

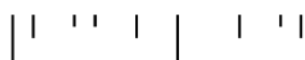


A INTEGRAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE  
CIDADANIA DEMOCRÁTICA EM DIFERENTES  
ÁREAS CURRICULARES DO 1.º CEB. UM  
ESTUDO COM UMA TURMA DE 4.º ANO.

Marisa Alexandra Craveiro Alves

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

2024-2025



# A INTEGRAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA DEMOCRÁTICA EM DIFERENTES ÁREAS CURRICULARES DO 1.º CEB. UM ESTUDO COM UMA TURMA DE 4.º ANO.

Marisa Alexandra Craveiro Alves

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: Professor Doutor Nuno Ferreira

## Júri

Presidente: Professora Doutora Susana Pereira

Arguente: Professor Doutor Luís Mendes

Orientador: Professor Doutor Nuno Ferreira

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

*“Em cada esquina um amigo, em cada rosto igualdade, Grândola Vila Morena,  
terra da fraternidade!”*

**Zeca Afonso, 1971**

## AGRADECIMENTOS

**Aos meus amigos da vida, Mariana, Ricardo, Gonçalo, David e Joana**, por me ajudarem sempre que precisei e por virem à praia comigo, vezes sem conta, sem nunca reclamarem. Agradeço por todos os momentos em que me tiraram de casa quando precisava de uma pausa. Obrigada por serem o sol e aquecerem-me sempre.

**Ao Xavier**, por todo o carinho e apoio desde que nos conhecemos. Obrigada também pelos abraços e guloseimas durante aqueles que foram os momentos mais difíceis para mim. Longe de mim ficar longe de ti.

**Às minhas amigas que conheci na faculdade, Margarida, Marta, Ginja e Carlota** por deixarem que me sentasse ao vosso lado, em todas as aulas, durante estes dois anos. Sem a vossa ajuda este caminho tinha sido muito mais complicado e com muito menos risadas.

**À Martinha** por nos acolher na sua casa com piscina em que mergulhámos vezes sem conta sempre que queríamos refrescar as ideias. Obrigada pelo teu riso contagiante e pela companhia a beber coca-cola zero.

**À Ginjinha**, a minha companheira de apanhar ondas e que transborda energia todos os dias. Obrigada por me motivares a continuar a escrever mesmo quando já estávamos cansadas.

**À Margarida**, a minha fiel parceira de estágio, que percebe todas as minhas ideias e pensamentos por mais confusos que sejam. Obrigada por toda a paciência que tiveste comigo e pelas as panquecas de banana que fizeste para mim.

**À Carlota**, por nos deixar ficar na sua casa em Óbidos em que nos apoiamos tanto neste momento final. Obrigada por todas as mesas postas, pelas boleias de carro e pelas palavras de fé.

**Ao professor Nuno Ferreira**, por toda a ajuda e apoio durante a realização deste relatório. Não sei o que seria de mim sem as suas piadas e mensagens de confiança. Foi o melhor orientador que podia ter pedido.

**Ao professor Alfredo Dias e à professora Maria João Hortas** por terem partilhado comigo o seu gosto por História e Cidadania Democrática.

## RESUMO

O presente relatório integra-se na Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) do 2.º CEB da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A investigação apresentada desenvolveu-se a partir da problemática *A integração de competências de Cidadania Democrática em diferentes áreas curriculares do 1.º ciclo: um estudo com uma turma de 4.º ano*. Este estudo teve como ponto de partida três objetivos: (i) Compreender o papel da cidadania democrática na formação de alunos do 1.º CEB; (ii) Reconhecer o contributo dos professores para a promoção da cidadania democrática no 1.º CEB; e, (iii) Construir propostas de estratégias de integração das competências de cidadania democráticas a partir das áreas curriculares do 1.º CEB.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, recorrendo-se à análise documental de fichas de opinião dos alunos, ao questionário aplicado a docentes do 1.º e 2.º CEB, à entrevista semiestruturada à professora cooperante e a duas entrevistas focais realizadas a um grupo de cinco alunos da turma.

Os resultados revelaram que os alunos apresentaram, inicialmente, concepções vagas sobre alguns temas relacionados com a cidadania democrática, ainda que tivessem mostrado alguma noção de valores como os da participação, respeito e preservação ambiental. Verificou-se uma ligeira evolução no reconhecimento destes princípios no fim do período de intervenção. Relativamente aos professores, os dados do questionário evidenciaram dificuldades na implementação prática da cidadania democrática na sala de aula, apontando-se a falta de tempo e formação específica como os principais obstáculos.

Por fim, foi elaborado e ilustrado um *Guia Prático para Professores Cidadãos*, com sugestões de atividades e recursos a serem utilizados para integrar a cidadania democrática de forma transversal no 1.º CEB.

**Palavras-chave:** Competências de Cidadania democrática; Democracia; Direitos humanos; Cidadãos; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## ABSTRACT

This report is part of the Supervised Teaching Practice II course unit, within the Master's Degree in Teaching for the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education (CEB) and in Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2<sup>nd</sup> CEB, at Escola Superior de Educação de Lisboa. The research presented here focused on the topic "The integration of Democratic Citizenship skills across different curricular areas in the 1<sup>st</sup> Cycle: a study with a 4th grade class" and was guided by three main objectives:

- (i) To understand the role of democratic citizenship in the education of students in the 1<sup>st</sup> CEB;
- (ii) To recognize the contribution of teachers to the promotion of democratic citizenship in the 1<sup>st</sup> CEB;
- (iii) To develop proposals for strategies to integrate democratic citizenship skills through the curricular areas of the 1<sup>st</sup> CEB.

A qualitative methodology was adopted, involving document analysis of students' opinion worksheets, a questionnaire administered to teachers of both the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> CEB, a semi-structured interview with the cooperating teacher, and two focus group interviews conducted with a group of five students from the class. The results showed that students initially held vague conceptions regarding some themes related to democratic citizenship, although they demonstrated some awareness of values such as participation, respect, and environmental preservation. A slight improvement was observed in their recognition of these principles by the end of the intervention period. As for the teachers, the questionnaire data revealed difficulties in the practical implementation of democratic citizenship in the classroom, with lack of time and specific training identified as the main obstacles.

Finally, a Practical Guide for Citizen Teachers was developed and illustrated, offering activity suggestions and resources aimed at supporting the transversal integration of democratic citizenship in the 1<sup>st</sup> CEB.

**Keywords:** Democratic Citizenship Skills; Democracy; Human Rights; Citizens; 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education.

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Parte I .....	4
1. Prática Pedagógica Desenvolvida no 1.º CEB .....	5
1.1 Caracterização do Contexto Socioeducativo .....	6
1.1.1 A Instituição Cooperante .....	6
1.1.3 Caracterização da Turma .....	7
1.2 Problemática, Objetivos e Estratégias da Intervenção .....	10
2. Prática Pedagógica Desenvolvida no 2.º CEB .....	15
2.1 Caracterização do Contexto Socioeducativo .....	16
2.1.1. A Instituição Cooperante .....	16
2.1.2 Princípios Orientadores dos Professores Cooperantes .....	17
2.1.3 Caracterização das Turmas .....	18
2.2 Problemática, Objetivos e Estratégias da Intervenção .....	19
3. Análise Crítica Da Prática Ocorrida em Ambos os Ciclos .....	23
3.1 Aproveitamento dos Alunos .....	24
3.2 Método de Ensino e Aprendizagem .....	26
3.3 Relação Pedagógica .....	27
3.4 Processos de Regulação e Avaliação das Aprendizagens e dos Comportamentos Sociais .....	28
Parte II .....	30
1. Apresentação do Estudo .....	31
2. Enquadramento Teórico .....	35
2. Educação para a Cidadania Democrática no 1.º CEB .....	36
2.1 Definição e Conceitos-Chave .....	36
2.1.1 Cidadania .....	36
2.1.2 Democracia na Escola .....	37
2.1.3 Competência .....	38

2.1.4 Os Valores, Atitudes e Capacidades da Cidadania Democrática .....	38
2.1.5 Direitos Humanos e Direitos da Criança .....	40
2.2 Importância da Cidadania na Escola .....	42
2.2.1 A Escola como Laboratório Transformador de Alunos em Cidadãos Críticos e Participativos .....	42
2.2.2 O Papel dos Professores na Promoção de uma Cidadania Democrática....	44
2.3 Educação para a Cidadania No Currículo Do 1.º CEB .....	45
2.3.1 Qual o Lugar para a Cidadania nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	46
2.3.2 Como é que Podemos Integrar Competências de Cidadania Democrática nas Diferentes Áreas Curriculares (Português, Matemática e Estudo Do Meio) .....	47
2.3.3 Como Avaliar o Desenvolvimento das Competências de Cidadania Democrática nos Alunos .....	48
3. Metodologia .....	50
3.1 Opções Metodológicas .....	51
3.2 Caracterização Sumária do Contexto .....	52
3.3 Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	52
3.4 Alusão aos Princípios Éticos do Processo de Investigação .....	56
4. Resultados.....	57
4.1.1 A (In)Visibilidade da Cidadania Democrática em Documentos Curriculares e ee Natureza Curricular .....	58
4.1.2 Perceções/Concepções dos Alunos Relativamente à Cidadania Democrática .....	59
4.1.3 Prática e Estratégias Pedagógicas Desenvolvidas pela Escola no Âmbito da Educação para a Cidadania Democrática .....	68
4.2. O Contributo dos Professores na Promoção da Cidadania Democrática no 1.º CEB.....	69
4.2.1 As Estratégias Pedagógicas utilizadas pelos Professores para Integrar Competências de Cidadania Democrática na Sala de Aula.....	70

4.2.2 Os Desafios e Obstáculos Sentidos pelos Professores Relativamente à Promoção de Práticas de Cidadania Democráticas na Sala de Aula .....	72
4.3 Construir Propostas de Estratégias de Integração das Competências de Cidadania Democráticas a Partir das Áreas Curriculares do 1.º EB.....	75
4.3.1 Identificar Conteúdos em cada Área Curricular (Português, Matemática E Estudo Do Meio) com Potencial Didático para Promover Competências de Cidadania Democrática .....	76
5. Conclusões.....	77
5.1 Apresentação das Conclusões do Estudo .....	78
5.2 Constrangimentos Sentidos no Desenvolvimento do Estudo .....	79
Reflexão Final.....	80
Referências .....	83
Anexos.....	89
Anexo A – Transcrição da Entrevista à Professora Cooperante do 1.º CEB .....	90
Anexo B – <i>Brainstorming</i> de Critérios de Avaliação de Aparentações Oraís .....	93
Anexo C – Dicionário Português Democrático .....	95
Anexo D – Problemas sobre os Direitos Humanos .....	97
Anexo E – Grelhas de Avaliação de Momentos de Exposição Oral.....	101
Anexo F – Transcrição da Entrevista ao Professor Cooperante Do 2.º CEB .....	104
Anexo G – Transcrição da Entrevista à Professora Cooperante do 2.º CEB.....	113
Anexo H – Avaliação dos Objetivos Gerais do Projeto de Intervenção.....	122
Anexo I – Fichas de Opinião Iniciais sobre Temas de Cidadania .....	124
Anexo J – Ficha de Opinião Final.....	127
Anexo K – Guião das Entrevistas Focais .....	129
Anexo L – Transcrição da Entrevista Focal Inicial.....	132
Anexo M – Transcrição da Entrevista Focal Final .....	140
Anexo N – Tabelas de Resposta e Categorização das Opiniões dos Alunos.....	149
Anexo O – Guião de Entrevista à Professora Cooperante.....	156
Anexo P– Transcrição da Entrevista à Professora Cooperante .....	159
Anexo Q – Tabela de Respostas ao Questionário .....	163
Anexo R – Guia Prático para um Professor Cidadão .....	167

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Competências para uma Cultura da Democracia .....	39
Figura 2 - Gráficos 1.1 a 1.4: Concepções dos alunos sobre sinónimos e antónimos de democracia .....	61
Figura 3 - Gráficos 2.1 e 2.2: Concepções dos alunos à ideia do que é ser cidadão ....	62
Figura 4 - Gráficos 3.1 a 3.4: Concepções dos alunos sobre atitudes de um bom e mau cidadão .....	64
Figura 5 - Gráficos 4.1 e 4.2: Concepções dos alunos sobre o que são direitos e deveres .....	65
Figura 6 - Gráficos 5.1 a 5.4: Concepções dos alunos sobre os direitos e deveres dos cidadãos .....	66
Figura 7 - Frequência da abordagem de temas de cidadania na sala de aula .....	70
Figura 8 - Estratégias de integração de cidadania utilizadas pelos docentes.....	71
Figura 9 - Temas de cidadania mais frequentes na sala de aula.....	71
Figura 10 – Principais dificuldades na integração de CDD na sala de aula.....	72
Figura 11 - Interesse dos alunos por temas de cidadania.....	73
Figura 12 - Diferenças entre o desenvolvimento da cidadania no 1.º e 2.º CEB .....	75

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Potencialidades e Fragilidades do 1.º CEB.....	9
Tabela 2 - Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação do PI no 1.º CEB.....	10
Tabela 3 - Estratégias de intervenção no 1.º CEB .....	11
Tabela 4 - Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI do 2.º CEB .....	19
Tabela 5 - Estratégias gerais e específicas do PI do 2.º CEB.....	20
Tabela 6 - Objetivos gerais e específicos do estudo.....	33
Tabela 7 - Domínios a desenvolver na componente de CeD.....	43
Tabela 8 - Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	52

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CDD - Competências para uma Cidadania Democrática

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CeD - Cidadania e Desenvolvimento

DT - Diretor de Turma

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

HGP - História e Geografia de Portugal

OG - Objetivo Geral

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT - Projeto Curricular de Turma

PE - Projeto Educativo

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PI - Projeto de Intervenção

PLNM - Português Língua não Materna

RTP - Relatório Técnico Pedagógico

TEIP - Território Educativos de Intervenção Prioritária

UC - Unidade Curricular

# INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente Relatório Final surge no âmbito da UC de PES II, do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório visa apresentar uma descrição, análise e reflexão crítica sobre as intervenções pedagógicas realizadas em dois contextos de estágio, um deles no 1.º CEB e outro numa turma do 5.º ano do 2.º CEB, ao longo do ano letivo 2024/2025, ambos em instituições de ensino público. Posteriormente, apresenta-se um estudo de caso desenvolvido numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, centrado na exploração e promoção de competências de cidadania democrática, orientado pela seguinte problemática: *Como é que a realização de projetos de cidadania pode contribuir para o desenvolvimento da expressão oral e do trabalho colaborativo?*

No que diz respeito à estrutura deste documento, este organiza-se em duas partes. A primeira parte encontra-se dividida em três capítulos, sendo eles: (i) Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB; (ii) Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB; e (iii) Análise crítica das práticas realizadas em ambos os ciclos de ensino. Nesta secção procede-se à caracterização dos contextos educativos e das respetivas turmas, a descrição da ação dos professores cooperantes e à posterior definição das problemáticas, objetivos, estratégias globais e processos de avaliação que sustentaram os projetos de intervenção implementados nos dois ciclos. É ainda apresentada uma análise crítica e comparativa das duas práticas, em que são refletidos aspetos como o desenvolvimento de competências dos alunos, os métodos de ensino e aprendizagem, a relação pedagógica estabelecida e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e competências sociais.

A segunda parte do relatório dedica-se à investigação realizada, estando organizada em cinco capítulos: (i) Apresentação do estudo; (ii) Fundamentação teórica; (iii) Metodologia; (iv) Resultados; e (v) Conclusões. No primeiro capítulo é feita uma apresentação do estudo, sendo definido e apresentado o tema: *A integração de competências de Cidadania Democrática em diferentes áreas curriculares do 1.º ciclo. Um estudo com uma turma de 4.º ano.* O segundo capítulo diz respeito à fundamentação teórica, em que se encontram sistematizados conceitos centrais para o estudo como cidadania, democracia, competência e valores de cidadania democrática. Além disso, é também apresentado um enquadramento teórico sobre a importância da cidadania na escola e sua presença no currículo do 1.º CEB. No terceiro capítulo é identificada a metodologia utilizada no estudo, de natureza qualitativa, descrevendo os

instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise. No quarto capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos, procurando dar resposta aos objetivos definidos. Por fim, o quinto capítulo integra as conclusões finais do estudo, retomando a problemática inicial e refletindo sobre os resultados alcançados em cada objetivo.

Para concluir, o relatório apresenta uma reflexão final sobre os contributos da PES II nos dois ciclos de ensino, assim como o impacto do processo investigativo no desenvolvimento das minhas competências pessoais e profissionais. O documento termina com a listagem das referências bibliográficas que sustentaram teoricamente toda a investigação realizada.

PARTE I

| | " | | " |

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| | " | | " |

## **1.1 Caracterização do contexto socioeducativo**

Nesta primeira secção encontra-se uma breve síntese do período de intervenção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que decorreu no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), entre os dias 1 de abril e 6 de junho de 2025. Inicialmente serão explicitadas as principais finalidades educativas da instituição cooperante, seguindo-se os princípios orientadores da professora cooperante e a caracterização da turma, em que serão identificadas as potencialidades e fragilidades encontradas durante o período de observação. Por último, será apresentada a problemática definida no Projeto de Intervenção (PI), tal como os objetivos gerais, as estratégias aplicadas e os processos de avaliação das aprendizagens.

### **1.1.1 A Instituição Cooperante**

A escola pública na qual decorreu a PES II, situa-se na Área Metropolitana de Lisboa e integra duas turmas de pré-escolar e 10 turmas do 1.º CEB. Ademais, está inserida num agrupamento com outras três escolas básicas e um jardim de infância.

De acordo com o PEA (2022-2025), a escola, assim como o agrupamento, têm como missão contribuir para o desenvolvimento integral de todos os estudantes, “procurando concretizar a sua intervenção em conformidade com os princípios, áreas de competências e valores inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PEA, 2022-20225, p. 15).

O PEA descreve os alunos do agrupamento como indivíduos heterogéneos, de diversas nacionalidades, destacando-se um “elevado número de alunos oriundos de África [...], aos quais se tem juntado um crescente número de alunos chegados do Brasil, de vários países asiáticos e do leste da Europa.” (PEA, 2022-2025, p.8). No que diz respeito ao nível socioeconómico das famílias, este é, na maioria dos casos, baixo, “verificando-se que cerca de 55% dos alunos beneficiam de Ação Social Escolar e que as habilitações académicas dos pais e das mães estão entre o 1.º e o 2.º ciclo” (PEA, 2022-2025, p.8). Tendo isto em conta, o Ministério da Educação integrou o agrupamento de escolas no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em 1996.

### **1.1.2 Princípios orientadores da professora cooperante**

Durante o período de observação, com o objetivo de complementar a caracterização do contexto e da turma, foi também observada a prática e os princípios pedagógicos da professora cooperante.

Relativamente à organização das atividades semanais, a docente elaborava uma planificação semanal com o horário da turma e as diferentes atividades previstas para cada área curricular. No entanto, nem sempre conseguia acompanhar todas as atividades, uma vez que acumulava funções de coordenadora da escola, o que implicava ausências frequentes.

As aulas começavam sempre com a escrita do sumário no quadro, seguida de uma breve conversa com os alunos sobre as atividades previstas para o dia. De modo geral, as atividades propostas pela professora estavam relacionadas com os interesses dos alunos e com situações do quotidiano. Na entrevista realizada, a docente referiu que valorizava a utilização de diferentes formas de trabalho (individual, a pares e em grupo), destacando que os trabalhos de grupo são “muito proveitosos, embora promovam maior instabilidade na sala de aula e gerem mais barulho.” (Anexo A). Contudo, apesar da sua preferência por atividades dinâmicas, os alunos acabavam, muitas vezes, por trabalhar sozinhos em fichas de trabalho ou do manual, uma vez que a professora se ausentava com alguma regularidade, conforme já referido anteriormente.

No que diz respeito à avaliação, esta era feita de forma contínua através de fichas formativas aplicadas ao longo do ano, dos trabalhos de grupo desenvolvidos nas aulas e das suas respetivas apresentações orais. Assim, tal como a própria docente referiu durante a entrevista, a sua avaliação tem um carácter formativo: “não faço a minha avaliação final com base nos resultados das avaliações sumativas, mas em todo o trabalho que os alunos executam em sala de aula.” (Anexo A).

### **1.1.3 Caracterização da Turma**

Ao longo do período de observação, através das notas de campo escritas e entrevista realizada, foi possível recolher dados que ajudassem na caracterização do grupo, identificando potencialidades e fragilidades do mesmo, tanto a nível das áreas curriculares, como também das competências sociais.

A turma onde o PI foi implementado era constituída por 24 alunos com idades entre os oito e 11 anos, sendo que seis eram raparigas e 18 eram rapazes. Treze alunos tinham nacionalidade estrangeira como o Bangladesh, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Roménia. Um dos alunos, com oito anos, ainda se encontrava ao nível do 2.º ano pois foi retirado da sua turma inicial devido a mau comportamento. Além disso, existiam dois alunos avaliados pelo Relatório Técnico Pedagógico (RTP), sendo que um ainda não sabia ler nem escrever e apenas conseguia dizer certas palavras, usufruindo assim de medidas adicionais. O outro aluno com RTP, apesar de já saber ler e escrever certas palavras, ainda tinha bastante dificuldade em fazê-lo de forma individual e autónoma. No entanto, o aluno interessava-se bastante pela área da Matemática e apresentava um bom raciocínio lógico, realizando operações com pouca dificuldade.

Embora os restantes alunos não estivessem abrangidos pelo RTP, muitos apresentavam dificuldades significativas ao nível da escrita, especialmente em exercícios como ditados e escrita livre. Era comum a presença de numerosos erros ortográficos no texto dos alunos, assim como uma caligrafia pouco legível, verificada em alguns casos.

No que diz respeito ao comportamento e às relações interpessoais, a professora descreveu os alunos como “conversadores entre si, embora gostem de partilhar ideias e opiniões.” (Anexo A) Nessa mesma entrevista, referiu que, apesar dos alunos gostarem de se entretajudar, existiam certos elementos que acabavam por comprometer esse ambiente colaborativo, distraíndo os colegas. Além disso, em determinadas situações, surgiam provocações entre os alunos, que, por vezes, resultavam em momentos de agressividade.

Quanto ao desempenho escolar, a docente afirmou que “na sua grande maioria, os alunos estão a atingir os objetivos do 1.º CEB, tendo em conta quatro ou cinco casos devidamente diagnosticados.” (Anexo A) A professora, acrescentou ainda que, exceto esses casos, a turma era bastante autónoma, principalmente na área da Matemática. No entanto, identificou-se uma dificuldade transversal à turma nessa área: a interpretação de enunciados e a resolução de problemas, o que acabava por se refletir noutras áreas curriculares.

De acordo com as observações prévias, foram identificadas, durante o período de observação, potencialidades e fragilidades na turma, apresentadas na Tabela 1, que levaram à construção de uma problemática que teve como objetivo ajudar os alunos a

ultrapassarem as suas principais dificuldades. É de salientar que não existem dados referentes às áreas curriculares de Música e Teatro, pois a professora de Música não se encontrava a dar aulas durante o período de observação e Teatro era oferecido enquanto atividade extracurricular.

**Tabela 1**

*Potencialidades e Fragilidades da turma do 1.º CEB*

	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Português</b>	Compreensão Oral Reconto de histórias oral Criatividade em atividades de escrita	Vocabulário pouco diversificado Expressão Oral Recolha de informações em textos Organização textual Correção ortográfica
<b>Estudo do Meio</b>	Curiosidade por temas do dia a dia Interesse por temas de cidadania Interesse pela realização de experiências	Trabalho de grupo ou por projetos
<b>Matemática</b>	Gosto por realizar fichas de trabalho Realizar operações de adição e multiplicação Interligação de matemática com arte	Compreensão de enunciados Operações de subtração e divisão Resolução de problemas Operações com números decimais
<b>Artes Visuais</b>	Criatividade na realização de desenhos e atividades de pintura Gosto pela construção de objetos com materiais reutilizáveis	Falta de interesse por parte dos alunos Manuseamento de materiais (colas, tesouras, canetas)
<b>Educação Física</b>	Jogos em grande grupo Ginástica Destreza física	Cumprir com as indicações e regras da professora Agressividade e competitividade excessiva

<b>Competências Sociais</b>	Interajuda nas tarefas diárias Resolução de conflitos	Distração Respeito pelas regras de sala de aula Empatia pelo outro
-----------------------------	--	--

Nota. Adaptado do Projeto de Intervenção do 1.º CEB

## 1.2 Problemática, objetivos e estratégias da intervenção

Atendendo às potencialidades e fragilidades identificadas anteriormente, foi definida a seguinte problemática do PI: *Como é que a realização de projetos de cidadania pode contribuir para o desenvolvimento da expressão oral e do trabalho colaborativo?*

Através desta problemática, pretendia-se que os alunos desenvolvessem competências de oralidade e de trabalho colaborativo. Optou-se por trabalhar estas competências através da criação de projetos e atividades de cidadania, uma vez que a turma mostrou bastante interesse e curiosidade por esta temática. Assim, para dar resposta à problemática, foram definidos os objetivos e indicadores de avaliação presentes na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação do PI no 1.º CEB*

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
<b>OG A</b> 1. Desenvolver competências de expressão oral em momentos de exposição oral.	1.1 Comunica de forma clara e com boa dicção; 1.2 Organiza e prepara o discurso antes dos momentos de exposição oral; 1.3 Adequa as competências comunicativas - gestão da voz, do espaço e do tempo - ao tipo de exposição oral
<b>OG B</b> 2. Colaborar com os colegas.	2.1 Colabora com os colegas durante a realização das atividades; 2.2 Participa nas decisões em grupo; 2.3 Respeita a opinião dos outros.
<b>OG C</b>	3.1 Identifica atitudes e valores de cidadania (respeito, responsabilidade, cooperação);

3. Desenvolver competências de cidadania democrática.	3.2 Mobiliza os direitos e deveres próprios e dos outros.
---	---

Nota. Adaptado do Projeto de Intervenção do 1.º CEB

Com base nos indicadores de avaliação definidos e visando a concretização dos objetivos, foram estabelecidas as estratégias apresentadas na Tabela 3.

**Tabela 3**

*Estratégias de intervenção no 1.º CEB*

<b>Estratégias</b>	<b>Objetivos</b>
Realização de discussões em pequenos grupos.	A,B,C
Promoção do trabalho a pares e do trabalho colaborativo.	B,C
Implementação de atividades de cidadania que apelem à participação de todos os elementos da turma.	B,C
Realização de jogos didáticos de consolidação de conhecimentos.	B,C
Promoção de momentos de exposição oral individuais e em grupo.	A,B,C
Realização de momentos de leitura individual, em silêncio e em voz alta.	A

Nota. Adaptado do Projeto de Intervenção do 1.º CEB

Deste modo, durante as semanas de intervenção, planificou-se atividades alinhadas com a problemática definida, os objetivos gerais (OG) e as estratégias delineadas. Assim, de forma a avaliar o desempenho dos alunos, cada objetivo será analisado individualmente, tal como as atividades implementadas que contribuíram para o seu desenvolvimento.

Para o **OG A** (*Desenvolver competências de expressão oral em momentos de exposição oral*), foi criada uma rubrica de avaliação das apresentações orais juntamente com os alunos. Num momento inicial, questionou-se os alunos sobre as características que, na sua opinião, definem uma boa apresentação oral. Assim, os alunos mencionaram diferentes aspetos que consideravam relevantes, tais como “Ter o trabalho bem organizado e decorado, falar alto e em bom som, saber explicar o trabalho que está a apresentar e saber responder a dúvidas e questões” (Anexo B). Deste modo, antes dos momentos de exposição oral os alunos foram capazes de identificar o nível

que gostariam de alcançar, ver os critérios necessários a cumprir e autoavaliar-se no final. Ademais, foram entregues aos alunos guiões com os passos a seguir para cumprirem com os critérios definidos na rubrica de avaliação. De forma a colmatar as dificuldades sentidas no domínio da interpretação de texto e na escrita, os alunos elaboraram, individualmente, um trabalho de pesquisa sobre animais em vias de extinção, em que tiveram de recolher certas informações de um guião de pesquisa e de, posteriormente, escreverem um texto informativo sobre o mesmo. No final, cada aluno leu o seu texto em voz alta e os restantes colegas tiveram a oportunidade de dar a sua opinião sobre o momento de apresentação.

De forma a desenvolver o **OG B** (*Colaborar com os colegas*), foram realizados diferentes trabalhos e atividades em grupo. Frequentemente, estes trabalhos relacionavam-se com temas de cidadania e tinham como finalidade a sua exposição oral, o que também vai ao encontro do **OG A**, referido anteriormente, e do **OG C** (*Desenvolver competências de cidadania democrática*). Assim, na área de Estudo do Meio, os alunos realizaram um trabalho de pesquisa sobre os diferentes regimes políticos de Portugal, sendo estes a monarquia, a 1.<sup>a</sup> república, a ditadura militar e a democracia. Deste modo, os alunos foram divididos em quatro grupos de trabalho, onde cada um pesquisou sobre o seu regime político *online*, seguindo um guião de trabalho e, no final, elaboraram um cartaz sobre o mesmo para apresentarem à turma. Além disso, como as eleições legislativas de 18 de maio incidiram durante o período de intervenção, foi explicado aos alunos o que é a Assembleia da República, quantos deputados existem no parlamento e como é que as votações se procedem. Posteriormente, foi apresentado aos alunos algumas propostas de diferentes partidos com assento parlamentar sobre temas como a educação, saúde, justiça e sustentabilidade. Assim, os alunos debateram sobre cada proposta, dando a sua opinião sobre o tema, o que também levou ao cumprimento do **OG C**. Importa também referir que, durante as aulas de Educação Física, foram realizados diversos jogos colaborativos e de equipas, como bola ao capitão, jogo da manteiga, jogo do galo matemático e jogo da raposa.

Por fim, para cumprir o **OG C** (*Desenvolver competências de cidadania democrática*), além das atividades mencionadas anteriormente, foi construído por cada aluno, um Dicionário Português-Democrático, onde os estudantes, ao longo do estágio, escreviam determinadas palavras relacionadas com o tema de cidadania e a sua respetiva definição (Anexo C). Esta pesquisa foi realizada tanto *online*, no site dos

amigos da Assembleia da República, que contém um glossário de A a Z com a definição de diferentes palavras, como também num dicionário físico de língua portuguesa. Ademais, foi realizado outro debate sobre os Direitos Humanos. Para tal, os alunos foram colocados em diferentes grupos de trabalho em que cada um teve de ler e analisar uma determinada situação e conversar em conjunto para encontrar uma solução para a mesma (Anexo D).

Tendo em conta as atividades propostas para cada objetivo e nos resultados obtidos, a implementação do PI revelou-se adequada e eficaz na promoção de momentos de trabalho colaborativo e de exposição oral. Para além disso, as atividades foram pensadas não só para desenvolver competências específicas em cada área, mas também para ajudar os alunos a ultrapassarem certas fragilidades nas suas competências sociais. Ainda assim, é também fundamental refletir e pensar sobre a prática e identificar os objetivos melhor alcançados e aqueles que ainda terão de ser aprofundados no futuro.

O objetivo com mais sucesso foi o **OG A** (*Desenvolver competências de expressão oral em momentos de exposição oral*), pois a evolução dos alunos da primeira apresentação oral para a última foi notória, tal como podemos observar no Anexo E. Inicialmente os alunos não tinham uma postura correta e adequada durante as apresentações orais, estando, por vezes, virados de costas para os colegas, com as mãos nos bolsos ou com a folha da apresentação à frente da cara. Acresce que o tom de voz era baixo e certas frases não eram perceptíveis. No entanto, no final da intervenção, os alunos já tinham em conta a sua postura durante momentos de apresentação oral, falavam mais alto e devagar e já eram capazes de dar a sua opinião no fim de cada apresentação, mencionando os aspetos que consideravam que tinham sido bons e aqueles que os colegas ainda podiam melhorar.

Por outro lado, o objetivo que ficou aquém das expectativas foi o **OG B** (*Colaborar com os colegas*). Apesar de terem sido implementadas diversas atividades colaborativas, tal como foram especificadas anteriormente, foi sentida uma constante dificuldade por parte dos alunos durante os trabalhos de grupo, principalmente em momentos em que vários estudantes partilhavam a sua opinião. Ademais, os momentos de agressão tornaram-se recorrentes durante as aulas, o que prejudicou o ambiente colaborativo e de ajuda que se tentou construir.

Em nota conclusiva, considera-se que o PI foi eficaz no desenvolvimento de competências de expressão oral e na promoção do interesse dos alunos por temas de

cidadania. No entanto, as dificuldades sentidas ao nível das competências sociais revelam a necessidade de um tempo de intervenção superior, que permita consolidar práticas de trabalho colaborativo e de respeito mútuo entre os alunos na sala de aula.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

|' "' | | "'

## **2.1 Caracterização do contexto socioeducativo**

Na presente secção do relatório será apresentada uma síntese descritiva da intervenção pedagógica no 2.º CEB que ocorreu no âmbito PES II, entre os dias 13 de janeiro e 21 de março de 2025. Inicialmente, serão retratadas as principais finalidades educativas da instituição cooperante, assim como os princípios orientadores da ação pedagógica dos professores cooperantes. Seguidamente será apresentada uma descrição dos grupos das duas turmas onde o PI foi implementado, destacando-se especialmente as principais potencialidades e fragilidades identificadas durante o período de observação. No final, apresenta-se a problemática definida para o PI, tal como os seus objetivos gerais, estratégias de intervenção, atividades implementadas e a avaliação do projeto.

### **2.1.1. A instituição cooperante**

A escola pública onde decorreu a prática pedagógica no 2.º CEB situa-se na Área Metropolitana de Lisboa e integra alunos desde o 1.º até ao 9.º ano, incluindo assim os três primeiros ciclos de ensino. Ademais, a escola está incluída dentro de um agrupamento com outros três estabelecimentos de ensino.

De acordo com o PEA (2021-2025), a escola, tal como o agrupamento, tem como principal missão proporcionar a todos os alunos, independentemente das suas diferenças culturais e condições sociais e económicas, uma “igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhes permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável” (PEA, 2021-2025, p. 6). Além disso, os valores da escola, descritos no PEA, baseiam-se no “respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade” (PEA, 2021-2025, p.6). Assim, a missão da escola está alinhada com os princípios de inclusão e base humanista descritos no PASEO.

Por fim, o PEA descreve os alunos do agrupamento como indivíduos heterogêneos e indica que a maioria provém de bairros sociais localizados perto da escola, “onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns.” (PEA, 2021-2025, p. 7). Esta

realidade justifica o facto de o Ministério da Educação ter integrado o agrupamento de escolas no programa TEIP em 2013.

### **2.1.2 Princípios orientadores dos professores cooperantes**

No decorrer da prática pedagógica, mais concretamente durante as duas semanas de observação, foi possível observar a ação pedagógica de dois docentes cooperantes responsáveis pelas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP). É também importante referir que ambos os professores eram os diretores de turma (DT), de duas turmas diferentes (Turma 1 e Turma 2).

No que diz respeito às aulas de HGP, ambos os professores começavam por escrever no quadro o sumário da aula, que incluía os tópicos e temas a desenvolver. A professora e DT da turma 1 optou por trabalhar primeiro com os alunos a componente da geografia e, só depois, a parte da história, ao contrário do professor e DT da turma 2 que preferiu interligar as duas componentes ao longo do ano. Os dois professores utilizavam o manual como guia para abordarem os conteúdos, recorrendo aos textos, imagens e exercícios, bem como ao respetivo caderno de fichas. Além disso, apesar de utilizarem um método mais expositivo, os DT também recorriam a alguns recursos digitais disponibilizados na plataforma da Escola Virtual, como vídeos e imagens interativos, jogos e *quizzes* de consolidação para os conteúdos abordados nas aulas.

Relativamente às aulas de Português, as aulas também se iniciavam a escrever o sumário e eram guiadas pelo manual, utilizado, tal como os seus recursos para avaliar competências de leitura e interpretação de texto, assim como para ajudar os alunos na consolidação da gramática. Ademais, os dois docentes dedicavam um tempo do horário semanal à implementação de uma Oficina de Leitura, uma hora em que os alunos liam algumas páginas do livro escolhido, neste caso “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner e “A Viúva e o Papagaio” de Virginia Woolf e, posteriormente, respondiam a algumas questões sobre o mesmo.

Além disso, é importante mencionar que os dois professores realizavam adaptações às fichas de avaliação para os alunos com mais dificuldades, mas sempre de forma que os alunos não se sentissem à parte ou diferentes dos restantes colegas, tal como o professor cooperante da Turma 2 referiu, durante uma entrevista, “que a inclusão não se torne nalgum tipo de segregação e para que seja uma inclusão que faça

sentido e que eles sintam que estão a participar e a fazer o mesmo trabalho que os colegas.” (Anexo F).

