EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

RITA MIGUEL DOS SANTOS

DEBATER PARA APRENDER: A ESTRATÉGIA DE *DEBATE* NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADOR

Prof. Doutora Carla Cibele Fiel Vasconcelos Figueiredo

Abril de 2024

RITA MIGUEL DOS SANTOS

DEBATER PARA APRENDER: A ESTRATÉGIA DE *DEBATE* NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

JÚRI

Presidente: Prof. Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes, Escola Superior de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Prof. Doutora Carla Cibele Fiel Vasconcelos Figueiredo, Escola Superior de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Prof. Doutora Ana Ramos Alcântara, Escola Superior de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal

Abril de 2024

AGRADECIMENTOS

Este projeto marca o fim de uma caminhada que decorreu durante cinco anos, na qual, com o apoio de diversas pessoas, se caracterizou por ser um período memorável e extremamente enriquecedor.

Começo por agradecer a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Setúbal que fizeram parte deste percurso, tanto na licenciatura como no mestrado. Estas pessoas foram cruciais para que fosse possível crescer tanto a nível pessoal como académico e, consequentemente, profissional. Em especial à professora Carla Cíbele por me ter guiado e auxiliado no desenvolvimento do presente projeto de investigação, mas também à professora Elisabete Gomes, pela sua orientação, não só ao longo do mestrado, mas principalmente no último estágio.

Um agradecimento à minha amiga e companheira de estágio Cláudia, pois o seu apoio e a nossa constante cooperação fez com que todo o trabalho desenvolvido fosse mais simples.

Agradeço também à professora cooperante e aos alunos, pois sem a sua disponibilidade e colaboração não teria sido possível desenvolver o presente estudo.

Agradeço a toda a turma da faculdade, mas principalmente às minhas amigas que me acompanharam e ajudaram durantes estes cinco anos.

Um agradecimento à minha família, mas em especial aos meus pais, não só por me terem ajudado e incentivado a chegar até aqui, mas por tudo o que já fizeram e fazem por mim. Mas também aos familiares que um dia estiveram e já não estão.

Em suma, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma estiveram presentes nesta fase da minha vida e que me ajudaram a alcançar este objetivo. Obrigada.

RESUMO

A educação é um dos pilares fundamentais para a construção da sociedade e, consequentemente, de tudo o que dela advém. Deste modo, considerando que é na escola que as crianças adquirem os principais conhecimentos para o seu crescimento, é importante que esta se assuma, cada vez mais, como um espaço onde os alunos, tal como os adultos, possam exercer os seus direitos – e deveres – e, por isso terem um papel participativo no seu processo de aprendizagem, este que terá influência na sua formação cidadã.

Durante um estágio curricular, desenvolvi o presente estudo, este que foi realizado no 1.º ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de promover uma formação cidadã participada e democrática, usando como estratégia fundamental o *debate*. A mesma assentou no desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes inerentes à componente cidadã, bem como na consciencialização de temáticas sociais, estas que são relevantes quer a nível histórico quer a nível atual.

Na investigação foi necessário recorrer a opções metodológicas que se adequassem ao estudo, sendo estas a investigação qualitativa e a investigação sobre a prática. Assim, a recolha de dados foi realizada através da observação, do inquérito por entrevista e do inquérito por questionário.

Por fim, a implementação dos *debates* assumiu-se como uma estratégia que fomentou a participação ativa dos alunos nos momentos, nos quais expressaram as suas opiniões relativas aos diferentes temas, desenvolvendo competências cruciais à sua formação cidadã.

Palavras-Chave: Participação; *Debate*; Cidadania.

ABSTRACT

Education is one of the fundamental pillars for the construction of society and, consequently, of everything that comes from it. Thus, considering that it is at school that children acquire the main knowledge for their growth, it is importante that it is assumed, increasingly, as a space where students, as well as adults, can exercise their rights – and dutiress – and, therefore, have a participatory role in their which will have na influence on their civic education.

During my curricular internship, i developed the presente study, which was carried out at Elementary School, with the purpose of promoting a participatory and democratic civic education, using the debate as a fundamental strategy. It was based on the development of capacities, competences and attitudes inherent to the citizen componente, as well as in the awareness of social issues, which are relevant both historically and currently.

In this investigation, it was necessary to resort to methodological options that were appropriate to the study, these are qualitative research and research on practice. Thus, data collection was carried out through observation, interview survey and questionnaire survey.

Finally, the implementation of the debates was assumed as a strategy that fostered the active participation of the students in the moments, in which they expressed their opinions on the diferente topics, developing crucial skills for their civic education.

Key Words: Participation; Debate; Citizenship.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 12

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 18

1.1. Formação Cidadã/Educação para a Cidadania no 1.º ciclo do Ensino Básico 18

1.2. Participação Democrática na sala de aula 26

1.3. A estratégia de *debate* como forma de aprendizagem cívica 31

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 37

2.1 Questão de investigação e objetivos 37

2.2 Metodologia e a sua adequação ao estudo 38

2.3 Técnicas de recolha de dados utilizados e a sua adequação ao estudo 41

2.3.1 Recolha documental 41

2.3.2 Observação 42

2.3.3 Inquérito por entrevista 44

2.3.4 Inquérito por questionário 44

2.4 Técnicas de análise de dados e a sua adequação ao estudo 45

2.4.1. Análise de conteúdo 46

2.4.2. Análise estatística descritiva 46

3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 48

3.1. Apresentação do contexto e dos participantes 48

3.1.1. Caracterização da instituição 48

3.1.2. Caracterização do grupo 49

3.1.3. Caracterização da sala e da rotina 49

3.2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica 51

3.2.1. 1.º Momento - O que é participar? 54

3.2.2. 2.º Momento – Lançamento da sugestão dos debates 57
3.2.3 3.º Momento – O primeiro *debate* 60
3.2.4. 4.º Momento – O segundo *debate* 62
3.2.5. 5.º Momento – O terceiro *debate* 64
3.2.6. 6.º Momento – Feedback relativo aos *debates* 66
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 68
4.1. Análise dos dados do 1.º momento – O que é participar? 69
4.2. Análise dos dados do 3.º momento – 1.º *debate* 73
4.3. Análise dos dados do 4.º momento – 2.º *debate* 78
4.4. Análise dos dados do 5.º momento – 3.º *debate* 82
4.5. Análise dos dados do 6.º momento – Feedback através dos questionários.....87
CONSIDERAÇÕES FINAIS 98
REFERÊNCIAS 107
ANEXOS 113
ANEXO A - Guião de observação.....114
ANEXO B - Guião da entrevista realizada à professora titular/cooperante 117
ANEXO C - Questionário realizado aos alunos.....120
ANEXO D - Planificações dos seis momentos de intervenção.....123
ANEXO E - Nota de campo relativa aos instrumentos de pilotagem utilizados na rotina da turma.....146
ANEXO F - Folha de registo sobre o ato de participar 148
ANEXO G - Livro da autoria de Ana Markl: “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?” 150
ANEXO H - Registo da proposta de *debate* no Diário de Turma.....152

ANEXO I - Imagem do quadro “Guernica”, de Pablo Picasso 154

ANEXO J - Livro “Os Direitos das Crianças”, da autoria de Luísa Ducla Soares 156

ANEXO K - Transcrição dos *debates* realizados 158

ANEXO L - Tabela das respostas à pergunta “O que é participar?” 176

ANEXO M - Tabela das respostas à pergunta “Em que momentos costumam participar na sala de aula? 179

ANEXO N - Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante 181

ANEXO O - Tabela com os comentários do *padlet* relativos ao 1.º *debate* 191

ANEXO P - Tabela com os comentários do *padlet* relativos ao 2.º *debate* 196

ANEXO Q - Tabela com os comentários do *padlet* relativos ao 3.º *debate* 199

ANEXO R - Tabela com as respostas à pergunta “Porquê?” da seleção do *debate* que mais gostaram 202

ANEXO S - Tabela com as respostas à pergunta “Porquê?” da seleção do *debate* que menos gostaram 205

ANEXO T - Tabela com as médias do guião de observação e as respostas dos alunos 208

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Registo dos alunos acerca do ato de participar.....10
Figura 2 – Momento de partilha dos registos 56
Figura 3 – Momento da leitura do livro “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?” 57
Figura 4 – Apresentação da plataforma *padlet* à turma 61
Figura 5 – Momento da leitura do livro “Os Direitos das Crianças” 65
Figura 6 – Preenchimento dos questionários.....66
Figura 7 – Respostas à pergunta “Qual foi o debate que mais gostaste?” 87
Figura 8 – Respostas à pergunnta “E o que menos gostaste?”.....90
Figura 9 – Respostas `pergunta “Que aprendizagens atingiste com os debates?” 93
Figura 10 – Respostas à pergunta “De 1 a 5, como classificas a tua participação nos debates?”.....95
Figura 11 – Respostas à pergunta “De 1 a 5, como classificas os debates em turma?”.....96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Exemplos de respostas sobre “O que é participar?” 69
Tabela 2 – Exemplos de respostas sobre “Em que momentos costumam participar na sala de aula?” 71
Tabela 3 – Exemplos de respostas sobre o 1.º debate 76
Tabela 4 – Exemplos de respostas sobre o 2.º debate 80
Tabela 5 – Exemplos de respostas sobre o 3.º debate 86
Tabela 6 – Exemplos de respostas sobre a justificação da seleção do debate que mais gostaram 88
Tabela 7 – Exemplos de respostas sobre a justificação da seleção do debate que menos gostaram 91
Tabela 8 – Exemplos de respostas sobre outras aprendizagens que foram adquiridas 94

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral de Educação

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

AE – Aprendizagens Essenciais

ONU – Organização das Nações Unidas

UNICEF – Fundação das Nações Unidas para a Infância/ *United Nations Children's Fund*

AP – Apresentação de Produções

MEM – Movimento da Escola Moderna

INTRODUÇÃO

Ao longo do meu percurso escolar e académico vivenciei diversos contextos educativos e, consequentemente, a implementação de diferentes práticas pedagógicas. Assim, ao contrário da experiência que vivi enquanto aluna do 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB), ao contactar com ambientes onde, tal como os adultos, as crianças tinham uma voz e participação ativa em diferentes aspetos da sua aprendizagem, compreendi que esta valorização tinha um impacto positivo para as mesmas, retratando alunos mais interessados e motivados na aquisição de novos conhecimentos.

A visão apresentada vai ao encontro de uma das ideias defendidas por Niza (2015), já que o mesmo defende que o ensino se deve basear numa "(…) prática democrática no aprender e ensinar que afirme, cada vez mais coerência, uma Educação para a Democracia que vamos construindo participadamente" (p. 101).

Sendo a educação um dos pilares mais importantes para o desenvolvimento e crescimento dos/as alunos/as e, consequentemente, para a sua formação cidadã, cabe às instituições promoverem ambientes educativos que possam responder a questões que se encontrem relacionadas com a componente da cidadania. Deste modo e recorrendo às Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, uma das áreas que deve ser explorada no 1.º CEB, estas afirmam que "A complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem, assim, à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática (…)" (DGE-ME, 2018, p. 1).

Ainda assim, por vezes, o desenvolvimento dessa componente centra-se apenas nos domínios presentes no documento mencionado, esquecendo a abordagem de possíveis situações que possam estar a acontecer no mundo atual.

Posto isto, considerando o facto de acreditar que a educação deve ser uma área na qual aprender e ensinar constitui uma constante cooperação entre toda a equipa da sala, isto é, entre o/s adulto/s e os/as

alunos/as, mas também acreditando na importância de se investir cada vez mais na formação cidadã nas salas de aula, tornou-se claro que estes foram os principais motivadores para investigar e implementar a presente temática.

Para que tal fosse possível, durante o período de estágio, exerci o papel de estudante-estagiária-investigadora, este último – investigadora – que, segundo Guba e Wolf (1978, citado por Bodgan e Biklen, 1994), "(…) o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc." (p. 17), pois, foi ao fazer parte do dia a dia do grupo de crianças em questão que fui observando situações relevantes para desenvolver o presente estudo.

Encontrando-me num contexto regido pela prática do Movimento da Escola Moderna (MEM), este promovia um papel ativo por parte dos/as alunos/as em diferentes componentes da sua aprendizagem, como, por exemplo, na tomada de decisões, na avaliação, entre outros. Ainda assim, ao deparar-me com um episódio relevante, este que me fez refletir sobre as constantes mudanças pelo qual o mundo atual se encontra e na influência que tais alterações têm nos interesses e necessidades que os alunos vão apresentando nas salas de aula, compreendi que seria possível potenciar – ainda mais – a formação cidadã dos alunos na sala de aula. Mais do que isso, foi importante responder às questões apresentadas pela turma através da dinâmica implementada durante a intervenção pedagógica, isto é, os *debates*.

No seguimento do que foi mencionado, surgiram alguns objetivos a alcançar com a investigação, isto é, proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes relacionadas com a aprendizagem cidadã dos/as alunos/as que, em conjunto, formam competências cruciais a essa formação, isto é, a argumentação, a reflexão, o respeito, o espírito crítico, entre outros, consciencializando-os por meio da partilha e debate de temas sociais relevantes tanto a nível histórico como atual. Através destes aspetos surgiram as seguintes questões de investigação:

- “De que forma *o debate* de temas sociais enquanto estratégia de participação dos/as alunos/as na turma contribui para a sua formação cidadã?”;

- “Como é que *o debate* pode ser uma estratégia que visa promover o desenvolvimento da argumentação dos/as alunos/as?”.

Tal como mencionado anteriormente, uma vez que o presente estudo foi desenvolvido em contexto de estágio, mais precisamente numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, a investigação ocorreu a partir da prática.

Considerando o que foi referido e destacando questões fulcrais para o desenvolvimento docente, estas coadunam-se com o estudo em questão, já que se destaca a importância que existe em dar voz aos/às alunos/as, mas, mais do que permitir que esse direito seja exercido, também se deve ter em atenção que é necessário existir a capacidade de as ouvir, acolhendo as suas necessidades e interesses.

Em conformidade com o que foi expresso, o/a docente não se deve caracterizar por ser só um/a mediador/a de conhecimento, mas alguém com que as crianças possam cooperar no decorrer do seu desenvolvimento pessoal e escolar. Esta informação é apresentada por Venâncio (2015), que defende que

> Um clima acolhedor, baseado no respeito, coerência e de afinidade, beneficia o professor, pois, estes aspetos, contribuem para o desenvolvimento emocional, fazendo com que os alunos se aceitem enquanto pessoas, aumentando, assim, a sua autoestima, ao mesmo tempo que desenvolve competências a nível das áreas dos saberes (p. 13).

Ainda no seguimento da construção do conhecimento profissional docente, tal como foi referido nas razões que me motivaram a investigar a temática do presente projeto de investigação, a adoção de uma prática que promova um ambiente propício à participação democrática por parte dos/as alunos/as, fomenta a exploração de temáticas que podem alargar os

conhecimentos presentes no currículo. O aspeto referido foi visível com a estratégia de *debate*, este que, para além de se apresentar como um potenciador de partilhas entre os membros da turma, também é um bom meio de o/a docente conhecer as crianças e os seus pontos de vista em relação aos assuntos abordados nesses momentos. Segundo Rolla (2004), "(…) o professor estimula os alunos a converterem a sala de aula numa comunidade de investigação, na qual eles se sentem convidados a participar, expressando os seus pontos de vista e dando os seus contributos" (p. 101), pois a sala de aula não deve ser um lugar onde só se abordem assuntos presentes do currículo, esquecendo os interesses dos/as alunos/as.

Além disso, enquanto futura profissional de educação, não só devido à natureza do estudo, mas também de modo a ter a capacidade de adaptar a futura prática às constantes mudanças que a sociedade ultrapassa, é crucial ir tendo um papel observador e reflexivo, já que a construção do conhecimento profissional docente se baseia pelo constante desenvolvimento dessa capacidade. A ideia apresentada é defendida pela autora Sá-Chaves (2007), que afirma que a reflexão "(…) pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, *insights* que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em actividades futuras" (p. 15).

Indo ao encontro do que foi mencionado anteriormente, o presente tema é pertinente por ser uma temática que poderá auxiliar na construção de novos olhares relativos aos papeis que também devem ser desempenhados pelos/as alunos/as na sala de aula, pois, gradualmente, é fundamental que se desconstrua a ideia de que a escola é um lugar onde apenas os/as professores/as transmitem conhecimentos. Em concordância, Collin (2001, cit. por Silva, 2014) defende que "O professor realiza o processo de aprendizagem em conjunto com a criança, onde ela, através do apoio dado pelo mesmo, vai-se tornando cada vez mais competente e desenvolve a sua autonomia" (p. 42).

Além disso, a cooperação entre o adulto e as crianças leva a que possa existir uma participação democrática em sala de aula, levando a que exista o desenvolvimento de ações primordiais para o crescimento dos/as alunos/as, isto é, dar voz e sensibilizá-los a cerca de temáticas sociais, estas que são um meio de auxílio na construção da sua formação cidadã. A fomentação do lado cidadão de cada aluno/a é crucial, já que o mundo está exposto e ultrapassa constantes alterações, tal como apresenta (Monteiro et al. (2016), a escola deve ser um lugar "(…) onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar (…) a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas" (p. 1).

No decurso do estudo foi necessário fundamentar as ideias adotadas, bem como a sua pertinência e, por isso, também foi indispensável recorrer a diferentes documentos de referência, sendo um deles o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), já que o seu objetivo é criar um quadro de referência com o intuito de "(…) formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos" (Martins et al., 2017, p. 5). Em seguimento, uma vez que se trata de um projeto de investigação que tem como área central a cidadania, já que, através dos *debates*, os/as alunos/as partilharam as suas ideias relativas a temas sociais, outros documentos oficiais que foram necessários para o estudo foram a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), visto que abrange "(…) um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças (…)" (Monteiro et al., 2016, p. 1), bem como as Aprendizagens Essenciais (AE), mais especificamente as destinadas à componente da Cidadania e Desenvolvimento.

Importa destacar que ainda que existam documentos de referência para o ensino, deve existir uma prática aberta à exploração de novos conhecimentos que façam sentido para o contexto, já que "A educação escolar tem efeitos profundos na construção da identidade das pessoas, molda as suas escolhas e tem consequências decisivas nas suas vidas, tanto no presente como no futuro" (Patacho, 2021, p. 16).

Em relação à estrutura do documento, o mesmo é composto pela introdução, quatro capítulos, nomeadamente o capítulo 1. Enquadramento Teórico, o capítulo 2. Metodologia de Investigação, o capítulo 3. Intervenção Pedagógica, o capítulo 4. Análise dos dados recolhidos e as Considerações Finais.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, no qual são evidenciados os temas inerentes ao projeto de investigação, mais concretamente a Formação Cidadã/Educação para a Cidadania no 1.º ciclo do Ensino Básico, a Participação Democrática na sala de aula e a A estratégia de *debate* como forma de aprendizagem cívica. Os mesmos são fundamentados com documentos e autores de referência.

Já o segundo capítulo, tendo como título a metodologia de investigação, aborda as técnicas utilizadas para a recolha, isto é, a observação, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário, mas também as técnicas de análise dos dados, ou seja, a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva.

O terceiro capítulo, isto é, a intervenção pedagógica, apresenta o contexto e os participantes do estudo em questão, bem como a descrição das atividades realizadas.

De seguida, o quarto capítulo, inerente à análise dos dados recolhidos durante o capítulo anterior, tal como o nome indica, apresenta os dados, seguidos da sua análise e interpretação, este que foram feitos através das técnicas de análise mencionadas no segundo capítulo.

Por fim, o último capítulo, mais concretamente as considerações finais, inclui uma síntese geral do projeto em questão, efetuando uma ligação com os autores abordados no capítulo inicial e refletindo sobre todo o processo.

CAPÍTULO 1

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

> "A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda a escola que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos"
>
> Paulo Freire (1997, cit. por Sarmento et al., 2009, p. 51)

O seguinte capítulo tem como intuito apresentar e refletir sobre o tema em estudo, mais precisamente "Debater para aprender: A estratégia de *debate* no 1.º ciclo do Ensino Básico", fundamentando-o com autores de referência, evidenciando também o que se encontra expresso nos documentos curriculares oficiais que possuem informação relativa à temática, como, por exemplo, as Aprendizagens Essenciais do 1.º ciclo do Ensino Básico, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Deste modo, os tópicos abordados são os seguintes: Formação Cidadã/Educação para a Cidadania no 1.º ciclo do Ensino Básico; Participação Democrática na sala de aula; A estratégia de *debate* como forma de aprendizagem cívica.

1.1. Formação Cidadã/Educação para a Cidadania no 1.º ciclo do Ensino Básico

Sendo a escola um lugar onde os/as alunos/as passam a maior parte dos seus dias, como defende Niza (2015), é importante que exista uma "(…) transformação da instituição escolar, por uma escola para todos que permita a cada um ir o mais longe possível no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento" (p. 17). Por conseguinte, é essencial que a sala de aula se traduza num ambiente propício à exploração e ligação de diferentes áreas do currículo, mas também no desenvolvimento de competências que ajudem os/as alunos/as a crescer civicamente, pois, mais do que instruir

estudantes, deve-se formar cidadãos ativos conscientes do mundo que os rodeia, visto que, este, mais do que nunca, é um lugar em constante mudança.

Portanto, em 2018, de forma a valorizar o que foi expresso anteriormente, a Direção-Geral da Educação e o Ministério da Educação desenvolveram os seguintes documentos: Aprendizagens Essenciais, estas que traçam objetivos que se pretende que os/as alunos/as alcancem nas diferentes áreas do currículo; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que

> (…) a partir da enunciação de um conjunto de princípios, visão, valores e competências gerais, traça, em linhas gerais, o perfil do cidadão que a escola há de ajudar a produzir e lança pistas para o modelo de currículo que pode levar ao desenvolvimento desse cidadão. (Roldão et al., 2017, p. 10)

Verificando o conteúdo da citação, realça-se que este conjunto de competências é fundamental para a vida dos/as alunos/as em comunidade, tanto a que existe dentro do contexto escolar como aquela em que as crianças vivem, ou seja, a sociedade.

Assim sendo, é crucial que nas instituições escolares se desenvolvam práticas de cidadania, pois, a componente da Educação para a Cidadania, caracteriza-se como sendo uma área que

> (…) visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelas outras, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos. (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1)

A ideia expressa também é defendida por Sousa (2018) quando afirma que "(…) a formação da "pessoa" enquanto cidadão autónomo, crítico e responsável é um dos grandes objetivos da educação" (p. 37), já que esta componente, isto é, a Educação para a Cidadania, engloba muito mais do que guiar os/as alunos/as a viver em sociedade e a compreender o mundo global.

As definições de Cidadania são múltiplas, destacando algumas delas. Segundo Costa e Ianni (2018), "(…) o statuts daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos", bem como "(…) o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da sociedade da qual faz parte" (p. 47). Não obstante, Bettencourt (2009, cit. por Cardona et al., 2011, p. 50), defende que se tem verificado "(…) uma tendência para o alargamento do conceito de educação para a cidadania à medida que surgem novos problemas na sociedade (…)", levando a que seja cada mais desafiante para o currículo e para o/a docente atualizarem-se e responderem às novas questões associadas às componentes cidadãs.

À vista do que foi referido e de forma a conseguir que os/as alunos/as atinjam tais competências, isto é, terem a capacidade de serem reflexivos/as, críticos/as, autónomos/as, conscientes e respeitadores das realidades/vivências do outro, entre outras, é fundamental que os/as docentes estejam aptos para mediar esta área do currículo, visto que possuem o importante papel de "(…) preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente (…)" (DGE-ME, 2018, p. 2). Ainda assim, apesar de a Educação para a Cidadania ser uma das áreas presentes nas Aprendizagens Essenciais, designada por Cidadania e Desenvolvimento, muitas vezes não é explorada adequadamente pelos docentes, já que, tal como refere Afonso (2007),

> Embora os professores considerem importante a educação cívica, salientando valores de natureza ética e relacional, continuam a

> centrar-se mais nos conhecimentos sobre a sociedade do que no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e autónomo ou na participação activa dos alunos em acções concretas na comunidade. (p.15)

É por isso que, tanto na formação inicial como na contínua, os/as professores/as devem continuar a instruir-se e a formar-se sobre as temáticas presentes nesta área do currículo, tentando alargar esses tópicos para competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Além disso, continua a ser fundamental que a instituição escolar e, consequentemente, o currículo se vá adaptando às mudanças da sociedade e do mundo, já que "Um bom projeto curricular deve servir para nos consciencializar sobre as representações e avaliações que os outros têm de nós, sobre a comunidade, sobre os outros e, igualmente, sobre o meio ambiente e a sustentabilidade" (Patacho, 2021, pp. 10–11).

Para que tal seja possível, é urgente que, em conformidade com Sarmento et al. (2009), "(…) conceda-se espaço às crianças, respeite-se a sua cultura, confira-se-lhes protagonismo, incentivem-se a serem construtoras de uma cidadania responsável, solidária, empenhada e crítica" (p. 39), pois, mais do que um/a aluno/a, este também se constitui como «um actor social» (Sarmento et al., 2009, p. 39). Importa que estes momentos sejam mediados da melhor forma, levando a que o/a professor/a investigador/a seja capaz de observar, refletir e planear consoante as necessidades e interesses que a turma vai manifestando (Sousa, 2018).

No que diz respeito à área presente no projeto, isto é, a Cidadania, e remetendo para as Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, estas são uma componente que se assume como "(…) um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural" (Monteiro et al., 2016, p. 3). Esta área do currículo está destinada a dois ciclos do ensino

básico – Ensino Básico e Ensino Secundário –, já que os conteúdos abordados são definidos como "áreas transversais e longitudinais" (Direção-Geral da Educação, nd). Como tal, engloba diferentes dimensões, tais como: Educação Rodoviária; Educação para o Desenvolvimento; Educação para a Igualdade de Género; Educação para os Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação para a Segurança e Defesa Nacional; Voluntariado; Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável; Dimensão Europeia da Educação; Educação para os Media; Educação para a Saúde e a Sexualidade; Educação para o Empreendedorismo; Educação do Consumidor; Educação Intercultural (Direção-Geral da Educação, 2013, pp. 2–5).

Os domínios suprarreferidos, isto é, presentes nas Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, são mencionados como "Nenhuma delas (…) corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas" (Martins et al., 2017, p. 19), por isso a necessidade de serem explorados de forma adequada. Assim, estes domínios têm como objetivo a ligação e, consequentemente, o desenvolvimento das competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, nd).

À vista disso, o documento mencionado – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – apresenta uma vasta gama de conhecimentos, capacidades e atitudes que devem ser exploradas ao longo dos doze anos de escolaridade (1.º ao 12.º ano), fazendo parte de um conjunto de competências que estão interligadas e que formam as seguintes áreas:

i) Linguagens e Textos;

ii) Informação e Comunicação;

iii) Raciocínio e Resolução de Problemas;

iv) Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;

v) Relacionamento interpessoal;

vi) Desenvolvimento Pessoal e Autonomia;

vii) Bem-Estar, Saúde e Ambiente;

viii) Sensibilidade Estética e Artística;

ix) Saber Científico, Técnico e Tecnológico;

x) Consciência e Domínio do Corpo (Martins et al., 2017, p. 19).

As competências apresentadas no PASEO caracterizam-se como indispensáveis, tanto na construção do "eu" que cada criança vai estabelecendo ao longo dos anos como na consciencialização do seu papel de cidadão de um mundo em constante mudança.

Com o propósito de reforçar a área da Cidadania e Desenvolvimento e de forma a potenciar as dez áreas presentes no PASEO, no ano de 2016 e através do Despacho n.º 6173, foi criada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, implementada nas escolas no ano letivo de 2017/18, que integra

> (…) um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática. (Monteiro et al., 2016, p. 1)

Tal como foi mencionado anteriormente, tendo em conta que a área da Cidadania aborda variados domínios, estando alguns presentes noutras áreas do currículo, torna-se enriquecedor a sua ligação. A ideia apresentada vai ao encontro do que está expresso no Decreto-Lei n.º 6/2001, isto é, "A

educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico" (Diário da República, 2001, p. 260).

Atendendo a Afonso (2007), para que a área da cidadania seja mediada e explorada da melhor forma, existem algumas metodologias importantes para a aquisição de competências relativas à prática de cidadania, tais como: i) Processos de trabalho cooperativo; ii) Processos de trabalho reflexivo; iii) Processos de resolução de problemas; iv) Processos de negociação, acordo e contrato; v) *Role play*/simulação de papeis; vi) Ações concretas (pp. 24–26).

Os processos de trabalho cooperativo promovem a partilha de ideias e a discussão democrática sobre diversos assuntos que despertem interesse aos/às alunos/as ou que estes lhes digam respeito, ouvindo e respeitando o próximo. Os processos de trabalho reflexivo permitem que a turma tenha um olhar reflexivo sobre as temáticas discutidas, por exemplo, através de um debate, pois "O importante é que cada um tenha oportunidade de exprimir o que pensa e, ao mesmo tempo, possa desenvolver valores e atitudes democráticas (…)" (Afonso, 2007, p. 24). Os processos de resolução de problemas são uma metodologia que consiste na partilha de ideias, apresentando estratégias de resolução, "(…) utilizando a discussão de dilemas morais e a discussão de valores" (Afonso, 2007, p. 24). Os processos de negociação, acordo e contrato, tal como indica, incidem num acordo para chegar a uma resolução de um determinado problema, chegando a um consenso entre os membros da turma. O *Role play*/simulação de papeis é uma estratégia que tem como finalidade compreender e estar consciencializado de realidades diferentes das nossas, por isso é fundamental que os alunos possam simular outros papéis e, para tal, "Têm por isso de se transportar para lugares, épocas, culturas e contextos sociais muito diferentes dos seus" (Afonso, 2007, p. 25). As ações concretas têm como objetivo que os alunos tenham a oportunidade de participar em manifestações, voluntariados, entre outros. (Afonso, 2007).

Ainda que as dimensões referidas sejam exploradas, bem como as metodologias mencionadas sejam, também elas, implementadas, existe a plena noção de que "(…) a educação para a cidadania – assim como a educação de uma forma geral – por si só não resolverá os problemas que as pessoas enfrentam no seu quotidiano" (Cardona et al., 2011, p. 48). Apesar disso, será um meio vantajoso para consciencializar os alunos sobre o mundo que os rodeia, bem como desenvolver as competências essenciais para a construção de um cidadão ativo e responsável. Além disso, a promoção da educação para a cidadania nas escolas é uma ótima maneira de os/as alunos/as observarem determinadas temáticas de outra forma, refletindo, compreendendo e apropriando-se do porquê de certas situações.

Em suma, tal como já foi mencionado, a comunidade escolar deve proporcionar um ambiente que desenvolva não só estudantes capazes de adquirir e compreender os conhecimentos das diversas áreas do currículo, como também deve ser um lugar que, gradualmente, tenha o poder de formar cidadãos ativos, responsáveis, conscientes das diferentes realidades existentes no mundo, que tenham respeito por eles e pelo próximo e que possam estar preparados para ter um papel ativo na sociedade. Este ponto de vista é defendido por Patacho (2021), pois afirma que "A educação a que temos acesso, na escola, deve proporcionar a todos uma caixa de ferramentas culturais a que recorrer para construir explicações e tomar decisões sobre as mais variadas situações" (p. 9). Posto isto, importa referir que se deve ter em atenção ao facto de que "(…) a educação para a cidadania, não pode deixar de ser uma garantia da democracia na medida em que a opinião de cada é respeitada sem que se aniquile a opinião do outro" (Libório, 2008, p. 8). Assim, Nogueira e Silva (2001, cit. por Sousa, 2018), destacam que a área da cidadania deve "(…) ser promovida como um processo de ensino-aprendizagem construtivo e contextualizado, tendo em conta as necessidades dos alunos" (p. 41).

