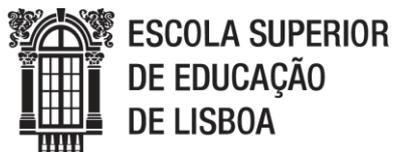


**O LUGAR DA CIDADANIA NA ESCOLA E NA SALA DE AULA:
UM ESTUDO COM UMA TURMA DO 5.º ANO**

Maria Inês Carvalho Dias Gameiro

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

2018



**O LUGAR DA CIDADANIA NA ESCOLA E NA SALA DE AULA:
UM ESTUDO COM UMA TURMA DO 5.º ANO**

Maria Inês Carvalho Dias Gameiro

Orientador: Professor Doutor Nuno Martins Ferreira

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

2018

AGRADECIMENTOS

Estas páginas marcam o início de uma odisseia que há muito anseio inaugurar, o que as torna, para mim, desmedidamente importantes!

A minha formação inicial, também esta uma belíssima viagem, aconteceu numa Escola que, graças a todos, sinto como uma casa. Por isto mesmo, o meu primeiro agradecimento é dirigido a todos os elementos da Escola Superior de Educação de Lisboa: por me servirem, auxiliarem e desafiarem.

O maior agradecimento ao Professor Doutor Nuno Martins Ferreira, que desde o primeiro ano da minha Licenciatura foi um exemplo de boa-disposição, profissionalismo e dedicação. Talvez sem saber, foi uma importante inspiração para aquele que acabou por ser o tema do meu estudo. Nesta última corrida para a meta, nunca deixou de me acompanhar e de me aconselhar sabiamente, até sobre quando abrandar o passo. Um sincero agradecimento por ter feito este percurso comigo. Foi uma honra!

A todos os professores desta casa, com quem fui descobrindo as infinitas nuances do maravilhoso mundo da Educação. Não posso deixar de escrever um agradecimento especial à professora Maria Encarnação Silva, que também teve a sua mão neste estudo e que, desde o início destes cinco anos, foi uma inspiração, no sentido mais doce da palavra.

Aos professores orientadores, que nos acompanharam e nos dedicaram o seu tempo, nunca deixando de nos encaminhar para práticas melhores e desafios maiores.

Aos professores cooperantes, por nos terem aberto as portas das suas salas e tido a coragem de nos deixar trabalhar com os seus meninos. É com toda a sinceridade que agradeço a vossa generosa partilha.

À minha parceira de estágio e amiga Margarida, por ter sido sempre da minha equipa, por me ter dito sempre a verdade e por ter aceite tantos desafios comigo. Se a viagem foi como foi, muito a ti se deve.

A todos aqueles que têm brindado comigo a cada passo na direção deste sonho. Com um chi-coração especial à Guida, à Dias, à Mafalda, à Vanessa e à Joana. Sem vocês, a vida não teria a mesma graça.

Ao João Ivo, por respeitar quem sou, por acreditar em mim e por, em momento algum e apesar de tudo, ter desviado o seu caminho do meu. Palavras nenhuma seriam suficientes para te agradecer.

Ao Diogo, que tem caminhado comigo nos últimos anos e que contribuiu mais do que alguma vez possa saber para a minha formação enquanto pessoa e professora. Obrigada por me desafiares todos os dias a pensar mais e melhor, a questionar, a encontrar respostas. Obrigada pelo apoio e pela sinceridade e por, também tu, teres inspirado esta investigação. És o meu norte.

A toda a minha família, em especial à minha avó, à minha tia e aos eternos membros da *Mothership*. Convosco, aprendi mais do que em qualquer outro lugar. Cada um de vós contribuiu para o que hoje aqui apresento. A todos, obrigada por acreditarem em mim e por nunca me terem perguntado se quero mesmo ser professora.

Ao meu forte:

À minha mãe, que com a sua força e crença inabaláveis, nunca desiste de nos levar a bom porto. Obrigada por me dares liberdade para ser quem sou e fazer o que amo; pelo tanto que fazes todos os dias; por me ajudares a superar desafios.

Às minhas irmãs, Magui e Mariana, por serem a minha certeza absoluta. Obrigada por serem as melhores amigas do mundo (flor, *smile*, casinha) e viverem com tanta intensidade, como só vocês podiam, as minhas aventuras. Trago-vos sempre comigo.

A todas as crianças com quem me cruzei até hoje, por me terem deixado entrar nas vossas vidas, brincar convosco e aprender.

E a quem não estando, nunca deixou e nunca deixará de estar.

*A espantosa realidade das coisas
é a minha descoberta de todos os dias.*

Alberto Caeiro

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, tendo como principal enfoque o ensino da História e Geografia de Portugal enquanto espaço privilegiado para a abordagem de temas associados à Educação para o Desenvolvimento e de competências associadas ao exercício da cidadania.

Neste relatório, apresenta-se uma análise das perspetivas de professores e futuros professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e alunos do 5.º ano de escolaridade acerca dos processos de ensino-aprendizagem no referido âmbito, tendo-se concluído que as práticas pedagógicas desenvolvidas não vão ao encontro do que é estabelecido nos documentos normativos do ensino. Por outro lado, as próprias Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal apresentam uma fraca componente de Educação para a Cidadania e de Educação para o Desenvolvimento, contrariamente ao que parecem ser as intenções daqueles que elaboraram o Programa da mesma disciplina. Numa revisão teórica, pôde concluir-se que, nacional e internacionalmente, a tendência é a de valorizar cada vez mais a presença desta componente nos currículos, nomeadamente através da inclusão de tempos letivos de gestão flexível. Esta necessidade faz-se sentir, fundamentalmente, devido à crescente preocupação com as crises globais contemporâneas. Foi ainda possível concluir que esta componente tem também uma presença débil nos manuais escolares, bem como na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania; Educação para o Desenvolvimento; História e Geografia de Portugal; manual escolar; 2.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This study was developed within the scope of Supervised Teaching Practice II, with the main focus on the course of Portuguese History and Geography as a privileged place to approach topics related to Education for Development and competencies related to the exercise of citizenship.

This report analyses the perspectives of first and second cycle of Education teachers and future teachers, as well as fifth grade students about the processes of teaching and learning on the aforementioned scope. It was concluded that the pedagogical practices developed do not meet what it is established by the normative documents of teaching. The curricular goals of Portuguese History and Geography course present a weak component of Education for Citizenship and Education for Development, contrary to what may have been the intentions of those who prepared the course program.

In a theoretical approach, it was concluded that both at a national and international level the tendency is to increasingly value the presence of this component in the programs, namely through the inclusion of slots with flexible management. This need is felt mainly due to the growing concern with contemporary global crisis. It was also concluded that the presence of this component is poor, not only in the schoolbooks but also in the initial teacher's training.

Keywords: Citizenship Education; Development Education; Portuguese History and Geography; schoolbook; 2nd Cycle of Primary Education.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1.ª PARTE	
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB	3
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB	7
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	11
2.ª PARTE	
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	15
1.1. Definição e apresentação do problema objeto de estudo.....	15
1.2. Objetivos do estudo e questões de investigação.....	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1. Quadro concetual.....	16
2.2. Uma nova avaliação.....	20
2.3. Documentos normativos e orientadores da ED nas escolas portuguesas	21
2.4. A Educação para o Desenvolvimento na perspetiva internacional.....	23
2.5. Tempos e matrizes curriculares	25
2.6. O ciclo da cidadania no currículo português	26
2.7. Ciências Sociais: a História e Geografia de Portugal, estratégias e recursos.....	27
2.7.1 O sentido do trabalho.....	29
2.7.2. A Literatura para a Infância.....	30
2.7.3. Os manuais escolares	31

3. METODOLOGIA.....	31
4. RESULTADOS	33
4.1. A Educação para o Desenvolvimento na Formação Inicial.....	33
4.2. Concepções dos professores acerca da educação para o desenvolvimento no contexto do ensino formal.....	35
4.3. Percepções e motivações dos alunos	39
4.4. A ED nos Programas e Metas de HGP e no manual escolar	46
4.5. Propostas no âmbito da Educação para a Cidadania.....	51
5. CONCLUSÕES	52
6. REFLEXÃO FINAL	53
REFERÊNCIAS.....	56
ANEXOS.....	63
Anexo A. Notícias analisadas pelos alunos do 5.º ano.....	64
Anexo B. Alguns diapositivos de uma apresentação <i>powerpoint</i> das aulas de HGP	75
Anexo C. Dimensões da competência global segundo a OCDE.....	80
Anexo D. Questionário aplicado aos alunos do 5.º ano.....	81
Anexo E. Guião da entrevista semiestruturada aplicada aos professores.....	84
Anexo F. Guião do questionário aplicado a mestrandos em Ensino no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Lisboa	85
Anexo G. Respostas dos mestrandos à questão: “Consideras que seria benéfico incluir no plano de estudos UC de Didática no âmbito da Educação Global e para a Cidadania e Desenvolvimento?”.....	86
Anexo H. Respostas dos mestrandos à questão: “Quão preparado te sentirias perante o desafio de lecionar no âmbito da Educação Global/ Educação para a Cidadania e Desenvolvimento?”	
87	
Anexo I. Respostas dos mestrandos à questão: “Em que ciclos do Ensino Básico?”.....	88