No que diz respeito à avaliação dos alunos, ambos os professores avaliavam os alunos de forma contínua ao longo do ano letivo, sendo que a professora cooperante da Turma 1, durante a entrevista realizada no decurso do período de observação, referiu que avalia sempre os diferentes momentos de participação dos alunos, “seja em aulas ou momentos de apresentação, assim como o comportamento e atitudes dos mesmos durante trabalhos a pares e em grupo” (Anexo G). Tal como a professora cooperante da Turma 1, o colega da Turma 2 também mencionou na entrevista que realiza apontamentos semanais e grelhas de avaliação nas quais regista diferentes momentos de participação dos alunos. Ademais, o professor mencionou que estes momentos de avaliação contínua ao longo do ano acabavam por ser mais importantes do que as fichas de avaliação, referindo que:

Os testes são, obviamente, instrumentos válidos para avaliar, mas acho que nós valorizamos demasiado os testes [...] porque é tão importante eles tendo 100 horas num ano, interessa-me mais as 90 horas do que as 10 horas que eventualmente estão a fazer as fichas de avaliação, portanto eu tento ao máximo considerar a participação deles, seja escrita, seja oral. (Anexo F)

### **2.1.3 Caracterização das Turmas**

Durante o estágio, recorreu-se à observação direta, a notas de campo e aos Projetos Curriculares de Turma (PCT), para que fosse possível identificar as potencialidades e fragilidades das duas turmas nas áreas curriculares de Português e de HGP. Ambas as turmas encontravam-se no 5.º ano do 2.º CEB. A turma 1 era constituída por 21 alunos no total, sendo que 10 eram raparigas e 11 eram rapazes; 13 tinham nacionalidade estrangeira, provenientes de diferentes países, como Bangladesh, Marrocos, Índia, Brasil e Ucrânia. Oito desses alunos não estavam presentes nas aulas de Português, pois frequentavam aulas de Português Língua não Materna (PLNM). Além disso, segundo o PCT, existiam sete alunos abrangidos pelo Decreto-Lei N.º 54/2019, 6 de julho, tendo sido aplicado o RTP, usufruindo cinco alunos de medidas universais e dois de medidas seletivas.

No que diz respeito ao comportamento e atitudes dos alunos, observou-se que estes eram bastante curiosos e interessados em aprender, apesar de, por vezes, serem um pouco conversadores e terem algumas atitudes de mau comportamento, sendo que este parâmetro foi avaliado como pouco satisfatório pelos outros professores durante a reunião intercalar do 2.º semestre. Além disso, a professora cooperante, durante a entrevista realizada, mencionou que os alunos “querem sempre dar a sua opinião e os seus exemplos pessoais” (Anexo G).

Relativamente à turma 2, esta era composta por 22 alunos, 12 raparigas e 10 rapazes. Segundo o PCT, 4 alunos usufruíram de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, cabendo ao professor preparar testes de avaliação adaptados durante os momentos de avaliação formativa. O professor cooperante desta turma caracterizou os alunos como bastante participativos e com grande poder de argumentação, apesar de, por vezes, se esquecerem do cumprimento das regras da sala de aula, existindo assim alguma agitação durante certos momentos da aula.

## 2.2 Problemática, objetivos e estratégias da intervenção

A partir da recolha e análise das potencialidades e fragilidades da turma, foi então definida a seguinte problemática: *De que forma o trabalho autónomo pode contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita e de oralidade?*

Assim, de forma a dar resposta à problemática criada, foram definidos três objetivos gerais (OG) e os seus respetivos indicadores de avaliação que se apresentam na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI do 2.º CEB*

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
<p><b>OG A</b></p> <p>1. Saber selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa em momentos de trabalho autónomo.</p>	<p>1.1 Realiza as tarefas individualmente, a pares e em grupo;</p> <p>1.2 Seleciona, organiza e trata informação de diversos tipos de documentos;</p> <p>1.3 Utiliza adequadamente diferentes fontes de informação.</p>

<p><b>OG B</b></p> <p>2. Desenvolver competências de escrita para várias situações de comunicação.</p>	<p>2.1 Adequa registo escrito a situação de comunicação;</p> <p>2.2 Estrutura o texto de forma organizada e sistemática;</p> <p>2.3 Cumpre as regras de escrita e gramática.</p>
<p><b>OG C</b></p> <p>3. Desenvolver competências de oralidade em momentos de exposição oral.</p>	<p>3.1 Comunica de forma clara e coesa;</p> <p>3.2 Organiza e treina o discurso antes do momento de apresentação;</p> <p>3.3 Adequa capacidades comunicativas (gestão da voz, do espaço e tempo) ao tipo de apresentação.</p>

*Nota.* Adaptado do Projeto de Intervenção do 2.º CEB

Com a finalidade de dar resposta aos objetivos apresentados anteriormente, foram também definidas, para cada OG, estratégias gerais e específicas, identificadas na Tabela 5.

**Tabela 5**

*Estratégias gerais e específicas do PI do 2.º CEB*

<b>Estratégias</b>	<b>Objetivos</b>
Promoção de momentos de exposição oral individuais e em grupo.	A,B,C
Criação de atividades que desenvolvam competências de escrita.	A,B,C
Realização de momentos de leitura individual, em silêncio e em voz alta.	A,C
Mobilização de atividades que promovam a utilização de diferentes fontes de informação.	A,B,C
Promoção de tarefas e momentos de trabalho individual.	A,B,C

*Nota.* Adaptado do Projeto de Intervenção do 2.º CEB

Durante o período da intervenção, planificou-se atividades que fossem ao encontro da problemática criada, dos objetivos gerais e das estratégias identificadas.

Na área de Português, para colmatar as dificuldades sentidas e alcançar os objetivos B e C, implementámos, todas as sextas-feiras, um momento dedicado à Oficina de Leitura. Neste caso, o livro escolhido foi “A Viúva e o Papagaio” de Virginia Woolf. Assim, cada semana os alunos liam, em silêncio e em voz alta, uma parte da história para depois serem capazes de realizar os exercícios de um guião de leitura. Além destes momentos de leitura em voz alta, foram também realizadas duas apresentações orais, uma individual e outra em grupo. Estas atividades foram pensadas para ajudar os alunos a desenvolver a oralidade, assim como competências de interpretação de texto de forma a conseguir alcançar o **OG C** (*Desenvolver competências de oralidade em momentos de exposição oral*). Ademais, ainda na área de Português, os alunos realizaram três atividades de escrita: um reconto de uma história lida em sala de aula, escrita de um texto narrativo sobre um tema específico e escrita de um texto narrativo livre. Desta forma, a partir da realização destas atividades, os alunos foram capazes de melhorar alguns aspetos onde ainda apresentavam uma certa dificuldade no que toca à pontuação, ortografia, morfologia e sintaxe do texto e a irem de encontro com o **OG B** (*Desenvolver competências de escrita para várias situações de comunicação*).

No que diz respeito ao **OG A** (*Saber selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa em momentos de trabalho autónomo*), que se relaciona com a promoção do trabalho autónomo em atividades individuais, a pares e em grupo, juntamente com o desenvolvimento de competências de seleção, organização e tratamento de informação, foi realizada uma atividade de pesquisa que tinha como tema os reis de Portugal da 1.<sup>a</sup> dinastia. Nesta atividade os alunos agruparam-se em pares ou trios e a cada um foi atribuído uma biografia de um dos reis da 1.<sup>a</sup> dinastia, assim como um guião de trabalho com algumas perguntas sobre o seu rei. Posteriormente, os alunos tiveram que selecionar a informação que consideraram mais relevante e preparar uma apresentação oral para os restantes colegas. A atividade foi acolhida com entusiasmo pelos alunos, que demonstraram grande motivação na realização do trabalho proposto, o que contribuiu para a concretização do OG indicado anteriormente.

Em suma, ao analisar a taxa de sucesso dos indicadores de avaliação (Anexo), é possível afirmar que o projeto implementado permitiu alcançar os objetivos propostos inicialmente, tendo em consideração a evolução das aprendizagens e competências

socio emocionais dos alunos ao longo das semanas de intervenção. Destaca-se principalmente o **OG C** (*Desenvolver competências de oralidade em momentos de exposição oral*), onde os alunos mostraram uma maior evolução, principalmente nos parâmetros “Apresenta uma postura correta” e “Olha para os colegas enquanto apresenta”, o que demonstra uma maior segurança durante momentos de exposição oral por parte dos alunos, assim como o desenvolvimento da comunicação não verbal. Esta mudança de postura reflete também a importância dos alunos organizarem e treinarem o seu discurso antes dos momentos de apresentação.

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

| " | | " |

### **3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos**

O seguinte capítulo apresenta uma análise crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB, com o objetivo de analisar as diferenças sentidas entre ambos os níveis de ensino. A análise será orientada pelos seguintes aspetos: (i) desenvolvimento dos alunos; (ii) métodos de ensino e aprendizagem; (iii) relação pedagógica; (iv) estratégias de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Esta reflexão crítica permitiu-me compreender a eficácia das práticas educativas implementadas, assim como a identificação das suas potencialidades e fragilidades.

#### **3.1 Aproveitamento dos alunos**

A PES foi realizada em dois ciclos de ensino diferentes, sendo que uma das intervenções ocorreu numa turma do 4.º ano do 1.º CEB e a outra em duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB. Desta forma, dado a diferença entre os ciclos de ensino, as competências esperadas para cada turma também foram diferentes.

Tal como foi mencionado anteriormente, durante o período de observação identificou-se as principais potencialidades e fragilidades sentidas nos dois CEB. Assim, a partir da implementação dos PI e da análise dos dados recolhidos, foi possível compreender que, a dificuldade na área do Português, principalmente nos domínios de escrita e oralidade, foi sentida em ambos os CEB. Importa também reforçar que, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) de português do 1.º CEB, é esperado que os alunos sejam capazes de “Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo. [e] Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar)” (AE de português, 4.º ano, 2018, p. 7). O mesmo é esperado dos alunos do 5.º ano, com a exceção de que estes já sejam capazes de “produzir um discurso com elementos de coesão adequados (concordância; tempos verbais; advérbios; variação das anáforas; uso de conectores frásicos e textuais mais frequentes)” (AE de português, 5.º ano, 2018, p. 7).

Apesar das expectativas iniciais, nos dois CEB foram observadas fragilidades semelhantes antes e durante momentos de exposição oral, nomeadamente: dificuldades na planificação do discurso, postura corporal inadequada, contacto visual

reduzido com os colegas e uso de tom de voz pouco audível. Desta forma, para colmatar estas dificuldades foi conversado com os dois CEB os elementos que eles consideravam mais adequados numa apresentação oral. Posteriormente, foi entregue aos alunos um guião com os passos a seguir e os aspetos que os mesmos tinham de cumprir para prepararem a sua apresentação. No entanto, algo que foi implementado com o 1.º CEB, mas que não foi aplicado de forma sistemática no 2.º CEB, são as rubricas de avaliação de momentos de exposição oral. De acordo com Fernandes (2021), as rubricas de avaliação são bastante relevantes porque clarificam o que os alunos devem aprender e saber fazer. Isto sentiu-se bastante durante a intervenção do 1.º CEB pois, sempre antes de uma apresentação, os alunos olhavam para os níveis de desempenho e já sabiam os critérios necessários a cumprir para chegar ao nível pretendido. Desta forma, as rubricas de avaliação foram bastante importantes pois ajudaram-nos a articular as aprendizagens com o ensino e a avaliação, ou seja, “elas podem e devem ser utilizadas para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar. Além disso, permitem que ambos avaliem o trabalho realizado.” (Fernandes, 2021, p. 7).

Ademais, nos dois CEB, também foram identificadas fragilidades no desenvolvimento das competências sociais, tais como: falta de empatia, dificuldade a trabalhar em grupo e no cumprimento das regras de sala de aula.

Para superar essas dificuldades, foram promovidas atividades e trabalhos em grupo que incentivassem a ajuda entre os alunos, valorizando a escuta ativa e o respeito pelas opiniões dos colegas, com vista à construção conjunta do conhecimento necessário para a realização das tarefas. Estes objetivos vão ao encontro das competências mencionadas na área de relacionamento interpessoal do PASEO, que menciona que os alunos devem ser capazes de “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa [...]; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (PASEO, 2017, p. 25).

No entanto, apesar das atividades implementadas, considero que esta fragilidade não foi ultrapassada com sucesso em nenhum dos CEB. Os alunos do 5.º ano permaneceram com certas dificuldades na parte da cooperação, principalmente durante os trabalhos de grupo onde ficavam com colegas com quem não se relacionavam tanto. Os alunos do 4.º ano sempre revelaram um grande desinteresse

por trabalhos em grupo e, apesar de terem uma boa relação entre si, no final do período de intervenção ainda eram frequentes atitudes e comportamentos agressivos.

### **3.2 Método de ensino e aprendizagem**

Ao longo do período de observação, foram previamente definidos com os professores cooperantes dos dois CEB, os conteúdos programáticos previstos a serem lecionados durante o período de intervenção. Estes conteúdos estavam também articulados com as AE do 4.º ano do 1.º CEB e do 5.º ano do 2.º CEB.

Durante o período de observação e intervenção, tornaram-se claras as diferenças dos métodos de ensino e dos processos de organização e desenvolvimento nos dois CEB.

O horário do 1.º CEB estava organizado num regime contínuo e, embora distribuisse as áreas por tempos semanais, apresentava uma grande flexibilidade, podendo ser ajustado e adaptado com facilidade pela professora cooperante, caso surgisse algum imprevisto. Por exemplo, se numa semana fosse necessário dedicar mais tempo a uma determinada área, as restantes poderiam ser compensadas nas semanas seguintes.

No entanto, considero que durante o estágio, a gestão do tempo em sala de aula foi um dos principais desafios do meu par pedagógico. Segundo Silva (2009), o tempo escolar organiza-se em unidades que se distribuem por atividades e disciplinas, adequando-se aos ritmos e necessidades da turma. É neste contexto que os alunos entram em contacto, pela primeira vez, como o tempo estruturado, através da criação de rotinas, horários e rituais partilhados. Ao longo da intervenção, existiram diversas situações onde tivemos de nos adaptar a imprevistos no próprio dia ou com poucas horas de antecedência, devido a novas visitas de estudo, deslocações, comemorações escolares, entre outros. Este ambiente instável limitou significativamente o tempo dedicado ao PI, à abordagem dos conteúdos, que gostaríamos de ter explorado de forma mais profunda com os alunos, e ao estabelecimento e cumprimento de rotinas.

Já no 2.º CEB, a organização das áreas curriculares de Português e de HGP é repartida em horários letivos diferentes e de menor duração. Deste modo, existe menos flexibilidade por parte dos professores cooperantes de alterarem alguma aula caso fosse necessário. Os docentes de cada turma realizavam uma planificação anual de acordo com as aprendizagens previstas para os alunos e seguindo as AE.

Relativamente às metodologias de ensino, observou-se que, no 2.º CEB, os professores cooperantes privilegiam uma abordagem predominantemente expositiva, seguindo de forma mais sistemática os manuais escolares e as respetivas plataformas digitais. Em contraste, no 1.º CEB, tanto a professora cooperante como nós, estagiárias, demos preferência a metodologias ativas, procurando, sempre que possível, colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a sua participação e autonomia. Segundo Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa ocorre por meio da interação do aluno com o assunto a ser estudado, ao mesmo tempo que ouve, fala, lê, pergunta, discute e questiona. Desta forma, o professor deve atuar como “orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.” (Barbosa & Moura, 2013, p. 55).

### **3.3 Relação pedagógica**

No que diz respeito à relação pedagógica, reconhece-se que esta assumiu papéis diferente em cada CEB. Importa destacar que a interação entre o professor e aluno é uma característica essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, tal como defende Lopes (2011), ao afirmar que essa relação é imprescindível para que a aprendizagem aconteça de forma eficaz. Esta relação deve ter por base valores como a confiança, a afetividade e o respeito, cabendo ao professor compreender o seu papel enquanto mediador e alguém que é capaz de “articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador na sua prática docente.” (Lopes, 2011, p. 5).

De acordo com Pratti (2018), a afetividade é um dos elementos fundamentais para a construção de um vínculo sólido entre professores e alunos, tendo em conta que a figura do professor e as suas características pessoais despertam sentimentos e emoções que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Para além disso, segundo Pratti (2018), a relação entre professores e alunos pode assumir diferentes formas consoante a organização curricular. Por exemplo, no 1.º CEB, a monodocência permite um maior contacto diário contínuo entre o docente e os alunos, o que facilita o estabelecimento de uma relação de proximidade mais profunda. No entanto, com a transição para o 2.º CEB e a mudança para um regime de pluridocência, essa relação torna-se mais limitada, pois cada disciplina é lecionada por um único professor com o qual as crianças têm um menor tempo de contacto semanal.

Comparando os períodos de intervenção nos dois CEB, verifica-se que a relação estabelecida com os alunos do 1.º CEB foi mais próxima e afetiva, o que se justifica, sobretudo, pelas razões referidas anteriormente, nomeadamente o maior número de horas diárias passadas no 1.º CEB. Ainda assim, considera-se que também foi possível construir uma relação significativa com as duas turmas do 2.º CEB, bem como com todos os professores cooperantes, cujo acompanhamento e apoio foram fundamentais ao longo deste processo.

### **3.4 Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais**

A avaliação é um elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem e, embora seja regulada por princípios comuns nos dois CEB, assume características distintas em cada um.

No 1.º CEB, a avaliação apresenta um carácter predominantemente formativo, pois articula-se com práticas de ensino de forma contínua. O regime de monodocência, tal como foi mencionado anteriormente, permite que a professora titular acompanhe os alunos ao longo de todo o dia, o que lhe permite ter uma observação mais próxima e frequente do desenvolvimento das aprendizagens e comportamentos sociais dos alunos. Assim, de acordo com Fernandes (2021), a avaliação formativa é “num certo sentido, uma avaliação de proximidade, pois ela ocorre durante o dia a dia na sala de aula [...] e resulta das interações que se devem estabelecer entre alunos e professores” (Fernandes, 2021, p.4).

Em contraste, no 2.º CEB, onde o regime de pluridocência exige a divisão das turmas entre diferentes docentes e disciplinas, a avaliação assume uma natureza mais sumativa. De acordo com Fernandes (2007), devido ao tempo letivo mais reduzido que cada professor dispõe com a turma, a recolha de informações tende a centrar-se em instrumentos mais formais, como testes e fichas de avaliação. Assim, este tipo de avaliação tem como principal objetivo recolher informações para avaliar aquilo que os alunos aprenderam e de atribuir-lhes uma determinada classificação (Fernandes, 2021).

Apesar destas diferenças estruturais, nos dois CEB foram implementadas práticas de auto e heteroavaliação que se revelaram bastante benéficas para os alunos. No 1.º CEB, a utilização de grelhas de autoavaliação antes e depois de momentos de

exposição oral incentivou os alunos a refletirem sobre o seu desempenho, a identificarem as suas dificuldades e a adotarem uma postura mais autónoma face à sua aprendizagem. Dias (2008), menciona que a autoavaliação contribui para a autorregulação das aprendizagens, promovendo o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Também no 2.º CEB foram utilizadas grelhas de auto e heteroavaliação, não só para a avaliação de apresentações orais, mas também para trabalhos desenvolvidos em grupo. Estes instrumentos de avaliação permitiram que os alunos percebessem os critérios de avaliação existentes para cada atividade, o que, segundo Fernandes (2021), é essencial para garantir a transparência do processo de avaliação, pois “indicam aos alunos o que é que se analisa e avalia no seu trabalho” (Fernandes, 2021, p. 8).

Em suma, a partir da análise dos dois CEB, é possível afirmar que, apesar da predominância de momentos de avaliação mais formativa no 1.º CEB, existem algumas estratégias que podem ser adaptadas e integradas no 2.º CEB e que podem contribuir para uma avaliação mais justa e reflexiva. Tal como mencionado por Fernandes (2007), “a avaliação formativa deve predominar nas salas de aula e ter em vista a melhoria das aprendizagens e do ensino, assim como o desenvolvimento da autoavaliação e da autorregulação por parte dos alunos.” (p. 590).

PARTE II

| ' ' | ' ' |

# 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

O presente estudo, intitulado *A integração de competências de Cidadania Democrática em diferentes áreas curriculares do 1.º ciclo: um estudo com uma turma de 4.º ano*, tem como principal objetivo compreender o lugar que a cidadania democrática ocupa no 1.º CEB, assim como as concepções que os alunos desenvolveram relativamente a temas de cidadania e que papel é que o professor pode desempenhar na promoção das Competências de Cidadania Democrática (CCD).

A escolha deste tema resulta de um conjunto de motivações pessoais e formativas. Desde o início do meu percurso académico no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB, o tema da cidadania esteve presente em diferentes unidades curriculares (UC), sobretudo na UC de Sociedade, Cultura e Território. Foi neste contexto que contactei com o Referencial Competências para uma Cultura da Democracia, desenvolvido pelo Conselho da Europa em 2017. Este documento apresenta uma estrutura que inclui diferentes competências e que está organizada em quatro dimensões sendo elas: valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e compreensão crítica. Estas dimensões têm como objetivo apoiar educadores e professores a desenvolverem estratégias pedagógicas que favoreçam a formação de alunos como cidadãos democráticos.

Segundo o Conselho da Europa (2017), o desenvolvimento destas competências visa capacitar os alunos para pensarem de forma crítica, agirem eticamente e participarem ativamente em contextos democráticos e interculturais, promovendo a valorização da diversidade. O Referencial Competências para uma Cultura da Democracia (2017), enfatiza ainda que

O objetivo não é ensinar aos alunos o que devem pensar, mas sim como pensar, de modo a que possam navegar num mundo onde os pontos de vista podem ser diferentes, mas onde cada um tem a sua obrigação de defender princípios democráticos que permitem a coexistência de todas as culturas. (Conselho da Europa, 2017, do prefácio escrito por José Manuel)

Este interesse foi também reforçado pelos momentos de observação e intervenção realizadas no âmbito da UC PES II, particularmente durante o estágio no 2.º CEB em duas turmas do 5.º ano, onde foi notada a falta de competências relacionais entre os alunos, como a interajuda, o respeito e a empatia. Além deste momento, voltei a presenciar uma situação semelhante durante a semana de observação no 1.º CEB,

desta vez, numa turma de 4.º ano. Estas realidades levaram-me a refletir, enquanto futura docente, sobre o que é que os docentes podem fazer para ajudar os seus alunos a melhorar as suas competências sociais, para além de procurar compreender qual é a perceção e opinião dos alunos sobre as suas atitudes e outros temas de cidadania.

Esta preocupação adquire maior relevância quando articulada com documentos curriculares e de natureza curricular. O PASEO (2017), define um conjunto de **princípios**, que justificam ações relacionadas com a gestão curricular da escola de forma interdisciplinar; **a visão de aluno** que emerge dos princípios e que apresenta o que é pretendido que os alunos desenvolvam até ao final da escolaridade obrigatória; de **valores** que são entendidos como comportamentos ou ações adequadas e que são manifestados através do modo como as pessoas agem; e de **áreas de competência** que “[...] agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados.” (PASEO, p. 9) e que todos os alunos devem desenvolver até ao final da escolaridade obrigatória.

Neste enquadramento, Perrenoud (2002) defende que uma das funções essenciais da escola é a de desenvolver nos alunos competências sociais e cívicas necessárias de forma a “permitir a cada um construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade.” (Perrenoud, 2022, p.11). Atualmente, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, a área de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) é abordada de forma transversal ao currículo, através das diferentes áreas curriculares.

O estudo que aqui se apresenta tem como ponto de partida as seguintes questões de investigação: i) Que lugar tem a cidadania democrática nos documentos curriculares, ou de natureza curricular, orientadores do 1.º CEB?; ii) Que conceções/perceções sobre cidadania têm os alunos de uma turma de 4.º ano?, iii) De que forma os professores integram a cidadania democrática nas suas práticas pedagógicas e quais os principais desafios identificados?

Com base nestas questões, foram definidos objetivos gerais e específicos que estão identificados na Tabela 6.

## **Tabela 6**

*Objetivos gerais e específicos do estudo*

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<p>1. Compreender o papel da cidadania democrática na formação de alunos do 1.º CEB.</p> <p>2. Reconhecer o contributo dos professores na promoção da cidadania democrática no 1.º ciclo.</p> <p>3. Construir propostas de estratégias de integração das competências de cidadania democráticas a partir das áreas curriculares do 1.º CEB</p>	<p>1.1 Identificar a (in)visibilidade da cidadania democrática em documentos curriculares e de natureza curricular;</p> <p>1.2 Levantar perceções/conceções dos alunos relativamente à cidadania democrática;</p> <p>1.3 Identificar práticas pedagógicas e estratégias desenvolvidas pela escola no âmbito da educação para a cidadania democrática.</p> <p>2.1 Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para integrar competências de cidadania democrática na sala de aula;</p> <p>2.2 Coligir os desafios e obstáculos sentidos pelos professores relativamente à promoção de práticas de cidadania democráticas na sala de aula.</p> <p>3.1 Identificar conteúdos em cada área curricular (Português, Matemática e Estudo do Meio) com potencial didático para promover competências de cidadania democrática</p>

*Nota.* Tabela da autoria da estudante

Desta forma, a investigação que se propõe visa contribuir para uma reflexão crítica e fundamentada sobre o lugar da cidadania democrática no 1.º CEB e o papel que os professores já desempenham e podem desempenhar na promoção de competências que sustentem uma cultura democrática. A escolha de uma turma do 4.º ano como população de estudo pretende também analisar a forma como os alunos, já no final do 1.º CEB, compreendem e vivenciam certos temas de cidadania.

Tal como apontado por Perrenoud (2002), uma escola que educa para a cidadania é aquela que coloca os alunos no centro da sua própria aprendizagem, que promove a autonomia e estimula o pensamento crítico. Neste sentido, a presente investigação, além de compreender as conceções e práticas de cidadania já existentes, visa também propor recursos e estratégias pedagógicas que possam ser integrados pelos docentes, de forma intencional, nas práticas de sala de aula.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

## **2. Educação para a Cidadania Democrática no 1.º CEB**

De seguida, são apresentados os principais conceitos que baseiam a investigação feita em torno da cidadania democrática. É importante referir que os conceitos são definidos na sua articulação com a educação, sobretudo no que diz respeito à sua pertinência e modo de exploração no ensino/aprendizagem. Assim, esta fundamentação teórica propõe-se clarificar conceitos e noções essenciais como cidadania, democracia e competência, bem como os princípios e valores que estruturam a educação para a cidadania.

### **2.1 Definição e conceitos-chave**

#### **2.1.1 Cidadania**

O conceito de cidadania tem evoluído ao longo do tempo e da história, acompanhando transformações sociais, políticas e culturais. Tradicionalmente, a cidadania referia-se ao “estatuto de membro de uma comunidade política à qual se deve lealdade em troca da obtenção de segurança e de direitos políticos” (Henriques et al., 1999, p. 25). Apesar desta dimensão jurídica ser importante, pois define a relação que existe entre cada indivíduo e o Estado que lhe confere direitos e deveres, a definição de cidadania atualmente exige mais do que esse reconhecimento.

Fonseca (2001, p. 14), afirma que a cidadania representa, desde a sua origem, a essência da vida em sociedade, pois “a própria sobrevivência da democracia assenta, intrinsecamente, na crítica das ideias recebidas e na capacidade de ultrapassar o mero plano individual do exercício daquilo que a cada um convém para ser reconhecido como cidadão”. Neste sentido, a cidadania afirma-se como uma prática educativa, na medida em que envolve a aprendizagem e a prática de valores, atitudes e comportamentos necessários para a participação ativa e responsável na sociedade, permitindo que os indivíduos se relacionem entre si e com o meio que os rodeia.

Esta visão também está presente no contexto escolar. O mesmo autor menciona que não é por reflexo condicionado que os alunos aprendem o que é a cidadania, ou como se tornarem bons cidadãos e que também não o é através de “aulas cheias de referências distantes dos problemas que afetam as vidas dos seres humanos que, no concreto, nos rodeiam.” (Fonseca, 2001, p. 15). A cidadania deve ser vivida e

experienciada pelos alunos, tornando-se, assim, parte do seu processo de ensino e formação pessoal e social.

Desta forma, a educação para a cidadania é vista como um processo permanente e interdisciplinar, transversal a todas as áreas curriculares e relações interpessoais, tal como refere a Comissão Europeia no relatório *Eurydice* (2018, p.3): “a educação para a cidadania ajuda os estudantes a tornarem-se cidadãos ativos, informados e responsáveis, dispostos e aptos para assumir as suas responsabilidades individuais e das respetivas comunidades a nível nacional, europeu e internacional.”

Em suma, é importante mencionar que a cidadania não se reduz apenas a um estatuto jurídico, pois é igualmente um processo contínuo de desenvolvimento. Tal como refere a Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos (2010), a educação para a cidadania visa formar indivíduos críticos, socialmente conscientes e responsáveis, capazes de participar ativamente na construção de sociedades democráticas.

### **2.1.2 Democracia na Escola**

A democracia, segundo Oropeza e Giménez (2012), pode ser entendida como um sistema de organização social e política que se baseia na participação ativa dos cidadãos e na igualdade perante a lei. Atualmente, a democracia vai mais além do que a realização de eleições ou da existência de instituições e organizações representativas da população. De acordo com Oropeza e Giménez (2012), quando falamos de democracia atualmente, implica refletir também sobre conceitos de justiça, igualdade, direitos humanos e o papel dos próprios cidadãos na sociedade. De acordo com Sen (1999, cit. por Oropeza e Giménez, 2012), a democracia deve ser entendida como um valor universal e como um sistema que garante não só direitos políticos, como também “la garantía de unos derechos civiles, como la libertad de expresión, de distribución de información, de asociación y crítica, para poder poner en práctica los derechos políticos” (Oropeza & Giménez, 2012, p.94).

Este conceito exige o desenvolvimento em contexto escolar de um trabalho de ensino/aprendizagem em torno de uma cidadania ativa, participativa e reflexiva, desde os primeiros anos de escolaridade. Tonucci (2009), reforça esta ideia ao mencionar que a Escola deve ser um local onde os alunos possam experienciar a democracia na prática, participando nas decisões que afetam a vida escolar. Assim, a democracia não

deve ser apenas um tema, vestido de conteúdo, que os professores ensinam, mas sim uma vivência diária, tendo em conta que também é mais eficaz a “educación por ‘inmersión’ que la educación por ‘transmisión’”. La educación será eficaz si el alumno vive la propuesta; estará inmerso dentro, en vez de tener que escucharla, leerla, estudiarla y repertirla.” (Tonucci, 2009, p. 18).

### **2.1.3 Competência**

De acordo com Dias (2010), a palavra *competência* tem origem no latim *competentia*, que significa *aptidão* ou *capacidade para intervir de forma apropriada numa determinada situação*. Segundo a autora este conceito foi originalmente associado ao domínio jurídico, mas passou a integrar o domínio da pedagogia na segunda metade do século XX.

Desta forma, no contexto educativo, o conceito de competência assume um significado específico, associado principalmente à mobilização de diferentes saberes, capacidades ou atitudes que “permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas. [...] É única e pertence, exclusivamente, à pessoa, exprimindo-se pela adequação de um indivíduo a uma situação. Não se visualiza, observam-se os seus efeitos” (Dias, 2010, p. 74). A autora menciona ainda que uma competência é construída de forma progressiva através das várias experiências dos indivíduos.

De forma semelhante, o PASEO (2017) define as competências como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados.” (PASEO, 2017, p. 9). Estas incluem a capacidade de resolver problemas, de cooperar com os outros, de tomar decisões conscientes e de respeitar os princípios democráticos. É neste sentido que as competências deixam de ser vistas apenas como objetivos escolares e passam a ser um meio para o desenvolvimento de uma cidadania democrática.

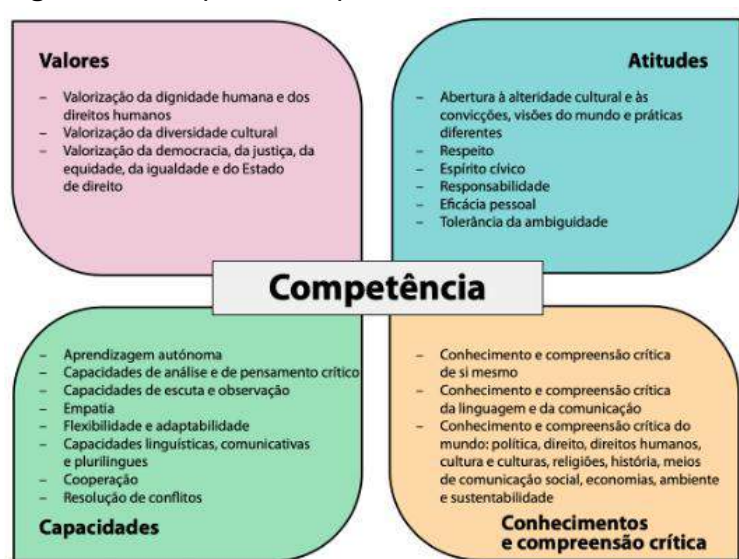
### **2.1.4 Os valores, atitudes e capacidades da cidadania democrática**

De acordo com o Referencial Competências para uma Cultura da Democracia, desenvolvido pelo Conselho da Europa (2017), o principal objetivo da educação para a

cidadania democrática é capacitar os alunos a viverem em comunidade, em igualdade e com respeito mútuo, construindo assim uma cultura baseada nos direitos humanos.

A cidadania democrática, tal como foi mencionado anteriormente, não se limita apenas ao cumprimento de deveres e à participação na vida política. Trata-se também de um conceito mais amplo que integra competências que interligam determinados valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e compreensão crítica, tal como está apresentado na **figura 1**.

**Figura 1 - Competências para uma Cultura da Democracia.**



*Nota.* Quadro retirado de Conselho da Europa, 2016, p. 7.

Os **valores**, de acordo com o PASEO (2017), podem ser definidos como crenças que orientam os comportamentos e ações de cada um, de acordo com a sua personalidade e a sua relação com o meio. Assim, podemos afirmar que os valores são entendidos como “os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (PASEO, 2017, p. 9). Neste contexto, destacam-se os valores pela dignidade humana e pelos direitos humanos, a valorização da diversidade cultural, da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito (Conselho da Europa, 2017).

As **atitudes** dizem respeito às disposições mentais dos indivíduos face aos outros e ao meio que os rodeia. Segundo o Conselho da Europa (2017), as atitudes são constituídas por uma opinião/convicção, uma emoção/sentimento, uma avaliação (positiva ou negativa) e “uma tendência para se comportar de uma certa maneira para

com esse objeto” (Conselho da Europa, 2017, p. 39). As atitudes, incluem, por exemplo, a sensibilidade à diversidade cultural, a responsabilidade, o respeito e o espírito cívico.

As **capacidades** referem-se a competências cognitivas, sociais e práticas, como a capacidade de escuta e observação, resolução de conflitos, pensamento crítico, cooperação, empatia e flexibilidade e adaptabilidade (Conselho da Europa, 2017, p. 43). Estas capacidades são essenciais para que os cidadãos possam adaptar-se para atingir um determinado objetivo ou fim.

A dimensão dos **conhecimentos e compreensão crítica** implica, segundo o Conselho da Europa (2017), o domínio de conhecimentos sobre direitos humanos, participação cívica, diversidade social e cultural, como também o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre esses mesmos saberes. Desta forma, é necessário que os alunos aprendam a relacionar esses conhecimentos com as suas experiências pessoais e os contextos sociais que os rodeiam.

É também importante salientar que este conjunto de competências deve ser desenvolvido desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que, tal como defende o Conselho da Europa (2017), “é essencial equipar os aprendentes com as competências definidas no presente modelo para lhes oferecer os meios de escolher e prosseguir os seus próprios objetivos, no quadro dos processos democráticos e no respeito pelos direitos humanos” (p.57).

Neste sentido, Dias e Hortas (2023) evidenciam, com base numa investigação realizada com futuros professores do 1.º CEB, que o desenvolvimento de valores como o respeito, a dignidade humana e a igualdade, bem como atitudes de empatia e cooperação, são aspetos essenciais para promover, intencionalmente, uma cultura de cidadania na sala de aula.

### **2.1.5 Direitos humanos e direitos da criança**

A educação para a cidadania democrática está também enraizada nos princípios dos direitos humanos e dos direitos das crianças, reconhecendo que a dignidade da pessoa humana é o fundamento de qualquer sociedade democrática e justa.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, constituiu um marco fundamental ao estabelecer os princípios e direitos gerais de liberdade, igualdade, justiça e paz para todos. Estes direitos são, de acordo com a DUDH, universais, inalienáveis e indivisíveis

e devem ser garantidos a todos os seres humanos, independentemente “de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.” (DUDH, 1948, art.º. 2.º).

A Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976 e com sucessivas revisões, e última das quais em 2005, também integra os mesmos princípios, referindo que “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” e “Ninguém pode ser privilegiado, [...] privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.” (República Portuguesa, 2005, art.º. 13.º).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), reconhece a *criança* como todo o ser humano menor de 18 anos que também está sujeito a direitos, como a liberdade de expressão, a participação e a sua proteção. O seu artigo 12.º, particularmente, afirma o direito das crianças a expressarem livremente as suas opiniões sobre todas as questões que lhe dizem respeito, sendo estas devidamente consideradas (DUDH, 1989, p. 13).

Neste sentido, a Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (2010), reforça que a educação deve capacitar os alunos para conhecer, compreender e respeitar esses direitos, como também para os defender e promover ao longo da sua vida. Ademais, a educação para os direitos humanos é definida como um processo que tem como principal objetivo “reforçar a capacidade de ação no seio da sociedade para defender e promover os direitos humanos, a democracia e o primado do direito.” (Conselho da Europa, 2010, cap. II). Além disso, sublinha que a educação para a cidadania democrática e a educação para os direitos humanos são complementares, uma vez que ambas partilham objetivos pedagógicos comuns, centrados no desenvolvimento de atitudes, competências e conhecimentos que favorecem a construção de uma sociedade baseada no respeito, justiça, solidariedade e paz, conforme mencionado anteriormente.

Assim, de forma a garantir uma verdadeira educação para a cidadania democrática e para os Direitos Humanos, é necessário que os docentes façam mais do que apenas transmitir conhecimentos ou conteúdos. Torna-se imprescindível que os

alunos entrem diariamente em contacto com um ambiente escolar onde os Direitos Humanos são vividos, respeitados e exercidos (Henriques et al., 1999).