1.2. Participação Democrática na sala de aula

Atualmente, o país caracteriza-se por ser uma sociedade democrática, mas nem sempre foi assim, já que, antes de 1974, o país encontrou-se exposto a dois períodos de liderança opressiva, mais concretamente a Ditadura Militar e, a partir de 1933, do Estado Novo, este que foi regido por António Oliveira Salazar e Marcelo Caetano. No dia 25 de abril de 1974, o país atravessou uma fase crucial, nomeadamente a transição do Estado Novo para a democracia, esta que consiste nas "(…) garantias que têm os cidadãos de poder agir com autonomia e de, através do exercício das suas vontades individuais, contribuírem para influenciar a opinião pública e para formar a vontade colectiva do Estado" (Lomba, 2015, p. 34).

Assim sendo, foi um período de inúmeras transformações para Portugal, sendo uma delas notória na área da educação, existindo diversas alterações no sistema educativo português (Pereira, 2014). Uma delas culminou, no dia 14 de outubro de 1986, na promulgação da Lei n.º 46/86, mais conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo, defendendo que "É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (Diário da República, 1986, p. 3068).

Por isso, a escola caracteriza-se por ser um espaço promotor do desenvolvimento de diversas áreas, permitindo a aquisição, por parte dos/as alunos/as, de inúmeros conhecimentos e capacidades presentes no currículo. Em alguns casos, o maior foco na sala de aula encontra-se muito direcionado em três áreas do saber, tais como: Português, Matemática e Estudo do Meio. Devido a isso, torna-se crucial que não só se fomente as aprendizagens mencionadas, mas também se explore outras componentes fundamentais para o desenvolvimento e crescimento dos/as alunos/as, visto que "(…) a função da escola moderna é preparar o indivíduo para atuar na vida em sociedade, por meio do cooperativismo e respeitando a individualidade de cada um" (D. Santos et al., 2018, p. 53). Além disso, em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU), proclamou a Declaração

dos Direitos das Crianças, esta que, tal como o nome indica, tem como objetivo apelar e consciencializar sobre os direitos que os mais novos devem possuir. Mais tarde, em 1989, a UNICEF, organização responsável por auxiliar crianças ao redor do mundo, declarou a Convenção dos Direitos das Crianças, esta que foi homologada pela ONU, tendo em vista a defesa de vários princípios, sendo um deles o direito de participação das crianças (Tomás, 2007).

À vista disso, uma das componentes que deveria ser desenvolvida em sala de aula passa por possibilitar que os/as alunos/as assumam uma participação ativa nas questões que ocorrem no contexto escolar, expondo as suas ideias e tomando decisões. Para que tal seja possível, é fundamental ter bem assente a ideia e o papel que as crianças devem desempenhar e, portanto, considerar "(…) a infância como uma construção social e a compreender as crianças como actores sociais plenos, competentes, activos e com "voz"" (Tomás, 2007, p. 45). O filósofo Paulo Freire (1974, cit. por Duque, 2014) refere que "não é possível dar aulas de democracia" (p. 51), logo, tal como já foi mencionado, é necessário que as instituições escolares e os professores possam promover momentos onde a criança tenha um papel ativo e importante nas questões que decorrem no contexto de sala de aula e, consequentemente, que lhe dizem respeito, pois, como afirma Torres (2001, cit. por Lima, 2005), "(…) os indivíduos não nascem sujeitos participativos, tendo portanto que aprender a participar na *polis*" (p. 76). Segundo o mesmo filósofo, este refere que "(…) os homens se educam no diálogo entre si, mediatizados pelo mundo" (Sousa, 2018, p. 37), por isso a sala de aula deve ser um espaço onde ambos os lados sejam ouvidos, ou seja, onde existam partilhas tanto por parte do/a docente como por parte dos alunos.

Por vezes, permitir que a criança dê uso ao direito que possui de participar nem sempre é visto da melhor forma, já que existe a ideia de que os/as alunos/as irão possuir todas as decisões que forem tomadas na sala de aula e que o/a docente perderá a sua voz. Esta idealização está incorreta,

visto que a participação de ambos os membros da sala – professor e alunos – trata-se "(…) de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças" (Tomás, 2007, p. 54), promovendo um ambiente acolhedor e seguro para as crianças.

Portanto, o/a docente deve ter em atenção que é essencial estar disposto/a a conhecer e a ouvir os seus/suas alunos/as, levando a que estes/etas possam ter um papel ativo e democrático no seu processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é necessário que seja proporcionado à turma um ambiente promotor de curiosidade e de desejo de aprender mais, propicio a partilhas tanto entre o adulto-aluno/a como entre os diferentes indivíduos que compõem a turma. Tendo em conta o que foi mencionado, Chomsly (nd, cit. por Patacho, 2021, p. 35), refere que "(…) se acreditamos que a principal finalidade dos sistemas educativos é a educação pública da cidadania democrática, então, toda a organização e o funcionamento das escolas têm de ser baseados nesses valores", ou seja, as instituições escolares, bem como os/as docentes a que elas pertencem, têm de ter em conta que se deve proporcionar aos/as alunos/as esses valores democráticos, ouvindo os seus interesses e opiniões. Para além disso, devem ter em atenção que

> Se, em tempos idos, a escola era tida como objecto de posse de um conjunto de professores, a quem cabia difundir os saberes construídos externamente, saberes esses transmitidos de uma forma normalizada, nos nossos dias, numa sociedade democrática que apela à participação, aquela representação social não tem mais espaço de aceitação. (Sarmento et al., 2009, p. 51)

De acordo com a citação apresentada e com a informação que foi expressa anteriormente, é crucial que a escola se assuma como um lugar onde os/as alunos/as também tenham a oportunidade de participar e onde as suas sugestões são ouvidas e acolhidas no contexto, já que, segundo Freire

(1997, cit. por Sarmento et al., 2009), a instituição escolar "(…) viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela" (p. 51). Deste modo, uma vez que vivemos numa sociedade democrática importa que os/as alunos/as, enquanto indivíduos pertencentes a uma comunidade, bem como cidadãos ativos, tenham a possibilidade de desenvolver e praticar uma participação democrática na sala de aula, promovendo o desenvolvimento da consciencialização de atitudes, valores e competências sociais. Portanto, uma escola não se pode caracterizar como sendo democrática se não desenvolve a prática desses valores nas suas salas de aula. Importa referir que a participação dos/as alunos/as não será algo que se irá adquirir e desenvolver de um dia para o outro, pois esta questão afirma-se como "(…) um processo gradual que requer aprendizagens, que vai se modificando com a idade e com a experiência (…)" (Tomás, 2007, p. 53).

Esta componente, isto é, a participação democrática, "(…) representa, assim, não apenas a concretização de um direito, nem somente um processo para atingir deliberações democráticas, mas encerra ainda um valor intrínseco e substantivo, de nuclear significado pedagógico" (Lima, 2005, p. 76). Por isso, engloba não só o ato de participação dos/as alunos/as nos conteúdos que estão a ser discutidos, lecionados e/ou avaliados, mas também no desenvolvimento de atitudes, valores, competências e capacidades fundamentais para o desenvolvimento pessoal, escolar e profissional de qualquer pessoa e que permitem aos/as alunos/as discutirem, tomarem decisões e estarem informados sobre diferentes temáticas do quotidiano, bem como de situações que decorrem no contexto escolar.

Ao longo dos anos, devido à importância que existe na participação ativa e democrática dos/as alunos/as nas escolas, no ano de 2021, foi promulgada, pelo Conselho Nacional de Educação, a Recomendação n.º 2 intitulada de "A voz das crianças e dos jovens na educação escolar", esta que tem como objetivo

> (…) abordar a situação atual do uso da voz e da participação das crianças e dos jovens em contextos escolares e sugerir orientações que permitam dar uma maior importância ao diálogo na construção das aprendizagens curriculares e na socialização democrática dos/as alunos/as, assegurando o seu envolvimento efetivo no próprio processo de educação. (M. E. B. Santos, 2021, p. 75)

Ainda assim, importar destacar que, segundo Hart (1992, cit. por Tomás, 2007), o ato de participação deve ter em conta alguns aspetos, nomeadamente o nível de desenvolvimento que os/as alunos/as possuem, as oportunidades educativas que a instituição dispõe, mas também ter em atenção os interesses que as crianças demonstram ter.

De forma a que este papel ativo seja promovido aos/às alunos/as, para além das áreas de competências mencionadas anteriormente, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, também são apresentados alguns valores cruciais para a construção de cidadãos ativos e responsáveis, tais como:

i) Liberdade;
ii) Responsabilidade e Integridade;
iii) Cidadania e Participação;
iv) Excelência e Exigência;
v) Curiosidade, Reflexão e Inovação (Martins et al., 2017, p. 11).

Em suma, atendendo às ideias apresentadas, é crucial que as instituições escolares se assumam como uma comunidade na qual os/as alunos/as também possam ter o direito de ter uma participação ativa nos assuntos que lhes dizem respeito, desenvolvendo assim a participação democrática nas escolas. Niza (2015), defende que “A atuação na escola deve firmar-se em valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida”

(p. 20), pois, só assim se estarão a desenvolver cidadãos responsáveis, democráticos e conscientes dos seus direitos e deveres.

Além disso, um/a docente que proporcione um ambiente democrático na sala de aula fará com que os seus/suas alunos/as estejam mais envolvidos nas dinâmicas realizadas, sejam mais interessados e curiosos, promovendo a sua autonomia no desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem. Esta afirmação é defendida por Branco (2002, cit. por Duque, 2014), pois "Se o que pretendemos é viver numa sociedade democrática é necessário que (…) transformem as suas salas em espaços abertos à cooperação, à negociação coletiva de objetivos, à construção da autonomia, à procura conjunta pelo bem-estar comum" (p. 51).

1.3. A estratégia de *debate* como forma de aprendizagem cívica

Sendo que para Patacho (2021), "A educação escolar deve permitir que todas as crianças e jovens, independentemente das suas origens e condições, aprendam a conviver e a trabalhar juntos, preparando-se para partilhar um futuro solidário, assente numa cidadania ativa, crítica e respeitadora da diversidade" (p.81), é indispensável que, assim como para qualquer área do currículo, existam momentos dedicados à formação cidadã, já que esta componente promove o desenvolvimento de competências cruciais para o desenvolvimento e crescimento dos/as alunos/as. A realidade referida ainda não se encontra implementada da forma correta em todas as instituições escolares, pois, tal como refere Libório (2008), na escola transmissiva, mais conhecida como escola tradicional, ainda que aborde a perspetiva e pensamento de diferentes filósofos, cientistas, matemáticos, entre outros, não se demonstra interesse em compreender o que os alunos pensam sobre temáticas do seu quotidiano, ou da sua realidade.

No seguimento do que foi expresso anteriormente e de forma a dar resposta a tal, o filósofo Matthew Lipman criou o programa Filosofia para Crianças que, mais do que introduzir o debate sobre filosofia, "(…) pretende levar as crianças a "aprender a pensar melhor", baseado no pensamento

reflexivo e no diálogo investigativo" (Libório, 2008, p. 1). Consequentemente, sendo uma abordagem que desperta o lado reflexivo dos alunos, faz com que estes se tornem cada vez mais "(…) críticos, criativos, preocupados e comprometidos com o seu pensamento" (Rolla, 2004, p. 26).

Deste modo, tendo em conta que é fundamental promover, desde cedo, habilidades cognitivas e a participação ativa dos/as alunos/as em sala de aula, é crucial que existam espaços para *o debate*, no qual "(…) os indivíduos expressam valores e regras sociais que orientam o seu comportamento e as tomadas de posição em situações enunciativas que envolvem temas controversos em relação a esses valores e regras sociais" (Cristóvão et al., 2003, p. 1436). Para além disso, estimula a que os/as alunos/as aprendam "(…) a pensar por si próprios de forma inteligente e autónoma, numa perspectiva crítica e criativa, por forma a que possam participar na construção de uma sociedade democrática" (Libório, 2008, p. 3), já que, conforme Dewey, "(…) aprende-se cidadania, sendo cidadão" (Sarmento et al., 2009, p. 49).

Importa destacar a diferença entre discutir e debater, pois, ainda que os seus nomes possam parecer significar o mesmo, os seus conceitos apresentam o contrário, por isso Vasconcelos et al. (2017) salienta a diferença que existe entre o ato de discutir e o de debater, ou seja, o primeiro – discussão – caracteriza-se por ser uma "(…) competição entre opiniões antagônicas", mais concretamente a existência de rivalidade nas opiniões que são partilhadas. No caso do segundo – *debate* – assume-se como uma "troca de opiniões", promovendo o respeito pela opinião do próximo (p. 81).

Ainda assim, *os debates* são momentos no qual a pessoa expressa a sua opinião sobre determinado assunto, utilizando a argumentação, esta que, segundo Leitão (1999, cit. por De Chiaro e Leitão, 2005), consiste numa "(…) atividade discursiva que potencializa mudanças nas concepções dos indivíduos sobre temas discutidos" (p. 350). Os/as alunos/as ao argumentarem estão, consequentemente, a desenvolver o pensamento crítico, este que, atendendo a Vieira et al. (2014), é "(…) uma forma de

pensamento racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou o que fazer" (p. 31).

De acordo com Afonso (2007), esta estratégia – *o debate* – está inserida numa das metodologias fundamentais para o desenvolvimento do exercício da cidadania, mais precisamente o que o autor intitula de Processos de trabalho reflexivo, já que, a utilização desta estratégia, "(…) permite clarificar posições e conhecer mais sobre determinado assunto e, assim, poderemos ajuizar e decidir com outra consciência do que está em causa" (p. 24).

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (1998, cit. por Cristóvão et al., 2003, p. 1440), *o debate* pode assumir os seguintes três formatos: *Debate* de opinião sobre o fundo controverso, isto é, tomar uma posição (a favor, ou contra) sobre um determinado assunto; *Debate* para deliberação, que tem como objetivo chegar-se a um consenso sobre um tema; *Debate* para resolução de problemas, assim como o nome indica, tem o intuito de se arranjar uma solução para uma situação que ocorra.

Além dos tipos de *debates*, conforme Gonçalves (2009), esta estratégia também dispõe de quatro dimensões: i) Dimensão psicológica, que tem em atenção os interesses manifestados pelos alunos; ii) Dimensão cognitiva, diz respeito ao nível de dificuldade que o tema do debate irá assumir; iii) Dimensão social, esta que engloba o quotidiano de cada aluno (dentro e fora da comunidade escolar); iv) Dimensão didática, este que tem em conta o nível de dificuldade da temática que será discutida, já que deve ser adaptada ao nível de conhecimento dos alunos.

Em relação à terceira dimensão, – Dimensão social – ainda que o autor refira que esta deva estar associada ao dia a dia dos/as alunos/as, compreendemos que vivemos num mundo globalizado em que *o debate* de certos temas não se deve restringir apenas ao que os/as alunos/as conhecem, pois, considerando o que foi expresso, isto é, a globalização, é cada vez mais usual que um grupo de crianças apresente realidades destintas. O facto de se limitar os temas que são abordados pode

condicionar a dinâmica, arriscando a que assuntos relevantes não sejam partilhados, mas também, levando a que os/as alunos/as construam ideias irreais sobre essas temáticas.

Tendo em conta que os/as alunos/as ao frequentarem uma escola e pertencerem a uma turma são membros de uma comunidade, torna-se crucial que a sala de aula seja um espaço que reflita e desenvolva o papel de cidadão que cada um deles possui. Deste modo, Célestin Freinet, mais conhecido como um dos fundadores do Movimento da Escola Moderna, através da sua proposta pedagógica defendia que o contexto escolar deveria ser um espaço cooperativo entre todos os membros da sala, promovendo a formação de cidadãos capazes de viver e ter um papel ativo na sociedade, desenvolvendo alunos autónomos e reflexivos (D. Santos et al., 2018).

Para além disso, tal como destaca Patacho (2021), a adoção do *debate* como forma de aprendizagem cívica é importante, pois "É preciso que se oiçam diferentes vozes, que os assuntos sejam submetidos a debate e que se produzam compromissos alargados no respeito pelas regras democráticas" (p. 55).

Assim, é fundamental que a sala de aula se assuma como "(…) um espaço de diálogo, escolhas e compartilhamento de conhecimentos" (D. Santos et al., 2018, p. 59), pois é através das partilhas dos restantes membros da turma que os/as alunos/as vão desenvolvendo o sentido de curiosidade e o interesse por determinados conteúdos, levando a que, consequentemente, adquiriram novos conhecimentos relativos aos mesmos. Freire (1987, cit. por Souza e Suhr, 2022) também defende as ideias apresentadas anteriormente, pois, tal como o mesmo menciona, é por via do diálogo que as pessoas compreendem e se consciencializam em relação aos assuntos do mundo, levando a que estas reflitam sobre as suas ações e ajam de forma consciente e responsável.

Para que seja possível que estes momentos sejam realizados, importa destacar que, na sala de aula, o/a docente deve promover

> (…) um clima de livre comunicação dos alunos, de forma a garantir-lhes espaços de diálogo, onde possam discutir as experiências vividas e que essas os conduzam a uma série de reflexões que lhes permitam não só reconstruir e reelaborar a experiência já vivida dentro e fora do contexto escolar, transformando conceitos quotidianos em conceitos científicos, mas, sobretudo, porque acrescenta à dimensão cognitiva uma dimensão moral e ética. (Serralha, 2008, p. 78)

Relativamente ao papel do/a professor/a na mediação dos tempos de *debates*, este/a deve limitar-se a duas funções, nomeadamente o de dar a palavra aos alunos e de gerir o momento, de forma a que não se instale muita confusão durante esses tempos, mas também deve elaborar "(…) perguntas curtas aos alunos com a intenção de estimular o raciocínio e a argumentação (…)" (Cristóvão et al., 2003, p. 1439), ou seja, levá-los a refletir sobre a questão levantada.

Considerando que vivemos num mundo que se encontra movido cada vez mais pela tecnologia, desde cedo, as crianças têm acesso a uma grande quantidade de informação, levando a que as absorvam e, na maior parte das vezes, não lhes seja dada resposta. Como defende Libório (2008), os/as alunos/as "(…) possuem um saber próprio que, normalmente, não lhes é reconhecido, postura oposta à perspectiva tradicional de educação em que é o professor que detém conhecimentos que vai impor à criança e esta, a quem não é reconhecido qualquer saber (…)" (p. 4), logo é importante que o/a docente seja capaz de potenciar tempos que sejam propícios à partilha de informações entre a turma, para que, algumas das questões/ideias apresentadas pelos/pelas alunos/as possam ser respondidas.

Para além disso, *o debate* de ideias/opiniões proporciona ao/à professor/a uma noção do conhecimento prévio que as crianças possuem, mas também

estimula a que as mesmas questionem "(…) os seus próprios valores, assim como os valores universais das sociedades dentro do contexto de uma comunidade de investigação" (Libório, 2008, p. 5).

Por fim, neste sentido, *o debate* é uma estratégia que deveria ser adotada nas escolas, já que possibilita o desenvolvimento de capacidades cruciais para a formação dos alunos enquanto cidadãos ativos, mas também possibilita a compreensão das ideias/opiniões que cada aluno possui sobre determinado assunto, promovendo, em grupo, a consciencialização e aquisição de novos conhecimentos. Assim, ainda que inserida num contexto impulsionador da formação cidadã dos alunos, surgiu a necessidade de promover esta componente através do *debate*, pois desenvolver alunos/as mais reflexivos e conscientes do mundo que os rodeia, fomentará cidadãos conscientes e responsáveis.

CAPÍTULO 2

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O segundo capítulo incide na metodologia utilizada no decorrer do estudo e, para tal, este engloba os seguintes tópicos: as questões e objetivos de investigação, as opções metodológicas adotadas na investigação, mais concretamente a investigação qualitativa e a investigação sobre a prática, fundamentando-as com autores de referência. Além disso, ao longo do capítulo, não só é apresentada a pertinência e adequação ao estudo das opções mencionadas, mas também das técnicas de recolha de dados utilizadas ao longo do processo e, por fim, das técnicas de análise de dados, nomeadamente a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva.

2.1 Questão de investigação e objetivos

Atendendo ao que foi expresso na introdução do documento, as questões de investigação, ou seja, as questões de partida que deram início ao presente estudo foram as seguintes: “De que forma *o debate* de temas sociais enquanto estratégia de participação dos/as alunos/as na turma contribui para a sua formação cidadã?”; “Como é que *o debate* pode ser uma estratégia que visa promover o desenvolvimento da argumentação dos/as alunos/as?”.

As questões apresentadas têm como objetivo compreender de que forma esta estratégia, isto é, *o debate*, pode ser potencializador de competências e capacidades essenciais para a formação cidadã dos/as alunos/as, como é, por exemplo, o caso da argumentação, observação, reflexão, respeito/compreensão. Além disso, o foco mencionado, também tem como intuito perceber como esta dinâmica pode ter um papel importante na consciencialização dos/as alunos/as sobre temas sociais relevantes tanto a nível histórico como a nível atual. Ao longo do estudo, a participação ativa dos/as alunos/as foi indispensável para que fosse possível impulsionar o desenvolvimento e construção de uma cidadania ativa, mas também para

que a dinâmica fosse ao encontro dos interesses e necessidades demonstrados pela turma.

Ainda que este tenha sido o foco do estudo, numa primeira fase e valorizando o papel dos/as alunos/as, considerei importante compreender as conceções dos mesmos sobre a participação, fomentando a reflexão e a partilha relativamente ao que consideram ser este ato. Além disso, tendo em conta que a rotina do grupo era baseado nos princípios do MEM, também importou constatar se os/as alunos/as tinham noção do seu papel nos diferentes momentos da rotina da sala e, por isso foi fundamental fazer um levantamento relativo aos tempos que a turma considerava que esse papel era valorizado, ou seja, em que situações/momentos é que, para os/as alunos/as, a sua participação era evidente no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, atendendo à questão apresentada, bem como à leitura do livro "Avó, onde é que estavas no 25 de abril?", da autoria de Ana Markl, a turma foi desafiada a refletir sobre a possibilidade de nem sempre termos tido a liberdade de expressão que possuímos atualmente.

A partir destes momentos e das partilhas realizadas pelos/pelas alunos/as, deu-se continuidade à intenção deste estudo, ou seja, a intervenção direcionada para a estratégia de *debate* e o que esta pode promover no desenvolvimento e crescimento dos/as alunos/as.

2.2 Metodologia e a sua adequação ao estudo

Neste tópico, tal como foi referido anteriormente, importa apresentar as opções metodológicas que mais se adequam ao estudo em questão.

2.2.1 Investigação qualitativa

O conceito de investigação entende-se por ser "(…) uma atividade de produção e aprofundamento do conhecimento científico, com metodologias e critérios de rigor próprios e distintos dos das práticas educativas, que poderá contribuir para compreender e analisar a prática (…)" (Lopes da Silva, 2013, p. 285).

Assim, atendendo à citação apresentada acima e às metodologias existentes, o presente estudo enquadra-se na investigação qualitativa, já que, segundo McMillan e Schumacher (2005, cit. por Alves e Azevedo, 2010), esta abordagem "(…) permite elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações dos fenómenos e tomar decisões informadas para a acção educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática" (p. 49). Para tal e de maneira a contribuir para estas componentes, isto é, a teoria e a prática, tornou-se fundamental a recolha de dados relativos ao contexto/participantes, mas também das intervenções realizadas, utilizando técnicas adequadas ao estudo em questão.

Para além disso, importa referir que, atendendo Bodgan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características específicas, tais como: i) "(…) a fonte natural directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal"; ii) "(…) é descritiva"; iii) "os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos"; iv) "os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva"; v) "o significado é de importância vital (…)" (pp. 47-50).

Considerando as características apresentadas, o meu papel enquanto estagiária e investigadora vai ao encontro do que foi expresso, já que, durante dez semanas, estive, tal como mencionado, no contexto a recolher dados, não deixando de interagir na rotina do grupo e com os/as alunos/as. Além disso, por ser uma abordagem descritiva, os dados recolhidos foram registos escritos pelos/pelas alunos/as (tanto em papel como em formato digital), bem como registos áudios dos *debates*. No que diz respeito ao processo, este foi o principal foco já que, para mim, o interesse decorria na verificação da participação dos/as alunos/as, ou seja, no que a turma partilhava no decorrer dos *debates* e não se o que estes registavam na plataforma *padlet* estava bem escrito ou correto. Assim, ao longo do processo, através de um guião de observação, fui prestando atenção e, posteriormente, retirei breves informações relativas aos

comportamentos e ações realizadas pelos/pelas alunos/as nestes momentos. Tendo em conta a última característica da abordagem, isto é, o significado, considerei essencial compreender e ter uma ideia mais concreta de como a dinâmica foi para os/as alunos/as, isto é, os tempos dedicados aos *debates* em turma, bem como as aprendizagens que estes consideram ter adquirido durante os mesmos, sendo esse levantamento feito através de um questionário.

2.2.2 Investigação sobre a prática

Enquanto futura profissional de educação, é crucial que tenha em conta que a formação não estará, nem deve estar, restrita à inicial, já que, no decorrer do percurso profissional, terei de ter a capacidade de avaliar, adaptar e acompanhar as situações ocorridas no contexto escolar. Portanto, torna-se fundamental continuar a refletir e a investigar mais sobre as diferentes vertentes da área da educação, pois o/a professor/a deve "(…) ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona" (Alarcão, 2001, p. 6).

Com efeito, Cochran-Smith e L. Lytle (1993, cit. por Alarcão, 2001) afirmam que "a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula" (p. 5). Assim, apesar de ainda não ter o grau de mestre para poder exercer como professora, durante o estágio, assumi um papel de estudante estagiária-investigadora, já que foi essencial participar e refletir sobre a vivência em sala. Deste modo, ao observar e vivenciar a rotina do grupo, tornou-se claro que, durante a Apresentação de Produções (AP), surgiam temas importantes, estes que acabavam por não ser explorados, levando a que não existisse resposta aos interesses demonstrados. Consequentemente, considerei pertinente a adoção da estratégia de *debate* na rotina do grupo, tentando responder a essa questão.

Importa destacar que, ainda que no contexto em que estive inserida fosse notória a promoção da formação cidadã dos alunos, visto que a prática da professora cooperante, bem como do contexto, eram regidos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), bem como da justificação apresentada no parágrafo anterior, considerei importante promover esta componente – e outras – através de uma diferente estratégia, *os debates*. Estes momentos, tendo em conta os interesses da turma, eram dedicados à partilha de ideias sobre temáticas sociais que, como mencionado inicialmente, promoviam competências e capacidades inerentes à cidadania ativa dos/as alunos/as.

Tendo em conta as características do projeto, considera-se que ambas as abordagens apresentadas, isto é, a investigação qualitativa e da investigação sobre a prática, são as opções metodológicas se adequam ao presente estudo. A primeira – investigação qualitativa – por ser uma investigação com o objetivo de recolher dados de cariz qualitativo e a segunda – investigação sobre a prática – porque, ainda que tenha sido num curto espaço de tempo, foi crucial ir refletindo sobre a prática, tanto sobre a que estava a vivenciar como aquela que estava a implementar.

2.3 Técnicas de recolha de dados utilizados e a sua adequação ao estudo

Atendendo às técnicas de recolha de dados utilizados, estas foram cruciais para, posteriormente, pudesse analisá-los e, por isso foram necessárias as seguintes: Recolha documental; Observação; Inquérito por entrevista; Inquérito por questionário.

2.3.1 Recolha documental

A recolha documental foi fundamental para recolher informações, já que, através da presente técnica e recorrendo aos registos dos/as alunos/as, consegui compreender as conceções/perceções destes relativos à temática em estudo, mais concretamente sobre o conceito de participação. Além disso, também foi necessário reunir os comentários realizados pela

turma na plataforma *padlet*, no final de cada *debate*, sobre os temas abordados.

Tal como defende Quivy e Campenhoudt (1998), "(…) os métodos (…) de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenómenos estudados" (p. 204), por isso, sendo imprescindível no desenvolvimento do estudo, a recolha documental surge acompanhada de outra técnica de recolha de dados, a observação.

2.3.2 Observação

Ao longo do desenvolvimento do estudo, a observação foi essencial e indispensável, pois, enquanto estudante estagiária, auxiliou-me não só na compreensão das necessidades e interesses da turma, mas também na verificação da regularidade e participação dos/as alunos/as na intervenção. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), uma das vantagens da observação é "a recolha de material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo" (p. 199), que foi um aspeto importante para a escolha dos temas abordados nos *debates*.

Uma vez que, para além de observar, me encontrava a vivenciar a rotina do grupo, este ato assumiu-se como participante, já que, segundo Amado (2014), consiste na "(…) necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado" (p. 153).

Assim, para ajudar nesta técnica de recolha de dados foi necessária a utilização de um instrumento que pudesse apoiar e mediar o meu olhar em momentos específicos, como foi o caso dos momentos de *debates*, estes que foram auxiliados com a elaboração de um guião de observação (consultar anexo A). Este instrumento, sendo crucial o papel ativo dos/as alunos/as nos *debates*, consistia na observação tanto da frequência de participação como da importância/interesse que demonstravam ter pelos momentos que estavam a decorrer. Deste modo, através de uma adaptação

da escala de *Likert*, os indicadores mencionados foram classificados de 1 a 5, sendo, no caso da frequência de participação, o menor número (1) equivalia a “nunca participa” e o maior número (5) a “participa muito frequentemente”. Já relativamente à importância/interesse pelos momentos, o 1 correspondia a “não demonstra interesse” e o 5 a “demonstra interesse muito frequentemente”. A atribuição destes números a cada um dos alunos foram registados na perceção da estudante-estagiária.

Para além disso, a observação também foi acompanhada da elaboração de instrumentos de registo, nomeadamente os registos de notas de campo, os registos fotográficos e os registos áudio.

No que diz respeito aos registos áudio, estes foram essenciais nos momentos em que estavam muitos alunos a participar e era difícil acompanhar e registar manualmente os argumentos ditos por eles, como, por exemplo, nos *debates* realizados. Para além disso, também foi necessário no momento da entrevista realizada à docente.

Já os registos de notas de campo foram essenciais para me estabelecer temporalmente e compreender o que tinha acontecido no decorrer das semanas de intervenção, mas também para registar os interesses que foram demonstrados pelos/pelas alunos/as relativos aos temas sociais discutidos nos *debates* em turma. As notas de campo registadas foram apenas relativas a momentos que considerei serem relevantes para o estudo em questão.

Os registos fotográficos foram importantes para captar alguns dos momentos mais significativos que foram decorrendo ao longo da intervenção pedagógica. Um exemplo desses registos foi a proposta dos *debates* em turma, esta que foi feita, por mim, com recurso a um dos instrumentos de regulação e pilotagem utilizado na rotina do grupo, nomeadamente o Diário de Turma.

2.3.3 Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista foi utilizado antes de iniciar a intervenção com a turma e foi realizado à professora cooperante, tendo como objetivo compreender a visão da docente sobre o modelo adotado, sobre o ato de participação por parte dos/as alunos/as na sala de aula e como o modelo o reflete e, ainda que não tenha tido efeito no presente projeto de investigação, obter uma sugestão, por parte da mesma, para a minha intervenção pedagógica.