Anexo J. Respostas dos mestrandos à questão: “Na tua opinião, o que define um aluno competente do ponto de vista da cidadania?”	89
Anexo K. Transcrição da entrevista à professora de Português/ Diretora de Turma do 2.º CEB	91
Anexo L. Transcrição da entrevista ao Professor de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB	96
Anexo M. Transcrição da entrevista à professora Titular de Turma do 1.º CEB	99
Anexo N. Gráfico ilustrativo das respostas dos alunos à questão n.º 3: “Para ti, o que é ser bom cidadão?”	103
Anexo O. Respostas dos alunos à questão 3: “Para ti, o que é ser bom cidadão?” .	104
Anexo P. Gráfico ilustrativo das respostas dos alunos à questão n.º 4: “Sobre os Direitos Humanos e das Crianças, sei...”	106
Anexo Q. Respostas dos alunos à questão 4.1: “Sobre os Direitos Humanos e das Crianças, sei...”	107
Anexo R. Respostas dos alunos à questão 4.2: “Sobre a igualdade entre homens e mulheres, sei...”	110
Anexo S. Respostas dos alunos à questão 4.2: “Sobre a igualdade entre homens e mulheres, sei...”	111
Anexo T. Enquadramento dos termos localizados nas Metas Curriculares e no manual escolar	113
Anexo U. Número de respostas por item: questão 1 (questionários aplicados aos alunos).....	117
Anexo V. Número de respostas por item: questão 2 (Questionários aplicados aos alunos).....	118
Anexo W. Número de respostas por item: questão 6.....	119
Anexo X. Registos de discussões com os alunos acerca de temas inseridos nos campos da ED	120

Anexo Y. Enquadramento dos termos selecionados para verificação de ocorrência no Programa de Estudo do Meio (1.º CEB).....	122
Anexo Z. Excertos do manual com uma abordagem da Educação para o Desenvolvimento	123
Anexo AA. Exemplos de propostas apresentadas no manual de HGP	124
Anexo AB. Propostas de alterações no manual escolar	125

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Perspetiva da ED sobre a aprendizagem do passado	44
Figura 2. Ocorrência de palavras do Programa de EM e nas MC do 5.º ano de HGP ..	46
Figura 3. Ocorrência de palavras: comparação entre o manual escolar e as Metas Curriculares.....	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Relação entre os objetivos gerais e as estratégias	4
Tabela 2. Instrumentos de avaliação das aprendizagens no 1.º CEB.....	7
Tabela 3. Relação Objetivos Gerais/ Estratégias de intervenção.....	9
Tabela 4. Explicitação de algumas atividades desenvolvidas de acordo com os objetivos e estratégias propostos.....	10
Tabela 5. Domínios e objetivos gerais da Organização Curricular e Programas (Volume I)	28
Tabela 6. Categorias de respostas à questão 3 (questionários aplicados aos alunos)	39
Tabela 7. Categorias de respostas à questão 4.1 (questionários aplicados aos alunos)	40
Tabela 8. Categorias de respostas à questão 4.2 (questionários aplicados aos alunos)	41
Tabela 9. Enquadramento dos termos selecionados nas Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 5.º ano	46

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo(s) do Ensino Básico
CGE	Center for Global Education
DGE	Direção-Geral da Educação
DT	Diretora de Turma
EC	Educação para a Cidadania
ECG	Educação para a Cidadania Global
ED	Educação para o Desenvolvimento
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
ENED	Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
HGP	História e Geografia de Portugal
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MC	Metas Curriculares
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OG	Objetivos Gerais
ONU	Organização das Nações Unidas
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Projeto de Intervenção
PLNM	Português Língua Não Materna
PTT	Professora Titular de Turma
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

O presente Relatório é constituído por duas partes: a primeira, composta por descrições sintéticas das práticas pedagógicas decorrentes da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e por uma reflexão comparativa entre as duas; a segunda, por um estudo cujas temáticas são a Educação para a Cidadania (EC) e a Educação para o Desenvolvimento (ED), surgidas na sequência da identificação de fragilidades neste âmbito no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Os dados mobilizados foram recolhidos, na sua maioria, no contexto de PES II no qual foi desenvolvida a prática com duas turmas do 5.º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP). A disciplina de HGP é central no presente Relatório, uma vez que será discutido de que forma esta disciplina pode contribuir para a formação de jovens e adultos mais competentes do ponto de vista da cidadania. Esta segunda parte é constituída por:

- i. **Apresentação do estudo:** secção na qual se define e apresenta o objeto de estudo e respetivos objetivos.
- ii. **Fundamentação teórica:** composta pelo enquadramento concetual dos termos mobilizados e por outras nove subsecções: a avaliação no âmbito da ED; as orientações nacionais; a perspetiva internacional; a ED no currículo português; a HGP na perspetiva da ED; a Literatura para a Infância na mesma perspetiva; e as orientações para a avaliação e adoção de manuais escolares.
- iii. **Metodologia:** na qual são explicitadas as metodologias de investigação adotadas neste estudo, nomeadamente as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas.
- iv. **Resultados:** constituídos pela análise de questionários aplicados a mestrandos de Ensino no 1.º CEB e de Português/ HGP ou Matemática/ Ciências Naturais no 2.º CEB; análise das entrevistas aplicadas a professores cooperantes; análise das Metas Curriculares (MC) e do manual escolar adotado pela instituição na qual decorreu o estágio; propostas no âmbito da EC e da ED perspetivando o seu fortalecimento nos manuais escolares de HGP.
- v. **Conclusões:** genericamente, são retomados os objetivos do estudo e os principais resultados.
- vi. **Reflexão final:** contributo da prática pedagógica no 1.º e no 2.º CEB e da presente investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a

identificação de aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

A secção das referências apresenta todos os documentos nos quais o estudo se sustenta. Os anexos apresentam informações de natureza diversa que vai sendo referida no corpo do trabalho e podem auxiliar uma compreensão mais detalhada do processo de investigação.

1.^a PARTE

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

O estágio profissional no 1.º CEB decorreu numa instituição semiprivada, com valências entre o 1.º CEB e o Ensino Secundário, localizada no concelho de Lisboa. O seu Projeto Educativo¹ baseia-se nos princípios de aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a viver em comunidade, e objetiva a formação de jovens capazes de olhar para o mundo de forma crítica e de viver em sociedade de forma equilibrada e responsável.

A turma do 3.º ano de escolaridade na qual decorreu a intervenção era constituída por 23 alunos, 12 dos quais rapazes, sem casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Sob o regime de monodocência coadjuvada, a Professora Titular de Turma (PTT) encarregava-se das disciplinas de Português, Estudo do Meio e restantes tempos do horário não estipulados para disciplinas específicas (Hora do Trabalho Para Casa, Estudo Apoio e Apoio ao Estudo), e as aulas de Matemática eram da responsabilidade de outro professor cooperante. Este regime refletiu-se nos últimos tempos referidos, já que, sendo lecionados pela PTT, eram quase sempre dedicados ao Português ou ao Estudo do Meio.

Para conhecer detalhadamente as características da turma, houve necessidade de, mobilizando as palavras de De Ketele e Roegiers (1999), procurar informações para a compreender, nomeadamente as suas necessidades e potencialidades. Para cumprir este propósito, recorreu-se à observação direta, à pesquisa documental e à aplicação de entrevistas semiestruturadas aos docentes cooperantes. Desta análise resultou a avaliação diagnóstica da turma e o reconhecimento das práticas pedagógicas dos professores. Consequentemente, identificaram-se como principais potencialidades do grupo o gosto pela leitura, as capacidades de comunicação, a curiosidade, motivação e participação na sala de aula, o forte espírito crítico, o bom desempenho em atividades de desenho, ilustração e pintura e os bons resultados académicos, de forma geral, em todas as áreas curriculares. As fragilidades consistiam na ausência de partilha de momentos pessoais e familiares e demonstrações de sentimentos de superioridade relativamente aos colegas. Perante estas evidências, a intervenção centrou-se na dimensão pessoal e social dos alunos.

