

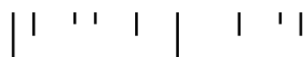


O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA NUMA TURMA DE 2.º ANO DO 1.º CEB

Susana Daniela Albuquerque Pimenta

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

2021-2022



O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA NUMA TURMA DE 2.º ANO DO 1.º CEB

Susana Daniela Albuquerque Pimenta

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

2021-2022

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' '

A conclusão deste percurso jamais teria sido possível sem pessoas incríveis que tenho a sorte de ter na minha vida. A elas, expresso agora a minha profunda gratidão.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais pelas demonstrações de orgulho constantes, pelo apoio incondicional e por me ajudarem a levantar sempre que caí. É certo que, sem eles, não teria conseguido.

Com um carinho muito especial, agradeço ao meu avô que tanto me incentivou a retomar os estudos. As saudades são infinitas. Sei que, onde estiver, celebra esta vitória comigo.

Ao meu irmão e à minha cunhada, agradeço por acreditarem tanto em mim, por me ouvirem, por me acolherem e pelas conversas infindáveis com muitas palavras de motivação.

À minha prima Rita, à tia Né e ao tio Mário, agradeço por me aturarem tantas vezes, por ouvirem os meus desabafos mais sérios, mas também os mais parvos, pelos jantares e serões cheios de gargalhadas e, às vezes, de lágrimas. São um pilar fundamental na minha vida.

À Mónica, à Buba, à Luísinha e à Catarina, que estiveram comigo no momento mais difícil da minha vida, mas com quem também partilho os momentos mais felizes e memoráveis, guardo-vos para a vida.

Ao Naná, à Mafalda e ao Fever, agradeço por me acompanharem de perto, pelas conversas sem fim e por toda a amizade.

À Joana, minha colega de estágio. Fomos uma excelente equipa.

Por fim, agradeço ao professor Alfredo Dias por toda a paciência, disponibilidade e dedicação. Não sei o que seria das suas alunas sem si!

A todos os que se cruzaram comigo pelo percurso e o tornaram mais leve e feliz, o meu mais sincero agradecimento, do fundo do coração!

RESUMO

| ' ' | | ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho apresenta-se dividido em duas partes. Na primeira parte será apresentada a descrição e análise reflexiva do período de observação, intervenção e avaliação, desenvolvida na PES II. Os contextos retratados correspondem a uma turma do 2.º ano do 1.º CEB e duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB. A segunda parte contempla um estudo empírico intitulado *O Desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que teve como finalidade compreender qual o papel que o docente pode desempenhar na promoção de Competências para uma Cultura da Democracia e identificar as estratégias que se revelam mais adequadas para cumprir este propósito.

Para a elaboração do estudo foram identificados os seguintes objetivos: (i) identificar estratégias de sala de aula promotoras de Competências para uma Cultura da Democracia; (ii) analisar as CCD desenvolvidas numa turma de 2.º ano do 1.º CEB; e (iii) reconhecer os níveis de pensamento crítico numa turma de 2.º ano do 1.º CEB. A metodologia utilizada foi de natureza mista e as técnicas de recolha de dados consistiram na observação participante, na recolha de dados estatísticos e na aplicação de um inquérito por questionário e de fichas de trabalho. O tratamento dos dados foi realizado com recurso à análise estatística e de conteúdo. Os resultados permitiram apurar o papel que algumas rotinas e atividades específicas de sala de aula podem desempenhar para o Desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia e para identificar os níveis de Pensamento Crítico de uma turma de 2.º ano de escolaridade.

Palavras-chave: Cooperação; Autonomia; Espírito Cívico; Participação; Pensamento Crítico.

ABSTRACT

| | ' ' | | | | ' ' |

This report is part of the Curriculum Unit of supervised Teaching practice II, of the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese, History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. The study is divided into two parts. In the first part, the description and reflexive analysis of the period of observation will be introduced along with the intervention and evaluation, developed in PES II. The context portrayed corresponds to a class of the 2nd grade of the first CEB and to two classes of the 5th grade of the second CEB.

The second part includes an empirical study entitled the *Development of skills for a culture of Democracy in the second grade of the first Cycle of Basic Education*, which aimed to understand a teacher's role in the promotion of skills for a culture of Democracy and to identify the strategies that are most appropriate to fulfil this purpose. For the elaboration of the study, the following objectives were identified: (i) to recognize classroom strategies that promote competencies for a culture of democracy; (ii) to analyse the CCD developed in the 2nd grade of the first CEB; and (iii) to recognize the levels of critical thinking in the 2nd grade of the CEB. The methodology used was of a mixed nature and the data collection techniques consisted in participant observation, in the collection of statistical data, in the application of a questionnaire survey and worksheets. Data processing was performed using statistical analysis and qualitative content.

The results allowed us to identify the role that some specific classrooms routines and activities play for the development of skills for a culture of democracy and to identify the levels of critical thinking in a 2nd grade class.

Key words: Cooperation; Autonomy; Civic spirit; Participation; Critical thinking.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	1
1.ª PARTE	4
.....	4
.....	5
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO	5
1.º CEB.....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e a identificação da problemática de intervenção	8
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO	11
2.º CEB.....	11
3. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	16
2.ª PARTE	21
4. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DEMOCRÁTICAS NO 1.º CEB	22
5. METODOLOGIA	39
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	44
7. CONCLUSÕES.....	62
REFLEXÃO FINAL	65
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS.....	75
Anexo A. Entrevista à Orientadora Cooperante do 1.º CEB	76
Anexo B. Instrumentos reguladores da sala do 1.º CEB	82
Anexo C. Exemplo de uma Agenda Semanal do 1.º CEB	85
Anexo D. Guiões de trabalho de português.....	87
Anexo E. Guiões de trabalho de matemática	101
Anexo F. Exemplos de aulas práticas e experimentais: extrato de planificações e fotografias	106
Anexo G. Exemplo das duas versões de um Problema da Semana sobre a área.....	112

Anexo H. Exemplo de uma rotina de Cálculo Mental: versão normal e adaptada.....	115
Anexo I. Grelhas de avaliação semanais	117
Anexo J. Exemplos de grelhas de verificação da leitura	121
Anexo K. Exemplos de fichas de trabalho	123
Anexo L. Exemplos de planificações de HGP - Extrato	126
Anexo M. Exemplos dos jogos de revisões realizados em HGP.....	128
Anexo N. Exemplos de grelha de avaliação de HGP	133
Anexo O. Informações recolhidas no projeto “Descobrir Mundos”	135
Anexo P. Folhas com as imagens entregues aos alunos.....	140
Anexo Q. Exemplos de tiras de resposta.....	143
Anexo R. Questionário e tratamento das respostas: Projeto “Descobrir Mundos”	145
Anexo S. Respostas associadas ao trabalho cooperativo: pergunta 3	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Competências para uma Cultura da Democracia	27
Figura 2 Desempenho dos alunos na CCD “Cooperação”: indicadores de avaliação e rotinas ..	48
Figura 3 Desempenho global dos alunos na CCD “Cooperação” por indicadores de avaliação.	49
Figura 4 Evolução do desempenho global dos alunos na CCD “Espírito Cívico” (funcionamento geral da sala)	52
Figura 5 Desempenho dos alunos na competência “Participação”: indicadores de avaliação e rotinas.....	53
Figura 6 Recurso utilizado na atividade “Descobrir Mundos”	55
Figura 7 Desempenho dos alunos na competência “Pensamento Crítico”, por indicador de avaliação.....	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Parâmetros/desempenhos de avaliação dos indicadores.....	41
Tabela 2. Orientações metodológicas – métodos, técnicas e instrumentos	42
Tabela 3. Desempenho dos alunos na competência de aprendizagem autónoma	47
Tabela 4. Desempenho dos alunos na competência “Espírito cívico”	51
Tabela 5. Análise de conteúdo aos produtos escritos pelos alunos na atividade “Descobrir Mundos”	58
Tabela 6. Síntese dos resultados das respostas dos alunos ao questionário de autoavaliação.....	60

LISTA DE ABERVIATURAS

UC	Unidade Curricular
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
POR	Português
HGP	História e Geografia de Portugal
CEB	Ciclo do Ensino Básico
IE	Intervenção Educativa
OC	Orientadora Cooperante
CCD	Competências para uma Cultura da Democracia
PE	Projeto Educativo
PI	Projeto de Intervenção
MEM	Movimento Escola Moderna
TEIP II	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

INTRODUÇÃO

| ' ' ' | ' ' ' |

O presente Relatório Final surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português (POR) e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

O objetivo principal desta UC consiste na aquisição e desenvolvimento das competências que garantam um bom desempenho aos estudantes enquanto profissionais da área da Educação. Para além disso, é nesta UC que é desenvolvido um estudo empírico, que resultou das Intervenções Educativas (IE) realizadas.

A primeira parte deste Relatório encontra-se dividida em três capítulos. Os dois primeiros capítulos tratam da descrição das duas práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, a partir da caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente, da instituição, da ação pedagógica das Orientadoras Cooperantes (OC), da turma e dos processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Para além disso, nesta primeira parte, apresentam-se as problemáticas formuladas para orientar as IE nos dois contextos, os objetivos gerais definidos, as estratégias globais de intervenção, as atividades implementadas, e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Esta parte termina com a análise crítica das práticas adotadas nos dois ciclos de ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências, aos processos de organização e desenvolvimento curricular, às relações pedagógicas e aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A segunda parte deste Relatório é dedicada ao estudo sobre *O Desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que emergiu da IE realizada numa turma do 2.º ano de escolaridade. O seu principal objetivo foi compreender qual o papel que o docente pode desempenhar na promoção de Competências para uma Cultura da Democracia e identificar as estratégias que se revelam mais adequadas para cumprir este propósito.

Considerando esta questão de partida, definiu-se a problemática – uma prática docente comprometida com os valores para uma cultura da democracia garante o desenvolvimento de competências cidadãs no 1.º CEB – e os seguintes objetivos de investigação: (i) identificar estratégias de sala de aula promotoras de Competências para

uma Cultura da Democracia; (ii) analisar as CCD desenvolvidas numa turma de 2.º ano do 1.º CEB; e (iii) reconhecer os níveis de pensamento crítico numa turma de 2.º ano do 1.º CEB.

Na segunda parte deste Relatório Final será apresentada uma breve contextualização do estudo, seguida do enquadramento teórico que o sustenta, as opções metodológicas, os resultados obtidos, assumindo como ponto de partida os objetivos propostos, e as conclusões a retirar. Terminaremos com uma breve reflexão final sobre os contributos da PES II e do estudo empírico realizado, tanto para o desenvolvimento de competências profissionais como pessoais.

Por fim, apresentam-se ainda as referências bibliográfica e os anexos que documentam e colocam em evidencia o trabalho desenvolvido.

1.ª PARTE

| | ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO
1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo serão apresentados os aspetos descritivos da prática desenvolvida no 1.º CEB, nomeadamente: (i) a caracterização do contexto socioeducativo, (ii) a problematização dos dados recolhidos do contexto e a identificação da problemática de intervenção.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A caracterização do contexto educativo no qual foi realizada a PES II no 1.º CEB incide, no essencial, nas seguintes dimensões: (i) as principais finalidades educativas da instituição escolar; (ii) os princípios orientadores da ação educativa da Orientadora Cooperante; (iii) a caracterização da turma; e, ainda, (iv) os processos de regulação e avaliação.

A PES II realizada no 1.º CEB decorreu numa instituição pertencente ao concelho de Lisboa e contempla níveis de ensino que vão desde o Ensino Pré-Escolar até ao 8.º ano do 3.º CEB. Esta intervenção, ocorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade e teve início em 19 de abril de 2022 prolongando-se até ao dia 9 de junho de 2022. As duas primeiras semanas foram dedicadas a uma observação participante com o principal objetivo de construir o diagnóstico, o Projeto de Intervenção (PI) e preparar a prática docente a desenvolver nas semanas seguintes.

A **instituição cooperante** baseava a sua atuação pedagógica no Projeto Educativo (PE) do agrupamento que apresenta como Visão “ser um Agrupamento de escolas públicas de referência, oferecendo à comunidade um serviço educativo de qualidade, através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa” (Projeto Educativo, 2017, p. 12). No que respeita à Missão que assumiu, o agrupamento tem como objetivos diversificar a oferta educativa de acordo com as características individuais dos alunos; formar jovens responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres; valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação; estimular a autonomia, a criatividade, a inovação e o gosto pelo conhecimento; entre outros (Projeto Educativo, 2017, p. 13). Quanto aos Valores, defendem que a formação integral das crianças e jovens deve assentar na valorização da cidadania, no respeito pela diferença, na responsabilidade, na autonomia, no empenho, a tolerância, na solidariedade e na excelência (Projeto Educativo, 2017, p. 13).

A **prática pedagógica** da OC não seguia de forma acrítica nenhum modelo educativo. No entanto, em entrevista (Anexo A), a Orientadora Cooperante afirmou que a filosofia educativa do Movimento Escola Moderna (MEM) seria aquela com que mais se identifica. Esta aproximação da OC ao MEM concretiza-se na elaboração de Trabalhos de Projeto com os alunos, na realização do Conselho de Turma, na inclusão do Tempo de Estudo Autónomo e na promoção da participação das crianças em todas as atividades desenvolvidas na sala de aula. Não obstante esta abordagem pedagógica inspirada no MEM, a docente refere que não deixa de usar os manuais escolares, sempre que o considera oportuno, e recorre a materiais e estratégias diversificados na operacionalização da sua prática docente. Para além disso, a OC considera ser fundamental estabelecer uma relação de respeito com as crianças, ter a capacidade de ouvi-las e, desse modo, criar uma relação pedagógica de proximidade.

No que diz respeito à organização do espaço, as mesas estavam dispostas em quatro grupos e a sala tinha móveis para arrumar os materiais, uma biblioteca e um espaço com diversos materiais e recursos didáticos que se encontravam sempre disponíveis para os alunos. Nas paredes estavam afixadas produções dos alunos, trabalhos diversos, cartazes com conteúdos importantes e instrumentos reguladores como o mapa de presenças, o mapa de tarefas, o diário de turma e grelhas de registo da realização dos ficheiros de trabalho autónomo (Anexo B). De acordo com Folque (1999), estes instrumentos apresentam-se como “facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p. 9). A autora acrescenta ainda que “a utilização por todo o grupo destes instrumentos é uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e a avaliação” (p. 9).

A gestão do tempo e das atividades e rotinas encontravam-se organizadas numa Agenda Semanal (Anexo C), preenchida pela docente e afixada na sala de aula, à segunda-feira, para que os alunos pudessem consultar e, assim, tomar conhecimento do trabalho que ia ser realizado ao longo da semana.

Esta intervenção realizou-se numa **turma** do 2.º ano de escolaridade, composta por 22 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade. Desses 22 alunos, duas crianças careciam de medidas seletivas e estavam a realizar currículos próprios. Para além disso,

existiam quatro crianças que careciam de medidas universais, por apresentarem um ritmo aquém do esperado e mais dificuldades do que seria espectável nesta fase.

A turma apresentava um conjunto de **potencialidades** onde se incluía a motivação, o interesse em aprender, a curiosidade, a capacidade para executar tarefas em grupo, a responsabilidade, as boas competências de escrita e o forte espírito de entreaajuda. Como **fragilidades** sobressaíam as dificuldades na interpretação de textos, na leitura em voz alta e uma participação pouco adequada.

O **processo de regulação e avaliação** era essencialmente de carácter formativo, com o intuito de valorizar todo o percurso e processo de aprendizagem de cada aluno. Para este processo contribuía todas produções dos alunos, a participação nas atividades propostas e os comportamentos. No entanto, eram também realizados testes de avaliação sumativa, uma vez por semestre, relativos às componentes de Português, Matemática e Estudo do Meio.

1.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e a identificação da problemática de intervenção

Concluída a caracterização do contexto socioeducativo, interessa agora identificar a problematização dos dados recolhidos no decorrer do período de observação da PES II e a respetiva problemática.

Assim, decorrente da caracterização do contexto educativo e da identificação das potencialidades e fragilidades da turma, anteriormente apresentadas, emergiu a seguinte **problemática** que orientou a nossa Intervenção Educativa: *a implementação de guiões de leitura em pares, em pequeno e grande grupo, permite promover o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de textos*. Com esta problemática assumíamos o desafio de contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais que foram diagnosticadas como áreas frágeis do desenvolvimento dos alunos desta turma, avançando com uma estratégia orientadora da nossa ação, isto é, a implementação de guiões de leitura que incentivassem a partilha e a entreaajuda interpares.

Definida a problemática foi possível determinar os **objetivos gerais** que considerámos mais pertinentes e adequados à realidade apresentada, que foram: a)

Desenvolver competências de leitura; b) Desenvolver competências de interpretação de textos; c) Melhorar os comportamentos adequados à participação.

As **estratégias** globais de intervenção que definimos procuraram dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela OC e ir ao encontro das necessidades dos alunos e do necessário para executar os objetivos gerais propostos. Assim sendo, as estratégias foram as seguintes: organizar atividades de leitura e de interpretação de textos escritos em pequenos grupos ou pares; criar atividades de leitura e interpretação de textos a partir de perguntas formuladas pelos alunos; e estabelecer momentos diversificados para aprofundar competências de cooperação.

Relativamente às **atividades** implementadas ao longo da PES II, destacam-se a aplicação de guiões de trabalho a realizar em pares, pequenos grupos ou em grande grupo. Foram realizados guiões de trabalho de Português (Anexo D), dos quais surgiram diversas atividades de leitura e interpretação de textos escritos, e de Matemática (Anexo E). Para além disso, realizámos diversas atividades práticas e experimentais para o ensino e consolidação de conteúdos (Anexo F), mantivemos os Trabalhos de Projeto, introduzimos os ficheiros de trabalho autónomo de componentes do currículo como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, e demos continuidade à realização do Problema da Semana e da Rotina de Cálculo Mental, com o acréscimo de que foram criadas fichas diferenciadas de acordo com as capacidades e o nível de desenvolvimento dos alunos (Anexos G, H).

De forma a **avaliar** a concretização dos objetivos gerais definidos elaborámos um conjunto de indicadores de avaliação, a partir dos quais criámos grelhas de avaliação que foram preenchidas semanalmente (Anexo I). Consequentemente, todas as semanas conseguíamos fazer um balanço dos resultados obtidos pelos alunos e direcionar a nossa atuação para as suas necessidades.

Face ao exposto e com o intuito de dar resposta à problemática, procedemos a uma análise cuidada dos resultados obtidos através das grelhas de avaliação. De frisar que, tendo em conta o pouco tempo dedicado à intervenção do par de estágio, os dados recolhidos são reduzidos e não são suficientes para dar uma resposta inequívoca à problemática formulada. Ainda assim, podemos afirmar que, desde a primeira semana de intervenção até à sexta e última semana, os alunos apresentaram uma evolução positiva

no que respeita aos indicadores de avaliação estabelecidos para o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de textos. Desta forma, acreditamos que a implementação de guiões de leitura a pares, pequenos e grande grupo contribui, de facto, para o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de textos nos alunos.

Em síntese, a avaliação global que fazemos dos objetivos inicialmente propostos no Plano de Intervenção é bastante positiva, uma vez que, dos doze indicadores formulados, nove revelaram uma evolução positiva (por exemplo, “identifica o tema principal do texto”; “utiliza a entoação adequada” ou “refere os aspetos essenciais do texto de maneira rigorosa”) e apenas três se mantiveram constantes aos longo das seis semanas. Realçamos ainda que nenhum dos indicadores de avaliação demonstrou uma regressão por parte dos alunos.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

Terminada a descrição da prática pedagógica realizada no 1.º CEB, este segundo capítulo será dedicado à apresentação da Intervenção Educativa realizada no 2.º CEB, seguindo a mesma estrutura.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A PES II realizada no 2.º CEB decorreu numa **instituição** localizada na zona limítrofe do concelho de Sintra com o concelho de Odivelas e contempla níveis de ensino que vão desde o 5.º ano do 2.º CEB ao 9.º ano do 3.º CEB. No seu meio envolvente existe um bairro na qual habita população heterogénea, tanto a nível da sua proveniência como do estrato socioeconómico.

Esta IE decorreu em duas turmas de 5.º ano de escolaridade, ao longo de 11 semanas, de 24 de janeiro de 2022 a 8 de abril de 2022.

As linhas de orientação pedagógica desta instituição cooperante encontravam-se delineadas no Projeto Educativo, o qual se encontra integrado no Programa TEIP II (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Algumas das medidas que o programa TEIP incentiva direcionam-se para melhorar a qualidade das aprendizagens para garantir o sucesso educativo dos alunos; combater o abandono escolar e as saídas precoces do sistema educativo; criar de condições que favoreçam a orientação educativa, a transição qualificada da escola para a vida ativa, bem como a integração comunitária (Projeto Educativo AEPAS, 2018-2021, p. 5).

Quanto à Missão do agrupamento, a principal é “EDUCAR” com vista a garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem de todo o tipo de alunos (Projeto Educativo AEPAS, 2018-2021, p. 16).

No que diz respeito à Visão definida para a sua intervenção junto da comunidade educativa, o agrupamento assume o desafio de formar jovens livres, autónomos, responsáveis e conscientes de tudo o que os rodeia e ambiciona contribuir para a formação de jovens dotados de literacia cultural, científica, técnica e tecnológica e que consigam desenvolver o seu pensamento crítico (Projeto Educativo AEPAS, 2018-2021, p. 16).

A **prática pedagógica** da OC era caracterizada por um ensino marcadamente expositivo, seguindo uma prática de características mais tradicionais, centradas na ação

do professor. Os alunos eram elementos passivos a quem cabia ouvir, “decorar e obedecer. Além disso, é visto como receptor, assimilador e repetidor” (Rodrigues et al., 2011), não obstante o esforço da docente para envolver os alunos na construção da narrativa da aula.

Quanto às estratégias de ensino, as aulas eram realizadas com recurso ao manual de Português e de História e Geografia de Portugal e à Escola Virtual, *site* que a docente utilizava com frequência para projetar vídeos educativos, textos ou as páginas do manual que estava a lecionar. Relativamente à diferenciação pedagógica verificava-se apenas nos momentos de avaliação em que era obrigatório realizar testes adaptados, de acordo com as medidas incrementadas, para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No que diz respeito a rotinas de sala de aula, só existia uma que era escrever o sumário no quadro para que os alunos soubessem o que seria trabalhado no decorrer da sessão.

A PES II decorreu em duas **turmas** do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB, no âmbito das disciplinas de História e Geografia de Portugal e Português, sendo que ambas as turmas eram acompanhadas pela mesma docente nas duas disciplinas.

Relativamente ao 5.º E, a turma era composta por 16 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Desses alunos, quatro apresentavam Necessidades Educativas Especiais, sendo que desses quatro, dois alunos eram repetentes. Na turma, existia um total de três alunos repetentes. Um dos alunos NEE, apesar de não ser analfabeto, praticamente não sabia ler, nem escrever e, por isso, os seus testes eram adaptados e tinham de lhe ser lidas todas as questões do enunciado.

O 5.º F, era uma turma composta por 15 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Desses alunos três apresentavam NEE e dois eram repetentes.

As turmas eram muito semelhantes no que respeita às **potencialidades** e **fragilidades** que revelavam, pelo que não fizemos uma caracterização individualizada de cada turma. Disto isto, no que diz respeito às fragilidades, a maioria dos alunos das turmas apresentavam dificuldades na leitura, na expressão e compreensão oral e escrita, na interpretação de documentos escritos e imagens e no cumprimento das regras de sala de aula. Eram ainda notórias grandes dificuldades de concentração, pouca motivação e ausência de hábitos e métodos de estudo. Como potencialidades podemos referir o facto

de os alunos se demonstrarem participativos e motivados em algumas das atividades propostas e apresentarem, na maior parte das vezes, o material escolar necessário.

O **processo de regulação e avaliação** era de caráter formativo e sumativo, apresentando este último um peso bastante superior na avaliação final dos alunos. Para a avaliação formativa contribuíam os comportamentos dos alunos verificados no decorrer de todas as aulas, a realização dos trabalhos de casa, a assiduidade e a participação nas atividades propostas. Quanto ao processo de avaliação sumativo era realizado com recurso a fichas de avaliação realizadas duas vezes a três vezes por semestre.

2.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e a identificação da problemática de intervenção

Concluída a caracterização do contexto socioeducativo, interessa agora identificar a problematização dos dados recolhidos no decorrer do período de observação da PES II e a respetiva problemática.

Decorrente da caracterização do contexto educativo e da identificação das potencialidades e fragilidades da turma emergiu a **problemática**: *a implementação de rotinas de leitura e de interpretação oral e escrita de textos escritos e iconográficos permite potenciar o desenvolvimento de competências de interpretação de fontes de informação, escritas e iconográficas, e de comunicação oral.*

Com esta problemática procurámos contribuir para o desenvolvimento das competências diagnosticadas como mais débeis, orientando a nossa ação com recurso a estratégias como a implementação de rotinas de leitura e de interpretação oral e escrita que incentivassem os alunos à leitura de diversos tipos de textos e, consequentemente, a uma maior capacidade de interpretação.

Definida a problemática foi possível definir os **objetivos gerais** que considerámos mais pertinentes e adequados à realidade apresentada que foram: a) Analisar e interpretar diferentes fontes de informação escritas e iconográficas; b) Desenvolver competências de comunicação oral; c) Desenvolver a competência de comunicação escrita.

As **estratégias** globais de intervenção que elaborámos procuraram ir ao encontro das necessidades dos alunos e do necessário para executar os objetivos gerais propostos. Deste modo, as estratégias foram as seguintes: criar momentos diversificados de

expressão oral, realizar a leitura e análise de documentos escritos e iconográficos, implementar rotinas de leitura e realizar atividades regulares de produção de textos escritos.

Relativamente às **atividades** implementadas ao longo da PES II do 2.º CEB, destacam-se na componente da disciplina de POR a implementação da Rotina de Leitura, da qual faziam parte as Grelhas de Verificação de Leitura (Anexo J) e a aplicação de fichas de trabalho elaboradas pelas estagiárias (Anexo K) com o intuito de consolidar conteúdos gramaticais e de colocar os alunos a trabalhar em pares ou trios.

