratar de problemas que aconteçam na escola e fazer passar aos encarregados de educação o que se passa. Atualmente temos todos um e-mail institucional. E a partir desse e-mail vou contactando com os encarregados de educação, mas depois, dependendo das situações a resolver esse contato pode também acontecer por telefone.

**A: Em que casos considera ser necessário contactar presencialmente?**

**E:** Eu sugiro sempre aos pais uma comunicação telefónica primeiro, mas, às vezes, é de tal forma grave o assunto que deve ser tratado presencialmente, como em casos em que o aluno vai receber algum tipo de medida corretiva. Aí discutimos algumas estratégias e resoluções para essa situação.

**A: Ou seja, aí já também já entramos no domínio do nível relacional com as relações que o diretor da turma tem de estabelecer com os pais, que estabelece com os alunos e, enquanto diretor de turma, é responsável por uma turma.**

**E:** Sim.

**A: Qual a oferta de Atividades Extracurriculares na instituição?**

**E:** temos várias atividades aqui na escola, que são maioritariamente dinamizadas pelo gabinete, GIPS. A escola tem um grupo de música, que salvo erro está em parceria com a Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem vela, remo. E tem mais atividades que assim de cor não me estou a lembrar, mas eles têm um conjunto de atividades que foram passadas no início do ano letivo e são geridas pelo GIPS.

**A: Qual a contribuição da escola na comunidade envolvente? Existem projetos que envolvam a escola na comunidade?**

**E:** Existem projetos que envolvem a escola, portanto, fora da Comunidade. Talvez pudessem existir mais. Eu creio também que os dois anos de pandemia cortaram um

bocadinho as pontes que eventualmente foram construídas e acho que voltámos agora aos poucos a ter essa construção, a ser refeita ou a ser reatada. Mas como disse, acho que poderíamos fazer mais acho que não só a escola podia fazer mais de dentro para fora e projetar-se mais na comunidade, como poderia convidar a comunidade para ser mais interventiva dentro do próprio espaço escolar, sendo que se calhar para algumas pessoas isto seria um pau de dois bicos, no sentido em que nós queremos intervenção da comunidade, obviamente, mas também não queremos, se calhar, uma intervenção que possa ser desinformada e que possa ser descontextualizada. De resto... neste momento temos acordos com a Gulbenkian, com o Museu Nacional do Azulejo, com a Cinemateca, e que acabam por trazer atividades aos alunos e envolve-los na comunidade.

**A: Quais as características que, para si, melhor definem ambas as turmas?**

**E:** Ambas as turmas têm alguma dificuldade em desenvolver um relacionamento interpessoal. São notoriamente crianças que fizeram o primeiro ciclo num período muito específico devido à pandemia e por isso, têm algumas limitações ao nível da socialização. Têm dificuldade na gestão de conflitos, assim como na participação dentro da sala. Vocês já devem ter reparado que o simples facto de... mas obviamente que já acontecia antes e este é um trabalho que estou a fazer desde o início do ano mas ainda não conseguem levantar o dedo e esperar de forma calma, para que lhes seja dada a palavra. Ficam muito ansiosos o que, por um lado é bom, é sinal que eles querem participar por outro lado, é notório que lhes faltam ferramentas para socializar e para saberem estar em sala de aula. Também não percebem que devem escutar o colega para que se torne num diálogo em grupo e não haja vários monólogos sem ligação entre conversas. Ao nível das aprendizagens dos conteúdos acho que há muita heterogeneidade e isso vamos encontrar sempre. Ainda ontem tivemos essa discussão nas reuniões de departamento que é importante que essa heterogeneidade aconteça para não termos turmas em que temos imensos alunos com resultados ótimos e depois termos turmas que são muito fracas. Eu pessoalmente, acho que essa heterogeneidade também pode ser usada a favor uns dos outros, porque se calhar aquele que tem mais facilidade num conteúdo poderá estar a trabalhar com um colega que não tem essa facilidade. E se calhar o colega com mais facilidade poderá também ter uma maior capacidade de socialização, por exemplo que permite ajudar o outro colega a estar mais enturmado. No entanto, sinto que ambas as

turmas têm rotinas de estudo muito mas muito deficitárias, quase inexistentes. Os alunos têm dificuldades em organizar a informação e aquilo que precisam de estudar e isso revela-se depois ao nível da consolidação das aprendizagens e ao nível das avaliações e de alguns trabalhos que desenvolvamos, porque apesar de serem interessados e de funcionar hoje que estamos a dar o conteúdo A para a semana já não se vão lembrar, pois não têm hábitos de estudo. Têm dificuldade em associar os conteúdos já trabalhados com os conteúdos que vimos a trabalhar, mesmo que da nossa parte tentemos fazer uma ligação. A maior dificuldade não passa pelas dificuldades de conhecimento, mas sim pela falta de capacidade de organização e de criar rotinas de estudo.