Uma vez que tinha objetivos delineados, esta técnica consistiu numa entrevista semiestruturada e, para tal, foi fundamental a realização de um guião de entrevista para que pudesse mediá-la de forma correta e focada em certos objetivos, pois, atendendo a Batista et al. (2021), este instrumento "(…) contém questões numa perspetiva lógica e sequenciada a colocar ao inquirido sobre a realidade a estudar" (p. 18). Deste modo, o guião foi dividido em diferentes blocos temáticos, como: Legitimação e motivação da entrevista; Caracterização da entrevistada; Modelo pedagógico base; Instrumentos de pilotagem utilizados; Participação dos alunos. Em cada um dos blocos apresentados foi importante elaborar perguntas que se centrassem em cada um dos temas (consultar anexo B).

2.3.4 Inquérito por questionário

Outra das técnicas utilizadas para a recolha de dados do projeto de investigação foi o inquérito por questionário. Como defende Batista et al. (2021), esta "(…) permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações" (pp. 14-15). Deste modo, a sua realização foi feita no final da intervenção a cada um dos/as alunos/as, já que tinha como objetivo ter um balanço individual, para que, consequentemente, conseguisse ter uma perspetiva global da turma em relação à estratégia de *debate*, bem como das aprendizagens adquiridas pelos mesmos. Para tal, foi necessário a construção de um instrumento, mais precisamente de um questionário.

A sua elaboração teve em conta alguns aspetos que pretendia compreender, tais como: obter um *feedback* por parte dos/as alunos/as sobre *os debates* em turma, entender as competências que os alunos consideram ter adquirido, perceber *o debate* com o qual a turma mais se identificou, isto é, que mais gostou e com qual menos simpatizou, ou seja, que menos gostou, bem como obter uma avaliação dos/as alunos/as sobre como classificam *os debates*, tendo em conta o seu interesse e a sua participação nos mesmos. Este último aspeto foi apresentado, tal como no guião de observação utilizado nos *debates* pela estagiária, através da Escala de *Likert*, sendo a primeira, ou seja, a escala relativa à participação dos alunos, a seguinte: 5) Participei muitas vezes; 4) Participei algumas vezes; 3) Às vezes participei; 2) Raramente participei; 1) Não participei. Em relação à escala destinada ao interesse que os alunos tiverem acerca dos debates, esta foi: 5) Achei muito interessante; 4) Achei algumas vezes interessante; 3) Às vezes achei interessante; 2) Achei pouco interessante; 1) Não achei interessante.

Relativamente à sua estrutura, os tipos de perguntas forma maioritariamente de resposta fechada, na qual os/as alunos/as tiveram de assinalar com uma cruz a/s resposta/s que pretendiam. Ainda assim, tendo em conta que existiam aspetos que tencionava que fossem mais detalhados, isto é, perceber o porquê de terem selecionado um certo debate, também existiram tipos de respostas abertas (consultar anexo C).

A presente técnica também foi aplicada, ainda que de forma diferente, através da ferramenta online *padlet*, esta que teve como foco o levantamento de conhecimentos que os/as alunos/as foram assimilando acerca dos temas partilhados nos diferentes *debates*. Como tal, as respostas foram livres e, por isso caracterizaram-se como abertas.

2.4 Técnicas de análise de dados e a sua adequação ao estudo

Tal como foi crucial recolher dados para a investigação, também foi essencial que, a partir desses, existisse uma análise adequada. Assim, as

técnicas utilizadas foram a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva.

2.4.1. Análise de conteúdo

Após a recolha de todas as informações importantes para o projeto de investigação, tendo em conta a natureza de alguns dados, foi crucial recorrer à técnica de análise de conteúdo. Segundo Amado (2000) a presente metodologia tem como intuito "(…) permitir, além duma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido "contexto de produção"" (p. 54).

Assim sendo, através das transcrições dos registos áudio (dos *debates* e da entrevista realizada à docente), dos registos realizados pelos/pelas alunos/as, tanto referentes ao ato de participar como dos comentários realizados na plataforma *padlet*, bem como das questões abertas presentes no questionário, foi necessário proceder a uma análise minuciosa e centrada. Para que tal fosse possível e considerando a técnica em questão, foi necessário recorrer a "categorias de significação" (Amado, 2000, p. 53), estas que foram importantes para o agrupamento e interpretação dos diferentes dados.

2.4.2. Análise estatística descritiva

Tal como referi anteriormente, no final da intervenção pedagógica foi crucial ter uma ideia exata sobre o impacto que a estratégia realizada, isto é, *o debate*, teve para os/as alunos/as. Assim sendo, como foi apresentado anteriormente, recorri ao inquérito por questionário para recolher as opiniões dos participantes.

Deste modo, para analisar os dados apresentados nos questionários recorri à análise estatística descritiva, já que foram utilizadas representações gráficas e, segundo Reis (1996, cit. por Morais, 2005, p. 8), esta técnica consiste "(…) na recolha, análise e interpretação de dados numéricos

através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos". Os dados dos questionários foram transferidos para a ferramenta *online* da *Google*, o *Forms*, esta que gerou automaticamente gráficos das respostas dadas pelos alunos, considerando também as questões com as escalas de *Likert* já apresentadas anteriormente.

Em suma, considerando os dados que serão analisados e as justificações apresentadas, as técnicas de análise de dados utilizadas adequam-se ao estudo em questão.

CAPÍTULO 3

3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O terceiro capítulo, tal como o nome indica, tem como foco a contextualização da intervenção pedagógica realizada durante o período de estágio IV, descrevendo e explicitando os seis momentos realizados no estudo em curso. Para tal, importa que exista a apresentação do contexto onde decorreu o projeto de investigação, bem como uma breve descrição dos participantes do estudo.

3.1. Apresentação do contexto e dos participantes

3.1.1. Caracterização da instituição

A instituição que nos acolheu para a realização do último estágio, ou seja, o estágio IV, tendo sido inaugurada no ano de 2005 e reconhecida em 2008 como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localiza-se no concelho da Moita.

Relativamente à oferta educativa prestada, esta dispõe de serviços na valência de Creche, Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Em 2014, de modo a dar resposta às necessidades expressas pela comunidade envolvente, foi fundado o 1.º CEB e, pelo mesmo motivo, em 2022, construiu-se um novo edifício destinado ao 2.º CEB. Um fator de relevo a mencionar coaduna-se com o facto de toda a ação desenvolvida pela instituição se basear no Movimento da Escola Moderna (MEM). Para além disso, a instituição dispõe de um conjunto de Atividades variadas de Enriquecimento Curricular (AEC).

No que se refere ao espaço este é constituído por diferentes zonas, com funcionalidades distintas, nomeadamente: uma zona polivalente (utilizada também como refeitório); uma biblioteca; três casas de banho; um laboratório de artes e expressões; uma sala de professores; uma sala de arrumos; quatro salas de aula, uma para cada ano de escolaridade. A zona

exterior é ampla, dispondo de um conjunto de infraestruturas de parque infantil.

3.1.2. Caracterização do grupo

O presente estudo decorreu numa turma de 3.º ano de escolaridade, sendo esta acompanhada pela professora titular que partilhou ter-se licenciado na Escola Superior de Educação de Setúbal, entre o ano de 1999 e 2003. Iniciou a sua prática profissional no ano de 2004, tendo desempenhado funções em diferentes instituições, tanto de caráter público como privado, e encontra-se a exercer na atual instituição há sete anos letivos.

Em relação as participantes do estudo, o grupo é constituído por vinte e cinco alunos/as (doze do sexo masculino e treze do sexo feminino), com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, sendo que a maioria dos/as alunos/as são de nacionalidade portuguesa e apenas um é de nacionalidade suíça. A turma demonstra ter interesse e curiosidade em adquirir novos conhecimentos, mas acima de tudo apresentava ter muita cooperação e empatia pelo próximo. De entre o conjunto de alunos/as, existem alguns que, por necessitarem de apoio mais especializado e individualizado em diferentes áreas e níveis, se encontram abrangidos pelas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. Com vista a se apoiar estes/estas alunos/as, existe um conjunto de profissionais especializados como psicólogos, terapeutas da fala e técnicos de educação especial que trabalham conjuntamente, e em complementaridade, com a professora titular, visando a partilha de possíveis estratégias a adotar-se e da evolução do próprio processo de desenvolvimento das crianças. Como forma de potenciar o trabalho desenvolvido no Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.), a turma é acompanhada por uma professora de apoio.

3.1.3. Caracterização da sala e da rotina

Abordando, neste momento, o espaço físico da sala de aula, este caracteriza-se por ser amplo, dispondo de uma parede de fole, a meio da

sala. As mesas da sala encontram-se dispostas em cinco grupos pelos quais se distribuem os/as alunos/as. Os materiais que compõem a sala são diversos e diversificados, tais como: um quadro branco e um quadro interativo; dois lavatórios; estruturas destinadas à arrumação de materiais, como armários e estantes; módulos com gavetas para que os alunos pudessem organizar os materiais suplentes; estante com livros, conhecida como a área da biblioteca; caixas com materiais para a realização de atividades experimentais; painéis para afixar trabalhos/documentos/instrumentos; computador; jogos dedicados à leitura, escrita e matemática; puzzles; materiais de pintura, desenho e escrita.

As paredes da sala encontram-se preenchidas com uma variedade de materiais que servem de apoio à gestão e organização do trabalho que é desenvolvido pela turma, podendo observar-se diferentes instrumentos regulamentação e pilotagem, estes desempenham uma importante função na rotina diária da turma, com efeito destacam-se: a agenda semanal, na qual é possível constatar-se a existência de momentos distintos que compõem a rotina; o plano do dia, este que é registado pelo presidente da semana e auxilia a turma na compreensão do que foi atingido (ou não) no dia anterior; o mapa das tarefas, com rotatividade semanal; o mapa das presenças; o mapa de registo dos temas dos projetos, bem como da sua evolução; o calendário/mapa do tempo; o diário de turma, para o registo de acontecimentos; o mapa de registos da Apresentação de Produções, no qual os alunos registam o dia da semana e o material que irão partilhar com a turma; as regras da sala; o Plano Individual de Trabalho (P.I.T.), utilizado durante o TEA, apresentando um caracter flexível e ajustável às necessidades expressas pelos alunos; o registo da realização de ficheiros; as Listas de Verificação coletivas.

Um momento fundamental na gestão da turma ocorria às segundas e sextas-feiras, sendo este o Conselho de Cooperação. Durante este tempo, os/as alunos/as, com auxílio da professora titular, assumiam a função

primordial de planificação, regulação e avaliação do trabalho desenvolvido pela turma ao longo da semana.

Por fim, demonstra ser uma instituição que tem como intuito desenvolver e impulsionar o crescimento dos alunos tanto a nível escolar como a nível pessoal.

3.2. **Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica**

O presente conjunto de atividades, implementado durante o período de estágio IV, teve como principal objetivo desenvolver capacidades e competências para a formação cidadã dos alunos através da estratégia de *debate* em turma. Além disso, também tinha o importante propósito de consciencializar o grupo de crianças relativamente às temáticas sociais que foram exploradas.

O interesse em promover momentos dedicados à partilha e argumentação de temáticas sociais surgiu, não só devido à necessidade de potenciar e dar outro sentido ao ato de participação dos/as alunos/as na sua formação cidadã e na sala de aula como também devido ao olhar atento e observador que fui realizando ao longo das semanas de estágio, mais concretamente durante os tempos que compunham a rotina do grupo. Consequentemente, uma das primeiras situações observadas aconteceu durante a Apresentação de Produções, quando verifiquei que existia um interesse e uma necessidade geral da turma de se abordarem assuntos que ampliassem e diversificassem as temáticas propostas pelo currículo. Tal como referido anteriormente, este momento – Apresentação de Produções – consistia num espaço livre, no qual os/as alunos/as (individualmente ou em grupo) podiam apresentar produtos que fossem do seu interesse, nomeadamente a partilha de vídeos, leitura de livros, apresentação de slides, entre outros.

Assim, tendo em conta que o dia a dia da turma era baseado no modelo pedagógico do MEM, ainda que existisse flexibilidade curricular, a

rotina do grupo desenrolava-se através da Agenda Semanal, esta tinha tempos específicos para cada um dos dias da semana. Posto isto, foi crucial, num primeiro momento, dialogar com a professora cooperante de forma a compreender qual seria o horário e o dia da semana mais indicado para a realização das atividades, mais especificamente dos *debates*. Tendo em conta que era necessária a utilização de computadores para a intervenção e, visto que à terça-feira os alunos levavam os seus computadores pessoais para a instituição, em conjunto com a docente e com a turma, acordou-se que esse seria o dia destinado à realização dos *debates*.

Importa mencionar que, ainda que alguns momentos referentes à intervenção pedagógica tenham sido previamente planificados, recorrer à voz dos/as alunos/as foi a prioridade para que os mesmos se pudessem desenrolar e adaptar de acordo com os interesses e necessidades da turma. Também foi importante observar a motivação dos/as alunos/as para a implementação das tarefas, ou seja, a realização dos debates acontecia consoante as temáticas que a turma demonstrava ter interesse em abordar, caso contrário poderiam tornar-se momentos desinteressantes ou impostos ao grupo. Assim, a proposta dos *debates*, bem como dos temas partilhados nesse tempo, foram previamente sugeridos e acordados com o grupo de crianças.

Também importa destacar que, sendo a participação dos/as alunos/as visível em diversos aspetos da sua aprendizagem, nomeadamente na execução de diferentes tarefas, no decurso da intervenção, foi crucial respeitar o papel que era desempenhado pelos/pelas alunos/as, como foi o caso da leitura da proposta dos *debates* pelo Presidente da semana, a distribuição dos materiais aos colegas, entre outros.

Deste modo, a intervenção pedagógica consistiu nos seguintes seis momentos[1]:

Momentos	Data	Atividades
1.º momento	2/05/2023	- Partilha das conceções que a turma tem sobre o ato de participar; - Leitura e discussão sobre o livro "Avó, onde é que estavas no 25 de abril?", da autoria de Ana Markl.
2.º momento	8/05/2023	- Lançamento da sugestão sobre a existência de um tempo dedicado ao *debate* livre, bem como de possíveis temas.
3.º momento	16/05/2023	- Apresentação da plataforma *padlet* e o seu objetivo nos *debates*; - Realização do 1.º *debate* – Antes e depois do 25 de abril de 1974.
4.º momento	23/05/2023	- Realização do 2.º *debate* – A Guerra.
5.º momento	30/05/2023	- Realização do 3.º *debate* – Os Direitos das Crianças.
6.º momento	06/06/2023	- Balanço dos *debates*, bem como a realização de um inquérito por questionário.

Importa referir que, sendo um projeto de investigação no qual era necessária a participação do grupo de alunos, foi importante ter uma conversa prévia com os mesmos. Assim, comecei por informá-los sobre o presente trabalho académico, explicando o porquê do seu surgimento, ou seja, devido aos interesses que foram verificados nas crianças, mas também obter o seu consentimento, este, além de ser conversado com as crianças, também foi complementado com a autorização enviada aos encarregados de educação de cada uma.

[1] Consultar anexo D para aceder às suas planificações.

3.2.1. 1.º Momento - O que é participar?

Assim como foi expresso anteriormente e uma vez que já estava elucidada acerca da rotina do grupo (consultar o anexo E), bem como do papel dos/as alunos/as nos diferentes momentos ocorridos na sala de aula, a voz dos/as alunos/as, isto é, a sua participação ativa, foi um aspeto fundamental no decorrer da intervenção. Deste modo, sendo este aspeto – a participação ativa – uma das componentes essenciais para o desenvolvimento da formação cidadã dos alunos, o primeiro momento, ocorrido no dia 2 de maio de 2023, teve como objetivos compreender as conceções que a turma detinha relativamente ao ato de participar, consciencializar os alunos acerca da importância da liberdade de expressão, bem como do valor de se possuir tal direito.

Após os/as alunos/as compreenderem a finalidade da intervenção em questão e de propor que a turma se organizasse em grupos para realizar o levantamento das ideias que estes tinham acerca do presente assunto, foi fundamental começar por partilhar que, no decorrer das semanas anteriores, tinha observado a existência de uma participação evidente por parte dos/as alunos/as em diferentes tempos vividos na sala de aula. De seguida, demonstrei estar curiosa e questionei a turma do seguinte, “O que é para vocês participar?” e acompanhada desta pergunta acrescentei “Em que momentos na sala é que vocês consideram que têm esse papel?”. Assim, respeitando as regras vivenciadas, solicitei que os/as alunos/as responsáveis pela entrega dos materiais distribuíssem, pelos diferentes grupos, uma folha de papel na qual estes pudessem registar ideias relativas às questões realizadas (consultar o anexo F).

Figura 1

Registo dos alunos acerca do ato de participar

Importa referir que a escolha de o momento ter sido realizado em grupos foi devido ao facto de não considerar necessário existir uma resposta tão individualizada, já que todas as ideias apresentadas seriam partilhadas com toda a turma. Para além disso, na formação dos grupos não existiu nenhum critério em específico, pois foi de acordo com a disposição da planta da sala e do lugar dos/as alunos/as.

Após todos os grupos registarem as suas respostas, sugeri que cada um deles se dirigisse à frente da sala e partilhasse com os restantes colegas as suas conceções. Este momento de partilha em grande grupo teve como intuito verificar que ideias tinham os/as alunos/as sobre o ato de participar e sobre a sua inserção na rotina da turma. Além disso, foi relevante para os consciencializar sobre a importância que existe no exercício deste direito.

Figura 2

Momento de partilha dos registos

Depois da enriquecedora partilha e fazendo ligação com o momento que iria decorrer – 2.º momento da intervenção pedagógica –, considerei pertinente desafiar e promover uma reflexão com a turma, lançando a seguinte questão: “Será que, em Portugal, sempre tivemos a oportunidade de participar e de dar a nossa opinião livremente?”.

Com o objetivo de promover a consciência dos/as alunos/as sobre o que é o direito de expressão, associando-o ao momento que tinham vivido, apresentei-lhes o livro: “Avó, onde é que estavas no dia 25 de abril?”, da autoria de Ana Markl (consultar o anexo G). Assim, em conjunto, analisámos a capa da obra, esta que detinha a ilustração de cravos. Deste modo, considerei importante compreender se a turma tinha noção da razão da escolha da flor em questão “Será que estas flores estão relacionadas com o tema do livro?”, à qual alguns alunos me responderam com muita certeza: “São cravos!”; “Foram utilizados no dia 25 de abril!”. De seguida, dei início à leitura da história, terminando-a, não só por retomar à questão inicial, isto é, “Será que, em Portugal, sempre tivemos a oportunidade de participar e de dar a nossa opinião livremente?”, mas também, de forma cautelosa e fazendo ligação com o título do livro, tentar compreender se os alunos

tinham conhecimento de onde estavam os seus avós no dia 25 de abril de 1974.

Figura 3

Momento da leitura do livro "Avó, onde é que estavas no 25 de abril?"

Deste modo, as respostas à pergunta "Será que, em Portugal, sempre tivemos a oportunidade de participar e de dar a nossa opinião livremente?" demonstraram ser unanimes: "Não!"; "Antes do 25 de abril, não!".

Ao longo deste momento, as partilhas da turma, tanto em relação ao ato de participar como sobre o livro e, consequentemente, sobre os seus avós, foram vantajosas para compreender e adquirir os conhecimentos que os/as alunos/as detinham sobre as temáticas em questão, bem como existir um espaço de consciencialização sobre a importância que o dia 25 de abril tem/teve para a existência da liberdade expressão e para a participação que temos nos dias de hoje.

3.2.2. 2.º Momento – Lançamento da sugestão dos debates

Antes de sugerir à turma a realização de debates, no decorrer das semanas anteriores, fui observando atentamente os momentos em que a sua voz (participação) estava mais presente. Por conseguinte, como já foi referido, ainda que a rotina da turma apresentasse tempos dedicados à participação ativa dos/as alunos/as, enquanto assumia o papel de observadora participante, fui reparando no interesse pela abordagem de

questões sociais por parte dos mesmos. Deste modo, considerando as necessidades apresentadas e tendo em conta que se tratava de temas enriquecedores, tanto para o desenvolvimento e crescimento dos/as alunos/as como também se interligava com temáticas que iam ao encontro de domínios presentes no currículo, compreendeu-se que seria vantajoso existir um espaço na rotina da turma que pudesse responder aos interesses demonstrados.

Uma vez que os momentos que compunham a Agenda Semanal eram acompanhados por instrumentos de regulação e pilotagem, considerei pertinente recorrer a um dos que eram utilizados, mais concretamente o Diário de Turma, para registar a sugestão. Assim, na coluna que era destinada às propostas que o grupo gostaria de ver debatido no Conselho de Cooperação, intitulada de “Propostas”, escrevi o seguinte: “Eu proponho a realização de *debates*” (consultar o anexo H). Deste modo, na segunda-feira seguinte (primeiro dia da semana em que se realizava o Conselho de Cooperação), mais concretamente no dia 8 de maio de 2023, o presidente da semana leu a sugestão mencionada anteriormente para se poder tomar uma decisão em relação à mesma (um dos papeis ativos que as crianças têm na sala de aula). Antes de tal acontecer, foi importante relembrar a turma sobre a conversa relativa à participação e à liberdade de expressão ocorrida na semana anterior.

Para além disso, sendo fundamental compreender a ideia que a turma tinha em relação ao conceito de *debate*, questionei-os sobre tal, como se pode ler na seguinte nota de campo:

Nota de campo – 8 de maio de 2023 (segunda-feira)

Hoje, segunda-feira, durante o Conselho de Cooperação, foi lida, pelo Presidente da semana, a proposta que registei no Diário de Turma. Após a leitura da mesma e antes de a explicar ao grupo de alunos, considerei fundamental questioná-los sobre o seguinte:

Estagiária: Alguém me sabe dizer, ou tem uma ideia, do que é um *debate*?

E.: Eu acho que é aquilo que fazem no tribunal.

Estagiária: E., queres explicar melhor a tua ideia?

E.: No tribunal as pessoas estão a debater sobre um assunto.

Depois dos/as alunos/as, durante o Conselho de Cooperação, debaterem sobre a proposta da realização de *debates* livres e verificar que a turma estava de acordo com a mesma, foi crucial compreender quais os temas que os alunos tinham interesse em explorar nesses momentos. Tendo em conta que nenhum dos/as alunos/as partilhou uma temática do seu interesse, uma vez que um dos papeis fundamentais de um/a profissional de educação é o ato de observar e tal como relatado anteriormente, apresentei ao grupo de alunos/as algumas temáticas que tinham surgido na rotina da turma.

Assim, o primeiro tema a ser sugerido foi o tópico do 25 de abril de 1974, intitulado de “Antes e depois do 25 de abril de 1974”, já que, através da obra de Ana Markl, isto é, “Avó, onde é que estavas no dia 25 de abril?”, o assunto foi abordado no 1.º momento da intervenção pedagógica, levando a que a turma ficasse interessada em partilhar as suas ideias sobre tal. A segunda temática, “a guerra”, foi-lhes relembrada por mim, pois, como mencionado, durante um episódio ocorrido, os/as alunos/as demonstraram ter interesse sobre a mesma. Já no caso do último tema abordado nos

debates, ou seja, “Os direitos das crianças”, este só veio a ser proposto após os/as alunos/as, durante o 2.º *debate*, realçarem aspetos que iam ao encontro deste tópico.

3.2.3 3.º Momento – O primeiro *debate*

O primeiro *debate* ocorreu no dia 16 de maio de 2023 e, em diálogo com a turma e devido ao entusiasmo demonstrado em relação à temática apresentada na obra “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?”, mais concretamente sobre a Revolução dos Cravos, chegámos à conclusão de que *o debate* seria sobre o dia mencionado no livro, sendo este intitulado de “Antes e depois do 25 de abril de 1974”.

Neste momento foi fundamental iniciar com a apresentação da plataforma *online padlet*, já que, ao questionar a turma sobre se esta tinha conhecimento da mesma, nenhum aluno/a partilhou ter alguma vez utilizado a ferramenta. Assim, projetei uma página, previamente elaborada para *os debates*, na qual expliquei à turma as suas funcionalidades gerais, como a criação de páginas com diferentes *layouts*, a escrita de textos, a partilha de documentos, entre outros. Relativamente ao principal objetivo para a sua utilização na intervenção pedagógica, expliquei que, no final de cada *debate*, cada aluno/a deveria recorrer ao computador para registar um comentário sobre um tópico novo que tinham adquirido com o momento de partilhas, ou seja, com cada um dos temas debatidos.

Figura 4

Apresentação da plataforma padlet à turma

Importa mencionar que o *layout* do *padlet* dos *debates* foi organizado por colunas, de forma a que cada uma correspondesse a um assunto diferente, fazendo com que os comentários dos/as alunos/as ficassem mais organizados.

Após a explicação relativa à ferramenta *online*, procedeu-se à realização do primeiro *debate*, mais concretamente da partilha de ideias que os/as alunos/as possuíam sobre a temática do 25 de abril de 1974. Além do que tinha sido registado no Plano do Dia, tendo em conta que, em conjunto, tínhamos explorado o *padlet*, a turma reparou no recurso que estava apresentado na coluna destinada ao *debate* do dia. Por conseguinte, questionei os/as alunos/as sobre qual seria o assunto que se iria abordar. Estes momentos eram sempre iniciados com uma questão, esta que tinha como intuito captar a atenção dos/as alunos/as para o momento que se iria suceder, tal como se verifica no diálogo seguinte:

Estagiária: Hoje vamos ter o nosso primeiro *debate*. Que será sobre… alguém se lembra o que é que escreveram no Plano do Dia?
E.: Antes e depois do 25 de abril!
Estagiária: Boa, E.! Para iniciarmos o nosso *debate* trouxe um vídeo do *Youtube* para vos mostrar.

Ainda que anteriormente já tivesse existido uma contextualização a cerca da temática, com o objetivo de relembrar os alunos sobre a mesma, considerei oportuno apresentar um vídeo do canal televisivo RTP, apresentado na plataforma *Youtube*, intitulado de "25 de Abril"[2], para iniciar o momento.

No final do primeiro *debate*, tal como lhes foi previamente explicado, foi proposto aos/às alunos/as que recorressem à plataforma *padlet* e registassem conhecimentos que tinham adquirido ou que tinham conhecimento sobre as ideias debatidas[3]. Alguns/algumas alunos/as, para além do comentário, também recorreram a imagens, estas podiam ser submetidas diretamente através da plataforma para complementar o que tinham escrito.

3.2.4. 4.º Momento – O segundo *debate*

O segundo *debate* realizou-se no dia 23 de maio de 2023, sendo dedicado à temática relativa a acontecimentos atuais, mais concretamente a guerra. Assim sendo, o presente momento foi intitulado de "A Guerra". A abordagem deste tópico surgiu devido ao facto de, durante uma das Apresentação de Produções (AP), verificar o interesse dos/as alunos/as sobre o assunto, tal como é possível verificar na nota de campo apresentada em seguida:

Nota de campo – 23 de maio de 2023 (terça-feira)

Hoje, quarta-feira, mais concretamente no dia dezanove de abril, durante o tempo dedicado à Apresentação de Produções (AP), uma aluna dirigiu-se à frente da sala de aula e partilhou com os colegas o livro "Uma longa Viagem", da autoria de Daniel Hernandéz Chambers. A história abordava duas trajetórias distintas, mas, ainda assim, muito parecidas, isto é, a migração das aves e a saída de famílias de países em guerra – os refugiados.

[2] Link do vídeo "25 de Abril": https://www.youtube.com/watch?v=-SV1EBNYup8

[3] Link de acesso à plataforma *padlet*: https://padlet.com/perdizdomar23/os-debates-da-sala-perdiz-do-mar-74zxwp4n37w8jouh

No final da leitura da obra, a aluna fechou o livro e afirmou o seguinte: “Este livro fala sobre a guerra”. Após a turma ouvir a afirmação mencionada, alguns alunos, estes que não tinham compreendido ao certo de que se tratava o tema do livro, demonstraram ficar interessados e curiosos com a temática, surgindo o seguinte diálogo:

G.: “O livro é realista!”

M.: “Porquê? Por causa da guerra da Ucrânia?”

G.: “Sim. Eu percebi que a história era de pássaros a fugirem da guerra”

M.: “Este livro fala de pássaros que foram embora por causa do clima e é como os humanos que tiveram de mudar de sítio”.

Ao observar este momento, bem como o interesse manifestado, compreendi que seria importante aproveitar *os debates* em turma para que os/as alunos/as pudessem debater e partilhar ideias relativas à temática apresentada na nota de campo, ou seja, a guerra. Deste modo, mais tarde, ao conversar com a turma sobre possíveis temas a abordar nos *debates*, este tópico, isto é, a guerra, foi um dos apresentados e, posteriormente, acordado para ser alvo de partilha nestes espaços.

Tal como aconteceu no debate anterior, antes de projetar o recurso que daria início ao mesmo, isto é, o quadro “Guernica”, elaborado em 1937, do pintor Pablo Picasso (consultar o anexo I), foi necessário conduzir a atenção dos/as alunos/as para o momento.

Importa salientar que escolha da obra se sucedeu devido ao significado da mesma, ou seja, o facto de retratar uma guerra, mais especificamente a guerra civil espanhola.

Sendo o quadro uma obra que poderia não ser do conhecimento de todos os/as alunos/as, foi importante compreender se era o primeiro contacto dos mesmos com o quadro apresentado. O grupo de alunos/as ao deparar-se com a obra demonstrou-se bastante curioso com a presença de animais na

imagem, sendo esse aspeto o mote para se promover o início da reflexão e partilha relativa ao assunto do segundo *debate*. Após os comportamentos expressos pelos/pelas alunos/as acerca da obra, o debate iniciou-se com a seguinte pergunta:

> **Estagiária:** Segundo *debate*, que é sobre a…?
>
> **Alunos:** A guerra!
>
> **Estagiária:** E alguém me consegue dizer porque é que eu escolhi este quadro? Alguém conhece?

Para além disso, sendo a guerra, através dos meios televisivos, um assunto bastante presente no dia a dia dos/as alunos/as, foi importante que o principal foco deste momento não fosse única e exclusivamente a guerra entre a Ucrânia e a Rússia, já que, referindo-se a uma situação triste, poderia ser um tema sensível para algumas crianças. Ainda assim, devido ao que já foi expresso, este tempo revelou ser um espaço de inúmeras partilhas e curiosidades, estas que, naturalmente, devido aos acontecimentos da atualidade, foram mais centradas na guerra mencionada, ou seja, o conflito entre a Ucrânia e a Rússia.

Tal como nos restantes *debates*, no final das partilhas realizadas, os/as alunos/as recorreram ao computador, mais concretamente à ferramenta *padlet* para escreverem novas ideias, deixarem questões, entre outros, relativas ao assunto da guerra.

3.2.5. 5.º Momento – O terceiro *debate*

O terceiro e último *debate* aconteceu no dia 30 de maio de 2023 e teve como tema "Os direitos das crianças". No decorrer das partilhas realizadas durante o 2.º *debate*, isto é, sobre a temática da guerra, alguns/algumas alunos/as abordaram a situação das crianças que vivem em locais que se encontram em cenários de guerra. Assim, surgiu um comentário relativo ao facto de estas não terem a possibilidade de usufruir dos seus direitos, como por exemplo, o de não terem acesso à educação.