Já na componente de HGP implementámos a realização de breves resumos no início das aulas (Anexo L). Assim, após a redação do sumário, eram colocadas diversas questões aos alunos, previamente elaboradas e pensadas pelas estagiárias, para que fossem eles a realizar o resumo dos conteúdos e, ao mesmo tempo, os consolidassem. Além disso, foram criados jogos para duas das três aulas de revisões para as fichas de avaliação sumativa (Anexo M). Estes jogos, apesar de assumirem formatos diferentes, abordavam todos os conteúdos essenciais para as fichas de avaliação.

De forma a **avaliar** a concretização dos objetivos gerais definidos elaborámos um conjunto de indicadores de avaliação, a partir dos quais criámos grelhas de avaliação (Anexo N).

No que respeita às grelhas de avaliação de HGP, foram preenchidas semanalmente de acordo com os conteúdos lecionados ou com os testes de avaliação sumativa realizados. Relativamente às grelhas de avaliação de POR foram um recurso usado em todas as aulas durante a realização da Rotina de Leitura.

Partindo da análise das grelhas de avaliação podemos afirmar que relativamente aos objetivos a) e b) se verificou uma evolução positiva das competências dos alunos, o que acreditamos estar relacionados com a aplicação diária e consistente de atividades promotoras do desenvolvimento dessas competências.

Quanto ao objetivo c) foram várias as propostas para a realização de exercícios de produção escrita, no entanto, foram recusadas pela OC devido à necessidade de cumprir com o as orientações curriculares e avançar nos conteúdos. Como tal, não nos foi possível realizar atividades suficientes que nos permitam apurar uma evolução/ regressão/ estagnação dos alunos ao nível da produção de textos escritos.

3. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Apresentada a descrição das práticas pedagógicas vivenciadas no 1.º e 2.º CEB será, neste capítulo, realizada a comparação crítica, reflexiva e fundamentada dessas mesmas práticas. Deste modo, a presente reflexão incidirá sobre os seguintes fatores: (i) desenvolvimento de competências; (ii) métodos de ensino e aprendizagem; (iii) relações pedagógicas; e (iv) processos de regulação e avaliação adotados nos dois contextos, de 1.º e 2.º CEB.

Como já foi referido anteriormente, as práticas decorreram em dois contextos distintos, em concreto, numa turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB e em duas turmas de escolaridade do 5.º ano do 2.º CEB. Como tal, dado os diferentes estádios de desenvolvimento dos alunos, as **competências** esperadas eram distintas. No entanto, ao contrário do expectável, a generalidade dos alunos do 5.º ano de escolaridade apresentava dificuldades substancialmente maiores do que os alunos do 2.º ano, principalmente ao nível das competências de escrita e de leitura. Globalmente, os alunos do 1.º CEB revelavam uma maior fluência na leitura, eram mais expressivos e respeitavam com maior frequência os sinais de pontuação. Para mais, na construção de textos narrativos, os alunos do 2.º CEB apresentavam mais dificuldades na construção da estrutura dos textos, na correta aplicação dos sinais de pontuação e na ortografia. A este respeito importa ressaltar que os contextos socioeconómicos se apresentavam muito dispares e que era notória uma maior preocupação e presença das famílias na vida escolar dos discentes do 2.º ano de escolaridade. Consequentemente, o acompanhamento e estímulos proporcionados aos alunos apresentavam-se como fatores benéficos e facilitadores da aprendizagem das crianças.

Importa ainda sublinhar que o contexto escolar e envolvente dos alunos do 1.º CEB era bastante mais rico ao nível da promoção de competências cidadãs, culturais, etc., principalmente devido à maior participação dos alunos na gestão da sala e das aprendizagens.

No que respeita aos **métodos de ensino e aprendizagem** evidenciavam-se diferenças acentuadas nas práticas adotadas pelas Orientadoras Cooperantes. Dito isto, no 1.º CEB a prática educativa da OC seguia vários dos princípios defendidos pelo MEM como, por exemplo, uma atenção particular aos interesses demonstrados pelos alunos e a promoção da cooperação como um processo educativo em que as crianças trabalham em

conjunto. A sua prática era promotora de uma participação democrática direta. “Quer isto dizer que as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola” (Niza, 1998, p. 7). Para mais, as diferenças entre os alunos eram sempre tomadas em consideração no momento da elaboração de estratégias de ensino e na seleção ou construção dos materiais didáticos.

Relativamente às práticas adotadas pela OC do 2.º CEB eram muito assentes num modelo de ensino mais tradicional, com aulas essencialmente expositivas dadas com recurso aos manuais escolares dos alunos e aos vídeos educativos disponíveis no site Escola Virtual. De acrescentar que, à exceção dos testes de avaliação, não existia qualquer diferenciação pedagógica que atendesse às necessidades individuais das crianças. Neste seguimento, podemos dizer que esta é uma conceção pedagógica tradicional que “desvaloriza os aspetos ligados à autonomia e responsabilização do aluno no processo de aprendizagem e, ainda, o papel dos meios e instrumentos que suportam a sua construção das representações do conhecimento e, fundamentalmente, o ambiente de aprendizagem.” (Pereira, 2018, pp. 12-13).

No entanto, e como tivemos ocasião de referir anteriormente, esta “dicotomia” aparente revelava-se uma realidade mais complexa, na medida em que, na prática do 1.º CEB, a OC não deixava de promover momentos mais expositivos, quando considerava isso necessário e, na prática da OC do 2.º CEB, existia uma clara preocupação para envolver os alunos na construção da aula, apesar de seu pendor claramente expositivo. Esta breve análise leva-nos à reflexão sobre o papel do professor na gestão do currículo o que exige uma prática reflexiva e contextualizada. De facto, uma prática reflexiva “requiere y posibilita, además, contextualizar la enseñanza, llevar a la realidad específica del estudiantado un curriculum que ha sido diseñado pensando en una sociedad general” o que se traduz na necessidade de formar professores que “pueden actuar como porteros del curriculum” (Valencia, 2014, p. 78).

A **relação pedagógica** pode ser definida como um vínculo “que se trava tendo em vista uma finalidade determinada, ligada à transmissão ou aquisição de conhecimento e que engloba, portanto, todo o conjunto de interações entre o professor, os alunos e o conhecimento” (Cordeiro, 2011, p. 66). Assim, podemos dizer que, independentemente

das práticas pedagógicas adotadas, naqueles dois contextos estabeleceu-se uma relação pedagógica positiva que contribuiu para a aquisição/construção de conhecimentos por parte dos alunos. Para além disso, existia uma boa relação entre as docentes e os discentes nos dois contextos, apesar de no 1.º CEB essa relação se caracterizar por uma afetividade bastante mais marcada. Creio que para este facto concorrem fatores como o ensino no 1.º CEB se marcar pela monodocência que, conseqüentemente, leva a que a docente tenha um conhecimento mais detalhado de cada aluno em diferentes níveis, ao contrário do que se verifica no 2.º CEB. Para além disso, a enorme diferença de idades é outro fator a considerar uma vez que se traduz em estádios de desenvolvimento muito distintos e, conseqüentemente, numa representação muito díspar no que se refere aos afetos.

No entanto, a questão que importa salientar é o modo como as opções metodológicas e as estratégias implementadas no 1.º CEB permitiam construir uma relação pedagógica que, em última análise, garantia o desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia na sala de aula: a participação dos alunos, a responsabilidade que lhes era atribuída nas rotinas diárias e a centralidade do aluno nos processos de ensino e aprendizagem. Em poucas palavras, o que está em causa é garantir uma prática docente que promova competências cidadãs e a felicidade das crianças:

El alumnado ha de desarrollar competencias, ha de formar su pensamiento crítico y creativo y aplicarlo a la comprensión de su mundo y a la acción social. Se trata, en definitiva, de dotar a los alumnos y alumnas de instrumentos que les hagan ser más sabios y más autónomos, que les permitan escribir sus propios textos y desarrollar sus propios proyectos. Las competencias ciudadanas deberían convertirles en unos ciudadanos y ciudadanas más comprometidos con su mundo y con su futuro. Y, probablemente, hacerles más felices (Pagès, 2009, p. 14).

Relativamente aos processos de **avaliação e regulação das aprendizagens**, importa referir que são essenciais para construir “mecanismos de acompanhamento do processo para o ir entendendo, acertando e reorientando no sentido desejado” (Roldão, 2006, p. 41). Posto isto, cremos que a avaliação deve ser entendida como um meio imprescindível para a tomada de decisões relativas às práticas pedagógicas e didáticas a adotar, uma vez que se trata de “um processo contínuo em que se identificam as informações relevantes, se recolhem, analisam e medem dados e comunicações, isto é,

factos a interpretar, que atendem a critérios de relevância para julgar as decisões possíveis de ensino, orientação dos alunos” (Stuffleam & Webster, 1980, citado por Lopes & Silva, 2012, p. 1).

Neste sentido, acreditamos que os processos de avaliação utilizados no 1.º CEB se revelaram mais enriquecedores para o crescimento global dos alunos, pois privilegiaram os processos de avaliação formativa, que procuraram ser sistemáticos, com o principal objetivo de adequar as práticas adotadas às necessidades individuais dos alunos. Esta opção não impediu que fossem, também, realizados testes de avaliação destinados à avaliação sumativa, deixando sempre a docente clara para os alunos que o resultado do teste não definiria a nota final, apenas complementava todo o trabalho já realizado até ao momento.

No 2.º CEB o processo de avaliação também recorria a processos de avaliação formativa e sumativa, no entanto, dando um maior peso à avaliação sumativa. Tal facto, criava uma ansiedade e pressão maior nos alunos que, com medo de obter uma má classificação, se demonstravam bastante nervosos e preocupados nas aulas anteriores ao momento de avaliação e na aula destinada à realização do mesmo.

Numa nota final, esta breve análise crítica, comparativa entre os dois ciclos de ensino, desencadeou um processo de reflexão sobre a necessidade de implementar e/ou consolidar práticas de ensino e aprendizagem que garantam o desenvolvimento de competências de uma cidadania democrática dentro da sala de aula, reconhecendo que é deste modo que a educação desempenha o seu mais profundo papel social. Mas tal só acontece se a educação para a cidadania “estiver no cerne do programa, ligada ao conjunto das competências e dos conhecimentos” (Perrenoud, 2002, p. 108).

2 . a P A R T E

| ' ' ' | | ' ' |

4. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DEMOCRÁTICAS NO 1.º CEB

| ' ' | ' ' |

No presente capítulo será contextualizado o tema do estudo, a sua problemática e os objetivos de investigação que orientaram esta breve investigação, assim como o quadro teórico que o suporta. Deste modo, começaremos por definir a problemática e os objetivos de investigação (ponto 4.1). Na segunda secção deste capítulo (ponto 4.2) serão apresentadas as 20 Competências para uma Cultura da Democracia, tal como foram definidas pelo Conselho da Europa (2016; 2017), que são a referência que utilizámos, quer para orientar a prática implementada e anteriormente descrita, quer para a realização deste estudo. Na terceira secção (ponto 4.3) propomo-nos refletir criticamente sobre o papel da educação no desenvolvimento de competências cidadãs, destacando o lugar de relevo que o ensino das Ciências Sociais ocupa neste processo. Finalmente, no ponto 4.4 são identificadas e desenvolvidas as quatro CCD que foram objeto de estudo na Intervenção realizada no 1.º CEB.

4.1. Definição da problemática e dos objetivos de investigação

O presente estudo –*O Desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia numa turma de 2.º ano do 1.º CEB* – foi desenvolvido com a turma do 2.º ano de escolaridade apresentada no capítulo anterior e visou, essencialmente, compreender qual o papel que o docente pode desempenhar na promoção de Competências para uma Cultura da Democracia e identificar as estratégias que se revelam mais adequadas para cumprir este propósito.

A escolha do tema foi motivada por questões de natureza intrínseca e extrínseca. No que respeita às motivações de natureza intrínseca, destaca-se o interesse que desenvolvemos pelo tema no nosso percurso académico e para o qual muito contribuiu a Unidade Curricular de *Sociedade, Cultura e Território*, lecionada no 1.º ano do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB. Para além disso, a observação das práticas da Orientadora Cooperante do 1.º CEB no decorrer da PES II, com uma forte componente do que entendemos ser uma educação vocacionada para a promoção de uma cultura da democracia, fomentou ainda mais este interesse pelo tema. Quanto às motivações de natureza extrínseca, relacionam-se com os requisitos expressos no documento emitido pela Direção Geral da Educação, concretamente, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). De

acordo com o documento, terminada a escolaridade obrigatória, o estudante deve ter desenvolvido competências como, por exemplo, autonomia, cooperação e participação. Dessa forma, os alunos serão capazes de “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10). Complementarmente, não podemos deixar de considerar o nascimento de uma nova disciplina no currículo do ensino básico e secundário – *Cidadania e Desenvolvimento* – que no 1.º CEB é trabalhada de forma transversal ao currículo.

Considerando tudo o que foi mencionado, emergiu a seguinte problemática: ***uma prática docente comprometida com os valores para uma cultura da democracia garante o desenvolvimento de competências cidadãos no 1.º CEB.*** Em breves palavras, o que está em causa é desenvolver uma ação investigativa que incida sobre a análise de uma prática docente numa turma de 1.º CEB, a qual integre uma abordagem pedagógico-didática promotora de competências para uma cidadania democrática, tal como foram definidas no quadro de referência do Conselho Europeu.

Com base na problemática formulada foram identificados os três objetivos gerais que conduziram a investigação:

- Objetivo A: Identificar estratégias de sala de aula promotoras de Competências para uma Cultura da Democracia.
- Objetivo B: Analisar as CCD desenvolvidas numa turma de 2.º ano do 1.º CEB.
- Objetivo C: Reconhecer os níveis de pensamento crítico numa turma de 2.º ano do 1.º CEB.

No sentido de avaliar e dar resposta aos objetivos definidos, durante o período de observação da PES II no 1.º CEB, foram identificados os momentos da agenda semanal da turma que permitiriam analisar as CCD dos alunos no decorrer do período de intervenção. Para cada um desses momentos foram criadas grelhas de avaliação com diversos indicadores que permitiram avaliar os alunos nas seguintes competências: participação, autonomia, cooperação, espírito cívico e pensamento crítico.

Identificada a problemática e os objetivos do presente estudo, torna-se imprescindível justificar a sua pertinência, enquadrando conceptualmente o tema, tendo por base a revisão da literatura. De frisar que uma investigação tem sempre o propósito de gerar informação que contribua para a compreensão do fenómeno social em estudo (Coutinho, 2020, p. 59). Para mais, a revisão da literatura é essencial para consultar e recolher informações que permitam sustentar a investigação desenvolvida (Sousa & Batista, 2014). E, uma primeira questão se coloca: que Competências para uma Cultura da Democracia?

4.2. As competências para uma cultura da democracia

Para que possamos falar das competências para uma cultura da democracia, importa primeiro mencionar o conceito de democracia, dada a dependência que os conceitos apresentam entre si. Só poderemos referir-nos a democracia e sociedades democráticas se, para além da existência das instituições que as compõem, os cidadãos forem dotados das competências que pautam a cultura da democracia.

Fazer referência ao conceito de **democracia** é aludir a uma forma de vida e funcionamento social, que transcende uma forma de governo político. Deste modo, a democracia não consiste somente na possibilidade dada aos cidadãos para eleger os seus dirigentes os representantes políticos. É, também, a igualdade de direitos dos indivíduos e a sua autonomia e capacidade para analisar racionalmente as situações sociais, compará-las de forma crítica e escolher entre elas as mais favoráveis para o seu bem-estar e dos outros (Delval, 2012).

Uma democracia bem-sucedida não depende da otimização dos seus ideais mas de equilíbrio: um equilíbrio entre a liberdade individual e a igualdade política e entre um Estado capaz de exercer um poder legítimo e as instituições do direito e da responsabilização que procuram restringi-lo. Muitas democracias tentam fazer muito mais do que isto, através de políticas que procuram promover o crescimento económico, um ambiente limpo, a segurança dos consumidores, o apoio à ciência e à tecnologia e outras questões similares. Mas o efetivo reconhecimento dos cidadãos como pessoas com a capacidade de fazer escolhas políticas é uma condição mínima para existir uma democracia liberal (Fukuyama, 2018, pp. 69-70).

No entanto, para que um indivíduo seja capaz de intervir e fazer escolhas deverá ser dotado das competências essenciais que contribuem para uma cultura da democracia. Nesta perspetiva, a escola desempenha um papel vital ao qual nos reportaremos mais adiante.

Face ao exposto, estamos agora aptos para falar do conceito de **competência** que, ao longo dos anos, tem sido alvo de várias reflexões por vários autores que lhe atribuem diversas conceções. No que respeita à educação, sugere-se que o conceito de competência substitua outros como, por exemplo, capacidade, habilidade ou conhecimento. No entanto, o que desde 2001 os currículos em Portugal afirmam é que as competências são um todo sistémico, onde se integram conhecimentos, capacidades e atitudes (Ministério da Educação, 2001). Ainda a este propósito, lembremos as palavras de Perrenoud (1999), quando este autor defende que a competência é

uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (p. 7).

Em síntese, entende-se por competência aquilo que dá possibilidade ao aluno de enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e situações educativas. Será, por isso, um construto teórico que supõe uma construção pessoal, singular e específica de cada um, exprimindo-se pela adequação de um indivíduo a uma situação (Dias, 2010).

De acordo com o modelo teórico proposto pelo Conselho da Europa (2016; 2017), **competência** é a capacidade que um indivíduo apresenta de mobilizar e aplicar valores, atitudes, aptidões e conhecimentos pertinentes para responder de forma eficaz e apropriada às exigências, desafios e oportunidades específicas de determinada situação, seja ela democrática ou intercultural.

A competência apresenta-se como um processo dinâmico e de adaptação que implica uma seleção, ativação, organização e coordenação dos diferentes subgrupos de recursos psicológicos que a pessoa retira do seu repertório de valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão. Nesse sentido, para que um indivíduo seja considerado competente deverá ser capaz de mobilizar e aplicar esses recursos psicológicos de forma flexível, apropriada e eficaz atendendo à evolução constante das

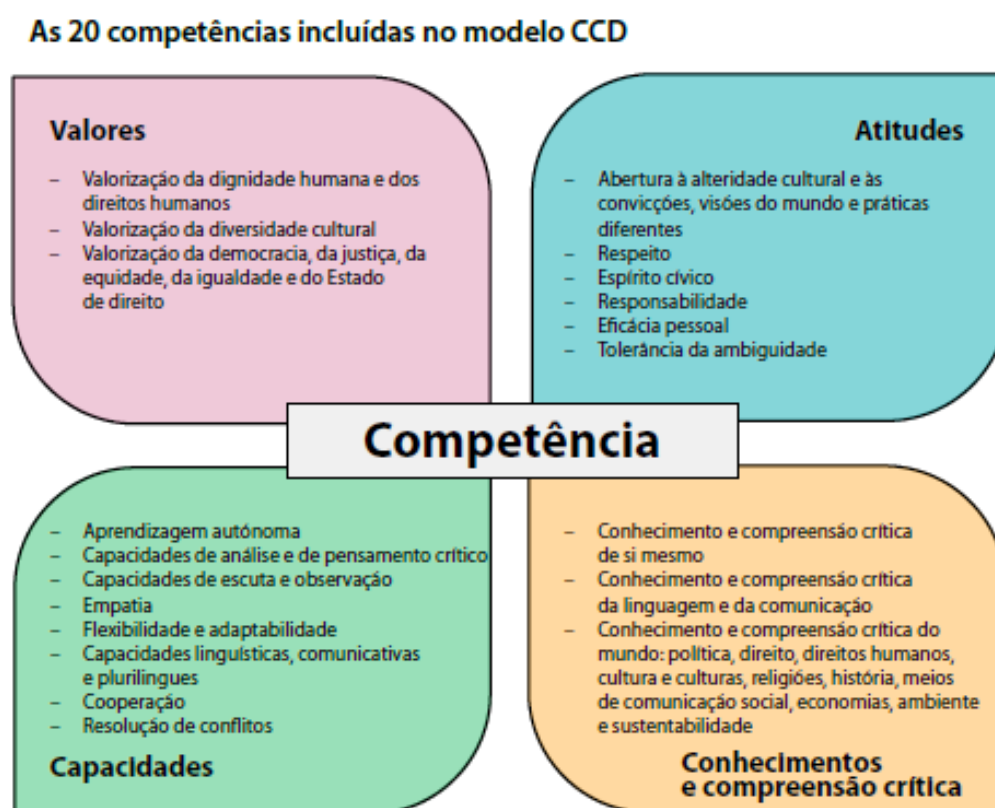
exigências, desafios e oportunidades apresentados pelas situações democráticas e interculturais (Conselho da Europa, 2017).

É também relevante sublinhar a opção do Conselho da Europa por integrar no seu quadro conceptual a ideia de “cultura”, reconhecendo que as diversidades que caracterizam as nossas sociedades requerem que se entenda que “as pessoas pertencem e identificam-se simultaneamente com muitos grupos diferentes e com as respetivas culturas” (Conselho da Europa, 2017, p. 19), isto é, a democracia deve ter uma perspectiva integradora do dinamismo cultural que, hoje, é bem evidente nas nossas comunidades.

Neste contexto, o modelo do Conselho da Europa (2016) propõe vinte competências agrupadas em quatro dimensões: valores, atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão crítica (Figura 1).

Figura 1

Competências para uma Cultura da Democracia



Nota. Conselho da Europa, 2016, p. 7.

Quanto aos **valores** são as convicções que as pessoas têm sobre aquilo que merece empenho na sua vida e que as motivam a agir orientando o modo como o fazem. Ultrapassam as ações em si e têm uma qualidade normativa e prescritiva sobre o que deve ser feito ou pensado nas diversas situações vivenciadas pelos indivíduos. São os valores que oferecem as normas ou critérios para: avaliar as nossas ações e dos outros; justificar opiniões, atitudes e comportamentos; decidir entre possibilidades; planejar o nosso comportamento e tentar influenciar pessoas (Conselho da Europa, 2017). No que respeita às **atitudes** podemos entendê-las como a orientação mental geral de uma pessoa para com alguém ou alguma coisa, por exemplo, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou símbolo. Manifestam-se em opiniões e crenças que ditam os comportamentos adotados perante as diversas situações apresentadas (Conselho da Europa, 2017). A categoria referente às **capacidades** define-as como “a aptidão para executar padrões complexos e bem organizados de pensamento ou comportamento, dando provas de adaptabilidade para atingir um fim ou um objetivo particular” (Conselho da Europa, 2017, p. 43). Relativamente ao **conhecimento e compreensão crítica** apresenta-se, no quadro de processos democráticos e do diálogo intercultural, como a necessidade de entender e avaliar os significados, refletindo ativamente e avaliando criticamente o que foi compreendido e interpretado, por oposição a uma interpretação automática, habitual e irrefletida. De um modo mais específico, o conhecimento, por si só, é o conjunto de informações que cada pessoa tem, enquanto a compreensão é a capacidade de entender e avaliar os significados. É a partir da junção destes dois conceitos que emerge o conceito de conhecimento e compreensão crítica.

Destacamos que cada uma das dimensões explanadas anteriormente, integra um conjunto de competências específicas que, em conjunto, garante o desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia nas crianças e nos jovens.

4.3. Educação e competências cidadãs

A democracia, conforme foi referido anteriormente, deve ser entendida como uma forma de ser e estar, que pode e deve ser exercida por todas as pessoas, de qualquer idade, em todos os âmbitos em que intervêm na sua comunidade.

Desta forma, a educação desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes de que os problemas sociais e as suas possíveis soluções são temas nos quais podem e devem participar. É um direito dos cidadãos que pertençam a sociedades democráticas e podem exigir o respeito pelas liberdades necessárias para praticá-lo, convertendo-se, assim, em agentes participativos de soluções criativas, críticas e comprometidas. Neste sentido, a escola deve assumir-se como o espaço no qual as crianças podem viver a democracia e, desse modo, desenvolver as suas competências cidadãs. No entanto, para que tal aconteça, no que diz respeito ao ensino das Ciências Sociais, o aluno não deve apenas aprender, por exemplo, o que é a participação, mas fundamentalmente exercê-la para que possa realizar uma aprendizagem significativa sobre o seu valor. Assim sendo, o aluno deve poder contribuir para a gestão da sala de aula e, porque não, da própria escola, num ambiente em que todos possam dar as suas opiniões e ser ouvidos e onde se garantam as liberdades necessárias para exercer a democracia e valorizá-la para ir ganhando o desenvolvimento de competências sociais e cidadãs. (Oropeza & Giménez, 2012).

De acordo com o relatório *Eurydice*, o conceito de **educação para a cidadania** é variável entre os diversos países e evolui com o passar do tempo. Ainda assim, procurando encontrar uma definição que se adequa às sociedades democráticas modernas, o conceito de educação para a cidadania foi estabelecido como:

uma área disciplinar que tem por objetivo a promoção de uma coexistência harmoniosa e o fomento do desenvolvimento mutuamente benéfico dos indivíduos e das comunidades em que se integram. Nas sociedades ditas democráticas, 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 (Comissão Europeia, 2018, p. 3).

Em Portugal, as preocupações com a educação para a cidadania remontam ao século XVIII e podem ser encontradas nas reformas do Marquês de Pombal, porém só começaram a ocupar um espaço cada vez relevante no campo do ensino formal após a Revolução de Abril de 1974. Na conjuntura atual, com a multiplicação de publicações que enfatizam o tema, a expectativa é de que a escola esteja apta para promover o crescimento e o desenvolvimento global do indivíduo, através de um currículo que

garanta a formação de cidadãos competentes em termos pessoais, interpessoais e sociais, capazes de refletir criticamente para uma ação democrática no sentido da promoção do bem-estar social (Dias & Hortas, 2020).

Assumindo como referência as indicações da Direção-Geral da Educação, expressas nas *Aprendizagens Essenciais*, a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento pretende contribuir para o desenvolvimento de “atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 6). No 1.º CEB apresenta-se como uma área transversal, contudo, nos ciclos de estudo posteriores assume-se enquanto disciplina autónoma e funciona de acordo com as opções curriculares da escola.

Para Dias e Hortas (2020), lecionar a Cidadania numa disciplina autónoma comporta riscos, pois os temas podem ser abordados de uma forma descontextualizada do quotidiano, do saber e das experiências adquiridos ao longo da vida. Para mais, os professores das restantes disciplinas e, até, a própria escola podem sentir-se desresponsabilizados da missão de construir um espaço de aprendizagem democrático, esperando que, para isso, seja suficiente uma aula semanal.