## **2.2 Importância da Cidadania na Escola**

A Escola é um espaço privilegiado para a construção e desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa. É na Escola que as crianças e os jovens entram em contacto com uma estrutura com regras e responsabilidades próprias. Tal como se encontra mencionado no Referencial de Educação para a Ética e Integridade

a escola é, possivelmente, o primeiro contacto que as crianças têm com regras, processos e estruturas organizacionais. [...] A forma como os alunos entendem e assumem o seu papel e os deveres e responsabilidades que lhes são atribuídos no contexto escolar é importante para a formação de um quadro de valores, que servirá de referência para o exercício de outros papéis, noutros contextos organizacionais, ao longo da sua vida. (Castro et al., 2024, p. 6)

Desta forma, a Escola deve ser vista como um espaço de aprendizagem integrada e interdisciplinar, onde os alunos não adquirem somente conhecimentos científicos, como também aprendem a viver em sociedade. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) reforça esta ideia destacando que as escolas devem formar alunos com “uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática.” (Monteiro et al., 2017, p.1). É, portanto, durante o tempo escolar que os alunos estabelecem as bases para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos autónomos, conscientes e críticos.

### **2.2.1 A Escola como laboratório transformador de alunos em cidadãos críticos e participativos**

A cidadania democrática, enquanto conceito social e político, implica a formação de indivíduos ativos, críticos, participativos e informados. Desta forma, Trindade e Cosme (2019) defendem que a Escola deve ser capaz de “garantir que todos os seus

alunos, independentemente das suas singularidades e condições de vida, possam apropriar-se do património de informações, instrumentos e procedimentos culturalmente validados.” (p. 17). Esta função da Escola já está prevista, desde 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabelece como um dos seus objetivos fundamentais “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.” (Lei n.º 46/86, art. 2.º, alínea i).

Desta forma, a educação para a cidadania ultrapassa apenas a transmissão de conteúdos, pois também se estende à vivência de experiências que promovem a participação dos alunos na construção do seu próprio conhecimento. A disciplina de CeD, que integra as Aprendizagens Essenciais como área transversal durante o 1.º CEB e se apresenta como disciplina autónoma a partir do 2.º CEB, tem como principal objetivo “promover o exercício da cidadania ativa e consciente com base nos direitos humanos, na democracia e no respeito pelo outro.” (DGE, 2021, p. 2). Este objetivo poderá ser desenvolvido através da abordagem de diferentes domínios já definidos na componente de CeD e a sua aplicação durante os ciclos de escolaridade, tal como se encontram apresentados na tabela 7.

**Tabela 7 - Domínios a desenvolver na componente de CeD**

<b>Grupos</b>	<b>Domínios/ conteúdos</b>	<b>Visibilidade nos CEB</b>
1.º grupo	Direitos Humanos Igualdade de Género Interculturalidade Desenvolvimento Sustentável Educação ambiental Saúde	Obrigatório para todos os níveis de ensino e ciclos de escolaridade
2.º grupo	Sexualidade <i>Media</i> Instituições e participação democrática Literacia financeira e educação para o consumo Segurança rodoviária Risco	Deve ser trabalhado, pelo menos, em dois ciclos do ensino básico

3.º grupo	Empreendedorismo Mundo do Trabalho Segurança, Defesa e Paz Bem-estar animal Voluntariado Outros domínios consoante as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola	Aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade
-----------	---	--

Nota. Tabela realizada com base nas Aprendizagens Essenciais de CeD, 2021

Desta forma, as escolas podem criar atividades e contextos em que, por exemplo, os alunos possam tomar decisões sobre certos temas, resolver conflitos de forma cooperativa, participar em assembleias escolares e projetos de intervenção ambiental, cultural ou social. Assim, os alunos constroem, de forma autónoma, os seus próprios valores e aprendizagens democráticas.

### 2.2.2 O papel dos professores na promoção de uma cidadania democrática

Num contexto educativo marcado pela diversidade, os professores assumem um papel crucial, não só como mediadores de informação, mas também como mediadores de experiências que permitem aos alunos compreender e vivenciar os valores democráticos. Este papel exige uma prática pedagógica devidamente orientada para a formação ética, crítica e democrática, através da utilização de metodologias e atividades centradas nos alunos, tal como mencionam Fernández et al. (2012): “el profesor desempeña una función central para la organización de las actividades de aprendizaje, más allá de enseñar unas materias.” (p. 45).

É importante mencionar que, para os docentes desempenharem este papel de forma intencional e consciente, é necessário que tenham uma certa formação no domínio da cidadania, “El profesor precisa una formación amplia para desempeñar satisfactoriamente su tarea.” (Fernández et al., 2012, p. 45). O Referencial de Educação para a Ética e Integridade (2024) menciona que o papel do docente é crucial para proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolverem uma consciência ética, de se comprometerem com valores democráticos e de tomarem decisões informadas e responsáveis.

Adicionalmente, segundo Fernández et al. (2012), os professores devem ter a capacidade de adaptar as suas práticas às necessidades e interesses dos alunos, reconhecendo que a cidadania se constrói a partir do diálogo e da valorização da diversidade. A este respeito, os autores sublinham que “el profesor tiene que promover la autonomía del niño y darle posibilidades de que aprenda por sí solo, pero debe estar ahí para cuando sea necesario” (Fernández et al., 2012, p. 45).

No entanto, também existem certos constrangimentos à concretização de uma educação para a cidadania democrática. Um dos principais obstáculos é, segundo Fernández, et al. (2012), a falta de tempo disponível, associada à tal pressão para cumprir programas extensos e às diferentes exigências burocráticas que também limita a oportunidade dos professores desenvolverem práticas pedagógicas, centradas na cidadania democrática.

Além disso, outro constrangimento mencionado pelos autores é a formação inicial e contínua dos docentes, frequentemente centrada na realização dos conteúdos curriculares e muitas vezes não dando a atenção necessária a dimensões sociais, democráticas e éticas: “El problema de la formación de esos profesores como educadores está pendiente desde hace mucho años.” (Fernández, Pérez & Fernández, 2012, p. 45). Assim, não basta apelar a novas metodologias ou mudanças curriculares sem garantir previamente uma formação inicial que prepare os professores para enfrentar os desafios da cidadania democrática em diferentes contextos escolares. Deste modo, é possível afirmar que “todo da pocos resultados si no se forma a los profesores adecuadamente y se les dota de los instrumentos, materiales, unidades didácticas, modelos de trabajo.” (Fernández et al., 2012, p. 46).

### **2.3 Educação para a cidadania no currículo do 1.º CEB**

A educação para a cidadania no 1.º CEB não existe enquanto disciplina autónoma, mas inscreve-se de forma transversal em todo o currículo. Esta orientação está de acordo com a LBSE (Lei n.º 46/86), que, no seu artigo 2.º, destaca a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, promovendo a “realização pessoal, a participação social e democrática na vida comunitária e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade social”.

Desta forma, a transversalidade da cidadania no currículo do 1.º CEB é, assim, um princípio orientador, mas também se pode tornar num desafio para os professores

que têm de ter a capacidade de integrar, de forma intencional, valores, atitudes e competências de cidadania nas suas aulas.

### **2.3.1 Qual o lugar para a Cidadania nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

No PASEO (2017) encontram-se explicitados os princípios, valores e competências que orientam a formação e o percurso dos alunos até ao final da sua escolaridade obrigatória. A cidadania está presente neste documento como um dos eixos fundamentais, através dos **princípios** de base humanista, sustentabilidade e inclusão. Estes têm como finalidade habilitar os jovens “com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa [...] equidade e democracia [...] e consciência de sustentabilidade.” (PASEO, 2017, pp. 13-14).

As **áreas de competência** apresentadas no PASEO, tais como, o relacionamento interpessoal, pensamento crítico e criativo, autonomia e desenvolvimento pessoal, bem-estar, saúde e ambiente, consciência e domínio do corpo, são entendidas como fundamentais na formação dos alunos e também representam dimensões essenciais na prática de uma cidadania ativa.

No que se refere aos **valores**, o referencial destaca a liberdade, a responsabilidade e integridade, a cidadania, a participação e a curiosidade e a reflexão e inovação como elementos cruciais da convivência em sociedade. Através destes valores os alunos são incentivados a

respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente [...], desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; [...] demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural; [...] manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum. (PASEO, 2017, p. 17)

Os princípios, valores e áreas de competência mencionados anteriormente estão intrinsecamente ligados às Competências de Cidadania Democráticas, definidas pelo Conselho da Europa (2017), existindo assim uma articulação entre documentos nacionais e referenciais europeus. Ambos os documentos defendem que a cidadania

democrática não se aprende de forma isolada, mas através da vivência em contextos escolares inclusivos e participativos, em que os alunos têm a oportunidade de praticar e desenvolver CDD.

Ademais, as AE da disciplina de CeD, embora sejam aplicadas de forma autónoma a partir do 2.º CEB, oferecem orientações e informação sobre os domínios a desenvolver no 1.º CEB, tal como foram identificados na Tabela 7.

### **2.3.2 Como é que podemos integrar competências de cidadania democrática nas diferentes áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio)**

A integração das CDD nas diferentes áreas curriculares do 1.º CEB exige uma prática pedagógica transversal, crítica e contextualizada, que promova uma aprendizagem significativa e centrada no aluno (Referencial de Educação para a Cidadania, 2017). Importa salientar que esta integração também tem de ser pensada de acordo com o ano de escolaridade dos alunos e das AE previstas para tal.

Na área curricular de Português, mais especificamente no domínio da leitura e interpretação de textos, é possível realizar atividades de leitura de cartas, textos informativos, entre outros, que abordem temas sobre cidadania democrática e que permitam a reflexão sobre valores como a empatia, o respeito e a justiça. Ademais, através da escrita de textos de opinião, textos narrativos e preparação de debates e entrevistas, os alunos desenvolvem capacidades argumentativas ao mesmo tempo que trabalham competências de escrita. Assim, segundo Fonseca (2001), a linguagem torna-se um instrumento que permite os alunos compreender e expressarem-se sobre diferentes problemas da comunidade.

Na área curricular de Matemática, poderão ser implementadas atividades que envolvam a análise de dados estatísticos, gráficos ou problemas que permitam, posteriormente, introduzir discussões sobre temas de justiça social, sustentabilidade, equidade ou tomada de decisões em grupo (Trindade & Cosme, 2019). Ademais, ao resolverem e analisarem problemas em grupo, os alunos aprendem a respeitar diferentes opiniões e raciocínios e a construir soluções em conjunto. Desta forma, os alunos desenvolvem capacidades de cooperação, escuta e observação e análise e pensamento crítico. Além disso, também são trabalhadas as atitudes de respeito e

tolerância para com a incerteza mencionadas no Referencial Competências para uma Cultura da Democracia (2017).

Na área de Estudo do Meio, a ligação com a cidadania é ainda mais explícita pois já existe um espaço para trabalhar a relação entre os alunos e o meio social e natural que os rodeia. A partir da observação do meio que envolve a escola e da identificação de locais relevantes para a aprendizagem de CDD, como por exemplo, instituições, parques, monumentos e comércios, os alunos estarão em contacto direto com a sociedade. Além disso, serão capazes de experienciar práticas democráticas vividas diariamente, tais como regras de convivência, o funcionamento de instituições e comércio e a valorização do património cultural e ambiental.

Em suma, segundo Fernández, Pérez e Fernández (2012), é possível interligar a cidadania e as CCD nas diferentes áreas curriculares, tornando a escola num “laboratorio desde el que se aprenda a analizar el mundo, y esa capacidad es la que deberían alcanzar los alumnos en el mayor grado posible al término de sus estudios.” (Fernández, Pérez & Fernández, 2012, p. 43).

### **2.3.3 Como avaliar o desenvolvimento das Competências de Cidadania Democrática nos alunos**

Segundo Afonso (2004), a avaliação das CDD no 1.º CEB exige um reposicionamento pedagógico dos processos de avaliação. Tal como menciona a autora, a avaliação da cidadania não pode seguir os modelos clássicos baseados no resultado final, pois deve ser entendida como um processo de avaliação formativa “consistente com os objetivos, as competências definidas e as metas pretendidas, [...], permitindo aos professores e alunos reflectir sobre a aquisição e o desenvolvimento de capacidades e atitudes cívicas, tendo oportunidade de reformular processos e alterar metodologias e actividades.” (Afonso, 2004, p. 459).

Além disso, segundo a mesma autora, é importante considerar que a avaliação para a cidadania deve ser participativa, crítica e democrática. Deste modo, é necessário articular instrumentos de registo, como grelhas de observação ou notas de campo, com momentos de reflexão individual e coletiva, envolvendo assim os próprios alunos no processo de avaliação.

Complementando esta perspectiva de Afonso (2004), Milagre et al. (2018), reforçam que a avaliação, no domínio da cidadania, não deve ser entendida como uma classificação, mas sim como uma oportunidade de melhoria contínua. Neste sentido, segundo os autores, os professores devem observar o envolvimento dos alunos durante a realização de diferentes atividades, como a capacidade de colaboração e escuta dos alunos e a atitudes de respeito, responsabilidade e empatia.

Desta forma, a avaliação não requer instrumentos tradicionais como testes e fichas de avaliação, mas sim uma diversificação de estratégias, como grelhas de observação, portfólios, registos reflexivos e auto e hétero avaliações individuais, a pares e em grupos. (Milagre, 2018, p. 31).

### 3. METODOLOGIA

| | " | | " | |

No presente capítulo será apresentada a metodologia utilizada no estudo, mencionando a natureza do mesmo, caracterizando o contexto e os participantes, assim como os métodos e técnicas de recolha e análise de dados. Além disso, serão enunciados os princípios éticos do processo de investigação e as diferentes etapas do seu percurso.

A metodologia representa uma dimensão essencial de qualquer processo investigativo, pois define os caminhos, métodos e instrumentos utilizados durante o estudo. Segundo Coutinho (2011), a metodologia deve estar alinhada com o paradigma que sustenta a investigação, sendo este responsável por orientar a forma como o investigador observa, interpreta e analisa a realidade (p. 11).

### **3.1 Opções metodológicas**

O presente estudo inscreve-se no paradigma qualitativo e adota como estratégia metodológica o estudo de caso. Um estudo de caso caracteriza-se como um “plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso.” (Coutinho, 2011, p. 287). Este tipo de abordagem é adequada quando se pretende compreender, de forma mais detalhada, e num determinado tempo e espaço e as especificidades de um certo “caso”. Além disso, segundo Coutinho (2011), o estudo de caso valoriza a descrição e análise profunda de um caso, seja ele uma turma, escola, aluno, entre outros, sendo este o mais indicado para “descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso” (Coutinho, 2011, p. 295). Ademais, importa salientar que o presente estudo de caso se caracteriza como *instrumental*, pois, segundo Coutinho (2011), este tipo de estudo é utilizado para “fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um *instrumento* para compreender outro(s) fenómeno(s);” (p. 296).

A investigação desenvolvida assume uma orientação qualitativa, tendo em conta que teve como objetivo perceber e compreender diferentes interpretações e significados construídos pelos participantes. Segundo Amado (2014), este tipo de investigação não se centra na verdade absoluta, tendo em conta que não existe “uma verdade única, nem um único modo de a explicar; o verdadeiro critério da verdade é o da ‘utilidade’ que os

conceitos têm ou podem ter na organização e unificação da nossa experiência imediata.” (Calabro, 1997, cit. por Amado, 2014, p. 58).

Além disso, destaca-se a valorização do ponto de vista e opinião dos participantes como uma característica central deste tipo de abordagem, tal como é referido por Amado (2014) “o investigador deve procurar compreender as realidades complexas e múltiplas a partir das perspetivas dos participantes [e também compreender que o participante] enquanto sujeito investigador [...] é um construtor do mundo por ele mesmo estudado.” (p. 42).

Por fim, salienta-se ainda a importância de analisar o caso e os resultados obtidos numa lógica holística, “sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados).” (Amado, 2014, p. 41). Assim, este tipo de abordagem revelou-se adequada para estudar e compreender as formas como a cidadania democrática é vivida e experienciada numa turma do 1.º CEB.

### **3.2 Caracterização sumária do contexto**

No que diz respeito aos participantes, o estudo foi desenvolvido numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, composta por 24 alunos, seis do sexo feminino e 18 do sexo masculino. Treze alunos tinham nacionalidade estrangeira como o Bangladesh, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Roménia. Ademais, foram realizadas duas entrevistas focais a um grupo de cinco alunos, também todos com diferentes nacionalidades.

### **3.3 Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

A investigação recorreu a múltiplas técnicas de recolha e análise de dados (Tabela 8) de modo a garantir uma perspetiva mais ampla e aprofundada sobre o papel e a promoção da cidadania democrática no contexto escolar, sempre em consonância com os objetivos já definidos.

#### **Tabela 8**

*Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados*

<b>Objetivos</b>	<b>Métodos e Técnicas de Recolha de dados</b>	<b>Técnicas de análise</b>	<b>Instrumentos/produtos de recolha</b>
(1) Compreender o papel da cidadania democrática na formação de alunos do 1.º ciclo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista em grupo focal;</li> <li>- Entrevista semiestruturada à professora cooperante;</li> </ul>	Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcrição das entrevistas;</li> <li>- Respostas à ficha de autoavaliação (inicial e final);</li> </ul>
(2) Reconhecer o contributo dos professores na promoção da cidadania democrática no 1.º ciclo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de autoavaliação inicial e final;</li> <li>- Pesquisa documental;</li> <li>- Questionário aplicado aos docentes do 1.º CEB do agrupamento de escolas em questão.</li> </ul>	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respostas ao questionário.</li> </ul>
(3) Construir propostas de estratégias de integração das competências de cidadania democráticas a partir das áreas curriculares do 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha de dados em documentos de referência (AE, PASEO, Currículo Nacional 1.º CEB, ENEC, CCD).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produções dos alunos;</li> <li>- Grelhas de registo de participação;</li> <li>- Guia de recurso ao professor cidadão</li> </ul>

Nota. Autoria própria

Para o primeiro objetivo - *Compreender o papel da cidadania democrática na formação de alunos do 1.º CEB* - foram realizadas uma entrevista semiestruturada à

professora cooperante e duas entrevistas focais, aos alunos, no começo e no final do período de intervenção, que se iniciou no dia 2 de maio e terminou no dia 6 de junho.

Segundo Azevedo et al. (2017), as entrevistas surgem como o instrumento mais utilizado para a “recolha exaustiva e alargada dos significados atribuídos aos fenómenos.” (p. 160). Deste modo, após uma entrevista, esta é habitualmente transcrita, antes de ser analisada com o objetivo de minimizar possíveis limitações associadas à intuição ou então à recordação de informação. Assim, a partir das transcrições realizadas é possível “observar repetida e detalhadamente o decurso e o conteúdo da entrevista” (Azevedo et al., 2017, p. 161). Desta forma, é importante mencionar que todas as transcrições realizadas, referentes às entrevistas focais e semiestruturada, têm um caráter **não naturalista**. Segundo os mesmos autores, uma transcrição não naturalista privilegia só o discurso verbal e “centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como “gaguez, pausas, [...], apresentando-se, por isso, como uma transcrição mais polida e seletiva.” (Azevedo et al., 2017, p. 161).

A entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante possibilitou compreender, de forma mais aprofundada, o ponto de vista de uma docente, sobre o impacto da educação para a cidadania democrática na formação dos alunos. Além disso, segundo Flick (2005), este tipo de entrevistas despertam mais interesse pois já existe uma expectativa de os “pontos de vista dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário.” (p. 77).

A entrevista focal ou *focus group*, segundo Silva et al., (2014), é uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um determinado tópico apresentado pelo investigador. Ademais, é um método de recolha de dados que tem como objetivos a “focalização da discussão num dado assunto [e] o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse.” (Silva et al., 2014, p. 177). Deste modo, a entrevista focal foi realizada com um grupo de cinco alunos do 4.º ano, duas raparigas e três rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Ainda para o primeiro objetivo foi utilizada a pesquisa documental para complementar os dados empíricos com informações provenientes de documentos e referenciais curriculares e de natureza curricular. Segundo Junior et al. (2021), a pesquisa documental é uma metodologia de investigação que utiliza determinados procedimentos técnicos e científicos para “examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, e deles, obter as mais significativas informações,

conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos” (p. 38). Assim, através da pesquisa documental e da análise da informação recolhida, foi possível fundamentar determinadas ações e acontecimentos ocorridos durante a prática, bem como enquadrar curricularmente os tópicos abordados, “seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Junior et al., 2021, p. 40).

Ademais, foram entregues, ao longo do período de intervenção, várias fichas de opinião sobre temas de cidadania democrática para os alunos preencherem. Desta forma, foi possível perceber o nível de conhecimento dos alunos antes de serem realizadas as atividades propostas e depois.

Por fim, os instrumentos de recolha de dados utilizados, como a transcrição das entrevistas e as respostas às fichas de autoavaliação, permitiram a posterior análise qualitativa e comparativa das perceções e aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito ao segundo objetivo - *Reconhecer o contributo dos professores na promoção da cidadania democrática no 1.º ciclo* - foi aplicado um questionário aos docentes do 1.º CEB do agrupamento de escolas onde a investigação foi realizada. Este questionário teve como objetivo recolher dados sobre as perceções, práticas pedagógicas e dificuldades dos professores relativamente ao ensino da cidadania democrática.

Segundo Gil (2008), o questionário é uma das técnicas mais eficazes para a recolha de dados, sobretudo quando se pretende “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, [...] comportamento presente ou passado etc.” (p. 121). Desta forma, um questionário consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas a serem respondidas. Serão essas respostas que irão proporcionar os dados para descrever algo ou testar uma determinada hipótese.

Por fim, para o terceiro objetivo - *Construir propostas de estratégias de integração das competências de cidadania democráticas a partir das áreas curriculares do 1.º CEB* - foram recolhidos certos dados de documentos de referência como as AE, o PASEO, a ENEC, as CCD, entre outros. De acordo com Junior et al. (2021), documentos escritos por instituições governamentais também podem ser úteis para a pesquisa social, sendo que neste ponto torna-se essencial compreender o enquadramento legal e pedagógico das CDD a desenvolver. Ademais, tendo em conta esses documentos de referência, foi construído e ilustrado um *Guia Prático para*

*Professores Cidadãos*. Este guia tem como finalidade reunir algumas propostas pedagógicas, encontradas durante o período de intervenção e que servem como alavanca para o desenvolvimento das CDD na sala de aula.

Para todos os objetivos delineados neste estudo, recorreu-se tanto à análise documental como à análise de conteúdo como técnicas de análise de dados. De acordo com Junior et al. (2021), a análise documental tem como objetivo organizar informação segundo os objetivos de um estudo através de procedimentos de classificação da informação de documentos oficiais, regulamentos, referenciais, entre outros, tal como foi mencionado anteriormente. Por outro lado, a análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), pretende descrever, categorizar e interpretar informações como as questões abertas dos questionários, entrevistas e produções de alunos. Assim, utilizando estas duas técnicas em conjunto, foi possível realizar uma análise mais consistente com os objetivos da investigação.

#### **3.4 Alusão aos princípios éticos do processo de investigação**

A investigação respeitou os princípios éticos estabelecidos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação (2020), nomeadamente o consentimento livre e informado e a confidencialidade e privacidade das informações recolhidas. Desta forma, foi garantido o total anonimato dos alunos e dos professores, sendo que todos foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo. Para assegurar o anonimato, foi utilizada uma codificação com a designação dos participantes, não sendo, em momento algum, divulgada a sua identidade pessoal. Ademais, todas as gravações de entrevistas foram consentidas por parte da professora cooperante e coordenadora da escola.

## 4. RESULTADOS

|' '' | | ''

#### **4.1 Compreender o papel da cidadania democrática na formação de alunos do 1.º CEB**

Tendo como referência os objetivos definidos para o estudo: (i) Compreender o papel da cidadania democrática na formação de alunos do 1.º CEB; (ii) Reconhecer o contributo dos professores na promoção da cidadania democrática no 1.º CEB; e (iii) Construir propostas de estratégias de integração das competências de cidadania democrática a partir das áreas curriculares do 1.º CEB, apresenta-se, de seguida, a análise dos dados recolhidos ao longo da investigação.

Esta análise, tal como referido no capítulo da Metodologia, baseou-se em diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, como grelhas de avaliação, inquérito por questionário e entrevistas, cuja utilização permitiu dar resposta aos objetivos definidos.

##### **4.1.1 A (in)visibilidade da cidadania democrática em documentos curriculares e de natureza curricular**

A análise dos documentos curriculares e de natureza curricular, nomeadamente o PASEO e as AE, apesar de serem dois documentos distintos e com objetivos diferentes, permitem verificar que a cidadania democrática está presente no currículo do 1.º CEB de forma explícita, embora ainda numa lógica mais transversal a todas as áreas curriculares.

O PASEO (2017) assume a cidadania como um dos eixos fundamentais da formação dos alunos, destacando princípios como a inclusão, a justiça, a equidade e a democracia. Esta perspetiva está simultaneamente em consonância com o Referencial Competências para uma Cultura da Democracia (Conselho da Europa, 2017), que define a cidadania democrática através da articulação entre valores, capacidades e conhecimentos. No PASEO (2017), essa abordagem traduz-se nas áreas de competência relacionadas com o relacionamento interpessoal, pensamento crítico e criativo, autonomia e desenvolvimento pessoal, e responsabilidade social.

Já no 1.º CEB, apesar da cidadania não existir enquanto disciplina autónoma e sim como uma área transversal, encontram-se definidos temas, nas AE de CeD (2021), e certos domínios a serem trabalhados ao longo dos ciclos. Estes domínios incluem, por

exemplo, temas como: direitos humanos, igualdade de género, interculturalidade, educação ambiental, participação democrática, entre outros. Embora estes temas devam ser desenvolvidos ao longo do 1.º CEB, a sua obrigatoriedade torna-se mais clara a partir do 2.º CEB, pois a cidadania surge como uma disciplina autónoma que pode ser anual ou semestral, dependendo do contexto escolar.

Assim, esta abordagem transversal, embora também esteja alinhada com a ENEC (2017), apresenta certos desafios. Por um lado, promove a integração de CDD em diferentes áreas curriculares, como é o caso de Português, Matemática e Estudo do Meio, favorecendo a interdisciplinaridade, que permite que os alunos perceberem que a cidadania democrática não é apenas um tema de uma disciplina, mas sim um valor transversal que está incluído em todas as áreas curriculares. Por outro lado, segundo Fernández et al. (2012), a falta de orientação concreta e mais específica para o 1.º CEB pode dificultar a implementação das CDD no decorrer do ano letivo.

Em suma, os documentos curriculares e de natureza curricular analisados reconhecem a importância da cidadania democrática, mas a sua visibilidade no 1.º CEB está bastante dependente da intencionalidade pedagógica dos docentes. A ausência de uma disciplina própria e a transversalidade dos domínios colocam desafios à sua concretização no quotidiano escolar, o que reforça a necessidade de uma formação docente sólida e de uma cultura escolar que valorize, de forma prática e contínua, os valores democráticos desde os primeiros anos de escolaridade (Hortas & Dias, 2023).

#### **4.1.2 Perceções/concepções dos alunos relativamente à cidadania democrática**

Para avaliar este objetivo específico, foram aplicadas diferentes fichas de opinião aos alunos durante o decorrer da investigação (Anexo I). Cada uma destas fichas permitiu aos alunos expressar livremente as suas opiniões e refletir, por escrito, sobre diferentes temas relacionados com a cidadania democrática, nomeadamente através da definição do conceito e da identificação de exemplos de ações concretas associadas a cada tema. Na última semana de intervenção, foi distribuída uma ficha de opinião final (Anexo J), contendo as mesmas questões das fichas anteriores, com o objetivo de aferir e identificar eventuais mudanças nas concepções e conhecimentos dos alunos após a realização das atividades propostas.

Importa referir que, devido à limitação temporal da intervenção, foi possível abordar apenas alguns dos temas e domínios integrados no 1.º e 2.º grupo das AE de CeD (2021), nomeadamente: direitos humanos, interculturalidade, educação ambiental e instituições e participação democrática.

Além disso, foram realizadas duas entrevistas focais (Anexo K) e as suas respetivas transcrições (Anexos L e M) que também serviram para compreender as conceções dos alunos sobre determinados temas de cidadania democrática.

A primeira ficha de opinião (Anexo I) preenchida pelos alunos teve como tema ‘A democracia’ e os alunos tiveram a oportunidade de identificar, de acordo com a sua opinião, sinónimos e antónimos da democracia. Como todas as fichas eram de pergunta aberta, foram criadas diferentes categorias, de acordo com as respostas mais comuns dos alunos. Todas as respostas e a sua respetiva categorização encontram-se apresentadas no Anexo N. Deste modo, a partir dessas categorias foram criados gráficos que apresentam a quantidade de alunos que se encaixa em determinada categoria. Importa referir que cada aluno apenas realizou um registo por ficha, e que o número total de alunos variou entre as fichas iniciais e finais devido à ausência de alguns elementos em determinadas aulas.

No que diz respeito ao conceito de democracia, a maioria dos alunos, durante a entrevista focal inicial (Anexo L), afirmou que já tinha ouvido falar deste conceito, mencionando que a democracia se define, por exemplo, como: “viver livre e podes falar a tua opinião por livre e espontânea vontade” (aluno EJ), “Ter todos os direitos do Tratado dos Direitos Humanos” (aluna MP) ou “Termos todos direitos iguais” (aluno EJ). Esta identificação alterou-se minimamente na última entrevista focal (gráfico 1.2), pois os alunos já classificavam a Democracia como um regime político. Além disso, um dos alunos criou uma ligação entre o conceito de Democracia e a Revolução de 25 de abril de 1974, referindo que

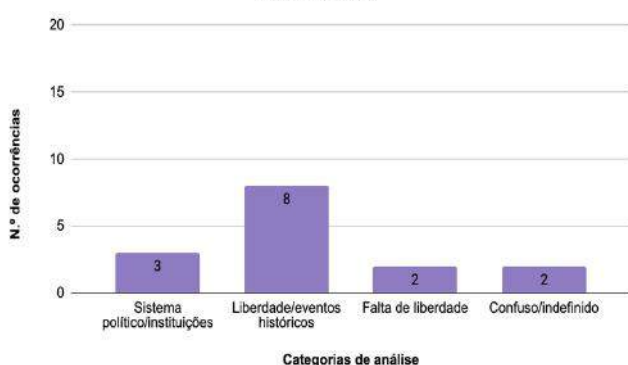
É um regime onde toda a gente se pode sentir livre e falar o que quiser. Por exemplo, antes do 25 de abril se nós falássemos mal de algum deputado ou assim, éramos presos e nunca sabíamos quem estava atrás de nós [...] Agora, [numa democracia], nós podemos falar de outras coisas que não se falavam antes do 25 de abril. (Anexo L)

A compreensão de democracia apresentada pelos alunos nas entrevistas focais, embora assente em exemplos concretos, enquadra-se na definição de democracia enquanto sistema de organização social e política que se baseia na liberdade de expressão, a participação ativa dos cidadãos e a sua igualdade perante a lei (Oropeza e Giménez, 2012).

Relativamente às conceções dos alunos sobre os sinónimos e antónimos da democracia, é possível verificar, a partir da análise dos gráficos da figura 2, que as opiniões dos alunos mantêm-se estáveis da 1.ª para a 2.ª recolha. No entanto, na ficha de opinião final (gráfico 1.2) já três alunos referiram a participação cidadã (ex.: eleições, votações), como sinónimo da democracia (gráficos 1.1 e 1.2). Além disso, inicialmente, é possível observar que dois alunos identificaram ‘falta de liberdade’ como um sinónimo de democracia, mas na segunda ficha o mesmo já não sucedeu. No que diz respeito aos antónimos (gráficos 1.3 e 1.4), é possível afirmar que existiu uma mudança entre a ficha inicial e final, sendo que na 2.ª ficha a maioria da turma apontou a ‘ditadura’ como antítese à democracia, associando-lhe conceitos como ‘censura e falta de liberdade’ (Anexo N). Esta comparação, embora simplificada, demonstra que quase todos os alunos já estabelecem uma distinção entre a democracia e a ditadura militar, refletindo os conteúdos desenvolvidos durante as atividades.

**Figura 2 - Gráficos 1.1 a 1.4: Conceções dos alunos sobre sinónimos e antónimos de democracia**

**Gráfico 1.1 - Conceções iniciais dos alunos sobre sinónimos de Democracia**



**Gráfico 1.2 - Conceções finais dos alunos sobre sinónimos de Democracia**

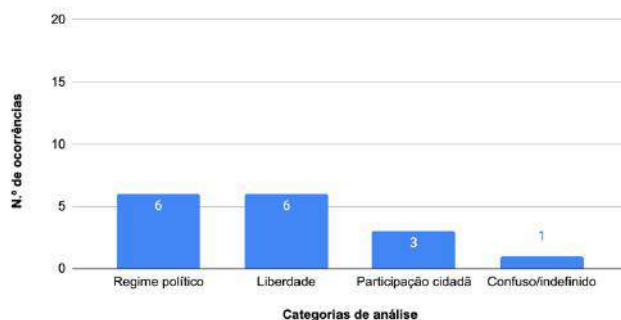


Gráfico 1.3 - Conceções iniciais dos alunos sobre antónimos de Democracia

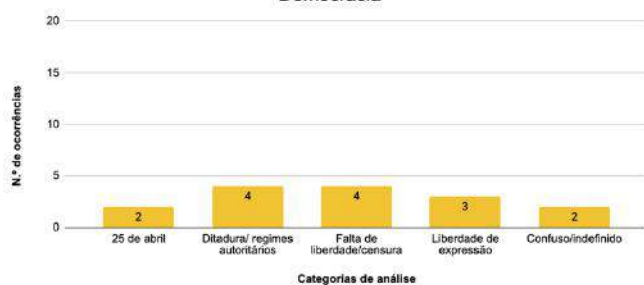
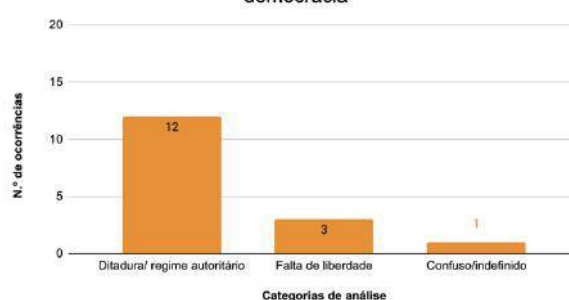


Gráfico 1.4 - Conceções finais dos alunos sobre antónimos de democracia

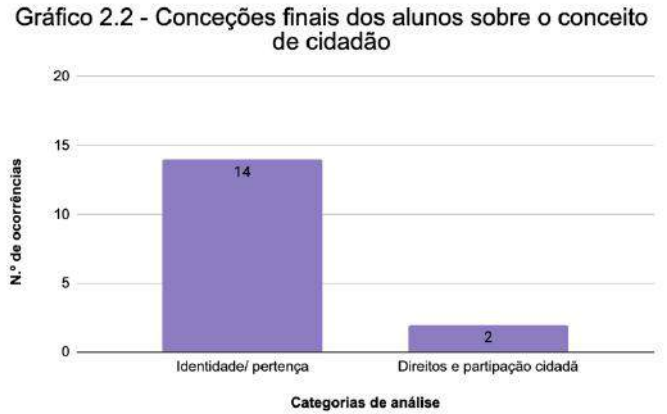
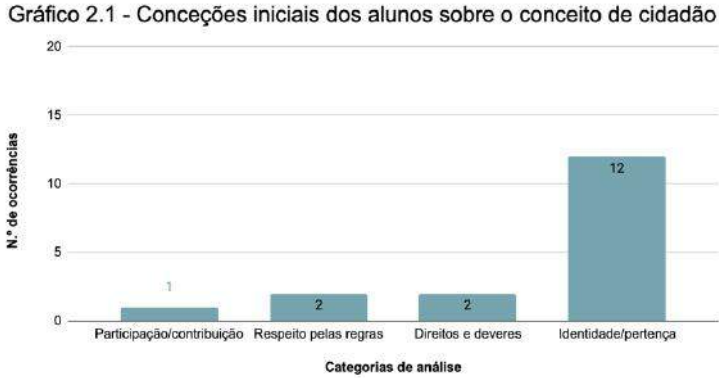


Nota. Gráficos de autoria própria.

Seguidamente, irei apresentar os dados referentes ao conceito de ser cidadão e às atitudes que os alunos caracterizam como sendo de um bom ou mau cidadão.

Os dados recolhidos nas fichas de opinião, complementados pelas entrevistas focais, evidenciam que a maior parte dos alunos associa o conceito de cidadania sobretudo à identidade e pertença. Opiniões como “pessoa que mora num país” ou “um cidadão é uma pessoa” (Anexo M), foram referidas por 12 alunos na ficha inicial e por 14 na final, tal como podemos observar nos gráficos 2.1 e 2.2 da figura 3. Esta perceção reflete uma ideia de cidadania como pertença a uma comunidade política, tal como referem Henriques et al. (1999). Estas opiniões também surgiram nas entrevistas focais realizadas. Inicialmente, os alunos descreveram um cidadão como “uma pessoa que habita num sítio como Portugal.” (Aluno MP) ou “tem a ver com cartão de cidadão que pertence às pessoas” (Aluna SS) (Anexo L). Estas ideias apontam para um entendimento ainda centrado em aspetos de pertença, sem aprofundar a dimensão participativa, característica da cidadania democrática (Conselho da Europa, 2017). Mesmo na última ficha de opinião, apenas dois alunos mencionaram que um cidadão também tem direitos e participa na sociedade, sendo descrito como “Uma pessoa que vota [e] uma pessoa que vota em várias coisas como nos presidentes” (Anexo M).

**Figura 3 - Gráficos 2.1 e 2.2: Concepções dos alunos à ideia do que é ser cidadão**



Nota. Gráficos de autoria própria.