¹ [REDACTED] (2016/2019), *Projeto Educativo*. Consultado em [REDACTED]

Da reflexão sobre as características do grupo resultou a seguinte **problemática** da intervenção: *A promoção do desenvolvimento de competências socioafetivas contribui para melhorar os níveis de confiança e respeito entre aos alunos?* Identificada a problemática, foram elaborados os seguintes objetivos e estratégias globais:

Tabela 1

Relação entre os objetivos gerais e as estratégias.

Estratégias	Objetivos gerais	Manifestar atitudes de tolerância perante o outro	Melhorar os níveis de confiança com os pares
Promoção do trabalho cooperativo		X	X
Promoção de situações de partilha de opiniões e interesses pessoais			X
Promoção de momentos de partilha de situações familiares dos alunos		X	X

Nota. Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB.

A prática foi desenvolvida, neste âmbito como no de 2.º CEB, segundo o princípio de que a principal finalidade do ensino é a de “ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados” (Arends, 2008, p. 17). Para o efeito, as atividades desenvolvidas, para além de irem ao encontro dos pressupostos da instituição e das estratégias estabelecidas no Projeto de Intervenção (PI), foram muitas vezes potenciadoras do trabalho autónomo, individual ou não, e exigiram a autorregulação por parte dos próprios alunos. A prática pedagógica assentou também na aprendizagem ativa, através da introdução de conteúdos com base nos conhecimentos prévios dos alunos, na frequente investigação autónoma de temas diversos, mediante orientações adequadas fornecidas pelo adulto, e na aplicação dos conhecimentos, sempre que possível, em situações concretas. São disto exemplos as pesquisas acerca de determinados artistas, a visita virtual ao Museu do Louvre, realizada em sala de aula, e a introdução de conteúdos matemáticos (medidas de capacidade e de massa) através da utilização de uma balança didática.

Às fragilidades identificadas acrescentou-se, já durante a intervenção, outra no âmbito da Matemática, referente à memorização das tabuadas do 6 ao 9, estando previsto que, no 3.º ano de escolaridade, todos os alunos saibam de memória as tabuadas do 7 ao 9. Perante este facto, parte das Horas de Trabalho Para Casa e outras foram dedicadas à audição e visualização de vídeos, atividade durante a qual os alunos participaram ativamente e foram convidados a, gradualmente, aumentar o nível do desafio (numa primeira fase, acompanhavam a música olhando para a projeção; na segunda, tentavam fazê-lo de olhos fechados; na terceira, em grupos de alunos e, por

fim, individualmente). Esta prática revelou-se profícua, já que se verificou uma evolução positiva nos resultados dos desafios de tabuadas realizados semanalmente.

Ainda no âmbito da Matemática, foi alterada a forma adotada pelo professor cooperante na realização de desafios matemáticos individuais cronometrados: inicialmente, o professor era detentor do cronómetro e, ao sinal do aluno, informava-o sobre o tempo despendido na tarefa; a alteração consistiu na projeção do cronómetro, anulando o espírito de competição individualista.

No âmbito das artes, os alunos foram envolvidos em diversas atividades: observação crítica ou pesquisa sobre objetos artísticos/artista, nomeadamente pinturas (*O Beijo* e *Mona Lisa*), reproduções de obras observadas com lápis de cor e aguarelas, leitura de poemas, visualização de parte de um filme de Charlie Chaplin² e leitura e interpretação do texto dramático. Através do último, a turma foi desafiada a, autonomamente, formar grupos, decidir acerca da distribuição de personagens e tarefas, e apresentar uma improvisação do texto lido. Neste trabalho em particular, os alunos foram responsabilizados por determinadas tarefas e por fazer a sua própria gestão e planeamento. Esta tarefa deu lugar ao que Arató e Varga (2015) denominam de *interdependência positiva*, um dos princípios básicos da aprendizagem cooperativa, segundo o qual todos os elementos de um grupo de trabalho têm uma função e não são capazes de atingir o seu objetivo se os restantes elementos não o atingirem também. Os mesmos autores propõem que a “co-operation between students will not be achieved by telling them to co-operate . . . but by creating situations requiring co-operation, in which they recognize the necessity of learning together through their own learning experience” (p. 14), o que se verificou nesta proposta, na qual os alunos revelaram boas capacidades de discussão e gestão do tempo e recursos. Neste âmbito, também a colaboração das famílias teve um grande impacto positivo, tal como no projeto de seguida descrito.

No âmbito do estudo do cinema, foi desenvolvido o projeto “As nossas histórias”, intitulado pelos próprios alunos em negociação com o adulto, durante o qual cada aluno, sob a orientação de um instrumento de pilotagem construído com a turma e monitorizado pelos próprios, investigou a sua própria história, recolhendo relatos, vídeos e fotografias. Por fim, os vídeos foram editados pelo grupo de estágio e reproduzidos em aula. Embora esta reprodução tenha acontecido já depois do término da intervenção e, por esta razão, não tenha havido espaço para discussão, o projeto foi desenvolvido também com o intuito de levar os alunos a partilhar a

2 O filme tem como título *The Circus* e foi produzido e realizado por Chaplin (Estados Unidos da América, 1928).

sua história, interesses e contextos familiares, eventualmente resultando numa maior proximidade entre pares.

Para além das tarefas já referidas, o trabalho em grupo foi desenvolvido com mais frequência, nomeadamente: na introdução ao algoritmo da divisão através da utilização de Material Multibásico; na análise e apresentação de notícias, no âmbito deste género textual; na organização de imagens cronologicamente, no âmbito do estudo da evolução dos meios de transporte e de comunicação; e no trabalho de investigação e apresentação do tema *Os astros*.

A introdução da rotina Ler, Contar e Mostrar, no início de cada semana, procurou também concretizar os objetivos gerais (OG) do PI através, uma vez mais, da partilha com a turma de situações vivenciadas em ambiente familiar.

Aumentou-se a frequência das Assembleias de Turma, com o intuito de conduzir os alunos a constantes reflexões acerca das suas próprias atitudes e, acima de tudo, abrir espaço ao diálogo franco e regrado. Como afirma Nóvoa, Marcelino e Ramos do Ó (2012), é importante valorizar “o registo das ocorrências positivas e negativas da vida das turmas no Diário de Turma, para sujeitá-las em reunião de conselho a um debate ético-democrático clarificador e mobilizador de soluções evolutivas mas sujeitas a um processo negocial em diálogo” (p. 571). Apesar da inexistência de um diário de turma, o grupo revelou-se capaz de identificar problemas, nomeadamente no próprio comportamento e relacionamento interpessoal, estando a Assembleia também aberta a propostas de assuntos lançadas pelas estagiárias ou pela professora cooperante. Também em Assembleia, foi possível discutir as opiniões dos alunos acerca das atividades a ser desenvolvidas e avaliar a sua motivação relativamente às propostas pelo grupo de estágio apresentadas.

A integração curricular foi dificultada pelo sistema de monodocência coadjuvada, considerando as limitações que tal implica na concretização de projetos que envolvam a contribuição da Matemática. A própria calendarização dos conteúdos já estipulada pelos docentes cooperantes também constituiu um entrave a esta prática.

Quanto à avaliação, procurou-se integrar instrumentos e modos diversos, valorizando a observação contínua que, nas palavras de Perrenoud (2008), tem a função de “atualizar e completar uma representação das aquisições do aluno” (p. 49). Esta avaliação foi concretizada através dos instrumentos explicitados na Tabela 2.

Tabela 2

Instrumentos de avaliação das aprendizagens no 1.º CEB.

Âmbito	Instrumentos de avaliação	
Português	Grelhas de registo de observação direta; Fichas de trabalho realizadas pelos alunos; Produções dos alunos;	Trabalhos de pesquisa; Comunicações orais.
Matemática	Grelhas de registo de observação direta; Desafios semanais; Fichas de avaliação formativa	Fichas de trabalho; Comunicação oral.
Estudo do Meio	Grelhas de registo de observação direta; Fichas de trabalho;	Trabalhos de pesquisa e produções dos alunos; Comunicações orais.
Relações interpessoais	Grelhas de registo de observação direta; Registos das Assembleias de Turma;	Autoavaliação, no término da Intervenção.

Nota. Fonte própria.

A avaliação final do projeto pelos alunos aconteceu através do preenchimento de questionários relacionados com as atividades desenvolvidas pelo grupo de estágio.

O balanço que se pode fazer destes questionários é positivo, verificando-se que, no geral, os alunos gostaram do tipo de atividades propostas e do trabalho com o grupo de estágio.