Neste ponto de vista, reforçamos que o ideal não é limitarmo-nos a ensinar e aprender democracia, mas sim viver a democracia. Para tal, uma aula de Cidadania e Desenvolvimento não é suficiente, porque “não resiste à pressão de uma escola antidemocrática e a práticas de ensino centradas exclusivamente na exposição do “mestre”, afastadas da discussão de ideias e do debate, e evitando experiências de carácter investigativo” (Dias & Hortas, 2020, p. 188).

Deste modo, a formação cidadã das crianças e jovens implica que todos os que desempenham funções na escola se envolvam no processo, procurando contribuir para a construção de espaços de ensino e aprendizagem que promovam a cooperação e a autonomia, que validem o conhecimento científico através da experiência e que promovam atitudes/valores democráticos. (Dias & Hortas, 2020).

Neste capítulo, as Ciências Sociais desempenham um papel central, aliás bem reconhecido por Perrenoud (2002) e Pagès (2019) quando denunciam a desvalorização

que esta área tem sofrido nos atuais currículos e sublinham “a responsabilidade do campo das Ciências Sociais, centrado no estudo do ser humano, enquanto ser social, contextualizado num território e num determinado tempo histórico” (Hortas & Dias, 2020, p. 57).

4.4. Prática docente e valores democráticos

Conforme constatámos, a escola e todas as pessoas que nela realizam funções, apresentam-se (ou deveriam apresentar-se) como elementos indispensáveis e essenciais para a promoção da formação de cidadãos dotados de competências democráticas. Dessa forma, tendo em vista promover uma educação para a cidadania, é fundamental que o meio escolar considere como prioridade promover e transmitir valores e competências características de cidadãos pertencentes a uma sociedade democrática (Martins, 2010).

No que respeita a uma prática pedagógica comprometida com os valores democráticos, cabe ao professor garantir múltiplas aprendizagens que transcendam o ensino de conteúdos e abranjam também atividades de reflexão e expressão sobre as ideias que os alunos têm sobre os mais variados fenómenos, com os quais estão em contacto. O professor deverá proporcionar aos alunos diversas oportunidades para vivenciar a democracia, através de uma participação ativa na sala de aula, na escola e na sociedade. Se aos alunos for dada a possibilidade, em função da sua idade, para contribuírem no estabelecimento de normas, participarem na resolução de conflitos e serem ativos na gestão do trabalho escolar, estarão a exercer diversas funções dos diferentes poderes de um governo de sistema democrático, podendo mais facilmente refletir sobre eles. Sem dúvida que as aprendizagens realizadas se apresentarão mais significativas tornando, conseqüentemente, mais simples a explicação de fenómenos semelhantes que ocorrem no resto da sociedade (Delval, 2012).

Apesar de tudo o que foi dito, é frequente existir algum receio por parte dos professores em assumir dessa forma a sua atuação. Na verdade, é frequente a crença de que adotar uma relação pedagógica assente na democracia pressupõe a igualdade entre professor e aluno, o que pode comprometer o respeito do aluno pelo professor e, portanto, a sua autoridade. No entanto, adotar práticas democráticas não significa que todas as condições sejam iguais entre os agentes e a autoridade, em contextos efetivamente

democráticos, passa a ser definida pela função, necessidade e experiência, através da negociação e com limites bem definidos. Numa relação democrática o professor continua a exercer influência sobre o aluno, sendo a diferença entre os dois agentes imprescindível para que se dê o ato educativo (Mogilka, 2003).

Com a intenção de garantir o desenvolvimento de CCD nas crianças e nos jovens, o currículo diz-nos que “os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 2).

Deste modo, para este estudo, identificámos um conjunto de competências para uma cultura da democracia, distribuídas por três das quatro dimensões apresentadas no modelo construído pelo Conselho da Europa (2016; 2017). A escolha das competências emergiu do trabalho desenvolvido pela Orientadora Cooperante e das características da turma.

Na dimensão das capacidades seleccionámos as competências de aprendizagem autónoma, cooperação e capacidade de análise e pensamento crítico. O espírito cívico integra a dimensão das atitudes e o conhecimento e compreensão crítica do mundo encontra-se associado à dimensão dos conhecimentos e compreensão crítica. Para além disso, foi seleccionada a competência de participação, que apesar de não estar especificada no modelo consideramos ser essencial quando refletimos criticamente sobre a construção da democracia desde a escola (pedindo emprestada a expressão a Perrenoud, 1999).

A escolha da competência de **aprendizagem autónoma** teve por base o trabalho já desenvolvido pela OC. A título de exemplo, uma das rotinas que mais contribuía para o desenvolvimento desta competência era o Conselho de Turma e as tarefas que nele eram decididas e organizadas para garantir um correto funcionamento da sala de aula. Todos os alunos assumiam o compromisso de as cumprir sem qualquer interferência da docente. Tal, conduzia a uma responsabilização dos alunos que, autonomamente, realizavam as tarefas que lhes foram atribuídas.

No que respeita à escolha da competência de **cooperação**, esta emergiu de diversas rotinas implementadas pela OC que procuravam incentivar os alunos a adotar

comportamentos cooperativos. Em concreto, a realização dos Trabalho de Projeto e as diversas propostas de trabalho a pares e em pequenos e grandes grupos. Para além disso, o trabalho desenvolvido pela professora coadjuvante de Educação Física também contribuiu para a escolha desta competência.

Quanto ao **espírito cívico** e à **participação** a motivação surgiu de uma das maiores fragilidades da turma, especificamente, a dificuldade demonstrada pelos alunos em respeitar os colegas no momento em que esses realizavam as suas intervenções. As interrupções eram constantes o que provocava desconforto no aluno que estava a falar, chamadas de atenção sucessivas por parte da OC e perdas de tempo desnecessárias.

Relativamente à escolha das competências relativas às **capacidades de análise e pensamento crítico** e ao **conhecimento e compreensão crítica do mundo** emergiram espontaneamente a partir de um projeto de reflexão crítica realizado com os alunos. Mas, relembrando as palavras de Aymes (2012), esta autora sublinha a importância que o pensamento crítico pode ter para a capacidade de cada um de nós intervir no meio em que vive:

Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones” (p. 43).

A realização desta atividade foi uma escolha assumida nesta prática, por considerarmos o pensamento crítico como uma competência nuclear no exercício de uma cidadania democrática e para contribuirmos modestamente para o seu estudo no 1.º CEB.

Aprendizagem autónoma

De acordo com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a competência de **autonomia** implica “processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (p. 26).

A importância desta competência traduz-se no facto de permitir a uma pessoa ser independente de terceiros, ou seja, os indivíduos são capazes de recorrer a variadas fontes,

avaliar a sua fiabilidade e, a partir daí, aprender por si mesmo sobre problemáticas políticas, cívicas e culturais, sem recorrerem a outros agentes do seu ambiente para obter respostas imediatas (Conselho da Europa, 2017). Perante isto, proporcionar às crianças, desde cedo, no seu dia-a-dia, desafios que contribuam para o desenvolvimento desta competência apresenta-se com uma prioridade fundamental. Conforme Ambrósio (1999), “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (p. 2).

As capacidades de aprendizagem autónoma incluem várias aptidões ou capacidades para: identificar as nossas necessidades de aprendizagem; identificar, localizar e consultar fontes de informação avaliando a fiabilidade das mesmas e selecionando as mais adequadas; processar e aprender informação recorrendo às estratégias e técnicas de aprendizagens mais adequadas; refletir e avaliar as aprendizagens realizadas para perceber a eventual necessidade de prosseguir a aprendizagem e adquirir novas estratégias (Conselho da Europa, 2017).

Capacidades de cooperação

As **capacidades de cooperação**, à semelhança da autonomia, também se apresentam como competências fulcrais a desenvolver desde muito cedo na escola, dada a sua importância para a existência de relações/ interações saudáveis entre os diferentes membros que compõem a sociedade.

No entanto, só podemos considerar que existe cooperação quando

peçoas curiosas, confiantes, informadas e motivadas, capazes de reflectir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências são reconhecidas como competentes na sua individualidade (pessoal, social e cultural). Quando, dadas as oportunidades e em clima de igualdade, se gera entre elas um conflito ‘positivo’ que provoca a desestabilização necessária para uma evolução cognitiva e atitudinal. Logo, cooperar é também condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade democrática e plural (Cochito, 2004, p. 4).

As capacidades de cooperação podem ser definidas como “as aptidões necessárias para participar plenamente com outros em atividades, tarefas e projetos comuns” (Conselho da Europa, 2017, p. 49). Estas compreendem várias aptidões ou capacidades

para: expor opiniões e pontos de vista num contexto de grupo e encorajar os outros a fazer o mesmo; desenvolver o consenso e fazer concessões a nível de um grupo; executar ações com outras pessoas, de maneira recíproca e coordenada; definir e estabelecer metas para o grupo; empenhar-se para alcançar as metas do grupo adaptando o seu comportamento para atingir os objetivos; valorizar os talentos e pontos fortes de todos os membros do grupo e ajudá-los a desenvolver-se em áreas nas quais desejam ou sentem necessidade de melhorar; incentivar a cooperação e entreajuda entre os outros membros do grupo; ajudar os outros com o seu trabalho; partilhar conhecimentos e experiências e encorajar os outros a fazer o mesmo; reconhecer a existência de conflitos no grupo e responder apropriadamente através de meios pacíficos (Conselho da Europa, 2017).

Capacidades de análise e pensamento crítico

As capacidades de análise e de pensamento crítico apresentam-se num vasto e complexo agregado de competências interdependentes, porque “uma capacidade de análise eficaz incorpora o pensamento crítico, enquanto um pensamento crítico incorpora a capacidade de análise” (Conselho da Europa, 2017, p. 46). No entanto, esta aproximação ao pensamento crítico deve ir mais longe, considerando que esta é uma competência fundamental no sentido da intervenção e da transformação social.

No se puede imponer un modelo de cultura y de ciudadanía estandarizado, por lo tanto, enseñar la cultura no es reproducirla, sino reinterpretarla y transformarla. Educar en una determinada cultura no significa solo socializar, sino ayudar a comprender los códigos que se utilizan, las relaciones sociales que predominan y los valores que justifican las interpretaciones explícitas y los sistemas ocultos. La escuela tiene una función socializadora y otra instructiva, pero la educación debe permitir que el alumnado cuestione la validez de las informaciones y forme su pensamiento crítico (Santisteban & Pagès, 2011, pp. 75-76).

Desta forma, a **capacidade de análise** é a aptidão para analisar diferentes tipos de materiais como textos, experiências, etc., de maneira lógica e sistemática. Das várias aptidões ou capacidades que incluem, destacamos: decompor sistematicamente os materiais analisados em elementos constituintes e organizar esses elementos de maneira lógica; identificar e interpretar o significado dos elementos comparando-os e

relacionando-os com outros já conhecidos; identificar outros significados e relações possíveis para cada elemento; etc. (Conselho da Europa, 2017)

Enquanto, a **capacidade de reflexão crítica** é a aptidão necessária para avaliar e fazer juízos de valor sobre todos os tipos de materiais e inclui aptidões ou capacidades para: proceder a avaliações com base na consistência dos dados e da experiência disponíveis; fazer juízos de valor sobre os materiais em análise; compreender e avaliar as ideias preconcebidas, os pressupostos e as convenções textuais ou de comunicação em que se baseiam os materiais; apreender o sentido literal dos materiais, mas também a sua retórica global; pesar as vantagens e desvantagens das opções disponíveis; reconhecer os seu próprios pressupostos e preconceitos; etc. (Conselho da Europa, 2016).

Espírito Cívico

O espírito cívico apresenta-se como uma atitude para com uma comunidade ou grupo social, sendo que cada pessoa pertence a múltiplos grupos e pode mostrar um espírito cívico para com um ou vários deles. O espírito cívico implica: o sentimento de pertença a uma comunidade e de identificação com ela; um sentimento de solidariedade com os outros; um sentido do dever cívico, a vontade de contribuir, dialogar e participar ativamente com outros membros da comunidade, independentemente das suas referências culturais; um sentido de responsabilidade para com os outros membros da comunidade e a aceitação de que respondemos perante os outros pelas nossas decisões e ações; etc. (Conselho da Europa, 2016).

Conhecimento e compreensão crítica do mundo

O conhecimento e a compreensão crítica do mundo abrangem um leque vasto e complexo de conhecimento e compreensão em diversos domínios, dos quais destacamos para este estudo:

- o **conhecimento e compreensão crítica dos direitos humanos**, nomeadamente, o conhecimento e a compreensão que são universais, inalienáveis e indivisíveis e que assentam na dignidade inerente a todos os seres humanos; a relação entre esses direitos e a democracia, a liberdade, a justiça, a paz e a segurança; etc.

- **o conhecimento e a compreensão crítica da cultura e das culturas**, que engloba conhecer e compreender que as referências culturais de cada um determinam as suas visões do mundo, ideias preconcebidas, percepções, convicções, valores, comportamentos e interações; conhecer e compreender que os grupos culturais são variáveis e heterogêneos; etc.
- **o conhecimento e compreensão crítica da história**, o que implica conhecer e compreender a importância do passado para entender as preocupações e problemáticas do mundo atual; conhecimento e compreensão crítica do ambiente e da sustentabilidade, nomeadamente, as ligações existentes entre os processos económicos, sociais e ambientais, as questões éticas associadas à globalização e do impacto que as escolhas e padrões de consumo individuais podem ter noutras partes do mundo, etc. (Conselho da Europa, 2016).

Participação

Estimular as capacidades das crianças fomentando o desenvolvimento de competências de participação é urgente nas escolas atuais, que se devem apresentar como um lugar privilegiado que proporcione a formação de cidadãos que participem ativamente na vida democrática.

Neste sentido, a **participação**, no âmbito do ensino das Ciências Sociais, deve partir de um conhecimento prático, em que seja possível criar uma sociedade responsável pelo seu desenvolvimento, com capacidade para analisar a realidade criticamente e de propor mudanças e soluções criativas que tenham em consideração o bem comum e uma maior justiça social (Oropeza & Giménez, 2012). Ou, como escrevia Pagès (2001), “la ciudadanía se alcanza cuando los conocimientos sociales se consideran un medio para la promoción y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, es decir son una herramienta para la participación y la transformación social” (p. 273).

Ainda segundo este autor, ensinar os alunos a participar coloca-nos três dilemas: o equilíbrio entre a liberdade e a autoridade, o conflito didático entre participação e transmissão e, finalmente, o modelo de cidadania que se adota (Pagès 2012). Tendo por referência um conjunto de autores que mobiliza para a sua reflexão crítica sobre o que é ensinar a participar na sala de aula Pagès sublinha que se deve

considerar a los alumnos como interlocutores activos en una educación para la democracia participativa, lo cual implica entre otras cosas tener confianza en sus capacidades de participar individual y colectivamente en la organización de la vida de la clase y de la escuela, considerar realmente sus palabras y sus propuestas, poner en práctica estructuras de expresión y de mediación, y saber delegar responsabilidades en ellos (Pagès, 2012, p. 207).

Desta forma, o papel da escola é crucial no desenvolvimento desta competência, assumindo que “la formación para la participación democrática debe ser su finalidad última y más importante, pues supone la culminación de un proceso de formación del pensamiento social en el alumnado y de inserción en los diversos contextos sociales” (Fernández et al., 2012, p. 13). Se a escola não assumir o seu papel na formação de cidadãos competentes e participativos na vida democrática, estes tornar-se-ão o reflexo de uma sociedade ignorante e facilmente manipulável (Delval, 2012).

5. METODOLOGIA

| ' ' | | ' '

Sempre que estamos perante uma investigação, surgem-nos automaticamente diversas questões às quais procuramos dar resposta. Dessa forma, quando investigamos algo, assumimos uma intencionalidade e um conjunto de metodologias, métodos e técnicas, que procuram responder a essas questões e culminam na apresentação dos resultados (Coutinho, 2020).

Deste modo, começaremos por apresentar as linhas metodológicas adotadas, seguida de uma breve caracterização do grupo selecionado e, num último momento, serão abordados os princípios éticos que devem ser respeitados para qualquer processo investigativo (ponto 5.3).

Por **metodologia** podemos entender “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Vilelas, 2009, p. 21). Assim, este estudo, realizado no decorrer da nossa Intervenção Educativa, procurou aproximar-se de uma prática de investigação-ação, ou seja, uma metodologia que se guia pela necessidade de resolver problemas reais, que emergem da prática para, depois de um processo de reflexão crítica, se tomarem decisões de mudança a introduzir na prática docente. Para tal, é imprescindível planejar, atuar, observar e refletir sobre as práticas realizadas, com o intuito de melhorá-las. Apesar de não existir uma definição inequívoca e consensual para a definição do conceito desta metodologia, podemos dizer que esta inclui, ao mesmo tempo, investigação, ação e reflexão de uma forma cíclica (Coutinho, et al., 2009).

Depois de definidas as questões de investigação e os objetivos gerais, e selecionado o grupo, seguiu-se o processo investigativo diretamente ligado à recolha dos dados empíricos. Desse modo, para cumprir com as finalidades da investigação, considerámos que uma **metodologia mista** seria a mais pertinente a adotar. Esta metodologia combina, numa só investigação, técnicas de natureza qualitativa e quantitativa para a recolha de dados, o que resulta, consequentemente, em melhores possibilidades analíticas (Paranhos, 2016). Podemos então considerá-las como técnicas complementares, dado que contribuem simultaneamente, “dando as suas próprias visões a um determinado problema” (Bento, 2012, p. 3).

A metodologia qualitativa surge aqui associada ao facto de procurarmos analisar e estudar a “subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas” (Sousa & Batista, 2014, p. 56), neste caso, das crianças. Para mais, de acordo com Sousa e Batista

(2011), esta é uma metodologia que procura compreender problemas, através da análise dos comportamentos, atitudes e valores, o que vai totalmente ao encontro dos pressupostos deste breve estudo.

No que se refere aos métodos de investigação quantitativa, apresentaram-se como essenciais a toda a investigação desenvolvida, uma vez que, necessitámos de recorrer a uma escala numérica para verificar a evolução dos alunos, em relação aos indicadores de avaliação que estabelecemos. Para esses indicadores, definimos parâmetros de avaliação associados a um desempenho, o que nos permitiu atribuir aos dados quantitativos uma análise dos resultados tendencialmente qualitativa (Tabela 1).

Tabela 1

Parâmetros/desempenhos de avaliação dos indicadores

Parâmetros	Desempenho
1	Pouco
2	Às vezes
3	Sempre

Nota: Da autora.

Assim, através dos métodos de investigação quantitativa, foi possível centrarmo-nos “na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de variáveis comportamentais e/ou sócio-afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo de investigação” (Coutinho, 2013, p.26).

Relativamente aos métodos, técnicas e instrumentos selecionados para a recolha e tratamento dos dados deste estudo, privilegiámos a observação participante, a recolha de dados estatísticos através de grelhas de observação e a análise estatística e qualitativa, conforme apresentado na tabela 2.

No que diz respeito à **observação participante**, escolha comum para os três objetivos estabelecidos, pauta-se pela presença da investigadora no local para a documentação e recolha de dados como, a título de exemplo, comportamentos ou atitudes. Foi através dessa observação participante que tivemos a possibilidade de recolher dados impossíveis de obter por um observador externo (Sousa & Batista, 2011).

Tabela 2

Orientações metodológicas - métodos, técnicas e instrumentos

Objetivos de investigação	Métodos e técnicas de recolha de informação	Técnicas de análise	Instrumentos / Produtos
Identificar estratégias de sala de aula promotoras de CCD	- observação participante - recolha de dados estatísticos	- análise estatística - análise de conteúdo qualitativa	- grelhas de registo de observação
Analisar as CCD desenvolvidas numa turma de 2.º ano do 1.º CEB			
Reconhecer os níveis de pensamento crítico numa turma de 2.º ano do 1.º CEB	- observação participante - aplicação de fichas de trabalho - recolha de dados estatísticos - inquérito por questionário	- análise estatística - análise de conteúdo qualitativa	- produtos dos alunos - grelhas de registo de observação - questionários

Nota. Da autora.

A **recolha de dados estatísticos** também aparece associada a todos os objetivos, dada a utilização de grelhas de registo de observação em todos os momentos que contribuíram para a realização do presente estudo. Os dados obtidos com o preenchimento das grelhas permitiram realizar, em primeiro lugar, a análise estatística dos dados e, posteriormente, a análise qualitativa de conteúdo. Essa última análise permite, a partir dos dados recolhidos, realizar inferências e categorizá-las com a finalidade de as compreender e explicar (Menezes et al., 2017).

Para a concretização do último objetivo contribuiu também a **aplicação de fichas de trabalho** e de **inquéritos por questionário** aos alunos, que permitiram recolher informações essenciais para o estudo e que foram alvo de uma análise de conteúdo qualitativa.

Para a presente investigação foi selecionado um **grupo** de 20 alunos de uma turma de 2.º ano do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade, inerente ao estágio profissionalizante realizado neste ciclo de estudos e já caracterizada no ponto 1.1.3 deste relatório. Dito isto, foi selecionada uma amostra por conveniência, uma vez

que, os elementos foram escolhidos por se encontrarem no local onde estão a ser recolhidos os dados para o estudo (Oliveira, 2011).

Na realização de qualquer trabalho investigativo importa ter em atenção os **princípios éticos** a considerar. Sendo este um estudo preocupado com a formação de cidadãos competentes do ponto de vista de uma cultura para a democracia, seria impensável ignorar os princípios presentes na Carta Ética, publicada em 2014 pela Sociedade de Ciências da Educação.

Nesse sentido, gostaríamos apenas de salientar o “princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência” (Batista, 2014, p. 7). Este destaque deve-se à relevância e relação deste princípio com o tema que originou esta investigação.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

Tendo como ponto de partida os objetivos delineados para o presente estudo, nomeadamente, (i) identificar estratégias de sala de aula promotoras de Competências para uma Cultura da Democracia; (ii) analisar as CCD desenvolvidas numa turma de 2.º ano do 1.º CEB; e (iii) reconhecer os níveis de pensamento crítico numa turma de 2.º ano do 1.º CEB, passamos agora à análise dos dados empíricos recolhidos no decorrer de toda a investigação. Desta análise resultarão, posteriormente, as conclusões que nos permitirão refletir de uma forma crítica sobre a problemática e todo o processo realizado.

Partindo da análise dos dados, recolhidos através das grelhas de observação e da organização e categorização das informações retiradas das fichas e questionários aplicados, organizámos essa informação recorrendo à construção de tabelas e gráficos com o objetivo de facilitar a interpretação dos resultados apurados. Assim, para cada competência trabalhada, será feita uma análise específica, de acordo com o desempenho revelado pela turma, tendo por referência os indicadores previamente definidos.

Durante o período de observação da IE realizada no 1.º CEB, com o fim de construir o diagnóstico do PI, foi possível conhecer as rotinas que a Orientadora Cooperante mantinha na sua agenda semanal. Este foi o período em que nos foi possível selecionar as rotinas que considerámos mais adequadas para reconhecer em que medida a prática docente se aproximava do quadro de CCD e analisar o impacto dessas rotinas na construção de uma cultura democrática naquela sala de aula.

Assim, as rotinas que selecionámos, a partir da agenda semanal da turma, foram as seguintes: conselho de turma, momento das novidades e construção de textos coletivos (competência de participação); tarefas da sala (aprendizagem autónoma); trabalho a pares, trabalhos de projeto e exercícios de cooperação em Educação Física (capacidades de cooperação); e funcionamento geral da sala (espírito cívico). Para além destas rotinas, foi ainda implementado um pequeno projeto “Descobrir Mundos”, direcionado para analisar os níveis de conhecimento e compreensão crítica do mundo, e as capacidades de análise e pensamento crítico dos alunos.

A apresentação dos resultados obtidos e respetiva análise, será feita por competências, com o objetivo de facilitar a reflexão sobre o significado de adotar uma prática docente comprometida com o desenvolvimento de CCD, numa turma do 2.º ano do 1.º CEB. Em última análise, pretendemos compreender o contributo das diferentes

rotinas e estratégias para o desenvolvimento das CCD que escolhemos como referência, avaliando os indicadores definidos e as razões que poderão explicar esses resultados.

De salientar que os parâmetros utilizados para avaliar os indicadores propostos foram definidos numa escala de 1 a 3 pelo que, na análise quantitativa, consideraremos positivos todos os valores obtidos acima dos 2,25 que corresponde a cerca de 75%, numa escala de 0 a 100%. Apesar da sua expressão numérica, trata-se de uma escala qualitativa a partir da qual nos propomos realizar uma análise de carácter qualitativo e uma reflexão crítica sobre a prática implementada na sala de 2.º ano. A escolha do valor de 2,25 para definirmos o que consideramos positivo foi realizada durante a análise dos dados empíricos, tendo em conta as tendências identificadas nos diferentes resultados, os quais se situam sempre acima dos 2 (dois) pontos.

6.1. Aprendizagem autónoma

Para analisar o desenvolvimento de competências de aprendizagem autónoma, seleccionámos como rotina a realização das **tarefas da sala**. O motivo da escolha está directamente relacionado com o facto de ser uma rotina diária para a qual todos os alunos tinham de contribuir autonomamente, sem qualquer interferência da Orientadora Cooperante. Destas tarefas de sala faziam parte atividades como, por exemplo, escrever a data no quadro, registar as presenças, distribuir fichas ou manuais, manter a sala limpar e arrumada, regar as plantas, organizar a biblioteca, etc.. Consideramos que todas elas contribuem bastante para o desenvolvimento de algumas “competências básicas de autonomia, como a capacidade de se situarem no tempo, ou de cumprirem uma tarefa simples regularmente” (Pinto & Gomes, 2013, p. 102).

Gostaríamos de acrescentar que, apesar de optarmos somente pelas tarefas de sala para a avaliação desta competência, existiam outras atividades que não foram escolhidas por não se realizarem de forma sistemática (e nem sempre por todos os alunos), embora consideremos que também contribuíam para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Destacamos, a título de exemplo, os ficheiros de trabalho autónomo, que são realizados pelos alunos, quando terminam os trabalhos propostos pela OC, de acordo com as suas necessidades. Estes ficheiros estão divididos por áreas de trabalho, dispostos de maneira

acessível a todos os alunos, com o objetivo de promover o desenvolvimento da sua autonomia (Pinto & Gomes, 2013).

Para avaliar o desempenho dos alunos na CCD – *aprendizagem autónoma* – foram definidos três indicadores (Tabela 3).