**A: Ou seja, umas das fragilidades é a falta do estudo constante... Quais as outras fragilidades e potencialidades dos alunos, que mais se destacam?**

**E:** Sem ter aqui as grelhas à frente é um bocado difícil... mas no geral sim, seria por aí. Ao nível das potencialidades eles são interessados e são facilmente motivados. Em termos de fragilidades eu diria que passa pela falta de hábitos de estudo e pela fraca capacidade de conseguirem ser participativos de uma forma ordeira. Claro que individualmente eu depois passo-vos mais alguma informação detalhada.

**A: Como descreve as turmas relativamente ao comportamento?**

**E:** Sabemos que a dificuldade que eles têm de não conseguir esperar pela sua vez causa algum ruído e mal-estar ao nível do comportamento. Ao mesmo tempo têm dificuldade em estar sentados na cadeira e é por aí...

**A: Quais as áreas curriculares de maior interesse das turmas?**

**E:** Eu diria que são muito semelhantes, obviamente que têm os seus interesses, mas... E eles acabam por estar motivados por quem lhes dá as aulas e pela nossa forma de estar. Mas acho-os mais interessados em HGP, mas depois nas avaliações os resultados não são bem esse reflexo. Eles tiveram melhores resultados no primeiro período na disciplina de Português e se calhar, esta minha perceção do que acontece em sala de aula não está totalmente certa.

**A: Como descreveria a adesão das turmas às atividades que propõe?**

**E:** Eu acho que eles aderem com entusiasmo e motivação. Agora em Português temos tido mais dificuldades, porque estamos a fazer estas revisões para os conteúdos gramaticais e se calhar isso também passa por aquilo que eu estou a fazer... muita culpa

será minha do facto de nós conseguirmos engajá-los e tornar algumas atividades mais motivadoras, mas há outras que acabam por ser secantes, entre aspas e isso desmotiva-os.

**A: Como caracteriza a relação entre os alunos?**

**E:** De uma forma geral têm dificuldade de respeitar o tempo de participação do outro e em alguns casos têm alguma dificuldade na gestão de conflitos. Isso é algo que nós estamos a tentar trabalhar em projeto na direção de turma.

**A: Como caracteriza a sua relação com as turmas?**

**E:** Acho que tento ter uma relação próxima com as turmas. Até para que eles sintam que têm espaço para partilharem as suas dificuldades e aquilo que querem fazer, pois só nesta comunicação nos dois sentidos é que isto vai funcionar.

**A: Existem crianças nas turmas com medidas seletivas e/ou adicionais?**

**E:** Sim. Em ambas as turmas. Diria que cerca de dois alunos por turma com medidas seletivas e uma aluna com adicionais.

**A: Considera importante estabelecer uma relação positiva e participativa entre a escola e a família?**

**E:** Sim. Em particular enquanto diretor de turma acho que também esse é um bocadinho o meu papel. É importante criar-se essa relação e abertura com os encarregados de educação.

**A: Se sim, que estratégias utiliza para estabelecer essa relação?**

**E:** Neste momento só mesmo a nível de direção de turma.

**A: Quais os meios de comunicação que privilegia para contactar as famílias?**

**E:** Via e-mail e via telemóvel. Só em último caso é que marco alguma reunião pessoalmente.

**A: Como caracterizaria a adesão das famílias relativamente aos momentos em que as convida a participar?**

**E:** Como disse ainda não houve essa possibilidade nem momento para, mas em termos de reuniões os encarregados de educação estiveram quase todos presentes e os que não tiveram marcaram uma reunião comigo. Creio que são encarregados de educação envolvidos.

**A: Da nossa parte findámos as questões, gostaria de acrescentar algo mais?**

**E:** Penso que não.

**A: Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração, assim como a informação que nos cedeu**

**E: Obrigado.**

# ANEXO I. Fragilidades e potencialidades dos grupos de 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

**Tabela 1**

*Potencialidades e Fragilidades dos grupos-turma*

<i>Potencialidades</i>	<i>Fragilidades</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Participação ativa</li><li>- Curiosidade notável</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Heterogeneidade de aprendizagens (grupos de aprendizagem muito dispersos)</li><li>- Relacionamento interpessoal (respeito pelo tempo de palavra do outro)</li> <li>- Expressão escrita (estrutura textual)</li><li>- Planificação de textos (compreender o conceito de planificar e a sua necessidade)</li><li>- Compreensão escrita (interpretação textual com seleção e organização de informação)</li></ul>