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

A prática no 2.º CEB decorreu durante nove semanas, numa escola localizada no concelho da Amadora, inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). O Projeto Educativo³ do agrupamento apresenta um conjunto de objetivos, entre os quais o de “promover o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita” que, como à frente se poderá verificar, está em consonância com os objetivos gerais estabelecidos no PI.

O par de estágio encarregou-se da lecionação e avaliação pedagógica de duas turmas do 5.º ano, nas disciplinas de Português e de HGP. Uma das turmas, a **B**, era constituída por 23 alunos, três dos quais a frequentar a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) e, portanto, não integrantes da turma regular de Português. A turma **D** contava com 20 alunos, cinco dos quais alunos de PLNM. As duas turmas eram mistas quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos e incluíam três alunos com NEE diversas. Trinta e sete destes alunos constituíram os participantes no questionário aplicado no âmbito da presente investigação.

³ [REDACTED] (2013/2014). Projeto Educativo. Consultado em [REDACTED]

À semelhança da prática no 1.º CEB, as duas semanas primeiras semanas no contexto foram atribuídas ao período de observação e objetivaram o reconhecimento das práticas pedagógicas dos docentes, das dinâmicas da turma e da identificação de potencialidades e fragilidades das turmas, bem como de outras informações pertinentes para assegurar a estruturação de um PI adequado aos grupos. A análise documental permitiu conhecer, entre outros aspetos, as taxas de reprovação das duas turmas (30% na turma D e 57% na turma B). Os grupos apresentavam, como potencialidades, a frequência de participação nas aulas e a capacidade de inferir a partir de textos narrativos e, como fragilidades, a pouca capacidade de ouvir o Outro, de olhar para o interlocutor em momentos de diálogo, com um léxico pouco rico e um fraco desempenho na leitura em voz alta.

Perante as fragilidades e potencialidades das duas turmas foram elaboradas quatro **questões-problema** que constituíram a base da problemática, dos objetivos e das estratégias do Plano de Intervenção:

- Como promover mais momentos ricos de comunicação oral?
- Como fornecer aos alunos ferramentas essenciais para uma boa comunicação oral?
- Como ajudar os alunos a melhorar a fluência, precisão e entoação na leitura?
- Como promover mais momentos de leitura individual?

A partir das questões-problema, definiu-se a problemática: *que novas atividades/ tarefas se pode implementar nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal no sentido de garantir o desenvolvimento de competências nos domínios da comunicação oral e da leitura de diferentes tipos de texto?*

Posteriormente, definiram-se os dois OG: (i) desenvolver competências de comunicação oral e (ii) desenvolver competências de leitura de textos diversos.

Por fim, no sentido de alcançar os OG, foram estruturadas as seguintes **estratégias**: (i) criação de momentos de comunicação oral formal; (ii) implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade e na compreensão oral; (iii) promoção da leitura de diferentes tipos de texto nas duas disciplinas; (iv) criação de mais momentos de leitura individual. Para uma melhor compreensão das estratégias, a Tabela 3 apresenta as relações que estas estabelecem com os OG:

Tabela 3

Relação entre objetivos gerais e estratégias de intervenção.

Estratégias	Criação de momentos de comunicação oral formal	Implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade e na compreensão oral	Promoção da leitura de diferentes tipos de texto nas duas disciplinas	Criação de mais momentos de leitura individual
Objetivos gerais				
Desenvolver competências de comunicação oral	X	X		
Desenvolver competências de leitura de textos diversos.			X	X

Nota: Retirado do Projeto de Intervenção da PES II no 2.º CEB.

A base da intervenção neste contexto centrou-se na necessidade de oferecer aos alunos instrumentos que lhes possibilitassem a leitura e interpretação de textos diversos, potenciando a sua compreensão, segundo a premissa de que o “domínio da língua é a competência base das competências e a chave para entrar no mundo da cultura letrada. Saber falar, ler e escrever é fundamental para a vida escolar, mas também para a construção de todas as competências” (Costa-Pereira & Sousa, 2017, p. 2). Assim, e como deixam adivinhar os OG, os textos diversos foram o ponto de partida de toda a intervenção.

Delineados os objetivos e as estratégias, e conhecendo os conteúdos programáticos a lecionar, foi possível prosseguir para a planificação das aulas. As atividades desenvolvidas resultaram também da inexistência de determinadas práticas consideradas potenciadoras do processo de aprendizagem. Foi inserida a leitura silenciosa prévia à leitura em voz alta dos capítulos da obra *A Fada Oriana*⁴. Como argumentam Viana et al. (2010), o professor deve procurar envolver os alunos em múltiplas formas de aceder à leitura, sendo a leitura silenciosa e em voz alta, e a leitura em grupos duas das opções metodológicas pelos autores apresentadas. Uma vez que a leitura em voz alta foi recorrentemente avaliada, e procurando garantir a compreensão do conteúdo do texto, os alunos desenvolviam a leitura do capítulo através de três etapas: (i) leitura silenciosa da íntegra do capítulo; (ii) leitura do excerto que lhe foi atribuído, com o intuito de o treinar nas várias dimensões (fluência, precisão e entoação); (iii) leitura para o colega, visando a heteroavaliação entre pares e a capacidade, por parte de todos, de detetar pontos de melhoria no desempenho do outro. Em simultâneo, preferencialmente durante as duas primeiras etapas, os alunos preenchiem um guião de compreensão global do texto, uma vez mais com o intuito de garantir a apropriação do seu conteúdo. Note-se que os critérios de avaliação da

⁴ Andresen, S. M. B. (2017). *A Fada Oriana*. Porto: Porto Editora.

leitura em voz alta foram, desde início, estabelecidos e comunicados aos alunos, possibilitando a auto e heteroavaliação.

Durante estas sessões, as estagiárias acompanharam o processo, procurando oferecer ferramentas para alcançar o sucesso nas tarefas propostas, nomeadamente sugerindo a leitura prévia de cada afirmação do guião de leitura, sempre ordenados cronologicamente, com o intuito de fixar um objetivo e, deste modo, auxiliando o aluno a desenvolver a sua capacidade de autorregulação da leitura.

A criação de momentos de comunicação oral formal surgiu devido à verificação da ausência de tais situações. No sentido de criar oportunidades de aprendizagem neste âmbito, foram propostas várias atividades, algumas das quais são identificadas na tabela abaixo, na qual se apresenta a relação entre algumas das atividades desenvolvidas, os OG e as estratégias de intervenção.

Tabela 4

Explicitação de algumas atividades desenvolvidas de acordo com os objetivos e estratégias propostos.

Disciplina/ data	Atividade	Objetivo(s) geral/gerais visado(s)	Estratégias
HGP 1 de fevereiro	Leitura de notícias (Anexo A) <u>Em grupos</u> : análise, síntese e apresentação de notícias atuais relacionadas com os conteúdos a serem lecionados na disciplina.	- Desenvolver competências de leitura de textos diversos; - Desenvolver competências de comunicação oral.	- Promoção da leitura de diferentes tipos de texto nas duas disciplinas; - Criação de mais momentos de leitura individual; - Criação de momentos de comunicação oral formal; - Implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade (compreensão e expressão oral).
Português Terças- feiras	Leituras dos capítulos <u>Individualmente/a pares</u> : leitura silenciosa, treino e preenchimento de um guião de compreensão global dos capítulos da obra <i>A Fada Oriana</i> e sequente leitura em voz alta.	- Desenvolver competências de leitura de textos diversos.	- Promoção da leitura de diferentes tipos de texto nas duas disciplinas; - Criação de mais momentos de leitura individual
HGP 8 de março	Conceitos <u>A pares</u> : pesquisa e síntese de conceitos (apresentações orais).	- Desenvolver competências de comunicação oral.	- Criação de momentos de comunicação oral formal; - Implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade (compreensão e expressão oral).
Português 26 de fevereiro a 9 de março	Apresentações de trabalhos <u>Em grupos/pares/individualmente</u> : os alunos apresentaram o trabalho que desenvolveram sobre a obra <i>A Fada Oriana</i> .	- Desenvolver competências de comunicação oral.	- Criação de momentos de comunicação oral formal; - Implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade (compreensão e expressão oral).
Português 16 e 19 de fevereiro	Treino da compreensão do oral <u>Individualmente</u> : os alunos ouviram um texto breve (cerca de dois minutos) e responderam a um guião de interpretação.	- Desenvolver competências de comunicação oral.	- Implementação de um processo avaliativo centrado na oralidade (compreensão e expressão oral).