No que diz respeito às atitudes, os alunos destacaram que um bom cidadão ajuda os outros, respeita, cumpre regras e protege o ambiente. Nos gráficos apresentados na figura 4, verifica-se um aumento, na 2.ª ficha, das menções a comportamentos ambientais (por exemplo, não poluir ou reciclar), associados a bons comportamentos dos cidadãos, o que parece indicar um maior interesse pelos valores da sustentabilidade e meio ambiente. Este aspeto também é mencionado durante ambas entrevistas: “Um bom cidadão recicla” (Aluna MP, entrevista inicial) e “Um mau cidadão polui o planeta” (Aluna SS, entrevista final) (Anexo M). Além disso, apesar de não se evidenciar nas fichas de opinião, os alunos mencionaram ao longo da entrevista focal final, a importância do respeito pelos outros, independentemente das suas características, referindo que um bom cidadão tem de saber

Respeitar a vontade da pessoa sentir. O cidadão tem de respeitar a forma de uma pessoa estar confortável. Se eu quiser que me chamem Maria, as outras pessoas têm de respeitar e tratar-me dessa forma porque na cidadania toda a gente tem de ser sentir à vontade para ser aquilo que quer, quando quiser e como quiser. (Anexo M)

Por outro lado, as atitudes atribuídas ao mau cidadão centraram-se, inicialmente, em comportamentos de poluição por exemplo, deitar lixo no chão ou não reciclar e em

atitudes de desrespeito como “insultar [...] bater [e] não obedecer” (Anexo N). Importa ainda salientar que cinco alunos apresentaram respostas enquadradas na categoria de ‘confuso/indefinido’, com formulações pouco claras ou incongruentes, como por exemplo “Eu não tenho nada [e] tem uma atitude” (Anexo N), o que poderá indicar certas dificuldades de expressão relativamente ao tema proposto. Na ficha de opinião final, observou-se a emergência de novas categorias, nomeadamente a ‘falta de respeito’ e ‘comportamentos de risco’, devido a respostas como “Não respeita o outro [e] usar tabaco e outras drogas” (Anexo N), tal como as atitudes identificadas pelos alunos durante a entrevista focal inicial “Fumar, cheirar droga, beber álcool [e] ser agressivo”. (Anexo L).

**Figura 4 - Gráficos 3.1 a 3.4: Concepções dos alunos sobre atitudes de um bom e mau cidadão**

Gráfico 3.1 - Concepções iniciais dos alunos sobre atitudes de um mau cidadão

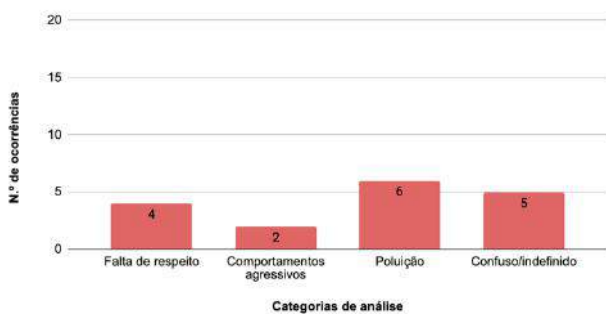


Gráfico 3.2 - Concepções finais dos alunos sobre atitudes de um mau cidadão

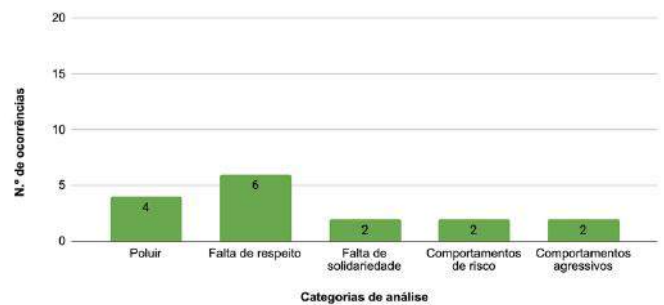


Gráfico 3.3 - Concepções iniciais dos alunos sobre atitudes um bom cidadão

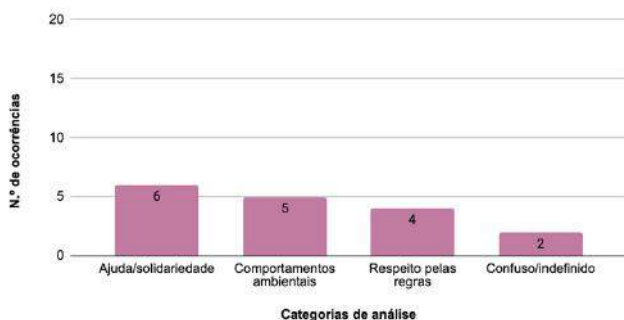
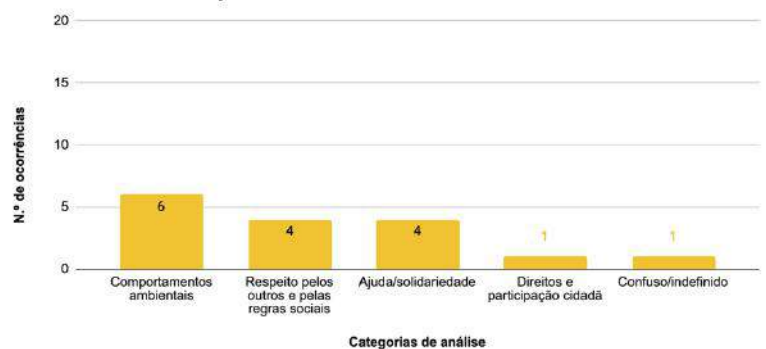


Gráfico 3.4 - Concepções finais dos alunos sobre atitudes um mau cidadão



Nota. Gráficos de autoria própria.

No que concerne o conceito de direitos e deveres, os dados recolhidos revelam que os alunos tendem a associar esta noção sobretudo a liberdades individuais e necessidades básicas, mencionando exemplos como “direito de votar [...] direito de comer [e] direito de ser livre” (Anexo N). Esta perceção alinha-se também com os princípios consagrados na DUDH (1948), ainda que de forma bastante simplificada pelos alunos. Nas entrevistas focais, surgiram igualmente referências ao direito de participar e de expressar a sua opinião: “Dizer o que penso (aluna SS, entrevista inicial), [e] Votar e escolher livremente quem quisermos (aluna MP, entrevista final)” (Anexo L e M). Os gráficos da figura 5 permitem observar que inicialmente, tal como foi referido, a maioria dos alunos entendia os direitos e deveres principalmente como responsabilidades normativas que se têm de cumprir. Após a intervenção, 13 alunos passaram a agrupar a ideia de ‘liberdade e obrigação’ na mesma resposta, mencionando, de forma geral, que “Direitos são uma coisa que deve ser respeitada e os deveres são coisas que devem ser cumpridas” (Anexo N).

**Figura 5 - Gráficos 4.1 e 4.2: Concepções dos alunos sobre o que são direitos e deveres**

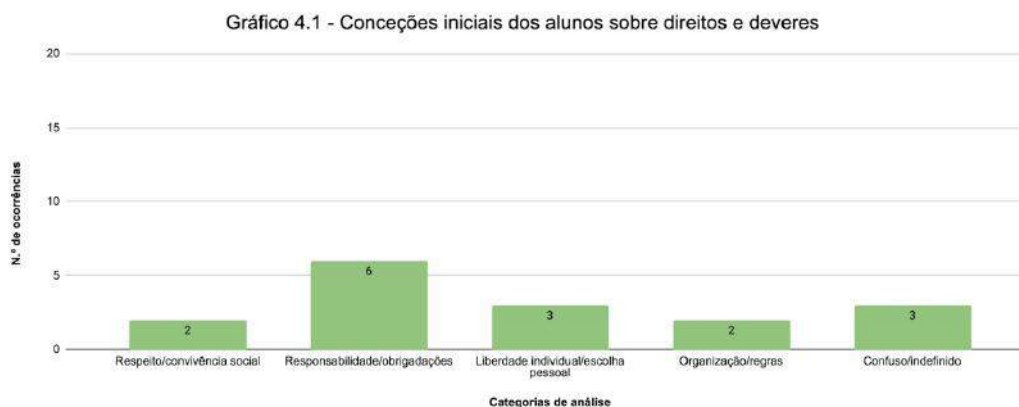
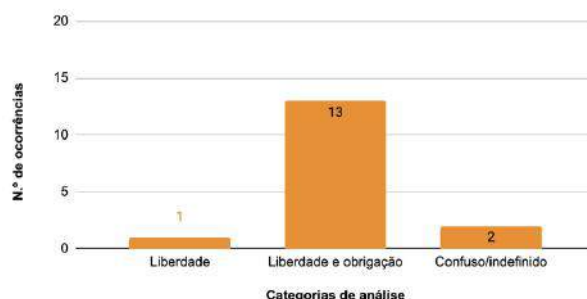


Gráfico 4.2 - Concepções finais dos alunos sobre direitos e deveres



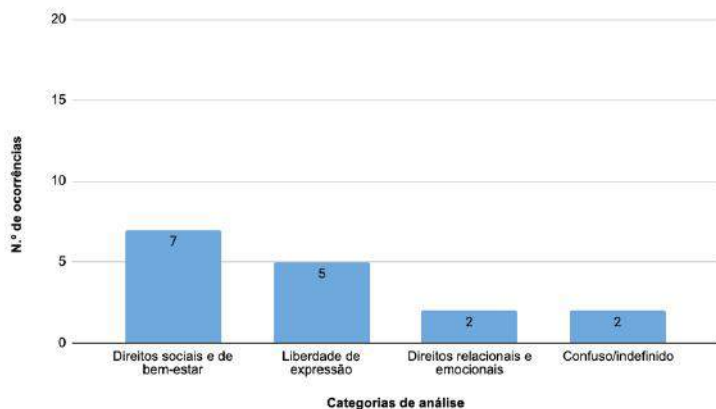
Nota. Gráficos de autoria própria.

Quanto aos deveres, prevaleceu a associação ao cumprimento de regras, à obediência e à responsabilidade social, referindo-se exemplos como “respeitar as leis, trabalhar” e “ir à escola” (Anexo N). Este padrão foi notório, primeiramente, nas fichas de opinião, em que inicialmente apenas três alunos referiram deveres relacionados com o cumprimento de regras, aumentando para sete na segunda ficha em que surgiram expressões como “Dever de trabalhar, dever de estudo [e] dever de fazer as tarefas que são precisas fazer” (Anexo N). Posteriormente, este tipo de resposta também surgiu durante as entrevistas focais: “Obedecer aos outros” (Aluno AN, entrevista inicial e final) e “São coisas que devemos cumprir” (Aluno TD) (Anexo L e M).

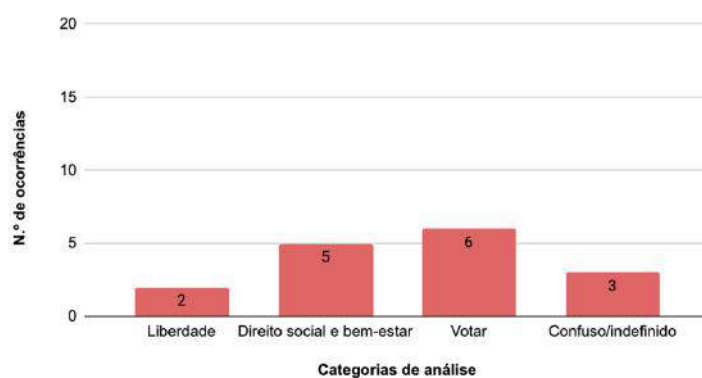
Além disso, após a intervenção, surgiu a menção ao direito de votar, acompanhada pelo reconhecimento de que votar também constitui um dever dos cidadãos, o que demonstra um avanço na compreensão de que exercer direitos também implica assumir responsabilidades perante a comunidade, tal como um dos alunos referiu na ficha final de opinião “Os direitos são coisas que temos de fazer para entregar à comunidade e os deveres são coisas que temos de cumprir.” (Anexo N)

**Figura 6 - Gráficos 5.1 a 5.4: Concepções dos alunos os direitos e deveres dos cidadãos**

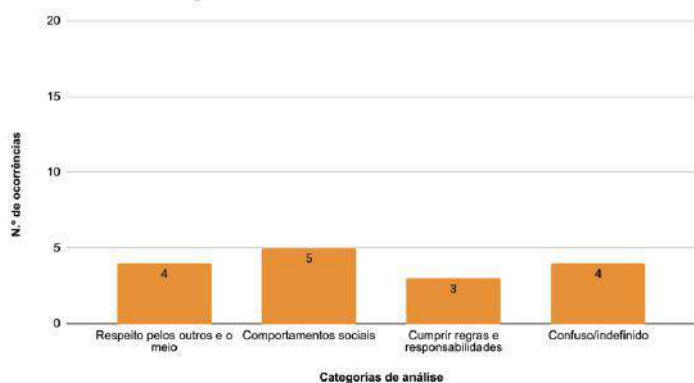
**Gráfico 5.1 - Concepções iniciais dos alunos sobre os direitos dos cidadãos**



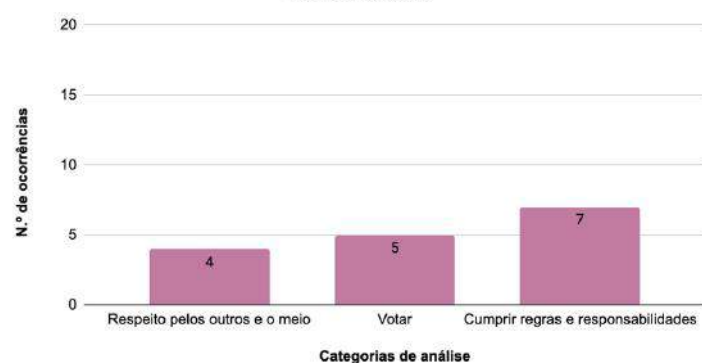
**Gráfico 5.2 - Concepções finais dos alunos sobre os direitos dos cidadãos**



**Gráfico 5.3 - Concepções iniciais dos alunos sobre os deveres dos cidadãos**



**Gráfico 5.4 - Concepções finais dos alunos sobre os deveres dos cidadãos**



*Nota.* Gráficos de autoria própria.

Um aspeto muito interessante que surgiu durante as entrevistas focais realizadas foi o da valorização da igualdade e do princípio da justiça. Durante as entrevistas, os alunos afirmaram que as pessoas, incluindo figuras de autoridade, devem cumprir as mesmas regras que os restantes cidadãos: “Há pessoas que pensam que o presidente, está mais acima e faz tudo aquilo que ele quiser, mas ele não pode fazer tudo [...] Tem os mesmos direitos. [...] Nós temos de cumprir os direitos e as leis e ele também (Aluna SS, entrevista final)” (Anexo L). Esta afirmação

reforça o princípio de igualdade jurídica consagrado na Constituição da LBSE (2005, art.º 13.º), apresentado anteriormente na fundamentação teórica.

#### **4.1.3 Prática e estratégias pedagógicas desenvolvidas pela escola no âmbito da educação para a cidadania democrática**

A análise deste objetivo específico apoia-se na entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante (Anexo O), na sua respetiva transcrição (Anexo P) e no Projeto Educativo do Agrupamento de escolas. É de salientar que a professora cooperante desempenhava, simultaneamente, funções de coordenadora da escola.

De acordo com a professora cooperante, os temas de cidadania são trabalhados na escola de forma transversal, principalmente nas aulas de Estudo do Meio, surgindo muitas vezes integrados em conteúdos curriculares, tal como a mesma refere na entrevista “quando trabalhamos determinado tema, por exemplo, a educação sustentável, para nós é Estudo do Meio e não cidadania, mas faz parte porque no 1.º CEB está tudo ligado.” (Anexo P). Esta ligação entre cidadania e Estudo do Meio reflete a perceção, partilhada pelos professores, de que a cidadania no 1.º CEB não constitui uma área autónoma, mas antes uma competência transversal capaz de ser inserida em diferentes áreas curriculares, tal como se encontra discriminado nas AE de CeD (2021).

Além disso, a coordenadora refere a existência de momentos mais formais de trabalho em torno da cidadania, como debates, apresentação de trabalhos e assembleias de turma (Anexo P). Estes instrumentos de trabalho são consistentes com a perspetiva de Tonucci (2009), que sublinha a importância de criar oportunidades de participação ativa e da construção de regras coletivas, permitindo aos alunos experienciar a democracia em contexto real.

Importa realçar que algumas ações de cidadania são relativas a problemas identificados no quotidiano escolar, mas que emergem da vida da comunidade. Por exemplo, a educação sexual surge como resposta a problemáticas concretas da escola, enquanto a educação financeira se articula com conteúdos matemáticos, tal como referiu a professora durante a entrevista. Deste modo, são abordados temas próximos da realidade dos alunos, tal como é mencionado no Conselho da Europa (2017).

Por outro lado, a entrevista evidenciou a opinião da coordenadora de que a cidadania só se concretiza verdadeiramente se existir um compromisso intencional dos professores, dado que os documentos curriculares, ainda que úteis, não garantem por

si só uma prática pedagógica efetiva: “É preciso um trabalho do professor mais empenhado e mais democrático. Mas estes documentos são úteis para ajudar o trabalho do professor.” (Anexo P).

O PEA (2022-2025) reforça a prioridade de promover a cidadania ativa, estabelecendo como valores a cooperação, a solidariedade, a participação e o respeito, definindo medidas concretas como a dinamização de assembleias e a promoção de ações de sensibilização sobre diversidade e inclusão (PEA, 2022-2025, p. 17). Estas orientações alinham-se com a perspetiva de Henriques et al. (1999) sobre a construção de comunidades democráticas com o objetivo comum de respeito mútuo e participação responsável.

Em suma, as práticas pedagógicas identificadas evidenciam um esforço real do agrupamento e dos professores para promover as CDD no 1.º CEB, integrando-a de forma transversal, criando espaços participativos e envolvendo, de forma progressiva, toda a comunidade.

#### **4.2. O contributo dos professores na promoção da cidadania democrática no 1.º CEB**

Tal como foi referido anteriormente, a promoção da cidadania democrática na escola não se centra apenas nos referenciais e documentos de natureza curricular, pois depende, fundamentalmente, do papel ativo que os professores assumem na sala de aula. Tal como mencionado por Fonseca (2001), a cidadania não pode ser apenas desenvolvida de forma teórica, pois exige experiências vividas pelos alunos, onde o professor atua como um mediador.

Neste sentido, o questionário aplicado a docentes do 1.º e 2.º CEB do agrupamento de escolas procurou compreender de que forma estes professores integram e desenvolvem a educação para a cidadania nas suas aulas, bem como identificar os principais desafios e obstáculos sentidos. Participaram neste questionário 22 docentes, sendo que 13 são do 1.º CEB e nove do 2.º CEB, com respostas dispersas por diferentes disciplinas, incluindo Português, Matemática, Educação Moral e Religiosa e Cidadania e Desenvolvimento, HGP, Inglês e Ciências Naturais. Ademais 18 professores afirmaram que na sua escola a cidadania não existe como disciplina autónoma, mas integra-se no currículo de forma anual, enquanto quatro referiram que existe enquanto disciplina própria (Anexo Q).

#### 4.2.1 As estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para integrar competências de cidadania democrática na sala de aula

No que se refere à frequência com que os professores abordam temas de cidadania nas aulas (figura 7), os resultados mostram que 10 o fazem semanalmente, quatro diariamente, três quinzenalmente e dois mensalmente, existindo ainda um professor que o faz 'quase todos os dias' e outro 'sempre que oportuno e necessário'. Apenas um docente afirmou não abordar temas de cidadania nas suas aulas. Estes dados permitem verificar que, de um modo geral, existe um lugar importante da cidadania democrática nas práticas pedagógicas.

**Figura 7-** *Frequência da abordagem de temas de cidadania na sala de aula*



*Nota.* Gráfico de autoria própria.

Relativamente às estratégias pedagógicas utilizadas, os dados evidenciam que os professores privilegiam situações do dia-a-dia que acontecem com os alunos ou com a turma, tendo em conta que esta estratégia teve 20 menções, sendo assim a mais utilizada (figura 8). Além disso, com 15 menções segue-se os debates e as conversas em grupo: com 10 menções a utilização de textos, vídeos e notícias e a integração de atividades interdisciplinares. Estas estratégias demonstram um alinhamento coerente com os princípios do Referencial de Competências para uma Cultura da Democracia

(Conselho da Europa, 2017), que recomenda a utilização de metodologias ativas que estimulem a reflexão crítica e a participação dos alunos.

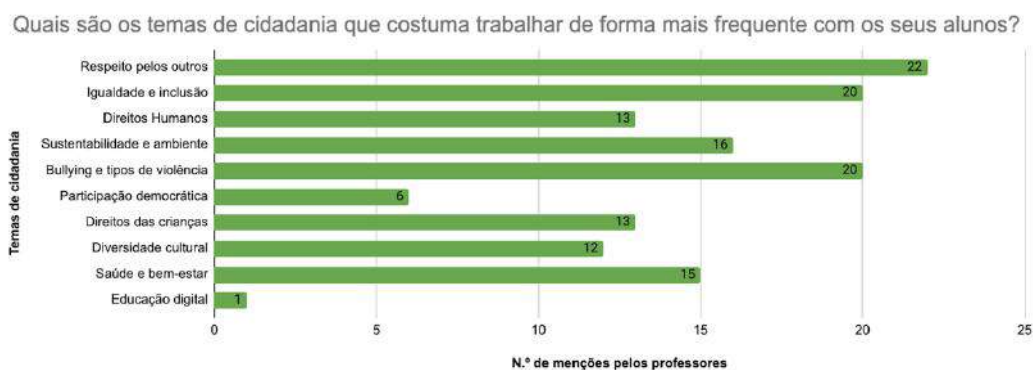
**Figura 8-** Estratégias de integração de cidadania utilizadas pelos docentes



Nota. Gráfico de autoria própria.

No que diz respeito aos temas de cidadania mais trabalhados pelos docentes, destacam-se o respeito pelos outros, mencionado por todos os professores inquiridos, a igualdade e inclusão e o *bullying* e os tipos de violência, com 20 menções, seguindo-se a sustentabilidade e o ambiente, a saúde e o bem-estar, com 13 menções temas sobre os direitos humanos e das crianças, entre outros (figura 9). Estes temas refletem valores de uma cidadania democrática, tal como estão apresentados no Conselho da Europa (2017) e nas áreas de competência e valores identificados no PASEO (2017).

**Figura 9- Temas de cidadania mais frequentes na sala de aula**

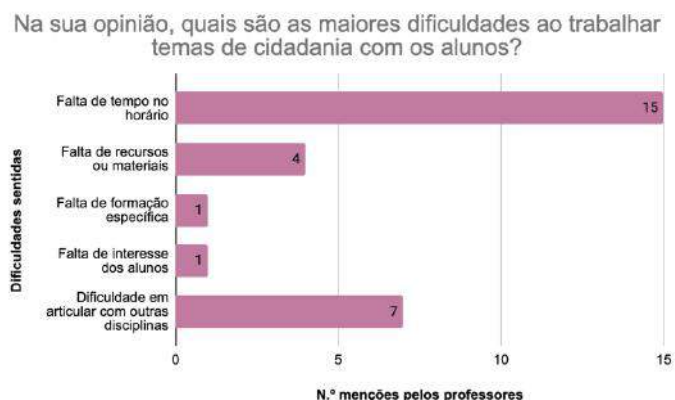


Nota. Gráfico de autoria própria.

#### **4.2.2 Os desafios e obstáculos sentidos pelos professores relativamente à promoção de práticas de cidadania democráticas na sala de aula**

Os resultados do questionário permitem também identificar os principais desafios e obstáculos sentidos pelos professores do agrupamento (figura 10). Desta forma, a falta de tempo no horário surge como o maior obstáculo, sendo apontado por 15 docentes, seguindo-se a dificuldade em articular temas de cidadania com outras disciplinas, mencionado por 7 professores, sendo que 5 lecionam disciplinas de 2.º CEB. Também foram apontados por um professor, aspetos como a “falta de formação específica” e a “falta de interesse dos alunos”. Estes constrangimentos reforçam as limitações já discutidas no capítulo da fundamentação teórica e que corroboram o que havia sido apresentado por Fernández et al. (2012), nomeadamente a sobrecarga curricular que os professores têm e a dificuldade de articulação da cidadania entre diferentes áreas disciplinares.

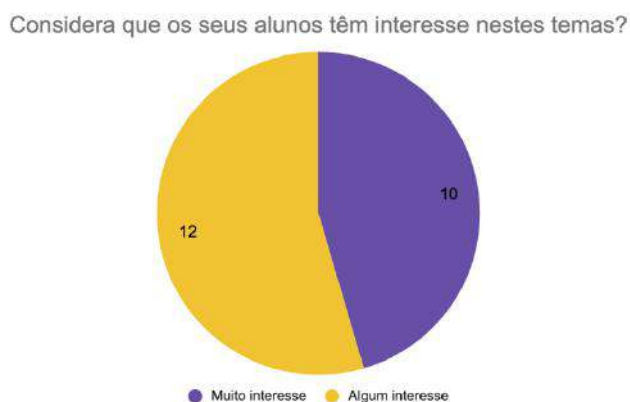
**Figura 10-** Principais dificuldades na integração de CDD na sala de aula



Nota. Gráfico de autoria própria.

Ainda assim, é importante mencionar que a percepção que os professores têm do interesse dos alunos sobre os temas mencionados anteriormente é bastante positiva, tal como é possível observar no gráfico da figura 11. Desta forma, 10 professores consideraram que os seus alunos demonstram muito interesse sobre os temas de cidadania desenvolvidos nas aulas e 12 docentes referiram que os seus alunos demonstram algum interesse. Esta percepção da motivação por parte dos alunos apresenta também um potencial para os professores continuarem a desenvolverem projetos e temas de cidadania na ou a partir da sala de aula.

**Figura 11-** Interesse dos alunos por temas de cidadania



Nota. Gráfico de autoria própria.

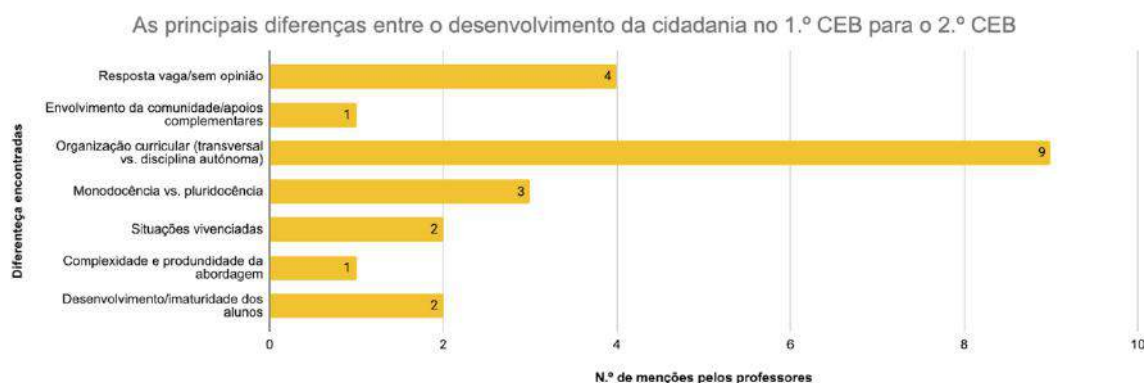
Por outro lado, de forma a compreender as diferenças entre o trabalho da cidadania no 1.º e no 2.º CEB, foi incluída no questionário uma questão aberta, analisada posteriormente através de categorias construídas com base nas respostas mais comuns dos professores (figura 12). Nesta análise, a principal diferença apontada refere-se à organização curricular, já que no 1.º CEB a cidadania é trabalhada de forma transversal e integrada em todas as áreas, enquanto que no 2.º CEB surge maioritariamente como disciplina autónoma. (AE, CeD, 2021). Este aspeto foi salientado por vários professores ao referirem, por exemplo: “No 2.º CEB é uma disciplina de cidadania [...] No primeiro ciclo ser uma área transversal e no segundo ser uma disciplina independente” (Anexo Q).

Além disso, alguns docentes também destacaram a questão da ‘monodocência versus pluridocência’, sendo que foi referido que, no 1.º CEB, o facto de ser apenas um único professor facilita a continuidade, a proximidade com os alunos e a integração da cidadania nos diferentes momentos do dia, tal como mencionado na seguinte resposta:

O professor do 1.º CEB, em regime de monodocência, tem a capacidade de organizar o seu tempo, as disciplinas e faz a articulação de forma muito mais natural. Sabe perfeitamente o que já foi tratado e de que forma. Já no 2.º CEB cada docente faz à sua maneira e muitas vezes falha a comunicação que permite que a informação passe da forma pretendida inicialmente quando se faz um projeto ou uma articulação curricular. (Professora de inglês, 2.º CEB, Anexo Q)

Outros professores salientaram igualmente aspetos relacionados com a maturidade e o desenvolvimento dos alunos, reconhecendo que no 2.º CEB se pode trabalhar temas de cidadania de forma mais reflexiva e crítica, enquanto no 1.º CEB os alunos são mais imaturos e os conteúdos ainda são muito ligados a temas básicos do quotidiano, como é referido na seguinte resposta: “Talvez a maturidade dos alunos [e] Imaturidade dos alunos no 1.º CEB” (Anexo Q).

**Figura 12-** *Diferenças entre o desenvolvimento da cidadania no 1.º e 2.º CEB*



Nota. Gráficos de autoria própria.

De um modo geral, os dados permitem concluir que a monodocência do 1.º CEB facilita uma abordagem transversal e articulada com os restantes conteúdos e explorada em situações do quotidiano, enquanto no 2.º CEB, a existência de vários professores, um por cada disciplina, e a criação de uma disciplina específica de cidadania acabam por gerar algum distanciamento entre os docentes, o que reduz a flexibilidade para articular os conteúdos de forma contínua ao longo do ano letivo.

#### 4.3 Construir propostas de estratégias de integração das competências de cidadania democráticas a partir das áreas curriculares do 1.º CEB

Para responder a este objetivo, procedeu-se a uma análise dos conteúdos que os alunos ainda tinham que abordar nas AE do 4.º ano, identificando, simultaneamente, que conteúdos poderíamos utilizar para desenvolver competências de cidadania democrática. Tal como referido no capítulo da fundamentação teórica, a integração sistemática da cidadania democrática no currículo do 1.º CEB é essencial para garantir aprendizagens significativas (Conselho da Europa, 2017). Caso contrário, se a cidadania for retratada como uma área isolada, corre-se o risco de os alunos a percecionarem como algo desligado e distante da sua realidade.

Desta forma, foi concebido um *Guia Prático para os Professores Cidadãos* (Anexo R) que reúne um conjunto de estratégias, sugestões e atividades para apoiar os professores na promoção de CDD de forma transversal, integrando-as nas diferentes áreas curriculares. O guia está dividido pelos seguintes capítulos: (i) *Desenvolver competências de cidadania democrática integradas nas áreas de Português,*

*Matemática e Estudo do Meio; (ii) Sugestões de Leitura; (iii) Locais a visitar; e (iv) Websites a conhecer.*

#### **4.3.1 Identificar conteúdos em cada área curricular (Português, Matemática e Estudo do Meio) com potencial didático para promover competências de cidadania democrática**

Para a construção do primeiro capítulo do guia prático - *Desenvolver competências de cidadania democrática integradas nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio* - foram sistematizadas um conjunto de atividades implementadas durante o período de intervenção, que articulam diferentes áreas curriculares com valores, princípios e competências de cidadania democrática.

Na área de Matemática, surgiram oportunidades relevantes de integração através do tratamento e representação de dados (gráficos, tabelas, pictogramas), nomeadamente a partir de processos de votação, contagem de votos, análise de preferências e tomada de decisões em grupo. Estas situações permitiram trabalhar a leitura e análise dos dados e a participação democrática ao mesmo tempo, promovendo a compreensão de alguns conceitos como: democracia, justiça e igualdade.

Em Português, destacaram-se conteúdos relacionados com a compreensão de textos narrativos e informativos, a produção de textos orais e escritos (ex.: discursos orais, apresentações e debates), bem como a leitura de obras centradas nos valores democráticos, nos direitos humanos e na liberdade de expressão. Estas propostas de atividades facilitaram o desenvolvimento do pensamento crítico, do respeito pela opinião dos outros e da capacidade dos alunos argumentarem e darem a sua opinião de forma respeitosa.

No âmbito do Estudo do Meio, foi possível realizar atividades relacionadas com os direitos e deveres dos cidadãos, bem como a compreensão do papel e das atitudes de um bom e mau cidadão. Além disso, estão presentes no guião atividades ligadas ao funcionamento de uma instituição democrática, neste caso, a Assembleia da República/ Palácio de S. Bento, à importância da participação cívica e à comparação entre diferentes regimes políticos. Estas atividades ajudaram os alunos a reconhecerem-se enquanto cidadãos responsáveis e a perceberem a importância do seu papel na preservação de valores democráticos.

## 5. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

## 5.1 Apresentação das conclusões do estudo

Após a apresentação dos resultados obtidos ao longo desta investigação, importa agora apresentar as conclusões sobre o que foi recolhido, alinhando as notas conclusivas com os objetivos gerais definidos, sendo estes: (i) Compreender o papel da cidadania democrática na formação de alunos do 1.º CEB; (ii) Reconhecer o contributo dos professores na promoção da cidadania democrática no 1.º CEB; e (iii) Construir propostas de estratégias de integração das competências de cidadania democrática a partir das áreas curriculares do 1.º CEB.

No que se refere ao primeiro objetivo, os resultados evidenciaram que os alunos já apresentavam algumas conceções claras sobre cidadania democrática, sobretudo ligadas a comportamentos e valores de respeito, cumprimento de regras e preservação do meio ambiente. As respostas iniciais mostraram também algumas referências ao direito de votar e ao dever de obedecer às leis, ainda que, por vezes, de uma forma confusa. Após a intervenção, na ficha de opinião final, verificaram-se alguns progressos pontuais, nomeadamente na compreensão de conceitos como liberdade, participação, democracia e ditadura, mas sem alterações muito significativas sobre as ideias que os alunos já tinham partilhado. Além disso, alguns alunos mantiveram dificuldades em articular exemplos reais de direitos e deveres.

Relativamente ao segundo objetivo, o estudo demonstrou que os professores do 1.º e 2.º CEB do agrupamento de escolas desenvolvem a cidadania democrática de forma transversal, articulando-a sobretudo com a área de Estudo do Meio, no caso do 1.º CEB, mas também durante outras atividades como debates, assembleias de turma e atividades interdisciplinares. Através da análise das respostas ao questionário foi ainda possível verificar que a maioria dos docentes integra conteúdos de cidadania, com frequência, nas suas aulas, sendo que a maioria dos professores realiza essa integração semanalmente ou sempre que surge uma situação concreta no contexto da sua turma. No entanto, também foi possível coligir alguns obstáculos sentidos pelos professores, nomeadamente a falta de tempo, a dificuldade de articular temas de cidadania com outras áreas curriculares e a ausência de formação específica.

Para o terceiro e último objetivo, foi possível construir um *Guia Prático para Professores Cidadãos* que apresenta sugestões de atividades, locais a visitar, recursos digitais e obras literárias para integrar competências de cidadania democrática de forma intencional nas suas aulas. Este guia teve como principal objetivo tornar-se num recurso

útil e flexível para apoiar os docentes que pretendem formar alunos cidadãos críticos, participativos e solidários.

## **5.2 Constrangimentos sentidos no desenvolvimento do estudo**

Ao longo do período de intervenção, surgiram alguns constrangimentos ao desenvolvimento do estudo. O primeiro e o que mais impactou o estudo foi a falta de tempo disponível para a realização da investigação. A professora cooperante, por ter outros projetos previstos para a turma e escola, já tinha atividades calendarizadas para vários dias de diferentes semanas, reduzindo assim uma parte do tempo de intervenção, essencial para a implementação de atividades relacionadas com a minha investigação. Além disso, a realização das Provas de Monitorização da Aprendizagem obrigou a deslocações frequentes da turma à escola-sede, comprometendo a continuidade das atividades inicialmente planeadas. Ademais, além destes imprevistos, importa ainda referir que mesmo o tempo do período de intervenção (5 semanas) é curto e insuficiente para avaliar melhorias significativas na consolidação dos conhecimentos e competências dos alunos. Este fator, limitou assim a amplitude das conclusões que poderiam ser retiradas da investigação.

Outro constrangimento identificado relacionou-se com a dificuldade de observação durante o período inicial do estágio. A professora cooperante, que acumulava tarefas de coordenação da escola, necessitou de se ausentar da sala de aula em vários momentos, o que fez com que eu e a minha colega de par de estágio ficássemos responsáveis por lecionar a aula do dia, que não fora, obviamente, planeada, enquanto a professora não estava presente. Esta situação dificultou a recolha sistemática de dados de observação participante, nomeadamente de registos de notas de campo que poderiam ter enriquecido ainda mais a análise qualitativa do estudo.

Por último, também se verificaram certos constrangimentos ao nível do comportamento e interação entre os alunos, sobretudo nas primeiras semanas da intervenção. Determinados momentos de trabalho em grupo revelaram bastantes dificuldades nas relações interpessoais dos alunos, com a existência de episódios frequentes de conflitos, agressões e momentos de dispersão que comprometeram a eficácia das atividades propostas. Em consequência, foi necessário adaptar as estratégias pensadas, pensar em novas regras de sala e de trabalho em grupo, de modo a garantir um ambiente de aprendizagem mais calmo.

REFLEXÃO FINAL  
| ' ' | | ' ' |

Este último capítulo destina-se a refletir sobre os contributos da intervenção educativa e do processo investigativo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Relativamente à UC de PES II, considero que esta é uma das UC mais importantes do plano de estudos pois permite-nos aplicar, em contextos reais, os conhecimentos e competências que foram sendo adquiridas ao longo do nosso percurso académico.