Considerando o que foi referido anteriormente e tendo em conta que na semana em questão se iria comemorar o Dia da Criança, este que se encontra ligado aos direitos das crianças, considerou-se oportuno abordar a temática. Além disso, o tema mencionado, ou seja, os direitos das crianças, encontra-se como um dos domínios presente no currículo do 3.º ano de escolaridade.

Após a turma compreender que se iria dar início a um *debate*, encarei o grupo atentamente e questionei-os do seguinte:

Estagiária: Vamos começar o nosso *debate*, pode ser?
Alunos: Sim, pode!
Estagiária: Vocês já sabem que hoje o nosso *debate* é sobre os…?
(os alunos reparam no livro que a estagiária tem na mão)
Alunos: Os direitos das crianças

Tal como nos momentos anteriores, este *debate* também foi iniciado com a apresentação de um produto relacionado com a temática em questão. Neste caso e recorrendo à biblioteca da sala, foi-lhes lido o livro "Os Direitos das Crianças", da autoria de Luísa Ducla Soares, que, como o nome indica, aborda os direitos, mas também deveres, que as crianças possuem (consultar o anexo J). Assim, desenvolveu-se a consciencialização e, principalmente, a partilha de ideias que os alunos detinham sobre o tema.

Figura 5

Momento da leitura do livro "Os Direitos das Crianças"

Como aconteceu nos restantes *debates*, no final, os/as alunos/as voltaram a recorrer à plataforma *padlet* para registar as ideias partilhadas pelo grupo sobre a temática em questão.

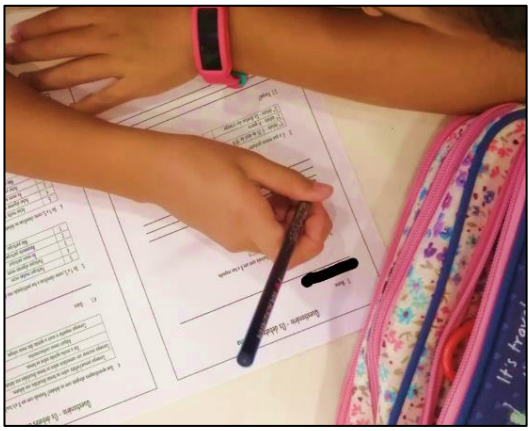
É crucial referir que, assim como foi comentado anteriormente, a ocorrência de *debates*, de forma a não se tornar algo artificial ou sem sentido para a turma, ocorreu de acordo com os interesses ou necessidades que os/as alunos/as demonstravam ter. Assim sendo, o 3.º *debate* foi o último realizado com o grupo.

3.2.6. 6.º Momento – Feedback relativo aos *debates*

Tal como aconteceu ao longo da intervenção pedagógica, valorizou-se a voz e participação dos/as alunos/as para que os momentos realizados fossem ao encontro dos interesses do grupo. Por conseguinte, no último momento das atividades implementadas, foi crucial solicitar um *feedback* individual ao grupo de alunos/as relativo aos momentos de *debate* realizados, tendo isso sido realizado através do inquérito por questionário.

Figura 6

Preenchimento dos questionários



Antes da entrega dos questionários, questionei a turma em relação à utilização da ferramenta *padlet* nos *debates*, visto que foi uma plataforma à qual recorreram no final de cada um deles, mas também por não ser do

conhecimento dos/as alunos/as. Na seguinte nota de campo é possível verificar o registo que realizei no dia do *feedback*:

Nota de campo – 6 de junho de 2023 (terça-feira)

Os/as alunos/as partilharam ter gostado de utilizar o *Padlet* como complemento aos momentos de *debate*, sendo uma das razões o facto de ser algo desconhecido para os mesmos. Algumas crianças também mencionaram que gostaram da plataforma pois, além dos comentários registados, conseguiram colocar imagens relacionadas com os temas abordados nos *debates*.

CAPÍTULO 4

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O quarto capítulo tem como finalidade apresentar e analisar os dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica, recorrendo às técnicas mencionadas no capítulo destinado à metodologia de investigação, nomeadamente a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva. Para tal, recorreu-se a notas de campo, registos áudio, estes que foram posteriormente transcritos (consultar anexo K para aceder às transcrições dos *debates* realizados), registos dos/as alunos/as e aos questionários elaborados.

Ainda que tivesse existido um momento centrado no ato de participação dos/as alunos/as – 1.º momento da intervenção –, pois tratou-se de um tópico relevante para se abordar o facto de atualmente existir liberdade de expressão, o principal foco da intervenção pedagógica foi a dinâmica de *debate*. Deste modo, com a análise dos dados recolhidos, o objetivo foi verificar se, através da estratégia de *debate*, os/as alunos/as tinham a capacidade de aprimorar e/ou desenvolver a sua formação cidadã, apresentando competências relativas à mesmo, como é o caso da argumentação, empatia, espírito critico, cooperação, entre outros, mas também compreender se conseguiram ganhar maior consciência sobre alguns dos temas sociais relevantes.

Importa destacar que, apesar de o 2.º momento ter sido fundamental para a restante intervenção, não existiu uma análise do mesmo, já que, tal como foi descrito no capítulo três, a sua finalidade foi apenas de sugerir a proposta de *debate* e o levantamento de temas para a dinâmica.

Assim, vale relembrar que a intervenção pedagógica decorreu durante seis momentos, nos quais a voz e participação dos/as alunos/as esteve bastante presente, por isso a natureza dos dados recolhidos.

4.1. Análise dos dados do 1.º momento – O que é participar?

A atividade intitulada de “O que é participar?” foi o ponto de partida da restante intervenção pedagógica e teve como intuito ouvir o grupo de alunos/as e compreender as suas ideias relativamente ao ato de participar, bem como o papel que este direito tem na rotina da turma. De maneira a complementar o momento, este foi acompanhado pela leitura do livro “Avó, onde é que estavas no dia 25 de Abril?”, de Ana Markl.

Ao contrário das técnicas utilizadas para recolher os dados dos restantes momentos, no primeiro, recorri à recolha das produções dos/as alunos/as, pois, tendo em conta que consistiu numa atividade em grupo, o registo das conceções dos mesmo foi realizada numa folha de papel para que, caso considerassem necessário, pudessem escrever diferentes ideias. Deste modo, através da técnica de análise de conteúdo, organizei as respostas dadas à primeira pergunta, ou seja, “O que é participar?”, numa tabela, cujo principal tema é “Ato de Participar”, acompanhado da categoria “Conceções”, dividindo-a em três subcategorias, isto é, “Momentos de Cooperação”, “Tempo de Partilhas” e “Ato de inclusão”. Assim, na tabela seguinte surgem alguns dos exemplos dados pelas crianças (consultar anexo L com todos os indicadores).

Tabela 1

Exemplos de respostas sobre “O que é participar?”

Tema	**Categoria**	**Subcategoria**	**Indicadores (Frases das crianças- exemplos)**
Ato de Participar	Conceções	Momento de Cooperação	- “Participar é colaborar”; - “Participar e ajudar em momentos coletivos”; - “Participar é trabalhar em grupo”.
		Tempo de Partilhas	- “Quando damos uma opinião estamos a participar”;

			- “Participar é aprender coisas novas”; - “Brincar”.
		Ato de Inclusão	- “Participar é não deixar ninguém de parte”; - “Participar é não ser posto de parte”.

Ainda que através dos exemplos apresentados na tabela não seja possível verificar que a turma manifesta ideias muito próximas, recorrendo à totalidade dos dados, consta-se que os comentários mais realizados vão ao encontro da subcategoria “Momento de cooperação”, tal como é visível no exemplo seguinte: “Participar é colaborar”. Ainda assim, alguns grupos também destacam que participar se resume a partilhar informações e/ou momentos e, por isso a existência da segunda subcategoria “Tempo de partilhas”, como se verifica no exemplo: “Quando damos uma opinião estamos a participar”. A outra subcategoria “Ato de inclusão”, apesar de ser pouco mencionada, deve-se ao facto de ser outro aspeto registado pelos/pelas alunos/as, como se verifica no próximo exemplo: “Participar é não deixar ninguém de parte”.

Para além da abordagem do conceito de participar, apesar de estar familiarizada com a rotina do grupo, ou seja, regida pelo MEM, e de, na minha perspetiva de observadora participante, compreender o papel ativo que os/as alunos/as assumiam nos diferentes momentos da Agenda Semanal, considerei oportuno perceber a visão que estes/esats dispunham dessa participação. Assim, foi levantada a seguinte questão “Em que momentos costumam participar na sala de aula?”. Tal como aconteceu com a primeira questão, os registos foram organizados numa tabela, esta que apresenta como principal tema “Oportunidades de Participação” seguido da categoria “Conteúdos de Participação” (consultar anexo M com todos os indicadores).

Tabela 2

Exemplos de respostas sobre "Em que momentos costumam participar na sala de aula?"

Tema	**Categoria**	**Subcategoria**	**Indicadores (Frases das crianças-exemplos)**
Oportunidades de Participação	Conteúdos de Participação	Aprendizagens ligadas ao currículo	- "Participamos na apresentação de produções, participamos no conselho de cooperação, projetos e nos momentos coletivos"; - "Costumamos participar na matemática coletiva, trabalho de texto, projetos, conselho de cooperação, livros e leitura, etc.".

Como foi previsto, ao analisar as respostas dos/as alunos/as, confirma-se que os diferentes grupos apenas mencionam os diferentes tempos que compõem a sua rotina, como se verifica nos exemplos a seguir: "Costumamos participar na matemática coletiva, trabalho de texto, projetos, conselho de cooperação, livros e leitura"; "Participamos no conselho de cooperação, projetos". O foco imediato das respostas dos/as alunos/as na vida da turma também aconteceu devido à questão que foi levantada, esta que menciona a palavra "momentos". Ainda assim, independentemente da sua ausência nos registos das crianças, verifica-se que a turma tem plena noção que tem uma participação ativa na sala de aula, existindo sempre uma cooperação entre eles – "Participamos nos momentos coletivos".

Tal como mencionado no capítulo 3, uma das técnicas utilizadas para a recolha de dados foi o inquérito por entrevista, este que, ainda que não tenha feito parte da intervenção pedagógica, teve como principal objetivo

compreender a visão da docente em relação ao ato de participar dos/as alunos/as e como este se refletia na sala de aula. Assim, uma vez que recolhi informações tanto por parte do adulto como da turma, foi importante analisar o ponto de vista da professora e compará-lo com o do grupo.

Durante a entrevista, ao abordar-se o modelo adotado, isto é, o MEM, e o papel ativo dos/as alunos/as, a docente menciona ideias que vão ao encontro do que foi verbalizado pelos/pelas alunos/as nas partilhas sobre o ato de participar. Assim, destacam-se duas das suas partilhas: “A sala não pode ser um espaço onde os miúdos só permanecem quietos e sem poder mexer em nada, não se poderem levantar, não poderem circular, não poderem ir buscar um material”; “A participação deles na sua aprendizagem é determinante. É completamente diferente termos um aluno com uma postura passiva, estar sempre dependente das ordens do professor e do julgamento, de um aluno que quer aprender. No fundo é isso, nem todos os miúdos querem, mas temos de criar momentos que eles sintam que o esforço que fez levou a que dessem mais um passo e fazemos brilhar nesses passos que deram” (consultar anexo N para a transcrição completa da entrevista).

Após analisar os excertos apresentados anteriormente, constata-se que, tal como a turma destaca, a docente também considera essencial a participação ativa dos/as alunos/as nos diferentes momentos da rotina, caracterizando o ato como “determinante”. As visões apresentadas, isto é, dos/as alunos/as e da professora cooperante, vão ao encontro de uma das ideias defendidas na Recomendação n.º 2/2021: “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”, na qual é referida que se deve “Valorizar diferentes modalidades de expressão (escrita, falada, gráfica, simbólica, dramática, cinestésica, digital, etc.) que permitam ou enriqueçam a participação de todos/as os/as alunos/as” (M. E. B. Santos, 2021, p. 82).

Após as partilhas inerentes ao ato de participar, decorreu uma ligação do momento com o dia 25 de abril de 1974, pois foi devido a este acontecimento que se deu a liberdade de expressão em Portugal. Deste

modo, através da exploração da história e dos elementos paratextuais do livro, mais concretamente do título “Avó, onde é que estavas no dia 25 de abril?”, surgiram algumas das seguintes respostas: “A minha avó estava em Moçambique!” (A.); “Eu tenho um avô que esteve na guerra” (I.); “O meu avô era militar” (D.); “O meu bisavô morreu porque teve uma opinião contrária. Havia uma organização que se chamava PIDE” (S.); “O meu avô foi trabalhar e a minha avó foi ao pão e a senhora disse-lhe que tinha havido uma revolução e ele ficou desesperado” (M); “O meu avô teve de ficar em casa e tinha de pedir autorização, porque o meu bisavô disse coisas contrárias” (S.).

Ainda que as respostas anteriores não sejam todas relativas ao dia 25 de abril de 1974, mas também de situações que aconteceram antes do mesmo, é notório que os/as alunos/as estão consciencializados acerca do passado dos seus familiares, demonstrando serem cidadãos cientes de alguns acontecimentos ocorridos no país.

De acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, as aprendizagens presentes na área da Cidadania e Desenvolvimento são destacadas como as que “(…) as/os alunas/os aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual como coletivo” (Monteiro et al., 2016, p. 11). Por isso, recorrer à estratégia de *debate* foi um meio impulsionador destes aspetos, já que se recorreu a temáticas históricas e atuais para que os/as alunos/as pudessem compreender e refletir sobre tal.

4.2. Análise dos dados do 3.º momento – 1.º *debate*

Neste momento da intervenção realizou-se o 1.º *debate*, mais concretamente a partilha de ideias relativas à temática do 25 de abril de 1974, sendo intitulado de “Antes e depois do 25 de abril de 1974”. Após o grupo visualizar o vídeo que deu início ao *debate* e realizarem uma breve reflexão sobre o mesmo, questionei-os do seguinte: “Agora que vimos este vídeo sobre o 25 de abril de 1974, alguém quer partilhar o que sabe sobre o

que aconteceu antes e/ou depois deste dia?", surgindo as seguintes afirmações: "Antigamente, as coisas eram muito diferentes. Antes do 25 de abril, não se falava sem permissão porque o governo não era bom. Não se podia beber coca-cola… porque tinha gás? Não podíamos fazer nada sem permissão" (A.); "Pois, porque a PIDE era a polícia desse tempo, controlava as ruas, controlava multidões. A minha rua tem o nome PIDE!" (S.); "Eu não sabia que não o Salazar tinha morrido por causa de uma cadeira (M.); *"Tiveram liberdade" (S.);* "É injusto, não sei porque é que os policias não deixavam as pessoas falar fora de casa!" (G.).

Os exemplos referidos acima refletem algumas das opiniões que foram facultadas pelos/pelas alunos/as, demonstrando que ao serem promovidos momentos coletivos se desenvolvem competências inerentes à formação cidadã dos/as alunos/as, como, por exemplo, o espírito crítico, este que se verifica na seguinte fala: "É injusto, não sei porque é que os policias não deixavam as pessoas falar fora de casa!" (V.). O filósofo Paulo Freire afirma que os seres humanos evoluem através de conversas e partilhas com os outros (Sousa, 2018), por isso a importância de existirem momentos coletivos, nos quais os/as alunos/as possam dialogar entre si.

Ainda durante o presente *debate*, ocorreu uma interpelação bastante interessante por parte de um dos/as alunos/as, este que se deu devido a todas as afirmações que estavam a ser partilhadas pelos restantes alunos, nomeadamente "Eu também governo o país!" (V.). Ainda que o comentário possa ter sido realizado de forma inconsciente, é notório que o mesmo apresenta ter consciência de que tem e terá direitos e deveres que serão importantes para o país, tal como acontece dentro do seu contexto escolar.

Outro aspeto relevante a ser mencionado foi a conversa que se gerou devido à palavra "liberdade", esta que, considerando a temática em questão, foi muitas vezes verbalizada pelos/pelas alunos/as. Assim, surgiu o seguinte diálogo entre as crianças:

Excerto da transcrição do 1.º *debate*

M.ª R.: Sim, há países que ainda não têm liberdade total!

G.: Antes do 25 de abril, era obrigatório ir para a guerra.

V.: Se houvesse algo no país, já sabiam as coisas a fazer. Havia uma idade que os homens eram obrigados a ir para a guerra.

S.: Como pai do Gabriel que é fuzileiro. Há pessoas que trabalham nisso e agora aceitam. Antes as mulheres não podiam ir.

Tal como se verificou noutros momentos do *debate*, aos partilharem as suas ideias sobre a temática demonstraram estar conscientes de que existem diferentes realidades daquela em que os alunos vivem, como se verifica no que a R. verbalizou "*Sim, há países que ainda não têm liberdade total!"*. Não só se consciencializaram sobre aspetos do tema do *debate*, como também desenvolveram competências essenciais para a sua formação cidadã, argumentando e respeitando a opinião do próximo.

Além dos comentários que foram realizados durante o momento de *debate*, também existiu um registo individual na plataforma *padlet*, que mostrou ser um bom meio de compreender a perspetiva de alunos/as que não tiveram uma voz tão ativa durante este tempo.

Importa destacar que, apesar de cada criança apenas realizar um comentário, algumas mencionaram mais do que um tópico e, por isso esses registos foram divididos em excertos e transcritos para a categoria/subcategoria adequada. Assim, a tabela seguinte dispõe de dois temas: "País sem democracia"; "País democrático", destacando as principais categorias e subcategorias dentro de cada um deles (consultar anexo O com todos os indicadores).

Tabela 3

Exemplos de respostas sobre o 1.º debate

Tema	**Categoria**	**Subcategorias**	**Indicadores (Frases das crianças-exemplos)**
País sem Democracia	Proibições associadas	Produtos que não se podiam consumir	- "Hoje aprendi que antes do 25 de abril de 1974 não se podia beber coca cola" (G.); - "Aprendi que não se podia beber coca cola porque era da América" (M.R.); - "Hoje aprendi que não se podia beber coca cola porque Portugal vivia em ditadura" (V.).
		Dizer aquilo que se pensa	- "Eu aprendi que antigamente era muito diferente de hoje em dia e o governo era muito agressivo com as pessoas (…)" (A.); - "Não se podia falar mal do governo se não iam fazer coisas muito más" (M.);
		Fazer a sua vida	- "Não se tinha liberdade" (G.); - "Não havia liberdade" (H.);

			- “Naquela época não se podia fazer nada, não se podia falar fora de casa” (J.);
	Acontecimentos Significativos	Queda da cadeira/Doença de Salazar	- “Hoje aprendi que o Salazar caiu da cadeira e morreu” (D.); - “O Salazar morreu a cair de uma cadeira” (M.); - “O Salazar tinha uma doença” (E.);
	Pessoas/Figuras e/ou instituições	Salazar	- “O presidente chamava-se Salazar” (I.).
		A Pide	- “Hoje aprendi sobre o 25 de abril de 1974. Que as pessoas pediam aos policias e a polícia chamava-se PIDE” (G.).
País Democrático	Símbolos da Democracia	Cravos	- “Havia militares que mandavam flores vermelhas, são cravos” (G.); - “Eu não sabia que no dia 25 de abril tinha sido a revolução do cravo” (R.).
		25 de Abril - Dia da Liberdade	- “Eu não sabia que dia 25 de abril era Dia da Liberdade (L.);

			- “Hoje aprendi que quando o 25 de abril começou todos tiveram liberdade e podiam beber o que quisessem e falar na rua sem problemas e fazer o que quisessem com as leis normais de hoje” (G.).

Após analisar os comentários realizados pelas crianças, confirma-se que, tal como no momento do *debate*, o foco do grupo esteve em duas subcategorias, nomeadamente na “Produtos que não se podiam consumir” e na “Queda da cadeira/Doença de Salazar”, estes que dizem respeito ao mesmo tema, isto é, “País sem democracia”. Tal situação decorreu, já que é normal que as crianças tenham a tendência de se focarem em aspetos incomuns do seu quotidiano, visto que, por exemplo, nunca foram expostos a uma situação em que não podiam consumir um determinado produto só porque o mesmo não era de origem nacional.

Ainda assim, em relação ao tema “País Democrático”, o grupo de crianças teve a capacidade de destacar características essenciais que definiram o dia 25 de abril de 1974, mais precisamente a liberdade que este dia nos trouxe, mas também evidenciar o símbolo mais importante do mesmo, mais concretamente o cravo.

4.3. Análise dos dados do 4.º momento – 2.º *debate*

O segundo *debate*, relativo ao tema da guerra, decorreu devido ao interesse manifestado pelos/pelas alunos/as tanto durante a rotina do grupo, mais concretamente no tempo das AP, como nas palavras verbalizadas no primeiro momento da intervenção, no qual um dos grupos afirmou que participar era “Quando vamos a um evento para angariar dinheiro para ajudar crianças refugiadas da Ucrânia estamos a participar”. Ainda que a

atenção do grupo estivesse focado na guerra que estava a decorrer no momento da intervenção, ou seja, o conflito entre a Ucrânia e a Rússia, tendo em conta que para algumas crianças poderia ser um tema sensível, considerou-se importante iniciar a temática do *debate* sem que esse fosse o principal ponto. Deste modo, a abertura do presente *debate* iniciou-se com a projeção do quadro *Guernica*, do pintor Pablo Picasso, remetendo para a explicação do uso do mesmo. Assim, surgiu o seguinte diálogo:

Excerto da transcrição do 2.º *debate*

Estagiária: (…) Como a S. disse e com toda a razão, foi inspirado numa guerra que aconteceu. Sabem que guerra é que foi?

J.: Da Ucrânia!

G. C.: Guerra Civil.

Estagiária: Guerra Civil? Tens razão, foi numa guerra civil que aconteceu em…

G. C.: Espanha.

Apesar de o *debate* não ser direcionado para questões artísticas, considerou-se importante iniciá-lo a partir de uma obra artística, já que, tal como expresso anteriormente, se tratava de uma temática sensível. Deste modo, através do quadro apresentado, foi possível que a turma refletisse não só sobre o tema social em questão, mas também no facto de os artistas utilizarem a arte para abordarem questões/problemas sociais. Assim, os/as alunos/as consciencializaram-se a cerca dos tópicos mencionados, apresentando argumentos e pontos de vista que detinham sobre o assunto. Ainda assim e como se pode observar no excerto acima, ao longo do momento, as crianças mencionaram o conflito entre a Ucrânia e a Rússia.

Como ocorreu no *debate* anterior, no final deste, foi solicitado que as crianças, individualmente, registassem um comentário relativo à temática debatida. Através da informação registada no *padlet*, recorri a uma tabela para que fosse possível organizar as ideias escritas (consultar anexo P com todos os indicadores). A seguinte tabela apresenta como tema principal

“Países em conflito”, destacando as categorias as seguintes: “Guerras”; “Direitos Negados”; “Arte Social”.

Tabela 4

Exemplo de respostas sobre o 2.º debate

Tema	**Categorias**	**Subcategorias**	**Indicadores (Frases das crianças-exemplos)**
Países em conflito	Guerras	Conflitos passados e presentes	- “Eu aprendi que a Ucrânia tinha começado a guerra” (C.); - “Hoje discutimos que a Rússia e a Ucrânia eram um país junto” (G.); - “A Ucrânia está a sofrer e o Zelensky está a arriscar a vida para salvar o seu país” (M.); - “Eu aprendi que a guerra civil era em Espanha” (G.).
		Conceito	- “Eu aprendi que a guerra é países a tentarem atacar os outros” (D.); - “Eu aprendi que a guerra é um acontecimento que acontece quando uns países falam mal uns dos outros como pode começar com dois países ou mais… ou como pode ser a guerra mundial que é formada por todos os países e também há a guerra civil” (G.);

	Direitos Negados	Direitos das crianças	- “Eu aprendi que as crianças não podem ir à escola” (D.); - “Eu não sabia que as crianças não podiam ir para a escola” (M.); - “Sabiam que durante a guerra as crianças não podem ir à escola” (V.).
		Liberdade	- “Não sabia que não se podia dar a opinião em nada” (L.); - “Não se pode dar opinião” (I.).
	Arte Social	Referência ao pintor/quadro	- “Hoje aprendi que já teve um pintor muito desenhista que fez uma arte de uma guerra” (G.); - “Eu vi um quadro da guerra civil” (G.).
		Desconhecimento do quadro	- “Não sabia que o quadro existia” (H.); - “Eu não reconheci o quadro e sei que o quadro tinha animais” (G.); - “Eu não sabia que havia este quadro da guerra” (R.).

Ao analisar os dados apresentados na tabela, estes que dizem respeito os comentários realizados pelos/pelas alunos/as na plataforma *padlet*, é possível verificar que, tal como foi visível no momento do *debate*, o maior foco dos registos encontra-se direcionado para a subcategoria “Conflitos

passados e presentes", já que, no período de realização do *debate*, era um assunto atual.

4.4. Análise dos dados do 5.º momento – 3.º *debate*

O último *debate* realizado, tendo como temática os direitos das crianças, decorreu devido a comentários realizados pelos/pelas alunos/as no *debate* anterior, ou seja, nas partilhas relativas à temática da guerra. Tal como foi apresentado, alguns dos membros da turma verbalizaram o facto de que as crianças que se encontram em zonas de guerra não têm acesso à educação e, por isso não têm a possibilidade de exercer um dos seus direitos, logo, em conjunto, acordou-se que seria oportuno abordar o tema referido – os direitos das crianças – num momento dedicado ao *debate*.

Assim e recorrendo à biblioteca da sala, o presente *debate* foi guiado através do livro "Os Direitos das Crianças", da autoria de Luísa Ducla Soares. Antes da leitura da obra e considerando que o momento foi realizado na semana do Dia Mundial da Criança, comecei por questionar a turma sobre tal, de forma a compreender se os/as alunos/as tinham noção do porquê de existir tal data.

Excerto da transcrição do 3.º *debate*

Estagiária: Antes de começarmos a debater e de eu vos ler o livro, o que é que se comemora esta semana? Alguém sabe?

Alunos: O dia das crianças!

Estagiária: E porque é que se comemora esse dia?

G.: Porque as crianças são as mais importantes do mundo.

J.: O Dia da Criança existe porque se há o dia da mãe e o Dia do Pai também tem de haver o dia da criança.

Estagiária: Mas será que não há outra razão?

E.: O Dia das Crianças existe por comemoração das crianças existirem e serem muito fofinhas.

C.: As pessoas foram animais, antigamente. Depois, a primeira coisa que eles foram foi serem crianças e, por isso são especiais.

Estagiária: Então, vamos ler o livro para tirarmos algumas conclusões.

Este questionamento inicial foi importante para estimular a reflexão dos/as alunos/as sobre o assunto, pois, segundo Cristóvão et al. (2003), importa que o/a docente mobilize perguntas que façam os/as alunos/as pensarem/refletirem sobre os assuntos. Pelos comentários realizados, foi visível que a turma nunca tinha pensado que o dia em questão, isto é, o Dia Mundial das Crianças, se realizava devido a um aspeto tão importante.

Após este momento, deu-se início à leitura do livro e à medida que o ia folheando, os/as alunos/as partilhavam as suas ideias relativas aos direitos que iam sendo apresentados.

Excerto da transcrição do 3.º *debate*

Estagiária: "Todas as crianças têm direito a uma identidade e a uma nacionalidade". Sabem o que é que isto quer dizer?

M.R.: É que nós temos de ter um nome e uma nacionalidade.

E.: É obrigatório!

J.: Porque isso era a regra do Presidente

Professora Titular: O que é isso de ter uma nacionalidade?

M.R.: É tipo ser brasileiro.

Estagiária: E qual é a nossa nacionalidade?

Alunos: É portuguesa.

Estagiária: E aqui na turma, somos todos portugueses?

Alunos: Não!

M.R.: O G. nasceu no Brasil, é brasileiro. O D. é brasileiro e o R. é francês ou suíço, não sei.

O facto de se abordar o direito de "Todas as crianças têm direito a uma identidade e a uma nacionalidade", promoveu a reflexão e

consciencialização de que, apesar de todos os/as alunos/as viverem em Portugal, nem todos eles/elas possuem a mesma nacionalidade.

Assim como foi previamente expresso, a presente temática surgiu devido a ideias partilhadas pela turma no *debate* anterior. Deste modo, durante o 3.º *debate*, foi abordado o direito de "As crianças devem ser protegidas de todas as formas de violência", remetendo para o assunto da guerra, ao qual uma das crianças afirmou o seguinte: "Como na Rússia e na Ucrânia. Não é muito possível dar segurança às crianças" (C.).

Além de ter existido uma ligação do tema do último *debate* com o assunto da guerra, também surgiu a associação deste com a temática do 1.º *debate*, já que se abordou o facto de que "As crianças não podem ser exploradas", levando a que alguns alunos verbalizassem as seguintes ideias: "Eles estão a ser obrigados a trabalhar" (M.R.); "Era como antes do 25 de abril!" (V.); "A minha avó começou a trabalhar com 7 anos" (E.).

Apesar de o *debate* ter sido guiado por um livro que abordava a temática em questão, foi importante compreender a visão que os/as alunos/as detinham sobre a ideia de as pessoas possuírem direitos. Por conseguinte, foi levantada a seguinte questão: "O que é para vocês ter direitos?", esta que foi realizada com o intuito de a turma refletir sobre o assunto, já que, como se abordou nos outros *debates*, é algo que não é ilimitado.

Excerto da transcrição do 3.º *debate*

V.: Eu sei, é regras que têm de se cumprir… não é bem regras… não podem obrigar. Eu quero jogar á bola, mas não podem dizer "tu não podes jogar à bola", não me podem dizer isso.

Estagiária: Alguém tem outra opinião? E aqui na escola? Vocês têm direitos?

Alunos: Temos!

S.: Temos o direito de estudar.

V.: Temos o direito de brincar.

Estagiária: E mais?

V.: Respeitar e dar opinião. Nós estamos a dizer que temos de dar opinião e nós estamos a dar opinião.

E.: Há escolas que não o fazem (dar valor à voz do aluno).

S.: Públicas!

C.: No outro dia, estava no carro e estava a dar na rádio uma música que foi dedicada a uma escola porque queriam que todas as crianças fossem educadas da mesma maneira.

Ao observar-se a transcrição anterior, verifica-se que com a pergunta realizada, isto é, "O que é para vocês ter direitos?", levou a que existisse uma ligação com alguns dos direitos que a turma considerava ter na instituição, como "Temos o direito de estudar" (S.), "Temos o direito de brincar" (V.), "Respeitar e dar opinião" (V.), entre outras.

A leitura da obra também originou a abordagem de um tema fundamental, mais concretamente o facto de que, para além de as crianças possuírem direitos, também têm deveres que devem ser cumpridos. Assim, algumas das ideias expressas foram as seguintes: "Nós temos direitos, mas também temos de cumprir regras" (C.); "Tem de existir regras e temos de respeitar os direitos dos outros (S.).

Assim, como aconteceu nos restantes *debates*, no final deste, os/as alunos/as também recorreram à plataforma *padlet* para realizarem os seus registos sobre a temática dos direitos das crianças. Deste modo, os dados foram organizados numa tabela, sendo o principal tema "Os Direitos Humanos", acompanhado da categoria "Direitos das crianças" (consultar anexo Q com todos os indicadores).