Nota: Adaptado do Projeto de Intervenção da PES II no 2.º CEB.

No âmbito da HGP, e como se poderá constatar na 2.^a parte, foram dinamizados alguns momentos de ligação entre os conteúdos e a Educação para o Desenvolvimento, através de discussões por vezes auxiliadas por apresentações *powerpoint* (Anexo B).

Por último, foi feito um balanço das avaliações das aprendizagens dos alunos, comparando a avaliação diagnóstica com a final. Esta avaliação foi contínua baseou-se em grelhas de registo de observação direta, fichas de trabalho realizadas pelos alunos, comunicações orais e outras produções dos alunos. Globalmente, considerou-se que o balanço foi positivo, uma vez que o desempenho dos alunos das duas turmas nos objetivos propostos melhorou.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

Dadas as características dos contextos nos quais decorreu a PES II e as necessidades e potencialidades dos grupos, as práticas no 1.º e no 2.º CEB foram consideravelmente diferentes. Foram tomadas diferentes opções metodológicas, também devido ao ano de ensino e aos conteúdos, o que resultou em percursos muito distintos.

Os ciclos de ensino e as práticas a cada um associadas refletem-se, em primeiro lugar, nas formas de organização e gestão do currículo. Se, no 1.º CEB, o regime de monodocência (ainda que coadjuvada) permite uma gestão curricular flexível, no 2.º CEB tal organização não pareceu tão acessível. O maior número de horas despendido com a turma do 3.º ano permitiu analisar continuamente os resultados produzidos por determinada opção metodológica e, eventualmente, “mudar de rumo ou introduzir ajustamentos a todo o tempo, sob pena de comprometer o resultado pretendido” (Roldão, 1999, p. 37). Também facilita a identificação do conhecimento tácito dos alunos, assim designado por Michael Polanyi (citado por Nóvoa, 1997), havendo melhores condições para que o professor possa “actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas” (Schön, citado por Nóvoa, 1997, p. 3). Pode argumentar-se que esta noção tem mais relevância nos primeiros anos de ensino formal, já que é durante as primeiras aprendizagens que este conhecimento pode ser, para o professor, mais útil. Contudo, no âmbito da EC e da ED, que constitui o foco da presente investigação, seria de todo o interesse compreender a origem do conhecimento intuitivo dos alunos. No entanto, descortinar as conceções subjacentes a determinados comentários sobre o terrorismo ou a intolerância religiosa, como aconteceu pontualmente nas sessões de HGP, exigiria tempo para

prolongar tais discussões, o que raramente foi possível dadas as condições horárias no 2.º CEB e os conteúdos estabelecidos para o período de intervenção.

Apesar deste constrangimento, foi possível ir adaptando as metodologias e abordagens durante o percurso, tendo, de facto, acontecido. Assim sendo, a diferenciação pedagógica pode acontecer, na medida do possível (ainda que considerada insuficiente), ao nível do grupo e do indivíduo.

Apesar do desenvolvimento de atividades de natureza diversa com as turmas do 5.º ano, o contacto com estes grupos foi exclusivo nas aulas de Português e HGP. Significa que não houve ocasião de, no fundo, conhecer os alunos em contextos diferentes. Também devido a este fator, a relação de proximidade com o grupo acabou por ficar comprometida, quando comparada com as experiências de PES no 1.º Ciclo.

No que diz respeito aos processos de regulação e de avaliação, no 1.º CEB esta dimensão parece ter sido melhor sucedida. A já mencionada possibilidade de gerir a turma em tempos não orientados para uma disciplina específica permitiu dinamizar as Assembleias de Turma, durante as quais foi sendo realizada, como já referido, uma avaliação do desempenho dos alunos nas várias atividades e da sua motivação para as propostas apresentadas. O horário do 1.º CEB também reduz a necessidade de segmentar atividades em momentos diferentes do dia ou da semana, ao passo que, no 2.º CEB, as atividades são obrigatoriamente distanciadas pelo que o próprio horário letivo estabelece. O contacto com o mesmo grupo durante todo o horário letivo facilita, igualmente, a avaliação através da observação direta, já que a mesma competência pode ser aplicada em várias disciplinas e, no 5.º ano, apenas se pode observar a sua prática em dois âmbitos.

Apesar disto, a avaliação dos OG do PI do 2.º CEB foi concluída com mais sucesso, já que todos os indicadores de avaliação remetiam para observações concretas e, de alguma forma, mensuráveis, tendo sido retirados ou adaptados das Metas Curriculares de Português⁵, facilitando o processo avaliativo. No caso do 1.º CEB, a avaliação da dimensão pessoal e social do aluno é de avaliação mais complexa e subjetiva.

5 Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Repensando as práticas, poderia ponderar-se a introdução de uma componente mais forte de trabalho autónomo no 2.º CEB. Perante as informações recolhidas nos documentos de caracterização das turmas, bem como através dos diálogos informais com professores, os alunos integravam, na sua maioria, estruturas familiares com habilitações literárias e níveis socioeconómicos baixos. Este reconhecimento levou o grupo de estágio a atenuar o pedido de trabalhos de casa, fossem estes a realização de fichas de trabalho ou de investigação. Todas as aprendizagens aconteceram em contexto de sala de aula – na sua introdução e consolidação –, suportadas, no caso de alguns alunos, por um apoio ao estudo fornecido pela própria instituição à responsabilidade dos professores da escola.

Contrariamente ao expectável, os alunos responderam de forma positiva à proposta de trabalho autónomo em grupo sobre uma autora portuguesa, trabalho previsto na planificação da professora cooperante para as últimas semanas de intervenção. Em primeiro lugar, foi solicitado aos alunos que, fora do tempo de aula, se agrupassem, estabelecendo um número máximo de elementos por grupo e abrindo a possibilidade de realizar o trabalho individualmente. A maioria dos alunos foi capaz de se organizar em grupos, o que, só por si, indica responsabilidade e preocupação para com as tarefas escolares. Os restantes elementos foram, na aula seguinte, organizados através da discussão coletiva, integrando grupos já formados ou formando novos. Apenas dois alunos optaram por realizar o trabalho individualmente. Foi apresentado um exemplo de um suporte do trabalho, pelo qual vários grupos se guiaram. Os restantes recorreram a apresentações *powerpoint* e a cartazes. Toda a tarefa deveria ser concretizada fora do tempo de aulas, segundo um guião orientador do trabalho que os alunos transcreveram para os cadernos e dedicando algum tempo das sessões de Português ao esclarecimento de dúvidas. Aproximando-se o término da intervenção, as apresentações começaram a ser agendadas, negociando as datas com os alunos. Apenas em dois casos a data da apresentação teve de ser adiada. Em todos os casos, os alunos demonstraram empenho na realização do trabalho tendo, inclusive, tirado partido de apresentações anteriores à sua para melhorar o próprio desempenho, o que revela capacidade de autorregulação e autocrítica. Os alunos foram capazes de cumprir os requisitos, obtendo bons resultados. Entre os vários indicadores de avaliação estabelecidos (nas componentes *estrutura do trabalho, apresentação oral e trabalho escrito*), a maior dificuldade residiu na capacidade de *olhar e interagir com o público* no momento da apresentação, o que se considera natural e

expectável. Os alunos pareceram apreciar as apresentações e motivados para tecer comentários, quase sempre pertinentes, sobre o desempenho dos colegas.

Conclui-se que tanto os alunos como o par de estágio teriam beneficiado da promoção deste tipo de trabalho, sendo, aliás, um caminho válido para atingir os objetivos gerais do PI. Esta dinâmica permite, inclusive, o estabelecimento de uma “continuidade entre a sala e o recreio, o dentro e o fora da escola, que é consubstancial à configuração da escola como espaço de vida das crianças, e não como espaço de subordinação das crianças à vida dos adultos” (Sarmento, Abrunhosa & Soares, 2005, p. 81), o que parece ter uma importância acrescida para os alunos que não encontram sentido na escolaridade. Idealmente, teria sido levada a cabo uma avaliação diagnóstica neste âmbito, percebendo não apenas quais os aspetos críticos neste tipo de trabalho, mas também a motivação dos alunos para o realizar. Se este diagnóstico tivesse acontecido, certamente o trabalho investigativo (autónomo e em sala de aula) teria contribuído para o desenvolvimento de várias competências e para aprendizagens mais significativas. A principal reflexão resultante desta experiência é a de que não há diagnóstico como a própria prática, ainda que os resultados da observação apontem para o provável insucesso de algumas estratégias.