O contacto que tive com diferentes contextos, turmas e professores cooperantes com características e práticas pedagógicas distintas, permitiu-me refletir sobre a importância de ser flexível. No decorrer dos estágios surgiram certos imprevistos e constrangimentos que exigiram uma adaptação rápida de metodologias, estratégias e tempos de trabalho, sempre ajustados aos ritmos, interesses e características dos alunos. Esta competência de flexibilidade pedagógica, tal como defende Alves (2017), torna-se essencial numa escola que deve ser “mais sensível à diversidade de inteligências, ritmos e vontades, tal como previsto no PASEO (2017). Tem de atender às pessoas e colocar as aprendizagens de todos no centro das suas preocupações e da sua organização.” (p. 9). Esta perceção reforçou-me a importância de planear as minhas aulas de forma estruturada, mas também de estar preparada para reorientar a minha prática, sempre que for necessário.

No 1.º CEB, a experiência foi particularmente marcante, já que foi durante este estágio que consegui implementar o meu estudo e realizar atividades que desenvolvessem competências de cidadania democrática, através de debates, votações, exploração de livros, entre outros. Estas atividades seguiram então os princípios mencionados por Tonucci (2009) que afirma que a cidadania deve ser sempre vivida e praticada e não apenas ouvida. Embora tenha sentido algumas limitações, foi-me possível observar que estas atividades despertaram, em alguns alunos, uma maior motivação e interesse para participarem e tornarem-se cidadãos mais democráticos.

No 2.º CEB, apesar de ter encontrado um ensino mais marcado pela exposição e transmissão de conteúdos, fui desafiada a procurar formas de tornar as metodologias e estratégias de ensino mais participativas e dinâmicas, através de trabalhos de pesquisa, apresentações orais, oficinas de leitura e diferentes atividades de escrita. Além disso, esta foi a minha primeira experiência no 2.º CEB e fez-me perceber que, apesar de inicialmente sentir uma certa insegurança, gostei bastante de lecionar aulas de HGP. Tal como referido anteriormente, no início foi desafiante gerir duas turmas em simultâneo e planificar atividades para quatro aulas distintas, o que exigiu um esforço

acrescido de organização e planificação. Contudo, com a ajuda e apoio da minha colega de estágio, consegui superar essas dificuldades, o que contribuiu para que a intervenção decorresse de forma positiva.

Em relação ao processo de investigação, reconheço que também foi um desafio articular a recolha de dados, a intervenção e os registos reflexivos ao mesmo tempo. Contudo, a investigação revelou-se como um processo privilegiado para aprofundar o meu pensamento crítico, ajudando-me a questionar e a melhorar as minhas decisões durante a prática pedagógica. Tal como refere Alarcão (2001), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.” (p.6). Desta forma, segundo o mesmo autor, é possível afirmar que investigar na prática, sobre a prática e para a prática constitui, não só, uma estratégia de desenvolvimento profissional, mas também um contributo para a melhoria da qualidade educativa. A colaboração com os professores cooperantes e os orientadores que nos acompanharam durante estes estágios foram imprescindíveis para a sua realização. Além de todo o apoio e confiança que nos transmitiram, queria destacar também a forma como ajudaram sempre que existiam dúvidas e questões e toda a paciência que tiveram para nós. Todos os professores incentivaram-me de forma significativa ao longo das práticas, o que me ajudou a sentir-me mais segura e determinada para enfrentar os desafios da profissão.

Destaco ainda a criação do original *Guia Prático para Professores Cidadãos* como um dos resultados deste estudo, talvez o mais importante para mim. Trata-se de um recurso construído a partir das necessidades e interesses encontrados na turma, com o apoio das AE e também do PASEO. Para mim, este recurso teve ainda um significado especial, pois permitiu-me conjugar as duas coisas que mais gosto de fazer: ensinar e ilustrar. Ter a oportunidade de criar materiais didáticos com elementos visuais gráficos, feitos por mim, foi bastante gratificante e confirma que esta profissão também integra expressões artísticas e criativas e que estas podem contribuir de forma relevante e positiva na área da educação.

Por fim, acredito que a PES II me ajudou a consolidar a ideia de que ser uma professora cidadã vai muito além da transmissão de conteúdos: significa preparar crianças e jovens para participarem ativamente na sociedade, de forma crítica, consciente e responsável. Depois destes estágios sinto-me mais confiante e motivada para continuar a investir e a criar práticas educativas que promovam uma cidadania democrática.

# REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Afonso, M. (2004). Educação para a Cidadania em Portugal. In I. Canhoto & M. L. S. Mendes (Coords.), *Flexibility in curriculum, citizenship and communication* (pp. 449–467).
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21–30.
- Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular*. Comissão de Coordenação do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular.
- Assembleia da República (2005). *Constituição da República Portuguesa (7.ª revisão)*. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquista, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, Â. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 159–168.
- Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (2013). *Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica*. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48–67. <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Castro, A., Malheiro, Â., Moreira, F., Sousa, L., Rolo, C. N., Casaca, P., Lourenço, R., & Coroado, S. (2024). *Referencial de Educação para a Ética e Integridade - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.
- [CeD] Milagre, C. (2018). *Módulo 6: Cidadania e Desenvolvimento*.
- Comissão Europeia (2018). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa: Síntese Eurydice 2017*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-pt>
- Conselho da Europa (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*.

- Conselho da Europa (2017). *Competências para uma cultura da democracia: Viver juntos com iguais em dignidade*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
- Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 74-78.
- Dias, M. D. F. N. V. (2008). *Auto-avaliação para a aprendizagem: a percepção dos alunos do 1.º ciclo* [Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense].
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 4.º ano – 1.º CEB – Português*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 5.º ano – 2.º CEB – Português*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 5.º ano – 2.º CEB – História e Geografia de Portugal*.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33, 581–600.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação sumativa. Folha de apoio à formação- Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021). Rubricas de avaliação. *Critério*, 1(2), 3.
- Fernández, A. N., Pérez, G. F., & Fernández, S. A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 1). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos da investigação científica*. Monitor.

- Fonseca, M. A. (2001). *Educar para a cidadania – Motivações, princípios e metodologias* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Atlas.
- Henriques, M., Rodrigues, A., Cunha, F., & Reis, J. (1999). *Educação para a Cidadania*. Plátano Editora.
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2023). Competencias para una Cultura Democrática: experiencias de participación democrática en la formación inicial de profesores. In M. Encarnación Cambil, A. Rafael Fernández Paradas e N. de Alba Fernández (Coords.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS* (pp. 629-637). Narcea, S. A. Ediciones.
- Junior, L. B. E., Oliveira, S. G., Santos, O. C. A., & Schnekenberg, F. G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos Da Fucamp*, 20, 36–51.
- [LBSE] Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro*. <https://www.dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-346698>
- Lopes, R. D. C. S. (2011). A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Multidisciplinar De Investigação Científica*, 3(17). <https://doi.org/10.56166/remici.v3n176624> , 1–28.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, J. M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, M. L., Araújo, C. H., Santos, A. S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional.
- Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf)

Oropeza, M., & Giménez, J. (2012). La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación. In N. Fernández, F. Pérez, & A. Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 93–100). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

[PASEO] Martins, G. O. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Direção-Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

[PEA] *Projeto Educativo do Agrupamento*. (2021–2025).

[PEA] *Projeto Educativo do Agrupamento*. (2022–2025).

Perreunoud, P. (2002). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia* (trad. de F. Murad). Artmed.

Pratti, A. P. B. (2018). *Do uni ao pluri: mais professores, mais afetividades?* Monografia apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Silva, I. (2009). *A gestão de tempo dos alunos – Perceções dos alunos do ensino básico: Estudo de um agrupamento vertical – Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. <https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/712>

Silva, S. I., Veloso, L. A., & Keating, B. J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26(26). Obtido de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta ética da SPCE para a investigação em Ciências da Educação*.

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación En La Escuela*, (68), 11–24.  
<https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>

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

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A - Transcrição da  
Entrevista à professora  
cooperante do 1.º CEB

| ' ' | ' ' |

## **Entrevista à professora cooperante**

**26 de maio de 2025**

**P: Trabalha temas de cidadania com os seus alunos? Se sim, com que frequência?**

R: Portanto, o agrupamento tem um projeto de cidadania e mesmo a sede do agrupamento tem uma disciplina mesmo de cidadania e nós habitualmente deveremos trabalhar esses temas que nos pedem lá em cima e trabalhar com eles aqui. O que é que nós achamos em contexto de 1.º CEB é que os temas de cidadania equiparam-se muito a temas de Estudo do Meio. Por isso, nós quando trabalhamos determinado tema, por exemplo, a educação sustentável, para nós é Estudo do Meio e não cidadania, mas faz parte porque no 1.º ciclo está tudo ligado.

**P: Que temas costuma abordar com mais regularidade? (ex: respeito, igualdade, participação, direitos, diversidades, entre outros).**

R: Respeito, igualdade, educação financeira, educação sexual e cada vez mais é necessário.

**P: Estes momentos ou atividades sobre cidadania são planeados ou surgem de forma espontânea, como por exemplo, a partir de comportamentos dos alunos?**

R: Educação sexual parte de problemáticas existentes na escola. Educação financeira acabo por trabalhar temas de matemática e acaba por se complementar uma à outra.

**P: Considera que os documentos curriculares ou de natureza curricular (como as AE e o PASEO) valorizam suficientemente o desenvolvimento de uma cidadania democrática?**

R: Se esse trabalho não for feito pelo professor, não. É preciso um trabalho do professor mais empenhado e mais democrático. Mas estes documentos são úteis para ajudar o trabalho do professor.

**P: Em que aulas integra estes momentos de cidadania, tendo em conta que a cidadania é uma competência transversal a todas as áreas curriculares?**

R: Nas horas de Estudo do Meio, maioritariamente.

**P: Utiliza alguma estratégia específica para abordar temas de cidadania? (por exemplo, jogos, debates, projetos, entre outros).**

R: Debates e apresentação de trabalhos. Também há assembleia de turma que é um critério proposto pelo agrupamento de escolas.

**P: Como é que os alunos costumam reagir ao abordarem temas de cidadania? Acha que os alunos já têm noção sobre o significado de “cidadão”?**

R: Eles não têm noção do que é ser cidadão. Isso é um trabalho que tem de ser trabalho mesmo todos os anos, mesmo a nível da escola. Ainda por mais desta realidade em que nós vivemos. É cada vez mais difícil de eles perceberem.

**P: Sente alguma dificuldade ou desafios ao tentar desenvolver a cidadania com os alunos?**

R: Não.

**P: Qual considera ser o papel da escola na formação para uma cidadania democrática? E dos professores?**

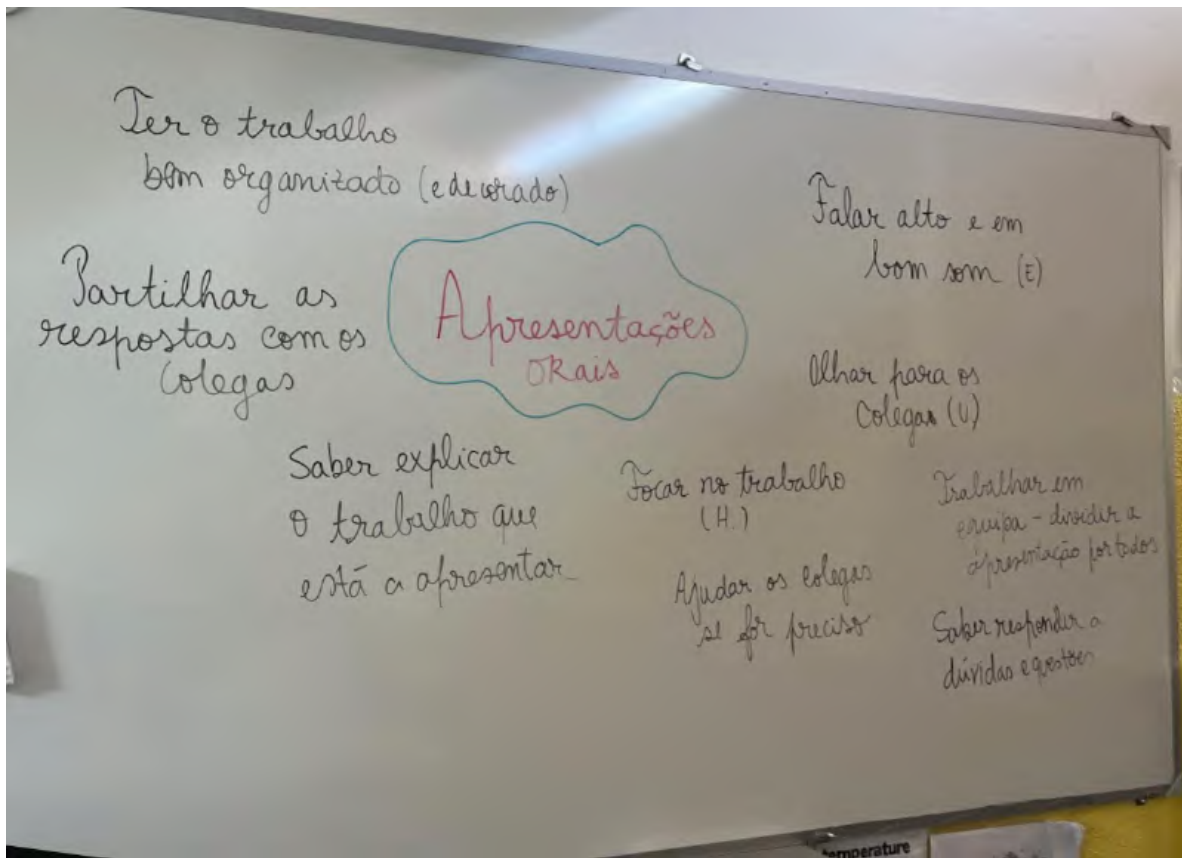
R: Começar a apostar mais em trazer aqui os encarregados de educação (E.E.).

**P: Não há um contacto direto com os E.E.?**

R: Não. Dada a minha posição aqui na escola este ano, tenho a sensação que muitos de nós fugimos ao confronto com os pais. Aqui os pais já têm uma grande resistência em vir à escola porque, maioritariamente, só são chamados à escola para ouvirem que os filhos se portaram mal. Nunca é coisa boa. Acho que a porta precisa de ser aberta para eles conhecerem a escola e não terem medo de vir cá.

ANEXO B - *BRAINSTORMING*  
DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO  
DE APRESENTAÇÕES ORAIS

| ' ' | | ' ' |



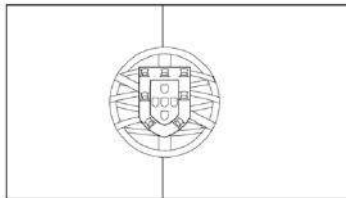
Nota. Imagem de autoria própria.

ANEXO C - DICIONÁRIO  
PORTUGUÊS DEMOCRÁTICO

| ' ' | | ' ' |

# DICIONÁRIO DEMOCRÁTICO PORTUGUÊS

Este dicionário pertence ao cidadão:



A collection of rectangular boxes with scalloped borders, intended for photographs or illustrations, arranged in three rows. Each row is accompanied by horizontal lines for text.

- Top row: A large box on the left, followed by four horizontal lines on the right.
- Middle row: A box on the right, followed by five horizontal lines on the left.
- Bottom row: A large box on the left, followed by four horizontal lines on the right.

*Nota.* Proposta gráfica para o Dicionário Português-Democrático

ANEXO D - PROBLEMAS SOBRE  
OS DIREITOS HUMANOS

| | " | | " |

## **DIREITOS HUMANOS**

A família da Amira teve de evacuar o seu país por causa da guerra. Quando chegou a Portugal, os pais matricularam-na numa escola nova. No seu primeiro dia de aulas sentiu-se perdida e confusa porque não falava a mesma língua que as outras crianças.

“Volta para o teu país” e “Não queremos gente como tu aqui” eram frases que Amira ouviu frequentemente. A professora dela chegou a ouvir algumas, mas preferiu ignorar para não causar mais confusão.

## **SAÚDE**

A mãe do Tomás perdeu o seu emprego recentemente e ele passou a ir para a escola sem pequeno almoço. Passados alguns dias começou a sentir-se fraco e a faltar às aulas.

Os colegas começaram a comentar que ele “cheirava mal” e tinha roupa velha e cheia de buracos, criando assim o apelido “Tomás dos trapos”. Mais colegas começaram a gozar com o Tomás e a publicar fotos e provações nas redes sociais.

## **IGUALDADE DE GÊNERO**

A Luísa tem 10 anos e sempre sentiu que era um rapaz e pediu aos professores e colegas que a comesçassem a tratar por "Miguel". Alguns colegas tentaram respeitar, mas o diretor da escola proibiu que todos o chamassem assim, dizendo que "A escola não é lugar para essas modernices."

## **DEMOCRACIA**

A Luísa tem 10 anos e sempre sentiu que era um rapaz e pediu aos professores e colegas que a comesçassem a tratar por "Miguel". Alguns colegas tentaram respeitar, mas o diretor da escola proibiu que todos o chamassem assim, dizendo que "A escola não é lugar para essas modernices."

## **INJUSTIÇA**

O Rafael foi acusado de ter partido um vidro de uma sala de aula. Embora ele tenha dito que não foi ele, o diretor da escola não quis saber e suspendeu-o por 2 dias. Mais tarde, uma colega do Rafael contou ao diretor que viu outro aluno a fazer aquilo de propósito, mas ninguém acreditou nela.

## **SUSTENTABILIDADE**

Foi construída uma nova fábrica numa vila. Esta empresa começou a poluir o rio onde as crianças costumavam brincar com químicos e outros resíduos prejudiciais ao ambiente. Os peixes começaram a morrer e a aparecer cada vez menos. A água mais escura e com mau cheiro. Alguns moradores protestaram, mas o presidente da fábrica afirmou que “a empresa traz empregos que são necessários para a população da vila” e “não existem provas da poluição”.

ANEXO E - GRELHAS DE  
AVALIAÇÃO DE MOMENTOS DE  
EXPOSIÇÃO ORAL

| ' ' | | ' ' |

Avaliação - 20 de maio de 2025

Avaliação professora 20 d...								
Nomes	#	Postura	Discurso	Expressão	Adequação do	Dúvidas	Cooperação	Média de nível
AS	1	1	1	2	1	1	1	1
AN	1	2	2	2	2	2	1	2
CR	1	1	1	2	1	1	2	1
DR	2	2	2	1	2	1	1	2
EJ	2	3	3	2	2	3	3	3
HG	1	1	1	2	2	1	2	2
II	1	1	1	1	1	1	1	1
KC	1	1	1	1	1	1	1	1
LG	2	2	2	1	2	2	1	2
MP	3	3	3	2	2	3	3	3
MS	3	2	2	2	3	3	3	3
MB	1	1	1	1	1	2	2	1
RM	2	2	2	2	2	1	1	2
SS	3	3	3	2	3	2	3	3
TG	3	3	3	2	3	3	3	3
UJ	1	2	2	2	2	2	2	2
HS	2	2	2	2	2	1	2	2
VT	2	1	1	2	2	2	2	2
<b>Média</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

Avaliação - 4 de junho de 2025

Tabela5



Nomes	Postura	Discurso	Expressão	Adequação do conteúdo	Dúvidas	Média de nível
AM	3	3	3	3	3	3
AS	2	1	2	1	1	1
AN	2	2	3	2	3	2
CR	2	2	3	3	3	3
DR	3	2	2	2	1	2
EJ	3	2	3	3	3	3
FT	3	3	3	3	2	3
HG	3	2	2	1	2	2
II	2	2	2	2	2	2
KC	2	2	1	2	1	2
LG	3	3	2	3	3	3
MP	3	2	3	3	3	3
MS	3	3	3	3	3	3
MB	3	2	2	2	3	2
RM	2	2	2	1	2	2
SS	3	2	3	3	3	3
TG	3	2	3	3	3	3
UJ	3	2	2	3	3	3
HS	2	1	3	2	2	2
<b>Média</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

ANEXO F - TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA AO PROFESSOR  
COOPERANTE DO 2.º CEB

| " | | " |

## **Entrevista ao professor cooperante**

### **Turma B**

**23 de fevereiro de 2025**

#### **1. Qual o seu percurso profissional?**

Comecei na área da educação com 19 anos nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de inglês, trabalhei até depois da profissionalização. Depois aos 27 repensei a minha vida e aí decidi fazer a licenciatura e mestrado na ESELX e em 2019 terminei a profissionalização e desde então trabalhei no 2º ciclo.

#### **2. Por que razão escolheu esta profissão?**

Foi um acaso, na altura foi uma conveniência, para fazer alguma coisa que me completasse. Comecei então nas AEC e foi quando percebi que realmente gostava de trabalhar com as crianças, de estar com eles, de fazer trabalhos com eles.

#### **3. Qual é a sua formação?**

Então tenho a licenciatura em EB, tenho o mestrado e antes disso fiz uma licenciatura em audiovisual e multimédia e pós-graduação em desenvolvimento de projeto cinematográfico.

#### **4. Há quantos anos leciona nesta instituição? E com esta turma em específico?**

Este é o meu primeiro ano com esta turma quarto ano aqui na escola.

#### **5. O que gosta mais da profissão?**

É o contacto com pessoas diferentes, com crianças que estão numa fase em que têm a mente muito aberta, que estão muito disponíveis para nos ouvirem e para pensarem acerca daquilo que nós temos para lhes dizer, para lhes ensinar e que gostam de questionar aquilo que estão a aprender e a comparar com aquilo que lhes é ensinado

noutros locais e eu acho a piada está precisamente nesta possibilidade que nós temos. Obviamente que isto é muito subjetivo, mas de ajudar a formar pessoas e de ajudar a que desenvolvam uma forma de pensar e a serem criativas acerca do mundo em que estão.

#### **6. O que considera mais desafiante da sua profissão?**

Para mim o mais desafiante é provavelmente criar um ambiente em que eu sinta que eles estão interessados naquilo que eu tenho para partilhar com eles.

#### **7. Que metodologias pedagógicas usa dentro da sala de aula?**

Eu tento fazer uma mistura de várias metodologias. Vocês apanharam estas duas semanas, o final do semestre, de aulas mais expositivas. Eu tento sempre de alguma forma utilizar metodologias de alguma forma ativas e que os envolva num papel ativo, seja o trabalho colaborativo, seja de algum tipo de gamificação em sala de aula, seja projetos de investigação, qualquer coisa que eles de facto assumam o papel de atores principais. Obviamente que nós depois criamos algum tipo de guião, algum tipo de caminho e fio condutor para que eles desenvolvem esse trabalho, mas tento sempre que as metodologias que eles usam sejam mais ativas, mesmo quando a aula é mais expositiva, tento sempre pelo menos criar um momento de diálogo, em que tento que o diálogo seja construído a partir daquilo que eles estão a partilhar, mesmo que às vezes desvie um pouquinho, temos de ser nós a controlar se podemos ir por esse desvio e depois retomar novamente por esse caminho. Tento que essas metodologias sejam o mais ativas possíveis.

#### **8. Como caracteriza este grupo a nível escolar e a nível de cumprimento de regras?**

A nível escolar eu acho que eles são interessados, acho que são crianças que têm um poder de argumentação e têm alguma capacidade de inferir e de cruzar informação de diferentes lados e pessoalmente eu percebo muito isso embora depois em termos de cumprimentos de regras eles querem muito participar mas esquecem-se que têm de levantar o braço, esperar que o outro fale e temos de ser nós a fazer este papel às vezes

do polícia mau, que é simplesmente para que isto não se torne uma conversa sem nexos em que eles dizem coisas. Para eles tentarem compreender que é necessário ouvirem-se uns aos outros para que o discurso seja lógico e para que eles percebam que se o colega já disse aquilo, não repetirem, ou se quiserem contra argumentar alguma coisa que o colega tenha dito, precisam de o ouvir. Eu diria que eles têm essa capacidade de argumentar, de criar um texto quer seja oral quer seja escrito, em que depois no escrito temos de trabalhar muito as regras, mas eles têm esta capacidade de ter ideias e partilhar estas ideias de uma forma que eu acho que é clara para nós e para eles.

### **9. Quais as áreas que considera que poderiam ser mais desenvolvidas nas crianças?**

Eu acho que aqui com esta turma em particular acho que é muito importante desenvolvermos a questão do convívio da intersociabilidade, da aprendizagem de regras claras. Ao nível dos conhecimentos, a aprendizagem, como estava a dizer de regras da criação de textos, não é só no português, como sabem. Eu esclareci que as disciplinas não são estanques e esta produção de textos é transversal a todas as línguas e não só ao português.

### **10. Como auxilia os alunos com mais dificuldades?**

Aqui na escola, além de ter coadjuvação em sala de aula a algumas disciplinas, às quintas-feiras, que nestas duas semanas foi dispensada devido aos momentos de autoavaliação. Temos professor de educação especial nalgumas disciplinas e algum apoio noutra horário para alunos com mais dificuldades. À parte disso, se fizermos algum tipo de avaliação, eu tento sempre criar uma avaliação que seja abrangente o suficiente que seja abrangente para todos. As adaptações que eu faço no teste são mínimas para que a inclusão não se torne nalgum tipo de segregação e para que seja uma inclusão que faça sentido e que eles sintam que estão a participar e a fazer o mesmo trabalho que os colegas. É por isso que eu gosto muito de trabalhar com eles em pares e em grupos porque mesmo eles já se vão conhecendo e vão percebendo as potencialidades uns dos outros e é uma forma de eles próprios fomentarem esta inclusão, mesmo que não percebam que o estão a fazer. Depois obviamente que em termos burocráticos, na parte da avaliação, considero aspetos num aluno que não

considero noutros, mas em termos do trabalho prático, tent ao máximo que estejam todos a desenvolver o mesmo trabalho para o mesmo fim, para se sentirem de facto incluídos.

### **11. Qual a forma como planifica as suas aulas?**

Nós no início do ano fazemos as reuniões de grupo de departamento e vamos trocando ideias nessas primeiras reuniões, depois cada um faz a sua planificação. Aliás, em particular em HGP eu e a professora Teresa não funcionamos da mesma forma, embora depois estejamos sempre, até em momentos informais, seja em intervalos, seja quando nos cruzamos, vamos trocando ideias e materiais nós vamos trocando uns com os outros. Eu vou tentando muito fazer esse fio condutor [interligação em geografia e história], utilizo se calhar a história como fio temporal, mas depois vou incluindo a geografia e vou tentando puxar a geografia e de alguma forma tento mesmo puxar temas que já tenhamos trabalhado no passado, para aquilo que estamos a trabalhar atualmente. Vou tentando fazer e aqui é o que me dá mais trabalho, ao planificar, vou tentando fazer pontes entre o presente e tentar puxar para os dias de hoje mesmo que seja um exemplo para eles perceberem que em particular a disciplina de HGP não é uma questão só do passado, é uma questão que é atual e que nós estudamos HGP para trabalhar o presente, para preparar o futuro. Acho que a nossa planificação acaba por ser uma amálgama daquilo que nós lhes pedimos, daquilo que eu quero trabalhar com eles em português passa muito pelos projetos, pela leitura de alguma obras e a partir dessas obras, de alguma forma criar as aulas à volta dessas obras e tentar ligar os domínios a essas obras com algum fio condutor e depois também a partir daquilo que os diferentes manuais e editoras nos vão fornecendo, vendo o que nos faz sentido, para podermos adaptar porque tendo eles uma biblioteca tão grande de recursos, é mais trabalhoso para nós não aproveitar muito material e adaptá-lo obviamente às características da turmas com quem vamos trabalhar.

### **12. Como gere o comportamento da turma? E em caso de indisciplina?**

O agrupamento tem regras muito estritas, nomeadamente, quando eles são convidados a sair eles têm de ir para o gabinete de intervenção psicossocial e é marcada uma falta disciplinar e temos de preencher um relatório e ele também têm de preencher o próprio

relatório e eventualmente contam lá algum episódio que nós tenhamos enviado. Eu tento ao máximo ver isto como último recurso, que isto não seja aplicado e tento aqui de alguma forma ter algum tipo de estratégias que pelo meio vão tentando minimizar eventualmente alguns problemas de indisciplina em sala de aula. Neste caso, tenho a vantagem de como é a minha direção de turma, eles sabem que eu tenho uma ligação muito direta com os encarregados de educação e sinto que logo por aí há uma postura que é ligeiramente diferente. A minha postura é sempre de tentar criar aqui algum tipo de ligação com os alunos, como eu disse ainda hoje ao BD, nós temos momentos em que podem estar a brincar, há momento para tudo mesmo em aula nós podemos brincar, brincar tem também um papel pedagógico importante, e há momentos em que temos de ser mais sérios, mas, sobretudo, temos de respeitar regras e eu vou tentando que mesmo com esta brincadeira, eles não considerem que eu sou amigo de secretária e que isto serve para tornar isto numa festa sem regras. Vou tentando criar estes limites com eles, em que os vou chamando à atenção, dependendo, obviamente, depois há aulas em que funciona melhor e pior, eu próprio às vezes estou mais cansado e eles também, como se notou antes da interrupção do natal. Ele nessa altura notava-se mesmo que era um grupo de pessoas cansadas dentro da mesma sala e aí a gestão foi mesmo mais difícil. Vou tentando implementar as regras e relembrar das regras que existem. Nós fazemos as AT todas as quartas em que fazemos o ponto de situação da semana anterior, de todas as aulas que têm, cimentando as regras, criando algum tipo de acordos com eles, já assinamos uns acordos/compromissos em que eles dizem que vão melhorar e depois obviamente eles têm as medidas corretivas, ou sancionatórias. Nós tentamos sempre ficar pelas corretivas porque as suspensões para mim são também um último recurso e vamos tentando equilibrar entre aquilo que eu decido e aquilo que o conselho de turma decide eventualmente envolver órgão da direção para resolver as questões de indisciplina.

### **13. Quais são as maiores potencialidades da turma?**

Eu acho que é mesmo esta questão de eles serem muito interventivos nas ideias que querem partilhar e desenvolver e neste cruzamento, com algumas pistas que eles vão fazendo têm formação. Eu acho que eles têm uma boa capacidade de aprender coisas novas que estão a descobrir. Acho mesmo que esta é a grande potencialidade da turma, eles serem, de uma forma geral, uma turma interessada, mesmo aqueles alunos que à

partida não seriam tão interessados, acabam por ficar embuscados desta energia e também eles de alguma forma sentem-se mais interessados e querem desenvolver os trabalhos e projetos e partilhar as suas opiniões e ideias.

#### **14. Quais são as maiores fragilidades da turma?**

Eu diria que passa sobretudo por uma questão de regras, de perceberem que esta participação é muito positiva e bem-vinda, mas temos de seguir regras e levantar o braço, e eu mesmo às vezes digo que não ouvi mesmo que a resposta esteja correta, mas é só mesmo para eles perceberem que se entusiasmam e querem participar e manter as regras. A grande fragilidade deles passa por aí. Depois há aqui a grande questão do potencial que eles têm para trabalhar a questão textual, de eles construírem um texto com princípio, meio e fim, que tem a ver com a planificação das ideias deles, porque eles têm tantas ideias que eles têm de aprender a organizá-las, que têm de aprender a perceber o que é importante e o que é acessório. Nesse aspeto nós podemos trabalhar com eles essa questão que acaba por ser transversal a qualquer disciplina.

#### **15. Como é feita a avaliação dos alunos (contínua e formativa)?**

A avaliação deles é feita de forma contínua. A partir do momento que eles entram na sala de aula eles são avaliados. Eu vou preenchendo todas as aulas o meu caderno que no final de cada aula vou tirando os meus apontamentos e nas minhas grelhas faço um registo de alguns pontos semanalmente que depois entra no quadro da participação, sendo que o quadro se chama participação mas acaba por ser uma coisa mais geral. Eu diminuí e inclusive informei a direção que pessoalmente os testes são, obviamente, instrumentos válidos para avaliar mas acho que nós valorizamos demasiado os testes e por isso tento fazer com eles outro tipo de trabalhos e tento que eles percebam que este tipo de trabalho é como se fosse um teste/ficha de avaliação porque é tão importante eles tendo 100 horas num ano interessa-me mais as 90 horas do que as 10 horas que eventualmente estão a fazer as fichas de avaliação, portanto eu tento ao máximo considerar a participação deles seja uma participação escrita, seja oral, tento fazer o máximo de trabalhos com eles. Há mínima coisa, tento retirar dali algum indicador que eu consiga avaliar e de alguma forma introduzir nas grelhas. Uma vantagem que eu acho que depois é para mim que é, enquanto vocês estão a intervir,

eu consigo estar num outro papel e perceber se as avaliações que fiz até então, se foram justas ou consigo acertar algumas questões e tentar obviamente que as avaliações, que vão sendo subjetivas, que depois no papel em que estou como observador, conseguir perceber se a avaliação que fiz de determinados parâmetros, se está ou não está concordante com aquilo que eu queria. Eu tento que a avaliação seja obviamente contínua e que seja retirado de todos os pormenores tudo aquilo que eles têm para oferecer, o máximo possível que nós consigamos, porque não deixa de ser uma turma de 20 e tal alunos para uma pessoa e é uma gestão que nós temos de ir fazendo e temos de ser críticos dessa gestão para então conseguirmos perceber se estamos a ser o menos injustos possível.

#### **16. Trabalha em conjunto com os docentes das restantes turmas do 5º ano?**

Nós vamos partilhando muita coisa uns com os outros, seja da mesma disciplina quando estamos em reuniões de grupo, ou seja, até em disciplinas diferentes, vamos criando alguns projetos que são comuns e que conseguimos desenvolver em conjunto. Muitas vezes essas conversas acontecem em momentos informais, porque nós só temos 4 conselhos de turma oficiais e, portanto, mesmo quando trabalhamos com professores de outras disciplinas, os projetos acabam por surgir desta troca de ideias informal. A partir daí tentamos desenvolver projetos e até criar coisas comuns e tentar perceber se os grupos de alunos com quem nós trabalhamos, se em termos de aproveitamento, se eles têm aproveitamentos semelhantes ou se há algum tipo de desfasamento entre disciplinas até para trocar algumas ideias em termos de estratégias porque muitas vezes são estratégias não em termos de conteúdos mas estratégias de como fazer com que aquele aluno se interesse ou se envolva mais na disciplina.

#### **17. Como é a relação existente entre o grupo de alunos com as suas famílias e comunidade envolvente?**

Esta é provavelmente uma das fragilidades do nosso agrupamento que já estava identificada no nosso relatório de avaliação interna e que nós estamos aqui num limite temporal, a médio prazo, a tentar inverter, ou seja, estamos aqui a tentar criar alguns momentos em que a própria comunidade e famílias se envolvam mais e que venham

mais à escola, até para em casa eles próprios incentivarem a que os próprios alunos se sintam mais integrados na escola.

#### **18. Como caracteriza a sua interação com as famílias?**

Eu vou tendo uma interação relativamente próxima com a minha direção de turma, tento que não seja uma interação com demasiada frequência até porque como ela é feita sobretudo através de correio eletrónico, tento que ela seja de alguma forma rápida e eficiente. Estou contactável com os EE semanalmente, e é um contacto que embora seja bastante profissional é próximo o suficiente para conseguir recolher também e partilhar com o conselho de turma, informações acerca dos alunos e nós percebermos os contextos em que eles vivem, os contextos que estão a passar, sejam eles mais ou menos temporários, que depois vão influenciar os resultados deles aqui na escola e na sua forma de estar aqui na escola e por isso é importante mantermos esta relação de alguma proximidade com a família, para podermos perceber o que é que se está a passar com cada um destes alunos.

#### **19. Na altura das avaliações, intercalares e finais, costuma reunir com os encarregados de educação individualmente ou em grupo?**

Nós temos sempre, após a entrega das avaliações, uma reunião geral com os encarregados de educação e, depois dessa reunião, o que eu faço é durante as duas semanas seguintes, abrir todas as horas de direção de turma, sem ser apenas a 1h semanal estipulada, para que os EE que queiram reunir individualmente possam fazê-lo ou, no caso de eu faltar ou algum EE, eu próprio possa convocar uma reunião com o EE. Além disso, se eu achar que existe algum aluno em que eu precise de ter alguma conversa em particular com esse EE, também vou convocar e chamar esse EE. Geralmente naquelas reuniões gerais tento que não se fale de nenhum aluno em específico para não expor nem os EE nem expor o aluno a todos os outros.