Tabela 3

Desempenho dos alunos na competência de aprendizagem autónoma

Aprendizagem autónoma: tarefas da sala					
Momentos de avaliação	1. ^a observação	2. ^a observação	3. ^a observação	Média por competência	Média Global
Indicadores					
Realiza as tarefas sem solicitar ajuda do adulto	2,45	2,50	2,35	2,43	2,47
Seleciona as tarefas adequadas às suas fragilidades	2,40	2,45	2,45	2,43	
Cumpre as tarefas até ao fim	2,55	2,50	2,60	2,55	

Nota. Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

Conforme podemos verificar na tabela acima, a competência de aprendizagem autónoma apresenta níveis elevados desde a primeira observação realizada e não se verifica qualquer evolução ou retrocesso considerável em nenhum dos indicadores estabelecidos. Podemos assim aferir que os alunos já se encontram num patamar bastante elevado, considerando o ano de escolaridade, o que não deixava espaço para uma grande evolução.

Consideramos que os dados obtidos se justificam pela importância que a OC dá a esta competência e à sua preocupação em desenvolvê-la desde o ano letivo anterior. Neste sentido, implementou o Plano Individual de Trabalho (PIT), entre outras rotinas que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A autonomia enquanto processo em permanente construção (Ambrósio, 1999) requer um forte investimento dos professores, no sentido de assumirem como uma finalidade pedagógico-didática da sua prática docente. Os resultados alcançados pelos alunos, nesta turma são uma prova de que é possível desenvolver esta competência e, deste modo, desde o primeiro ano do 1.º CEB promover uma cultura de democracia na sala de aula.

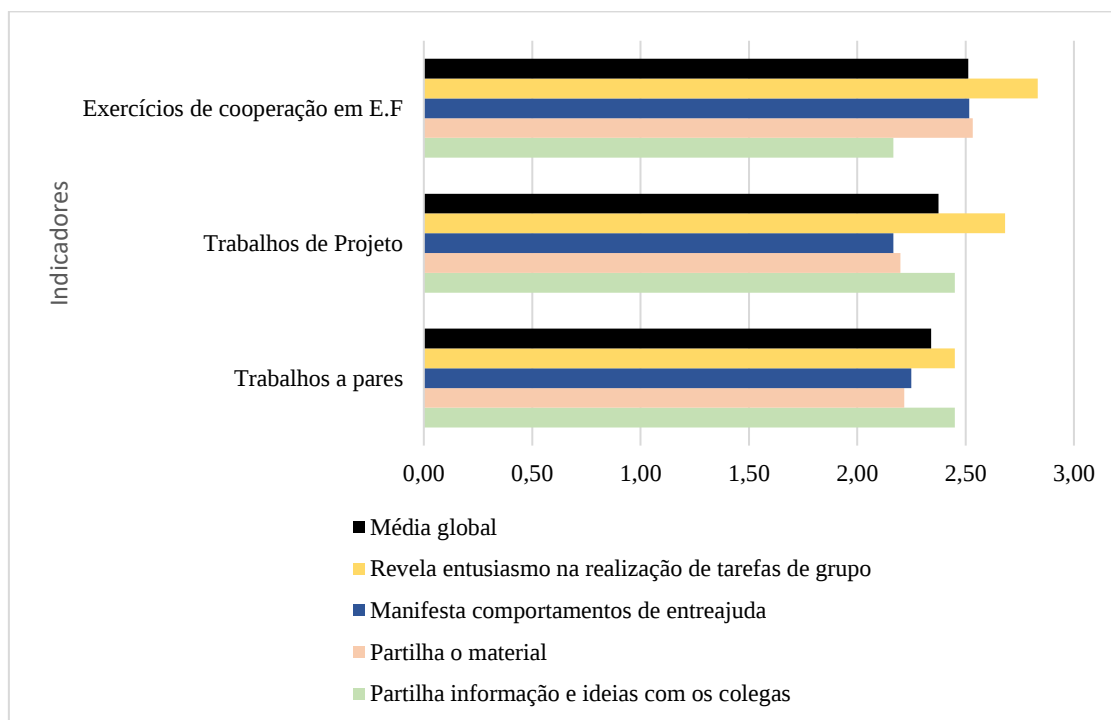
6.2. Capacidades de cooperação

O desenvolvimento de capacidades de cooperação foi analisado a partir das rotinas de **trabalho a pares**, da realização dos **Trabalhos de Projeto** e dos **exercícios de cooperação** em Educação Física. Esclarecemos que, das rotinas de trabalho a pares, observámos momentos como a escrita de textos, a realização do Problema da Semana e a execução dos guiões de trabalho.

Para avaliar esta competência foram mobilizados quatro indicadores (Figura 2).

Figura 2

Desempenho dos alunos na CCD "Cooperação": indicadores de avaliação e rotinas



Nota. Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

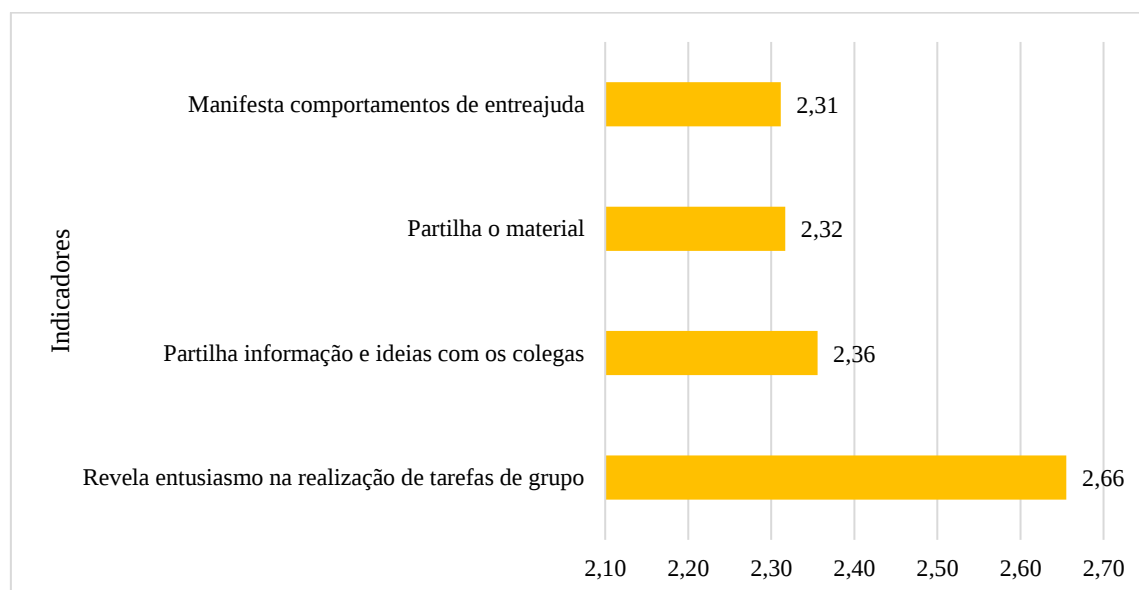
Fazendo a análise do gráfico da figura 2, reconhecemos que o indicador *revela entusiasmo na realização de tarefas de grupo*, foi aquele que mais se evidenciou pela positiva. Conseguimos verificá-lo em todas as rotinas observadas, com um destaque superior na realização de exercícios de cooperação em Educação Física. De facto, as rotinas de trabalho em grupo e o entusiasmo dos alunos sempre que eram realizadas

propostas nesse sentido, foram potencialidades identificadas logo no momento da elaboração do Projeto de Intervenção. Face ao exposto, consideramos expectável a obtenção destes resultados.

Quanto aos restantes indicadores, nomeadamente: *manifesta comportamentos de entreajuda; partilha o material; e, partilha informação e ideias com os colegas*, não apresentam resultados tão favoráveis. No entanto, a avaliação que fazemos também é bastante positiva. Conforme podemos ver no gráfico da figura 3, que nos mostra a média global por indicador, apesar do destaque já por nós anteriormente referido do primeiro indicador, todos os resultados obtidos são superiores a 2,25 pontos.

Figura 3

Desempenho global dos alunos na CCD "Cooperação" por indicador de avaliação



Nota. Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

Retomando a análise do gráfico da figura 2, e centrando agora o nosso foco nas quatro rotinas analisadas, percebemos que a realização de exercícios de cooperação em Educação Física se destaca das restantes rotinas seleccionadas, dado que a avaliação dos indicadores apresenta uma média global muito superior em relação às restantes. Deste modo, podemos referir que foi a rotina que mais contribuiu para o desenvolvimento de

capacidades de cooperação. A justificação que encontramos para estes resultados está diretamente relacionada com o facto de a maioria dos alunos, nutrir um forte interesse pela prática de atividade física. Na verdade, à exceção de dois elementos, todos os alunos praticam desporto em diversos clubes e academias fora do contexto escolar.

Ainda em relação a esta rotina, gostaríamos de referir um dado que se destaca e ao qual não podemos ficar indiferentes. Assim, ainda no gráfico da figura 2, se nos focarmos no indicador *partilha informação e ideias com os colegas*, verificamos que é nas rotinas de trabalho de projeto e trabalho a pares que os alunos atingem valores mais elevados. De facto, para que uma atividade de escrita a pares seja realizada, independentemente de originar um bom ou mau texto, é fundamental e imprescindível a troca de informações e partilha de ideias para obter o produto que lhes foi solicitado. O mesmo acontece com os trabalhos de projeto, que são, por definição, espaços de aprendizagem da cooperação (Iglesias, González & Fernández-Río, 2017). Em Educação Física não é tanto assim, pois, na maior parte das tarefas propostas, a partilha de informações com os colegas não é obrigatória para que a atividade aconteça, apesar de ser muito importante se quisermos atingir a maximização dos resultados.

Numa análise geral, consideramos os resultados bastante positivos, uma vez que as médias globais de todos os indicadores se encontram acima de 2,25, como podemos ver inequivocamente no gráfico da figura 3. Apesar de considerarmos ser uma competência que deverá continuar a merecer a atenção da professora da sala, temos de reconhecer que os alunos já se encontram num patamar muito positivo, principalmente se tivermos em conta a faixa etária das crianças que frequentam o 2.º ano de escolaridade.

À semelhança do que referimos em relação à competência analisada anteriormente, podemos dizer que o facto de a OC desenvolver, desde o 1.º ano de escolaridade, diferentes estratégias e rotinas que promovem a cooperação é um contributo fundamental para que estes resultados sejam alcançados. De reforçar a importância do desenvolvimento desta competência nos alunos, dado que, “a cooperação está não só ao serviço da cidadania, como da aprendizagem, permitindo a construção de um ambiente apoiante e estruturador, mas simultaneamente reflexivo e desafiador” (Pinto & Gomes, 2013, p. 114).

6.3. Espírito Cívico

No que respeita à competência de espírito cívico, a análise realizada resultou da observação do **funcionamento geral da sala de aula**.

Em primeiro lugar, sublinhamos os resultados positivos atingidos em todos os indicadores, como é possível verificar ao observar a média por competência e a média global (Tabela F).

Tabela 4

Desempenho dos alunos na competência de "Espírito Cívico"

Espírito Cívico: funcionamento geral da sala					
Momentos de avaliação	1. ^a observação	2. ^a observação	3. ^a observação	Média por competência	Média Global
Indicadores					
Respeita a vez do colega	2,30	2,20	2,30	2,27	2,34
Realiza as tarefas que lhe estão destinadas nas rotinas da sala	2,35	2,70	2,50	2,52	
Respeita as regras da sala	2,25	2,37	2,37	2,34	
Média por semana	2,30	2,37	2,37		

Nota. Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

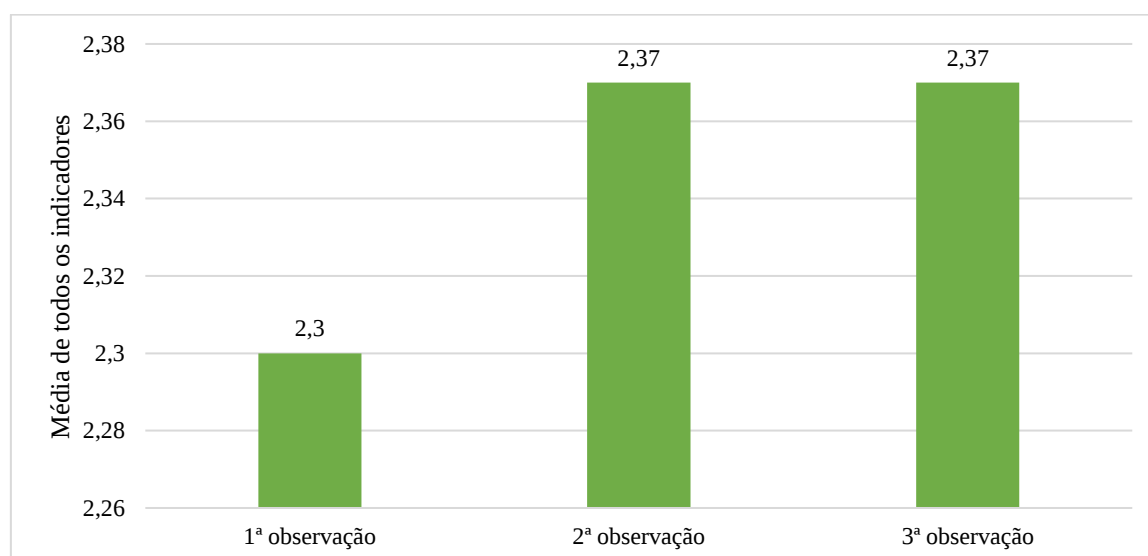
Todavia, importa destacar o indicador *realiza as tarefas que lhe estão destinadas nas rotinas da sala*, uma vez que registou números superiores aos restantes. Acreditamos que tal se deve à seriedade com que os alunos encaram as tarefas que lhes são atribuídas. No geral, mostram-se sempre muito preocupados com o seu cumprimento e encaram-nas como muita responsabilidade, porque sabem que, se o não fizerem, o correto funcionamento da sala pode ficar comprometido. Podemos concluir que as tarefas associadas ao cumprimento deste indicador foram então as que mais contribuíram para o desenvolvimento de competências de espírito cívico. Os alunos demonstraram uma atitude de pertença para com aquele círculo próximo, neste caso, a turma, e revelaram estar conscientes de que as suas ações teriam efeito sobre o grupo, demonstrando assim o seu sentido de dever cívico (Conselho da Europa, 2017).

Fazemos ainda menção ao indicador *respeita a vez do colega*, que obteve os resultados mais baixos. É um facto que, nesta fase de desenvolvimento, ainda são notórios vários comportamentos que revelam algum egocentrismo nas crianças. Nesse sentido, consideramos os valores obtidos razoáveis e com margem para evoluir bastante, desde que se mantenham as práticas promotoras de uma cultura para a democracia e que se adequem as estratégias em função do desenvolvimento e necessidades das crianças.

A análise do gráfico da figura 4 permite-nos refletir sobre a evolução da média dos resultados obtidos em todos os indicadores, no decorrer das semanas, tendo por referência as três observações realizadas.

Figura 4

Evolução do desempenho global dos alunos na CCD "Espírito Cívico" (funcionamento da sala)



Nota. Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

Apesar de não se ter registado uma subida acentuada, existe uma evolução positiva que nos autoriza a considerar que as estratégias aplicadas contribuíram para o desenvolvimento da competência de espírito cívico, nesta turma em concreto.

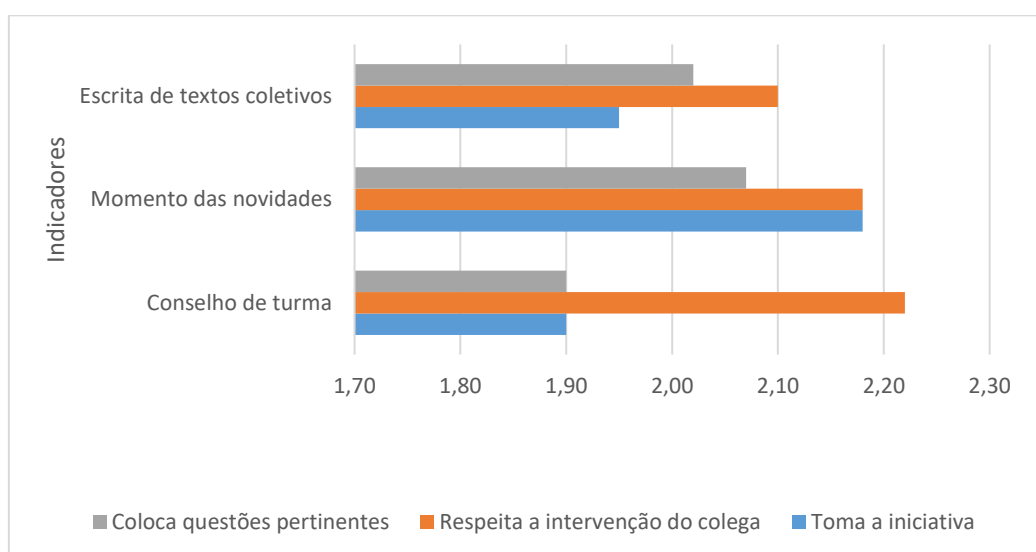
6.4. Participação

Para analisarmos o desenvolvimento da competência de participação selecionamos as seguintes rotinas: **conselho de turma, momento das novidades e construção de textos coletivos.**

Para avaliar esta competência foram definidos três indicadores: coloca questões pertinentes, respeita a intervenção do colega e toma a iniciativa (Figura 5).

Figura 5

Desempenho dos alunos na competência "Participação": indicadores de avaliação e rotinas



Nota. Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

Assim, fazendo a análise a partir das rotinas selecionadas, ao observar o gráfico da figura 5, verificamos que foi no momento das novidades que os resultados se destacaram mais pela positiva. Esta era uma rotina pela qual os alunos, no geral, revelavam um enorme interesse, pelo que durante o período de IE houve sempre uma forte adesão das crianças. Ainda assim, apesar de todos participarem, não foi raro haver alunos a precisarem do incentivo da professora ou dos colegas para fazê-lo sem demonstrarem, logo à partida, qualquer iniciativa. De acrescentar que, a vontade de partilhar vivências fazia com que muitos dos alunos ficassem mais impacientes e acabassem por realizar intervenções pouco pertinentes, sem respeito pelo colega que estava a falar. Assim, embora reconhecendo a importância desta rotina, seria importante proceder a uma avaliação mais aprofundada no sentido de garantir que as suas

potencialidades sejam rentabilizadas, não só ao nível da participação, mas também no que concerne ao “respeito”, sem esquecer os processos de aprendizagem.

Quanto à rotina de escrita de textos coletivos, observamos que o indicador *toma a iniciativa*, apresenta os valores mais baixos. O que acontecia é que muitos alunos não davam sugestões autonomamente, talvez por vergonha de expor as suas ideias ou dúvidas. No entanto, a OC confidenciou-nos que, desde o início desta rotina (no começo do ano letivo) até ao momento da nossa IE, verificou um aumento exponencial na participação dos alunos. Desse modo, acredita que com a continuidade da rotina será possível aumentar os níveis de participação autónoma de todos os elementos do grupo. Face ao exposto, faria sentido que os resultados obtidos no indicador, *respeita a intervenção do colega*, fossem mais elevados uma vez que eram menos os alunos a tomar iniciativa de participar. No entanto, à semelhança do que se verifica no momento das novidades, os alunos que participavam ativamente apresentaram dificuldades em assumir comportamentos adequados de participação.

No que respeita ao Conselho de Turma é assumido pelos alunos como a rotina de maior importância para a gestão dos conflitos, definição de regras e organização das tarefas. No entanto, se olharmos para os indicadores, *coloca questões pertinentes* e *toma iniciativa*, verificamos que atingem apenas 1,90 pontos. De acordo com o que experienciámos, os alunos que mais participavam nos Concelhos de Turma eram os que faziam a gestão do momento e aqueles que estiveram envolvidos em situações (boas ou más) que mereciam reflexão em grupo. De destacar que foi nesta rotina que se verificaram valores mais elevados no indicador, *respeita a intervenção do colega*, dada a seriedade com que os alunos encaravam este momento, do qual eram os verdadeiros protagonistas. Face às dificuldades registadas com esta última competência, em outras rotinas, somos levados a concluir que o comportamento dos alunos e a sua capacidade de interagir entre os pares e com os professores depende da adequação das estratégias e atividades que são implementadas.

Apesar dos valores obtidos acreditamos que esta rotina é uma mais-valia e deve ser mantida, dado que “permite o livre exercício da prática democrática directa, com vista ao desenvolvimento sociomoral dos alunos, integrados em verdadeiras comunidades cooperativas de aprendizagem” (Louseiro, 2011, p.14).

Numa análise geral, aferimos que os resultados obtidos se apresentam pouco satisfatórios, pois nenhum dos indicadores conseguiu atingir os 2,25 valores. Face ao que foi dito, existe ainda um longo caminho a percorrer no desenvolvimento da competência de participação, que se apresenta tão importante para conseguirmos chegar a uma verdadeira cultura da democracia.

6.5. Conhecimento e compreensão crítica e capacidades de análise e pensamento crítico

Para ensaiar o estudo sobre o nosso objetivo C, procedemos à análise dos produtos dos alunos, solicitados durante uma atividade, à que atribuímos a designação “Descobrir Mundos”, realizada em torno de quatro imagens, presentes na Figura 6 e relacionadas com diferentes questões sociais (Anexo O).

Figura 6

Recurso utilizado na atividade "Descobrir Mundos"



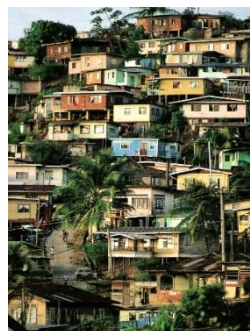
G1



G2



G3



G4

Fonte: Anexo O. Da autora.

Numa primeira fase foi pedido aos alunos que, coletivamente, dessem um título às imagens. Para tal, cada uma das imagens foi projetada no quadro da sala, individualmente. Os alunos sugeriram vários títulos e, após votações, foram selecionados os vencedores.

A segunda fase do desafio consistiu em colocar uma questão às imagens. Nesse sentido, os alunos foram divididos em quatro grupos e, a cada um deles, foi entregue uma das quatro imagens (Anexo P). Para essa imagem, o grupo devia formular uma questão.

Já na terceira fase, cada grupo deveria dar uma resposta à questão que lhe ficou associada na fase anterior. De destacar que foram criadas tiras de resposta (Anexo Q) para que nenhum dos grupos tivesse acesso às respostas dadas pelos colegas, com a finalidade de impedir que a resposta de um grupo influenciasse o trabalho dos restantes grupos.

No final desta atividade, foi realizado um questionário de autoavaliação, respondido individualmente (Anexo R).

Para analisarmos os níveis de pensamento crítico dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB definimos três indicadores que estão associados a esta competência:

- a. identifica o problema;
- b. questiona a situação social;
- c. reflete sobre a situação social identificada.

Procedendo a uma análise de conteúdo às respostas dos alunos é então possível inferir algumas conclusões que merecem destaque (Tabela 5).

Este foi um desafio que utilizou imagens óbvias associadas a problemas sociais e outras que se encontravam implícitas, exigindo um nível cognitivo mais elevado. A aposta nestas imagens, não obstante o risco que corremos na sua aplicação, revelou-se muito rica, na medida em que permitiu confirmar que as situações sociais cujas imagens eram mais óbvias (G1 e G2), foram identificadas pelos alunos. Para exemplificar destacamos dois títulos: “Poluição aquática” (G1) e “O pobre solitário” (G2). Quanto às restantes, apelaram à capacidade de as crianças imaginarem e mobilizarem as emoções para solucionar o desafio que lhes foi colocado. A título de exemplo: “A felicidade em ter comida” (G3) e “A paisagem perfeita” (G4).

Na segunda fase deste desafio apelámos à capacidade de questionamento das crianças, a qual nos surge com resultados de particular relevo, demonstrando as potencialidades deste tipo de atividades a implementar no âmbito do Estudo do Meio no 1.º CEB.

Realizando uma reflexão sobre as respostas às questões formuladas para as quatro situações sociais ilustradas neste desafio, verificamos que elas nos revelam o modo como os alunos mobilizaram as suas experiência e vivências próximas para encontrar uma “solução”, por exemplo, “O pobre ganha dinheiro a arrumar os carros.”. Em alternativa, as crianças procuraram nas imagens elementos ou detalhes que as ajudassem a formular uma resposta à questão, por exemplo: “Não, a menina não é pobre, porque está com roupa e comida.” ou “Sim, porque há crianças a brincar livremente.”.

Tabela 5

Análise de conteúdo aos produtos escritos pelos alunos na atividade "Descobrir Mundos"

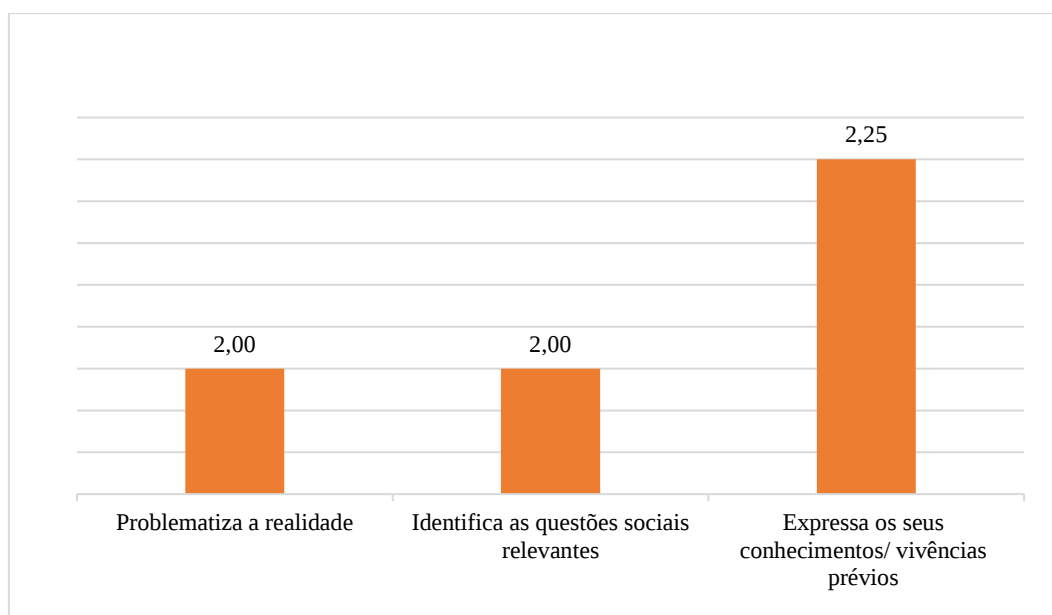
Indicador	Fase da atividade	G1	G2	G3	G4
a. problematiza a realidade	Título	Nas imagens as situações sociais foram explicitamente identificadas.		A situação social é reconhecida, mas numa perspectiva emocional que decorre da “felicidade” expressa no rosto da criança.	Esta imagem não é óbvia para os alunos e a beleza da fotografia contribui para esconder a situação social que se vive numa favela brasileira.
b. questiona a situação social	Questões	A questão remete para o estudo das consequências.	A questão dirige-se para as soluções possíveis da situação social retratada.	As questões apelam ao aprofundamento do estudo sobre as situações sociais identificadas: confirmar a situação de pobreza e caracterizar a vida no bairro.	
c. reflete sobre a situação social identificada	Respostas	As respostas revelam grande familiaridade sobre um tema que faz hoje parte do nosso quotidiano.	As respostas propõem “soluções” que se aproximam de imagens que observam com facilidade hoje, nas ruas da cidade.	Não identificam claramente a situação retratada, pelo que procuram nos diferentes elementos presentes na fotografia “respostas possíveis” à questão.	Uma imagem “perfeita” só poderia estar associada à vida em “liberdade”, as respostas construídas pelos alunos baseiam-se no que imaginam ser a vida dentro daquela “cidade feliz” e naquela “paisagem perfeita”. Há uma identificação com o Brasil, o que remete para o conhecimento do contexto em que a imagem se insere.