Tabela 5

Exemplos de respostas sobre o 3.º debate

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores (Frases das crianças-exemplos)
Os Direitos Humanos	Direitos das Crianças	Reconhecimento da sua importância	- "Os direitos das crianças são muito importantes, devemos respeitá-los e valorizá-los" (E.); - "Eu aprendi que há muitos direitos e têm de ser respeitados" (I.); - "Os direitos das crianças são muito importantes, devemos respeitar as pessoas bem" (M.).
		Tipologia de direitos das crianças	- "Todas as crianças têm o direito de estudar" (D.); - "Aprendi que as crianças não tinham os mesmos direitos e eram obrigados a trabalhar" (M.R.); - "Todas as crianças têm o direito de sempre que possível, as crianças devem viver com a sua família" (V.).

No último *debate* os registos foram bastante centrados na temática em questão, ou seja, nos direitos das crianças. Assim, tendo em conta os indicadores apresentados, constata-se que os registos se centram na subcategoria "Reconhecimento da sua importância".

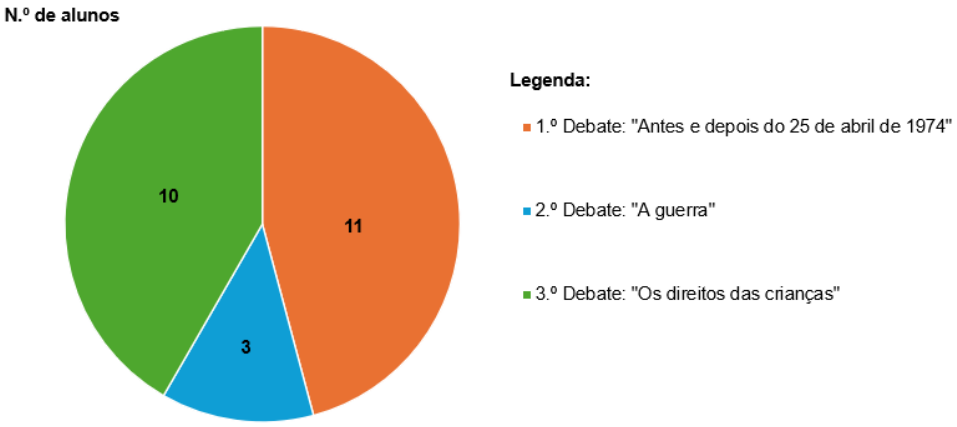
4.5. Análise dos dados do 6.º momento – Feedback através dos questionários

Apesar de, em grande grupo, questionar a turma sobre o que tinham considerado sobre os tempos dedicados aos *debates*, no último momento da intervenção, recorri ao inquérito por questionário com a finalidade de obter um *feedback* mais concreto das dinâmicas realizadas. A interpretação deste instrumento foi realizada tanto através da análise estatística descritiva, devido às questões de resposta fechada, como da análise de conteúdo para as perguntas de resposta aberta. Deste modo, os questionários continham três objetivos, isto é, i) Identificar com qual dos *debates* realizados é que os/as alunos/as mais se identificaram, ii) Compreender que aprendizagens pensam ter adquirido e iii) Perceber como é que os/as alunos/as avaliavam a sua participação e o seu interesse. Os questionários foram distribuídos em formato físico, mas, posteriormente, os dados foram transferidos para a aplicação da *Google*, o *Forms*.

Assim, as figuras seguintes retratam as respostas que foram dadas pelos/pelas alunos/as no questionário em questão.

Figura 7

Respostas à pergunta "Qual foi o debate que mais gostaste?"



Relativamente à questão “Qual foi o *debate* que mais gostaste?”, onze alunos/as responderam “1.º *debate* – Antes e depois do 25 de abril de 1974”, verificando-se que esta foi a temática que despertou maior interesse na turma. Ainda assim, o 3.º *debate*, ou seja, relativo ao direito das crianças, também foi a segunda maior escolha, já que dez alunos/as o selecionaram.

Sendo importante perceber o porquê de cada aluno/a ter selecionado determinado *debate*, a pergunta anterior foi acompanhada por um “Porquê?”, tanto no caso do tema que mais gostaram como do que menos se identificaram.

Em relação às respostas dadas ao porquê de os/as alunos/as terem selecionado um certo *debate* como aquele que mais gostaram, os dados relativos ao mesmo foram organizados numa tabela que tinha como principal tema “Justificação da seleção do *debate* que mais gostaram” (consultar anexo R com todos os indicadores).

Tabela 6

Exemplos de respostas sobre a justificação da escolha do debate que mais gostaram

Tema	**Categorias**	**Subcategorias**	**Indicadores (Frases das crianças-exemplos)**
Justificação da seleção do *debate* que mais gostaram	1.º *debate*	Tema interessante	- “Porque o 25 de abril é giro e importante para aprendermos” (M.); - “Porque é importante saber o que aconteceu antigamente” (G.); - “Porque falámos muitas coisas importantes” (G.);
		Tema desconhecido	- “Porque eu não sabia que era assim” (A.).
		Relação com outros temas	- “Porque está relacionado com a guerra” (H.).

	2.º *debate*	Interesse	- “Porque gostei do que falamos” (V.); - “Foi interessante” (L.); - “Apesar de eu ter gostado do 1.º debate e do 2.º debate, o da guerra foi interessante” (M.).
	3.º *debate*	Focado nas crianças	- “Eu gosto muito dos direitos das crianças” (R.); - “Porque aprendi que temos muitos direitos que eu não sabia” (M.); - “Porque conhecemos melhor os direitos das crianças” (G.). - “Porque eu sou criança” (E.); - “Porque eu sou uma criança e todas as crianças têm direitos” (C.); - “Porque fala sobre crianças e nós somos crianças e porque todas as crianças têm direito de brincar” (D.).
		Consciência sobre a importância do tema	- “Assim todas as crianças podem crescer” (D.); - “Porque eu acho que todas as crianças têm direitos e gosto de crianças” (J.).

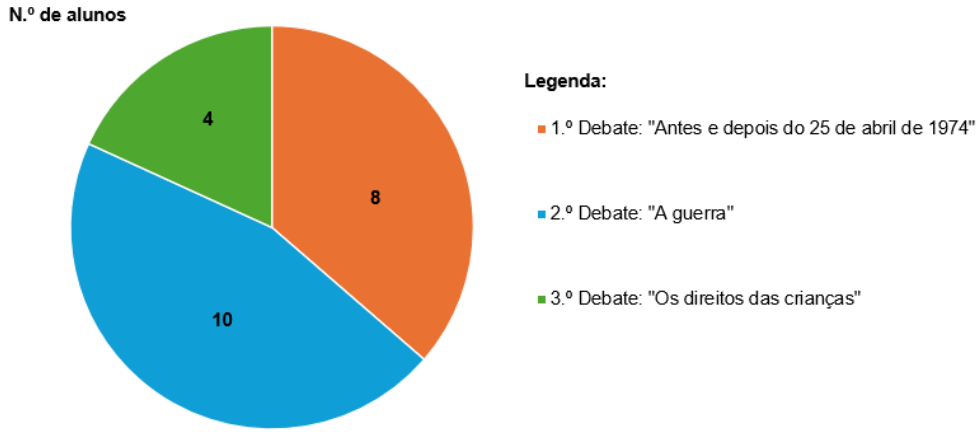
Tendo em conta a categoria “1.º *debate*”, verifica-se que a razão da sua escolha esteve centrada no interesse que a temática possuiu para o grupo de crianças. No caso da categoria “2.º *debate*”, a única explicação mencionada para a sua escolha voltou a ser o interesse do mesmo para os/as alunos/as. Já na categoria “3.º *debate*” as justificações originaram as

duas subcategorias apresentadas, ou seja, “Focado nas crianças” e “Consciência sobre a importância do tema”.

A pergunta seguinte dizia respeito ao *debate* que os/as alunos/as menos tinham gostado, ou seja, que menos se tinham identificado, sendo a mesma a seguinte: “E o que menos gostaste?”.

Figura 8

Respostas à pergunta “E o que menos gostaste?”.



Ao analisar-se o gráfico da figura 8 e tendo em conta que o 2.º *debate* foi o menos respondido na questão inicial, verifica-se que a temática relativa à guerra foi a que os/as alunos/as menos se identificaram, sendo escolhida por dez crianças.

Assim como se organizaram os dados da questão anterior, também foi importante fazê-lo para as respostas ao porquê da escolha de um determinado *debate* como sendo o que os/as alunos/as menos gostaram. Deste modo, o tema principal foi “Justificação da seleção do *debate* que menos gostaram” (consultar anexo S para aceder aos indicadores completos).

Tabela 7

Exemplos de respostas sobre a justificação da seleção do debate que menos gostaram

Tema	**Categorias**	**Subcategorias**	**Indicadores (Frases das crianças-exemplos)**
Justificação da seleção do *debate* que menos gostaram	1.º *debate*	Tema já conhecido	- “Porque eu já sabia algumas coisas” (M.); - “Gostei menos porque já sabia tudo” (V.); - “Eu gosto do dia 25 de abril porque eu não gostava que as pessoas não tinham liberdade e não gostei” (R.).
		Sem interesse no tema	- “Não foi muito interessante” (L.); - “Porque era muito calmo e não podíamos beber coca-cola e nem falar” (M.); - “Porque fala de coisas que nós não sabemos porque é muito velho (…) e é sobre uma coisa que eu não gosto” (D.).

	2.º *debate*	Tema de cariz triste	- “Porque eu não gosto de guerra” (G.); - “Porque eu não acho interessante” (G.); - “Porque eu não gosto de guerra com pessoas a lutar” (J.); - “Porque morrem pessoas” (E.); - “Porque as crianças não têm liberdade” (D.); - “Porque era muito triste e não gosto de coisas tristes” (G.).
	3.º *debate*	Sem interesse no tema	- “Porque esse tema não me interessa muito” (I.); - “Porque os direitos das crianças são só um bocadinho importantes” (M.); - “Porque eu não gostei do livro” (H.).

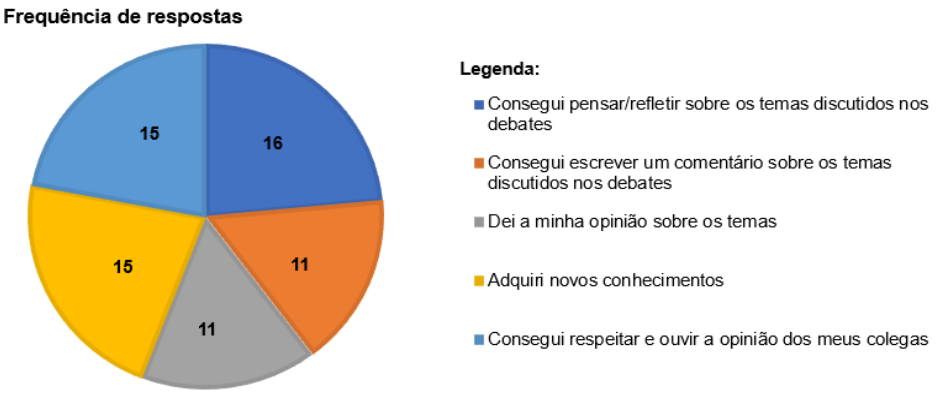
Ao analisarmos a tabela 7, que diz respeito ao tema “Justificação da seleção do *debate* que os alunos menos gostaram”, compreende-se que se encontra explícito a principal razão dessa escolha. Portanto, verifica-se que os/as alunos/as que selecionaram o 1.º *debate* fizeram-no devido ao facto de já conhecerem a temática abordada e, por isso não se ter destacado como o que mais gostaram. No caso do 2.º debate observa-se que a principal causa ocorreu devido a ser um assunto que lhes desperta melancolia e receio. Já o motivo da seleção do 3.º *debate* como aquele que os/as alunos/as menos gostaram, ainda que seja um pouco complexo interpretar os dados apresentados, este pode evidenciar-se pelo facto de não haver ausência dos

direitos apresentados no quotidiano da turma, já que os mesmos são exercido no país.

Além da importância de perceber as temáticas mais ou menos preferidas pelo grupo, também foi relevante fazer um levantamento de possíveis aprendizagens que os/as alunos/as consideram ter atingido nos *debates*. As cinco capacidades e competências apresentadas foram baseadas e adaptadas a algumas das que se encontram no PASEO, nomeadamente "Informação e comunicação" – "Consegui escrever um comentário sobre os temas discutidos nos debates"; "Adquiri novos conhecimentos", já que esta diz respeito à capacidade de transformação da informação através de diferentes formatos (Martins et al., 2017); "Pensamento crítico e pensamento criativo" – "Consegui pensar/refletir sobre os temas discutidos nos debates"; "Dei a minha opinião sobre os temas", este que abrange a capacidade de os alunos conseguirem argumentar por meio da informação facultada (Martins et al., 2017); "Relacionamento interpessoal" – "Consegui respeitar e ouvir a opinião dos meus colegas", este que se relaciona com a relação que os alunos devem ser capazes de ter com os outros (Martins et al., 2017).

Figura 9

Respostas à pergunta "Que aprendizagens atingiste com os debates?".



Na quarta questão os/as alunos/as tinham a hipótese de selecionar mais do que uma resposta e, por isso constata-se que mais de metade da turma considera ter adquirido as seguintes aprendizagens: Consegui pensar/refletir sobre os temas discutidos nos *debates* – dezasseis alunos/as; Consegui escrever um comentário sobre os temas discutidos nos *debates* – onze alunos/as; Dei a minha opinião sobre os temas – onze alunos/as; Adquiri novos conhecimentos – quinze alunos/as; Consegui respeitar e ouvir a opinião dos meus colegas – quinze alunos/as.

Para além disso, na pergunta em questão, havia espaço para que os/as alunos/as pudessem acrescentar outras aprendizagens que consideravam terem sido desenvolvidas. Assim, sendo uma pergunta de resposta aberta, recorri novamente à análise de conteúdo para agrupar os dados facultados.

Tabela 8

Exemplo de respostas sobre outras aprendizagens que foram adquiridas

Categoria	**Subcategorias**	**Indicadores (Frases das crianças)**
Outras aprendizagens adquiridas	Conhecimento da plataforma *padlet*	- “Agora sei o que é o padlet” (E.)
	Conhecimento de novos temas	- “Aprendi os debates em Portugal”; - “Consegui aprender mais coisas”; - “Aprendi coisas novas”.

Como se pode constatar no gráfico apresentado, isto é, a tabela 8, dos vinte e cinco alunos/as, apenas quatro destacaram a aquisição de outras aprendizagens.

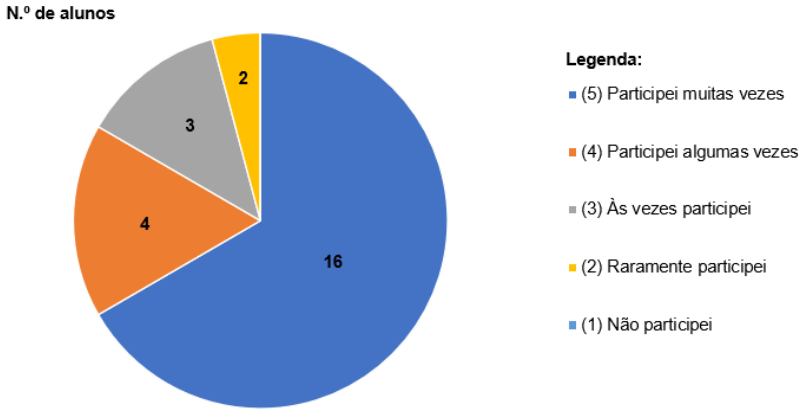
Por último, as últimas perguntas do questionário incidiam tanto na participação que os/as alunos/as consideram ter tido nos *debates* como no interesse que estes momentos foram para os mesmos. As questões foram

respondidas com base numa escala de 1-5, esta que foi adaptada da escala de *Likert*.

Deste modo, a figura 10 apresenta os dados relativos à questão "De 1 a 5, como classificas a tua participação nos debates?", tal como é possível verificar:

Figura 10

Respostas à pergunta "De 1 a 5, como classificas a tua participação nos debates?".

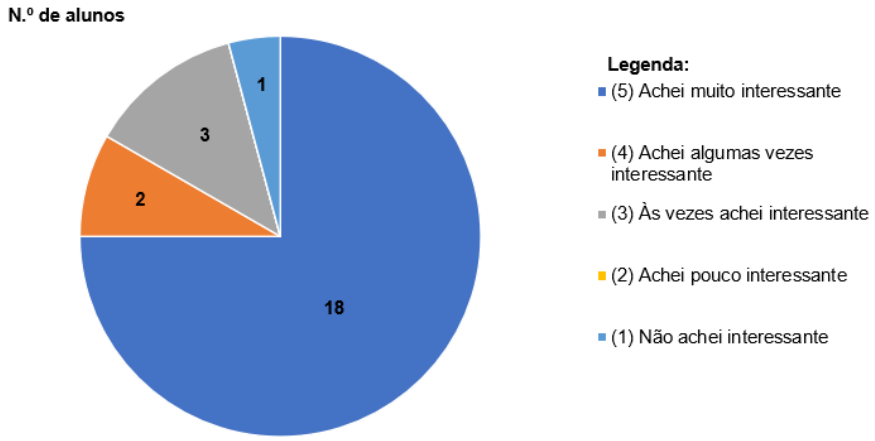


Assim, dezasseis alunos/as assinalaram o "5 - Participei muitas vezes", ou seja, mais de metade dos membros da turma consideram ter tido uma participação constante nos *debates* que se sucederam. Também é possível verificar que nenhum dos/as alunos/as classificou a sua participação com o número "1", isto é, "Não participei".

Já na figura 11 é possível observar os dados relativos à questão "De 1 a 5, como classificas os debates em turma?", que diz respeito ao interesse que os/as alunos/as manifestaram pela estratégia de debate e pelos temas debatidos.

Figura 11

Respostas à pergunta "De 1 a 5, como classificas os debates em turma?".



No geral e analisando as respostas à presente questão, dezoito alunos/as classificaram os *debates* como muito interessantes e apenas três demonstraram ter uma opinião intermédia, ou seja, "Às vezes achei interessante".

Como foi mencionado no capítulo 2, isto é, da metodologia de investigação, durante os *debates*, recorri a um guião para auxiliar e guiar a minha observação. Este instrumento tinha como intuito, na visão de observadora participante, compreender se os/as alunos/as estavam a participar e a demonstrar interesse pelos momentos, classificando os indicadores mencionados numa escala de 1-5, tal como aconteceu nas últimas questões do questionário anterior. Deste modo, a questão "De 1 a 5, como classificas a tua participação nos *debates*?" e a "De 1 a 5, como classificas os *debates* em turma?" encontravam-se interligadas com o guião de observação. Assim, foi possível comparar ambas as perspetivas, isto é, a minha de professora estagiária e a dos/as alunos/as, verificando-se que, como é normal, foram visões diferentes, ainda que algumas tenham sido bastante idênticas (consultar anexo T para aceder às médias obtidas).

Em suma, considerando as respostas dos/as alunos/as, considero que foram momentos enriquecedores para a turma, nos quais as crianças

foram capazes de desenvolver a sua formação cidadã, bem como conseguiram ter uma participação ativa e democrática na partilha de temáticas do seu interesse, estas que são de extrema importância para a consciencialização do mundo e das suas diferentes realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a fundamentação, apresentação e descrição do estudo, o quinto capítulo tem como finalidade abordar e refletir sobre o presente projeto de investigação, revelando as principais conclusões retiradas do mesmo. No presente capítulo também serão evidenciados os pontos positivos da investigação, os desafios a que o estudo esteve exposto e os contributos que o mesmo teve para a construção do perfil profissional docente.

O estudo, realizado numa turma do 3.º ano de escolaridade, incidiu na implementação da estratégia de *debate* como promotor da formação cidadã dos/as alunos/as, esta que surgiu devido à observação de partilhas feitas pelos mesmos durante a rotina do grupo. Os principais objetivos do projeto pretendiam que os/as alunos/as desenvolvessem, através do *debate* de temáticas sociais, atitudes, competências e capacidades para a sua construção cívica, mas também que o momento fosse capaz de fomentar a consciencialização dos mesmos relativamente aos assuntos em questão.

Deste modo e tendo em conta os objetivos expressos anteriormente, surgiram as seguintes questões de partida: “De que forma *o debate* de temas sociais, enquanto estratégia de participação dos/as alunos/as na turma, contribui para a sua formação cidadã?”; “Como é que *o debate* pode ser uma estratégia que visa promover o desenvolvimento da argumentação dos/as alunos/as?”.

Assim, de forma a fundamentar o estudo realizado foi necessário recorrer a autores de referência e obter conhecimentos inerentes às principais temáticas do projeto de investigação para conseguir dar resposta às questões apresentadas anteriormente, mais concretamente às questões de investigação.

Uma vez que se trata de um estudo que abrange a área da Educação para a Cidadania e consequentemente da formação cidadã dos/as alunos/as, outra temática fomentada pelo projeto foi a participação

democrática, esta que, também ela, compõe um dos domínios da área curricular mencionada. Esta, isto é, a Educação para a Cidadania, sendo crucial encarar-se os/as alunos/as não como futuros, mas como atuais cidadãos, trata-se de um processo educativo fundamental para o crescimento e desenvolvimento das crianças, tanto a nível escolar como a nível pessoal. Assim, a Participação Democrática, sendo um domínio presente na ENEC, engloba aspetos cruciais para o projeto em questão, pois sem a prática da mesma em sala de aula seria impossível desenvolver a estratégia de *debate* entre o grupo de alunos/as. Deste modo, recorrendo a essa estratégia, promoveu-se o desenvolvimento da formação cidadã dos/as alunos/as, tendo, consequentemente, como prioridade a participação e consciencialização da turma sobre diferentes temas sociais.

Relativamente à metodologia de investigação, adotaram-se duas opções, nomeadamente a investigação qualitativa e a investigação sobre a prática, sendo essencial recorrer à observação, ao inquérito por entrevista, que foi efetuado à professora cooperante, e ao inquérito por questionário, este que foi realizado aos/às alunos/as, para recolher os dados necessários. Para além disso, de modo a conseguir analisar os dados recolhidos, utilizou-se a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva.

Tal como foi referido anteriormente, ainda que tenha existido um momento dedicado à abordagem do ato de participação e da liberdade de expressão, pois foram conceitos que se assumiram como ponte de ligação para o principal foco do estudo, a intervenção pedagógica centrou-se na adoção da estratégia de *debate* como forma de aprendizagem cívica. Por conseguinte, os *debates* reconhecerem-se como momentos, em grande grupo, nos quais os/as alunos/as, para além do aperfeiçoamento e/ou desenvolvimento de competências características da formação cidadã, também adquiriram novas aprendizagens, partilharam os seus conhecimentos, utilizando a sua participação ativa e liberdade de expressão, relativos às temáticas sociais, estas que se apresentam como assuntos importantes, tanto a nível histórico como atual.

Atendendo a Sarmento et al. (2009), é primordial que se estimule as crianças a terem um papel ativo na sala de aula, partilhando as suas conceções, pois, assim, fomentar-se-á a sua formação cidadã. Para que tal seja possível é necessário que a sala de aula/escola seja um espaço onde exista a adoção e promoção de uma participação democrática, ou seja, na qual a voz dos/as alunos/as também é ouvida e respeitada.

Deste modo, remetendo às questões de investigação e através dos dados apresentados no capítulo anterior, *o debate* demonstrou ser uma estratégia na qual os/as alunos/as, segundo Cristóvão et al. (2003), conseguiram demonstrar os seus pontos de vista relativos aos temas abrangidos, debatendo e respeitando a opinião dos colegas.

Importa referir que os temas sociais escolhidos, isto é, "Antes e depois do 25 de abril de 1974", "A guerra" e "Os Direitos das Crianças", partiram dos interesses demonstrados e/ou verbalizados pelos/pelas alunos/as, pois, como afirma Nogueira e Silva (2001, cit. por Sousa, 2018), ainda que seja necessário abordar diversos assuntos, é importante que conteúdos relacionados com a área da cidadania estejam de acordo com as necessidades apresentadas pelos/pelas alunos/as. Assim, no capítulo da fundamentação teórica, o autor Gonçalves (2009), defende que *o debate* pode assumir diferentes dimensões, sendo que a que se adequa ao estudo em questão insere-se na Dimensão Psicológica, esta que tem como foco o interesse das crianças.

Da mesma forma que Gonçalves (2009) evidencia a existência de diferentes dimensões que um *debate* pode assumir, tal como foi expresso no capítulo um e ao contrário daquela que foi impulsionada no presente estudo, também há outras metodologias que se podem adotar para desenvolver a estratégia em questão, ou seja, o *debate*. Uma delas é apresentada por Rolla (2004) e por Libório (2008), mais concretamente a Filosofia para Crianças, esta que promove o debate e o consequente aprofundamento da controvérsia e da argumentação através de pesquisas prévias.

Através das partilhas realizadas, também foi possível conhecer os/as alunos/as de outra perspetiva e compreender o quão cientes muitos deles estão em relação ao mundo que os rodeia. Como afirma Tomás (2007), as crianças são e devem ser vistas como atores sociais, com vivências e, por isso competentes e bastante instruídas. Tal como defende Afonso (2007), o grupo ao praticar tais competências através da estratégia de *debate*, esta que se assume como uma abordagem importante para a cidadania, estava, consequentemente, a construir e a desenvolver a sua formação cidadã.

Tendo em conta que com o estudo em questão se deu prioridade aos interesses e necessidades apresentadas pelos membros da turma, mais precisamente, à voz destes, no final da intervenção pedagógica, recorreu-se ao questionário para compreender qual o *debate* que mais e menos se destacou e se a estratégia de debate tinha promovido o alargamento dos conhecimentos e competências dos/as alunos/as. As aprendizagens expressas no questionário foram adaptadas do PASEO, este que menciona a importância de mobilizar

> (…) valores e competências que lhes permitem 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).

Assim, considerando a citação e as respostas dadas pelos/pelas alunos/as no questionário, confirmou-se que, no geral, as crianças selecionaram todas as aprendizagens apresentadas. A aquisição dessas competências, estas que tal como mencionadas no capítulo anterior, vão ao encontro de três das áreas presentes no PASEO, mais precisamente a “Informação e Comunicação”; “Pensamento crítico e pensamento criativo” e “Relacionamento interpessoal” (Martins et al., 2017), são essenciais para

que, não só no futuro mas também no presente, os alunos possam ir construindo uma cidadania consciente e informada.

No que diz respeito a uma das metodologias adotadas, mais concretamente a investigação sobre a prática, tal como foi expresso, esta abordagem foi a mais adequada ao estudo, pois consiste em estar em constante aprendizagem, refletindo sobre a prática exercida. Deste modo, sendo uma futura profissional de educação, é fundamental que toda a prática realizada seja alvo de reflexão, pois esta ação levará a que futuramente possa melhorá-la e adaptá-la a novos contextos.

Assim sendo, a reflexão também aconteceu com o estudo em questão, já que proporcionou um olhar sobre os desafios que emergiram durante a intervenção, nomeadamente a gestão do grupo, esta que, por vezes, era difícil, já que, tal como é normal, nem todos os temas eram do agrado de todos os membros da turma, levando a que existisse alguma dispersão durantes os momentos destinados aos *debates*.

Outra dificuldade que também surgiu foi a gestão do tempo, pois, no final de cada *debate*, os/as alunos/as tinham de recorrer à plataforma *padlet* para fazerem um registo sobre a temática abordada. Esta situação levou a que alguns não o conseguissem realizar no dia do *debate*, fazendo com que o registo só fosse feito no dia seguinte. Ainda assim, tanto este desafio como a gestão do grupo, foram dificuldades que se conseguiram contornar, pois tive o auxílio da minha colega de estágio.

Como já foi referido, tendo em vista que é necessário ter uma atitude reflexiva perante as intervenções realizadas, ao repensar nos momentos dinamizados ao longo do estudo, considero que teria sido importante ter existido uma primeira abordagem em relação à estratégia de *debate*. Ainda que tenha existido uma conversa com a turma sobre o seu conceito, não houve uma explicação mais detalhada e isso pode ter levado a que alguns/algumas alunos/as não tivessem compreendido a postura que deveria ter sido adotada nestes tempos de partilha. Além disso, embora a turma tenha sido capaz de se consciencializar, debater, ouvir e respeitar a

opinião dos colegas, apesar de ter existido um momento inicial para que as crianças se pudessem aprimorar do tema que seria abordado em cada *debate*, um aspeto que teria sido vantajoso ter implementado seria a realização de uma pesquisa prévia, por parte dos/as alunos/as, guiada através de questões orientadas sobre o assunto.

Além dos desafios apresentados, também existiram pontos positivos com a investigação, estes que não só foram benéficos para a turma, mas também para mim enquanto professora estagiária. Assim sendo, retirei para mim, desta investigação, como futura docente, os seguintes benefícios: Aproximação do grupo de crianças, já que, uma vez que o período de estágio foi de apenas dez semanas, a intervenção proporcionou o conhecimento dos alunos de outro ponto de vista; Melhor compreensão relativamente ao impacto que o estudo pode ter nos/as alunos/as e na comunidade escolar, pois o facto de ter investigado algo com o qual me identifico, isto é, a prática de uma participação ativa por parte dos alunos em sala de aula, bem como de considerar importante a formação cidadã nas escolas, levou a que existisse essa consciencialização.

Posto isto e considerando as vantagens que proporcionou ao grupo de crianças, a existência de um momento livre relacionado com temas importantes, que o currículo parcialmente aborda, pois alguns dos temas são bastante atuais, proporcionou à turma confiança para partilharem as suas conceções, desenvolvendo as competências essenciais para que possam exercer o seu papel de cidadãos ativos de forma responsável e consciente. Também foi vantajoso, na medida em que ao vivermos numa sociedade cada vez mais globalizada, é importante que as crianças tenham conhecimento e consciência de vivências fora do seu quotidiano.

Também importa destacar a utilização do *padlet* no final dos momentos de *debate*, pois, além de ter sido a aquisição de uma nova aprendizagem para os/as alunos/as, já que estes não tinham conhecimento da existência desta plataforma, também foi essencial para a recolha de dados, visto que existiam alunos/as que não se sentiam à vontade para

partilhar as suas ideias durante os debates, mas que, ainda assim, conseguiam efetuar um comentário na plataforma *online*.

Tal como a turma adquiriu e/ou aprimorou novos conhecimentos, o mesmo aconteceu comigo enquanto professora estagiária, pois, não só participar na rotina do grupo como também implementar o estudo em questão, fez-me desenvolver novas aprendizagens, contribuindo para a construção do meu perfil profissional docente.

Deste modo, apesar de ser um tópico do qual já tinha consciência e que já tinha sido referido, destaco a promoção da participação ativa dos/as alunos/as, esta que esteve bastante presente ao longo da intervenção pedagógica, pois fomentar a democracia em sala de aula leva "(…) à promoção de colaboração na aprendizagem, à procura de sucesso educativo para todos, num contexto de respeito pelos direitos humanos, incluindo o respeito pelos direitos da criança, entre os quais se conta o direito a aprender" (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 12).

Durante todo o estudo, indo ao encontro do que acredito e defendo que deve ser o modelo pedagógico, a prioridade foi ouvir os/as alunos/as e tentar responder da melhor forma às suas necessidades e interesses, logo, tanto a proposta dos *debates* como os assuntos abordados nesse tempo, foram partilhados e acordados com o grupo.

Outro contributo que considero ter sido vantajoso para o desenvolvimento profissional foi a implementação da estratégia de *debate* em sala de aula, esta que se caracteriza como sendo um bom meio para auxiliar, não só na questão referida anteriormente, mas também na partilha de temáticas, na tomada de decisões, entre outros. É crucial que, desde cedo, se encare as crianças como cidadãos ativos, sendo fundamental que se estimule e se consciencialize os/as alunos/as sobre o mundo que os rodeia.