ANEXO G - TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA À PROFESSORA  
COOPERANTE DO 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

## **Entrevista à professora cooperante**

### **Turma A**

**21 de fevereiro de 2025**

#### **1. Qual o seu percurso profissional?**

A primeira licenciatura é de português, línguas e literatura moderna. Portanto, eu tirei licenciatura em inglês, para ser professora de português e inglês e depois fiz o estágio. Entretanto quando acabei a licenciatura fui trabalhar numa agência de viagens, por isso é que eu digo que fiz muita coisa antes de ser professora. Se calhar, por isso é que alguns colegas dizem que o método se calhar é diferente ou trago muitos exemplos de fora, o que também tem a ver com as vivências de cada um de nós. Fiz uma viagem com alunos do 9.º ano para Palma de Maiorca, foi super giro, engraçadíssimo com eles, a relação que se criou... Pronto e foi uma experiência. Entretanto comecei e fiz o estágio, porque o estágio não estava integrado, era chamado de “pedagógicas” e fiz na Costa da Caparica e gostei muito. Também concorri, mas era muito difícil, eu podia dar português e inglês a 3.º ciclo e secundário. Fui fazendo assim umas colocações e depois, entretanto, comecei a trabalhar como hospedeira de congressos médicos. Aos fins de semana ia para congressos médicos, fazer de hospedeira, era uns dinheirinhos extra e depois fui convidada a entrar na empresa e trabalhei lá 3 ou 4 anos, mas nunca deixava a parte da escola. Quando estava a trabalhar na empresa fui fazer a especialização depois no português de 2.º, português história e ciências sociais. Eu já tinha o estágio feito do 3.º ciclo, que era o 300 e o 330 (português e inglês), mas depois pensei que no 2.º ciclo havia mais oportunidades do que no 3.º ciclo fiz essa especialização. E depois no estágio já era a turma toda, atiravam-nos aos leões, não é assim como hoje em dia, nós tínhamos professores orientadores, mas só eu é que tinha a turma. Como também gostava muito de história, optei por este curso e realmente quando acabei o estágio fui logo colocada, mas lá está, comecei a concorrer a nível nacional e depois fui começando a reduzir as ofertas e fui ficando em Lisboa. Nessa altura era um pouco difícil, fazia substituições, tinha horário reduzido, andava aqui perto de casa, mas foram anos complicados. Também trouxe outra aprendizagem e também ao nível de relacionamentos com as pessoas e com os colegas, porque eu conheci tantas escolas e tantas pessoas diferentes que ainda hoje sou amiga dessas pessoas e nunca tive só numa escola durante anos. Só agora é que estou aqui há 4 anos e é

mesmo fixa. Tive 2 anos na Costa da Caparica, 2 anos também em Miraflores, mas assim todos seguidos não... só aqui. Comecei num público, nas AECS com o inglês, depois entrei no público e só depois concorri para uma oferta nos Salesianos e então candidatei-me e fiquei lá 3 anos. Mas eu gosto é do público porque depois é aquilo que também já falamos, a pessoa é a mesma exigência e o mesmo tipo de trabalho, mas estes meninos precisam de mais atenção e mais apoio.

**2. Qual é a sua formação? E por que razão escolheu esta profissão?**

É engraçado, eu gostava muito da área do turismo, quando eu tirei a licenciatura gostava da área das línguas, e até gostava de tradução, mas nunca levei a sério porque eu gosto muito do contacto, mas não é nada comigo ficar a traduzir ficar fechada numa sala, eu gosto muito de socializar. Também pensei, lá está, que gostava muito de turismo e ponderei ser hospedeira de bordo, mas fiquei como hospedeira de congressos médicos. Estava nessa área, mas estava sempre o bichinho da educação porque eu gosto muito de crianças e acho que pronto podia dar uma boa professora e foi por isso que nunca desisti.

**3. Há quantos anos leciona nesta instituição? E com esta turma em específico?**

Estou aqui há 4 anos, mas só há 1 com esta turma em específico. Eu faço acompanhamento e quando entrei deram-me um sexto ano, mas agora tenho tido quintos anos e agora temos esse hábito de acompanhar as turmas nos dois anos.

**4. O que gosta mais da profissão? O que considera mais desafiante da sua profissão?**

O que eu mais gosto é realmente a ligação com os miúdos, eu gosto de os ouvir, acho muito engraçado as coisas giras que eles dizem. Eu sei que não é uma profissão muito bem reconhecida e às vezes fico cansada e um bocadinho triste porque as pessoas pensam que é tudo um mar de rosas, mas é muito exigente com muitas burocracias. Agora já vejo reduzido um bocadinho, mas na totalidade ainda é bastante. Perdemos tempo em que podíamos estar a pensar em coisas interessantes para as

crianças com isso. Eles querem muito ao nível do visionamento, é tudo muito visual e não temos tempo para nos dedicar-nos a procurar e fazer coisas engraçadas e diferentes porque andamos enrolados em papéis e mais papéis e tem que ser tudo entregue para ontem e é isso que me cansa e é a parte negativa desta profissão. O que eu gosto é de estar com eles, fico sempre no final da aula, eles ficam, falam, contam coisas e têm sempre coisas para dizer e gosto de transmitir aquilo que eu sei e os meus conhecimentos.

#### **5. Que metodologias pedagógicas usa dentro da sala de aula?**

Eu gosto muito de usar a intervenção deles. Eu questiono-os muito e usar o feedback, não é só debitar os conteúdos, aquilo tem de ser dado. Gosto muito de ir buscar exemplos do dia-a-dia. Ainda agora falamos na última aula de educação ambiental, eles sabiam dos incêndios da Califórnia e não são miúdos que estão ali agarrados ao telejornal, mas sabem e têm esse conhecimento e é muito giro fazer essa alusão. Trazer o mundo real aqui para as aulas. Temos que dar uma abrangência maior, falar do dia a dia é o que lhes diz respeito.

#### **6. Como caracteriza este grupo a nível escolar e a nível de cumprimento de regras?**

Olha, este grupo é uma turma de fofinhos, eles são muito amorosos, eu gosto muito deles. São muito miúdos, eu noto que são muito infantis, querem muitos abraços, têm muitas saudades, vamos de fim de semana e eles já estão com saudades... Lá está, também tem de haver regatas, mas eles esquecem-se facilmente, vão muito na conversa uns dos outros, provoca-se logo uma desatenção, um fala e o outro já quer falar, já quer responder. Eu não gosto de conversas paralelas, mas há sempre alguma coisinha que... pronto são miúdos conversadores, mas que sabem que quando uma pessoa eleva a voz, sabem quando é para brincar e para parar. Eles têm noção disso, mas como qualquer criança eles às vezes também esticam o elástico. Além disso, são muito queridos, interessados em aprender e querem sempre dar a sua opinião e os seus exemplos pessoais. Eu às vezes até tenho de lhes cortar a palavra porque eles querem sempre dar exemplo e perde-se ali a aula com aquela conversa,

senão começam todos a dar os seus exemplos e pronto... parte-me assim o coração, mas tem de ser.

## **7. Quais as áreas que considera que poderiam ser mais desenvolvidas nas crianças?**

Ao nível das disciplinas, a parte que eu acho que eu acho que se devia trabalhar muito é a escrita. Eu noto que no 5.º ano eles vêm com muitas lacunas ao nível da escrita e até mesmo da letra que em alguns alunos não se percebe. Queria dedicar mais tempo à escrita, mas também como o programa é tão extenso... por muito que consigamos fazer render, alguns conteúdos ainda são trabalhos assim de uma forma superficial porque não dá para tudo. São muitas atividades, depois perdemos tempo de aula e tudo isto faz parte de um processo. A parte de história é a o mais ao nível da geografia, por exemplo eu noto que geografia eles têm muita dificuldade no espaço geográfico e na localização no mapa, saberem onde fica Portugal, a Europa, onde é que fica no mundo, os continentes, os oceanos... Se calhar era aquele trabalho que nós também queríamos fazer que é integrar geografia ao longo de todos os conteúdos e não só no início. Até mesmo nos manuais a parte da história está separada da geografia e acho que temos de trabalhar nesse sentido. É o que eu e o meu colega temos tentado fazer aos poucos, mas quando nos aparece o manual assim... é complicado. Eu noto que a parte escrita, porque depois lá está... a parte escrita que é onde eles têm mais lacunas e a interpretação verifica-se nas outras disciplinas. Se eles não sabem interpretar em português também não conseguem em história, ciências ou outra disciplina. Nós temos debruçando-nos um bocadinho nas aulas na parte da escrita, mas é tudo muito acelerado, noto que esta geração veio muito acelerada e vejo isso nas respostas, é tudo muito para despachar.

## **8. Como auxilia os alunos com mais dificuldades?**

Dentro da sala é complicado quando são turma grandes, por acaso aqui na escola não temos o hábito de termos turmas muito grandes, 22 ou 23 alunos no máximo. Já tive turmas de 32, 28 no oitavo ano... só via cabeças. Aqui não, pelo menos a escola mantém este número assim mais reduzido. Este ano também só tenho uma turma porque só coordenadora, mas de uma forma geral como são turmas pequenas e em

português temos muitos alunos PLNM, o que eu tento fazer é dar fichas adaptadas e diferenciadas para esses alunos, além do auxílio do tradutor ou do dicionário que eles já trazem para aulas. Há alguns meninos que temos de andar sempre a circular e a ver o que é que eles fazem e os cadernos, se nos sentamos numa secretária... os que estão lá atrás parece que se querem escapar aos pingos da chuva. Eu vejo que estes meninos, claro que eu queria dar mais atenção, mas nem sempre é possível, eles perguntam e se têm alguma dúvida eu ajudo. De resto, eu já vou àqueles casos que sei que são mais complicados e vou dar o meu auxílio para explicar a pergunta de uma forma mais acessível. Além disso, fazemos sempre testes adaptados e faço 3 versões: para os alunos, os NEE e os estrangeiros, isto para história. Tento que eles pelo menos aprendam aquilo que é importante, não é a quantidade, mas a qualidade e ver aquilo que é importante para eles. Tento que percebam um bocadinho da história de Portugal e em português aprender a dominar as regras da língua portuguesa e aquisição de novo vocabulário. O que é bom aqui também é que temos vários apoios, os de apoio comportamental, não só alunos que têm mau comportamento como também alunos com mais dificuldades. Também temos as tutoras, uma daqueles alunos que são repetentes ou que faltam muitos e que andam mais em cima deles para perceber o que se passa e o que andam a fazer para orientá-los. Temos também os apoios curriculares de apoio em português, inglês, e matemática, mas a história ainda não existe. Vamos dando esta ajuda.

## **9. Qual a forma como planifica as suas aulas?**

Nós seguimos sempre a planificação de um manual e fazemos uma adaptação. Já temos a nossa planificação, mas como os manuais são novos tivemos de retificar. Como houve a adaptação de períodos para semestres também tivemos de retificar. Tivemos de dedicar muito tempo às planificações e percebemos o que é importante do manual. Fazemos um apanhado dos textos a trabalhar, dos livros obrigatórios a ler, de acordo com PNL. Fazemos sempre as planificações em conjunto, aqui no agrupamento. Juntamo-nos e fazemos, damos sugestões. Em HGP queremos pegar na planificação e introduzir a geografia, faz mais sentido, para não estarmos a “injetar” os alunos com a geografia para depois dar história.

#### **10. Como gere o comportamento da turma? E em caso de indisciplina?**

Aqui há mais conversas, comentários, há casos de comentar uns e outros. Ainda bem que sou a DT, porque nas aulas respetivas falamos sobre os problemas do comportamento, o aproveitamento. As relações entre a turma, são miúdos, dão-se bem, mas depois há aquelas quezílias, são muito infantis. Mas isto é todos os dias. Tento sempre resolver, mas guardar para a aula de DT. Para já é preciso eles interiorizar logo do início as regras de sala de aula e que há limites, para não ultrapassarem os limites, resolver relações. Pode acontecer uma ou outra situação que temos de resolver logo ali. A experiência ajuda a acabar o conflito logo ali, se houver entre eles. Nesta turma nunca houve casos complicados. No comportamento, não é falta de respeito, mas perturba a aula porque estão a conversar ou a mandar uma boquinha, mas é só isso. Se a pessoa mandar um berro eles acalmam logo. São miúdos, digo sempre aos colegas enquanto DT “eles são crianças, deixem-nos ser crianças”. Eles sabem que comigo há tempo de brincar e há tempo de trabalhar. Quando é para trabalhar é para trabalhar, quando é a brincar sabem que a pessoa leva mais na brincadeira e depois paramos, voltamos ao trabalho. Assim também se vai levando a bom porto, é um bom meio termo.

#### **11. Quais são as maiores potencialidades e fragilidades da turma?**

Miúdos curiosos, a turma tem alunos curiosos, querem saber tudo. Querem saber o significado das palavras, das expressões populares. Às vezes até tenho de ter cuidado com aquilo que digo porque sei que depois tenho sempre de explicar. A ER é boa representante, curiosa, miúda super atenta. Os miúdos são muito curiosos, muito participativos, colaboram uns com os outros, ajudam-se entre eles e é bom com o PLNM, porque vê-se que há uma ajuda com esses miúdos que estão sempre dispostos a ajudar. Até comigo perguntam sempre “professora precisa de alguma coisa, quer que vá buscar alguma coisa?”, até os livros à biblioteca. São miúdos interessados em tudo. Agora as fragilidades é muito a parte da linguagem, que já vêm do 1.º ciclo, também a parte da escrita e da oralidade. Esses são mesmo os pontos que temos de trabalhar com estes miúdos e muito a escrita, não só em português como também a história e a cidadania. Eu vejo as respostas deles aos exercícios e são muito curtas e eles não desenvolvem.

**12. Como é feita a avaliação dos alunos (contínua e formativa)?**

Eu vou apontando aquilo que vamos fazendo e vou dando uma avaliação mais qualitativa, o muito bom, o bom. Também tiro notas nas participações, participações orais, mesmo em pequenos trabalhos de grupo em que depois leem as respostas. Além disso, durante esses trabalhos também avalio a forma como eles trabalham em grupo. Nos trabalhos em grupo, primeiro comecei a pares, depois em pequenos grupos, mas grupos muito grandes acho demasiado por causa da conversa. Vou tentando sempre fazer uma avaliação contínua, claro que todos os dias quando saio daqui vou sempre a pensar e fazendo uma reflexão sobre o que é que eu fiz e o que poderia ter feito, o que fiz bem, o que posso mudar para a próxima. A pessoa tem de ser sempre crítica em relação ao seu trabalho

**13. Como é que o professor adapta as atividades de modo a fazer diferenciação pedagógica, relativamente aos alunos que apresentam mais dificuldades, aos que se encontram num nível mais avançado e aos alunos de português língua não materna?**

Faço principalmente com os testes porque são instrumentos de avaliação formativos. Agora, tarefas... em termos da aula o que eu faço é, não tanto em português, porque como metade da turma é PLNМ e vai para outra sala, consigo dar atenção a cada um deles, mas em história o que eu faço são fichas de trabalho adaptadas. Eles também seguem o manual, mas eu prefiro que eles respondam às fichas que já vêm adaptadas especificamente para meninos do PLNМ. Assim, eles utilizam na mesma o manual, mas para responderem às perguntas. Eles também têm de traduzir quase tudo, apesar de já saberem algum português.

**14. Trabalha em conjunto com os docentes das restantes turmas do 5º ano?**

Sim, sim, trabalhamos em conjunto. Este ano não muito porque tem sido um ano de mudanças da direção, de organização, etc... mas nós partilhamos tudo no *teams* que é a plataforma do departamento e colocamos nós os testes e todos podem utilizar. Com o prof. C. nós até fazemos os testes em conjunto ou com outros colegas da disciplina também. Este ano, ainda estamos a ver a organização de trabalhos, juntamente com a

coordenação, que também é mais complicado. Esta partilha também nos ajuda, podemos utilizar um teste de um colega e adaptar para a nossa turma.

**15. Como é a relação existente entre o grupo de alunos com as suas famílias e comunidade envolvente? Como caracteriza a sua interação com as famílias? Na altura das avaliações, intercalares e finais, costuma reunir com os encarregados de educação individualmente ou em grupo? O professor diria que as famílias dos alunos são participativas?**

De uma forma geral, não há grandes problemas, pelo menos, relativamente à minha direção de turma. Alguns pais não vêm às reuniões de pais, mas quando eu ligo para marcar, já que não vêm à reunião e eu preciso de documentação e assinaturas de avaliações, por exemplo da avaliação intercalar de novembro, eles vêm sempre aqui à escola. Por acaso, são bastante recetivos e há uma boa relação. Também é importante explicar logo na primeira reunião o que pretendemos deles, tem de haver uma relação de proximidade entre a direção de turma e a família, porque tem de existir um trabalho em conjunto e até hoje tem corrido bem. Foi pena termos ficado sem a mentora do *teach for Portugal*, que era um projeto muito engraçado e que já decorre há três anos. Vinha cá uma mentora, que não era professora e sim alguém com licenciatura noutras áreas e que vinham ajudar os alunos e eles trabalhavam muito com as famílias e às vezes até resolviam problemas familiares, miúdos que chegavam atrasados ou que não vinham às aulas. Este ano, ela saiu devido a problemas familiares, mas tivemos muita pena porque corria muito bem. Eles resolviam e tratavam de muitos assuntos dos quais os professores não têm tempo para resolver. Eu vou sempre falando com os pais sobre os alunos, sobre a alimentação deles, arranjam um espaço para os meninos estudarem, porque muitos estudam na sala e depois há distrações e o barulho da televisão. Agora, uma coisa sou eu a falar, mas depois não sei o que acontece na casa de cada um. Por acaso a diretora aqui... não há nenhum menino que deixe de comer e que passe fome. Há miúdos que não marcam almoço, mas ninguém sai daqui sem almoçar e isso é uma coisa que nós estamos sempre atentos para resolvermos essa questão. Não nos devemos esquecer que isto é uma escola TEIP, território prioritário, muitos problemas, famílias que não têm muitas posses, bairros. Na turma não há nenhum caso agora que me chame a atenção para esses problemas

ANEXO H - AVALIAÇÃO DOS  
OBJETIVOS GERAIS DO  
PROJETO DE INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Avaliação do Projeto de Intervenção											
Objetivo 1 - Desenvolver competências de expressão oral em momentos de exposição oral											
Indicadores de avaliação das atividades	Partilha oralmente as suas ideias de forma clara e fundamentada	Propõe as suas soluções de forma clara	Apresenta informações adequadas	Fala de forma clara	Apresenta informações adequadas	Utiliza o guião disponibilizado para organizar a apresentação	Fala de forma audível	Mantém uma postura correta	Fala de forma audível	Mantém uma postura correta	Fala de forma audível
Indicadores de avaliação do PI	Comunica de forma clara e com boa diction					Organiza e prepara o discurso antes dos momentos de exposição oral	Adequa as competências comunicativas - gestão da voz, do espaço e do tempo - ao tipo de exposição oral				
Pontuação obtida	35	34	45	51	54	35	47	48	47	49	54
Pontuação máxima	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades (%)	61,4	59,6	78,9	89,5	94,7	61,4	82,5	84,2	82,5	86,0	94,7
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação do PI (%)	78,9					61,4	84,2				
Taxa de sucesso do Objetivo 1 (%)	78,9										

Avaliação do Projeto de Intervenção											
Objetivo 2 - Colaborar com os colegas											
Indicadores de avaliação das atividades	Propõe as suas soluções de forma clara	Participa na atividade com o grupo	Ouve a opinião dos colegas	Partilha a sua opinião de forma clara	Partilha a sua opinião	Partilha a sua opinião	Respeita a opinião dos colegas	Respeita a opinião dos colegas	Respeita a opinião dos colegas	Respeita a opinião dos colegas	Respeita a opinião dos colegas
Indicadores de avaliação do PI	Colabora com os colegas durante a realização das atividades		Participa nas decisões em grupo				Respeita a opinião dos outros				
Pontuação obtida	36	46	34	38	48	47	28	41	34	49	49
Pontuação máxima	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades (%)	63,2	80,7	59,6	66,7	84,2	82,5	49,1	71,9	59,6	86,0	86,0
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação do PI (%)	71,9		74,6				65,8				
Taxa de sucesso do Objetivo 2 (%)	71,9										

Avaliação do Projeto de Intervenção						
Objetivo 3 - Desenvolver competências de cidadania democrática						
Indicadores de avaliação das atividades	Refere palavras/atitude associadas ao espírito democrático	Indica boas ações dos cidadãos	Indica más ações dos cidadãos	Identificar os artigos na Constituição da República (igualdade e respeito)	Mobiliza deveres dos cidadãos	Mobiliza direitos dos cidadãos
Indicadores de avaliação do PI	Identifica atitudes e valores de cidadania (respeito, responsabilidade, cooperação)				Mobiliza os direitos e deveres próprios e dos outros	
Pontuação obtida	41	48	52	38	44	38
Pontuação máxima	57	57	57	57	57	57
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades (%)	71,9	84,2	91,2	66,7	77,2	66,7
Taxa de sucesso dos indicadores de avaliação do PI (%)	78,1				71,9	
Taxa de sucesso do Objetivo 3 (%)	75,0					

ANEXO I - FICHAS DE  
OPINIÃO INICIAIS SOBRE  
TEMAS DE CIDADANIA

| " | | " |

Na minha opinião...

# A DEMOCRACIA

É igual a ...

É diferente de ...

**O que achas que é um cidadão/cidadã?**

---

---

---

**Que atitudes achas que um/a bom/a cidadão/cidadã tem?**

---

---

---

---

**Que atitudes achas que um/a mau/má cidadão/cidadã tem?**

---

---

---

---

**O que achas que são direitos e deveres?**

---

---

---

**Dá um exemplo de um direito  
que achas que os  
cidadãos/cidadãs têm**

---

---

---

---

**Dá um exemplo de um dever que  
achas que os cidadãos/cidadãs  
têm**

---

---

---

---

ANEXO J - FICHA DE  
OPINIÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

## AGORA QUE JÁ APRENDI...

O que é a **democracia**?

---

---

---

Na minha opinião, a  
democracia é **igual** a...

---

---

---

---

Na minha opinião, a  
democracia é **diferente** de...

---

---

---

---

O que é um **cidadão**?

---

---

---

Que atitudes têm um **bom**  
cidadão?

---

---

---

---

Que atitudes têm um **mau**  
cidadão?

---

---

---

---

O que são **direitos e deveres**?

---

---

---

Que **direitos** têm os  
cidadãos?

---

---

---

---

Que **deveres** têm os  
cidadãos?

---

---

---

---

ANEXO K - GUIÃO DAS  
ENTREVISTAS FOCAIS

| | ' ' | | ' ' |

<p><b>Grupo</b></p>	<p>Grupo com cinco alunos de diferentes nacionalidades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TS</li> <li>• MP</li> <li>• AN</li> <li>• EJ</li> <li>• SS</li> </ul>
<p><b>Legitimação da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer a participação</li> <li>• Solicitar gravação de áudio</li> </ul>
<p><b>Conceito de cidadania</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Já ouviram a palavra “cidadania”? O que acham que quer dizer?</li> <li>• O que acham que significa “ser cidadão”?</li> <li>• Será que todas as pessoas são cidadãs? Até as crianças? Porquê?</li> <li>• Que ações é que acham que um bom cidadão faz?</li> <li>• E um mau cidadão?</li> </ul>
<p><b>Democracia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabem o que é a “democracia”? Já ouviram falar dessa palavra?</li> <li>• Acham que as pessoas devem poder dar sempre a sua opinião sobre o que acontece, por exemplo, na escola, na rua, no país e no mundo? Porquê?</li> <li>• Aqui na escola, ou na sala, já existiram momentos em que puderam dar a vossa opinião sobre algo ou ajudar a decidir alguma coisa? Como foi?</li> <li>• Já participaram em algum tipo de votações ou decisões em grupo?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acham que todas as pessoas têm o mesmo valor? Mesmo que sejam diferentes umas das outras?</li> </ul>

<p><b>Direitos humanos e atitudes na sala de aula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecem pessoas de culturas ou países diferentes dos vossos?</li><li>• O que fazem ou sentem quando alguém pensa de forma diferente da vossa? Ou têm uma opinião que vocês não concordam?</li><li>• O que significa, para vocês, ter respeito pelos outros?</li><li>• Quando há um problema ou discussão na sala ou com colegas vossos, o que costumam resolver?</li><li>• O que acham que significa “justiça”? E injustiça?</li><li>• Já sentiram que algo não era justo aqui na escola ou na sala de aula? O que fizeram?</li></ul>
---	--

ANEXO L - TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA FOCAL INICIAL

| | ' ' | | ' ' |

## **Transcrição da entrevista *focus group***

**Data da entrevista – 2 de maio de 2025**

Participantes: EJ | SS | TD | MP | AN

### **Conceito de cidadania**

**P: Já ouviram a palavra “cidadania”? O que acham que quer dizer?**

TD: Sim, mas não sei o significado.

AN: Não. A professora nunca falou sobre isso.

MP: Sim. A cidadania é como nos damos com as pessoas e como nos encaixamos no mundo com outras pessoas.

EJ: Não, nunca ouvi falar.

**P: O que acham que significa “ser cidadão”?**

SS: Tem a ver com cartão de cidadão que pertence às pessoas.

EJ: Eu tenho dois cartões de cidadão.

MP: É uma pessoa que habita num sítio como Portugal.

**P: Então só as pessoas de Portugal é que são cidadãs?**

SS: Não, toda a gente é cidadão.

**P: Será que todas as pessoas são cidadãs? Até as crianças? Porquê?**

AN: Eu sou cidadão desde bebé.

EJ: Mas os bebés ainda não sabem escrever.

**P: Que ações é que acham que um bom cidadão faz?**

MP: Um bom cidadão recicla.

EJ: Trabalhar

AN: Estudar.

SS: Respeitar as regras ou respeitar para com os outros

TD: Tratar as pessoas como gostamos de ser tratados

EJ: Não fazer *bullying*

TD: Um bom cidadão não diz asneiras

**P: E um mau cidadão?**

SS: Fumar

AN: Cheirar droga

MP: Roubar

SS: Beber álcool

TD: Atirar lixo para o chão

AN: Poluir

MP: Ser agressivo

**Democracia**

**P: Sabem o que é a “democracia”? Já ouviram falar dessa palavra?**

Todos: Sim.

AN: É viver livre sem regras.

EJ: Viver livre e podes falar a tua opinião por livre e espontânea vontade (segmento de texto incompreensível devido a conversa cruzada) que nada vai acontecer.

TD: Ser livre e falar do que nós gostamos

MP: Ter todos os direitos do Tratado dos Direitos Humanos

SS. Dizer o que penso

AN: Ir à rua com permissão de ninguém.

SS. Podemos viajar

EJ: Termos todos direitos iguais

AN: Podemos ver qualquer vídeo e qualquer música

**P: Acham que as pessoas devem poder dar sempre a sua opinião sobre o que acontece, por exemplo, na escola, na rua, no país e no mundo? Porquê?**

EJ: (segmento de texto incompreensível devido a conversa cruzada), as pessoas não acham justo algumas regras porque vivemos numa democracia.

**P: Aqui na escola, ou na sala, já existiram momentos em que puderam dar a vossa opinião sobre algo ou ajudar a decidir alguma coisa? Como foi?**

Todos: Sim.

AN: Na assembleia de Turma

**P: Como funciona a vossa assembleia de turma?**

TD: Imagina que alguém luta na nossa sala. A delegada e subdelegada vão os dois num único sítio sozinhos e depois eles decidem um castigo para essas pessoas.

EJ: Depois o resto da sala pode defender (segmento de texto incompreensível devido a conversa cruzada).

AN: Podemos dar a nossa opinião.

EJ: Como naquele dia em que nós estávamos a defender o KP e o DT e arranámos um castigo

**P: Fora da sala de aula, já participaram em algum tipo de votações ou decisões em grupo?**

Todos: Sim.

SS: Eu já votei na votação de escolher a delegada.

MP: Já fui ver algumas pessoas da minha família a irem votar.

P: Em quê?

MP: Nos presidentes.

AN: Já votei durante as atividades.

TD: Votei em quem é que é melhor no futebol.

### **Direitos Humanos e atitudes na sala de aula**

**P: Acham que todas as pessoas têm o mesmo valor? Mesmo que sejam diferentes umas das outras?**

MP: Todas estão ao mesmo nível e com o mesmo valor.

SS: Ninguém é maior que ninguém.

MP: Porque todos somos pessoas normais.

**P: Conhecem pessoas de culturas ou países diferentes dos vossos?**

SS: Sim, conheço o EJ, o AN.

MP: Sim, muçulmanos...

TD: Guinense, Bangladesh, Angolano

MP: Romeno

**P: O que fazem ou sentem quando alguém pensa de forma diferente da vossa? Ou têm uma opinião que vocês não concordam?**

MP: Respeitamos

**P: Mas às vezes isso não acontece na sala quando têm opiniões diferentes**

MP: É verdade...

EJ: Às vezes...

P: E o que é que podiam fazer para mudar?

EJ: Respeitar a opinião dos outros.

**P: O que significa, para vocês, ter respeito pelos outros?**

MP: Ser boa pessoa

AN: Ser amigável

MP: Deixar a pessoa no seu estado de conforto.

AN: Obedecer aos outros.

MP: Saber ouvir

EJ: Não podemos gozar com o estado de conforto da outra pessoa, temos de a aceitar do jeito que ela é e das coisas que ela gosta.

**P: Quando há um problema ou discussão na sala ou com colegas vossos, o que costumam resolver?**

AN: Na Assembleia de Turma.

**P: O que acham que significa “justiça”? E injustiça?**

AN: Justiça é quando alguém ficou a votar.

SS: Quando alguém não concorda numa coisa e fala que essa coisa é justiça.

MP: É, por exemplo, uma pessoa recebe mais do que a outra, isso é injustiça, se ficassem no mesmo nível é que era justiça.

SS: Tratar uma pessoa a mais do que a outra.

MP: Também. Uma pessoa maltrata a outra e depois a pessoa que é maltratada é que dizem que é a culpada. Isso é injustiça.

**P: Vocês já se sentiram injustiçados?**

SS: Com a [colega] SP, porque a professora de expressões das AEC chama-a sempre para tudo.

TD: É verdade.

EJ: Ela chama sempre a SP. Imagina para levar as coisas dela lá embaixo.

MP: Por acaso hoje fui eu.

AN: Porque ela [SP] não veio hoje.

**P: Então acham que ela só chamar um aluno, em vez de chamar à vez, por exemplo, é uma situação injusta?**

Todos: Sim

**P: Então como tornariam essa situação mais justa?**

EJ: Se ela nos chamasse a todos porque assim é injusto. É a mesma coisa dela comprar uma coisa para toda a turma e eu pedir só para mim e ela dar-me só a mim. Isso é injusto.

MP: Para mim, na minha casa, injustiça é quando a minha mãe só dá uma coisa, que eu também quero, ao meu irmão e a mim não.

TD: Na minha casa também, só porque eu sou filho do meio (segmento de texto incompreensível), o meu irmão mais novo e mais velho. Quando estou lá em casa e eles pedem alguma coisa, a minha mãe dá. Quando eu peço ela nunca me dá.

MP: O meu irmão deita iogurte no chão e eu é que tenho de limpar e ele também sabe limpar.

AN: Com a minha irmã também a deixam ir para o Pingo Doce e eu não.

**P: Sem ser na vossa casa ou aqui na sala, vocês já viram alguma notícia, ou nos jornais, televisão ou rádio, alguma que considerassem injusta?**

MP: Sim!

SS: Sim, é injusto [na televisão] tem um presidente, mas eles todos usam a mesma roupa. Como é que eu vou saber quem é quem.

MP: Tava [uma notícia] a dizer que um senhor foi acusado de roubo e depois outra pessoa tava dizer que era outra pessoa acompanhante dele, mas depois disseram que era senhor mesmo. Depois tornou-se uma grande chifrineira.

ANEXO M - TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA FOCAL FINAL

| " | | " |

## **Transcrição da entrevista *focus group***

**Data da entrevista – 3 de junho de 2025**

Participantes: EJ | SS | TD | MP | AN

### **Conceito de cidadania**

**P: Já ouviram a palavra “cidadania”? O que acham que quer dizer?**

Todos: Sim.

AN: Uma pessoa educada.

MP: Uma matéria uma coisa que tem várias particularidades como uma das perguntas ‘o que é que um bom cidadão faz? O que é que um mau cidadão faz?’, a democracia.

TD: É um conjunto de cidadãos que fazem tudo para que a comunidade seja boa.

SS: Eu acho que estão certos.

**P: O que acham que significa “ser cidadão”?**

AN: Uma pessoa educada e responsabilizada [responsável]

EJ: Uma pessoa que mora num país.

**P: Qualquer país?**

EJ: Sim

TD: É uma pessoa que numa cidadania faz vários direitos que são direitos que nós devemos cumprir e as leis. Como por exemplo, conduzir. São coisas que devemos cumprir. Por exemplo, se deixas cair um lixo no chão, não vais deixá-lo no chão, vais apanhar porque o lixo é teu. Isso faz parte dos direitos dos cidadãos.

SS: Um cidadão para mim é uma pessoa que é da cidade e tem os seus deveres que têm de ser cumpridos.

MP: Para mim um cidadão é uma pessoa que habita num certo país ou cidade, que tem o seu próprio cartão de cidadão e tem deveres e direitos. Os deveres ele tem de cumprir e os direitos tem de respeitar e ter.

**P: Será que todas as pessoas são cidadãs? Até as crianças?**

Todos: Sim.

TD: São cidadãos juniores.

**P: Que ações é que acham que um bom cidadão faz?**

MP: Respeitar as pessoas que têm assim dificuldades

AN: Obedecer.

**P: A quem?**

AN: Aos pais. E respeitar os colegas.

SS: Respeitar as leis.

TD: Respeitar a vontade da pessoa sentir. O cidadão tem de respeitar a forma de uma pessoa estar confortável. Se eu quiser que me chamem Maria, as outras pessoas têm de respeitar e tratar-me dessa forma. Porque na cidadania toda a gente tem de ser sentir à vontade para ser aquilo que quer, quando quiser e como quiser.

EJ: Reciclar.

**P: E um mau cidadão?**

MP: Roubar

SS: Um mau cidadão polui o planeta

TD: Fazer o contrário do que eu disse. Não respeitar as pessoas.

EJ: Fazer bullying

AN: Desobedecer os pais e os colegas.

MP: Contrabando

SS: Não respeitar as leis.

## **Democracia**

**P: Sabem o que é a “democracia”? Já ouviram falar dessa palavra?**

AN: É o que nós estamos agora.

EJ: É um regime político onde as pessoas têm o poder.

AN: Poder do povo.

TD: Também é conhecido como o 25 de abril e na revolução dos cravos. É um regime onde toda a gente se pode sentir livre e falar o que quiser. Por exemplo, antes do 25 de abril se nós falássemos mal de algum deputado ou assim, eramos presos e nunca sabíamos quem estava atrás de nós porque a PIDE estava sempre disfarçada de pessoas normais e nós tínhamos de ter cuidado. Há coisas que não podíamos fazer como, não podia passar qualquer tipo de informações na televisão. O Salazar tinha de ver primeiros as informações e só depois permitia que passassem pela televisão. Agora, [numa democracia] nós podemos falar coisas que não se devem falar dos deputados e também falar de outras coisas que não se falavam antes do 25 de abril.

MP: A democracia é o regime em que nós estamos e como o TD disse podemos fazer o que quisermos, mas não coisas de mal. Também há mais lugares, podemos ver o que quisermos. O ensino [atualmente] é melhor e há todos os géneros, masculino e feminino numa só sala. E podemos ser mais livres também. E agora neste regime também podemos lutar livremente e votar e escolher quem quisermos. Podemos ter o emprego que nós quisermos, tudo...

**P: Acham que as pessoas devem poder dar sempre a sua opinião sobre o que acontece, por exemplo, na escola, na rua, no país e no mundo? Porquê?**

TD: Depende das leis de cada país. Há países que deixam fazer uma coisa que Portugal, por exemplo, pode não deixar.

SS: Também depende da forma como a pessoa está a falar.

MP: Também em alguns países pode não haver presidentes, como na Inglaterra em que há a rainha Isabel.

**P: Aqui na escola, ou na sala, já existiram momentos em que puderam dar a vossa opinião sobre algo ou ajudar a decidir alguma coisa? Como foi?**

Todos: Sim.

EJ: Na assembleia de turma.

**P: Lembram-se de mais alguma atividade na escola, sem ser a assembleia de turma, em que deram a vossa opinião?**

MP: Agora.

SS: Nos trabalhos.

TD: Nos trabalhos de grupo.

SS: Quando fazemos trabalhos com cartolina temos de ouvir a opinião dos outros.

**P: Fora da sala de aula, já participaram em algum tipo de votações ou decisões em grupo?**

MP: Eu participei na votação [para escolher] o nosso partido político.

SS: Concordo.

EJ: No trabalho de grupo para escolhermos o tipo de gráfico que íamos fazer.

## **Direitos Humanos e atitudes na sala de aula**

**P: Acham que todas as pessoas têm o mesmo valor?**

Todos: Sim.

SS: Há pessoas que pensam que o presidente, como é presidente, está mais acima e faz tudo aquilo que ele quiser, mas ele não pode fazer tudo o que ele quiser.

**P: Então acham que o presidente é igual a nós?**

SS: Sim. Tem os mesmos direitos. É igual, se ele quebrar [infringir] uma lei ele tem de ser preso. Nós temos de cumprir os direitos e as leis e ele também.

TD: Os deputados podem fazer, fora da Assembleia da República, coisas que nós também fazemos, não sendo deputados. O presidente pode fazer a mesma coisa então não vale a pena que só porque ele é presidente e manda, não significa que ele é mais do que nós.

MP: Não é por alguém ser rico, rei, presidente da república, primeiro-ministro ou deputado que podem fazer mais que os outros. As leis, os deveres e os direitos são iguais para todos como disseram a SS e o TD. Não importa. Até o presidente da República vai ao supermercado. Nós podemos usar calções e ele também pode.

**P: Qual é a principal lei que até o presidente tem de seguir?**

AN: Respeitar as pessoas.

EJ: A constituição.

**P: O que fazem ou sentem quando alguém pensa de forma diferente da vossa? Ou têm uma opinião que vocês não concordam?**

SS: Nós temos de ver e conversamos com a pessoa para ver se podemos juntar as duas opiniões. É mais fácil.

TD: Eu vou tentar perceber o porquê de ela não concordar e tentar entender qual é o problema. Por exemplo, eu quero jogar futebol e outro colega quer jogar futsal. São desportos diferentes. Assim, podíamos tentar jogar os dois e toda a gente ficava feliz.

EJ: Exato, podíamos jogar um pouco de cada um.

MP: Eu respeitaria essa pessoa. Se a SS ou outra colega quisessem jogar vôlei e eu queria fazer o pino, eu jogava um bocadinho com elas, depois fazia uma pausa e depois da pausa voltava a fazer o pino.

**P: O que significa, para vocês, ter respeito pelos outros?**

TD: Para mim é quando um a pessoa aceita a forma de ser da outra.

SS: Para mim ter respeito pela outra pessoa é quando ela diz uma coisa e eu não gosto, mas eu tenho de respeitar. Ela faz o que ela quer enquanto eu faço a minha coisa.