*Retirado do PI da PES II em 2.º CEB*

## ANEXO J. Resultados Avaliativos (2.º CEB) – rotina de leitura

| ' ' | | ' ' |

Cor roxa – Turma C; Cor azul – Turma D

Português, quarta-feira (01 de fevereiro)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Indicadores																				
1.1.1. Lê com fluência;	NO	F	S	S	S	S	S	S	N	N	S	NO	N	N	N	N	N	N	N	NO
1.1.2. Lê com entoação;	NO	F	N	S	S	S	S	S	N	N	N	NO	N	S	N	N	S	N	N	NO

Português, quarta-feira (08 de fevereiro)																				
Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
Indicadores																				
1.1. Lê com fluências;	S	S	F	CP	NO	S	S	S	S	S	F	S	S	N	N	N	F	F	N	N
1.2. Lê com entoação;	S	S	F	NO	NO	S	S	S	S	S	F	S	S	N	N	N	F	F	N	N

Português, terça-feira (07 de março)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Lê com fluência;	NO	NO	CP	CP+	C	CP	CP+	C			CP-	F	CP	NO	F	F	CP+	CP	NO	NO
Lê com entoação;	NO	NO	CP-	CP	CP+	CP	CP	CP-			N	F	N	NO	F	F	N	N	NO	NO

Português, quarta-feira (01 de março)																				
Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
1.1. Lê com fluência;	NO	NO	NO	NO	NO	CP-	CP+	CP	CP-	NO	NO	NC	NO	NO	CP-	NO	NO	NO	NC	NO
1.2. Lê com entoação;	NO	NO	NO	NO	NO	CP+	CP+	CP-	NC	NO	NO	CP-	NO	NO	NC	NO	NO	NO	NC	NO

Português, quarta-feira (22 de março)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
1.1. Lê com fluência;	NO	F	CP+	NO	CP+	CP-	C	CP-			CP-	CP+	NO	NO	CP-		CP+	F	CP-	NO
1.2. Lê com entoação;	NO	F	CP+	NO	CP+	CP+	CP+	CP-			CP-	CP+	NO	NO	CP-		CP-	F	CP-	NO

Português, segunda-feira (20 de março)

Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
Indicadores																				
1.1. Lê com fluência;	NO	NO	S	NO	NO	CP-	NO	S	CP+	S	CP+	F	NO	NO	NO	CP-	S		NO	NO
1.2. Lê com entonação;	NO	NO	S	NO	NO	CP-	NO	CP+	CP+	S	CP-	F	NO	NO	NO	CP-	S		NO	NO

ANEXO K. Resultados Avaliativos (2.º  
CEB) – identificação de mensagens  
principais

| ' ' | | ' ' |

Português, quarta-feira (08 de fevereiro)																				
Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
Indicadores																				
4.1. Indica, pelo menos, três ideias principais presentes no excerto;	NO	CP-	F	CP+	NC	CP-	CP+	CP+	NC	CP+	F	CP-	S	NC	CP+	NO	F	F	NO	NO

Português, quarta-feira (08 de fevereiro)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Indicadores																				
4.1. Indica, pelo menos, três ideias principais do excerto;	CP	NO	CP	CP-	S	S	NO	NO			F	NO	NO	NO	NO	NO	CP-	NO	NO	NO

Português, segunda-feira (20 de março)																				
Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
Indicadores																				
3.5. Identifica a mensagem da expressão retirada do texto;	N	N	N	N	NO	N	S	N	N	CP+	N	F	N	N	N	N	CP+		N	N

Português, quarta-feira (22 de março)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Indicadores																				
3.5. Identifica a mensagem da expressão retirada do texto;	NC	F	CP+	CP-	CP-	CP-	CP+	NC			CP-	CP+	NO	NO	NO		CP-	F	NO	NO

## ANEXO L. Resultados Avaliativos (2.º CEB) – mudanças espaço-temporais

| ' ' | | ' ' |

Português, quarta-feira (01 de março)																				
Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
Indicadores																				
2.3. Ordena a sequência de acontecimentos pela ordem que surgem no excerto;	NO	CP+	NO	NO	NO	S	CP+	CP-	NO	CP+	NO	NO	CP+	CP-	CP-	NO	S	NO	CP-	NO

Português, quinta-feira (02 de março)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Indicadores																				
2.3. Ordena a sequência de acontecimentos pela ordem que surgem no excerto;	S	CP	CP	F	CP	CP	CP	CP			F	NO	C	CP	NO	CP	CP	CP	F	NO