Para além dos tópicos mencionados, o presente estudo auxiliou-me no desenvolvimento da capacidade de observar, esta que foi crucial para

compreender os interesses e necessidades que estavam a ocorrer entre os membros da turma. A observação é uma capacidade que deve acompanhar o profissional de educação ao longo da sua prática, já que, atendendo a Martins (1996, cit. por Mónico et al., 2017), através desta se pode "(…) intervir nesse mesmo quotidiano, e nele trabalhar ao nível das representações sociais, e propiciar a emergência de novas necessidades para os indivíduos que ali desenvolvem as suas atividades" (p. 727).

Futuramente, assim como defendo e encaro a profissão docente, pretendo ser uma profissional de educação que, mais do que uma mediadora de aprendizagens, possa ser alguém com a qual as crianças possam crescer, tanto a nível escolar como pessoal. Por conseguinte, como afirma Santos (2020), "O sucesso escolar está associado a um ambiente de confiança, que permita que a criança se sinta aceite, amada, que lhe permita desenvolver sentimentos positivos sobre si própria" (p. 22), logo acredito que é essencial que seja, gradualmente, construída uma relação afetiva com os/as alunos/as. O desenvolvimento desta relação entre professor/a-aluno/a será a base para que tudo o resto possa ser desenvolvido e alcançado na sala de aula, nomeadamente a implementação de estratégias como a do presente estudo, isto é, *o debate*.

Em suma, considero que foi um projeto bastante enriquecedor, por um lado, para mim enquanto futura profissional de educação, pois permitiu-me desenvolver estratégias que irei querer adotar na minha futura prática profissional, mas também possibilitou a aplicação de competências que foram adquiridas ao longo dos anos da licenciatura e de mestrado. Por outro, também demonstrou ser impulsionador para os/as alunos/as que participaram no mesmo, já que, considerando as ideias partilhadas nos momentos de *debate* e as respostas ao questionário, as crianças conseguiram alcançar novos conhecimentos acerca dos assuntos debatidos, mas também desenvolver competências relativas à sua formação cidadã. Assim e ainda que não tenha sido muito, considero que tenha ajudado o grupo a refletir sobre os seus direitos e deveres, orientando-os

para que os exerçam com responsabilidade e com consciência do mundo que os rodeia.

REFERÊNCIAS

Afonso, M. (2007). *Educação para a Cidadania—Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar*. Ministério da Educação.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, *1*, 21–30.

Alves, M., e Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. UIED.

Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, *5*, 53–63.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., Silva, F., Sá (Org.), P., Costa (Org.), A., e Moreira (Org.), A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados* (Vol. 2). Universidade de Aveiro.

Bodgan, R., e Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., e Tavares, T.-C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1º ciclo do ensino básico*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Costa, M. I. S., e Ianni, A. M. Z. (2018). O conceito de cidadania. Em *Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: Uma análise teórica* (pp. 43–73). Editora UFABC.

Cristóvão, V., Durão, A., e Nascimento, E. (2003). Debate em sala de aula: Práticas de linguagem em um género escolar. *Anais do 5.º Encontro do Celsul*, 1436–1441.

De Chiaro, S., e Leitão, S. (2005). O Papel do Professor na Construção Discursiva da Argumentação em Sala de Aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *18*(3), 320–357.

Decreto-Lei n.º 6, 15, 258 (2001).

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418

DGE-ME. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*.

Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania—Linhas Orientadoras*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Direção-Geral da Educação. (nd). Domínios. *Educação para a Cidadania*. https://cidadania.dge.mec.pt/dominios

Duque, I. (2014). *Ambiente democrático em educação* (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Gonçalves, L. (2009). *O género oral debate em sala de aula: Um estudo de caso* (Repositório PUCSP) [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14610

Libório, P. (2008, fevereiro 2). *Filosofia para crianças uma proposta para (re)pensar a educação?* 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais.

Lima, L. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, *23*, 71–90.

Lomba, P. (2015). Democracia, representação política e Constituição social. *Revista E-Pública*, *2*(1), 30–46.

Lopes da Silva, M. I. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Revista Interações*, *9*(27), 283–304. https://doi.org/10.25755/int.3412

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., e Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., e Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. Em *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais* (Vol. 3).

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos,

S., e Macedo, E. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. http://hdl.handle.net/10198/7325

Niza, S. (2015). *Escritos sobre educação*. Tinta da China.

Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora.

Patacho, P. (2021). *Pensar a Educação—Escola, Justiça Social e Participação*. Porto Editora.

Pereira, R. (2014). Educação em Portugal (1974-2014): Tempos, ideias e combates. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, *43*, 11–24.

Quivy, R., e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Roldão, M. do C., Peralta, H., e Martins, H. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*.

Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2007). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão.* Universidade de Aveiro.

Santos, A. L. (2020). *A afetividade na relação pedagógica: Um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Repositório Comum)

[Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. http://hdl.handle.net/10400.26/32311

Santos, D., Demizu, F., Perin, C., e Molina, A. (2018). A influência da pedagogia de Freinet na função do professor no contexto educativo e sua proposta para uma escola moderna. *Pedagogia em Foco*, *13*(9), 52–64.

Santos, M. E. B. (2021). Recomendação n.º 2/2021. *A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*, *Diário da República 2.ª série*(135), 75–84.

Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, P., e Madeira, R. (2009). *Infância,Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto Editora.

Serralha, F. (2008). Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral. *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1o CEB. Tese de Doutoramento.*, 77–103.

Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento* [Tese de mestrado]. Universidade do Minho.

Sousa, J. (2018). *A Sala de Aula como "Laboratório" de Cidadania Ativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Repositório da Universidade dos Açores) [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. http://hdl.handle.net/10400.3/5141

Souza, E., e Suhr, I. (2022). Aprendizagem Cooperativa: Aproximações e distanciamentos em relação ao pensamento de Paulo Freire. *Revista Metodologias e Aprendizado*, *5*, 158–167.

Tomás, C. (2007). «Participação não tem idade»: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, *22*(78), 45–68.

Vasconcelos, S., Gomes, D., e Tavares, M. (2017). Argumentação e debate: Reflexões para uma teoria da discussão segundo Mcburney e Hance. *Revista Eletrónica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, *7*(1), 80–102.

Venâncio, A. (2015). *A relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem* (Repositório Comum) [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. http://hdl.handle.net/10400.26/12889

Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., Sá-Chaves, I., e Machado, C. (2014). *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. Universidade de Aveiro.

ANEXOS

ANEXO A - Guião de observação

Guião de observação

	1.º debate		2.º debate		3.º debate	
	F	I	F	I	F	I
Afonso						
Catarina						
Davy						
Diogo						
Duarte						
Ema						
Gabriel C.						
Gabriel F.						
Gabriel G.						
Gabriela						
Guilherme						
Henrique						
Inês						
Joana						
Lourenço						
Manuela						
Maria Gabriela E.						
Maria Gabriela S.						
Maria Rita						
Mariana						
Matilde						
Melissa						
Ruan						
Sara						
Vasco						

Guião de observação

Escalas[1]:

F = Frequência de participação				
1	2	3	4	5
Nunca participa	Raramente participa	Participa ocasionalmente	Participa frequentemente	Participa muito frequente

I = Importância/interesse de participação				
1	2	3	4	5
Não demonstra interesse	Às vezes demonstra interesse	Demonstra interesse em metade das ocasiões	Demonstra interesse frequentemente	Demonstra interesse muito frequentemente

[1] Adaptado das Escalas de Likert.

ANEXO B - Guião da entrevista realizada à professora titular/cooperante

Guião de entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos	Perguntas Tipo
Legitimação da Entrevista **Motivação da entrevistada**	Apresentação da estudante. Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista/recolha de outras informações. Justificar a relevância da colaboração da docente para a realização do projeto de investigação. Agradecer o tempo despendido.	- Autoriza a gravação desta entrevista?
Caracterização da entrevistada	Conhecer a entrevistada, o seu percurso profissional e a instituição em que trabalha atualmente. Abordar a sua formação inicial.	- Nome; - Instituição onde trabalha e há quanto tempo; - Ano de escolaridade que leciona atualmente; - Local de formação inicial; - Ano de início e fim da sua formação inicial.
Modelo pedagógico base: MEM	Abordar o modelo pedagógico de referência. Compreender quando o começou a implementar.	- Em que momento começou a aplicar o modelo do MEM? Sempre o aplicou ou só quando começou a lecionar nesta instituição? - De que modo é que o espaço reflete este modelo?
Caracterização dos instrumentos de pilotagem	Abordar quais são os instrumentos de pilotagem utilizados. Compreender a relevância destes para a sala de aula e para os alunos. Compreender quais os instrumentos que a docente considera serem	- Que instrumentos são utilizados na rotina da turma? - Para que servem os instrumentos e qual a sua relevância para os alunos? - Quais dos instrumentos considera ter uma maior importância para o desenvolvimento/participação dos alunos na sua aprendizagem?

	mais significativos para os alunos.	
Participação dos alunos	Perceber a importância que existe em fomentar o papel de participação nos alunos. Compreender que significado tem para a docente a participação dos alunos no desenvolvimento da sua aprendizagem.	· O que considera ser os atos de participação dos alunos na sua aprendizagem? · Qual é a importância de fomentar a participação dos alunos no processo de aprendizagem? Porquê? · Qual/ais o/s atos/s que a docente considera importante estudar?
Outros temas	Dar espaço à entrevistada para abordar outros temas que considere relevantes.	_____

ANEXO C - Questionário realizado aos alunos

Questionário - Os debates em turma

1. Name:

_____

2. Qual foi o debate que mais gostaste? Assinala com um X a tua resposta.

1.º debate - O 25 de abril de 1974	
2.º debate - A guerra	
3.º debate - Os direitos das crianças	

2.1. Porquê?

_____

_____

_____

3. E o que menos gostaste? Assinala com um X a tua resposta.

1.º debate - O 25 de abril de 1974	
2.º debate - A guerra	
3.º debate - Os direitos das crianças	

3.1. Porquê?

_____

_____

_____

Questionário - Os debates em turma

4. Que aprendizagens atingiste com os debates? Assinala com um X a/s tua/s resposta/s.

Consegui pensar/refletir sobre os temas discutidos nos debates.	
Consegui escrever um comentário sobre os temas discutidos nos debates.	
Dei a minha opinião sobre os temas.	
Adquiri novos conhecimentos.	
Consegui respeitar e ouvir a opinião dos meus colegas.	

4.1. Outra

_____

5. De 1 a 5, como classificas a tua participação nos debates? Assinala com um X a tua resposta.

5	Participei muitas vezes	
4	Participei algumas vezes	
3	Às vezes participei	
2	Raramente participei	
1	Não participei	

6. De 1 a 5, como classificas os debates em turma? Assinala com um X a tua resposta.

5	Achei muito interessante	
4	Achei algumas vezes interessante	
3	Às vezes achei interessante	
2	Achei pouco interessante	
1	Não achei interessante	

ANEXO D - Planificações dos seis momentos de intervenção

Planificação do 1.º momento – "O que é participar?"

Designação da tarefa: Partilha e discussão sobre o ato de participar

Objetivos:

- Compreender as conceções dos alunos sobre o conceito de participação;

- "Conceção não abstrata de cidadania" (EEPC, 2017, p. 6);

- Desenvolver "(…) pensamento crítico, trabalho colaborativo (…)" (EEPC, 2017, p. 14);

- Consciencializar para a importância dos instrumentos de pilotagem e regulação na promoção da participação;

- Compreender a ligação que existe entre o 25 de abril de 1974 e o ato de participar;

- "Identificar (…) informação relevante em função dos objetivos de escuta" (AEP, 2018, p. 6);

- "Interpretar o essencial de discursos orais" (AEP, 2018, p. 6).

Listas de Verificação da instituição:

- "Interpretar o essencial das conversas (…) nas apresentações e nos momentos coletivos de trabalho";

- "Identificar, (…) informação importante do que se ouve (…) nas apresentações de trabalhos e nos momentos coletivos";

- "Falar adequadamente para expor os seus conhecimentos e opiniões".

Conteúdos de ensino/aprendizagem:

- Cidadania ativa;

- Participação;

- Liberdade de expressão;

- 25 de abril de 1974;

- Cooperação.

Recursos:

- Folha de registo;

- Material de escrita;

- Livro “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?”, da autoria de Ana Markl.

Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem:

Tendo em conta os objetivos expressos, fomentar-se-á um momento de reflexão sobre as conceções que os alunos têm sobre o conceito de participação, estabelecendo a ligação com a comemoração do 25 de abril de 1974.

Apresentação da tarefa/sequência e sua contextualização:

O momento iniciar-se-á com a contextualização da discussão que se irá seguir, levando a que a turma compreenda que a mesma advém de um projeto académico.

1. Exploração da tarefa

1.1. Organização dos alunos:

Na resposta às perguntas a turma encontrar-se-á dividida em grupos. Já no momento de sistematização e leitura da obra a mesma será elaborada em grande grupo.

1.2. Propostas de trabalho e atividade esperada/Discussão e sistematização:

A seguinte proposta será composta por dois momentos: registo e discussão sobre o ato de participar e leitura da obra “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?”.

1.º momento

A turma será solicitada a dividir-se em cinco grupos (com 5 membros). Tendo em conta a rotina do grupo, isto é, assente no Movimento da Escola Moderna, os alunos serão guiados a refletir sobre o conceito de participação e onde, para eles, esse ato é evidente na sala de aula. Para tal, será solicitado aos alunos responsáveis pela entrega dos materiais que distribuam uma folha com as perguntas por cada um dos grupos.

Assim que todos os grupos terminarem de responder às questões, à vez, serão solicitados a partilhar as suas conceções com os restantes colegas. De seguida, será realizado um balanço sobre as respostas dadas, consciencializando-os para a importância da participação que detém tanto na sala como, futuramente, na sociedade, bem como do papel essencial que os instrumentos de pilotagem e regulação presentes na sala têm nesse ato. De forma a fazer ponte com o momento seguinte e levando a que os alunos reflitam sobre o assunto, será lançada a seguinte pergunta: “Será que, em Portugal, sempre tivemos a oportunidade de participar e de dar a nossa opinião livremente?”.

2.º momento

Deste modo, seguir-se-á um momento dedicado à leitura da obra “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?” e da discussão sobre o tema do mesmo, de forma a que os alunos reflitam sobre a questão feita anteriormente, isto é, “Será que, em Portugal, sempre tivemos a oportunidade de participar e de dar a nossa opinião livremente?”, mas também da importância que esse dia tem para a existência da liberdade de expressão. Ainda no sentido de os levar a refletir, a turma será questionada sobre o seguinte: “Onde será que estavam os vossos avós no dia 25 de abril? Alguém sabe?”.

1.3. Dificuldades previstas:

Estudantes:

- Gestão do grupo;

- Gestão do tempo.

Alunos:

- Registo sobre o que é participar;

- Compreensão do tema do livro;

- Associação do 25 de abril à liberdade de expressão;

- Compreensão sobre o que é a cidadania ativa.

1.4. Questões a colocar para apoiar as aprendizagens:

- “O que é para vocês participar?”;

- “Porque é que é importante participar?”;

- “Na sala de aula, em que momentos costumam participar?”;

- “Que instrumentos utilizam para participar?”;

- “Será que, em Portugal, sempre tivemos a oportunidade de participar e de dar a nossa opinião livremente?”;

- “Antes de ler a obra, que tema será que o livro aborda?”;

- “Onde será que estavam os vossos avós no dia 25 de abril de 1974?”;

- “Se não fosse o 25 de abril, será que poderíamos ter liberdade para partilharmos as nossas opiniões e para fazer esta investigação?”.

Articulação/relação com outras atividades que se seguem

A presente dinâmica faz parte de um conjunto de momentos inerentes ao projeto de investigação “A participação dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem”. Esta primeira intervenção servirá de ponte para a proposta sobre a existência de um tempo dedicado ao debate/discussão livre, ou seja, a partilha de ideias, entre a turma, sobre um determinado assunto em que os alunos demonstrem ter interesse.

Planificação do 2.º momento – Lançamento da sugestão dos *debates*

Designação da tarefa: Discussão da proposta registada no Diário de Turma

Objetivos:

- Compreender o que é um *debate*;

- Saber como participar num *debate*;

- Partilhar temas pelos quais tenha interesse;

- Partilhar ideias de títulos para as sessões de *debate*.

Listas de Verificação da instituição:

- Respeitar a vez de cada um falar e falar na sua vez depois de pedir a palavra.

Conteúdos de ensino/aprendizagem:

- *Debate;*

- Participação;

- Respeito;

- Cooperação.

Recursos:

- Computador;

- Quadro interativo.

Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem:

Tendo em conta os objetivos expressos anteriormente, será lançada a proposta sobre a elaboração de *debates* livres, no qual os alunos terão a oportunidade de partilhar conceções sobre temas do seu interesse.

Apresentação da tarefa/sequência e sua contextualização/intencionalidade:

No Conselho de Cooperação, após a leitura da proposta registada, pela estagiária, no Diário de Turma ("Proponho a um momento onde possamos partilhar as nossas ideias/opiniões sobre um determinado tema"), a mesma irá explicar à turma que esses momentos serão dedicados *a debates* livres, onde serão discutidos temas que os alunos tenham interesse em explorar.

1. Exploração da tarefa

1.1. Organização dos alunos:

Este momento será realizado em grande grupo.

1.2. Propostas de trabalho e atividade esperada:

Após a apresentação da proposta, a estagiária irá relembrar a turma sobre a discussão inicial e sobre a leitura do livro sobre o 25 de abril de 1974, de forma a estabelecer ligação com a importância e privilégio que, atualmente, temos em podermos participar e partilhar as nossas opiniões livremente.

Ainda que, habitualmente, *os debates* tenham um momento de pesquisa prévia, a estagiária irá evidenciar que será um tempo de conceções/dúvidas que os alunos tenham sobre uma temática (de maneira a que não seja um momento idêntico à Apresentação de Produções ou ao Trabalho de Projeto). Após esta fase, a turma será questionada do seguinte: "Alguém sabe o que é um *debate*?". Assim que os alunos partilharem as suas ideias sobre o conceito, a estagiária irá relembrá-los sobre a discussão que se gerou devido ao tema do livro, ou seja, sobre o 25 de abril de 1974, já que a mesma foi semelhante ao que se pretende com os *debates* livres. De seguida, ir-se-á debater sobre possíveis títulos/nomes a dar a este momento (Por exemplo: "O *debate* da sala Perdiz do Mar").

1.3. Dificuldades previstas:

Estudantes:

- Gestão do grupo;

- Explicitação do que é um *debate*.

Alunos:

- Sugerir temas para o *debate*;

- Escolha do nome e temas para o momento;

- Partilhar nomes para as sessões.

Possíveis estratégias a adotar:

- Propor uma ideia de nome ou tema à turma.

1.4. Questões a colocar para apoiar as aprendizagens:

- "O que é um *debate*?";

- "Estes debates poderiam ter um nome, qual poderia ser?"

- "Que temas gostariam de falar nos *debates*?";

- "Que temas têm surgido no tempo dedicado às Apresentação de Produções que vocês teriam interesse em debater?".

2. Discussão sistematização:

Por fim, será realizado um balanço sobre temas que os alunos demonstrem interesse e que possam ser abordados nos *debates*, relembrando-os de temas que têm surgido na rotina do grupo (Por exemplo: Durante a Apresentação de Produções, um dos alunos apresentou um livro que abordava a temática da guerra, bem como na discussão inicial onde um aluno registou o seguinte: "falta"). A estagiária encarregar-se-á de registar os nomes e temas no quadro interativo. Aproveitando para fazer ligação com

a participação, a escolha final do título e dos temas a abordar será feita por votações (realizada com a contagem de braços no ar).

Articulação/relação com outras atividades que se seguem

A presente dinâmica faz parte de um conjunto de momentos inerentes ao projeto de investigação. Esta intervenção será a ideia inicial sobre o que será o objetivo dos *debates*.

Planificação do 3.º momento – O primeiro *debate*

Designação da tarefa: *Debate* em turma: "Antes e depois do 25 de abril de 1974"

Objetivos:

-"Transformar a informação em conhecimento" (Martins et al., 2017);

-"Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, (…) experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos (…)" (Martins et al., 2017);

-"Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem" (Martins et al., 2017);

-"Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração (…)" (Martins et al., 2017);

-"Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade" (Martins et al., 2017);

- "Desenvolver "(…) pensamento crítico, trabalho colaborativo (…)" (EEPC, 2017, p. 14);

- "Exprimir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (…)" (AEP, 2018, p. 8);

- "Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas" (AEP, 2018, p. 9).

Conteúdos de ensino/aprendizagem:

- Participação;

- Partilha;

- Cooperação;

- Liberdade de expressão;

- Opinião;

- Respeito;

- 25 de abril de 1974.

Recursos:

- Computador;

- Quadro interativo;

- Vídeo sobre o 25 de abril de 1974;

- Guião de observação;

- Plataforma *padlet*.

Apresentação da tarefa e sua contextualização/intencionalidade:

Devido à leitura do livro “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?”, bem como da discussão sobre o tema do mesmo, a turma demonstrou interesse em debater e saber mais sobre a temática mencionada, ou seja, o antes e depois do 25 de abril de 1974. Deste modo, o primeiro *debate* será realizado em torno desse assunto.

1. **Exploração da tarefa:**

1.1. Organização dos alunos:

O momento de *debate* será realizado em grande grupo. Já o comentário registado na plataforma *padlet* será elaborado individualmente.

1.2. Propostas de trabalho e atividade esperada:

Sendo este um dos primeiros *debates* realizados pela turma, a estagiária irá fazer, em conjunto com o grupo, um levantamento das regras que devem ser seguidas, ou seja, respeitar as opiniões e ideias dos colegas, levantar o braço para poder participar no momento, entre outros. Para além disso, tendo como finalidade o registo na plataforma *padlet* sobre algo novo que

cada aluno tenha aprendido, esta será apresentada à turma de forma a explicar como funciona, bem como o seu objetivo nos *debates*.

Após esta explicitação, a estagiária irá solicitar que a turma organize a sala como é feito no Conselho de Cooperação, pois desta forma é possível que todos os alunos se consigam observar.

De seguida, irá comunicar aos alunos o tema que será discutido no dia ("Hoje, tal como partilharam comigo, vamos falar sobre o antes e depois do 25 de abril de 1974"), relembrando da leitura da obra "Avó, onde é que estavas o 25 de abril?", da autoria de Ana Markl, e apresentando um vídeo relacionado com a temática e questionando-os sobre o seguinte: "Quem quer comentar o vídeo?" ou "O que sabem sobre o tema?".

Nos *debates*, caso os alunos não consigam dar seguimento à partilha, a estagiária terá o papel de guiar e orientá-la. Enquanto isso, também observará a regularidade de participação dos alunos.

1.3. Dificuldades previstas:

Estagiárias:

- Gestão do grupo;

- Mediação do momento.

Alunos:

- Partilha de conceções/opiniões;

- Partilha de informação que tenham sobre o tema;

- Foco no momento;

- Elaboração de um comentário sobre o que aprenderam no *debate*.

1.4. Questões a colocar para apoiar as aprendizagens:

- "Quem quer comentar o vídeo?";

- “O que é que vocês sabem sobre este tema? Alguém quer partilhar a sua ideia?”;

- “Mais alguém quer falar sobre este tema?”;

- “Onde é que aprendeste isso?”;

- “Alguém pensa de forma diferente?”.

2. Discussão sistematização:

Assim que os alunos partilharem as suas conceções, dúvidas e opiniões, a estagiária encarregar-se-á de sistematizar, em conjunto com a turma, o que foi abordado no *debate*. Por fim, cada aluno deve recorrer à plataforma *padlet*, através do computador, e deixar um comentário sobre o que aprendeu.

3. Possíveis estratégias

3.1. Avaliação (formativa):

Tendo em conta que os alunos terão de recorrer à plataforma *padlet* para comentar o debate, após todos eles terem registado o que aprenderam, a estagiária irá encarregar-se de dar um feedback (também na plataforma *padlet*), de forma a que a turma possa melhorar os comentários seguintes. Para além disso, durante *o debate*, a estagiária encarregar-se-á de observar a regularidade e participação dos alunos neste momento (com o auxílio do guião de observação).

4. Articulação/relação com outras atividades que se seguem

Ainda que não seja um tema abordado no próximo *debate*, as explicitações mencionadas anteriormente, serão essenciais para os momentos seguintes.

Planificação do 4.º momento – O segundo *debate*

Designação da tarefa: *Debate* em turma: "A Guerra"

Objetivos:

-"Transformar a informação em conhecimento" (Martins et al., 2017);

-"Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, (…) experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos (…)" (Martins et al., 2017);

-"Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem" (Martins et al., 2017);

-"Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração (…)" (Martins et al., 2017);

-"Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade" (Martins et al., 2017);

- "Comunicar (por texto, áudio, vídeo, etc.), utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo" (AETIC, 2018, p. 7);

- "Reconhecer casos de desrespeito dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (…)" (AEEM, 2018, p. 6).

Conteúdos de ensino/aprendizagem:

- Participação;

- Partilha;

- Cooperação;

- Liberdade de expressão;

- Formação cidadã;

- Opinião;

- Respeito;

- Guerra.

Recursos:

- Computador;

- Quadro interativo;

- Imagem da obra “Guernica”, de Pablo Picasso;

- Guião de observação;

- Plataforma *padlet*.

Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem:

Atendendo ao interesse que a turma demonstrou sobre o tema da guerra[4], em conversa com a professora cooperante, considerou-se oportuno utilizar *o debate* em turma para que os alunos pudessem discutir sobre a temática.

Apresentação da tarefa/sequência e sua contextualização:

Antes de iniciar o debate, a estagiária irá relembrar a turma sobre o livro lido por um dos alunos, este que foi o elo de ligação com o tema a abordar no momento seguinte. Assim, *o debate* iniciar-se-á com a contextualização da turma ao tema que será discutido, ou seja, “Hoje, tal como foi sugerido, iremos falar sobre a guerra”.

[4] Este interesse foi observado, pelas estagiárias, durante a Apresentação de Produções, onde uma das alunas leu à turma o livro “Uma longa viagem”, da autoria de Daniel H. Chambers. Um dos temas abordados pela obra é a temática da guerra.

5. Exploração da tarefa:

5.1. Organização dos alunos:

O momento de *debate* será realizado em grande grupo. Já o comentário registado na plataforma *padlet* será elaborado individualmente.

5.2. Propostas de trabalho e atividade esperada:

Após a turma ter o conhecimento do tema do *debate*, a estagiária irá projetar uma imagem relativa ao tema, mais precisamente o quadro "Guernica", de Pablo Picasso, solicitando que a turma a observe atentamente. Depois desse momento, os alunos serão questionados sobre o seguinte: "Porque é que acham que projetei esta obra?". Assim que os alunos apresentarem as suas ideias, a estagiária irá solicitar que a turma partilhe as suas conceções e dúvidas relativas à temática.

Nos *debates*, caso os alunos não consigam dar seguimento à partilha, a estagiária terá o papel de os guiar e orientar. Enquanto isso, ao longo do *debate* em turma, também observará a regularidade e participação dos alunos.

Importa destacar que, podendo ser um tema delicado para alguns alunos, a estagiária irá reforçar e mostrar no mapa mundo presente na sala que o que está a acontecer se encontra longe de Portugal.

5.3. Dificuldades previstas:

Estagiárias:

- Gestão do grupo;

- Mediação do momento.

Alunos:

- Partilha de conceções/opiniões;

- Partilha de informação que tenham sobre o tema;

- Foco no momento;

- Elaboração de um comentário sobre o que aprenderam no debate.

5.4. Possíveis questões a colocar para apoiar as aprendizagens:

- “O que observam na imagem?”;

- “O que é uma guerra?”;

- “O que é que vocês sabem sobre a guerra?”;

- “Alguém quer partilhar a sua ideia?”;

- “Alguém tem uma opinião contrária à do colega?”;

- “Só existe guerra na Ucrânia?”;

- “O que acontece às pessoas que vivem em países de guerra?”.

6. Discussão sistematização:

Assim que os alunos partilharem as suas conceções, dúvidas e opiniões, a estagiária encarregar-se-á de sistematizar, em conjunto com a turma, o que foi abordado no *debate*. Por fim, cada aluno deve recorrer à plataforma *padlet*, através do computador, e deixar um comentário sobre o que aprendeu.

Planificação do 5.º momento – O terceiro *debate*

Designação da tarefa: *Debate* em turma "Os Direitos das Crianças"

Objetivos (Aprendizagens Essenciais):

- "Transformar a informação em conhecimento" (PASEO, 2016, p. 22);

- "Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, (…) experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos (…)" (PASEO, 2016, p. 24);

- "Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem" (PASEO, 2016, p. 24);

- "Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração (…)" (PASEO, 2016, p. 25);

- "Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade" (PASEO, 2016, p. 25);

- "Comunicar (por texto, áudio, vídeo, etc.), utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo" (AETIC, 2018, p.

7);

- "Reconhecer casos de desrespeito dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (…)" (AEEM, 2018, p. 6);

- "Antecipar o(s) tema(s) com base (…) em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações)" (AEP, 2018, p. 9);

- "Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas" (AEP, 2018, p. 9).

Listas de Verificação da instituição:

- “Reconhecer casos de desrespeito dos direitos da criança”;

- “Respeitar a vez de cada um falar e falar na sua vez depois de pedir a palavra”;

- “Falar adequadamente para expor os seus conhecimentos e opiniões”;

- “Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas (…)”.

Conteúdos de ensino/aprendizagem:

- Participação;

- Partilha;

- Cooperação;

- Liberdade de expressão;

- Formação cidadã;

- Opinião;

- Respeito;

- Direito das crianças.

Recursos:

- Computador;

- Quadro interativo;

- Livro “Os direitos das crianças”, da autoria de Luísa Ducla Soares;

- Guião de observação; - Plataforma *padlet*.

Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem:

Atendendo ao que foi referido pelos alunos no *debate* anterior, ou seja, a situação dos adultos e das crianças que vivem em cenários de guerra,

considerou-se oportuno existir um momento sobre os direitos das crianças, este que é um dos objetivos presentes nas Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento do 1.º ciclo do Ensino Básico, bem como das Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 3.º ano de escolaridade.

Apresentação da tarefa/sequência e sua contextualização:

De forma a contextualizar a turma sobre o tema do *debate* em turma, o mesmo será iniciado pela estagiária com a leitura do livro "Os direitos das crianças", da autoria de Luísa Ducla Soares. Antes da leitura da obra e através dos seus elementos paratextuais, como por exemplo, a capa ou o título, será solicitado que os alunos tentem antecipar o tema da história.

1. Exploração da tarefa

1.1. Organização dos alunos:

O momento de *debate* será realizado em grande grupo. Já o comentário registado na plataforma *padlet* será elaborado individualmente.

1.2. Propostas de trabalho e atividade esperada:

Após o momento referido anteriormente, a estagiária irá ler a obra à turma. De seguida, deve questioná-la sobre o tema abordado: do "Afinal, qual é a o tema do livro?" seguido de "O que são os direitos da criança?", "Será que todas as crianças têm estes direitos?". Atendendo às questões feitas anteriormente (e não só), a estagiária irá solicitar que a turma partilhe as suas conceções e dúvidas relativas à temática.

Nos *debates*, caso os alunos não consigam dar seguimento à partilha, a estagiária terá o papel de os guiar e orientar. Enquanto isso, ao longo do *debate* em turma, também observará a regularidade e participação dos alunos.