No 1.º CEB, a melhoria poderia acontecer no estabelecimento de prioridades, com referência particular à apresentação de uma pesquisa sobre um artista que, estando prevista, nunca teve lugar por ter sido dada prioridade aos conteúdos programáticos. Crê-se que os alunos possam ler nesta decisão do professor algum desinteresse que, depois de solicitar uma investigação, não a retoma. Nos questionários aplicados à turma, foram alguns os alunos que afirmaram gostar “mais ou menos” ou até “não gostar” desta tarefa. Uma vez que todos demonstraram muito entusiasmo com a proposta e, antes da data estipulada, já tinham recolhido informações, pressupõe-se que esta insatisfação resulta do abandono de uma proposta à qual as crianças se dedicaram com motivação. Se, como argumenta Liporace (citado por Imaginário et al., 2014), a aprendizagem e motivação do aluno também são condicionadas pelas características e estratégias de ensino, então este erro pode ter tido consequências na motivação intrínseca do aluno para cumprir este tipo de tarefas.

Em conclusão, as práticas nos dois contextos descritos foram divergentes em muitos aspetos e, exatamente por esta razão, as aprendizagens realizadas revelaram-se verdadeiramente enriquecedoras.

2.^a PARTE

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

A presente secção é constituída pela apresentação do problema do qual emerge o objeto de estudo e pelos objetivos de investigação.

1.1. Definição e apresentação do problema objeto de estudo

Através da realidade vivenciada na PES II no 2.º CEB, identificou-se uma fragilidade ao nível do trabalho desenvolvido em sala de aula no âmbito da Educação para a Cidadania e para o Desenvolvimento. Num contexto onde 45 minutos do horário semanal dos alunos se intitula “Educação e Cidadania” (no âmbito do tempo letivo de Oferta Complementar, mais tarde explorado), as práticas observadas neste campo revelaram, por vários fatores, não ter praticamente enfoque na temática a que a disciplina se propõe, o que nos leva a concluir que ainda há um longo caminho a percorrer para responder aos pressupostos desta componente educativa. Assim, surge a necessidade de compreender as perceções dos docentes acerca desta dimensão do ensino formal, procurando compreender o que separa a teoria das práticas. Torna-se também relevante conhecer o nível de interesse dos alunos em relação aos temas globais da Educação para o Desenvolvimento, nomeadamente aqueles enumerados por Torres et al. (2016): desenvolvimento, interdependências e globalização, pobreza e desigualdades, justiça social, cidadania global e paz.

Para melhor compreender a atual conjuntura nacional no que respeita às orientações para a ED, tornou-se necessário conhecer as diretivas governamentais e não governamentais neste âmbito. A pesquisa que foi feita, que incluiu o panorama internacional, permitiu verificar que os esforços no sentido de criar uma escola que desenvolva as competências pessoais e sociais dos alunos, através de uma cada vez maior compreensão do mundo, são muitos e levados a cabo por diversas entidades. É também relevante conhecer o caminho que a cidadania percorreu no currículo português e em que estado se encontram todas as condicionantes que, com maior ou menor impacto, influenciam a vida escolar: os decisores políticos, as matrizes curriculares, os Programas e as Metas, os manuais escolares, os professores e os alunos.

Ponderou-se a inclusão de uma proposta de modos de avaliação da ED, que não se concretizou por se ter constatado que são várias as entidades competentes a dar conta deste processo de extrema complexidade⁶.

1.2. Objetivos do estudo e questões de investigação

Com base no problema identificado, foi definida a seguinte problemática: Qual o estado da Educação para a Cidadania e para o Desenvolvimento nas escolas e de que forma a História e Geografia de Portugal pode contribuir para que esta componente tenha mais expressão no currículo português do 5.º ano de escolaridade?

Tendo em conta todos os aspetos já mencionados, estabeleceram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i. Compreender as conceções dos futuros professores e professores acerca da Educação para o Desenvolvimento no contexto do ensino formal;
- ii. Identificar as perceções dos alunos acerca dos seus direitos, da igualdade de Género, da tolerância e a curiosidade acerca destas temáticas, bem como a sua motivação para a aprendizagem neste âmbito;
- iii. Identificar a presença e o grau de aprofundamento da Educação para o Desenvolvimento nos Programas e Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal e no manual escolar.

Em suma, pretende-se compreender qual o lugar da Educação para a Cidadania e para o Desenvolvimento nas escolas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Quadro concetual

Nesta subsecção, apresentam-se os principais conceitos mobilizados neste relatório, em relação aos quais se pretende, pela sua abrangência, delimitar o significado atribuído a cada um.

Pretende-se investigar o corpo de conhecimentos, competências e valores associados à Educação para a Cidadania e para o Desenvolvimento no Ensino Básico, nomeadamente no 2.º

⁶ Testes PISA (Programme for International Student Assessment): <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>

International Civic and Citizenship Education Study 2016 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement): https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/IEA_ICCS_2016-Framework.pdf

Ciclo. Ao conhecer os diversos pontos de vista neste âmbito, compreende-se que, nalguns casos, a maior preocupação se relaciona com a compreensão de fenómenos à escala global; noutros, com a promoção da tolerância visando um mundo mais inclusivo. Entidades/ autores diferentes também lhes dão designações diversas, de acordo com o referido núcleo de abordagem: na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Ministério da Educação e Ciência, 1986), trata-se de *Formação Pessoal e Social*; diferentes iniciativas referem-se à *Educação para o Desenvolvimento*, *Educação para a Cidadania*, *Educação Global*. Segundo a UNESCO, fala-se de *Educação para a Cidadania Global* (ECG). Na ótica da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), falamos das *competências globais para um mundo inclusivo*. Apesar das diferentes nomenclaturas, todas estas perspetivas, que datam de momentos consideravelmente distantes no tempo, partilham objetivos:

- Estimular a consciência nacional aberta à realidade na perspetiva de humanismo universalista, solidariedade e cooperação internacional; proporcionar experiências que favoreçam a maturidade cívica e socio-afetiva para a intervenção consciente na realidade circundante; proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos democraticamente intervenientes; e fomentar o gosto por uma contínua atualização de conhecimentos (Artigo 7.º, Ministério da Educação e Ciência, 1986).
- Educar sobre a justiça social e o desenvolvimento sustentável; abrir uma dimensão global e uma perspetiva holística na educação; estimular e motivar docentes e alunos para as questões globais através de métodos inovadores; desafiar os programas e práticas da educação, introduzindo os seus próprios conteúdos e metodologia (Global Education Guidelines Working Group, 2010).
- Estimular a análise crítica de questões da vida real e a identificação de possíveis soluções; incentivar a reexaminar pressupostos; promover situações de entajuda em prol de mudanças desejadas; e envolver as várias partes interessadas, incluindo aquelas fora do ambiente de aprendizagem, para atingir um fim (UNESCO, 2015).

A **Educação para a Cidadania** é o termo mais abrangente, englobando a Educação para o Desenvolvimento e a Educação para a Cidadania Global. Henriques, Reis e Loia (2006) entendem a aposta na Educação para a Cidadania como uma urgência, num tempo em que

os focos de desordem ameaçam tornar-se mais numerosos que os centros de ordem. O terrorismo internacional . . . a violação dos direitos fundamentais ou a criminalidade urbana, associados, muitas vezes, a motivações de racismo, xenofobia e exclusão, são problemas sociais cuja solução exige uma cidadania activa. (p. 15)

Sobre o conceito de **Educação para a Cidadania Global**, a UNESCO (2015) diz que esta visa o desenvolvimento do pensamento crítico sobre questões complexas e habilidades de comunicação e cooperação, com o objetivo último de criar capacidades de resolução de problemas. No âmbito do ensino formal, a mesma organização defende que a ECG pode ser oferecida como parte integrante de conteúdos científicos já lecionados, nomeadamente através das ciências sociais, ou enquanto objeto de estudo independente.

A **Educação para o Desenvolvimento**, que em muito se confunde com a ECG, pode incluir uma variedade de dimensões como o Desenvolvimento Humano, o Desenvolvimento Sustentável e o Desenvolvimento Comunitário, como sugerido por Henriques, Reis e Loia (2016), sendo o *desenvolvimento* um conceito em renovação e muito abrangente que se baseia nos “princípios relacionados com o bem-estar económico, social, cultural e político numa lógica de respeito pela natureza e pela liberdade das pessoas e das sociedades, assente nos valores da justiça, equidade e solidariedade” (Torres et al., 2016, p. 11). Torres et al. (2016) elaboraram o Referencial de Educação para o Desenvolvimento “com o objetivo de ser um documento orientador da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, em meio escolar” (p. 8). Contudo, e como argumenta o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (2010), “definir ED é uma tarefa sempre inacabada e complexa . . . [não sendo possível] arrancar de um conceito acabado e definitivo” (p. 16). Com base nesta perspetiva, adotar-se-á, neste relatório, o termo **Educação para o Desenvolvimento**, englobando as dimensões acima referidas e considerando que esta integra a **Educação para a Cidadania** e se cruza com a **Educação para a Cidadania Global**.