Português, segunda-feira (06 de março)																				
Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
	Indicadores																			
2.1. Localiza espacialmente as ações apresentadas no excerto;	C	C	NO	F	NO	C	C	C	C	C	C	C	C	CP	C	C	C	C	C	C
2.2. Identifica o local da ação;	C	C	NO	F	NO	C	NC	C	CP	C	C	NC	C	C	C	C	C	CP-	CP	NC

Português, terça-feira (07 de março)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
	Indicadores																			
2.1. Localiza espacialmente as ações apresentadas no excerto;	C	CP-	C	C	C	C	C	CP-			NC	F	NO	NC	F	F	C	CP-	NO	NO
2.2. Identifica o local da ação;	CP-	NC	C	C	C	CP-	C	CP-			NC	F	CP-	NO	F	F	C	CP-	NO	NO

Português, quarta-feira (08 de fevereiro)																				
Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
	Indicadores																			

3.1. Localiza, com recurso ao friso cronológico, que a história decorre em 1932;	N	CP-	F	CP+	CP-	CP-	CP+	S	NC	S	F	NC	S	NC	S	NO	F	F	NO	NO
3.2. Indica que a história ocorre em Inglaterra;	N	CP	F	CP+	NC	S	S	S	S	S	F	N	S	S	S	S	F	F	NO	NO

Português, quarta-feira (08 de fevereiro)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Indicadores																				
3.1. Localiza, com recurso ao friso cronológico, que a história decorre em 1932;	CP	NO	CP	CP-	CP	CP	NO	CP-			F	NO	NO	NO	CP-	NO	CP	NC	NO	NO
3.2. Indica que a história ocorre em Inglaterra;	S	NO	S	CP-	S	S	S	NO			F	NO	NO	NO	S	S	CP	NC	NO	NO

Português, segunda-feira (06 de março)																				
Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20

Indicadores																				
2.1. Localiza espacialmente as ações apresentadas no excerto;	C	C	NO	F	NO	C	C	C	C	C	C	C	C	CP	C	C	C	C	C	C
2.2. Identifica o local da ação;	C	C	NO	F	NO	C	NC	C	CP	C	C	NC	C	C	C	C	C	CP-	CP	NC

Português, terça-feira (07)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Indicadores																				
2.1. Localiza espacialmente as ações apresentadas no excerto;	C	CP-	C	C	C	C	C	CP-			NC	F	NO	NC	F	F	C	CP-	NO	NO
2.2. Identifica o local da ação;	CP-	NC	C	C	C	CP-	C	CP-			NC	F	CP-	NO	F	F	C	CP-	NO	NO

## ANEXO M. Resultados Avaliativos (2.º CEB) – planificação de textos

| ' ' | | ' ' |

Português, quarta-feira (08 de março)																				
Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
Indicadores																				
4.1. Planifica o texto;	CP-	CP-	N	N	NC	C	C	C	N	C	N	CP-	CP	CP	NC	N	C	NC	NC	CP-

Português, quinta-feira (09 de março)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Indicadores																				
1.1. Planifica o texto;	S	N	S	CP-	S	S	S	S			S	S	S	S	S	N	N	N	N	NO

Português, quarta-feira (15)																				
Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
Indicadores																				
2.1. Planifica o texto;	N	N	NO	CP-	NO	N	S	N	S	N	S	F	N	N	N	S	S		S	N

Português, quinta-feira (16)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Indicadores																				

Indicadores																				
1.1. Planifica o texto;	S	S	S	S	S	S	N	S			S	S	N	S	S		S	N	S	S

Português, quarta-feira (08 de março)																				
Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
Indicadores																				
4.2. Escreve um texto expositivo sobre um peixe;	N	CP	N	N	NC	N	C	CP	N	C	NC	N	CP	N	N	N	C	CP	CP	CP-

Português, quinta-feira (09 de março)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Indicadores																				
1.2. Escreve um texto expositivo sobre um peixe;	S	S	S	N	S	S	S	S			S	S	S	S	N		S	N	N	NO