1.3. Dificuldades previstas:

Estudantes:

- Gestão do grupo;

- Mediação do momento.

Alunos:

- Partilha de conceções/opiniões;

- Partilha de informação que tenham sobre o tema;

- Foco no momento;

- Elaboração de um comentário sobre o que aprenderam no *debate*.

1.4. Questões a colocar para apoiar as aprendizagens:

- “Qual é o tema abordado na história?”;

- “O que são os direitos das crianças?”;

- “O que significa ter um direito?”;

- “O que é que vocês sabem sobre os direitos das crianças?”;

- “Será que todas as crianças têm estes direitos?”;

- “Se não, porque é que será que não têm estes direitos?”;

- “Alguém quer partilhar a sua ideia?”;

- “Alguém tem uma opinião contrária à do colega?”;

- “O que acontece às pessoas que vivem em cenários de guerra?”.

2. Discussão sistematização:

Assim que os alunos partilharem as suas conceções, dúvidas e opiniões, a estagiária solicitará que cada aluno recorra ao seu computador pessoal e registe um comentário sobre o que aprendeu na plataforma *padlet*.

Articulação/relação com outras atividades que se seguem

Este momento surge no âmbito de alguns comentários feitos pelos alunos durante *o debate* em turma anterior, ou seja, sobre a guerra.

Planificação do 6.º momento – Feedback dos alunos e realização dos questionários

Designação da tarefa: Questionário: Balanço/*feedback* dos alunos sobre a proposta

Objetivos:

- Facultar a sua opinião sobre a proposta;

- Compreender as competências que foram adquiridas com os *debates* em turma;

- Partilhar qual *dos debates* mais gostou.

Conteúdos de ensino/aprendizagem:

- Balanço;

- *Feedback*;

- Participação;

- *Debates* em turma.

Recursos:

- Computador;

- Questionário sobre a proposta.

Apresentação da tarefa/sequência e sua contextualização:

Tendo em conta *os debates* que se sucederam, importa averiguar a opinião dos alunos sobre estes momentos, bem como melhorias que poderiam ser feitas.

Exploração da tarefa:

1. **Organização dos alunos:**

Este momento será realizado individualmente.

2. **Propostas de trabalho e atividade esperada/Discussão sistematização:**

Neste momento a estagiária irá apresentar como ficou o *padlet* com todos os comentários dos alunos, questionando-os sobre qual *o debate* com que mais aprenderam. De seguida, irá solicitar que os alunos responsáveis pela entrega dos materiais distribuam um questionário por colega, este que será importante para que a estagiária compreenda as variadas opiniões sobre os momentos de *debate* em turma, obtendo um *feedback* mais detalhado por todos os alunos da turma.

3. **Dificuldades previstas:**

Alunos:

- Responder ao questionário;

- Partilhar uma melhoria.

4. **Questões a colocar para apoiar as aprendizagens:**

- "Como é que acham que ficou o *padlet*?";

- "Qual foi *o debate* que mais gostaram?";

- "Agora, preciso da vossa ajuda e da vossa opinião sobre *os debates* e para isso precisava que respondessem a um questionário, pode ser?".

5. **Articulação/relação com outras atividades que se seguem**

Tendo em conta que este momento será o último do projeto de investigação, não existirá ligação com outras atividades.

ANEXO E - Nota de campo relativa aos instrumentos de pilotagem utilizados na rotina da turma

Nota de campo - 20 de março de 2023

Hoje, foi o primeiro dia de estágio no 3.º ano. Ao entrar na sala de aula desta turma, já tendo o conhecimento prévio de que o contexto se baseia no MEM e tendo o foco de observar e registar onde e como é promovido a participação dos alunos, fui com o intuito de ir ao encontro dos instrumentos de pilotagem e regulação. Ao perceber que estes estavam expostos num painel, dirigi-me até aos mesmos de forma a compreender quais são utilizados na rotina do grupo. Verifiquei instrumentos bastante enriquecedores, mas principalmente uma Agenda Semanal com tempos muito impulsionadores e essenciais no que toca ao assunto da participação.

Agenda Semanal

Ao longo deste dia (segunda-feira), fui presenciando cada um dos momentos estipulados, tais como: o Plano do Dia, o Conselho de Cooperação, o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), a Apresentação de Produções, bem como dos instrumentos inerentes a cada um desses tempos. Ainda que seja um contexto que considero ser bastante motivador, acredito ser capaz de potenciar e evidenciar ainda mais o papel participativo do aluno na sala de aula.

ANEXO F - Folha de registo sobre o ato de participar

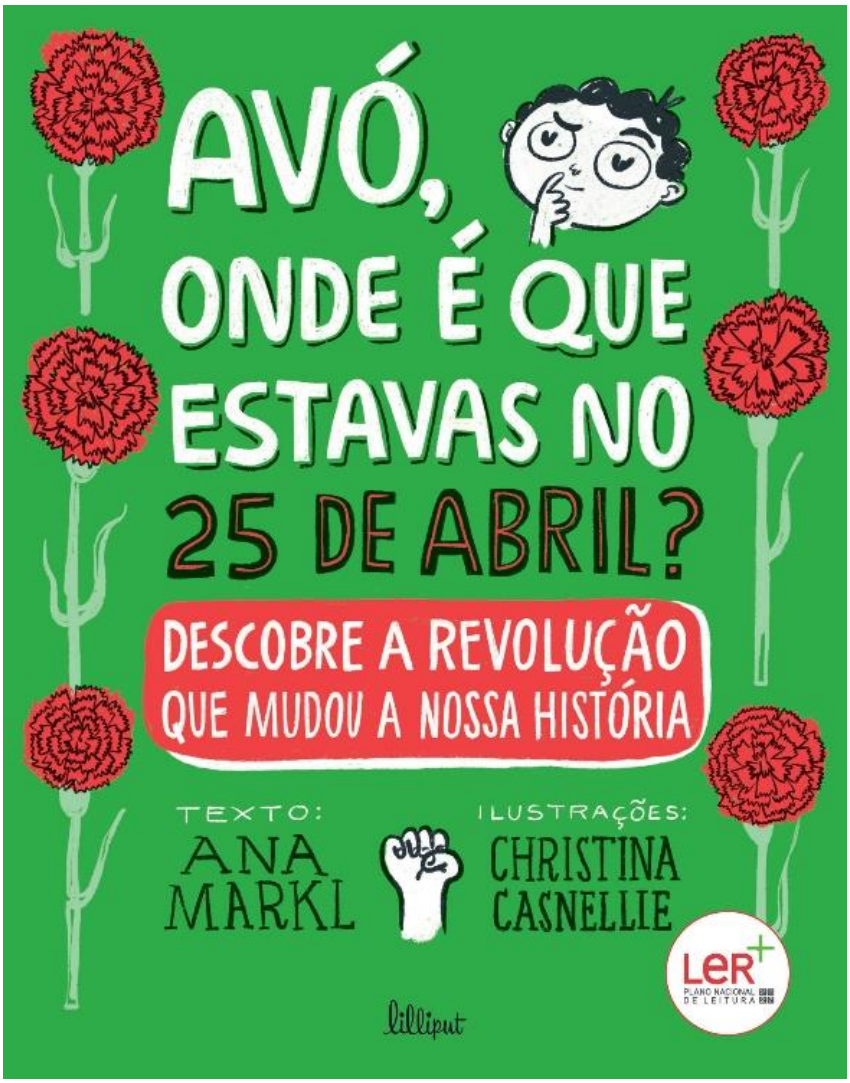
Nomes: _____

Data: _____

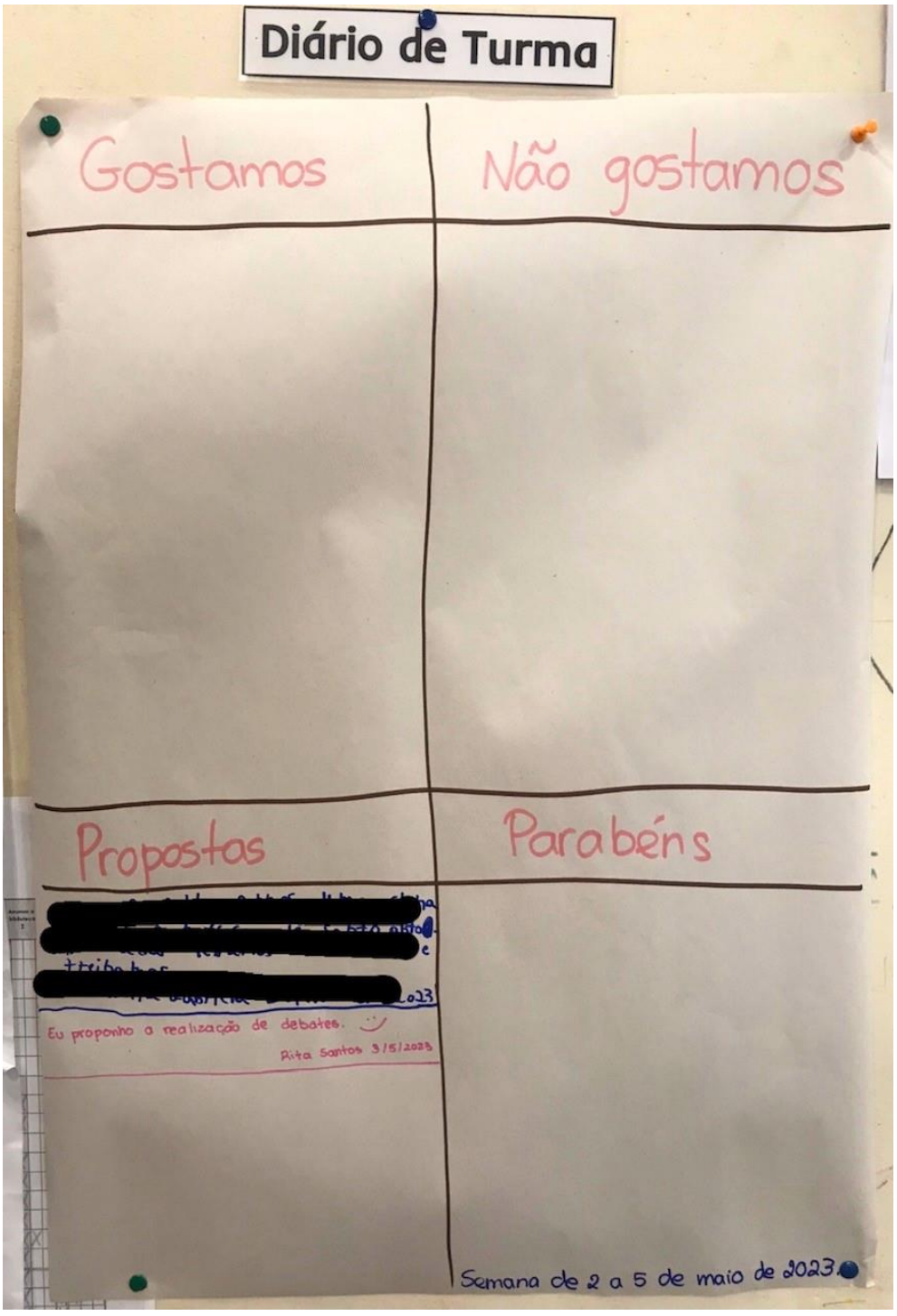
O que é participar?

Na sala de aula, em que momentos costumam participar?

ANEXO G - Livro da autoria de Ana Markl: “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?”


AVÓ, ONDE É QUE ESTAVAS NO 25 DE ABRIL?
DESCOBRE A REVOLUÇÃO QUE MUDOU A NOSSA HISTÓRIA
TEXTO:
ANA MARKL
ILUSTRAÇÕES:
CHRISTINA CASNELLIE
LER+
PLANO NACIONAL DE LEITURA
lilliput

ANEXO H - Registo da proposta de *debate* no Diário de Turma


Diário de Turma
Gostamos
Não gostamos
Propostas
Parabéns
[redacted]
Eu proponho a realização de debates.
Rita Santos 3/5/2023
Semana de 2 a 5 de maio de 2023

ANEXO I - Imagem do quadro “Guernica”, de Pablo Picasso

ANEXO J - Livro “Os Direitos das Crianças”, da autoria de Luísa Ducla Soares

Luísa Ducla Soares
Ilustrações de Maria João Lopes
Os Direitos das Crianças
LER+
PLANO NACIONAL DE LEITURA
Civilização

ANEXO K - Transcrição dos *debates* realizados

Transcrição do 1.º *debate* – "Antes e depois do 25 de abril de 1974"

Estagiária: Hoje vamos ter o nosso primeiro *debate*. Que será sobre… alguém se lembra o que é que escreveram no Plano do Dia?

E.: Antes e depois do 25 de abril!

Estagiária: Boa, E.! Para iniciarmos o nosso debate trouxe um vídeo do *Youtube* para vos mostrar.

(é projetado o vídeo sobre a temática do debate)

Estagiária: Agora que vimos o vídeo e voltando a pensar no que falámos na semana passada **(discussão gerada a partir do livro "Avó, onde é que estavas no 25 de abril?", da autoria de Ana Markl)**, alguém quer partilhar o que sabe sobre o antes e/ou depois do 25 de abril?

A.: Antigamente, as coisas eram muito diferentes. Antes do 25 de abril, não se falava sem permissão porque o governo não era bom. Não se podia beber coca-cola… porque tinha gás? Não podíamos fazer nada sem permissão.

S.: A PIDE era a polícia desse tempo, controlava as ruas, controlava multidões. A minha rua tem o nome PIDE!

M.: Eu não sabia que não o Salazar tinha morrido por causa de uma cadeira.

M.ª R.: Eu não percebi a parte da música.

V.: Era a Grândola! Eles (os soldados) ouviram e decidiram acabar. Foram para a rua e dispararam cravos.

S.: Tiveram liberdade.

C.: Ao pé da minha casa existe uma rua chamada Vila Morena!

G. C.: É injusto, não sei porque é que os policias não deixavam as pessoas falar fora de casa.

V.: Eu também governo o país!

Estagiária: Pois, quando fizeres dezoito anos também terás um papel muito importante para o país.

Estagiária: Mais ideias que queiram partilhar?

S.: Há países que onde ainda não se pode fazer coisas.

M.ª R.: Sim, há países que ainda não têm liberdade total!

G.: Antes do 25 de abril, era obrigatório ir para a guerra.

V.: Se houvesse algo no país, já sabiam as coisas a fazer. Há uma idade que os homens são obrigados a ir para a guerra.

S.: Como pai do G. que é fuzileiro. Há pessoas que trabalham nisso e agora aceitam. Antes as mulheres não podiam ir.

E.: Porque é que não se podia beber Coca-Cola?

Estagiária: Alguém sabe?

Alunos: Não!

Estagiária: Não se podia beber Coca-Cola porque era um produto que vinha de fora, dos Estados Unidos e o Presidente só queria produtos nacionais, do nosso país.

E.: O Putin é irmão do Salazar e do outro!

Estagiária: Porque é que dizes isso?

E.: Porque eles fazem as mesmas coisas!

Estagiária: Mais alguém quer partilhar alguma coisa? Se não, podem entrar no *link* do *padlet* e fazer o vosso comentário sobre o debate de hoje.

Transcrição do 2.º *debate* – "A guerra"

Estagiária: Segundo *debate*, que é sobre a…?

Alunos: A guerra!

Estagiária: E alguém me consegue dizer porque é que eu escolhi este quadro? Alguém conhece?

(aponto para a imagem que se encontrava projetada – *Guernica* de Pablo Picasso)

G. G.: Porque é que está ali uma vaca?

G. C.: Guerra de animais!

S.: Eu tenho esse quadro em casa, em *puzzle*. E eu acho que é sobre a guerra que o pintor, que eu não sei qual é que é o nome, que estava na guerra a ver e desenhou aí a inspiração da guerra

Estagiária: Obrigada, S.

G. G.: Porque é que isso parece um E.T.? **(apontado para a obra apresentada)**

Estagiária: É uma pessoa.

Estagiária: A S. tem razão. Este quadro foi inspirado numa guerra. Alguém sabe quem é que pintou?

D.: É aquele que começa por… é o Leonardo Da Vinci!

Estagiária: Alguém tem outra opinião?

S.: Aquele que tem o bigode!

Estagiária: Quem é que tem bigode?

S.: Não sei, é o Dali não sei quantos. Se calhar não é. Aquele que se inspirou em relógios derretidos.

M.: Oh, R.! Mas o Da Vinci já é muito antigo.

Estagiária: Sim, mas este quadro também já é antigo.

Estagiária: Então, eu vou dizer quem é que pintou este quadro. O quadro chama-se "*Guernica"* e foi pintado pelo Pablo Picasso. E tal como a S. disse e com toda a razão, foi inspirado numa guerra que aconteceu. Sabem que guerra é que foi?

Alunos: Não!

J.: Da Ucrânia!

G. C.: Guerra Civil.

Estagiária: Guerra Civil? Tens razão, foi numa guerra civil que aconteceu em…

G. C.: Espanha.

Estagiária: Achei interessante iniciarmos o nosso debate com este quadro mesmo por causa do tema.

G. C.: Há animais na guerra?

V.: Porque é que está ali um porco e depois tem um touro?

Estagiária: O G. perguntou se havia animais na guerra. Vocês conhecem alguns símbolos de Espanha?

S.: A Espanha tem muitas touradas.

Estagiária: Quem é que tem uma opinião contrária?

M.: Eu só quero dizer uma coisa. Dava para perceber que o quadro era de Picasso porque o quadro de Picasso tem formas geométricas.

Estagiária: Boa, M.! Foi uma boa observação.

Estagiária: Gostava de saber a vossa opinião sobre o que é que para vocês é a guerra?

G. F.: É um combate.

Estagiária: Quem é que tem outra opinião?

J.: Uma guerra é tipo pessoas a lutar contra as outras.

R.: Uma guerra é quando há bolas (bombas).

G. C.: A guerra foi entre animais e pessoas?

Estagiária: Este quadro é uma inspiração. Por isso, é que o artista desenhou animais porque foi em Espanha o pintor quais introduzir animais na pintura, mas não foi uma guerra entre animais e pessoas.

M.: É países com soldados que foi atacada, pessoas mortas, com exército militar.

S.: A guerra é uma discussão que levaram mesmo a sério o nível da estupidez que depois usaram armas.

Estagiária: Então, já deram muitas opiniões, mas o que é que vocês sabem mais sobre a guerra?

H.: A minha opinião é que são dois territórios… é uma pessoa que tem um território e quer outro território.

G. S.: É o que está a acontecer na Rússia e na Ucrânia.

S.: Eu acho que não é! É que, antes, havia uma constituição de vários países e um deles (desses países) era a Rússia e a Ucrânia e, agora, a Ucrânia saiu desse grupo de países, mas a Rússia quer outra vez. O Putin quer que fosse como antes, mas as coisas mudam.

I.: Eu acho que a guerra é uma luta entre países.

M.: Eu sei porque é que a Rússia quer a Ucrânia! Aquilo era na Alemanha, era dos nazis e depois, quando se foram todos embora, ficou só a Rússia, o presidente da Rússia. Mas não me lembro muito bem. Como ele ficou lá sozinho durante algum tempo, agora está a vingar-se, fazendo a Ucrânia perder o seu país.

Estagiária: Mas será que só existe guerra na Ucrânia?

S.: Não!

R.: A Rússia também está contra a China.

S.: Há sítios que estão sempre em guerra e também as pessoas que fazem bombas nucleares estão a fazer mal ao planeta, porque o que faz é como o que aconteceu na Rússia. Aconteceu um acidente que explodiu a bomba e rebentou o gás nuclear e agora todo o mundo está afetado!

Estagiária: Sabes em que zona é que isso aconteceu?

S.: Não, já não me lembro.

G. C.: Nagasaki?

Estagiária: Acho que não é esse que ela se está a referir.

S.: Eu não sei.

Estagiária: Chernobyl?

S.: Ah, sim! E depois ainda há pessoas doentes por causa disso! E quando acabou a 2.ª guerra nuclear que aconteceu no Japão que a América lançou duas bombas nucleares e que agora há pessoas que estão afetadas. Os seus crescimentos ficaram afetados, depois reproduziram-se e tiveram filhos com as mesmas doenças.

M.: Na Rússia não se pode ter alguns direitos, não se pode dizer mal do presidente.

Estagiária: Não vos faz lembrar alguma coisa?

M.: Salazar!

M.: É mais ou menos como em Israel, por exemplo. As mulheres não podem fazer quase nada.

Estagiária: Aproveitando o que a M. disse. Nos lugares onde existe guerra as pessoas têm direitos?

S.: Não! Não têm todos direitos, têm direitos e deveres, quase de certeza!

Estagiária: E nesses lugares as crianças têm direitos?

Alunos: Não!

S.: Não podem ir à escola.

Estagiária: Pois é, não podem ir à escola. Alguém tem outra ideia?

I.: Não se pode fazer muitas filmagens.

G. C.: Não se pode tirar fotos.

J.: Não têm, porque são países diferentes.

(De maneira a descansar os alunos, dirigi-me ao mapa mundo presente na sala e explicou o seguinte)

Estagiária: Portugal está aqui e a Ucrânia está aqui, está muito longe. Apesar de parecer perto aqui no mapa, não nos precisamos de preocupar porque não está a acontecer perto de nós.

S.: Nós não somos o alvo.

Estagiária: Mais alguém tem alguma ideia para partilhar?

E.: Eu acho que a guerra vai continuar até o Putin morrer.

Estagiária: E o que é que nós podemos fazer para ajudar as pessoas que estão a passar por esta guerra?

M.: Podemos ajudar com roupas.

M.: Darmos cadernos que já não usamos.

G. G.: Podemos dar livros!

J.: Podemos dar comida e mantas!

I.: Ajudar as instituições.

G.: Não é sobre ajudar, mas é sobre uma ligação. Há uma ligação da Europa com a Ásia que se chama EurÁsia.

Estagiária: Não conhecia, muito bem!

D.: Podemos dar roupa e colchão.

M.: Sobre o que a J. disse, a comida pode ficar estragada.

G.: Podem mandar numa geladeira.

E.: Eu sei uma coisa que vai ajudar! É matar o Putin.

Estagiária: Oh, mas isso não é a coisa certa.

Estagiária: Alguém tem mais alguma ideia que queira partilhar? Se não, vamos todos ao *padlet* e vamos escrever alguma coisa que tenhamos aprendido ou partilhado no debate.

Transcrição do 3.º *debate* – "Os Direitos das Crianças"

Estagiária: Vamos começar o nosso *debate*, pode ser?

Alunos: Sim, pode!

Estagiária: Vocês já sabem que hoje o nosso *debate* é sobre os…?

Alunos: Os Direitos das Crianças

(reparam no livro que tenho na mão)

Mª R.: Eu já vi esse livro.

Estagiária: Sabem porquê?

V.: Não

Estagiária: Porque este livro é vosso. É da biblioteca da sala. Antes de começarmos a debater e de eu vos ler o livro, o que é que se comemora esta semana? Alguém sabe?

Alunos: O dia das crianças!

V.: O Dia Mundial da Criança.

Estagiária: Então, e porque é que se comemora esse dia?

G.: Porque as crianças são as mais importantes do mundo.

J.: O Dia da Criança existe porque se há o dia da mãe e o Dia do Pai também tem de haver o dia da criança.

Estagiária: Mas será que não por outra razão? Todas as que disseram são válidas, mas será que não há outra?

E.: O Dia das Crianças existe por comemoração das crianças existirem e serem muito fofinhas.

Estagiária: Então, vamos ouvir a C. e depois vamos ler o livro para tirarmos algumas conclusões.

C.: As pessoas foram animais, antigamente. Depois, a primeira coisa que eles foram foi serem crianças e, por isso são especiais.

Estagiária: Então olhem, vamos descobrir porque é que será que se celebra o Dia da Criança. Tem de haver uma razão e para isso vamos ler o livro "Os Direitos da Criança" da autora Luísa Ducla Soares.

M.: Ela faz rimas!

Estagiária: Existe esta versão que é mais antiga, mas ali na vossa biblioteca também está a versão mais recente.

Estagiária: Eu vou ler o livro, mas não vou ler todas as páginas, vou ler só o essencial para o nosso debate.

(a estagiária começa a ler o livro)

Estagiária: Então, vamos lá descobrir alguns dos Direitos das Crianças. Existem mais.

Estagiária: "Primeiro, todas as crianças têm os mesmos direitos"

Estagiária: "Sempre que possível, a criança deve viver com a sua família". Sempre que possível, mas por vezes também podem o que?

M.ª R.: Escola

Estagiária: Nós não vivemos na escola. Mas se não vivêssemos com a nossa família biológica, o que é que acontecia? Seriamos adotados. Continuávamos a estar com a família, mas uma nova família.

Estagiária: "Todas as crianças têm direitos a uma identidade e a uma nacionalidade". Sabem o que é que isto quer dizer?

M.ª R.: É que nós temos de ter um nome e uma nacionalidade.

E.: É obrigatório!

J.: Porque isso era a regra do Presidente

Professora Titular: O que é isso de ter uma nacionalidade?

M.ª R.: É tipo ser brasileiro.

Estagiária: E qual é a nossa nacionalidade?

Alunos: É portuguesa.

Estagiária: E aqui na turma, somos todos portugueses?

Alunos: Não!

M.ª R.: O G. nasceu no Brasil, é brasileiro. O D. é brasileiro e o R. é francês ou suíço, não sei.

V.: É suíço!

Estagiária: Boa! Então, "Todas as crianças têm direito a crescer com saúde"

V.: Claramente

E.: Eu não tive

Estagiária: Então, não estás aí tão bom de saúde?

Estagiária: "Todas as crianças têm direito à educação". Será que todas têm?

Alunos: Não

Estagiária: "As crianças têm o direito de brincar". Também é muito importante.

D.: Mas eu não posso brincar

Estagiária: Não? Então, não brincas todos os dias?

Estagiária: "As crianças deficientes têm os mesmos direitos que as outras"

E.: Sim!

D.: Elas não são deficientes, são especiais.

E.: São diferentes!

Estagiária: São diferentes, mas com a nossa ajuda…

V.: São iguais a nós

Estagiária: “As crianças têm direito à vida privada”. Alguém sabe dar um exemplo?

J.: Uma pessoa está na casa de banho e a outra pessoa não pode ver a privacidade do outro. É feio!

Estagiária: Pois, isso é muito importante.

S.: Eu sei outro! É não serem exploradas.

Estagiária: Tens razão, mas neste caso não vai tanto para aí.

Estagiária: “As crianças têm o direito de dar opinião sobre assunto que lhes dizem respeito”

E.: Eu tenho opinião.

Estagiária: “As crianças devem ser protegidas de todas as formas de violência”. O nosso debate anterior mostrou-nos o que? Isto acontece, todas as crianças têm este direito?

V.: Não.

C.: Como na Rússia e na Ucrânia. Não é muito possível dar segurança às crianças.

E.: É mais na Ucrânia **(que não se consegue dar segurança às crianças)**

C.: Por causa da guerra

Estagiária: “As crianças não podem ser exploradas”. O que é que é isto de ser explorado?

S.: É dizer para fazer alguma coisa

E.: Tirar apontamentos

V.: Tipo espiar a pessoa

Estagiária: Alguém tem uma ideia diferente?

E.: É tipo ver as habilidades que ela tem

J.: Explorar é uma pessoa explorar várias coisas, mas eu tenho outra. Explorar é pessoas a seguir outras, explorar o que é que a pessoa está a fazer.

Estagiária: Olhem lá aqui para a imagem do livro. O que é que as crianças estão a fazer?

M.ª R.: Eles estão a ser obrigados a trabalhar

S.: A pessoa está a ver o que é que a criança está a fazer e depois obrigam-nos a trabalhar

Professora titular: Quer dizer que não são livres, não podem sair dali

Estagiária: Vou dizer uma coisa que pode parecer impossível, mas isto ainda existe

Alunos: A sério?

V.: Era como antes do 25 de abril

Professora titular: Antes do 25 de abril, isto era muito normal em Portugal. As crianças só estudavam (os que estudavam) até aos 10 anos. No tempo dos vossos avós, a maior parte só tirava até à 4.ª classe que é o 4.º ano e depois iam trabalhar.

E.: A minha avó começou a trabalhar com 7 anos

V.: Também a minha!

Estagiária: Muitas mulheres deixavam de ir à escola para ficarem a cuidar dos irmãos.

Estagiária: Próximo direito, “As crianças têm direito a uma justiça adequada à sua idade”.

S.: Ele está dentro da prisão **(afirmação dada devido à imagem do livro)**

D.: Como se a criança não pudesse ter liberdade

Estagiária: E porque é que será?

S.: Ele vê sempre as pessoas que têm liberdade na rua

Estagiária: Mas porque é que será que ele está aqui?

C.: Ele está ali preso, não pode fazer nada

Professora titular: Preso porquê?

C.: Roubou

Estagiária: E aqueles meninos que infringem a lei, nunca ouviram o que lhes acontece?

M.ª R.: São presos

Estagiária: Pois, mas eles não vão para a prisão dos adultos.

V.: Eles vão ser vigiados

Estagiária: Onde é que eles vão ser vigiados? Vão para uma instituição.

Estagiária: Último direito, “As crianças não podem ser soldados”

V.: Podem, Podem! Antigamente, as pessoas com 17 anos iam para a guerra ou onde houvesse alguma coisa eles já estavam treinados

Estagiária: Mas antes iam de livre vontade?

S.: Não

V.: Eram obrigados a ir

S.: Agora, alguns já têm um emprego e depois há pessoas que não e decidem se querem ir ou não

V.: Agora só vão se quiserem. Em alguns países ainda é obrigatório

Estagiária: Pois, há países que não vivem numa democracia, como nós

Estagiária: Agora que disse vários direitos, o que é que para vocês ter direitos?

V.: Eu sei, é regras que têm de se cumprir… não é bem regras… não podem obrigar. Eu quero jogar á bola, mas não podem dizer "tu não podes jogar à bola", não me podem dizer isso.

Professora titular: E isso encaixa-se em que direito?

S.: No de brincar

S.: Já não me lembro quem disse isto, mas há uma escola que para os meninos não terem de pagar quando um menino se magoa, não têm recreio. É a escola militar.

Estagiária: Mas eles têm recreio na mesma

Estagiária: E aqui na escola? Vocês têm direitos?

Alunos: Temos!

S.: Temos o direito de estudar

V.: Temos o direito de brincar

Estagiária: E mais?

V.: Respeitar e dar opinião

Estagiária: Que é o que vocês estão a fazer agora

V.: Nós estamos a dizer que temos de dar opinião e nós estamos a dar opinião

E.: Há escolas que não fazem **(o facto de as crianças darem opinião)**

S.: Públicas!

C.: No outro dia, estava no carro e estava a dar na rádio uma música que foi dedicada a uma escola porque queriam que todas as crianças fossem educadas da mesma maneira

Estagiária: É? Já que falas disso. Será que isso é possível?

V.: É. Eu odeio disciplina

Estagiária: Todas da mesma maneira? Não vos faz lembra algum direito que estava no livro?

Estagiária: O que é que nós somos? Cada um de nós?

V.: Uma pessoa

S.: Temos de ter uma identidade

V.: Temos de ser todos tratados da mesma forma

Estagiária: Certo, mas sabemos que cada criança é única

Professora titular: Então, mas por termos estes direitos, quer dizer que cada um faz o que quer?