Nota. Anexo O. Da autora.

No decorrer do desafio, preenchemos grelhas de observação para proceder a uma avaliação da competência “pensamento crítico”, mobilizando os indicadores já apresentados (Figura 7)

Figura 7

Desempenho dos alunos na competência "Pensamento Crítico", por indicadores de avaliação



Nota. Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

Se cruzarmos a análise dos produtos dos alunos com os resultados obtidos através de observação e explanados no gráfico da figura 7, compreendemos como os resultados se confirmam mutuamente. Isto é, os alunos já apresentam capacidades para identificar algumas questões sociais relevantes e problematizar a realidade, mas tal só se aplica quando as situações apresentadas lhes são próximas e diretamente relacionadas com os seus conhecimentos e vivências prévios. Quando assim não acontece, as crianças revelam a iniciativa de procurarem outras “soluções” o que revela os seus níveis de “autonomia”, que avaliámos anteriormente.

Salientamos que estes eram os resultados esperados e são os resultados possíveis: em primeiro lugar devido à faixa etária das crianças; em segundo, porque esta não é uma competência tão trabalhada como as restantes; e, em terceiro lugar, porque parte das imagens apresentadas revelam realidades muito distantes das crianças.

Todavia, o exercício e as capacidades reveladas pelas crianças comprovam a pertinência desta atividade. Seria de importante continuar a realizar este género de desafios com os alunos e desenvolver estas competências que se demonstram tão imprescindíveis para a formação de cidadãos competentes do ponto de vista de uma cultura para a democracia.

Para terminar, procedemos à análise dos questionários de autoavaliação aplicados às crianças (Tabela 6).

Tabela 6

Síntese dos resultados das respostas dos alunos ao questionário de autoavaliação

Questões	Respostas				
Questão 1: Qual a imagem que mais te impactou?	Imagem da cidade 5 respostas	Imagem do mendigo 6 respostas	Imagem da poluição 1 resposta	Imagem da menina 0 respostas	Não identifica 6 respostas
Questão 2: O que mais gostaste de fazer? Justifica a tua resposta.	Dar um título à imagem (fase 1) 8 respostas	Fazer às questões (fase 2) 3 respostas	Responder às questões (fase 3) 5 respostas	Nulo 2 respostas	
Questão 3: Trabalhaste corretamente em grupo? Justifica a tua resposta	Sim (genérico) 2 respostas	Sim (associado à cooperação) 12 respostas	Sim (associado ao comportamento) 1 resposta	Não (associado ao comportamento) 1 respostas	Mais ou menos (associado ao comportamento) 2 respostas
Questão 4: O que é que aprendeste com esta atividade?	Nada 9 respostas	Os peixes comem “lixo” que vai para a nossa alimentação. 4 respostas	Há pessoas muito pobres 2 respostas	Há cores atraentes 1 resposta	Nem tudo o que parece é 1 resposta
Número de participantes	18				

Nota. Anexo R. Da autora.

Das respostas dadas podemos inferir que a imagem que mais impacto teve nas crianças (questão 1) foi a que retrata uma situação social de pobreza (G2). Mais uma vez, acreditamos que tal se deva à proximidade da situação e à sua relação com as vivências e conhecimentos prévios das crianças. No entanto, destacamos que houve um número igual de crianças que indicou não identificou nenhuma das imagens. Aqui, acreditamos que a “falha” esteja na elaboração da questão em si e na palavra “impactou”, pois, apesar de ter sido explicada no momento em que foram entregues os questionários, pode ter deixado dúvidas às crianças que ainda se encontravam num 2.º ano de escolaridade.

No que se refere à questão 2, dar um título à imagem, foi o que os alunos mais gostaram de fazer, o que corresponde à primeira fase do desafio, relacionada com a identificação do problema apresentado. Acreditamos que, para isso, também tenha contribuído o facto dessa fase ter sido realizada coletivamente, em grande grupo.

Quando analisamos as respostas à questão 3, percebemos que a maioria dos alunos refere ter trabalhado corretamente em grupo e justifica-o com respostas muito associadas ao trabalho cooperativo (Anexos S). Para além disso, verificaram-se ainda quatro respostas que associaram o trabalhar corretamente em grupo aos comportamentos demonstrados por si ou pelos colegas durante a realização do desafio.

Quando questionados sobre as aprendizagens realizadas com o desafio, destacamos a resposta dada por metade dos alunos inquiridos, que afirmou não ter aprendido nada. Neste caso, acreditamos que as respostas possam estar relacionadas com o facto de a aprendizagem, na maior parte das vezes, se apresentar muito centrada nos conteúdos. Como nesta atividade não foram expostos conteúdos de forma explícita, os alunos assumiram que não realizaram qualquer tipo de aprendizagem.

Os resultados desta avaliação continuam a confirmar a necessidade de dar continuidade a atividades que promovam a construção de um pensamento crítico, ultrapassando os próprios limites do mundo mais próximo das crianças e promovendo aprendizagens que, talvez porque não identificadas explicitamente pelos alunos, sejam as mais duradouras. Uma questão que mereceria um novo estudo.

7. CONCLUSÕES

| ' ' | ' | ' |

Uma vez apresentados os resultados emergentes do estudo, constitui-se agora imprescindível refletir sobre eles e tentar retirar algumas notas conclusivas, tendo por base os objetivos de investigação, nomeadamente: (i) identificar estratégias de sala de aula promotoras de Competências para uma Cultura da Democracia; (ii) analisar as CCD desenvolvidas numa turma de 2.º ano do 1.º CEB; e (iii) reconhecer os níveis de pensamento crítico numa turma de 2.º ano do 1.º CEB. No final, será ainda feita uma breve referência aos constrangimentos sentidos ao longo de todo o processo de desenvolvimento da investigação realizada.

No que diz respeito ao **primeiro e segundo objetivos** referidos, após uma análise cuidada de todos os gráficos e tabelas, foi-nos possível identificar quais as rotinas semanais que se destacaram pelo contributo que deram para a promoção de Competências para uma Cultura da Democracia e, conseqüentemente, analisar as competências desenvolvidas na turma de 2.º ano do 1.º CEB.

Deste modo, de acordo com os dados obtidos em cada competência, podemos referir que a *realização de exercícios de cooperação em Educação Física* foi a rotina que, pelos resultados apresentados (2,51 pontos de média global), mais contribuiu para o desenvolvimento de CCD, neste caso, ao nível das **Capacidades de Cooperação**. A segunda rotina que identificámos com mais potencial para a promoção de CCD foi a denominada de *tarefas da sala* com 2,47 pontos de média global. Esta rotina incluía diversas tarefas, já mencionadas no capítulo anterior, e foi observada do ponto de vista do desenvolvimento da competência de **Aprendizagem Autónoma**. Em terceiro lugar referimo-nos à rotina de *Trabalhos de Projeto* que atingiu 2,38 pontos de média global, dando um contributo notável para o desenvolvimento de CCD nomeadamente, no que se refere às **Capacidades de Cooperação**. Por fim, não podemos deixar de realçar os resultados bastante positivos aferidos nas rotinas de *Funcionamento da sala* e de *Trabalhos a Pares* que, mesmo com valores um pouco inferiores (2,34 pontos), demonstraram a sua importância na promoção de competências associadas ao **Espírito Cívico** e às **Capacidades de Cooperação**, respetivamente.

Relativamente ao terceiro objetivo, concluímos que as crianças envolvidas neste estudo apresentam níveis satisfatórios no que respeita às competências associadas ao **Pensamento Crítico e Conhecimento e Compreensão Crítica**, tendo em consideração

as idades das crianças; a “distância” de algumas das questões sociais relevantes que lhes foram apresentadas; e o facto de ser um trabalho que está longe de ser uma rotina para aqueles alunos. Ainda assim, os alunos revelaram algumas capacidades/ aptidões que necessitam de ser fomentadas e potenciadas.

Efetuada a reflexão mais direccionada para as conclusões retiradas a partir dos objetivos de investigação propostos, surge ainda uma conclusão final relevante. Assim, podemos terminar dizendo que todas as rotinas e atividades analisadas podem contribuir para o desenvolvimento das mais variadas CCD. No entanto, tudo vai depender da intencionalidade que o docente colocar na sua prática. Para este estudo, por exemplo, associamos a cada rotina uma só competência, mas seria possível observar várias simultaneamente. Trata-se de estar atento e aproveitar as potencialidades inerentes às atividades desenvolvidas.

Tendo por base o quadro teórico de referência e o estudo efetuado, podemos agora dizer que o desenvolvimento das Competências para uma Cultura da Democracia depende de muitos fatores que se inscrevem nos meios de socialização que a criança frequente: nestas idades, a família e a escola. Mas, dentro da escola, seria importante que os diferentes agentes que nela intervêm assumissem, neste âmbito, um papel ativo, com a finalidade de ajudar a construir uma escola democrática, onde os alunos aprendam a pensar e agir democraticamente, vivendo a democracia no seu quotidiano. No entanto, um professor, dentro da sua sala, gerindo com responsabilidade e autonomia o currículo e as rotinas diárias, pode dar um contributo muito importante para que a democracia aconteça na escola. Este estudo permitiu-nos vivenciar esta realidade que é, também, uma esperança.

Remetendo-nos agora aos **constrangimentos** desta investigação, podemos referir o curto espaço de tempo para o seu desenvolvimento e o reduzido número de participantes que constituíram a amostra. Nesse sentido, as conclusões apuradas dizem apenas respeito aquele grupo de alunos, naquele curto período de tempo. Para que conseguíssemos obter resultados mais consistentes, mesmo que fosse apenas para o grupo selecionado, necessitaríamos de mais tempo para a recolha de dados mais significativos. Indo mais longe, será importante continuar a fazer estudos no âmbito do desenvolvimento das CCD,

com a firme convicção de que poderemos encontrar novas práticas de sala de aula e, porque não, novas práticas democráticas na nossa sociedade.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' '

Este último capítulo é dirigido à reflexão dos contributos dados pela Intervenção Educativa e pelo processo investigativo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

No que diz respeito à UC da PES II, podemos dizer que todo o processo realizado foi indispensável para que pudéssemos aplicar os conhecimentos e competências adquiridos no decorrer de toda a nossa formação académica. Para além disso, esta UC, ofereceu-nos a oportunidade de contactar com contextos, alunos e professores com características completamente distintas. Essa diferença de realidades demonstrou-se fundamental para o desenvolvimento das nossas competências sociais, pessoais e profissionais, dada a rapidez com que tivemos de nos adaptar às situações e desafios que nos foram colocados. Para mais, estas experiências permitiram-nos aprender imenso com as OC e com os alunos e comparar o ensino no 1.º CEB com o 2.º CEB.

Focando-nos em concreto na experiência realizada no 2.º CEB, podemos dizer que o facto da prática docente se centrar num ensino marcadamente expositivo se constituiu como um desafio, uma vez que se afastavam dos nossos princípios pedagógico-didáticos e das nossas convicções, construídas ao longo da nossa formação académica. Este constrangimento acabou por ser bastante importante, porque nos fez refletir sobre a prática e procurar estratégias (como a realização de tarefas em grupos) que procurassem superar essa dificuldade.

No 1.º CEB a experiência revelou-se, para nós, muito enriquecedora. Pela primeira vez tivemos a possibilidade de estar num contexto diferente, menos tradicional e onde pudemos experimentar algumas práticas de aprendizagem ativa, mais inovadoras, algumas delas inscritas no MEM. Neste âmbito, pudemos assistir pela primeira vez à realização de um Conselho de Turma, à organização de Trabalhos de Projeto, à escrita de textos coletivos, entre outras rotinas que colocam, por completo, o aluno no papel de protagonista na construção do seu conhecimento e aprendizagem. Sendo o nosso estudo centrado no desenvolvimento de CCD, o contexto não poderia ser mais indicado. Até aqui, apenas tínhamos tido contacto com os pressupostos teóricos, sem a oportunidade de vivenciar um contexto no qual fossem efetivamente adotadas práticas democráticas, que tanto nos dizem e pretendemos assumir enquanto futuras docentes.

Queremos também realçar a disponibilidade das duas OC durante a nossa IE, que nos respeitaram e receberam. Dito isto, no decorrer do processo surgiram várias as dúvidas, inquietações e inseguranças que pudemos partilhar com as OC, dada a abertura que sempre demonstraram. Foram verdadeiramente incansáveis, ajudaram-nos no que precisámos e deram-nos ferramentas que vamos levar para a vida.

Quanto à experiência no processo de investigação, superou todas as nossas expectativas. Na verdade, no decorrer do percurso, o interesse pela pesquisa e descoberta foi crescendo de dia para dia devido às constantes aprendizagens realizadas e aos diversos temas que tivemos oportunidade de explorar, em particular o desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia em contexto escolar. Para além disso, sentimos que desenvolvemos capacidades como a problematização e o pensamento crítico, essenciais para o nosso futuro pessoal e profissional.

Realçamos também que, o facto de o estudo ir ao encontro dos princípios que defendemos e que tencionamos transpor para nossa vida profissional tornou todo o processo investigativo mais aliciante. Ler e reler considerações de diversos autores e instituições contribuiu imenso para nos dotar dos conhecimentos que precisamos, para colocar em prática estratégias que nos permitam promover a formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos, capazes de participar ativamente na sociedade em que vivem.

Com este processo compreendemos (verdadeiramente) a importância de planear e que, mesmo realizando uma planificação eximia (o que nem sempre se verificou), vão surgir imprevistos, sejam questões dos alunos que não previmos ou interrupções por motivos externos à aula que vão impedir que tudo corra na “perfeição”. Ainda assim, se formos organizadas e metódicas aumentamos exponencialmente a possibilidade de sermos bem-sucedidas e alcançarmos os objetivos propostos.

Destacamos também o papel dos professores Alfredo Gomes Dias e Isabel Madureira que nos acompanharam no decorrer da IE, fazendo críticas construtivas ao nosso desempenho com vista a maximizá-lo e a desenvolver em nós as competências essenciais para que sejamos melhores enquanto profissionais.

Para finalizar, gostaríamos de frisar que aproveitámos ao máximo o que este percurso nos ofereceu. Refletimos, combatemos frustrações e ultrapassamos fragilidades,

o que nos permitiu crescer e evoluir tanto a nível pessoal como profissional. De acrescentar que, o facto de o processo ser partilhado com o par de estágio minimizou muitos dos obstáculos, pois, em equipa pudemos pensar em estratégias para os ultrapassar.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade PréEscolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigacion*, 22, 41-60.
- Baptista, I. (2014). *Carta ética*. SPCE. <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bento, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, VII, 40-43.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. ACIME.
- Comissão Europeia. Eurydice Síntese – A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa 2017, 2018. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-pt>.
- Conselho da Europa 2017 Conselho da Europa (2017). *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa.
- Conselho da Europa (2016). *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas. Resumo*. Conselho da Europa.
- Cordeiro, J. (2011). A relação pedagógica. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*, 9, 66-79.
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia_9.pdf
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

- Coutinho, C. (2020). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.^a ed.). Edições Almedina.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. In N. Fernández, F. Pérez & A. Fernández (Ed.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37-46). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 74-78.
- Direção geral de educação. Aprendizagens essenciais. Ensino básico, 2018.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Fernández, N., Pérez, F., & Fernández, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar e social. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf
- Fukuyama, F. (2018). *Identidades. A exigência de dignidade e a política do ressentimento*. D. Quixote
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2020). Educação para a Cidadania Global: formação de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 45-63.
- Iglesias, J., González, L., & Fernández-Río, J. (Coord.). (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Pirámide.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Pactor.

- Louseiro, M. (2011). *Contributos da prática do Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. Escola Modernam 39, 5.º série.*
- Martins, M. (2010). *Contributos da psicologia do desenvolvimento moral para a educação para a cidadania* [Comunicação em congresso]. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”, Braga, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/4419>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M., & Felizardo, S. (maio de 2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu: <http://hdl.handle.net/10400.19/4602>
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências essenciais*. Departamento de Educação Básica.
- Mogilka, M. (2003). *Educar para a democracia*. Universidade Federal do Panamá. https://www.researchgate.net/publication/26349705_Educar_para_a_democracia
- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Oliveira, T. (2001). *Amostragem não probabilística: Adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e cotas*. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. https://pesquisa-eaesf.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-

[amostragem nao probabilistica adequacao de situacoes para uso e limitacoes de amostras por conveniencia.pdf](#)

- Oropeza, M., & Giménez, J. (2012). La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación. In N. Fernández, F. Pérez & A. Fernández (Ed.), *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.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales?. Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa*, 1(14), 261-288.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia. Uberlândia*, 26, 203-228.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22.
- Paranhos, R., Filho, D., Rocha, E., Júnior, J., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384-411.
- Pereira, G. (abril de 2018). A aprendizagem colaborativa, porquê?. *Série-Estudos*, 23(47), 5-25. <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i47.1109>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Asa.
- Pinto, A., & Gomes, M. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Tempo Autónomo: estratégias para uma aprendizagem autorregulada*. EDIÇÃO ESECOPY.
- Projeto Educativo da Instituição Cooperante do 1.º CEB
- Projeto Educativo da Instituição Cooperante do 2.º CEB
- Rodrigues, L., Moura, L., & Testa, E. (2011). O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. *Revista Científica do ITPAC*, 4(3). <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>

- Roldão, M. C. (2006). *Gestão de currículo e avaliação de competências – As questões dos professores* (4.^a ed.). Editorial Presença.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (Coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Editorial Síntesis.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Pactor.
- Sousa, M., & Batista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha* (5.^a ed.). PACTOR.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Autónoma de Barcelona.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

Anexo A. Entrevista à
Orientadora Cooperante do
1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista à Professora Cooperante

<u>Legitimação da entrevista</u>	- Informar sobre qual é o objetivo da entrevista - Pedir autorização para gravar e confirmar a confidencialidade da entrevista
<u>Professora</u>	- Qual a sua formação académica? - Sempre trabalhou em contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico? - Há quanto tempo exerce a profissão? - Há quanto tempo trabalha neste agrupamento?
<u>Turma</u>	- Como caracteriza, de uma forma geral, a turma? - Qual o nível de desenvolvimento dos alunos? - Quais são as potencialidades da turma? - E as fragilidades?
<u>Organização do espaço e das atividades</u>	- Como são as rotinas diárias da turma? - Como é que organiza o espaço e as atividades? - A que estratégias recorre para garantir o envolvimento dos alunos nas atividades? - A turma participa na organização e no planeamento das atividades? De que forma?
<u>Processo Pedagógico</u>	- Baseia a sua prática pedagógica em algum modelo ou abordagem pedagógica? Qual? Porquê? - Que estratégias mobiliza para articular as diferentes áreas de intervenção? - Existem projetos/trabalhos que surgem do interesse dos alunos? - Como realiza a avaliação dos alunos?
<u>Família</u>	- As famílias participam na concretização dos projetos sugeridos pelo 1º Ciclo? E nos projetos de sala? - Costuma realizar reuniões de pais? Com que frequência? - Tem outros processos de comunicação com as famílias sem ser as reuniões? Se sim quais?
<u>Encerramento da entrevista</u>	Agradecer a disponibilidade para nos responder a estas questões.

Transcrição da entrevista:

Qual a sua formação académica?

Sou licenciada em professores de Ensino Básico de 1.º CEB e tenho uma Pós-graduação em Psicologia Educacional.

Sempre trabalhou em contexto de 1.º CEB?

Sim.

Há quanto tempo exerce a profissão?

20 anos.

Há quanto tempo trabalha neste agrupamento?

12 anos

Como caracteriza, de uma forma geral, a turma?

A turma é composta por 22 meninos muito heterogéneos, mas de uma forma geral, o que os une e o que os caracteriza é de facto a motivação que eles têm e a alegria com que vêm para a escola e com que aprendem. Tem muita vontade de aprender, muita curiosidade, a vontade de avançar, de descobrir o que é que vem a seguir. Depois acho que já vinham com alguns laços formados do Jardim de Infância, temos fortalecido esses laços e acho que são ótimos como equipa como grupo, e acho que está a funcionar muito bem nesse sentido.

Qual o nível de desenvolvimento dos alunos?

Temos um grande grupo que eu considero que está a fazer um ótimo desempenho e a atingir todos os objetivos para o 2.º ano de escolaridade, mas depois temos um grupo de quatro meninos que estão com um ritmo um bocadinho à quem do que é esperado, exatamente porque estão com mais dificuldades do que aquelas que devia ser. Mas os pré-requisitos também foram diferentes à entrada para o 1.º ano. O próprio 1.º ano também já foi a um ritmo um pouco abaixo do esperado, mas temos estado a trabalhar a tentar que essas dificuldades sejam superadas e estamos num bom caminho. Depois há um menino deste grupo que só chegou em fevereiro e de facto esse será necessário mais apoio, no sentido de ultrapassar as dificuldades ainda maiores. Depois temos duas meninas que estão ao abrigo da educação especial, tem medidas seletivas e estão a fazer currículos próprios. Portanto o programa está a ser adaptado para elas para respeitar o ritmo que elas têm.

Quais são as potencialidades da turma?

Isso é infundável... com estas características dá sempre vontade de avançar. Às vezes é difícil de nos contermos porque em qualquer conteúdo eles parecem que querem mais e absorvem tudo e às vezes estamos a avançar e é difícil travar. Portanto acho que em qualquer área a potencialidade é esta, a vontade de aprender sempre mais.

E as fragilidades?

Bom, preocupa-me um pouco a capacidade de interpretação, que é o aspeto que eu tenho sentido mais frágil até em grupos anteriores, até acho que este grupo tem muitos bons hábitos de leitura que não quero que percam. Acho que há uma fase de desânimo no 1.º CEB e há meninos que não adquirem bem o gosto pela leitura e eu gostava de estimular isso neles e depois perceber bem como estamos a trabalhar a capacidade de interpretar o que leem, porque depois disso tudo o resto se torna mais fácil.

Como é que organiza o espaço e as atividades?

O espaço temos aqui o quadro com os nossos registos que servem também para irmos analisando e consultando para nos ir ajudando nas rotinas. Depois temos o espaço dos materiais deles e realmente com o PIT é que há necessidade de ter o espaço mais por áreas e disciplinas, porque aí temos os ficheiros para o português, matemática e estudo do meio. Nessas alturas também consigo colocar alguns materiais dessas disciplinas. Agora estão ali um pouco concentrados ao fundo, por isso até era bom que vocês me ajudassem na parte da organização.

Como são as rotinas diárias da turma?

Temos várias e vão ser difíceis de explicar todas, mas de uma forma geral, temos as tarefas que é um grande ponto de partida para toda a organização da turma, diariamente temos escrita no quadro para assinalar a data. Também temos as presenças, as apresentações, o contar das novidades à segunda-feira, a escrita de textos a pares e o trabalho de texto, os trabalhos de projetos, o conselho de turma. Depois ainda há o tempo específico das expressões. Atualmente apenas nos falta introduzir o Tempo de Estudo Autónomo e o PIT (Plano Individual de Trabalho), que eles já estavam muito habituados no ano passado e que este ano ainda é um objetivo por concretizar. A matemática, ainda não conseguiram observar, mas muito meu hábito ter um momento de estimular o problema da semana.

A que estratégias recorre para garantir o envolvimento dos alunos nas atividades?

Bom, o primeiro ponto de trabalho é apelar para toda a atenção e motivação para o que aí vem, pedindo sempre empenho e concentração, brio também no que estão a fazer e a partir daí tudo se torna mais fácil.

A turma participa na organização e no planeamento das atividades? De que forma?

Na organização com as tarefas acho que há uma certa organização e há um envolvimento de todos e quando as avaliamos há uma perceção disso, que os próprios responsáveis e os amigos estão atentos e ajudam a fazer com que tudo funcione. Das atividades existe o Plano Semanal, que todos os meninos têm com eles e no frigorífico lá de casa, e eu relembro diariamente na rotina de escrever o Plano do dia que vamos trabalhar a matemática, o português, o estudo do meio e consoante essas disciplinas em conjunto escrevemos/pensamos no que vamos fazer para esse dia.

Baseia a sua prática em algum modelo ou abordagem pedagógica? Qual? Porquê?

A verdade é que continuo muito inspirada na minha formação inicial, tive a sorte de contactar diretamente com o Movimento Escola Moderna e continua a ser realmente a filosofia educativa com que mais me identifico. Obviamente que ainda me apoio muito em manuais e tenho uma

maneira muito própria também e sei que nessa filosofia seria tudo mais partilhado com os meninos e menos estruturado a partir dos manuais, mas honestamente comigo está a funcionar esta fusão de várias filosofias, pois para a minha organização de trabalho tenho aqui as minhas estratégias e materiais mais selecionados, mas depois acho que também se respira nesta sala a parte do MEM que eu admiro, que é a parte do respeito para com as crianças e uma relação pedagógica muito próxima delas. Ouvi-las, ouvi-las no diário de turma, nas tarefas, colocá-los a participar em tudo porque este é o espaço de todos e se não for assim não faz tanto sentido.