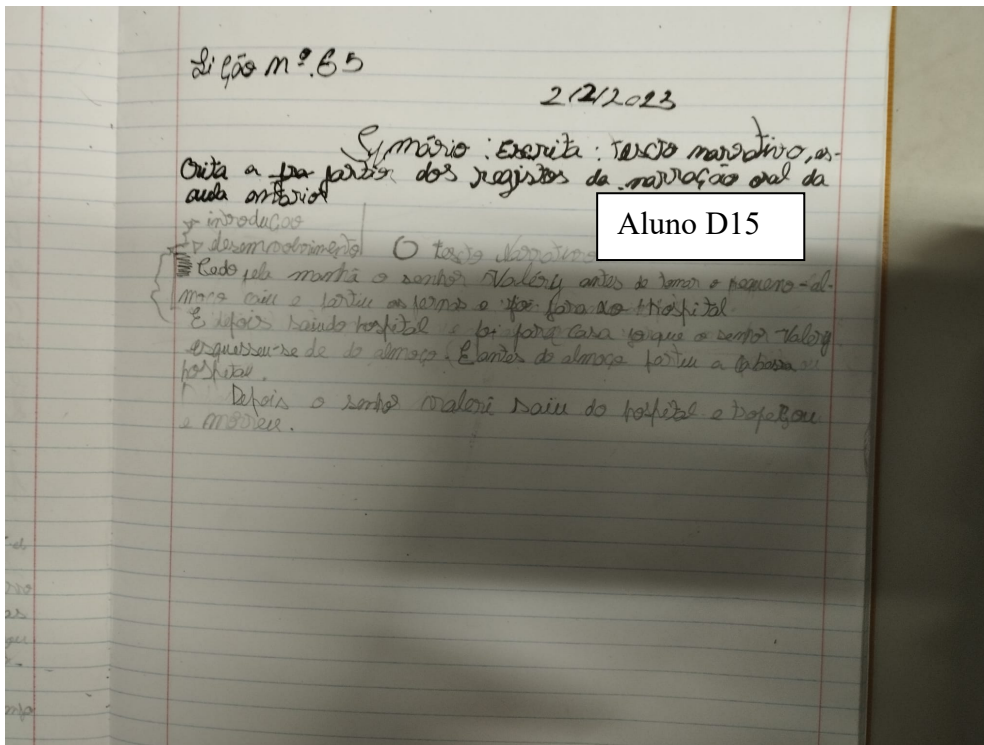
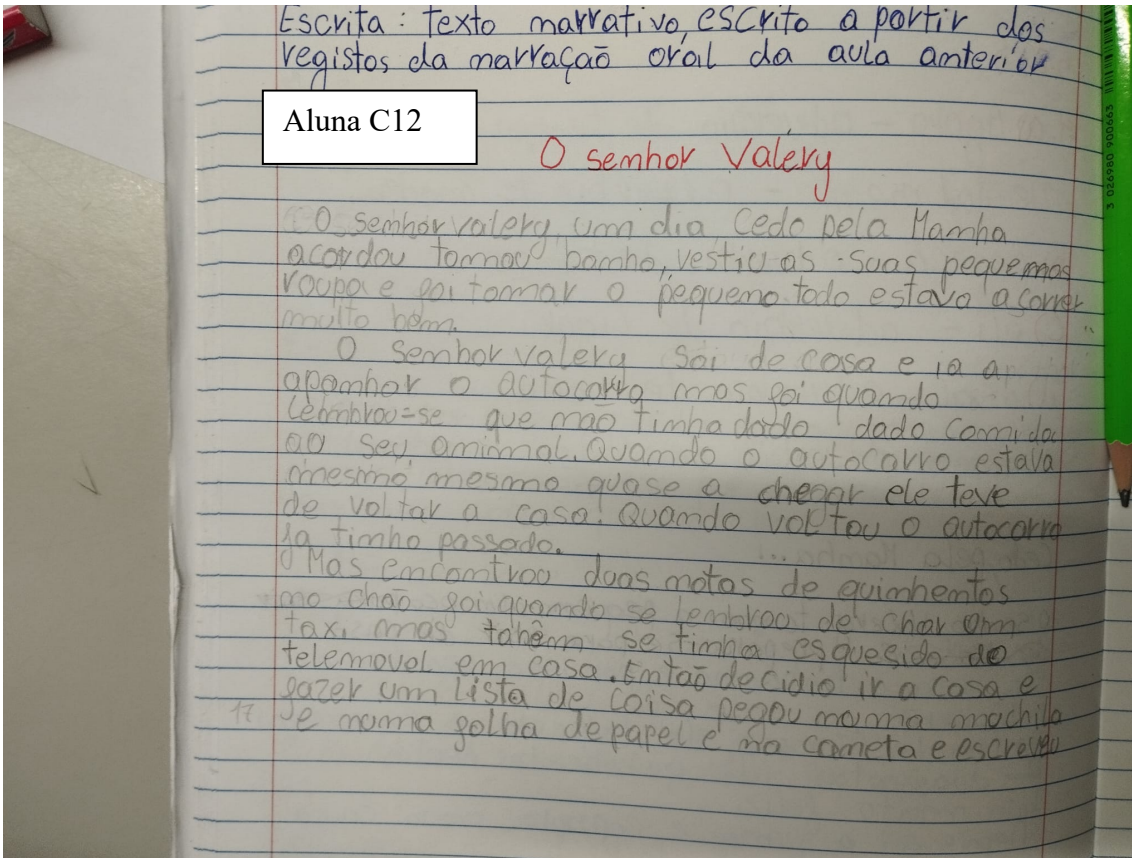
Português, quarta-feira (15 de março)																				
---------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Alunos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
Indicadores																				
2.2. Escreve um texto narrativo sobre a bicicleta;	S	S	NO	N	NO	CP-	S	S	N	S	CP-	F	CP-	S	CP+	CP-	S		S	N