Alunos: Não

C.: Nós temos direitos, mas também temos de cumprir regras

S.: Tem de existir regras e temos de respeitar os direitos dos outros.

V.: Há horas que é para brincar, horas para estudar…

Estagiária: E como é que se chamam essas regras? Alguém sabe?

S.: Hoje em dia, muitas crianças já não respeitam as outras pessoas

Estagiária: E respeitar as outras pessoas é o que?

S.: É deveres

Estagiária: Pois, são deveres. Alguns dos que estão aqui são **(a estagiária leu os que aparecem no livro)**

Professora titular: Porque é que aparece que temos de respeitar especialmente os pais e os professores?

V.: São mais velhos do que nós

S.: São mais velhos, já aprenderam tudo e já passaram pela nossa idade

M.ª R.: Os adultos cuidam de nós, mas nós às vezes também temos de cuidar deles

J.: Temos de obedecer porque se não obedecermos, quando formos maiores, por exemplo o pai diz que tenho de estudar e eu não estudo, depois nós temos de fazer provas e depois não sabemos nada

V.: Os professores e os pais vão-nos ensinar coisas para depois no futuro nós utilizarmos

Professora titular: Os pais e os professores são os primeiros responsáveis por vocês. Os pais/família em casa e na escola são os professores. Por isso é que é tão importante este respeito. E claro que os restantes adultos também, como os auxiliares, etc.

E.: E as pessoas que nós não conhecemos, também devemos respeitar

Estagiária: Claro, temos de respeitar toda a gente

Estagiária: Mais ninguém tem nada a acrescentar? Então, podem ligar os computadores e registar os comentários no *padlet*

ANEXO L - Tabela das respostas à pergunta “O que é participar?”

Tabela das respostas à pergunta "O que é participar?"

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores (Frases das crianças)
Ato de Participar	Conceções	Momento de Cooperação	- "Participar é colaborar"; - "É falar para o trabalho desenvolver"; - "É fazer parte do que está a acontecer"; - "Quando vamos a um evento para angariar dinheiro para ajudar crianças refugiadas da Ucrânia estamos a colaborar"; - "É quando fazemos atividade"; - "Fazer parte de alguma coisa"; - "Ajudar em coisas coletivas"; - "Participar e ajudar em momentos coletivos"; - "Participar é trabalhar em grupo"; - "Participar é juntar-me a um grupo que tem trabalho"; - "Participar é fazer questões ao grupo"; - "Participar é fazer parte de um grupo2; - "Participar é participar de coisas".

		Tempo de Partilhas	- “Quando damos uma opinião estamos a participar”; - “Participar é aprender coisas novas”; - “Brincar”.
		Ato de Inclusão	- “Participar é não deixar ninguém de parte”; - “Participar é não ser posto de parte”.

ANEXO M - Tabela das respostas à pergunta “Em que momentos costumam participar na sala de aula?

Tabela das respostas à pergunta "Em que momentos costumam participar na sala de aula?

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores (Frases das crianças-exemplos)
Oportunidades de Participação	Conteúdos de Participação	Aprendizagens ligadas ao currículo	- "Participamos na apresentação de produções, participamos no conselho de cooperação, projetos e nos momentos coletivos"; - "Costumamos participar na matemática coletiva, trabalho de texto, projetos, conselho de cooperação, livros e leitura, etc."; - "Em AP, matemática coletiva, livros e leitura, trabalho de textos, conselho de cooperação e projetos"; - "Projetos, conselho, trabalho de texto, matemática coletiva e livros e leitura"; - "Nos projetos participamos em grupo, participamos nos momentos coletivos e participamos na construção de alguma coisa"; - "No conselho, AP, livros e leitura, projetos, TEA e trabalhos coletivos".

ANEXO N - Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante

Entrevista realizada à professora cooperante

Bloco 1

Estagiária: Tal como comuniquei consigo, esta entrevista serve então para o meu projeto de investigação e para tentar perceber onde é que eu posso mobilizá-lo. Para começar, gostaria de conhecer um bocadinho a professora.

Bloco 2

Professora: Sou a Célia Miranda. Sou professora desde 2003 e comecei a trabalhar em 2004. Estudei para ser professora na ESE de Setúbal, tal como vocês, tirei o curso entre 1999 e 2003 (já vão quase 20 anos). Tive 13 anos a trabalhar no público e passei por várias escolas, sempre como contratada, até que houve uma oportunidade para vir para esta escola que tinha um projeto que se identificava com aquilo que eu pretendia trabalhar e de acordo com os princípios que eu gosto de trabalhar. Já cá trabalhava a coordenadora e era um projeto novo que funcionava de acordo com o MEM e foi isso que me fez vir para aqui, para além de ser próximo da minha casa.

Gosto de trabalhar aqui. Gosto muito da equipa, sempre achei que seria melhor profissional se tivesse uma equipa à minha volta com quem pudesse conversar e defender o mesmo tipo de princípios pedagógicos. Apesar de ser tudo muito difícil e nem sempre se ter tempo de faláramos uns com os outros, mas quando conseguimos estar todos juntos, conseguimos falar sobre aquilo que nos faz sentido. Apesar de às vezes termos pontos de vista diferentes, sobretudo do ponto de vista da operacionalização daquilo que se consegue fazer e do que não se consegue, a base está lá.

Aqui já tenho um segundo grupo. Já tive um do 1.º ao 4.º ano e já vou com o segundo que já vai no 3.º ano (coisa que nunca consegui fazer no 1.º ciclo no público). Aquela ideia de sermos professoras do 1.º ao 4.º ano e ver crescer os miúdos, ainda mais com este modelo pedagógico. Sempre que eu começava no público estava sempre a começar tudo de novo. Só tinha apanhado uma turma de um ano para o outro. Quando isso aconteceu deu-me muita satisfação. O começar o ano já a conhecer os miúdos, já a saber

o que é que tinha feito no ano anterior e por onde é que deveria começar, de voltar ao início, isso para mim é tempo que se "perde". Sentia sempre esse cansaço no início de cada ano e a desilusão no final de cada ano ao saber que ia para outra escola e teria de começar tudo de novo.

Estagiária: E a relação não era a mesma. Começava e acabava ali.

Professora: Exato. Era um bocadinho frustrante. O que está na sala a funcionar, aquilo não aparece de um dia para a noite. Não é num mês que acontece. Pôr uma turma a funcionar com Conselho de Turma, dividir tarefas, com aquela panóplia toda de registos que eles têm de mobilizar e relacionar uns com os outros, o nível de autonomia que trabalhamos com eles no TEA e mobilizar o PIT, pô-lo a funcionar de uma maneira completamente diferente. Quando apanhávamos uma turma de 1.º ano era diferente porque vinham de um registo de pré-escolar e começavam num de acordo com o movimento, mas quando era uma turma de 2.º/3.º/4.º ano era mais complicado.

Bloco 3

Estagiária: Em que momento é que começou a aplicar este modelo, se foi só quando veio para a instituição?

Professora: Foi sempre.

Estagiária: Mesmo no público?

Professora: Sim.

Estagiária: E como é que era a visão dos outros professores?

Professora: Os pais quando se deparam com este modelo aqui (privado) sentem que é outra coisa. Eles acham que isto no público não existe, pensam que é só modelo do particular. O nosso mentor, o Sérgio Niza, fala muito nisso "Nós temos o nosso próprio isomorfismo". Aquela espiral relacionada umas com as outras e vão crescendo têm por base a nossa própria experiência.

Quando fui estudar não sabia que havia outra coisa completamente diferente daquilo que eu tinha recebido enquanto aluna, mas eu sabia que havia alguma coisa que não estava certa. Eu sabia muito bem que queria o 1.º ciclo e a ideia de 1.º ciclo era mesmo aquele trabalho de professor e dele trabalhar para dizer aos alunos o que é que eles têm de fazer e de eles terem de cumprir aquilo todos ao mesmo tempo e todos igual. Depois, tive a sorte de apanhar alguns professores do movimento que nos foram começando a fazer ver as coisas de maneira diferente e nos estágios encaminharam-nos sempre para outra coisa. Lembro-me de uma vez no estágio tínhamos o estudo acompanhado e pensei que fosse apoio ao estudo, que fosse saber usar um dicionário, entre outros. Houve uma professora que me explicou que não era nada daquilo e pela primeira vez me encaminhou para fazer um PIT com os alunos para eles organizarem o estudo. Nunca tive a oportunidade de estar num contexto de MEM (nos estágios) e eu e a coordenadora a tentarmos mobilizar qualquer coisa, mas sempre com a professora Margarida Belchior. Salas sempre muito tradicionalistas, diferentes professores.

Logo no final do curso soube que havia um núcleo do MEM em Setúbal e começámos logo a frequentar os sábados pedagógicos. Passado pouco tempo, fizemos uma oficina de iniciação ao modelo pedagógico. Logo aí ficámos com uma relação muito forte com o núcleo.

É um modelo pedagógico que põe os professores a falar uns com os outros. Muitas vezes isso não acontecia no público, faz-se muitas reuniões para falar de assuntos que não interessam muito, muitas vezes para dizer mal dos alunos e das famílias. No geral, era isso que eu sentia.

Estar no movimento obriga-nos a pensar, a refletir, a ler, a estudar mais, manter este percurso de formação ao longo da profissão e fazer aquilo que nós fazemos com os alunos, ou seja, a pôr a pensar sobre as coisas e a refletir sobre aquilo que fazemos. Ter o olhar de terceiros sobre aquilo que nós fazemos ajuda muito. Até para dar sentido aquilo que nós fazemos.

Estagiária: Como é que a sala reflete o modelo?

Professora: A sala não pode ser um espaço onde os miúdos só permanecem quietos e sem poder mexer em nada, não se poderem levantar, não poderem circular, não poderem ir buscar um material. Isso é, de todo, uma forma contraria ao que nós trabalhamos. Claro que para isso aconteça, por um lado temos de dar espaço, envolvê-los na organização do espaço e por outro lado temos também de estabelecer regras e potenciar o espaço em prol daquilo que é preciso trabalhar e não em prol da brincadeira. Como é que isso se faz? Não se faz tudo ao mesmo tempo. As coisas têm de se ir fazendo e o espaço é uma continuação do espaço que vamos desenvolvendo.

No 1.º ano o que costumamos fazer é olhar para aquilo que temos, o que é que precisamos e por onde é que vamos começar. A partir daí as coisas vão sendo cada vez maiores, o que importa é que o espaço reflita o trabalho dos miúdos, em vez de serem paredes vazias, trabalhos dos miúdos todos iguais, ou muito formatados, seja o espelho da criatividade dos alunos e onde conseguem ir, fruto da autonomia. Para isso, o professor tem de largar um bocadinho o poder.

Não podemos estar à espera de numa sala de 1.º ano não haver erros nas paredes. Para deixar os alunos escreverem no Diário de Turma não podemos estar preocupados com os erros. Até porque um diário de 1.º ano começa por desenhos. Pode haver um aluno que começa a escrever e atrás dele vão outros. Isto tem de ser livre e eles não podem ficar comprometidos à questão do erro, pois o erro nesta fase é inibidor.

Mesmo no 3.º ano isso ainda acontece, mas temos momentos dedicados a isso, como o trabalho de texto. Ali não é o momento para isso, o objetivo é outro.

O que é que eu procuro sempre ter: os miúdos têm de saber os sítios onde não podem mexer, porque também têm de haver sítios reservados ao professor; biblioteca, mesmo que haja na escola é sempre um recurso mais próximo e serve de incentivo à escrita e á leitura, mas, com o tempo, vai servindo de apoio aos projetos, ás comunicações (Apresentação de

Produções) e é um recurso partilhado só da turma, podem levar e trazer livros; espaço para os cadernos; espaços específicos para cada uma das áreas que eles podem recorrer no TEA (jogos de matemática, materiais para experiências, recursos de português, entre outros); painel dos registos de organização (Mapa de presenças, calendário, diário de turma, ata do conselho, mapa das regras, mapa da apresentação das produções e mapa das regras); matérias de apoio ao TEA (manuais, ficheiros, mapa de registo da realização dos ficheiros, preciso de ajuda, mapa das parcerias e registo dos compromissos); móvel das galochas; painel da matemática; painel das listas de verificação; caixas de materiais dos alunos; painel da escrita.

A ideia é os alunos relacionarem-se sempre com todos estes registos em prol do que é preciso fazer e ser claro para todos o sentido de cada um deles. Embora nem sempre façam sentido, por vezes acabamos por ter registos parados. Há uns meses, eles tinham muito menos ficheiros marcados porque sempre existiu essa questão, ou seja, tinham dificuldade em marcar ou vê-los como um recurso. Por isso, houve estratégias que se foram desenvolvendo, como colocar ficheiros obrigatórios ao lado dos ficheiros corrigidos e isso ajudou. Tanto eles identificarem como um trabalho que se faz rápido e que é muito direcionado, como também eles verem logo que um professor corrige e eles colam logo no caderno do PIT.

Estagiária: Não tinha como pergunta, mas surgiu-me esta curiosidade. Como é que foi a implementação dos instrumentos?

Professora: As coisas vão surgindo naturalmente e não ficam paradas, vão crescendo com eles. O exemplo de como cresceu o PIT: no 1.º ano fomos fazendo algumas propostas. Tendo aqui as turmas com maior parte dos alunos já sendo aqui do colégio, já têm algum contacto com diários de grupo, mapas de atividades, apresentação de produções (ler, contar e escrever), pois são coisas que eles já trazem. No 1.º ano o que tentamos perceber é aquilo que para eles já faz sentido, pegar no que eles já conseguem fazer e já atribuem sentido e depois é criar novos sentidos.

No TEA começou por haver tarefas que são atribuídos a todos e começa-se a perceber diferenças de ritmos e há alunos que acabam mais cedo. Isto começa a ser tão frequente e vamos começando a fazer uma lista de coisas que podem fazer. Começa com o tempo que lhes sobra das atividades que vão sendo propostas no início do 1.º ano (inicialmente é para todos). Depois esse levantamento de atividades e de recursos que a sala tem e chega-se a uma lista que leva à construção do mapa de atividades. A partir daí estabelece-se um dia para o dia das atividades. É importante avaliar esses mapas, ou seja, perceber quem fez mais o que ou quem não fez nada. Há outra fase que é, no final do tempo de atividades começarem, todos a ir ao mapa marcar ao mesmo tempo, o que costuma dar caos. O mapa de atividades costuma estar 2/3 semanas no máximo e aí passamos para um registo individual. O PIT, para além de ter escrito as atividades, vão registando à frente o que é que fizeram.

No 2.º ano já passamos para a parte da previsão. Isto vai crescendo consoante o que se vai falando no Conselho. As coisas vão crescendo mais de acordo com as necessidades. As questões da previsão surgiram a partir de um dos alunos. No final da semana, quando foi para apresentar os PITs, o dela foi um dos que eu tinha o objetivo que fosse apresentado e, por aí, atribuiu-se sentido à questão da previsão. Fez sentido que toda a gente comece a fazer a previsão para ter um objetivo ao início da semana e sempre aquela questão de prever no que mais precisa. Até os próprios registos têm de ter diferenciação. Se há meninos que precisam de algumas ferramentas durante mais tempo, nós damos.

Este ano, no 2.º período, o PIT não teve só a tarefa do registo da semana e começámos a ver que tinha mais potencial em termos de avaliação. Com o tempo, para se perceber o que se tinha feito em cada um dos momentos de trabalho, fez-nos sentido que mais momentos estivessem espelhados no PIT, porque isto era fruto da avaliação que íamos fazendo do “Preciso de ajuda” e dos trabalhos por projetos.

E em que fase é que nós estamos de melhorar? Fazer uma melhor reflexão com eles sobre isso e ajudá-los a fazer um registo mais eficiente. Isso passa por melhorar a apresentação dos PITs e a própria avaliação. O que se sente é que se nós não tivermos tempo de ir a estas coisas, elas facilmente perdem o sentido para eles.

Às vezes, as coisas não acontecem e temos de ser nós a obrigar as coisas a fazerem sentido. Quer seja do ponto de vista de pormos os miúdos a pensar naquilo e a refletir sobre aquilo, quer seja do terreno que nós preparamos.

A transição deste 2.º ano para o 3.º não foi fácil. Tivemos de mudar de sala e tivemos de pensar numa nova organização. Também mudámos o funcionamento da avaliação e tivemos muito concentrados na construção de um roteiro, ou seja, formalizar as listas de verificação para o registo de avaliação a que os pais têm acesso no final de cada período. Há coisas que se não forem feitas naquele tempo, no resto do ano já é muito difícil.

Estagiária: Qual a relevância dos instrumentos para os alunos? Considera que algum deles tem uma maior importância para a participação dos alunos na sua própria aprendizagem?

Professora: Todos têm de estar ali e só faz sentido se os alunos lhe atribuírem sentido, apesar de às vezes termos de ser um bocadinho mais teimosos. Porque se nós sabemos que aquele instrumento tem um determinado objetivo e é importante que eles lá cheguem, não podemos largar o osso. Temos de procurar as estratégias para ajudar os alunos a atribuir sentido e aquilo fazer sentido no trabalho deles. Essa é a nossa parte.

É como eu disse, no exemplo dos ficheiros não fazia sentido eu não os usar só porque eles não lhes pegavam. Tive eu de arranjar estratégias diferentes para eles começarem a identificar aquilo como um recurso de trabalho. É aqui que é muito importante o apoio dos nossos colegas (outros docentes).

Há instrumentos e aspetos do modelo que vão fazendo sentido de forma diferente, em diferentes fases da vida do professor.

Há coisas que nós temos de ver funcionar porque, às vezes, as coisas assustam-nos muito, mas são muito mais fáceis do que aquilo que parecem (teoria/prática). No público, quando os miúdos começavam a ter alguma autonomia acabava o ano.

Bloco 4

Estagiária: O que considera serem os atos de participação dos alunos na sua aprendizagem? E até que ponto considera importante fomentar a participação dos alunos no processo de aprendizagem? Porquê?

Professora: A participação deles na sua aprendizagem é determinante. É completamente diferente termos um aluno com uma postura passiva, estar sempre dependente das ordens do professor e do julgamento, de um aluno que quer aprender. No fundo é isso, nem todos os miúdos querem, mas temos de criar momentos que eles sintam que o esforço que fez levou a que dessem mais um passo e fazemos brilhar nesses passos que deram.

Estagiária: Por fim, qual/ais o/s ato/s de participação que a docente considera importante estudar no meu projeto?

Professora: No fundo é pegares em todos os instrumentos que eles utilizam e ver como é que, do ponto de vista do papel do professor, o que é que nós podemos fazer mais para conseguir gerir o tempo de aula e para que eles consigam ter mais participação e que seja mais efetiva.

O que eu sinto que nesta turma está lá tudo, falta é fazer tudo funcionar. Sobretudo a parte das listas de verificação. Podemos ir pelos momentos que são apropriados a fazer algum tipo desse registo, o TEA tem potencial para isso. Portanto, fazer parte do processo de desenvolvimento de trabalho em TEA eles terem o objetivo de treinar um determinado tema, tendo à volta deles os materiais todos que têm, saber gerir e saber ir buscar aquilo que precisam para trabalhar, para se prepararem para um momento de avaliação, que há de ser uma ficha de verificação, que pode ocorrer no

momento que faça sentido ao aluno. Organizar um conjunto de recursos de avaliação/verificação para as diferentes áreas e podem ser instrumentos diferentes, com objetivos diferentes, de acordo com a aprendizagem essencial que esteja a ser ali avaliada e depois a formalização desse registo em termos de avaliação nas listas. Para mim, era o caminho que tu tinhas aí em aberto. Depois, a própria avaliação do PIT, é haver uma parte que eles já tenham lá previsto "o que é que avaliei esta semana". Para tirar aquela carga de chegar ao final de um período e ter uma ficha de avaliação para fazer com uma carga de coisas que só causa é *stress* aos miúdos. Eles saberem que podem ir repartindo este peso ao longo do tempo. Eu sinto que os alunos conseguem controlar este processo têm sucesso. Há outros que vamos precisar de ajudar a olhar para aquilo que fazem e a fazer este percurso, mas isso faz parte.

ANEXO O - Tabela com os comentários do *padlet* relativos ao 1.º *debate*

Tabela com os comentários do *padlet* relativos ao 1.º *debate*

Tema	**Categoria**	**Subcategorias**	**Indicadores (Frases das crianças)**
País sem Democracia	Proibições associadas	Produtos que não se podiam consumir	- "(…) o hoje é muito diferente e porque não se podia beber coca cola (…)" (A.); - "Eu não sabia que não se podia beber coca cola" (C.); - "Eu aprendi que (…) não podiam beber coca cola" (D.); - Hoje aprendi que antes do 25 de abril de 1974 não se podia beber coca cola" (G.); - "Eu aprendi que no 25 de abril não se podia beber coca cola" (G.); - "Eu sei que não se podia beber coca-cola (…)" (G.); - Eu aprendi que não se podia beber coca cola (…)" (I.); - "(…) não se podia beber coca cola" (G.); -" Não se podia beber coca cola porque era americano (…)" (M.);

			- “Aprendi que não se podia beber coca cola porque era da América” (M.R.); - “Hoje aprendi que não se podia beber coca cola porque Portugal vivia em ditadura” (V.).
		Dizer aquilo que se pensa	- “Eu aprendi que antigamente era muito diferente de hoje em dia e o governo era muito agressivo com as pessoas (…)” (A.); - “Não se podia falar mal do governo se não iam fazer coisas muito más” (M.); - “Não se podia falar mal do Salazar (…)” (D.).
		Fazer a sua vida	“(…) não se podia fazer qualquer coisa (…) (A.); - “Não se tinha liberdade” (G.); - “Não havia liberdade” (H.); - “Naquela época não se podia fazer nada, não se podia falar fora de casa” (J.); - “(…) quase não se podia falar” (G.).

	Acontecimentos Significantes	Queda da cadeira/Doença de Salazar	- “Hoje aprendi que o Salazar caiu da cadeira e morreu” (D.); - “Não sabia que Salazar tinha morrido a cair de uma cadeira” (G.); - “O Salazar morreu a cair de uma cadeira” (M.); - “Eu não sabia que o presidente morreu pela cadeira” (S.); - “Eu não sabia que o Salazar tinha morrido por causa de uma doença” (C.); - “O Salazar tinha uma doença” (E.); - “Não sabia que o Salazar tinha doença” (M.).
	Pessoas/Figuras e/ou instituições	Salazar	- “O presidente chamava-se Salazar” (I.).
		A Pide	- “Hoje aprendi sobre o 25 de abril de 1974. Que as pessoas pediam aos policias e a polícia chamava-se PIDE” (G.).

País Democrático	Símbolos da Democracia	Cravos	- “(…) os militares começaram a disparar cravos” (D.); - “Havia militares que mandavam flores vermelhas, são cravos” (G.); - “Eu não sabia que no dia 25 de abril tinha sido a revolução do cravo” (R.).
		25 de Abril - Dia da Liberdade	- “Eu não sabia que dia 25 de abril era Dia da Liberdade (L.); - “Hoje aprendi que quando o 25 de abril começou todos tiveram liberdade e podiam beber o que quisessem e falar na rua sem problemas e fazer o que quisessem com as leis normais de hoje” (G.).

ANEXO P - Tabela com os comentários do *padlet* relativos ao 2.º *debate*

Tabela com os comentários do padlet relativos ao 2.º *debate*

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores (Frases das crianças)
Países em Conflito	Guerras	Conflitos passados e presentes	- “Eu aprendi que a Ucrânia tinha começado a guerra” (C.); - “Eu acho que a melhor maneira de ajudar a Ucrânia é “prender” o Putin” (E.); - “Eu aprendi que nós podemos ajudar a Rússia porque a Ucrânia fez guerra com a Rússia” (J.); - “Hoje discutimos que a Rússia e a Ucrânia eram um país junto” (G.); - “Posso ajudar a guerra da Ucrânia e da Rússia com comida para não terem fome” (M.); - “Podíamos dar comida para as pessoas da Rússia e podemos ajudar as pessoas da Ucrânia” (M.R.); - “A Ucrânia está a sofrer e o Zelensky está a arriscar a vida para salvar o seu país” (M.); - “Eu aprendi que a guerra civil era em Espanha” (G.).
		Conceito	- “Eu aprendi que a guerra é países a tentarem atacar os outros” (D.); - “Eu aprendi que a guerra é um acontecimento que acontece quando uns países falam mal uns dos outros como pode começar com dois países ou mais… ou como pode ser a guerra

			mundial que é formada por todos os países e também há a guerra civil" (G.); - "Eu aprendi que na guerra podemos ajudar as pessoas, a dar comida e muitas mais coisas" (M.).
	Direitos Negados	Direitos das crianças	- "Eu aprendi que as crianças não podem ir à escola" (D.); - "Eu não sabia que as crianças não podiam ir para a escola" (M.); - "(…) as crianças não tinham o mesmo direito quando era guerra" (G.); - "Sabiam que durante a guerra as crianças não podem ir à escola" (V.).
		Liberdade	- "Não sabia que não se podia dar a opinião em nada" (L.); - "Não se pode dar opinião" (I.).
	Arte Social	Referência ao pintor/quadro	- "Hoje aprendi que já teve um pintor muito desenhista que fez uma arte de uma guerra" (G.); - "Eu vi um quadro da guerra civil" (G.).
		Desconhecimento do quadro	- "Não sabia que o quadro existia" (H.); - "Não reconheci o quadro" (M.); - "Eu não reconheci o quadro e sei que o quadro tinha animais" (G.); - "Eu não sabia que havia este quadro da guerra" (R.).

ANEXO Q - Tabela com os comentários do *padlet* relativos ao 3.º *debate*

Tabela com os comentários do padlet relativos ao 3.º *debate*

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores (Frases das crianças)
Os Direitos Humanos	Direitos das Crianças	Reconhecimento da sua importância	- “Eu não sabia que os direitos das crianças eram assim e é muito bom para todas as crianças” (D.); - “Os direitos das crianças são muito importantes, devemos respeitá-los e valorizá-los” (E.); - “Eu aprendi que há muitos direitos e têm de ser respeitados” (I.); - “Eu aprendi que devemos respeitar os direitos das crianças” (M.); - “Eu percebi melhor os direitos das crianças” (G.); - “Os direitos das crianças são muito importantes, devemos respeitar as pessoas bem” (M.).
		Tipologia de direitos das crianças	- “Todas as crianças têm o direito de estudar” (D.); - “Eu aprendi que as crianças não são iguais às outras e as crianças têm direito a ter liberdade, eu acho que a criança não é obrigada a fazer coisas más” (J.); - “Aprendi que eram obrigados a ir para a

			guerra sem quererem e que eram obrigados a trabalhar” (G.); - “Aprendi que as crianças não tinham os mesmos direitos e eram obrigados a trabalhar” (M.R.); - “Eu aprendi que desde 1835 que existe, entre nós, educação primária gratuita para todos, mas a verdade é que quem morava longe das escolas ou vivia com dificuldades raramente as frequentava. Sempre que possível as crianças devem viver com a sua família” (M.); - “Eu percebi melhor o que é explorar e que têm deveres” (S.); - “Todas as crianças têm o direito de sempre que possível, as crianças devem viver com a sua família” (V.).

ANEXO R - Tabela com as respostas à pergunta “Porquê?” da seleção do *debate* que mais gostaram

Tabela com as respostas à pergunta "Porquê?" da seleção do *debate* que mais gostaram

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores (Frases das crianças)
Justificação da seleção do *debate* que mais gostaram	1.º *debate*	Referência a ser um tema interessante	- "Porque o 25 de abril é giro e importante para aprendermos" (M.); - "Porque eu achei interessante e aprendi mais" (I.); - "Porque gostei do livro e é interessante" (M.R.); - "Porque foi o que sabia mais então foi mais fácil" (G.); - "Porque eu gosto muito do 25 de abril" (D.); - "Porque escrevi muito e participei" (G.); - "Porque é importante saber o que aconteceu antigamente" (G.); - "Porque falámos muitas coisas importantes" (G.); - "Porque tem uma história muito fixe" (G.).
		Tema desconhecido	- "Porque eu não sabia que era assim" (A.).
		Relacionamento com outros temas	- "Porque está relacionado com a guerra" (H.).
	2.º *debate*	Interesse	- "Porque gostei do que falamos" (V.); - "Foi interessante" (L.);

			- “Apesar de eu ter gostado do 1.º debate e do 2.º debate, o da guerra foi interessante” (M.).
	3.º *debate*	Interesse	- “Eu gosto muito dos direitos das crianças” (R.); - “Porque foi muito giro (…)” (G.); - “Porque aprendi que temos muitos direitos que eu não sabia” (M.); - “Porque conhecemos melhor os direitos das crianças” (G.).
		Referência ao facto de também serem crianças	- “Porque eu sou criança” (E.); - “Porque sou criança” (S.); - “Porque eu sou uma criança e todas as crianças têm direitos” (C.); - “Porque fala sobre crianças e nós somos crianças e porque todas as crianças têm direito de brincar” (D.).
		Consciência sobre a importância do tema	- “Assim todas as crianças podem crescer” (D.); - “Porque eu acho que todas as crianças têm direitos e gosto de crianças” (J.).

ANEXO S - Tabela com as respostas à pergunta “Porquê?” da seleção do *debate* que menos gostaram

Tabela com as respostas à pergunta "Porquê?" da seleção do *debate* que menos gostaram

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores (Frases das crianças)
Justificação da seleção do *debate* que menos gostaram	1.º *debate*	Presença de conhecimentos sobre o tema	- "Porque eu já sabia algumas coisas" (M.); - "Gostei menos porque já sabia tudo" (V.); - "Eu gosto do dia 25 de abril porque eu não gostava que as pessoas não tinham liberdade e não gostei" (R.).
		Sem interesse no tema	- "Não foi muito interessante" (L.); - "Porque era muito calmo e não podíamos beber coca-cola e nem falar" (M.); - "Porque é muito calmo e tem muita informação" (C.); - "Porque fala de coisas que nós não sabemos porque é muito velho (…) e é sobre uma coisa que eu não gosto" (D.).
	2.º *debate*	Sem interesse no tema	- "Porque, para mim, a guerra é para meninos" (M.R.); - "Porque eu não gosto de guerra" (G.); - "Porque tem personagens esquisitas" (G.);

			- “Porque eu não acho interessante” (G.); - “Porque não era muito interessante” (G.); - “Porque eu não gosto de guerra com pessoas a lutar” (J.).
		Consideram ser um tema triste	- “Porque morrem pessoas” (E.); - “Porque as crianças não têm liberdade” (D.); - “Porque é um tema triste com animais assustados e as pessoas igual” (G.); - “Porque era muito triste e não gosto de coisas tristes” (G.).
	3.º *debate*	Sem interesse no tema	- “Porque esse tema não me interessa muito” (I.); - “Porque os direitos das crianças são só um bocadinho importantes” (M.); - “Porque eu não gostei do livro” (H.).

ANEXO T - Tabela com as médias do guião de observação e as respostas dos alunos

Tabela com as médias do guião de observação e as respostas dos alunos

	Média do guião de observação	Média das respostas dos alunos
A.	2	5
C.	3	5
D.	2	5
D.	1	5
D.	1	5
E.	3	4
G. C.	3	5
G. F.	1	5
G. G.	2	5
G.	1	3
G.	2	5
H.	2	5
I.	4	4
J.	4	5
L.	1	3
M.	3	Não respondeu
G. E.	3	4
G. S.	4	5
M. R.	4	5
M.	4	5

M.	3	5
M.	2	5
R.	2	3
S.	5	5
V.	4	4