Que estratégias mobiliza para articular as diferentes áreas de intervenção?

Os projetos é a área mais fácil de pôr todas as competências a funcionar e é mais fácil a transversalidade porque eles estão: a ler, a escrever, a copiar, a cortar, a desenhar, Mas depois no dia a dia quando há horas do conto que surge também mobilizo as expressões e em educação física muitas vezes lembramo-nos da matemática na formação de grupos (nas divisões, nas multiplicações). Bom não penso muito nisso porque é algo que surge naturalmente. Não forço porque é algo muito natural no 1.º CEB. Não faço esforço para que aconteça, mas tenho noção que acontece.

Existem projetos/trabalhos que surgem do interesse dos alunos?

Sim claro que sim, não é tão espontâneo assim porque temos um momento marcado na nossa agenda semanal, mas dou-lhes essa liberdade porque não precisa de corresponder exatamente ao que está no programa de estudo do meio (como sei que também há essa hipótese). Mas neste caso dou-lhes mesmo a liberdade total para escolherem temas do interesse deles nessa altura. Depois temos muitas apresentações, que é sempre uma surpresa que eles podem trazer o que quiserem e acaba gerar “discussões” sobre os variados temas, desde uma ida ao museu, uma viagem, um livro que se leu, um texto que se escreveu, está tudo em aberto.

Como realiza a avaliação dos alunos?

A avaliação é diária, é formativa, é baseada em tudo o que acontece na sala. Vai desde a participação deles em todos os momentos, depois aqui as próprias tarefas, as produções, aquilo que eles vão fazendo, a forma como intervêm no nosso trabalho, nas nossas rotinas. Depois há o trabalho que registo tanto nos livros como nas fichas de trabalho, que nisso sou rigorosa. Faço poucos momentos coletivos. Falamos dos temas, descobrimos, mas depois gosto de os testar individualmente para saber o que cada um está a conseguir fazer. Vou-lhes dando muito esse feedback porque faço as correções individuais. Existem no final do período um momento mais formal de avaliação sumativa, e aí existe uma ficha de avaliação classificada e que vai até aos pais para terem alguma noção disso. Depois também há o trabalho de grupo, portanto todas as modalidades, trabalho individual, de pares e em grupo.

Existe sempre um momento de avaliação sumativa por período, mas excecionalmente neste período vamos ter as provas de aferição, mas que nem sequer vão contabilizar para a avaliação.

As famílias participam na concretização dos projetos sugeridos pelo 1.ºCEB?

Pelos projetos tivemos um corte muito grande com a pandemia, e de facto as famílias têm estado um pouco mais afastadas e acho que eles também já acusam isto. Temos de os trazer de novo para a escola. Sinto que não é tanto por projetos da escola, estes pais acompanham de muito perto tudo o que os meninos estão a aprender e a fazer. Portanto qualquer solicitação da minha parte, eu tenho um retorno muito positivo dos pais, eles têm muito interesse, muita vontade em acompanhar e isso é um fator muito positivo nesta turma.

Costuma realizar reuniões de pais? Com que frequência?

Realizo também no início de cada período para fazer o balanço de cada período que terminou, e é aí que me apercebo que os pais vão perguntando e eu vou dando o feedback do que é que estamos a aprender e a fazer, onde é que vou precisar deles e há muitas questões sobre isso para eles próprios estarem a par do que é que vai acontecer e estarem a par e intervir se necessário.

Tem outros processos de comunicação com as famílias sem ser as reuniões? Se sim, quais?

Outras formas de comunicação, sim. Vamos comunicando sempre que necessário. Através da caderneta, atualmente até mais por email e às vezes pelo telemóvel pessoal, é mais rápido, mas é preciso gerir com cautela. Atualmente é mais por email, temos feito reuniões com todos os pais presentes, mas também fazemos atendimento individual via Teams.

Anexo B. Instrumentos
reguladores da sala do 1.º
CEB

| | " | | " |



Quadro de tarefas

Tarefa	Quem faz	Até quando	Realizado (sim/não)
Criação de tarefas	João & Mariana		
Mapa das presenças	Leonardo & Mariana		
Escolha a data e a localidade	Vicente & Luana		
Distribuição das tarefas a serem realizadas	Matheus, Talya & Talya		
Distribuição das tarefas	Matheus, Talya & Talya		
Organização e distribuição	Matheus, Talya & Talya		
Avaliação	Matheus, Talya & Talya		
Avaliação e feedback	Matheus, Talya & Talya		
Avaliação e feedback	Matheus, Talya & Talya		

Versão 1.0 - 2023 - 2024 - 2025 - 2026

Mapa de Presenças

Mês de maio

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

32

Presença	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
1																															
2																															
3																															
4																															
5																															
6																															
7																															
8																															
9																															
10																															
11																															
12																															
13																															
14																															
15																															
16																															
17																															
18																															
19																															
20																															
21																															
22																															

legenda: ☐ Entre presente ☐ Chegada atrasada ☐ Faltas

Anexo C. Exemplo de uma Agenda Semanal do 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |



Agenda Semanal

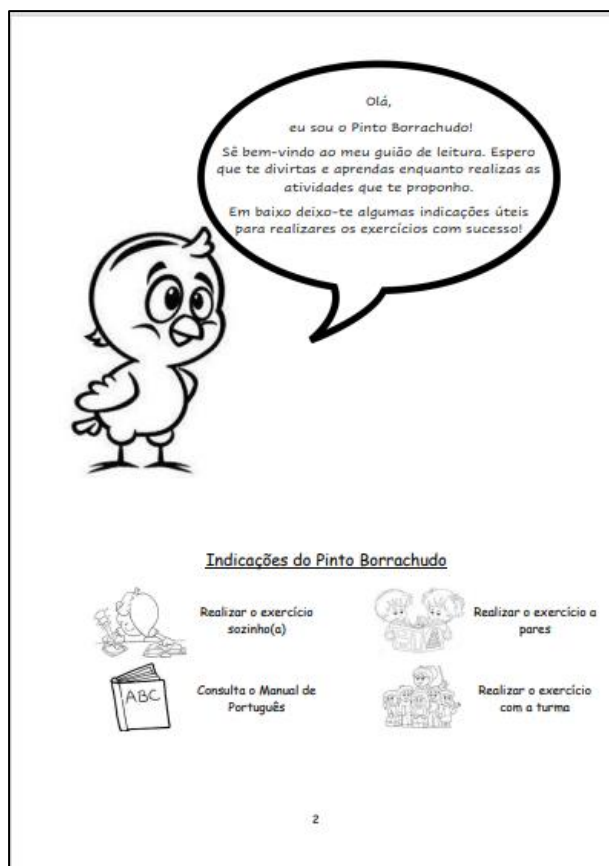
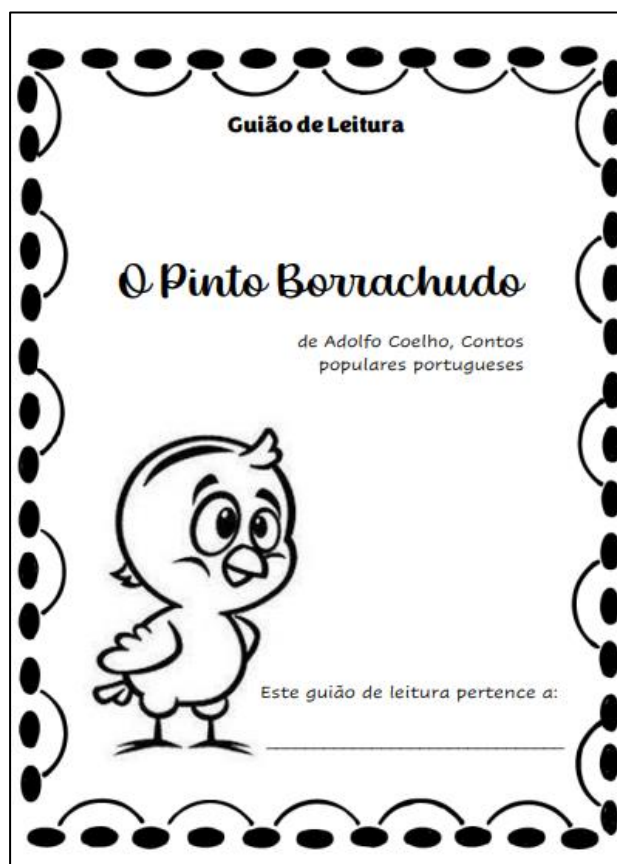
2.º 1.ª



Horas	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
9.00 - 10.00	Novidades ^{Port}	Rotina de Cálculo Mental ^{Mat}	Continuação do guião ^{Port}	Capacidades ^{Mat}	Plantas Cartolina de sistematização ^{EM}
10.00 - 10.30	Atividade de compreensão oral ^{Port}	Exercícios perímetro e da área (p.41 do caderno de atividades - concluir, p. 41 do caderno de apoio ao estudo, p.33 problemas) ^{Mat}	Aula de Expressão Plástica com a Professora Miriam ^{Port}	Atividade com os recipientes transparentes ^{Mat}	Semear diversos tipos de sementes ^{EM}
10.30 - 11.00	INTERVALO				
11.00 - 12.00	Área (Video escola Virtual e atividade com cartolina) ^{Mat}	Leitura da obra "A menina Gotinha de Água" e interpretação oral ^{Port}	Trabalho de projeto ^{EM}	Conclusão do guião ^{Port}	Problema da semana ^{Mat}
12.00 - 13.00	Página 146 e 147 do manual ^{Mat}	Início do guião da obra ^{Port}	Trabalho de projeto ^{EM}	Apresentação dos poemas ^{Port}	Exercícios capacidades pgs. 164 e 165 do manual, p. 45 do caderno de apoio ao estudo, problema pgs. 38 e 39 ^{Mat}
13.00 - 15.00	ALMOÇO				
15.00 - 16.00	AEC (ALE)	Aula de Educação Física com a Professora Joana ^{EF}	Treino da dramatização ^{AE}	Apresentação das dramatizações ^{EA}	Audição de uma canção e caracterização com adjetivos; Apreciação de obras de arte. ^{OC}
16.00 - 16.30	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16.30 - 17.30	AEC (AFD)	AEC (ALE)	Treino da dramatização ^{EA}	AEC (AFD)	AEC (AFD)

Anexo D. Guiões de trabalho de português

| ' ' | ' ' |



Educação Literária

1- Para dar início ao guião de leitura vamos precisar de conhecer o texto que vamos trabalhar.



1.1- Abre o teu manual de português na página 122 e lê o conto com atenção.



- Sempre que tiveres dificuldades numa palavra sublinha-a e aponta-a no quadro para depois discutires o seu significado com os teus colegas.

2- Depois de leres o conto realiza os exercícios 2 e 3 da página 123.



3- Responde às perguntas:

a) Quem é a personagem principal deste conto?

b) No início da história, o Pinto Borrachudo estava a esgravatar a terra. O que encontrou?

3



c) No conto há três factos narrados que só podem acontecer no reino da fantasia. Quais são?

d) Durante a história o Pinto Borrachudo vai tendo várias dificuldades. Liga cada dificuldade à ação realizada pelo Pinto.



Ao rio À raposa Ao pinheiro Ao lobo À coruja

• • • • •

Bebeu-o Comeu-o Engoliu-o Comeu-a

e) Ordena as frases que se seguem, numerando-as de 1 a 6, de acordo com a sequência dos acontecimentos.

- | | |
|--|---|
| | O pinto borrachudo decidiu levar a bolsa de moedas ao rei. |
| | O pinto borrachudo encontrou uma bolsa de moedas. |
| | Fechado na capoeira do palácio, o pinto exigiu que lhe dessem a bolsa de moedas. |
| | No caminho para o palácio engoliu um rio, uma raposa, um pinheiro, um lobo e uma coruja. |
| | Sempre que pedia a bolsa e não lhe davam, deitava fora uma das coisas que engolia pelo caminho. |
| | Quando começou a deitar fora o rio e antes que o palácio se afundasse, o rei ordenou que lhe dessem a bolsa e o mandassem embora. |



4

pinto
rio
pinheiro
lobo
borrachudo

era
andava
esgravatar
tivesse
correr

pinto _____ pinheiros _____
bicos _____ rei _____
moedas _____ raposa _____

feio	_____	certo	_____
depressa	_____	tudo	_____
claro	_____	cheio	_____

rei _____ bolso _____
galinha _____ leão _____
pai _____ príncipe _____

pinto _____

raposa _____

moedas _____

Pôs-se a caminho com a bolsa no bico ____ mas como tivesse de atravessar um rio e não pudesse disse: ____ "Ó rio ____ arreда-te para eu passar!" Mas o rio continuou a correr e ele bebeu a água toda ____



5



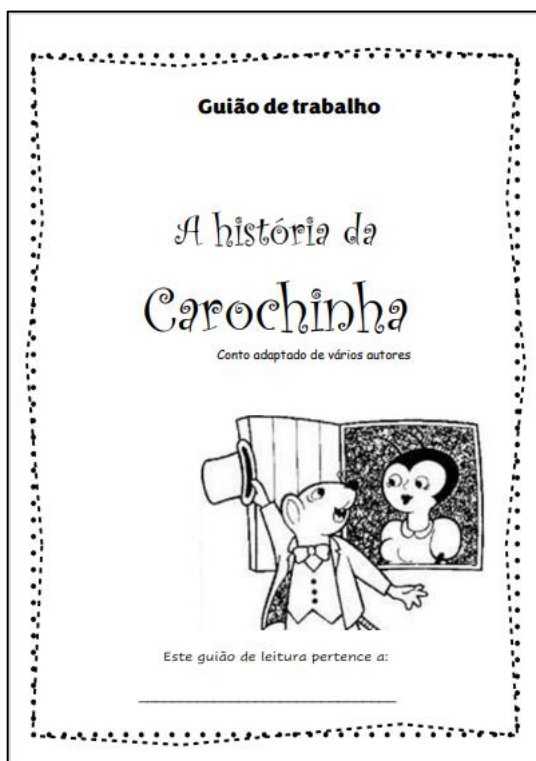
Muitos parabéns!
Conseguiste chegar ao último desafio do guião de leitura.
Lê com atenção última tarefa e diverte-te!

Com a ajuda dos teus colegas e da tua professora faz o reconto do conto.

[illegible]

Durante a realização do guião de leitura senti-me:

7



Olá!
Sê bem-vindo ao segundo guião de trabalho!
Espero que te tenhas divertido com o conto do
Pinto borrachudo.

Eu sou a Carochinha e
vou apresentar-te a minha história. Espero que
gostes e que te divirtas!



Indicações da Carochinha


Realizar o exercício
sozinha(o)


Realizar o exercício a
pares


Consulta o Manual de
Português


Realizar o exercício
com a turma

2

Português

Educação Literária

1. Lê a História da Carochinha.

Era uma vez uma linda Carochinha que queria muito casar, mas não tinha dinheiro. Um dia, estava a varrer a cozinha e encontrou uma moeda de ouro. Toda contente, foi comprar um vestido novo e pôs-se a cantar à janela:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?

-Quero eu!

-E quem és tu? - perguntou a Carochinha.

-Eu sou a boi.

-E sabes cantar para me alegrar?

-Sei e muito bem: muh, muh, muh!

-Cantas muito mal! Contigo é que eu não me vou casar!

E voltou a cantar:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?

-Quero eu, quero eu!

-E quem és tu? - perguntou a Carochinha.

-Eu sou a burro.

-E sabes cantar para me alegrar?

-Sei sim senhora: em ó, em ó, em ó!

-Cantas muito mal! Contigo é que eu não me vou casar!

E pôs-se a cantar de novo:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?

-Quero eu, quero eu!

-E quem és tu? - perguntou a Carochinha.

-Eu sou o porco.

-E sabes cantar para me alegrar?

-Sei pois: rnhac, rnhac, rnhac!

-Cantas muito mal! Contigo é que eu não me vou casar!

E voltou a cantar:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?

-Quero eu, quero eu!

-Quem és tu? - perguntou a Carochinha.

-Eu sou o cão.

-E sabes cantar para me alegrar?

-Claro que sei: ão, ão, ão!

-Cantas muito mal! Contigo é que eu não me vou casar!

E cantou outra vez:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?
 -Eul -E quem és tu? - perguntou a Carochinha.
 -Eu sou a gata.
 -E sabes cantar para me alegrar?
 -Claro que sim: miau, miau , miau!
 -Cantas muito mal! Contigo é que eu não me vou casar!

E voltou a cantar:

-Quem quer casar com a carochinha, que é rica e bonitinha?
 -Eu, eul
 -E quem és tu? - perguntou a carochinha.
 -Eu sou a gata.
 -E sabes cantar para me alegrar?
 -Claro que sei: cá-cá-ná-cá-cá!
 -Cantas muito mal!
 Contigo é que eu não me vou casar!

E voltou a cantar:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?

-Quero eul -E quem és tu?
 -Eu sou o João Ratão, simpático e valentão.
 -E sabes cantar para me alegrar?
 -Claro que sim, minha linda Carochinha...ih, ih, ih!
 A Carochinha ficou encantada e casou com ele.

Um belo domingo, a Carochinha foi à missa e pediu ao João Ratão que ficasse a tomar conta da panela que estava ao lume com os feijões para o jantar. Mas antes de sair avisou-a:

-Não mexas na panela Joãozinho... não sejas guloso!

Mas o João Ratão não resistiu. Ao tentar provar os feijões desequilibrou-se e zds, caiu para dentro da caldeirão! Quando a Carochinha chegou a casa encontrou o seu João Ratão cozido e assado dentro da caldeirão, e ela chorou desalmadamente.

2. Depois de leres a História da Carochinha responde às perguntas.



a) Completa as frases com as informações do texto.

A personagem principal deste conto é a _____, que encontrou _____ quando estava a _____ a cozinha.

Quando estava à janela, primeiro encontrou o _____, depois o _____, em terceiro o _____ de seguida o _____ e o _____ e, finalmente, o _____.

Nenhum deles agradou a Carochinha porque _____.

b) Qual é a pergunta que a Carochinha faz a todos os animais? Transcreve do texto.



c) Pinta o retângulo que contém a resposta correta.



O boi, o burro, o porco, o cão e o gato cantavam bem.

O João Ratão cantava bem.

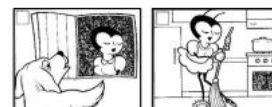
d) Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) as afirmações que se seguem.

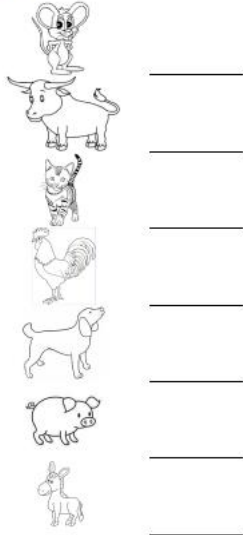


- | | |
|--------------------------|---|
| ☐ | A carochinha encontrou um euro no chão da casa. |
| ☐ | O único animal de que a carochinha gostou foi um ratinho. |
| ☐ | Um dos animais que queria casar com a carochinha era um leão. |
| ☐ | O João Ratão morreu num domingo. |
| ☐ | A carochinha fartou-se de gritar quando o João Ratão morreu. |



e) Observa as imagens e ordena-as de acordo com a ordem do texto.





7

gato	Carochinha	miau	cozinha	João	resistiu
cantar	bonitinha	alegrar	casar	simpático	boi

Nomes	Verbos	Adjetivos

gato	_____	João	_____
Carochinha	_____	resistiu	_____
boi	_____	cantar	_____
miau	_____	bonitinha	_____
cozinha	_____	alegrar	_____
casar	_____	simpático	_____

8

--	--

Uma sílaba	Dois sílabas	Três sílabas	Quatro sílabas

9



Não te esqueças de incluir as falas das personagens e de utilizar a estrutura do texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão).

[illegible]

10



Olá!

Sé muito bem-vindo ao terceiro guião de trabalho!

Como já sabes, sou a menina Gotinha de Água e vim até aqui para te propor vários desafios.

Espero que gostes e, acima de tudo, que te divirtas enquanto aprendes.



Indicações importantes:

	Realiza o exercício sozinho (a)		Realiza o exercício a pares
	Realiza o exercício com os colegas da tua mesa		Utiliza o caderno de atividades ou o caderno de apoio ao estudo ou o manual.

1. Lê o excerto do poema para te lembrares da história.



2. Com os colegas da tua mesa, cria duas perguntas de interpretação para a história.



- 2.1. Respondam às perguntas que criaram.



3. No manual de português, realiza a página 139.



3.1. No caderno de atividades, realiza a ficha 35 que está na página 41.

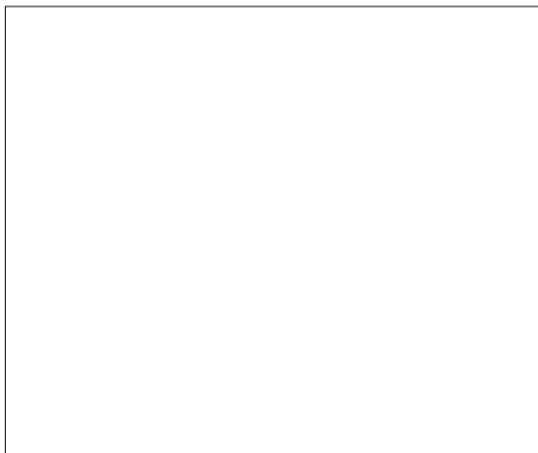
3.2. No caderno de apoio ao estudo, realiza a atividade 36 que está na página 38.

4. Com o teu par cria um poema que tenha, no máximo, seis versos.



O tema do meu poema é _____

5. Ilustra o poema que criaste.



6. Treina a leitura expressiva do poema de acordo com a sua emoção.

6.1. Lê para os teus colegas o poema que criaste. Não te esqueças de ser muito expressivo!



Olá, novamente!
Espero que tenhas aprendido muito com os desafios que te coloquei neste guião e, acima de tudo, que te tenhas divertido!
Agora que chegaste ao fim, desenha um emoji que demonstre como te sentiste a realizar os desafios.
Obrigada por me acompanhares nesta aventura e até à próxima! 😊

Durante a realização deste guião de leitura senti-me:



A menina
Gotinha de Água
vivia
no mar sem fim.
E era linda,
tão linda,
vestida de esmeralda
e luar.
Ora no fundo,
ora nas vagas
coberta de espuma,
ela brincava
com suas irmãs.

e tugia a rir
por entre as algas,
e jogava
às escondidas
com as anêmonas,
que são as flores
de mil cores
que há no mar.

e os cabelos
dos meninos.
Depois,
a rir
e a cantar
ia de novo
para o mar,
lá para o largo
ver as baleias
e os navios.

E a menina
Gotinha de Água,
vestida de esmeralda
e luar,
e tão pequenina,
a força que ela tinha
de mãos dadas
às suas irmãzinhas!
Todas juntas
eram o Mar.

Um dia,
a menina
Gotinha de Água,
vestida de esmeralda
e luar,

estava a dormir,

a sonhar
à flor
do mar.

Então,
o Sol
beijou-a
na face,
e logo ela
como se voasse
subiu no ar.
Como se sentia leve!
Subiu,
subiu,
subiu
até que se viu
numa nuvem
cor-de-rosa.

Sorriu
de contente,
olhou em volta
e viu milhões
de gotinhas como ela
boiarem no ar.
– Cá estou eu nas nuvens!
– disse a Gotinha de
Água.

Então o Sol
de contente
sorriu também
e ao beijá-la
nos cabelos
acendeu no céu
as sete cores
do arco-íris:
vermelho
alaranjado
amarelo
verde
azul
anil
e violeta.

Era tão lindo!
Tempos depois
vieram os ventos
e disseram
à nuvem:
– Vamos.

E começaram
a empurrar
aqueia nuvem
e as outras nuvens
que boiavam
altas e rosadas
sobre o mar. . .

Mas depois
gostou
da viagem.
E as nuvens
viajaram.
Eram como grandes
navios
de algodão em rama.

Andaram
assim
dias e dias
sobre o Mar.

ia tão longe
que parecia quase atrás
do Mar,
a menina
Gotinha de Água
viu que voavam
sobre a Terra.

E estradas
e pontes
e automóveis
e comboios
a passar!

Depois o vento parou. A gotinha estremeceu quando viu dum lado a outro do céu as nuvens escurecerem como breu. Olhava para baixo e via	a terra seca, os campos secos, secas as fontes, as flores e as searas murchas, e os homens tristes, muito tristes sem pão para darem aos meninos.	E se eu fosse dar de beber às flores, aos campos, se eu fosse matar a sede e a fome aos homens e aos meninos? E disse muito alto às suas irmãzinhas: – Vamos.	e assobiavam enquanto caíam.
	Então a menina Gotinha de Água que tinha nascido no mar e usava um vestido de esmeralda e luar, pensou:	E deixou-se cair. Ia à frente de milhões de gotinhas todas vestidas de esmeralda e luar e sorriam, cantavam	

O Sol
brilhava agora
cheio de alegria
e sacudia
a luz
da sua imensa cabeleira
sobre o mundo.
E as searas
que estavam a morrer
de sede
encheram-se
de espigas
e as árvores
abriram no ar
os braços
carregados
de frutos
tão docinhos:
ameixas
figos
maças, peras e uvas!

E os homens,
as mulheres
e os meninos
agradeciam satisfeitos
à chuva que viera
livrá-los
da sede
e da fome.
– Obrigado!
Obrigado!

Então
a menina
Gotinha de Água,
vestida de esmeralda
e luar,
desceu
aos caminhos
escondidos
da terra,
passou
entre as raízes

das plantas,
desceu
desceu
desceu sempre
até que chegou
a um palácio
maravilhoso
de cristal
e platina
que havia
no seio
da terra.

um dia de sol
na Primavera,
trinavam
os passarinhos
nos seus violinos,
tocavam os grilos
e os grilões
nos seus rabecões,
assobiavam os melros
no seus flautins
e os sapos,
os sapinhos
e os sapões,
à porta
das suas casotas,
estavam a ouvir
contada
pelo sapo Zé Manel
a história
dum menino
que foi poeta e pastor
da Primavera
e que era
muito amigo
dos sapos
e sapinhos
e sapões
e de todos
os que são
(como os sapos)
humildes mas têm
bom coração.

ao desafio
trru-trruu
trru-trruu
no alto dum pinheiro,
e um pica-pau,
tau-tau
tau-tau-tau
brincava
de carpinteiro.
Satisfeitas
e felizes,
as cigarras
faziam versos
ao sol
e à alegria
de viver:
como é bom amar
olaré, olaré,
o que o Sol aquece
e sonhar, cantar
olaré, olaré,
o que nos apetece.