MP: Na minha opinião, respeitar é, para mim, sinónimo de ser bom para outra pessoa, como o TD, aceitar como a pessoa é. Todas as pessoas são iguais, também respeitar e pensar primeiro. [Por exemplo] tu és mais rica que eu, não é por isso que tu não podes respeitar. Tens de respeitar e fazer a mesma coisa que as pessoas mandaram à outra.

AN: Para mim respeito é se o TD caísse num buraco no chão eu tenho que ajudar.

SS: Isso é ter respeito pelo colega.

**P: Quando há um problema ou discussão na sala ou com colegas vossos, o que costumam resolver?**

SS: Às vezes eles podem sentar-se e conversar. Também fazer a assembleia de turma em que conseguimos ver os dois lados e perceber o que aconteceu.

EJ: Tento ouvir os dois lados da história porque não posso só ouvir de um. Por exemplo, se eu começar uma luta com o AN e as pessoas só ouvirem o meu lado eles podem ficar contra o AN, sem saberem que fui que comecei.

**P: O que acham que significa “justiça”? E injustiça?**

MP: Justiça é quando os ricos e pobres têm os mesmos direitos.

TD: Para mim injustiça é quando uma pessoa faz mais do que é suposto nas leis que são decididas no nosso país.

MP: Injustiça para mim é quando uma pessoa não faz o que tinha de fazer como as outras pessoas. Uma pessoa trabalha muito, outra pessoa não se pode rir só porque tem mais dinheiro do que a que trabalha. Tem que respeitar.

SS: Injustiça para mim é quando tem uma pessoa que trabalha mesmo duro, faz os seus deveres e ganha muito pouco. Depois há uma pessoa que está no mesmo trabalho, faz menos, mas recebe muito mais.

EJ: Imagina que eu trabalho e ganho mil euros e chega um funcionário que não faz nada e, de repente, começa a receber um milhão de euros.

**P: Vocês já se sentiram injustiçados?**

MP: Eu já, fora da escola. A minha mãe perguntou ao meu irmão se ele queria ir comprar gelado com ela e eu depois peço na minha vez e a minha mãe não me deixa. Isso é

muito injusto para mim. Eu penso que a minha mãe gosta mais do meu irmão porque ela pergunta ao meu irmão coisas boas e a mim não me deixa isso.

SS: Para mim uma injustiça é quando a minha irmã estava com raiva e começou a bater-se a si própria e a morder e depois disse à minha mãe e pôs a culpa em mim. Depois eu fiquei de castigo.

TD: Nunca me senti injustiçado.

EJ: No meu aniversário, depois de cantar os parabéns aqui na escola eu saí com o meu irmão. Depois fomos ter com o meu pai e fomos ao McDonald's e o meu pai disse-me para escolher o que eu quisesse porque eu fazia anos. O meu irmão depois foi pedir e o meu pai disse que não porque não era o aniversário dele. Eu senti pena do meu irmão.

TD: Então, mas se era o teu aniversário tu podias decidir se ele pedia ou não.

MP: Depois a minha mãe inventou uma coisa rápida e disse que ele [o seu irmão] era mais novo que eu, mas como dissemos ele tem os mesmos direitos que eu. Não é por ser mais pequeno que pode fazer mais do que eu.

TD: Mas os mais pequeninos têm de ter algum direito diferente, por exemplo, o bebé tem de dormir mais, a MP pode dormir menos. O bebé precisa de ajuda para comer, a MP já não. Por exemplo, o irmão dela precisa de colo ou ajuda para andar e ela já não.

ANEXO N - TABELAS DE  
RESPOSTA E CATEGORIZAÇÃO  
DAS OPINIÕES DOS ALUNOS

| ' ' | | ' ' |

Ficha de opinião inicial sobre a Democracia - 5 de maio de 2025				
A democracia é igual a ...			A democracia é diferente de ...	
AM	regime político	Sistema político/instituições	25 de abril	25 de abril
AS	Faltou		Faltou	
AN	trabalhos	Confuso/indefinido	Ditadura militar	Ditadura/ regimes autoritários
CR	revolução dos cravos	Liberdade/eventos históricos	Não poder ouvir música que queremos	Falta de liberdade/censura
DR	não falar mal do Salazar	Confuso/indefinido	não acusar os outros	Confuso/indefinido
EJ	Liberdade e revolução dos cravos	Liberdade/eventos históricos	Ditadura militar	Ditadura/ regimes autoritários
FT	regime político	Sistema político/instituições	jogo da cadeira	Confuso/indefinido
HG	Faltou		Faltou	
II	revolução dos cravos	Liberdade/eventos históricos	votar	Liberdade de expressão
LG	Não poder fazer o que quisermos	Falta de liberdade	podemos escutar músicas	Liberdade de expressão
MP	Faltou		Faltou	
MS	Falar em liberdade	Liberdade/eventos históricos	não jogar à bola	Falta de liberdade/censura
MB	Regime político	Sistema político/instituições	25 de abril	25 de abril
RM	Ouvir as músicas que queremos	Liberdade/eventos históricos	Não falar livremente	Falta de liberdade/censura
SS	Revolução do 25 de abril	Liberdade/eventos históricos	Não podíamos cantar	Falta de liberdade/censura
TD	revolução dos cravos	Liberdade/eventos históricos	Ditadura	Ditadura/ regimes autoritários
UJ	Não falar o que queremos	Falta de liberdade	Falar o que pensamos	Liberdade de expressão
HC	Revolução dos cravos	Liberdade/eventos históricos	Ditadura	Ditadura/ regimes autoritários

Ficha de opinião final sobre democracia - 5 de junho				
A democracia é igual a ...			A democracia é diferente de ...	
AM	É um regime político onde podemos ser livres	Regime político	Monarquia	Ditadura/ regime autoritário
AS	Votar	Participação cidadã	Monarquia	Ditadura/ regime autoritário
AN	Regime político	Regime político	Monarquia	Ditadura/ regime autoritário
CR	Igual à liberdade	Liberdade	Ditadura militar	Ditadura/ regime autoritário
DR				
EJ	Poder do povo	Regime político	Ditadura militar	Ditadura/ regime autoritário
FT	Regime político e liberdade	Regime político	Monarquia	Ditadura/ regime autoritário
HG				
II	Votar	Participação cidadã	Monarquia e ditadura militar	Ditadura/ regime autoritário
LG	Participar nas eleições	Participação cidadã	Ditadura militar	Ditadura/ regime autoritário
MP	Liberdade, porque na democracia vive-se em liberdade	Liberdade	Ditadura	Ditadura/ regime autoritário
MS	Regime político	Sistema político	Viver numa monarquia	Ditadura/ regime autoritário
MB	Eu não tenho opinião	Confuso/indefin ido	Eu não tenho opinião	Confuso/indefin ido
RM	Falar livremente nas ruas e em casa	Liberdade	Não ter liberdade para ouvir músicas que goste	Falta de liberdade
SS	Coisas que podemos fazer em liberdade	Liberdade	Monarquia, onde não tínhamos liberdade	Falta de liberdade
TD	Quando fazemos tudo em liberdade	Liberdade	Quando não podemos fazer o que quisermos	Falta de liberdade
UJ	Cravos, liberdade	Liberdade	Monarquia	Ditadura/ regime autoritário
HC	Democracia	Regime político	Ditadura	Ditadura/ regime autoritário

Atividade de opinião inicial sobre atitudes dos cidadãos - 19 de maio						
	O que achas que é um cidadão/cidadã?		Que atitudes achas que um/a bom/a cidadão/dã tem?		Que atitudes achas que um/a mau/má cidadão/dã tem?	
	Resposta dada	Categoria inserida	Resposta dada	Categoria inserida	Resposta dada	Categoria inserida
AM	Eu acho que um cidadão é quando uma pessoa trabalha e ajuda a cidade	Participação/contribuição	Ajuda a cidade	Ajuda/solidariedade	deita o lixo todo no chão	Poluição
AS	Eu acho que um cidadão não deita lixo no chão	Respeito pelas regras	Deitar fora o lixo	Comportamentos ambientais	deixar lixo no chão	Poluição
AN	Uma pessoa obediente que respeita os pais e toda a gente	Respeito pelas regras	Educado, respeitoso e obediente	Respeito pelas regras	Não obedecer e não respeitar os outros	Falta de respeito
CR	Cidadão é ser uma pessoa	Identidade/pertença	É não falar mal do presidente	Confuso/indefinido	Falar mal do presidente	Confuso/indefinido
DR	É uma pessoa que tem direitos a votar e muitas coisas	Direitos e deveres	Um cidadão deve ter uma atitude correta	Respeito pelas regras	Tem uma atitude	Confuso/indefinido
EJ	Eu acho que um cidadão é uma pessoa	Identidade/pertença	Um bom cidadão recicla	Comportamentos ambientais	Não apanha dejetos dos cães	Poluição
FT	Eu acho que uma cidadã ou cidadão é uma pessoa de uma cidade	Identidade/pertença	Eu acho que uma boa cidadã tem bons comportamentos	Respeito pelas regras	Eu acho que uma má cidadã não tem respeito	Falta de respeito
HG	Um cidadão é um humano	Identidade/pertença	Não poluir o mundo	Comportamentos ambientais	Matar as pessoas	Comportamentos agressivos
II	É uma pessoa que tem direitos a votar e muitas coisas	Direitos e deveres	Ajudar quem precisa	Ajuda/solidariedade	Não ajudar ninguém	Falta de respeito
LG	Eu acho que um cidadão são pessoas que vieram de outro país	Identidade/pertença	Ajudar os outros	Ajuda/solidariedade	Não ajudar os outros e deitar lixo no chão	Poluição
MP	Um cidadão é uma pessoa da cidade	Identidade/pertença	Respeitar, ajudar	Ajuda/solidariedade	Roubar, bater, desrespeitar	Comportamentos agressivos
MS	Eu acho que um cidadão é uma pessoa	Identidade/pertença	Bondoso, amor, gentileza, simpático, amigável	Ajuda/solidariedade	Mau, triste, furioso e aborrecido	Confuso/indefinido
MB	São humanos e humanas	Identidade/pertença	As atitudes que eu acho normal	Confuso/indefinido	Eu não tenho nada	Confuso/indefinido
RM	Um cidadão é a pessoa que nasce num país	Identidade/pertença	Um cidadão bom ajuda a cidade e as pessoas	Ajuda/solidariedade	Um mau cidadão não ajuda a cidade nem as pessoas	Falta de respeito
SS	Eu acho que um cidadão é uma pessoa que é da cidade e de um país	Identidade/pertença	Eu acho que é quando ele ajuda a limpar a cidade e o país	Comportamentos ambientais	Põem lixo no chão	Poluição
TD	São certas pessoas que vivem numa cidade demonstrar a sua cultura	Identidade/pertença	Cuidar bem dos animais e não pegar fogo às árvores	Comportamentos ambientais	Poluir o planeta e deitar lixo no chão	Poluição
UJ	Faltou					
HC	Cidadão é uma pessoa	Identidade/pertença	Tem atitudes corretas e boas	Respeito pelas regras	Eu acho que um mau cidadão tem uma atitude boa	Confuso/indefinido

Atividade de opinião final sobre atitudes dos cidadãos - 5 de junho						
O que achas que é um cidadão/cidadã?		Que atitudes achas que um/a bom/a cidadão/dã tem?		Que atitudes achas que um/a mau/má cidadão/dã tem?		
	Resposta dada	Categoria inserida	Resposta dada	Categoria inserida	Resposta dada	Categoria inserida
AM	Pessoas que pertencem a um país	Identidade/ pertença	não polui o chão	Comportamentos ambientais	Polui	Poluir
AS	É uma pessoa	Identidade/ pertença	Recicla	Comportamentos ambientais	Polui	Poluir
AN	É uma pessoa	Identidade/ pertença	Respeita os outros	Respeito pelos outros e pelas regras sociais	Não respeita os outros	Falta de respeito
CR	É uma pessoa que vota	Direitos e participação cidadã	Votar	Direitos e participação cidadã	Não respeita os outros	Falta de respeito
DR						
EJ	É uma pessoa que mora num país	Identidade/ pertença	Um bom cidadão recicla	Comportamentos ambientais	Um mau cidadão faz bullying	Falta de respeito
FT	Um cidadão é uma pessoa	Identidade/ pertença	Tem atitudes de respeito	Respeito pelos outros e pelas regras sociais	Não respeita os outros	Falta de respeito
HG						
II	São pessoas	Identidade/ pertença	Ajudar os outros quando eles precisam muito	Ajuda/solidariedade	Não achar que há pessoas privilegiadas	Falta de solidariedade
LG	É uma pessoa que pertence a um país	Identidade/ pertença	Ajudar os outros	Ajuda/solidariedade	Não ajudar os outros quando necessário	Falta de solidariedade
MP	Pessoa qualquer que vive num país qualquer	Identidade/ pertença	Ajudar quem precisa	Ajuda/solidariedade	Rouba e mata	Comportamentos agressivos
MS	É uma pessoa que pertence a um país	Identidade/ pertença	Reciclagem	Comportamentos ambientais	Usar tabaco e outras drogas	Comportamentos de risco
MB	É um humano	Identidade/ pertença	Podemos comer o que quisermos	Confuso/indefinido	Polui o chão	Poluir
RM	É uma pessoa que vota em várias coisas como nos presidentes	Direitos e participação cidadã	Não falar mal de pessoas	Respeito pelos outros e pelas regras sociais	Não respeitar os outros	Falta de respeito
SS	Um cidadão é uma pessoa que é da cidade de qualquer país	Identidade/ pertença	Um bom cidadão tem de apanhar o lixo da rua	Comportamentos ambientais	Um mau cidadão é quando não cumpre a lei e os seus deveres	Comportamentos de risco
TD	É uma pessoa boa que vive numa cidade	Identidade/ pertença	Não deixa lixo para o chão	Comportamentos ambientais	Deita lixo para o chão	Poluir
UJ	Um cidadão é uma pessoa	Identidade/ pertença	Respeitar os outros	Respeito pelos outros e pelas regras sociais	Não respeitar os outros	Falta de respeito
HC	São pessoas	Identidade/ pertença	Proteger os outros	Ajuda/solidariedade	Matar	Comportamentos agressivos

Atividade Inicial de opinião sobre direitos e deveres - 29 de maio de 2025						
	O que achas que são direitos e deveres?	O que achas que são direitos e deveres?	Dá um exemplo de um direito que achas que os cidadãos têm		Dá um exemplo de um dever que achas que os cidadãos têm	
	Resposta dada	Categoria inserida	Resposta dada	Categoria inserida	Resposta dada	Categoria inserida
AM	Os direitos e deveres são um jeito de respeitar o mundo e ser responsável	Respeito/convivência social	Um exemplo é ser responsável e respeitar os outros	Direitos relacionais e emocionais	Um dever é respeitar o mundo	Respeito pelos outros e o meio
AS	Coisa que é para fazer	Responsabilidade/obrigações	Direito à alimentação	Direitos sociais e de bem-estar	Dever de ter	Confuso/indefinido
AN	Direitos é ser organizados e deveres são trabalhos	Organização/regras	Educação, coração bom e respeitoso	Direitos sociais e de bem-estar	Trabalhar e comportar bem	Comportamentos sociais
CR	Faltou					
DR	Faltou					
EJ	Direitos e deveres é quando a pessoa se veste como quer e quer ser chamado do jeito que ela quiser	Liberdade individual/escolha pessoal	A professora S. tem cabelo rosa e ela gosta de ser assim	Confuso/indefinido	Os cidadãos ajudam os pobres	Comportamentos sociais
FT	Os direitos são tipo uma pessoa faz o que queremos. Deveres é coisas que devemos cumprir	Responsabilidade/obrigações	Os cidadãos/ cidadãs têm o comportamento de estar livre	Liberdade de expressão	Os cidadãos/cidadãs têm um dever de estar a cumprir as coisas que fazemos	Cumprir regras e responsabilidades
HG	Os direitos são coisas que podemos fazer e deveres são coisas que temos que fazer	Responsabilidade/obrigações	Direito a comer	Direitos sociais e de bem-estar	Devemos fazer os trabalhos de casa	Cumprir regras e responsabilidades
II	Eu acho que os direitos e deveres são coisas que todos podem ter	Organização/regras	Direito à liberdade, comer, crescer e ter uma família	Direitos sociais e de bem-estar	Crescer em liberdade, comer, viver numa casa	Comportamentos sociais
LG	Um direito é o que a pessoas quer e dever é o dever de uma pessoa	Liberdade individual/escolha pessoal	Direito de ser livre	Liberdade de expressão	Dever de ficar no país	Confuso/indefinido
MP	Eu acho que um direito é uma coisa que deve ser respeitada enquanto os deveres são coisas que devem ser cumpridas	Respeito/convivência social	Comer/ beber o que quisermos	Direitos sociais e de bem-estar	Respeitar a diversidade	Respeito pelos outros e o meio
MS	Eu acho que direitos e deveres são coisas que as pessoas devem cumprir e ser livremente	Responsabilidade/obrigações	As pessoas podem votar livremente	Liberdade de expressão	Cumprir as suas consequências	Cumprir regras e responsabilidades
MB	Eu não acho nada mas os outros podem achar algumas coisas	Confuso/indefinido	Podemos comer o que quisermos	Direitos sociais e de bem-estar	Não sei	Confuso/indefinido
RM	Eu acho que o direito é uma coisa que nós podemos fazer tipo brincar e falar. Acho que os deveres são coisas que nós temos de fazer mesmo obrigatória	Liberdade individual/escolha pessoal	Direito de dar a sua opinião para os outros	Liberdade de expressão	Ir para o trabalho ou para a escolar	Comportamentos sociais
SS	Direitos são coisas que temos de respeitar e deveres são uma coisa que temos de cumprir	Responsabilidade/obrigações	Direito de ter comida	Direitos sociais e de bem-estar	Aceitar a diversidade	Respeito pelos outros e o meio
TD	Os direitos são coisas que podemos fazer. Os deveres são coisas que devemos fazer	Responsabilidade/obrigações	Vestir-me como quiser	Liberdade de expressão	Ir à escola	Comportamentos sociais
UJ	Os direitos e deveres são tipo sermos chamados do nome que nós somos	Confuso/indefinido	Respeito pelos formas de ser que nós queremos	Direitos relacionais e emocionais	Não respeitar as pessoas	Confuso/indefinido
HC	Os nossos direitos	Confuso/indefinido	Sermos bons	Confuso/indefinido	Sermos livres	Respeito pelos outros e o meio

Ficha de opinião final sobre direitos e deveres - 5 de junho						
	O que achas que são direitos e deveres?	O que achas que são direitos e deveres?	Dá um exemplo de um direito que achas que os cidadãos têm		Dá um exemplo de um dever que achas que os cidadãos têm	
	Resposta dada	Categoria inserida	Resposta dada	Categoria inserida	Resposta dada	Categoria inserida
AM	Direitos são coisas que nós fazemos e os deveres são coisas que temos de fazer	Liberdade e obrigação	Arrumam a casa e o quarto	Confuso/indefinido	Trabalhar	Cumprir regras e responsabilidades
AS	Direito de fazer alguma coisa e deveres são para cumprir	Liberdade	Votar	Votar	Votar	Votar
AN	Deveres é o que devemos fazer e direitos é o que podemos fazer	Liberdade e obrigação	Votar em quem quiser	Votar	Votar	Votar
CR	As pessoas têm de respeitar os direitos e cumprir os deveres	Liberdade e obrigação	Votar em quem quiser	Votar	Dever de estudar e ir para o trabalho	Cumprir regras e responsabilidades
DR						
EJ	Direitos são coisas que nós temos de respeitar e deveres são coisas que temos de fazer	Liberdade e obrigação	Respeitar os outros e votar	Votar	Votar	Votar
FT	Deveres são uma coisa que devemos fazer e direitos são para respeitar	Liberdade e obrigação	Direito de comer	Direito social e bem-estar	Respeitar as pessoas	Respeito pelos outros e o meio
HG						
II	Direitos são coisas que podemos cumprir e deveres são para cumprir	Liberdade e obrigação	Vida, crescer, família, casa, amigos	Direito social e bem-estar	Respeitar todos	Respeito pelos outros e o meio
LG	Direito de uma pessoa e dever de uma pessoa	Confuso/indefinido	Direito de ser livre	Liberdade	Dever de trabalhar	Cumprir regras e responsabilidades
MP	Direitos são coisas que devem ser respeitadas e deveres são coisas que devem ser feitas	Liberdade e obrigação	Cumprir mentar, ser educado	Confuso/indefinido	Respeitar os outros	Respeito pelos outros e o meio
MS	Direitos e deveres são coisas que a pessoas podem fazer livremente e cumprir	Liberdade e obrigação	Votar livremente	Votar	Trabalhar	Cumprir regras e responsabilidades
MB	Deveres é o que devemos fazer e direitos é o que podemos fazer	Liberdade e obrigação	Responder	Confuso/indefinido	Estudar	Cumprir regras e responsabilidades
RM	Os direitos são coisas que temos de fazer para entregar à comunidade e os deveres são coisas que temos de cumprir	Liberdade e obrigação	Direito de votar livremente	Votar	Fazer as tarefas que são precisas de fazer	Cumprir regras e responsabilidades
SS	Direitos são uma coisa que deve ser respeitada e os deveres são coisas que devem ser cumpridas	Liberdade e obrigação	Os cidadãos têm o direito de comer	Direito social e bem-estar	Os cidadãos têm o dever de respeitar os outros	Respeito pelos outros e o meio
TD	Direitos são coisas que podemos fazer e deveres são coisas que devemos cumprir	Liberdade e obrigação	Ter casa	Direito social e bem-estar	Ir de ir à escola	Cumprir regras e responsabilidades
UJ	O direito é para respeitar e deveres são para fazer	Liberdade e obrigação	Respeitar os outros	Direito social e bem-estar	Votar	Votar
HC	Os nossos direitos	Confuso/indefinido	Ser livre	Liberdade	Votar	Votar

ANEXO 0 - GUIÃO DE  
ENTREVISTA À PROFESSORA  
COOPERANTE

| " | | " |

<p><b>Legitimação da entrevista</b></p>	<p>Boa tarde! Somos alunas da ESELX e estamos a realizar esta entrevista no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II.</p> <p>Temos como objetivo para esta entrevista recolher alguns dados que nos permitam conhecer melhor o seu percurso académico e profissional, assim como perceber melhor o seu trabalho com as crianças em sala de aula. Informamos que para efeitos de tratamento dos dados gostaríamos de solicitar a sua autorização para gravar a entrevista, garantindo o seu anonimato.</p>
<p><b>Turma</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como caracteriza, de uma forma geral, a turma?</li> <li>- Qual o nível de desenvolvimento dos alunos?</li> <li>- Quais são as potencialidades e fragilidades da turma?</li> </ul>
<p><b>Organização de atividades e práticas pedagógicas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Baseia a sua prática pedagógica em algum modelo ou abordagem pedagógica? Qual? Porquê?</li> <li>- Que estratégias mobiliza para articular as diferentes áreas de intervenção?</li> <li>-Existem projetos/trabalhos que surgem do interesse dos alunos?</li> <li>- Como realiza a avaliação dos alunos?</li> </ul>
<p><b>Família</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As famílias participam na realização de projetos com os alunos?</li> <li>- Costuma realizar reuniões de pais? Com que frequência?</li> <li>- Tem outros processos de comunicação com as famílias?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha temas de cidadania com os seus alunos? Se sim, com que frequência?</li> <li>- Que temas costuma abordar com mais regularidade? (ex: respeito, igualdade, participação, direitos, diversidades, entre outros).</li> </ul>

<p><b>Abordagem da cidadania na sala de aula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estes momentos ou atividades sobre cidadania são planeados ou surgem de forma espontânea, como por exemplo, a partir de comportamentos dos alunos?</li> <li>- Considera que os documentos curriculares ou de natureza curricular (como as AE e o PASEO) valorizam suficientemente o desenvolvimento de uma cidadania democrática?</li> <li>- Em que aulas integra estes momentos de cidadania, tendo em conta que a cidadania é uma competência transversal a todas as áreas curriculares?</li> <li>- Utiliza alguma estratégia específica para abordar temas de cidadania? (ex: jogos, debates, projetos, entre outros).</li> <li>- Como é que os alunos costumam reagir ao abordarem temas de cidadania? Acha que os alunos já têm noção sobre o significado de “cidadão”?</li> <li>- Sente alguma dificuldade ou desafios ao tentar desenvolver a cidadania com os alunos?</li> <li>- Qual considera ser o papel da escola na formação para uma cidadania democrática? E dos professores?</li> </ul>
<p><b>Tipos de avaliação e feedback na turma</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de avaliação pratica, uma avaliação mais de caráter sumativo ou formativo?</li> <li>• Tem por hábito dar feedback aos alunos depois da correção dos testes?</li> <li>• Em que momentos da aula considera mais importante dar feedback relativo ao trabalho dos alunos?</li> <li>• Costuma realizar feedback entre pares ou autoavaliações (individuais ou de grupo)?</li> </ul>

ANEXO P- TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA À PROFESSORA  
COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

## **Entrevista à professora cooperante**

**26 de maio de 2025**

**P: Trabalha temas de cidadania com os seus alunos? Se sim, com que frequência?**

R: Portanto, o agrupamento tem um projeto de cidadania e mesmo a sede do agrupamento tem uma disciplina mesmo de cidadania e nós habitualmente deveremos trabalhar esses temas que nos pedem lá em cima e trabalhar com eles aqui. O que é que nós achamos em contexto de 1.º CEB é que os temas de cidadania se equiparam muito a temas de Estudo do Meio. Por isso, nós quando trabalhamos determinado tema, por exemplo, a educação sustentável, para nós é Estudo do Meio e não cidadania, mas faz parte porque no 1.º ciclo está tudo ligado.

**P: Que temas costuma abordar com mais regularidade? (ex: respeito, igualdade, participação, direitos, diversidades, entre outros).**

R: Respeito, igualdade, educação financeira, educação sexual e cada vez mais é necessário.

**P: Estes momentos ou atividades sobre cidadania são planeados ou surgem de forma espontânea, como por exemplo, a partir de comportamentos dos alunos?**

R: Educação sexual parte de problemáticas existentes na escola. Educação financeira acabo por trabalhar temas de matemática e acaba por se complementar uma à outra.

**P: Considera que os documentos curriculares ou de natureza curricular (como as AE e o PASEO) valorizam suficientemente o desenvolvimento de uma cidadania democrática?**

R: Se esse trabalho não for feito pelo professor, não. É preciso um trabalho do professor mais empenhado e mais democrático. Mas estes documentos são úteis para ajudar o trabalho do professor.

**P: Em que aulas integra estes momentos de cidadania, tendo em conta que a cidadania é uma competência transversal a todas as áreas curriculares?**

R: Nas horas de Estudo do Meio, maioritariamente.

**P: Utiliza alguma estratégia específica para abordar temas de cidadania? (ex: jogos, debates, projetos, entre outros).**

R: Debates e apresentação de trabalhos. Também há assembleia de turma que é um critério proposto pelo agrupamento de escolas.

**P: Como é que os alunos costumam reagir ao abordarem temas de cidadania? Acha que os alunos já têm noção sobre o significado de “cidadão”?**

R: Eles não têm noção do que é ser cidadão. Isso é um trabalho que tem de ser trabalho mesmo todos os anos, mesmo a nível da escola. Ainda por mais desta realidade em que nós vivemos. É cada vez mais difícil de eles perceberem.

**P: Sente alguma dificuldade ou desafios ao tentar desenvolver a cidadania com os alunos?**

R: Não.

**P: Qual considera ser o papel da escola na formação para uma cidadania democrática? E dos professores?**

R: Começar a apostar mais em trazer aqui os encarregados de educação (E.E.).

**P: Não há um contacto direto com os E.E.?**

R: Não. Dada a minha posição aqui na escola este ano, tenho a sensação que muitos de nós fugimos ao confronto com os pais. Aqui os pais já têm uma grande resistência em vir à escola

porque, maioritariamente, só são chamados à escola para ouvirem que os filhos se portaram mal. Nunca é coisa boa. Acho que a porta precisa de ser aberta para eles conhecerem a escola e não terem medo de vir cá.

ANEXO Q - TABELA DE  
RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

| ' ' | | ' ' |

Que disciplina(a) leciona?	Na sua escola, a cidadania é uma disciplina...	Com que frequência aborda temas de cidadania com os seus alunos?	De que forma costuma integrar a cidadania nas suas aulas?	Quais são os temas de cidadania que costuma trabalhar de forma mais frequente com os seus alunos?	Considera que os seus alunos têm interesse nestes temas?	Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades ao trabalhar temas de cidadania com os alunos?	Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre o trabalho/desenvolvimento da cidadania no 1.º ciclo para o 2.º ciclo?	categoria
1º ciclo	Não existe como disciplina autónoma	Semanalmente	Debates e conversas em grupo, Utilizando textos, vídeos ou notícias, Trabalhos de projeto, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma, Atividades interdisciplinares	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Saúde e bem-estar	Muito interesse	Falta de tempo no horário	A principal diferença entre Cidadania no 1.º ciclo e no 2º ciclo está na complexidade e na abordagem. No 1º ciclo, foca-se na compreensão dos direitos e deveres básicos, enquanto no 2º ciclo, há uma abordagem mais crítica e reflexiva, promovendo a participação ativa dos alunos na sociedade.	Complexidade e profundidade da abordagem
1º ciclo	Anual	Semanalmente	Debates e conversas em grupo, Utilizando textos, vídeos ou notícias, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma, Atividades interdisciplinares	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência	Algum interesse	Falta de recursos ou materiais	Talvez a maturidade dos alunos.	Desenvolvimento/imaturidade dos alunos
1º ciclo	Não existe como disciplina autónoma	Semanalmente	Atividades interdisciplinares	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Sustentabilidade e ambiente, Saúde e bem-estar	Muito interesse	Falta de recursos ou materiais	É trabalhada com muita frequência. Por causa dos recreios, do comportamento. Está presente em tudo	Situações vivenciadas
1º ciclo	Não existe como disciplina autónoma	Diariamente	Debates e conversas em grupo, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Participação democrática, Direitos das crianças, Diversidade cultural, Saúde e bem-estar	Muito interesse	Falta de tempo no horário	No 2 ciclo há uma disciplina de cidadania.	Organização curricular (transversal vs. disciplina autónoma)
1º ciclo	Não existe como disciplina autónoma	Diariamente	Debates e conversas em grupo, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Direitos das crianças, Diversidade cultural, Saúde e bem-estar	Muito interesse	Falta de tempo no horário	Não tenho conhecimento de como é trabalhada no 2º Ciclo.	Resposta vaga/sem opinião
1º ciclo	Anual	Semanalmente	Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma	Respeito pelos outros, Bullying e tipos de violência	Algum interesse	Falta de tempo no horário	Falta de tempo	Organização curricular (transversal vs. disciplina autónoma)
1º ciclo	Anual	Semanalmente	Debates e conversas em grupo, Utilizando textos, vídeos ou notícias, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma, Atividades interdisciplinares	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Sustentabilidade e ambiente, Direitos das crianças, Saúde e bem-estar	Algum interesse	Dificuldade em articular com outras disciplinas	Imaturidade dos alunos no 1º ciclo	Desenvolvimento/imaturidade dos alunos
1º ciclo	Anual	Semanalmente	Debates e conversas em grupo, Utilizando textos, vídeos ou notícias, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma, Atividades interdisciplinares	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Direitos das crianças, Saúde e bem-estar	Muito interesse	Falta de tempo no horário	No 1.º Ciclo, por ser monodocência, o professor consegue interligar todas as disciplinas e por isso trabalha a cidadania de forma transversal e sistemática.	Monodocência vs. pluridocência
1º ciclo	Anual	Mensalmente	Debates e conversas em grupo, Utilizando textos, vídeos ou notícias, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Direitos das crianças, Diversidade cultural	Muito interesse	Falta de tempo no horário, Dificuldade em articular com outras disciplinas	No 2.º ciclo há menos tempo para falar só sobre esses temas e às vezes é difícil de articular com os temas do currículo	Organização curricular (transversal vs. disciplina autónoma)
1º ciclo	Anual	Quinzenalmente	Debates e conversas em grupo, Trabalhos de projeto, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência	Algum interesse	Falta de tempo no horário	A exploração de situações vividas pelos alunos para explorar determinados temas.	Resposta vaga/sem opinião

Que disciplina(a) leciona?	Na sua escola, a cidadania é uma disciplina...	Com que frequência aborda temas de cidadania com os seus alunos?	De que forma costuma integrar a cidadania nas suas aulas?	Quais são os temas de cidadania que costuma trabalhar de forma mais frequente com os seus alunos?	Considera que os seus alunos têm interesse nestes temas?	Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades ao trabalhar temas de cidadania com os alunos?	Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre o trabalho/desenvolvimento da cidadania no 1.º ciclo para o 2.º ciclo?	categoria
1º ciclo	Anual	Diariamente	Debates e conversas em grupo, Utilizando textos, vídeos ou notícias, Trabalhos de projeto, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma, Atividades interdisciplinares.	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Direitos das crianças, Diversidade cultural, Saúde e bem-estar	Muito interesse	Não sinto dificuldade	No 1.º ciclo o trabalho desenvolvido é sempre em trabalho de projeto em articulação com as restantes disciplinas.	Organização curricular (transversal vs. disciplina autónoma)
1º ciclo	Anual	Quinzenalmente	Debates e conversas em grupo, Utilizando textos, vídeos ou notícias, Trabalhos de projeto, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma, Atividades interdisciplinares	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Direitos das crianças, Diversidade cultural, Saúde e bem-estar	Muito interesse	Falta de recursos ou materiais	Acho que não existem diferenças significativas, exceto o facto de no Primeiro Ciclo ser uma área transversal e no Segundo ser uma disciplina independente.	Organização curricular (transversal vs. disciplina autónoma)
1º ciclo	Anual	Semanalmente	Debates e conversas em grupo, Trabalhos de projeto, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma, Atividades interdisciplinares	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Direitos das crianças, Diversidade cultural	Muito interesse	Falta de recursos ou materiais	No 1º ciclo há uma maior proximidade aluno/professor do que no 2º ciclo.	Relação professor-aluno
Educação Moral e Religiosa, Cidadania e Desenvolvimento	Anual	Quinzenalmente	Utilizando textos, vídeos ou notícias	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Participação democrática, Direitos das crianças, Diversidade cultural, Saúde e bem-estar	Algum interesse	Falta de tempo no horário, Dificuldade em articular com outras disciplinas	No 2º ciclo é uma disciplina autónoma	Organização curricular (transversal vs. disciplina autónoma)
História e Geografia de Portugal	Anual	Semanalmente	Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Bullying e tipos de violência, Participação democrática, Diversidade cultural, Saúde e bem-estar	Algum interesse	Falta de tempo no horário, Falta de interesse dos alunos	Não sei.	Resposta vaga/sem opinião
Inglês	Anual	Quase todos os dias	Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Diversidade cultural, Saúde e bem-estar	Algum interesse	Falta de tempo no horário, Dificuldade em articular com outras disciplinas	O tempo que podemos dispensar para desenvolver esses temas. O professor do 1º ciclo, em regime de monodocência, tem a capacidade de organizar o seu tempo, as disciplinas e faz a articulação de forma muito mais natural. Sabe perfeitamente o que já foi tratado e de que forma. Já no 2º ciclo cada docente faz à sua maneira e muitas vezes falha a comunicação que permite que a informação passe da forma pretendida inicialmente quando se faz um projeto ou uma articulação curricular. Existe ainda o problema de forçar determinadas disciplinas a focar determinados temas.	Monodocência vs. pluridocência e Organização curricular (transversal vs. disciplina autónoma)
Matemática	Anual	Não abordo	Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Bullying e tipos de violência, Participação democrática	Algum interesse	Falta de tempo no horário	No 1º ciclo os conteúdos são abordados sempre pelo mesmo docente, o que faz com que possa integrar os conteúdos de cidadania em qualquer outro conteúdo que esteja a abordar. No 2º ciclo a cidadania é uma disciplina autónoma o que torna mais difícil trabalhar os temas nas outras disciplinas	Situações vivenciadas

Que disciplina(a) leciona?	Na sua escola, a cidadania é uma disciplina...	Com que frequência aborda temas de cidadania com os seus alunos?	De que forma costuma integrar a cidadania nas suas aulas?	Quais são os temas de cidadania que costuma trabalhar de forma mais frequente com os seus alunos?	Considera que os seus alunos têm interesse nestes temas?	Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades ao trabalhar temas de cidadania com os alunos?	Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre o trabalho/desenvolvimento da cidadania no 1.º ciclo para o 2.º ciclo?	categoria
Matemática, Ciências Naturais	Anual	Mensalmente	Debates e conversas em grupo, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma	Respeito pelos outros, Sustentabilidade e ambiente, Saúde e bem-estar	Algum interesse	Falta de tempo no horário, Dificuldade em articular com outras disciplinas	No 1.º ciclo há muito mais tempo ou "espaço" para abordar esse tipo de temas com os alunos. No 2.º ciclo temos menos tempo para isso.	Organização curricular (transversal vs. disciplina autónoma)
Português	Anual	Semanalmente	Debates e conversas em grupo, Utilizando textos, vídeos ou notícias, Trabalhos de projeto, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma, Atividades interdisciplinares	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Bullying e tipos de violência, Direitos das crianças, Saúde e bem-estar	Muito interesse	Falta de formação específica	Ter vários professores e apenas um lecionar Cidadania	Monodocência vs. pluridocência
Português	Anual	Sempre que oportuno e necessário.	Debates e conversas em grupo, Utilizando textos, vídeos ou notícias, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma, Atividades interdisciplinares	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Participação democrática, Direitos das crianças, Diversidade cultural, Saúde e bem-estar	Algum interesse	Falta de tempo no horário, Falta de recursos ou materiais, Dificuldade em articular com outras disciplinas	A articulação disciplinar.	Organização curricular (transversal vs. disciplina autónoma)
Português	Anual	Semanalmente	Debates e conversas em grupo, Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Bullying e tipos de violência, Direitos das crianças, Diversidade cultural	Algum interesse	Falta de tempo no horário	A forma de abordagem e o tipo de materiais no 1.ciclo são mais infantilizadas.	Resposta vaga/sem opinião
Português	Anual	Diariamente	Situações do dia a dia dos alunos e/ou da turma	Respeito pelos outros, Igualdade e inclusão, Direitos Humanos, Sustentabilidade e ambiente, Bullying e tipos de violência, Participação democrática, Direitos das crianças, Diversidade cultural, Saúde e bem-estar, Educação digital	Algum interesse	Falta de tempo no horário, Dificuldade em articular com outras disciplinas	O 1.º ciclo é monodocência, a proximidade entre alunos(as), docentes e assistentes operacionais é mais efetiva e frequente, assim como os apontamentos de cidadania.	Envolvimento da comunidade/apoios complementares

ANEXO R - GUIA PRÁTICO  
PARA UM PROFESSOR CIDADÃO

| ' ' | | ' ' |

# Guia prático para professores cidadãos

Escrito e  
ilustrado por  
Marisa Alves



Em cada esquina um amigo  
Em cada rosto igualdade  
Grândola, vila morena  
Terra da fraternidade

Zeca Afonso, 1971, Grândola Vila  
Morena



# Introdução

As seguintes páginas reúnem pequenos capítulos com sugestões práticas de atividades, livros, locais e recursos digitais, destinadas a apoiar a integração de competências de cidadania democrática no quotidiano da sala de aula

Este guia foi pensado para todos os professores cidadãos que desejam contribuir ativamente para a formação de alunos mais conscientes, críticos, participativos e solidários, capazes de exercer os seus direitos e deveres numa sociedade democrática.