De acordo com um relatório apresentado pelo Global Education Guidelines Working Group (2010) é importante oferecer aos alunos oportunidades para refletirem e partilharem “os seus próprios pontos de vista e papéis numa sociedade global e interligada, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas . . . permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e agir” (p. 10).

Henriques, Reis e Loia (2006) defendem que "educar para a cidadania supõe um espaço de racionalidade para debater os temas da vida pública no qual as experiências vividas e o exemplo do carácter têm um papel crucial" (p. 14), o que apresenta algumas pistas sobre o tipo de trabalho que pode ser desenvolvido nas escolas.

Segundo a OCDE (2016), a **competência global para um mundo inclusivo** é

the capacity to analyse global and intercultural issues critically and from multiple perspectives, to understand how differences affect perceptions, judgments, and ideas of self and others, and to engage in open, appropriate and effective interactions with others from different backgrounds on the basis of a shared respect for human dignity. (p. 4)

Muitos autores encaram os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, da Agenda 2030 da OCDE, como a base das aprendizagens da ECG. O Global Education Guidelines Working Group (2010) perspetiva a EG como uma dimensão do ensino que estabelece ligações entre conteúdos e problemas a várias escalas (da realidade próxima à global). Estes autores defendem que os temas globais não são o único enfoque desta abordagem, mas também o desenvolvimento da capacidade de perspetivar um futuro comum com melhores condições “a começar pelo nosso pequeno canto do mundo” (p. 14). Em suma, esta abordagem traz, até, uma transformação do próprio conceito de **conteúdo**, visto agora como um objeto que é (i) analisado na realidade mais próxima, (ii) relacionado com temas associados ao acontecimento e (iii) identificando conexões com o mundo macro e o diálogo emergente entre ambos. O mundo exterior passa a ser objeto de análise da vida de todos os dias, “reabastecendo o processo de aprendizagem” (p. 21). Este “zoom in e out” sobre um problema, de reconhecimento e identificação das várias dimensões da sociedade, passa a ser encarado como o verdadeiro conhecimento, ao invés da acumulação de informação e dados sobre determinados temas. Para os mesmos autores, conhecer é “*saber de todos os dias*, abarcando todos os aspectos da vida, pensando localmente e globalmente, numa compreensão conectada e interdependente, fazendo o mundo exterior parte integrante da análise da vida de todos os dias, reabastecendo o processo de aprendizagem” (p. 21).

Obrigatoriamente, a adaptação da ideia de conteúdo a esta abordagem implica a existência de objetivos específicos que possam orientar a avaliação das aprendizagens, aspeto que será explorado na subsecção seguinte.

O último conceito a definir é o de *capital cultural*, já que este, ou as concepções sobre este em que os professores se sustentam, pode ter impacto nas práticas pedagógicas, como se constatará nos resultados deste estudo. Mobilizado no ramo da Sociologia da Educação, Bourdieu (citado por Cunha, 2008) defendia que “o *capital cultural* constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar” (p. 518)⁷. Este autor entende que o sucesso escolar resulta de uma orientação precoce que provém do meio familiar, sendo uma “ação direta dos hábitos culturais familiares e as disposições herdadas do meio de origem que são reforçadas pela lógica escolar. A escola afigura-se como a instituição por excelência que trabalha para consagrar os favorecidos” (p. 513). Como afirma Palhares (2014), “às práticas escolares e não-escolares associam-se distintas predisposições de natureza familiar, sobretudo as que são medidas pelo capital cultural” (p. 63).

2.2. Uma nova avaliação

Como discutido, novas abordagens pedem novas formas de avaliação. A OCDE (2018) enumera as três dimensões que compõe a *competência global* (conhecimento, habilidades e atitudes), explicitando as características de um sujeito *globalmente competente* (Anexo C).

A OCDE (2018) define o jovem globalmente competente como alguém que: é capaz de investigar para lá do seu contexto próximo, examinando problemas com significado local, global e cultural; reconhece, compreende e valoriza a perspetiva do Outro; comunica ideias eficazmente, independentemente do público, criando um discurso aberto, apropriado e eficaz, promotor de relações entre culturas e é ativo na tomada de decisões pelo bem-estar coletivo e pelo desenvolvimento sustentável aos níveis local e global.

Na verdade, os testes PISA⁸, que decorrerão durante o ano de 2018, incluirão uma componente que avaliará a *competência global*, através da apresentação de cenários (e.g. que dificuldades sentirá um aluno imigrante acabado de chegar a uma escola portuguesa?). Segundo a OCDE (2016), os alunos terão uma hora para responder a questões que testam capacidades de mobilização do conhecimento geral, de experiências e das diferenças culturais que conhecem para interpretar situações. Pretende-se também conhecer as habilidades dos alunos na interpretação de

⁷ Segundo Cunha (2008), este conceito foi formalizado por Pierre Bourdieu, a quem é associado, em colaboração com Jean-Claude Passeron, na obra *Les héritiers* (1964).

⁸ Programme for International Student Assessment.

problemas locais e globais contemporâneos e, assim, saber quão preparados estão para viver e ter sucesso no mundo atual, marcado por uma economia globalizada e por sociedades multiculturais.

Outras propostas surgem no *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário* (Torres et al. 2016), no qual se encontram objetivos específicos no que diz respeito aos conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos, devidamente identificados por ano de escolaridade e tema, nomeadamente os anteriormente referidos: desenvolvimento, interdependências e globalização, pobreza e desigualdades, justiça social, cidadania global e paz.

Mas afinal, quem é o aluno competente do ponto de vista da cidadania? Quem é o jovem – já cidadão – munido de ferramentas para o exercício da cidadania plena na sua vida adulta?

De acordo com vários autores (AAVV, 2017), o jovem cidadão (pleno) é aquele que valoriza "o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático" (p. 15). É também quem conhece e respeita "os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta" (p. 15) e quem rejeita qualquer forma de discriminação e exclusão social.

Se, em teoria, tais pressupostos são compreensíveis, de que forma é que, na prática, os alunos podem demonstrar o nível em que se encontram? Será possível que o professora gira o tempo e o currículo de modo a oferecer oportunidades de aprendizagem neste âmbito sem comprometer os conteúdos programáticos? Dependerá apenas da motivação de cada docente?

2.3. Documentos normativos e orientadores da ED nas escolas portuguesas

A dimensão da formação pessoal e social tem sofrido algumas intermitências no currículo português. Menezes, Neves e Ribeiro (2014) marcaram o ano de 1974 como o início deste ciclo, associado à conjuntura política da época e à ânsia de formar cidadãos críticos, informados e ativos.

Em 1986, é publicada a LBSE, que vigora até à atualidade. Nesta lei, são várias as indicações explícitas para um ensino direcionado para a formação global da criança, assegurando não apenas a aquisição de conhecimentos científicos próprios das diversas áreas disciplinares, mas também a formação moral, nomeadamente no artigo 7.º.

O artigo 47.º da mesma lei estabelece que em todos os ciclos deve existir uma área de formação pessoal e social. Atualmente, o documento *Educação para a Cidadania - linhas*

orientadoras (Ministério da Educação e Ciência, 2012) reúne definições das várias dimensões da EC que, segundo os autores, devem ser objeto de trabalho nas escolas "quer transversalmente, quer através de ofertas curriculares específicas e de projetos" (p. 2) das quais são exemplo a educação para o desenvolvimento, a igualdade de género, os direitos humanos e os media. Em complementaridade, existem ainda referenciais próprios para cada dimensão, nos quais se explicitam conceitos, temas, subtemas, objetivos e resultados de aprendizagem para o Ensino Básico, incluindo o pré-escolar, e para o Ensino Secundário.