E até
a senhora
Dona Formiga
sempre atarefada
e consumida
com a sua vida,
pousou o fardo
tão pesado
que levava
e estava
feliz, esquecida
ao sol da manhã...

Quando acordou,
que saudades
sentiu
do Mar!
E disse:
– São horas, irmãzinhas.
E puseram-se
a caminhar
lá nos caminhos
do fundo
da Terra.
Caminharam.
Caminharam.

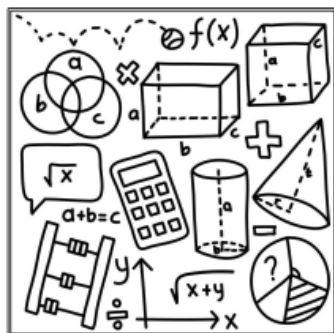
Até que um dia,
um pastorinho
que levava
as ovelhas
para o monte,
– quem no diria? –
viu que duma fraga
brotava
uma fonte.

– Que lindo! –
disse o pastorinho,
e com uma folha
de castanheiro
fez uma bica
por onde
a menina
Gotinha de Água
e suas irmãzinhas,
todas vestidas
de esmeralda
e luar,
saltaram
alegres
a cantar.

Anexo E. Guiões de trabalho de matemática

|' '' | | ''

GUIÃO DE TRABALHO DE MATEMÁTICA



NOME: _____



Indicações importantes:



Realiza o exercício sozinho (a)



Realiza o exercício a pares



Utiliza um dos teus livros de matemática

1. Desenha a metade de cada uma das quantidades.

2. A Leonor recebeu 15€ da avó e gastou a terça parte desse valor na compra de um livro. Quanto custou o livro que a Leonor comprou?

R: _____

3. Na festa de aniversário do Gonçalo rebentaram um terço do número de balões que vêς na imagem. Roda o número de balões que rebentaram e completa.



Um terço de 21 é ____

21 : 3 = ____ porque 3 x ____ = 21.

3.1. Escreve a fração que corresponde ao número de balões rebentados.

R: _____

4. A Catarina comeu a quarta parte de um chocolate semelhante a este. Mostra, na imagem, a parte do chocolate comida pela Catarina e completa.



A quarta parte de 8 é ____ porque 8 : 4 = ____

A Catarina comeu ____ bocadinhos de chocolate.

4.1. Escreve a fração que corresponde à parte de chocolate que comeu a Catarina.

R: _____

5. Quatro caixas de chá têm 40 sacos. Quantos sacos tem cada caixa?

R: _____

5.1. Completa.

____ : ____ = ____

____ é um quarto de 40. ____ é o quádruplo de 10.

6. Completa.

Um quarto de $\begin{array}{|c|} \hline 12 \\ \hline 28 \\ \hline 36 \\ \hline \end{array}$ $\rightarrow$ O quínduplo de $\begin{array}{|c|} \hline 3 \\ \hline \\ \hline \end{array}$

7. Pinta a quinta parte de cada uma das figuras e completa.

$30 : 5 = \underline{\hspace{2cm}}$
Um quinto de 30 é $\underline{\hspace{2cm}}$

$35 : 5 = \underline{\hspace{2cm}}$
Um quinto de 35 é $\underline{\hspace{2cm}}$

7.1. Escreve a fração que corresponde à parte pintada.
R: $\underline{\hspace{2cm}}$

8. Pinta da mesma cor as figuras que têm o mesmo perímetro.

9. Desenha duas figuras diferentes, mas com o mesmo perímetro.

O perímetro das minhas figuras é $\underline{\hspace{2cm}}$

10. Observa a planta da casa da Margarida.

10.1. Quais os dois espaços que têm a mesma área?
R: $\underline{\hspace{2cm}}$

10.2. Qual a divisão cuja área é metade da área do quarto menor?
R: $\underline{\hspace{2cm}}$

10.3. Calcula a diferença de área entre a sala e o quarto maior.
R: $\underline{\hspace{2cm}}$

10.4. Existem espaços com área equivalente? Justifica a tua resposta.
R: $\underline{\hspace{2cm}}$

11. Observa as imagens e assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as afirmações falsas.

As três figuras são equivalentes, porque têm a mesma área. ☐

A área de cada figura é de 9 quadrados. ☐

A parte pintada de cada figura corresponde a metade da área total da figura. ☐

A parte pintada de cada figura corresponde a um terço da área total da figura. ☐

12. Um tanque tem 375 litros de água. Para ficar cheio faltam-lhe 125 litros. Qual é a capacidade do tanque?
R: $\underline{\hspace{2cm}}$

13. Observa os três jarros e escreve as frações correspondentes.

$\frac{1}{3}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{4}$

13.1. Compara a capacidade dos jarros e completa as frases.

Na garrafa de 1 litro cabe a água de 2 garrafas de $\underline{\hspace{2cm}}$.
Um litro é o $\underline{\hspace{2cm}}$ de meio litro.
Na garrafa de 1 litro cabe a água de 4 garrafas de $\underline{\hspace{2cm}}$.
Um litro é o $\underline{\hspace{2cm}}$ de um quarto de litro.

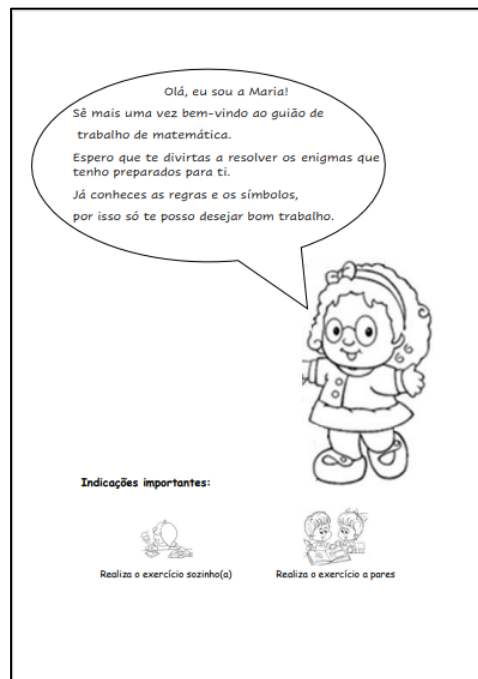
14. O depósito de um carro leva 60 litros de gasolina. Se o depósito estiver cheio e o carro gastar 10 litros por dia, para quantos dias chega a gasolina?
R: $\underline{\hspace{2cm}}$

15. Realiza a atividade 41, que está na página 42 do caderno de apoio ao estudo.

16. Realiza os problemas 36 e 37, que estão nas páginas 38 e 39 do caderno de problemas.

17. Realiza as páginas 148, 149, 164 e 165 do teu manual de matemática.

Olá, crianças.
Esperamos que tenham gostado das atividades que se colocaram.
Desenho um amêijoque para vos desejar um bom dia.



1. Observa a planta da casa da Zélia.

1.1. Indica o perímetro e a área de cada divisão.

Divisão	Perímetro	Área
Casa de banho		
Quarto das pais		
Despensa		
Cozinha		
Quarto da Zélia		
Sala		
Sala de jantar		
Escritório		
Quarto da Zara		
Garagem		
Entrada		

1.2. Completa as frases:

A divisão com maior área é _____ e _____ têm a mesma área por isso são figuras _____

A divisão mais pequena da casa são _____

A divisão com maior perímetro é _____

2. Observa as figuras representadas nos geoplanos.

2.1 Indica a área de cada figura tomando como unidade de medida:

	1	2	3	4	5

2.2 Existem figuras com a área equivalente? Justifica a tua resposta.

2.3. Indica o perímetro de cada figura tomando como unidade de medida:

	1	2	3	4	5

2.4. Coloca por ordem crescente o perímetro das figuras.

3. Observa a figura e repara nas meninas que estão na fila para a casa de banho do cinema.



- 3.1. Quem é a menina mais alta? _____
- 3.2. Qual é a menina mais baixa? _____
- 3.3. Qual das meninas tem o cabelo mais curto? _____
- 3.4. Quem tem o casaco mais curto? _____

3.5. Ordena as meninas de ordem decrescente de acordo com as suas alturas.

4. O Martin colocou as lápis de cor, identificadas de A a E, sobre uma quadricula para medir os seus comprimentos. Cada quadricula tem 1 cm de lado.



4.1 Completa a tabela com os comprimentos dos lápis.

Lápis de cor	Comprimento
A	cm
B	cm
C	cm
D	cm
E	cm

4.2. Qual é o lápis de cor que o Martin mais usa para pintar? _____

4.3. Qual é o lápis que menos usa? _____

4.4. Qual é o lápis mais comprido? _____

4.5. Qual é o lápis com o menor comprimento? _____

5. Observa a imagem do relógio e indica qual é o ponteiro das horas e o ponteiro dos minutos.



6. Observa os relógios e desenha a passagem do tempo no relógio ao lado.



Que horas são daqui a duas horas?

Que horas são daqui a 15 minutos?



Que horas são daqui a quatro horas?

Que horas são daqui a meia hora?

7. Observa os objetos.



7.1. Qual dos objetos é o mais pesado? E o mais leve? Justifica a tua resposta.

7.2. Que instrumento podes utilizar para medir a massa de cada objeto?

8. Observa o peso das balanças que estão a medir a massa das mochilas.



8.1. Coloca, no visor de cada balança, o peso correspondente.

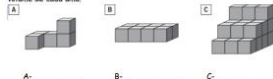


8.2. Quando pesa a mochila D?



R: _____

9. Observa as construções do João feitas com pequenos cubos. Indica o volume de cada uma.



A: _____

B: _____

C: _____

9.1. Qual das construções tem mais volume? Justifica a tua resposta.

9.2. Das figuras que se seguem rodeia aquela que tem o mesmo volume que a construção B.



Anexo F. Exemplos de aulas
práticas e experimentais:
extrato de planificações e
fotografias

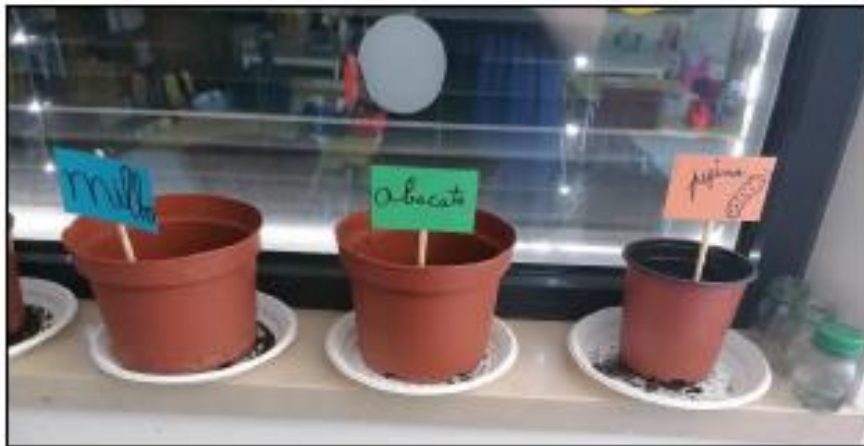
Dia: 19/05/2022 (Quinta-feira)						
	Conteúdos/Conceitos	Objetivos	Estratégias	Tempo	Indicadores/Instrumentos	Recursos
Matemática (9h00-10h30)	Geometria e Medida: Capacidade	- Comparar e ordenar objetos de acordo a sua capacidade utilizando unidades de medida convencionais e não convencionais.	Nesta aula será trabalhada a capacidade. Em primeiro lugar, a estagiária perguntará aos alunos se têm alguma ideia do que é a capacidade de uma embalagem e vai fazendo comentários às respostas dadas pelos alunos. De seguida, será explicado o que é a capacidade, de que forma a medimos e como representamos o litro. Depois, numa mesa localizada em frente ao quadro, serão colocados aleatoriamente 6 recipientes transparentes e será questionado aos alunos se acham que os recipientes têm mais, menos ou 1 litro e no quadro será colocado (exemplo): mais de 1l – 10 votos; menos de 1l – 6 votos; 1l – 4 votos. Ainda em grande grupo, será pedido que os ordenem os recipientes, do menor para o maior, de acordo com a capacidade que pensam que cada um tem.	1h30	- Compara os objetos e ordena-os de acordo com as capacidades. - Identifica o conceito de capacidade. - Refere que a capacidade é medida em litros.	- 6 recipientes transparentes. - Balde com água. - Copo medidor. - Garrafa com capacidade para um litro de líquido.

			Começando do menor para o maior será colocada água dentro do primeiro recipiente até à sua capacidade máxima. A água desse mesmo recipiente será colocada no recipiente seguinte. Caso verta água para fora os alunos serão questionados "a água verteu, o que é que isto significa?", até que os alunos compreendam que tal aconteceu porque o recipiente que colocaram com menor capacidade, afinal tinha uma maior capacidade que o seguinte. O exercício será realizado assim sucessivamente até que todos os recipientes tenham sido corretamente ordenados. De seguida, os alunos serão questionados "Então qual é o recipiente que tem maior capacidade? E menor?" Depois de dadas as respostas, será desvendada a resposta à questão inicial "Será que os recipientes têm mais, menos ou 1l?". Para isso, a estagiária irá recorrer a uma garrafa de 1l cheia de água e depositará a água no recipiente maior até que verta e			
--	--	--	---	--	--	--

			perguntará aos alunos. “A água verteu, por isso, o que podemos concluir?” Para terminar, recorrendo a um copo medidor com meio litro de água a estagiária perguntará “Este copo tem metade da capacidade da garrafa, por isso, podemos dizer que tem...?”. Para terminar, a estagiária perguntará “Nesse caso, de quantos copos destes de água precisamos para encher a garrafa de um litro?” “E se tivéssemos 5 garrafas?”.			
Português (11h00-13h00)	Escrita	- Escrever textos curtos (poemas). - Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.	Conclusão do guião de trabalho. Para concluir o guião de trabalho, os alunos deverão realizar os exercícios 4, 5 e 6. Antes de iniciarem o trabalho, a estagiária explicará o que se pretende em cada exercício. No exercício 4, os alunos devem criar em pares (com o colega do lado) um poema com, no máximo, seis versos. O tema do poema estará relacionado com as emoções e será distribuído aleatoriamente. De acordo com uma	1h10	- Poema escrito no guião de trabalho. - Cooperação com o colega no treino da leitura.	

		- Semear diferentes tipos de sementes.	Neste momento serão semeados diferentes tipos de sementes para que os alunos possam verificar (até ao final do ano letivo) o desenvolvimento de cada tipo de semente. Primeiramente será entregue um vaso a cada grupo. De seguida, será colocado um pouco de terra em cada caso e os alunos deve colocar as sementes na terra. Para terminar, será colocada uma camada bastante fina de terra por cima das sementes e serão regadas. Cada grupo ficará responsável por um dos vasos.	1h	- Participa na atividade.	
--	--	--	---	----	---------------------------	--

ATIVIDADE DE GERMINAÇÃO		Membros do grupo:
Que semente vamos utilizar?	O que vamos estudar?	
Duração da atividade:	Material que vamos precisar:	
O que aprendemos com a realização da atividade de germinação?		



Dia: 31/05/2022 (Terça-Feira)						
	Conteúdos/Conceitos	Objetivos	Estratégias	Tempo	Indicadores/Instrumentos	Recursos
Matemática (9h00-10h30)	Medida: massa	- Comparar a massa de diferentes objetos. - Ordenar objetos de acordo com a sua massa. - Identificar o conceito de massa. - Referir o quilograma como a unidade principal das medidas de massa.	Nesta aula será estudada a massa. Para tal, começaremos por utilizar uma balança de dois pratos para comparar a massa de diversos objetos. Os objetos serão colocados na mesa e os alunos deverão tentar ordená-los do mais leve para o mais pesado. De seguida, esses objetos serão colocados na balança para confirmar se a ordem que escolheram está correta ou se teremos de reorganizar. Quando os objetos estiverem na balança os alunos serão questionados "Qual dos dois objetos maior massa? O que está mais elevado ou o que está mais em baixo?". Depois de todos os objetos estarem organizados, os alunos serão questionados "Sabem qual é a unidade principal das medidas de massa?", "Como podemos representá-la?". Após as respostas será escrito no quadro quilograma ou kg.	40m	- Respostas dos alunos às questões colocadas oralmente. - Respostas dos alunos aos exercícios dos livros.	- Balança de dois pratos. - Oito objetos. - Manual de matemática. - Caderno de atividades de matemática.

Anexo G. Exemplo das duas
versões de um Problema da
Semana sobre a área

|' '' | | ''

PROBLEMA DA SEMANA

1. Lê com atenção o problema que se segue.

A sala do Vicente e do seu irmão Lourenço tem o formato de um retângulo. Para a pavimentar decidiram utilizar azulejos com o formato das peças do Tangram. Quando estavam a terminar a colocação dos azulejos verificaram que o material que compraram não era suficiente, como podes ver na imagem que se segue.



Voltaram à loja que vendia os azulejos, mas o funcionário informou-os que só poderia ajudá-los se soubessem a área do pavimento em falta.

2. Utiliza as peças de Tangram disponíveis nos materiais manipuláveis e **descobre a área do pavimento que o dois irmãos precisam de comprar** para terminarem de pavimentar a sala. **Explica** como chegaste ao resultado.



R: *Eu cheguei ao resultado e é 16 para comprar a sala.*

- 2.1. Podemos dizer que a área dos azulejos em falta é equivalente? Porquê?

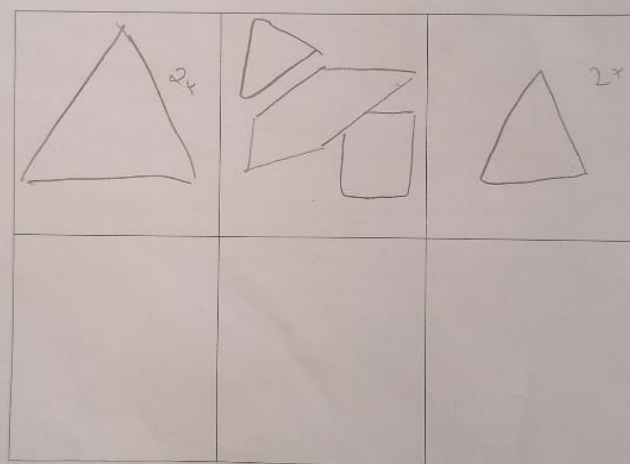
R: *Sim, porque elas têm a mesma área.*

- 2.2. Qual a **área total** da sala do Vicente e do Lourenço? **Explica** como chegaste ao resultado.

$$8 + 4 + 2 + 1 + 1 = 16$$

R: *A área total da sala do Vicente e do irmão é 16.*

3. Descobre os azulejos com **áreas equivalentes** e desenha-os nos espaços que se seguem. **Atenção:** Podem não ser necessários todos os espaços.



PROBLEMA DA SEMANA

o caminho

1. Nos vossos materiais manipuláveis está um **Tangram**. Utilizem-no para construir uma figura à vossa escolha. Atenção, **cada um deve contruir uma figura**.

2. Será que as figuras que criaram ocupam o mesmo espaço? Com o teu par, **descobre a área** de cada uma das figuras e **explica** como chegaram ao resultado.

$$2 + 2 + 2 + 2 + 4 + 4 = 16 \triangle$$

R: *juntamos as 7 peças com o meu par medimos as figuras e as figuras são equivalentes.*

3. Podemos dizer que as figuras que construíram são **equivalentes**? Porquê?

$$16 \triangle = 16 \triangle$$

R: *as figuras são equivalentes porque têm a mesma área*

Anexo H. Exemplo de uma
rotina de Cálculo Mental:
versão normal e adaptada

| ' ' | ' ' |

CÁLCULO MENTAL

$5 \times 6 = 30$ $6 \times 5 = \underline{\quad}$ $30 : 5 = 6$ $30 : 6 = \underline{\quad}$ $3 \times 7 = \underline{\quad}$ $7 \times 3 = \underline{\quad}$ $21 : 3 = \underline{\quad}$ $21 : 7 = \underline{\quad}$	$4 \times 9 = \underline{\quad}$ $9 \times 4 = \underline{\quad}$ $36 : 4 = \underline{\quad}$ $36 : 9 = \underline{\quad}$ $10 \times 8 = \underline{\quad}$ $8 \times 10 = \underline{\quad}$ $80 : 10 = \underline{\quad}$ $80 : 8 = \underline{\quad}$	$57 + 20 = \underline{\quad} + 5$ $328 + 32 = \underline{\quad} + 60$ $15 + 281 = \underline{\quad} + 223$ $35 - 12 = 33 - \underline{\quad}$ $500 - 357 = \underline{\quad} - 36$ $213 - 27 = \underline{\quad} + 80$
---	---	---

CÁLCULO MENTAL

$5 \times 6 = 30$ $6 \times 5 = \underline{\quad}$ $30 : 5 = 6$ $30 : 6 = \underline{\quad}$	$2 \times 9 = \underline{\quad}$ $9 \times 2 = \underline{\quad}$ $18 : 9 = 2$ $18 : 2 = \underline{\quad}$	$225 + \underline{\quad} = 250$ $250 - 25 = \underline{\quad}$ $29 - 23 = \underline{\quad}$ $23 + 48 = \underline{\quad}$ $102 - 8 = \underline{\quad}$ $\underline{\quad} + 8 = 102$ $270 + 23 = \underline{\quad} + 200$
$3 \times 7 = \underline{\quad}$ $7 \times 3 = \underline{\quad}$ $21 : 3 = 7$ $21 : 7 = \underline{\quad}$	+ - ÷ ×	

Anexo I. Grelhas de avaliação semanais

|' '' | | ''

Objetivo geral		Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de textos				Desenvolver comportamentos de cooperação em pequeno e grande grupo			
Indicadores		utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entonação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intenções do mesmo	refere aspectos essenciais do texto de maneira fidedigna	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadramentos de causa efeito	identifica as personagens principais e secundárias	resposta a intervenção do colega	coloca questões pertinentes	toma a iniciativa de atuar
	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
	3	3	3	3	2	2	2	2	1	2	1	1	1
	4	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1
	5	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
	6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	7	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
	8	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3
	9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
	10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
	11	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
	12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	14	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3
	15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
	16	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3
	17	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3
	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	20	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3
	21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
	22	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
MÉDIA	2,363636364	2,181818182	2,181818182	2,181818182	2,181818182	2,045454545	2,227272727	2,272727273	2,409090909	2,272727273	1,818181818	2,227272727	2,227272727

Objetivo geral		Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de textos					Desenvolver comportamentos de cooperação em pequeno e grande grupo		
Indicadores	utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entonação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intenções do mesmo	refere aspectos essenciais do texto de maneira fidedigna	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadramentos de causa efeito	identifica as personagens principais e secundárias	resposta a intervenção do colega	coloca questões pertinentes	toma a iniciativa de intervir	
	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	
	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	
	3	3	3	2	2	2	2	1	2	2	1	1	
	4	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	
	5	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	
	6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	7	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	
	8	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	
	9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
	10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
	11	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	
	12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	14	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	
	15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
	16	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	
	17	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	
	18	0	0	0	0	2	3	2	3	2	2	3	
	19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
	20	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	
	21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
	22	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	
MÉDIA	2,363636364	2,181818182	2,181818182	2,181818182	2,136136364	2,363636364	2,363636364	2,545454545	2,363636364	1,909091	2,363636364	2,363636364	

Objetivos gerais		Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de textos					Desenvolver comportamento de cooperação em pequeno e grande grupo		
Indicadores		utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entonação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intenções do mesmo	refere aspectos coesivos do texto de maneira organizada	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudança de lugar, encadramento de causa-efeito	identifica os personagens principais e secundários	respeita a intervenção do colega	soluciona questões pertinentes	tema e início de interação
1	2	2	2	2	3	1	1	1	2	1	1	1	1
2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1
4	3	3	3	3	3	2	2	1	2	1	1	1	1
5	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1
6	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
7	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
8	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3
9	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
10	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
11	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
12	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
17	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
20	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
22	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
MÉDIA	2,363636364	2,318181818	2,272727273	2,454545455	2,045454545	2,227272727	2,272727273	2,409090909	2,272727273	2,272727273	1,818181818	2,227272727	2,227272727

Objetivos gerais		Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de textos					Desenvolver comportamento de cooperação em pequeno e grande grupo		
Indicadores		utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entonação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intenções do mesmo	refere aspectos coesivos do texto de maneira organizada	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudança de lugar, encadramento de causa-efeito	identifica os personagens principais e secundários	respeita a intervenção do colega	soluciona questões pertinentes	tema e início de interação
1	2	2	2	2	3	1	1	1	2	1	1	1	1
2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1
4	3	3	3	3	3	2	2	1	2	1	1	1	1
5	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
6	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
7	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
8	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3
9	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
10	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
11	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
12	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
17	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
22	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
MÉDIA	2,409090909	2,363636364	2,318181818	2,5	2,136363636	2,318181818	2,363636364	2,5	2,363636364	2,363636364	1,909090909	2,318181818	2,318181818

Objetivo geral		Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de textos					Desenvolver comportamentos de cooperação em pequeno grupo		
Indicadores	utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entonação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intuições do mesmo	refere aspectos essenciais do texto de maneira organizada	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa efeito	identifica as personagens principais e secundárias	respeita a intervenção do colega	coloca questões pertinentes	tema a iniciativa de intervir	
1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
3	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	
4	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	
5	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
7	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
8	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
11	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
13	6	8	8	8	6	8	8	8	6	8	8	8	
14	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
17	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
22	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	
MÉDIA	2,136363636	2,318181818	2,363636364	2,5	2,136363636	2,318181818	2,363636364	2,5	2,363636364	1,909091	2,318181818	2,318181818	

Objetivo geral		Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de texto					Desenvolver comportamentos de cooperação em pequenos grupos		
Indicadores	utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entonação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intuições do mesmo	refere aspectos essenciais do texto de maneira organizada	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa efeito	identifica as personagens principais e secundárias	respeita a intervenção do colega	coloca questões pertinentes	tema a iniciativa de intervir	
	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	
	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	
	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	
	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	
	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	
	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	
MÉDIA	2,090909091	2,318181818	2,318181818	2,5	2,090909091	2,318181818	2,318181818	2,5	2,318181818	1,863636	2,318181818	2,318181818	