“La educación será eficaz si el alumno vive la propuesta.” (Tonucci, 2009)







## DICIONÁRIO PORTUGUÊS-DEMOCRÁTICO

### DESCRIÇÃO:

Esta atividade deverá ser desenvolvida ao longo do ano letivo. Tem como objetivo a criação de um dicionário/glossário, por cada aluno, em que estes podem escrever/desenhar o significado de determinados conceitos relacionados com cidadania.

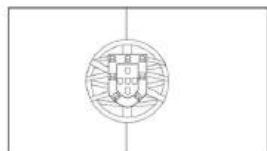
### PLANIFICAÇÃO

Áreas Curriculares	Objetivos gerais	Atividade/estratégias	Recursos
Português Estudo do Meio	Adquirir vocabulário relacionado com a ideia de cidadania e compreender o seu significado na atualidade	Inicialmente, a professora deverá distribuir por cada aluno um exemplar do Dicionário Português Democrático. As palavras que os alunos deverão pesquisar deverão relacionar-se com os diferentes temas e conteúdos que vão surgindo ao longo do ano. Os alunos poderão utilizar um dicionário online e/ou físico) para o fazer.	Dicionário Português / Democrático

## RECURSOS

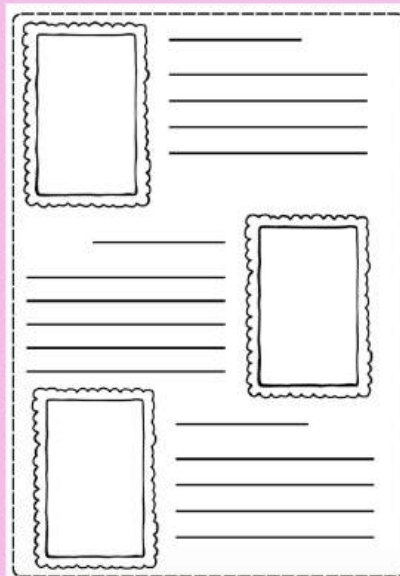
DICIONÁRIO  
DEMOCRÁTICO  
PORTUGUÊS

Este dicionário pertence ao cidadão:



Página inicial do dicionário  
que os alunos poderão  
decorar à sua maneira

Restantes páginas do  
dicionário com espaço para  
título, definição e ilustração  
do conceito





## OS DIFERENTES REGIMES POLÍTICOS DE PORTUGAL

### DESCRIÇÃO:

Esta atividade tem como objetivo ajudar os alunos a perceber os diferentes tipos de governo que existiram em Portugal e a compreender a importância da democracia e da revolução do 25 de abril.

### PLANIFICAÇÃO

Áreas Curriculares	Objetivos gerais	Atividade/estratégias	Recursos
Português Estudo do Meio	Conhecer os diferentes regimes políticos portugueses e compreender as suas características	Introdução do tema do 25 de abril, questionando os alunos sobre a importância dessa data  Leitura do livro "Dita Dor" de António Jorge Gonçalves e breve diálogo com os alunos sobre a história  Organizar a turma em 4 grupos, cada um com um regime político (monarquia, república, ditadura militar e democracia) e um guião de trabalho  Pesquisa orientada com o apoio de fichas de pesquisa e da internet  Apresentação oral sobre cada tema e montagem de um painel coletivo.	Guião de trabalho  Ficha de Pesquisa  Computadores  Cartolinas e material de desenho

## RECURSOS

### Guião de trabalho

#### PASSOS A SEGUIR:

1. Ler atentamente este guião de trabalho;
2. Ler em conjunto a ficha de pesquisa;
3. Sublinhar a informação que considerem mais importante;
4. Ler novamente as perguntas abaixo;
5. Procurar a informação pedida na ficha de pesquisa e na internet;
6. Escrever as respostas em conjunto na cartolina. Podem utilizar canetas, lápis, marcadores e desenharem informações que achem importantes;



#### PERGUNTAS:

1. Qual é o nome do vosso regime político?
2. Durante quantos anos existiu esse regime?
3. Quem governava o país e tomava as decisões?
4. O que aconteceu para esse regime começar? E por que razão acabou?
5. O povo podia escolher quem governava? Se sim, como?
6. Existiam eleições? As pessoas podiam votar livremente?
7. Todos podiam votar? Ou só certas pessoas?
8. Existem outros factos ou curiosidades que queiram incluir nos vossos cartazes?

Nomes dos elementos do grupo e funções:

Data: / /

Nome

Função

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____



Ficha de apoio ao trabalho de pesquisa

Nas próximas páginas seguem-se as fichas de pesquisa sobre os diferentes regimes políticos.

# MONARQUIA ABSOLUTISTA

A monarquia absoluta existiu em Portugal durante muitos séculos. Começou no reinado de **D. Afonso Henriques**, o 1.º rei de Portugal, a partir de **1179**.

Neste tipo de regime político, **o rei era a figura mais importante** de todo o reino e concentrava em si todos os tipos de poderes, como por exemplo: criar novas leis, dar terras aos nobres, assinar tratados e controlar os soldados e o povo. O rei dava as ordens e todos tinham de obedecer.



Nesta altura, **o povo não podia escolher o seu rei**. Não existiam eleições nem votações para decidir quem governava o reino. Quem nascia rei, era rei até falecer e o trono passava depois para o seu **filho mais velho**.

Por norma, **os reis eram sempre homens** e Portugal só teve duas rainhas a governar: D. Maria I e D. Maria II, que só governaram o país porque não existia nenhum homem herdeiro.

Durante a **Monarquia Absoluta**, muitos reis construíram igrejas, conventos, castelos e fortalezas. Também enviaram muitos navegadores para explorarem o mundo e conquistarem mais territórios. Portugal chegou a terras muito distantes como o Brasil, Moçambique, Cabo Verde e Índia.



# MONARQUIA LIBERAL



Com o passar do tempo surgiram novas ideias em vários países do resto da Europa. Devido à revolução francesa em 1789, as pessoas no resto da Europa começaram a questionar o poder absoluto dos reis. Foi então que, em 1820, houve uma revolução em Portugal que deu início a um novo regime:

**A monarquia liberal.**

Na **Monarquia Liberal**, o rei continuava a governar, mas **já não tinha todo o poder**. Ele passou a ter de partilhar decisões com um **parlamento**, ou seja, um grupo de pessoas eleitas que representavam o povo. Foi criada uma **Constituição**, um conjunto de leis que explicava os direitos e deveres de todos.

No entanto, nem tudo era justo ainda. As eleições existiam, mas nem toda as pessoas podia votar. Apenas os homens ricos e com muitas posses.

A Monarquia Liberal trouxe avanços importantes: escolas começaram a ser abertas, foi criada a liberdade de imprensa (os jornais podiam escrever o que queriam).

A **Monarquia Liberal** durou até **1910**. Nessa altura, muitos portugueses estavam descontentes com a instabilidade e a pobreza. Foi então que se deu a **Revolução Republicana**, que acabou com a monarquia liberal e deu início a um novo regime.



# REPÚBLICA

A **República** começou em Portugal no dia **5 de outubro de 1910**, quando o rei foi expulso e o país deixou de ser uma monarquia.

Foi um momento de grande mudança: pela primeira vez, Portugal passou a ser **governado por um presidente**, escolhido por um grupo de pessoas previamente eleitas pelo povo, e não por um rei, assim, o primeiro presidente da república foi Dr. Manuel de Arriaga.



Apenas podiam votar os **cidadãos alfabetizados** e os chefes de família com mais de 21 anos. Ainda **não era aceite que a mulheres votassem**, no entanto, **Carolina Beatriz Ângelo** encontrou uma falha nas regras e tornou-se a **primeira mulher a votar** em toda a Península Ibérica.

Os republicanos queriam tornar Portugal num país mais **justo**, com **liberdade**, **educação** para todos e **menos desigualdade**. Queriam também afastar Igreja das decisões políticas e torná-la mais moderna.

Nos primeiros anos da República, existiram muitas **transformações**. Foram **criadas mais escolas** para combater o **analfabetismo** e o ensino primário tornou-se obrigatório para as crianças dos 4 aos 7 anos.

Além disso, os feriados religiosos deixaram de ser obrigatórios, e as pessoas podiam falar com mais **liberdade**. No entanto, havia muitos problemas: o país estava em **crise**, havia pouca comida, o povo estava descontente e havia muita confusão política.



As pessoas estavam cansadas de tantas mudanças e de não verem melhorias. Foi então que, em **1926**, um grupo de militares fez um **golpe de Estado** — ou seja, tomou o poder à força — e **acabou com a República**. Começava, assim, um novo regime: a **Ditadura Militar**.



Apesar dos seus objetivos de **liberdade e igualdade**, a Primeira República ficou marcada por muitos **conflitos** e **pouco tempo de estabilidade**.

Ainda assim, foi um momento importante da nossa história, porque mostrou que o povo queria ter voz e participar nas decisões do país.



# DITADURA MILITAR

A Ditadura Militar começou em **1926**, depois do fim da República, quando os militares tomaram o poder. Pouco depois, surgiu um novo líder: **António de Oliveira Salazar**, que criou um regime chamado **Estado Novo** e que durou até 1974.



António de Oliveira Salazar

Principais medidas tomadas pelos governos da **Ditadura Militar**:

- **Encerramento** do parlamento;
- Os governos passaram a ser escolhidos apenas pelos militares;
- Estabelecimento da **censura** que passou a controlar a imprensa (jornais, livros, músicas);
- Criou-se uma **polícia política (PIDE)** para controlar a população;
- **Proibiram-se** as greves dos trabalhadores e as manifestações públicas.



Durante esta ditadura, **o governo mandava em tudo**. As pessoas não podiam dizer o que pensavam, os jornais eram **controlados** e quem criticava o governo podia ser **preso**. A polícia política, chamada **PIDE**, vigiava o povo e usava o medo para manter tudo em silêncio.

**Não havia liberdade de expressão**, nem liberdade para escolher os governantes. Existiam eleições, mas eram falsas: só havia **um partido** e só os candidatos aprovados pelo regime podiam participar. Nem todas as pessoas podiam votar. As mulheres só passaram a poder votar mais tarde, e mesmo assim com restrições.

Durante esta época, Portugal manteve **colônias** (territórios) em África e mandava soldados lutar em **guerras** coloniais. Muitos jovens portugueses foram obrigados a ir para a guerra, o que causou muito **sofrimento**.



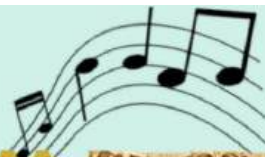
As escolas ensinavam apenas o que o governo queria, e muitas pessoas viviam na **pobreza**. As ideias do Estado Novo defendiam que a **mulher devia ficar em casa** e cuidar da família, todos deviam dar muita importância à **religião católica** e **obedecer** sempre ao Estado Novo.

A televisão e a rádio também eram **controladas**. Quem falava contra o regime era **perseguido**. Apesar disso, algumas pessoas começaram a organizar-se em segredo. Com o tempo, o descontentamento cresceu. Muitos queriam **liberdade, paz e justiça**.

Foi então que, no dia **25 de Abril de 1974**, aconteceu a **Revolução dos Cravos**. Soldados saíram à rua para **acabar com a ditadura**, sem violência. O povo juntou-se a eles e ofereceu cravos como símbolo de paz. A Ditadura terminou nesse dia e nasceu um novo regime: a Democracia.



# DEMOCRACIA



No dia **25 de Abril de 1974** aconteceu a Revolução dos Cravos, um momento muito importante da história de Portugal. Foi um grupo de militares, chamado **Movimento das Forças Armadas (MFA)**, que planeou e realizou esta revolução para **acabar com a ditadura** e trazer de volta a **liberdade** ao povo português. Um dos sinais para começar a revolução foi a canção "Grândola, Vila Morena", que passou na rádio.

Os soldados saíram para as ruas com tanques, mas tudo aconteceu **sem violência**. O povo juntou-se a eles, oferecendo **cravos vermelhos** que foram colocados nos canos das espingardas. **Salgueiro Maia**, um dos capitães do MFA, teve um papel muito importante nesse dia pois foi ele que liderou o resto dos militares durante a revolução. A Revolução do 25 de Abril trouxe o fim da censura, da guerra colonial e da polícia política.



Num regime democrático, **todos têm direitos e deveres**. As pessoas podem dizer o que pensam, escrever livremente nos jornais, manifestar-se e participar na vida política.

**Há diferentes partidos** e os cidadãos escolhem os seus representantes através do **voto**.

Pela primeira vez, em muitos anos, as eleições passaram a ser verdadeiras. Todas as pessoas com mais de 18 anos podiam votar — **homens e mulheres** — e o voto era **secreto e livre**.

Na democracia, existem **leis** que protegem os direitos de todas as pessoas. Ninguém pode ser preso sem razão ou perseguido por pensar de forma diferente. O governo é controlado por outros órgãos, como o **Parlamento** e os **tribunais**, para que ninguém tenha poder absoluto.



A democracia trouxe **melhorias para a sociedade**: mais escolas, hospitais, liberdade para formar associações e jornais, acesso à informação e possibilidade de viver sem medo.

Portugal também passou a fazer parte da **União Europeia**, uma união entre alguns países da Europa, na qual estes se ajudam mutuamente.

Apesar de tudo isto, ainda existem problemas a resolver, como a **pobreza** e as **desigualdades**. No entanto, agora o povo tem voz e pode lutar por um país melhor. A democracia precisa de ser cuidada todos os dias, com **respeito, responsabilidade e participação de todos**.

Hoje, graças à coragem de quem lutou no passado, Portugal é um **país livre** e isso é algo que devemos valorizar e proteger.





## O QUE FARIA UM BOM CIDADÃO?

### DESCRIÇÃO:

Esta atividade tem como objetivo levar os alunos a refletirem sobre diferentes situações do cotidiano, promovendo atitudes de cidadania responsável, crítica e solidária.

### PLANIFICAÇÃO

Áreas Curriculares	Objetivos gerais	Atividade/estratégias	Recursos
Português Estudo do Meio	Refletir sobre problemas sociais contemporâneos e sobre eles aplicar ações de cidadania	Divisão da turma em cinco grupos e a cada grupo é distribuída uma ficha com um problema relacionado com um determinado tema: Sustentabilidade/ Injustiça/ Direitos Humanos/ Democracia/ Saúde  Cada grupo lê a situação atribuída e discute entre si de forma a criar uma solução  Apresentação de cada situação ao resto da turma e a sua respetiva solução	Ficha com diferentes situações

## RECURSOS

Problemas sociais sobre diferentes temas. Podem ser alterados ou criados pelos professores consoante o nível de desenvolvimento, as necessidades da turma e as especificidades do meio local.

### DIREITOS HUMANOS

A família da Amira teve de evacuar o seu país por causa da guerra. Quando chegou a Portugal, os pais matricularam-na numa escola nova. No seu primeiro dia de aulas sentiu-se perdida e confusa porque não falava a mesma língua que as outras crianças.

“Volta para o teu país” e “Não queremos gente como tu aqui” eram frases que Amira ouviu frequentemente. A professora dela chegou a ouvir algumas, mas preferiu ignorar para não causar mais confusão.

### SAÚDE

A mãe do Tomás perdeu o seu emprego recentemente e ele passou a ir para a escola sem pequeno almoço. Passados alguns dias começou a sentir-se fraco e a faltar às aulas.

Os colegas começaram a comentar que ele “cheirava mal” e tinha roupa velha e cheia de buracos, criando assim o apelido “Tomás dos trapos”. Mais colegas começaram a gozar com o Tomás e a publicar fotos e provocações nas redes sociais.

### IGUALDADE DE GÊNERO

A Luísa tem 10 anos e sempre sentiu que era um rapaz e pediu aos professores e colegas que a comesçassem a tratar por “Miguel”. Alguns colegas tentaram respeitar, mas o diretor da escola proibiu que todos o chamassem assim, dizendo que “A escola não é lugar para essas modernices.”

## RECURSOS

### DEMOCRACIA

A Luísa tem 10 anos e sempre sentiu que era um rapaz e pediu aos professores e colegas que a comesçassem a tratar por "Miguel". Alguns colegas tentaram respeitar, mas o diretor da escola proibiu que todos o chamassem assim, dizendo que "A escola não é lugar para essas modernices."

### INJUSTIÇA

O Rafael foi acusado de ter partido um vidro de uma sala de aula. Embora ele tenha dito que não foi ele, o diretor da escola não quis saber e suspendeu-o por 2 dias. Mais tarde, uma colega do Rafael contou ao diretor que viu outro aluno a fazer aquilo de propósito, mas ninguém acreditou nela.

### SUSTENTABILIDADE

Foi construída uma nova fábrica numa vila. Esta empresa começou a poluir o rio onde as crianças costumavam brincar com químicos e outros resíduos prejudiciais ao ambiente. Os peixes começaram a morrer e a aparecer cada vez menos. A água mais escura e com mau cheiro. Alguns moradores protestaram, mas o presidente da fábrica afirmou que "a empresa traz empregos que são necessários para a população da vila" e "não existem provas da poluição".



## NÓS, ENQUANTO DEPUTADOS

### DESCRIÇÃO:

Esta atividade tem como objetivo familiarizar os alunos com o processo de votação democrática, promovendo valores de participação e de respeito pelas decisões coletivas.

### PLANIFICAÇÃO

Áreas Curriculares	Objetivos gerais	Atividade/estratégias	Recursos
Português Estudo do Meio	Compreender o significado de conceitos e ações relacionadas com eleições  Compreender elementos característicos dos partidos políticos	Leitura do livro “A eleição dos bichos” de André Rodrigues  Projeção no quadro de diferentes propostas políticas de partidos políticos (temas de educação, saúde e ambiente)  Pequeno debate sobre cada proposta  Divisão da turma em cinco grupos de trabalho em que cada um tem de criar o seu partido político e as suas propostas políticas para dar resposta a problemas de uma população fictícia  Criação de cartazes e sinais que apelem ao voto  Apresentação de cada partido e as suas respetivas propostas	Apresentação com propostas políticas  Ficha informativa sobre população fictícia  Ficha de identificação do partido  Cartolinas e material de desenho

## RECURSOS

### VILA MOLEZA

Queridos deputados,  
Queremos pedir-vos ajuda para resolver alguns problemas que estamos a enfrentar. A população da nossa vila está bastante descontente, mas acredita e confia em vocês para encontrar soluções!

#### Educação:

- Nas escolas, cada sala de aula tem 35 alunos e os professores não conseguem ajudar todos;
- Os manuais escolares são caros e nem todas as crianças têm o seu.



#### Saúde:



- Só existem 2 médicos para 100 pessoas aqui no nosso hospital;
- As pessoas reclamam muito do tempo de espera;
- Quase ninguém sabe que existem psicólogos no hospital.

#### Ambiente:

- Existe muito lixo nas ruas da nossa vila;
- As fábricas libertam muitos gases durante o dia;
- A quantidade de peixe é reduzida devido à pesca excessiva.



#### Justiça:

- Quem faz coisas erradas quase nunca é castigado;
- Há poucas regras para proteger os animais e a natureza.

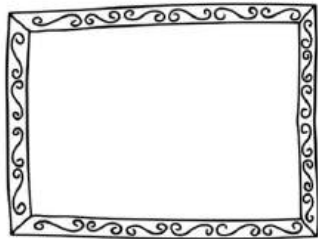


Ficha de identificação de uma população fictícia

## RECURSOS

### FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do partido:



Os nossos cargos:

Presidente: \_\_\_\_\_

Vice-Presidente: \_\_\_\_\_

Redator/a: \_\_\_\_\_

Responsável pelas imagens:

\_\_\_\_\_

Responsável pela comunicação:

\_\_\_\_\_

Os principais objetivos do  
nosso partido:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

Ficha de identificação  
de cada partido  
político



Exemplos de propostas eleitorais de cada partido

## RECURSOS



### Justiça:

- Instalar inibidores de sinal nas prisões para impedir comunicação dos prisioneiros com o exterior;
- Colocar mais policiais e pessoas do ministério a investigar crimes;

### Educação:

- Investir nas escolas públicas;
- Garantir que o pré-escolar é grátis para todas as crianças a partir dos 3 anos;



### Justiça:

- Aumentar a pena de prisão de pessoas que cometem crimes de violência doméstica, sexual e contra crianças;
- Colocar mais câmaras de vigilância na rua;

### Educação:

- Introduzir conteúdos de literacia financeira e digital a partir do 4.º ano;
- Reintroduzir exames nacionais no 4.º e 6.º ano;
- Tornar a disciplina de cidadania opcional;



### Ambiente:

- Criar mais transportes públicos elétricos;
- Criar zonas nas cidades em que é proibida a circulação de carros;

### Educação:

- Reforçar as bibliotecas das escolas;
- Redução de número de alunos por cada turma;



## RECURSOS

### Justiça:

- Criar medidas para combater o discurso de ódio online;
- Proteger vítimas de violência doméstica, garantindo o afastamento do seu agressor;

### Saúde:

- Incluir a formação em Suporte Básico de Vida nas escolas;
- Traduzir folhetos informativos para utentes que não falam português e serviços de tradução entre médicos e utentes;



<h3>Educação</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>• Proibir o uso de telemóvel até ao 6.º ano;</li><li>• Criar mais escolas públicas de ensino em português e inglês;</li></ul>	<h3>Saúde</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>• Investir na saúde mental dos jovens;</li><li>• Criar um sistema nacional de rotulagem nutricional;</li></ul>
<h3>Justiça</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>• Criar gabinetes de apoio às vítimas de crimes;</li><li>• Melhorar as condições para ajudar os presos a mudarem de vida quando saírem da prisão;</li></ul>	<h3>Ambiente</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>• Promover a venda alimentos e produtos de higiene a <b>granel</b>;</li><li>• Apoiar a pesca sustentável;</li></ul>




### Justiça:

- Gratuidade do cartão de cidadão para pessoas sem-abrigo;
- Garantir o acesso a empregos para pessoas com deficiência;

### Saúde:

- Distribuir produtos de higiene menstrual feminina gratuitamente nas hospitais;
- Reforçar o tratamento de pessoas dependentes de álcool e drogas;



## RECURSOS



CDU

**Justiça**

- Combater o tráfico de pessoas;
- Melhorar as condições de trabalho;

**Educação**

- Manuais gratuitos para todos os alunos;
- Acabar com todos os exames escolares;

**Saúde**

- Garantir cuidados de saúde oral a toda a gente;
- Garantir médicos de família para todos;

CDU



**INICIATIVA LIBERAL**

**EDUCAÇÃO**

- Criar disciplinas onde os alunos aprendam mais sobre inteligência artificial;
- Criar mais creches;

**SAÚDE**

- Promover a saúde mental nas escolas;
- Reduzir tempo de espera nos hospitais;

**JUSTIÇA**

- Tornar os julgamentos nos tribunais mais rápidos e simples;

**AMBIENTE**

- Investir nas energias renováveis;

partido iniciativa liberal



## VOTAÇÃO DE TURMA

### DESCRIÇÃO:

Esta atividade tem como objetivo sensibilizar os alunos para o funcionamento do processo eleitoral e contagem de votos, desenvolvendo competências de análise e representação de dados.

### PLANIFICAÇÃO

Áreas Curriculares	Objetivos gerais	Atividade/estratégias	Recursos
Estudo do Meio Matemática	Registrar diferentes elementos relativos aos boletins de voto  Representar um conjunto de dados através de diferentes tipos de representação e gráficos: gráfico de barras, pontos e pictograma	Nota. Atividade de seguimento à atividade de apresentação dos partidos políticos  Distribuição de um boletim de voto a cada aluno. Os alunos devem votar no partido que acharam que criou as propostas mais adequadas (Os alunos não deverão votar no seu próprio partido)  Colocação dos votos dentro da urna de turma e posterior contagem e registo no quadro  Criação de 6 grupos de trabalho. Cada grupo deverá construir um gráfico de acordo com um conjunto de dados (n.º votos por partido/ género dos eleitores e idades dos eleitores)	Boletim de voto  Urna de turma  Cartolinas e material de desenho

## RECURSOS

### BOLETIM DE VOTO

Idade: \_\_\_\_\_ Género: Feminino  Masculino

\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### BOLETIM DE VOTO

Idade: \_\_\_\_\_ Género: Feminino  Masculino

\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

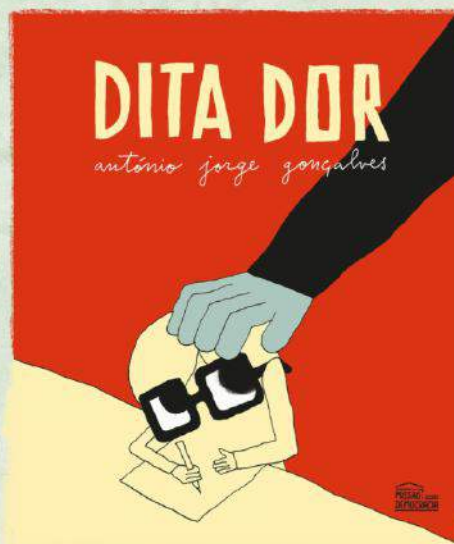
\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nota. Normalmente, os boletins de voto não têm a identificação da idade e género dos eleitores. Estes dados apenas se encontram presentes dos boletins para a realização dos gráficos

# SUGESTÕES DE LEITURA





**Autor e ilustrador:** António Jorge Gonçalves

**Editora:** Assembleia da República

**Sinopse:** Banda desenhada que retrata, de forma simbólica a repressão e a censura do Estado Novo, ajudando a compreender a falta de liberdade antes do 25 de abril.

**Autora:** Isabel Zambujal

**Ilustrador:** Bernardo P. Carvalho

**Editora:** Assembleia da República

**Sinopse:** Uma história que apresenta a relação entre a República (enquanto símbolo) e a democracia, a quem escreve diferentes cartas no decorrer da história.





**Autores:** André Rodrigues, Paula Desgualdo, Larissa Ribeiro

**Ilustrador:** Pedro Markun

**Editora:** Nuvem de Letras

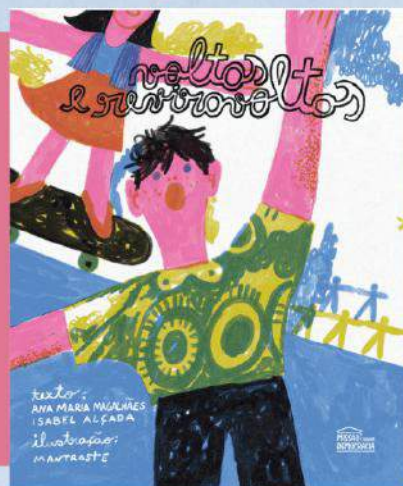
**Sinopse:** Neste livro, os animais da selva revoltam-se e decidem organizar eleições para escolher um novo líder. O livro explica o que é e para que serve uma eleição.

**Autoras:** Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

**Ilustrador:** Mantraste

**Editora:** Assembleia da República

**Sinopse:** Esta história aborda a vivência comunitária e a resolução de conflitos num espaço público, ajudando os alunos a compreender o valor da participação cívica.



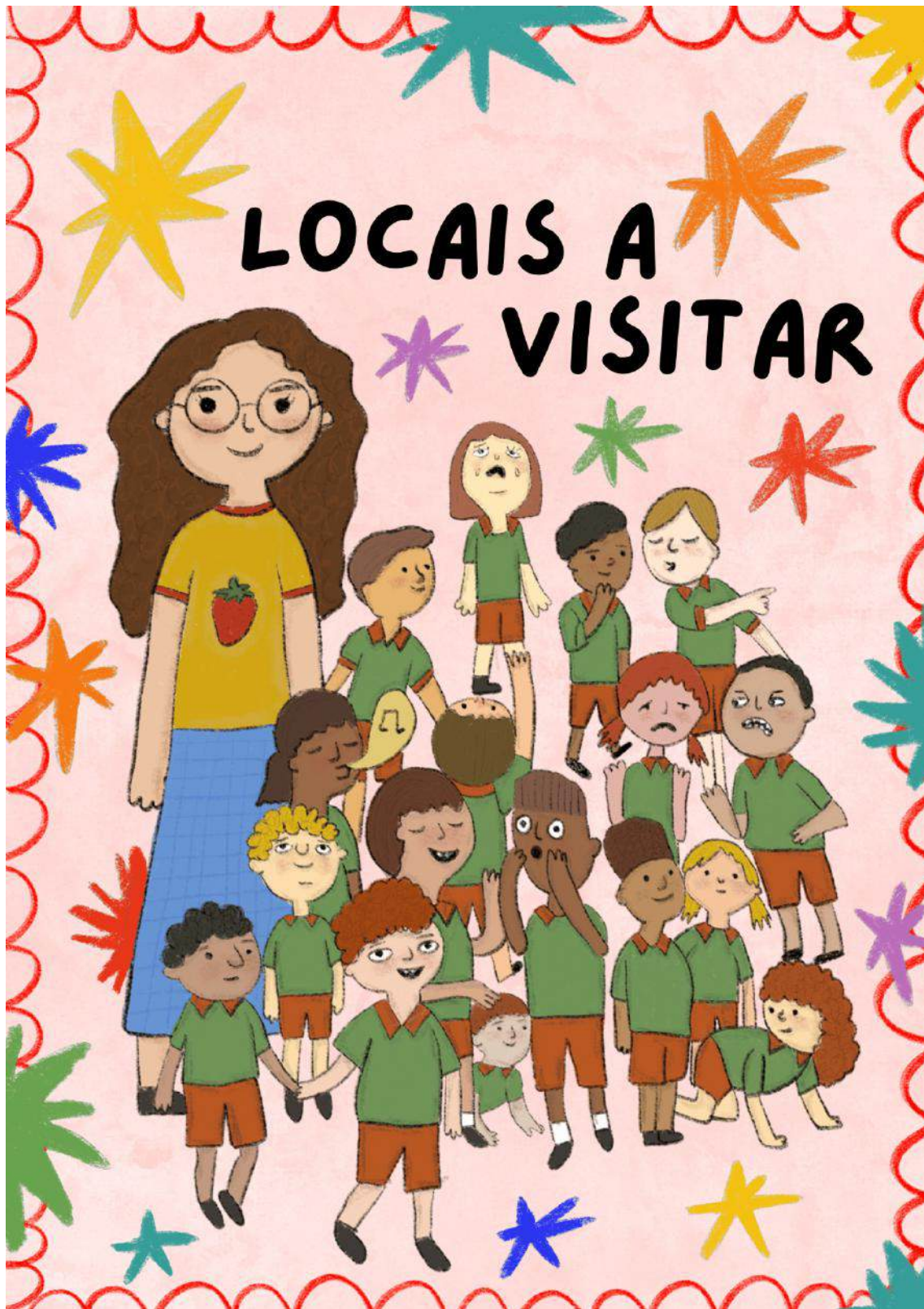
**Autora:** Isabel Minhós Martins

**Ilustrador:** Carolina Celas

**Editora:** Assembleia da República

**Sinopse:** O livro explica o papel dos deputados e a responsabilidade de representar a população no Parlamento. Parte da ideia de que todos os deputados também já foram crianças.

# LOCAIS A VISITAR



## ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA



Os alunos podem visitar presencialmente o palácio de São Bento, onde podem conhecer as diferentes salas, principalmente a sala das sessões, utilizada pelos deputados durante as Assembleias da República. É uma oportunidade para perceber como funciona a Assembleia. Também é possível realizar visitas virtuais de 360°.

## MUSEU DO ALJUBE

Este museu é dedicado à memória da resistência ao regime ditatorial, realçando a luta pela liberdade e os direitos humanos. Os alunos podem explorar exposições sobre a censura e as prisões políticas, compreendendo o valor da liberdade de expressão.



## JUNTA DE FREGUESIA LOCAL



As juntas de freguesias permitem que os alunos percebam como funciona a democracia a nível local e quais são os serviços disponíveis para a sua comunidade. Desta forma, podem falar com autarcas, e aprender mais sobre a sua profissão.

## CRUZ VERMELHA

Visitar uma central da cruz vermelha ajuda os alunos a entender a importância da solidariedade, do voluntariado e da ajuda humanitária. Podem também conhecer projetos de apoio sociais e a perceber como se organizam este tipo de organizações.



## MUSEU DA CIDADE



Estes museus oferecem visitas guiadas aos alunos em que é explicada e apresentada a história, a cultura e a identidade da sua cidade. Permite abordar temas como a pertença comunitária e a noção de património.





Este website permite que as crianças explorem como funciona o Parlamento, através de vídeos, jogos e quizzes.

Além disso, também inclui um glossário sobre conceitos de cidadania como 'deputado', 'assembleia', 'democracia', entre outros.



**Eco-Escolas**

O site do Eco-Escolas incentiva os alunos a aprender mais sobre sustentabilidade e o ambiente através de projetos e desafio ecológicos.

Além disso, também inclui algumas notícias sobre práticas sustentáveis mais sustentáveis e como é que as crianças podem ter atitudes mais ecológicas para melhorar a sua escola e comunidade.



O Pordate Kids permite que os alunos acedam a dados estatísticos apresentados de forma mais simples e divertida, ajudando os alunos a perceber melhor certos aspetos sobre o país (educação, saúde, ambiente). Assim, ajuda a desenvolver a compreensão de informação, a análise de dados.

**POR DATA**  
kids



O Seguranet ensina os alunos a serem cidadãos digitais mais responsáveis. O site apresenta jogos, desafios e informações sobre segurança na internet, respeito pelos outros e o combate ao cyberbullying.

Este website oferece materiais interativos como vídeos com atividades organizados por áreas curriculares e conteúdos curriculares.

  
**RECURSOS  
EDUCATIVOS  
DIGITAIS**

Alguns destes conteúdos relacionam-se com o meio ambiente (como o ciclo da água e a pegada ecológica), e com a compreensão do corpo humano (sistemas respiratório e digestivo).



# REFERÊNCIAS

## Sugestões de livros:

Gonçalves, J. A. (2024). Dita Dor. Assembleia da República. (Coleção Missão Democracia).

Zambujal, I., & Bernardo, P. C. (2024). A melhor amiga da menina república. Assembleia da República. (Coleção Missão Democracia).

Magalhães, M. A., Alçada, I., & Mantraste. (2024). Voltas e reviravoltas. Assembleia da República. (Coleção Missão Democracia).

Martins, M. I., & Celas, C. (2024). Deputados do futuro, olá!. Assembleia da República. (Coleção Missão Democracia).

Rodrigues, A., Desgualdo, P., & Ribeiro, L. (2019). Eleição dos Bichos. Nuvem de Letras.

## Websites a conhecer:

Assembleia da República (s.d.). Os amigos da Assembleia. Assembleia da República. Obtido em <https://espacojovem.parlamento.pt/inicio>

ABAE — Associação Bandeira Azul da Europa (2025). Eco-Escolas. Eco-Escolas Portugal. Obtido em <https://ecoescolas.abaae.pt/>

Pordata. (2018) Pordata Kids. Por Data. Obtido em <https://www.pordatakids.pt/Inicio>

Centro Nacional de Cibersegurança (2024). SeguraNet. SeguraNet. Obtido em <https://seguranet.pt/criancas-e-jovens>

Direção-Geral da Educação (2019-2021). Recursos Educativos Digitais. Portal da Educação. Obtido em <https://apoioescolas.dge.mec.pt/nivelciclo/1o-ceb>

# REFERÊNCIAS

## **Locais a visitar:**

### **Assembleia da República**

Palácio de S. Bento  
Praça da Constituição de 1976  
1249-068 Lisboa

### **Museu do Aljube – Resistência e Liberdade**

Rua de Augusto Rosa, 42  
1100-059 Lisboa

### **Junta de Freguesia de Benfica**

Av. Gomes Pereira 17  
1549-019 Lisboa

### **Cruz Vermelha Portuguesa**

Sede Nacional  
Jardim 9 de abril, 1 a 5  
1249-083 Lisboa

### **Museu de Lisboa**

Campo Grande 245,  
1700-091 Lisboa