Português, quinta-feira (16)																				
Alunos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
Indicadores																				
1.2. Escreve um texto narrativo sobre a bicicleta;	CP+	CP-	CP+	CP+	CP-	CP-	CP+	CP+			CP+	CP+	CP-	CP+	CP-		CP-	N	N	N

## ANEXO N. Resultados Avaliativos (2.º CEB) – textos narrativos e expositivos

|' '' | | ''



## B. TEXTUALIZAÇÃO

Aluna C12

Agora, já podes escrever o teu texto. Segue o teu plano.

O peixe Betta  
O peixe Betta é uma das espécies de peixe mais fáceis de se encontrar num aquário. Não importa em qual país estiver.  
Na maior parte os peixes Betta são geralmente verdes acinzentados, porém os tutores dos Betta podem escolher as suas cores em tons de mais vibrante como vermelha, azul, e ainda têm um belo brilho nos seus tons.  
Os Betta

## REVISÃO DO TEXTO

Para te ajudar na tarefa de revisão, apresentamos-te um quadro com os itens a que deves prestar especial atenção. Sempre responderes «não» a uma destas perguntas, deves fazer as correções necessárias no teu texto.

## B. TEXTUALIZAÇÃO

Aluno D15

Agora, já podes escrever o teu texto. Segue o teu plano.

A dorça  
Eu vou dizer curiosidades sobre a dorça.  
A dorça tem escamas brancas e seu formato é parecido com o do dorado, porém a dorça é um peixe de água doce, com um tamanho médio que varia entre 25-30cm, vive entre 3-20 anos e seu peso é de 600g.  
A dorça vive principalmente nos rios, situados no Hanoi, no Vietnã, na Tailândia e na Grande Barragem de Corais. É um peixe de porte.

## REVISÃO DO TEXTO

Para te ajudar na tarefa de revisão, apresentamos-te um quadro com os itens a que deves prestar especial atenção. Sempre que responderes «não» a uma destas perguntas, deves fazer as correções necessárias no teu texto.

## ANEXO O. Resultados – Conceito de “democracia” no 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

<b>Categorias</b>	<b>Palavras</b>	<b>Sub-totais</b>	<b>Totais</b>	<b>%</b>
Exercício do poder	<b>presidente</b>	<b>6</b>	<b>23</b>	<b>26,7</b>
	<b>política</b>	<b>4</b>		
	<b>rei</b>	<b>3</b>		
	<b>reino / reinado</b>	<b>3</b>		
	<b>governado / governo</b>	<b>3</b>		
	mandar	1		
	regime	1		
	deputados	1		
	ditadura	1		
Valores	<b>livres / liberdade</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>15,1</b>
	<b>felicidade</b>	<b>2</b>		
	<b>direito</b>	<b>2</b>		
	<b>coisa correta</b>	<b>2</b>		
	lei	1		
	justiça	1		
	cultura	1		
Povo	<b>peças / alguém / população</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>15,1</b>
	conjunto	3		
	mulheres	1		
Representação política	<b>(re)escolha</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>12,8</b>
	<b>votam</b>	<b>2</b>		
	tratado	1		
	contrato	1		
	eleição	1		
	representar	1		
	democrata	1		
	partido	1		
	independente	1		
Confronto	<b>batalha/batalham</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>10,5</b>
	guerra	1		
	revolta	1		
	25/abr	1		
	lutar	1		
Expressão	<b>opiniões</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>9,3</b>
	falam	1		
	ideias	1		
	juízo	1		
	expressão	1		
	discutir	1		
	elogios	1		
Dimensão espacial	<b>país</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5,8</b>
	mondo	1		
	rua	1		
Identificação de problemas	maus tratos	1	<b>4</b>	<b>4,7</b>
	abuso	1		
	poluído	1		
	lixo	1		
<b>Totais</b>		<b>86</b>	<b>86</b>	<b>100</b>