Anexo J. Exemplos de
grelhas de verificação da
leitura

|' '' | | ''

Grelha de registo de avaliação da leitura em voz alta – 1.ª etapa							
Ano letivo: 2021/2022							
Alunos	Expressividade (adequação ao conteúdo)	Clareza	Omissão / Repetição de palavras	Respeito pela pontuação	Ritmo	Tom de voz	APRECIACÃO GLOBAL
1 A.C	+/-	+	+	+/-	+	+/-	BOM
2 A.L	-	+	+	+	+/-	+	BOM
3 A.S	+/-	+	+	+	+	+/-	BOM
4 A.O.L	+/-	+/-	+	-	+/-	-	SUFICIENTE
5 D.A	-	+/-	+	+/-	+/-	-	SUFICIENTE
6 D.D	-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	SUFICIENTE
7 G.F	NÃO FAZIA PARTE DA TURMA NA PRIMEIRA ROTINA						
8 I.C	-	+/-	+/-	+/-	-	-	SUFICIENTE -
9 I.K	+/-	+	+/-	+/-	+/-	+	SUFICIENTE +
10 J.G	-	-	-	+/-	+/-	-	INSUFICIENTE
11 K.S	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+	SUFICIENTE +
12 L.J.C	+/-	+/-	+	+/-	+	+/-	SUFICIENTE +
13 L.C	+	-	-	+/-	+/-	+	SUFICIENTE
14 M.M.S	+/-	+	+	+/-	+	+/-	BOM
15 M.N	+/-	+	+	+/-	+/-	+	SUFICIENTE +
16 M.S	NÃO FAZIA PARTE DA TURMA NA PRIMEIRA ROTINA						
17 R.	-	+/-	+/-	-	+/-	-	SUFICIENTE -
18. T. C	NÃO SABE LER						

Grelha de registo de avaliação da leitura em voz alta – 2.ª etapa							
Ano letivo: 2021/2022							
Alunos	Expressividade (adequação ao conteúdo)	Clareza	Omissão / Repetição de palavras	Respeito pela pontuação	Ritmo	Tom de voz	APRECIACÃO GLOBAL
1 A.C	+/-	+	+	+	+	+	MUITO BOM
2 A.L	+/-	+	+	+	+	+	MUITO BOM
3 A.S	+/-	+	+	+	+	+/-	BOM
4 A.O.L	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+/-	SUFICIENTE +
5 D.A	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+/-	SUFICIENTE +
6 D.D	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	SUFICIENTE
7 G.F	-	-	-	-	-	-	MUITO INSUFICIENTE
8 I.C	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	-	SUFICIENTE -
9 I.K	+/-	+	+/-	+/-	+/-	+	SUFICIENTE +
10 J.G	-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	SUFICIENTE -
11 K.S	+/-	+	+	+	+/-	+/-	BOM
12 L.J.C	+/-	+/-	+	+/-	+	+/-	SUFICIENTE +
13 L.C	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	SUFICIENTE
14 M.M.S	+/-	+	+	+	+	+/-	BOM
15 M.N	+/-	+	+	+/-	+/-	+	SUFICIENTE +
16 M.S	+/-	+	+	+/-	+/-	+/-	SUFICIENTE +
17 R.	-	+	+/-	+/-	+/-	-	SUFICIENTE -
18. T. C	NÃO SABE LER						

Anexo K. Exemplos de fichas de trabalho

| ' ' | | ' ' |

Nome: _____ N.º: _____

Ano/Turma: _____ Data: ____/____/____

OS RECURSOS EXPRESSIVOS

A ENUMERAÇÃO, A COMPARAÇÃO E A PERSONIFICAÇÃO

1. Lê as frases.

- Naquele dia as nuvens tinham escolhido os vestidos mais cinzentos que havia no guarda-fatos.
- As princesas tinham os olhos negros como o carvão.
- Rapidamente se converteu numa ilha verde, cheia de montes, florestas e rios.
- E as borboletas como flores inquietas e desassossegadas.
- Ao longo viam-se as luzes de uma cidade debruçada sobre o rio.
- De dia e vista de perto a cidade era escura, feia e triste.

1.1. Transcreve as frases para a tabela e identifica o Recurso Expressivo presente em cada uma.

Frase	Recurso Expressivo

Nome: _____ N.º: _____

Ano/Turma: _____ Data: ____/____/____

Os Verbos



1. Lê o excerto do capítulo I da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner.

As fadas boas regam as flores com orvalho, acendem o lume dos velhos, seguram pelo bibe as crianças que vão a cair ao rio, encantam os jardins, dançam no ar, inventam sonhos e, à noite, põem moedas de ouro dentro dos sapatos dos pobres. As fadas más fazem secar as fontes, apagam a fogueira dos pastores, rasgam a roupa que está ao sol a secar, desencantam os jardins, arrelham as crianças, atormentam os animais e roubam o dinheiro dos pobres.

A Fada Oriana, Sophia de Mello Breyner Andresen, Porto, Porto Editora, 2012 (pp. 14-15)

1.1. Encontra e sublinha os verbos presentes no excerto.

1.2. Indica:

a) Os verbos regulares: _____

b) Os verbos irregulares: _____

1.3. Coloca os verbos que sublinhaste na respetiva alínea, de acordo com a conjugação a que pertencem. Escreve-os no infinitivo.

a) 1.ª conjugação: _____

b) 2.ª conjugação: _____

c) 3.ª conjugação: _____

1.4. Identifica o modo e o tempo presentes nos verbos que escreveste anteriormente.

Nome: _____

Data: ____/____/____ Ano/Turma: _____

OS VERBOS

Procure na sopa de letras os verbos indicados nas Pistas

Q	R	T	Y	U	I	O	P	Ç	C	V	H	K	I	B	N	J	F
A	D	D	S	T	V	F	S	E	R	E	I	B	G	H	T	D	U
W	E	A	R	I	J	K	L	M	N	Y	O	I	B	C	B	G	T
R	T	N	Y	N	H	J	K	L	V	T	Y	G	H	B	F	A	I
W	S	Ç	T	H	Y	U	B	D	O	R	M	I	R	V	N	V	N
S	S	O	U	A	V	C	B	T	O	A	E	B	D	O	F	A	H
D	W	Q	V	M	R	T	S	Y	B	E	W	X	V	L	D	M	A
F	G	G	T	O	R	C	O	R	R	E	R	F	G	T	V	B	W
E	R	E	S	T	G	A	H	J	Y	R	T	V	B	A	S	W	V
D	F	R	F	E	T	I	E	U	B	V	Q	Ç	N	R	C	T	I
E	R	T	C	S	B	R	I	N	Q	U	E	I	W	Ã	T	Y	A
D	F	G	H	C	B	A	G	T	Y	U	B	R	T	O	B	G	J
S	D	V	B	R	A	M	E	G	T	Y	Ç	N	F	S	D	G	A
R	I	D	T	I	U	I	J	K	L	V	W	R	T	B	R	W	D
E	R	T	Y	T	Q	R	T	S	A	I	R	R	O	C	E	I	O
W	U	I	O	O	V	E	B	R	T	N	Y	T	M	B	E	B	T
O	P	O	R	V	S	V	R	T	V	I	E	R	E	B	E	B	B
T	I	N	H	E	I	S	O	B	E	B	I	D	O	Y	Y	B	N

PISTAS:

- Verbo Dançar na 1.ª Pessoa do singular no Presente do Indicativo
- Verbo Ser na 1.ª Pessoa do singular no Presente do Indicativo
- Verbo Brincar na 1.ª Pessoa do singular no Pretérito Perfeito do Indicativo
- Verbo Correr na 2.ª Pessoa do singular no Pretérito Imperfeito do Indicativo
- Verbo Jogar na 3.ª Pessoa do plural no Pretérito Imperfeito do Indicativo
- Verbo Beber na 1.ª Pessoa do singular no Futuro do Indicativo
- Verbo Ser na 1.ª Pessoa do singular no Futuro do Indicativo
- Verbo Voltar na 3.ª Pessoa do plural no Futuro do Indicativo
- Verbo Escrever na 1.ª Pessoa do plural no Pretérito-mais-que-perfeito composto do Indicativo
- Verbo Beber na 2.ª Pessoa do plural no Pretérito-mais-que-perfeito composto do Indicativo
- Verbo Viajar na 1.ª Pessoa do singular no Pretérito-mais-que-perfeito composto do Indicativo
- Verbo Correr no Infinitivo
- Verbo Dormir no Infinitivo
- Verbo Ver no Infinitivo
- Verbo Ir no Infinitivo

Anexo L. Exemplos de
planificações de HGP -
Extrato

| ' ' | | ' ' |

Hora:	<u>5.º E</u> : 12:20-13:10	<u>5.º F</u> : 10:20-11:10	Data: 18/03/2022			
Sumário: - Verificação do trabalho de casa. - Continuação do estudo da Reconquista Cristã.						
A Península Ibérica: Dos Primeiros Povos à Formação de Portugal						
Objetivos Gerais: - Conhecer e compreender o longo processo de Reconquista Cristã.						
Conteúdos/Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Reconquista Cristã	1. Localizar no tempo e no espaço o longo processo de reconquista.	1.º Momento: Realização de um breve resumo oral sobre a matéria dada na aula anterior.	10	- Manual - Site Escola Virtual	1.1. Identifica o início do processo de reconquista como longo e difícil para os cristãos, pois os muçulmanos eram	-Grelha de avaliação dos conteúdos mobilizados. (Anexo H)
		2.º Momento: Continuação da visualização do vídeo disponível no Site da escola Virtual. Serão realizadas as paragens necessárias para explicação e reforço dos conteúdos.	20			

Hora:	5.º E: 11:20-12:10	5.º F: 12:20-13:10	Data: 28-03-2022			
Sumário: A formação do Reino de Portugal.						
A Formação do Reino de Portugal						
Objetivos Gerais:						
- Conhecer e compreender a passagem do Condado Portucalense ao Reino de Portugal.						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
D. Afonso Henriques	1. Especificar as prioridades de D. Afonso Henriques no governo do Condado Portucalense.	1.º Momento: Resumo oral da matéria lecionada até ao momento.	5	- Manual	1. Especifica como prioridades de D. Afonso Henriques: 1.1. Alargar os seus domínios para sul, combatendo os muçulmanos. 1.2. Obter o reconhecimento de independência de D. Afonso VII, rei de Leão e Castela. 1.3. Conseguir o reconhecimento do Papa da	- Grelha de observação dos conteúdos mobilizados (Anexo J)
Independência						
Batalha de Ourique		2.º Momento: Oralmente, serão referidas as prioridades de D. Afonso Henriques no governo do Condado Portucalense.	5			
Tratado de Zamora		3.º Momento: Os alunos devem apontar no caderno as prioridades referidas. Para isso, as estagiárias farão um apontamento no quadro: Título: Prioridades de D. Afonso Henriques no governo do Condado Portucalense • Alargar os seus domínios para sul, combatendo os muçulmanos.				
Bula <i>Manifestis Probatum</i>						
Monarquia						
Condado						
Reino						

Anexo M. Exemplos dos jogos de revisões realizados em HGP

| ' ' | ' '

OS ROMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA



QUIZZ

INFORMAÇÕES:

- ✕ O JOGO É COMPOSTO POR 35 CARTAS
- ✕ NO JOGO EXISTEM DOIS TIPOS DE PERGUNTAS, AS DE REPOSTA RÁPIDA E AS DE SELEÇÃO.
- ✕ EXISTEM DOIS NÍVEIS DE JOGO, QUE SÃO REPRESENTADOS PELOS SEGUINTE SÍMBOLOS:




SEMI-FÁCIL FÁCIL

OS ROMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA

OS ROMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA



QUIZZ



Os Romanos eram um povo originário da Península:

- ☐ Ibérica
- ☐ Itálica
- ☐ Escandinava



OS ROMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA

OS ROMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA



QUIZZ



A função do exército era:

- ☐ manter a ordem e a segurança de todos os habitantes do Império e recolher os impostos.
- ☐ cuidar da agricultura e da pastoreira do Império.

OS ROMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA

OS ROMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA



QUIZZ



A liberdade religiosa foi concedida por:

- ☐ Imperador Constantino, no ano 313.
- ☐ Viriato, no ano 208 a.C.
- ☐ Imperador Teodósio, no ano 313.

OS ROMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA

OS ROMANOS NA
PENÍNSULA IBÉRICA



**Quando Jesus Cristo nasceu
iniciou-se uma nova religião.
Qual foi?**

☐ Cristianismo
☐ Romanismo
☐ Islamismo

QUIZZ

OS ROMANOS NA
PENÍNSULA IBÉRICA



**Como se chama o Império
que os Romanos formaram?**

☐ Império Lisboeto
☐ Império Mulçumano
☐ Império Romano

QUIZZ

OS ROMANOS NA
PENÍNSULA IBÉRICA



**Refere sete fatores da
Romanização**




QUIZZ

OS ROMANOS NA
PENÍNSULA IBÉRICA



**Quantos anos tem um
século?**



QUIZZ

OS ROMANOS NA
PENÍNSULA IBÉRICA



**O que era utilizado nas
torcas comerciais?**



QUIZZ

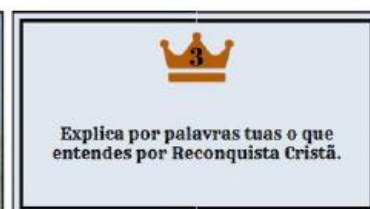
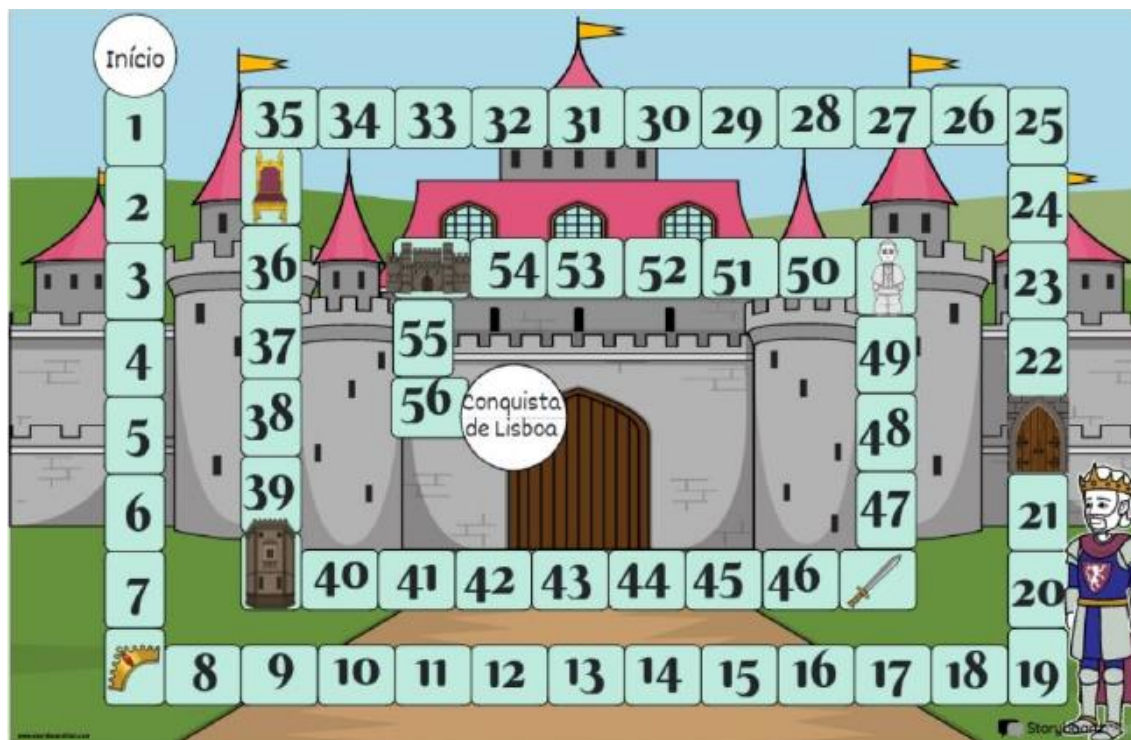
OS ROMANOS NA
PENÍNSULA IBÉRICA



**Em que ano a Península
Ibérica foi invadida
pelos Romanos?**



QUIZZ





Anexo N. Exemplos de grelha de avaliação de HGP

| | ' ' | | ' ' |

A Península Ibérica: dos primeiros povos à Formação de Portugal											
Conhecer o processo de ocupação e as relações entre muçulmanos e cristãos		Compreender e conhecer a herança muçulmana na Península Ibérica									
Indicadores:	Reconhece que durante o período de ocupação muçulmana existiram momentos de conflito e de cooperação	Enumera as profundas marcas deixadas pela civilização muçulmana na P.I									
		Agricultura		Geografia		Utilização da numeração árabe	Identificação de novas doenças na medicina	Mais de 600 palavras de origem árabe	Arquitetura		Criação de novas cidades importantes
		Novas culturas	Novas técnicas	Criação de novos mapas	Criação do astrolábio e da bússola				Mosaicos decorativos	Construção de mesquitas, castelos, torres e mesquitas	
Alunos:											
A. C.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
A. L.	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2
A.	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
D.	1	2	1	2	2	1	3	2	3	2	2
D.	1	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2
I.	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2
I.	1	3	1	2	2	3	3	2	2	3	2
J.G.	2	3	2	2	2	3	3	1	1	1	2
K.	1	1	3	2	2	2	3	2	1	2	3
L.	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3
L.	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2
M.	3	2	1	2	2	1	3	2	3	2	2
M.	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2
R.	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2	2
T.	2	3	2	2	1	3	3	2	2	2	2
G.		AINDA NÃO FAZIA PARTE DA TURMA									
M. L.		AINDA NÃO FAZIA PARTE DA TURMA									

A Península Ibérica: dos primeiros povos à Formação de Portugal											
Conhecer o processo de ocupação e as relações entre muçulmanos e cristãos		Compreender e conhecer a herança muçulmana na Península Ibérica									
Indicadores:	Reconhece que durante o período de ocupação muçulmana existiram momentos de conflito e de cooperação	Enumera as profundas marcas deixadas pela civilização muçulmana na P.I									
		Agricultura		Geografia		Utilização da numeração árabe	Identificação de novas doenças na medicina	Mais de 600 palavras de origem árabe	Arquitetura		Criação de novas cidades importantes
		Novas culturas	Novas técnicas	Criação de novos mapas	Criação do astrolábio e da bússola				Mosaicos decorativos	Construção de mesquitas, castelos, torres e mesquitas	
Alunos:											
A. C.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
A. L.	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2
A.	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
D.	1	2	1	2	2	1	3	2	3	2	2
D.	1	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2
I.	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2
I.	1	3	1	2	2	3	3	2	2	3	2
J.G.	2	3	2	2	2	3	3	1	1	1	2
K.	1	1	3	2	2	2	3	2	1	2	3
L.	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3
L.	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2
M.	3	2	1	2	2	1	3	2	3	2	2
M.	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2
R.	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2	2
T.	2	3	2	2	1	3	3	2	2	2	2
G.		AINDA NÃO FAZIA PARTE DA TURMA									
M. L.		AINDA NÃO FAZIA PARTE DA TURMA									

Anexo 0. Informações
recolhidas no projeto
“Descobrir Mundos”

| ' ' | | ' ' |

Grupo 1.



Título: “Poluição aquática”

Pergunta: “Qual é a consequência?”

Respostas:

Grupo 1 – “A consequência é os animais morrerem a comerem o plástico.”

Grupo 2 – “A consequência é que o mar está poluído por causa de alguns humanos.”

Grupo 3 – “A consequência é que o mar fica poluído.”

Grupo 4 – “Os peixes morrem e vão para a nossa alimentação.”

Grupo 2.



Título: “O pobre solitário”

Pergunta: “Como é que o pobre solitário ganha dinheiro?”

Respostas:

Grupo 1 – “O pobre ganha dinheiro a arrumar os carros.”

Grupo 2 – “O pobre solitário ganha dinheiro a fazer palhaçadas na rua ou no trânsito.”

Grupo 3 – “O pobre ganha dinheiro, porque quando passa carros ele pede.”

Grupo 4 – “Dando o lugar aos outros.”

Grupo 3.



Título: “A felicidade em ter comida.”

Pergunta: “A menina é pobre?”

Respostas:

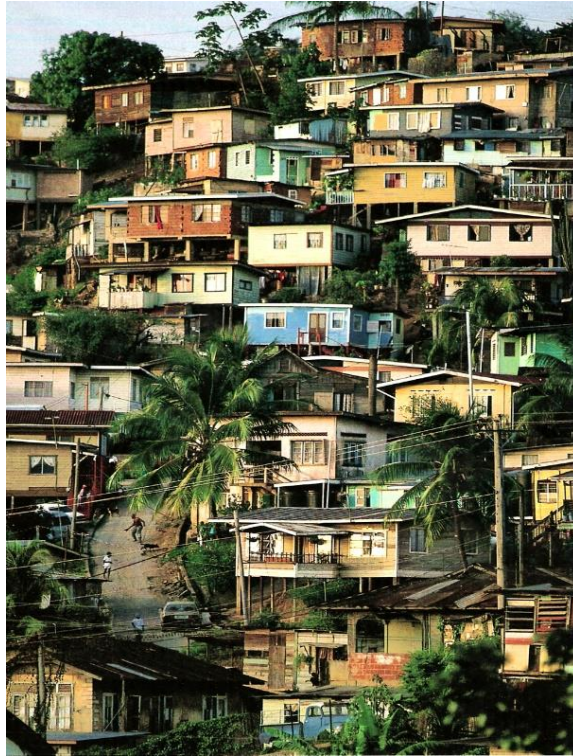
Grupo 1 – “Não, a menina não é pobre, porque está com roupa e comida.”

Grupo 2 – “Não, ela é normal.”

Grupo 3 – “Sim, porque na imagem parece um bocado pobre.”

Grupo 4 – “Não, porque tem comida, tem casa e está em liberdade.”

Grupo 4.



Título: “A paisagem perfeita.”

Pergunta: “Será que as pessoas vivem em liberdade? Porquê?”

Respostas:

Grupo 1 – “Sim, porque há crianças a brincar livremente.”

Grupo 2 – “Sim, porque as pessoas têm liberdade para viver.”

Grupo 3 – “Sim, porque parece o Brasil.”

Grupo 4 – “Sim, porque esta cidade é muito feliz.”

Anexo P. Folhas com as
imagens entregues aos
alunos

| | ' ' | | ' '

Imagem	Título	Pergunta
	"Poluição aquática"	Qual é a consequência?

Imagem	Título	Pergunta
	"A paisagem perfeita"	Terá que as pessoas moram em liberdade porque?

Imagem	Título	Pergunta
	"O pobre solitário"	Como é que o pobre solitário ganha dinheiro?

Membros do grupo 2: *[illegible]*

Imagem	Título	Pergunta
	"A felicidade em ter comida"	A menina é pobre?

Anexo Q. Exemplos de tiras de resposta

| | ' ' | | ' '

Resposta grupo 1	
A felicidade em ter comida	Não, a menina não é nobre, porque está com roupa e comida.
Resposta grupo 2	
Pobres	O pobre solitário ganha dinheiro a fazer palhaçadas na rua ou no trânsito.
Resposta grupo 3	
A paisagem perfeita	Sim, porque me parece o Brasil.
Resposta grupo 4	
Solução	Os peixes morrem e não para a nossa alimentação.

Anexo R. Questionário e
tratamento das respostas:
Projeto “Descobrir Mundos”

QUESTIONÁRIO

1. Qual a imagem que mais te impactou? Justifica a tua resposta.

R: _____

2. O que mais gostaste de fazer? Justifica a tua resposta.

R: _____

3. Trabalhaste corretamente em grupo? Justifica a tua resposta.

R: _____

4. O que é que aprendeste com esta atividade?

R: _____

QUESTIONÁRIOS

Questão 1: Qual a imagem que mais te impactou?

Cidade - 5

Mendigo - 6

Poluição - 1

Menina - 0

Não identifica - 6

Questão 2: O que mais gostaste de fazer? Justifica a tua resposta.

Título - 8

Pergunta - 3

Resposta – 5

Nulo - 2

Questão 3: Trabalhaste corretamente em grupo? Justifica a tua resposta

Cooperação - 12

Comportamento – 1 genérico

mau - 1

+/- - 2

Sim genérico - 2

Questão 4: O que é que aprendeste com esta atividade?

Nada – 9

Os peixes comem plásticos que vão para a nossa alimentação – 4

Há pessoas muito pobres 2

Há cores atraentes

Nem tudo o que parece é

Várias coisas

Anexo S. Respostas
associadas ao trabalho
cooperativo: pergunta 3

|' '' | | ''

QUESTIONÁRIO

1. Qual a imagem que mais te impactou? Justifica a tua resposta.

R: A imagem que me impactou foi a paisagem
refletida.

2. O que mais gostaste de fazer? Justifica a tua resposta.

R: Eu gostei mais de dar um título.

3. Trabalhaste corretamente em grupo? Justifica a tua resposta.

R: Sim, porque sem ela eu não conseguia.

4. O que é que aprendeste com esta atividade?

R: Não aprendi nada.

QUESTIONÁRIO

1. Qual a imagem que mais te impactou? Justifica a tua resposta.

R: Nhinhoma porque elas não
vão criadas

2. O que mais gostaste de fazer? Justifica a tua resposta.

R: Eu gostei mais que nos
desentendemos

3. Trabalhaste corretamente em grupo? Justifica a tua resposta.

R: Sim porque ajudei no grupo
e estava a pensar.

4. O que é que aprendeste com esta atividade?

R: Eu não aprendi nada porque
eu só sabia isto do.

QUESTIONÁRIO

1. Qual a imagem que mais te impactou? Justifica a tua resposta.

R: Nenhuma imagem me impactou
muito por a paisagem perfeita porque
era muito linda e tinha coisas coloridas

2. O que mais gostaste de fazer? Justifica a tua resposta.

R: Que eu gostei mais de fazer foi
usar a Adobe as fotografias porque
é divertido fazer isso

3. Trabalhaste corretamente em grupo? Justifica a tua resposta.

R: Sim, porque cada um teve um
pensamento e escrevemos
todos um pouco

4. O que é que aprendeste com esta atividade?

R: Eu aprendi que há pessoas
muito pobres