# ANEXO P. Resultados – Conselhos de Cooperação

| ' ' | | ' ' |

Prática Semanal		Conselho(s) de Cooperação																					
Momento de Avaliação		Dia 22 de maio (segunda-feira)																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Respeito	Permite que os outros se possam exprimir	2	3	3	3	3		3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,9
	Respeita a intervenção do colega	1	3	3	3	3		3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,8
Cooperação	Estabelece relações positivas no seio de um grupo	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	Quando trabalha em grupo, desempenha as tarefas que lhe foram atribuídas	3	3	3	3	3		3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,9
Momento de Avaliação		Dia 26 de maio (sexta-feira)																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Respeito	Permite que os outros se possam exprimir		2	3	3			3	3				2	3	3	3				2	2	2	2,6
	Respeita a intervenção do colega		2	3	3			3	3				3	3	3	3				2	2	2	2,7
Resolução de conflitos	Sabe comunicar de forma respeitosa com as partes em conflito		2	3	3			3	3				3	3	3	3				3	3	3	2,9
	É capaz de identificar soluções para resolver conflitos		3	2	3			2	2				2	3	2	3				3	3	2	2,5
Momento de Avaliação		Dia 29 de maio (segunda-feira)																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Respeito	Permite que os outros se possam exprimir	2	2	3	3	3		3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2,8

	<b>Respeita a intervenção do colega</b>	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
<b>Cooperação</b>	<b>Estabelece relações positivas no seio de um grupo</b>	3	3	2	3	3		3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,9
	<b>Quando trabalha em grupo, desempenha as tarefas que lhe foram atribuídas</b>	3	3	2	3	3		3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2,8
<b>Momento de Avaliação</b>		<b>Dia 02 de junho (sexta-feira)</b>																						
<b>Indicadores/Alunos</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>Média</b>	
<b>Respeito</b>	<b>Permite que os outros se possam exprimir</b>	3	2	3	3	3		3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2,8
	<b>Respeita a intervenção do colega</b>	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	1	2	2,8
<b>Resolução de conflitos</b>	<b>Sabe comunicar de forma respeitosa com as partes em conflito</b>	3	2	3	3	3		3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,9
	<b>É capaz de identificar soluções para resolver conflitos</b>	2	2	3	2	3		2	2	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2,5

Parâmetros

Pouco - 1; Às vezes - 2; Sim - 3

## ANEXO Q. Resultados – PIT

| ' ' | | ' ' |

Prática Semanal		Plano Individual de Trabalho (PIT)																					
Momento de Avaliação		Dia 22 de maio																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Autonomia	Identifica recursos necessários à aprendizagem	3	3	3	3	3		1	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,7
	“Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto”	3	3	2	3	3		2	1	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2,6
Prática Semanal		Plano Individual de Trabalho (PIT)																					
Momento de Avaliação		Dia 29 de maio																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Autonomia	Identifica recursos necessários à aprendizagem	3	3	3	3	3		1	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,7
	“Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto”	3	2	2	3	3		2	1	3	2	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2,5

## ANEXO R. Resultados – TEA

| ' ' | | ' ' |

Prática Semanal		Tempo de Estudo Autónomo																					
Momento de Avaliação		Dia 22 de maio																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Autonomia	Identifica recursos necessários à aprendizagem	2	3	3		2		2	2	3		2	3		2	3	3	3	3	3	3	3	2,6
	“Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto”	2	3	3		2		1	2	2	2	3	3		2	2	3	3	3	3	3	3	2,5
Momento de Avaliação		Dia 23 de maio																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Autonomia	Identifica recursos necessários à aprendizagem	3	3	3	3	3		2	1	3	3	3	3		3	2	3	3	3	3	3	2	2,7
	“Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto”	2	3	3	3	3		1	1	3	1	3	3		1	1	3	3	3	3	2	2	2,3
Momento de Avaliação		Dia 24 de maio																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Autonomia	Identifica recursos necessários à aprendizagem	3	3	3	3	3	1	2	1	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2,6
	“Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto”	3	3	3	3	2	1	1	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	2,6
Momento de Avaliação		Dia 25 de maio																					

Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Autonomia	Identifica recursos necessários à aprendizagem	3	3	3	3	3		2		3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2,7
	“Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto”	3	3	3	3	3		1		3	2	1	3	3	3	1	3	3	3	3	2	2	2,5
Momento de Avaliação		Dia 26 de maio																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Autonomia	Identifica recursos necessários à aprendizagem	3	3	3	3	3		1	1	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2,7
	“Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto”	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	3	3	3	2,8
Momento de Avaliação		Dia 29 de maio																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Autonomia	Identifica recursos necessários à aprendizagem	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	2	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	2,7
	“Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto”	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	1	3	2,4
Momento de Avaliação		Dia 30 de maio																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média

Autonomia	Identifica recursos necessários à aprendizagem	3	3	3	3	3		3	3	3	2	2	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	2,8
	“Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto”	3	3	3	3	3		2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	1	3	2,5

ANEXO S. Resultados – Trabalho  
Colaborativo

Prática Semanal		Trabalho Colaborativo																					
Momento de Avaliação		Dia 22 de maio																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Cooperação	Estabelece relações positivas no seio de um grupo								3		3		3								2		2,8
	Desempenhas as tarefas que lhe foram atribuídas								3		3		3								2		2,8
Prática Semanal		Trabalho Colaborativo																					
Momento de Avaliação		Dia 23 de maio																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Cooperação	Estabelece relações positivas no seio de um grupo	3	3	3	3	3		2	2	3	3	3	3		3	2	3	3	3	3	3	3	2,8
	Desempenhas as tarefas que lhe foram atribuídas	3	3	3	3	3		2	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	2,9
Prática Semanal		Trabalho Colaborativo																					
Momento de Avaliação		Dia 29 de maio																					
Indicadores/Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
Cooperação	Estabelece relações positivas no seio de um grupo	3	3	3	3	2		3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2,8
	Desempenha as tarefas que lhe foram atribuídas	3	3	3	3	3		2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,9

# ANEXO T. Questionário – Flexibilidade e Adaptabilidade

| ' ' | | ' ' |

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Guião de Autoavaliação – Flexibilidade e Adaptabilidade nas parcerias**

**Questões:**

1. Aceitaste as sugestões do teu par?

Pouco  Às vezes  Sim

2. Consideras que explicaste bem as tuas opiniões?

Pouco  Às vezes  Sim

3. Mudaste de opinião quando percebeste que o teu par tinha razão?

Pouco  Às vezes  Sim

4. Colaboraste com o teu par, mesmo quando não estavas de acordo?

Pouco  Às vezes  Sim

5. Achas que as tuas sugestões eram mais importantes do que as respostas finais do vosso trabalho?

Pouco  Às vezes  Sim

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Guião de Heteroavaliação – Flexibilidade e Adaptabilidade  
nas parcerias**

**Questões:**

1. Consideras que os teus colegas de grupo aceitaram as tuas sugestões?

Pouco  Às vezes  Sim

2. Os teus colegas souberam explicar as suas opiniões?

Pouco  Às vezes  Sim

3. O teu par mudou de opinião quando percebeu que não tinha razão?

Pouco  Às vezes  Sim

4. O teu par colaborou contigo, mesmo quando não estavas de acordo?

Pouco  Às vezes  Sim

5. Achas que para o teu par, as sugestões dele eram mais importantes do que as respostas finais do vosso trabalho?

Pouco  Às vezes  Sim

# ANEXO U. Resultados Questionário – Trabalho Colaborativo

| ' ' | | ' ' |

Alunos	Q1			Q2			Q3			Q4			Q5			Total (%)
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1		2			2				3			3		2		80,0
2			3		2			2			3	1				73,3
3	1					3	1				2			2		60,0
4		2				3	1					3	1			66,7
5		2				3			3			3		2		86,7
6																
7			3		2			2				3	1			73,3
8		2		1					3			3	1			66,7
9			3		2		1				2			2		66,7
10		2			2				3			3	1			73,3
11			3			3			3			3	1			86,7
12		2				3			3	1				2		73,3
13			3		2				3			3		2		86,7
14		2				3	1					3		2		73,3
15		2			2				3			3		2		80,0
16			3		2				3			3		2		86,7
17		2				3		2		1			1			60,0
18			3			3			3			3		2		93,3
19		2				3			3		2				3	86,7
20		2				3			3		2		1			73,3
21		2				3			3			3	1			80,0
Totais	1	24	21	1	16	33	4	6	39	2	8	42	9	20	3	76,3
	46			50			49			52			32			
%	76,7			83,3			81,7			86,7			53,3			

Alunos	Q1			Q2			Q3			Q4			Q5			Total
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1		2				3			2				2			73,3
2			3		2				3		2			2		80,0
3	1					3			3	1			1			60,0
4		2				3			3			3	1		1	66,7
5			3			3			3			3		2		93,3
6																
7	3					3	1			1				2		66,7
8		2				3			3	1					3	80,0
9		2				3			3			3			3	93,3
10		2				3		2		1				2		66,7
11			3			3			3			3		2		93,3
12		2			2			2		1			1			53,3
13			3			3			3		2			2		86,7
14		2				3			3			3		2		86,7
15		2		1					3			3	1			66,7
16			3			3			3			3		2		93,3
17			3			3	1			1			1			60,0
18			3			3			3			3		2		93,3
19		2				3	1				2			2		66,7
20		2			2				3		2		1			66,7
21		2				3			3			3	1			80,0
Totais	4	22	21	1	6	48	3	6	42	7	10	24	7	22	6	76,3
	47			55			51			41			35			
%	78,3			91,7			85,0			68,3			58,3			