No caso da ED, conta-se ainda com a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) (2010-2015), uma iniciativa do IPAD, levada a cabo em parceria com outros atores relevantes. A elaboração desta Estratégia justificou-se pela necessidade de dar resposta à "interação complexa entre o planeta no seu todo e o local que habitamos ou em que agimos" (IPAD, 2010, p. 4) e de "contribuir para a consolidação do compromisso de todas as pessoas com a resposta necessária às desigualdades e injustiças que se apresentam ao nível local e global" (IPAD, 2010, p. 4). Estabelece-se o objetivo geral de "promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a acção orientada para a transformação social" (p. 28). Em 2017, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em parceria com o Centro de Investigação e Intervenção Educativas, levou a cabo o processo de avaliação externa desta Estratégia da qual importa referir algumas das conclusões: (i) a relevância da existência da ENED, no sentido em que todos os atores auscultados a valorizaram, considerando os desafios atuais e os contributos da Estratégia para a formação de cidadãos conscientes e participativos; (ii) os objetivos e metas definidos na ENED dificultaram a apreciação objetiva dos seus resultados, remetendo para a complexidade da avaliação neste âmbito; (iii) o impacto das práticas é positivo; (iv) em consonância com o que já foi aqui discutido, confundem-se os conceitos de ED, ECG e EC e, novamente, os promotores da ENED indicam a Cidadania Global como o conceito central da ED.

Algumas das recomendações resultantes destas conclusões são as de proceder à atualização da Estratégia e ponderar a adoção explícita de ECG como referente estratégico da sua ação. Recomenda-se ainda um balanço e planeamento anual da sua implementação, a ampliação da sua e o melhoramento do processo e dispositivos de acompanhamento, propondo dispositivos e modos de análise que permitam uma avaliação contínua, objetiva e consistente.

Em meados de 2017, surge a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017), elaborada com base no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (AAVV, 2017) e nas Aprendizagens Essenciais (Roldão, Peralta & Martins, 2017). Os três documentos referidos integram o conjunto de referenciais a adotar. O Despacho n.º 6478/2017 (Ministério da Educação, 2017) homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (AAVV, 2017) e define-o como "um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular" (p. 15484). Procura-se que seja posta em marcha uma reconfiguração da escola no que se refere às competências e aprendizagens, com a finalidade de responder às exigências contemporâneas "destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas" (ME, 2017, p. 15484), visando desenvolver nos alunos o "conjunto de competências . . . que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios . . . mundo atual" (p. 15484).

Há que referir ainda o Despacho n.º 5908/2017, que autoriza, "em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular" (Diário da República n.º 128 – II Série) no último ano letivo. Esta medida enquadra-se no investimento nacional na ED que se tem vindo a apresentar, pretendendo-se, através da flexibilização da gestão de 25% da carga horária semanal, possibilitar o desenvolvimento de competências não previstas nos Programas, indo ao encontro das necessidades e interesses de cada contexto. Neste decreto, frisa-se a criação da Oferta Complementar já em vigor (de três horas no 1.º e 2.º anos do 1.º CEB, 1 hora nos 3.º e 4.º e de facultativa no 2.º CEB). Este tempo letivo almeja a contribuição para a "promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras" (Despacho n.º 7486/2013, Ministério da Educação e Ciência, p. 18889).

Em concordância com Portugal, também internacionalmente se aponta nesta direção.

2.4. A Educação para o Desenvolvimento na perspetiva internacional

Enquanto um dos principais organismos da Organização das Nações Unidas (ONU) no ramo da Educação, a UNESCO tem vindo a reunir ideias sobre a EC. Em 2015, foi elaborado um documento no qual se propõe a ECG. Como o próprio nome indica, esta abordagem pressupõe que os eventos locais sejam analisados na sua relação com o global e que devem ser criadas

oportunidades para identificar possíveis soluções, seja através de conteúdos já existentes no currículo, seja como uma disciplina ou conteúdo independente.

Considerando a evolução cognitiva até ao domínio das complexas noções de tempo e espaço – Cachinho (2000) fala-nos do tempo/ espaço vivido, percebido e concebido – parece adequado adotar a sugestão da UNESCO (2015) e apostar numa abordagem dos conteúdos que parte do micro e evolui para o macro. Esta é, aliás, a base da construção do Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB. Como sugerido pelo Global Education Guidelines Working Group (2010), a EG deve tratar os assuntos do local ao global, do pessoal ao coletivo e do emocional ao racional, respeitando o desenvolvimento cognitivo. Esta relação será retomada nos resultados do estudo. A OCDE (2016) apresenta propostas no mesmo sentido, com especial enfoque na promoção da tolerância e dos comportamentos de inclusão, nomeadamente através do desenvolvimento da *competência global*, já explorada na subsecção 2.1.

No artigo 29.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), é estabelecido que a educação deve preparar a criança "para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena" (p. 21). Nóvoa, Marcelino e Ramos do Ó (2012) afirma que a vivência democrática dentro da instituição promove aprendizagens e atitudes relacionadas com o exercício da cidadania pela via mais direta: vivendo-a. O que podemos acrescentar a esta perspetiva?

Uma série de autores tem vindo a discutir a importância de permitir aos alunos conhecer, discutir e compreender os problemas globais contemporâneos, num mundo onde há cada vez mais proximidade e mais riqueza, mais discriminação e mais pobreza, e no qual a informação chega em quantidades massivas e a ritmos outrora impensáveis. Ruano e Tristán (2012) afirmam que a educação global pode ser uma fonte de vida e equidade, bem como um antídoto para a exclusão, a miséria, o racismo e a dominação económica. Martínez (2012) é defensor da ideia de que a escola não deve ficar à margem dos problemas atuais do mundo e, assim sendo, é necessário que haja espaço e tempo para que, através do currículo, se pratique a educação para a cidadania ativa, reflexiva, crítica e participativa. Benejam e Quinquer (citados por Giraldo, Jerez & Hernández, 2013) defendem que é necessário, no processo de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais, que o pensamento seja relacionado com o conhecimento social, para que os estudantes compreendam a complexidade, a relatividade e a multicausalidade dos fenómenos sociais. Para o

efeito, estes autores apontam para tarefas centradas em situações-problema cuja resolução deve ser desenvolvida através do diálogo e da reflexão, exercendo a cidadania e a democracia e adotando uma postura crítica perante determinada realidade.

Tendo em conta o que foi dito, a proposta pedagógica que apresentamos é de unir a perspectiva de Nóvoa, Marcelino e Ramos do Ó (2012) com a dos restantes autores: promover práticas democráticas na escola, garantindo que os alunos vivem enquanto cidadãos que são e, em simultâneo, desenvolver um ensino que conduza os estudantes a investigar, discutir, detetar problemas e perspetivar soluções que requerem uma visão mais ampla - geográfica e temporalmente - da realidade.

Constata-se a defesa da integração entre a ED e as áreas curriculares inscritas nas matrizes que integram o espectro das Ciências Sociais. E que matrizes são estas?

2.5. Tempos e matrizes curriculares

As matrizes curriculares do 1.º e 2.º CEB incluem a já exposta hora semanal de "Oferta Complementar". Salvaguarda-se que cada escola/Agrupamento opta por servir-se, ou não, desta Oferta Complementar. No Decreto-Lei n.º 139/2012 consta ainda, no artigo 15.º, que "as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos" (p. 3479).

Embora haja, em teoria, tempo para estas práticas, a cidadania é transversal como, aliás, já discutido. Esta transversalidade pode ser especialmente proveitosa no âmbito do Estudo do Meio, no 1.º CEB, e da HGP, no 2.º. No entanto, não tem sido operacionalizada. Como afirma Fonseca (2015), "estas medidas [a criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social] não foram suficientes para a consecução destas finalidades [o desenvolvimento do cidadão participativo e a consolidação de um projeto educativo para a cidadania democrática], uma vez que a operacionalização desta área e disciplina falharam" (p. 218). Sendo este um exemplo, já foram várias as tentativas falhadas de incluir, efetivamente, a cidadania no currículo. Por esta razão, outra ideia sustentada neste estudo é a de criar condições e orientações específicas neste sentido, com o intuito de contribuir para uma verdadeira integração da EC e da ED no currículo português.

2.6. O ciclo da cidadania no currículo português

Ainda que no momento atual se celebre a primeira vez que muitos países desenvolvidos encaram a ED como fundamental, o percurso da cidadania em Portugal - à semelhança do que acontece noutros países - não começou recentemente. Como já referido, Menezes, Neves e Ribeiro (2014) assinalam 1974 como o ano da primeira investida portuguesa da cidadania no currículo português. Os mesmos autores descrevem o percurso desta componente na educação nacional: em 1976, as iniciativas são descartadas por serem passíveis de promover doutrinação ideológica; em 1986, surge a LBSE e, pela primeira vez "em letra de lei se indicava a criação objetiva de uma área dedicada à Formação Pessoal e Social" (p. 16); em 1989 é publicado um decreto-lei que apresenta estratégias para a Formação Pessoal e Social. Em 2001, dá-se a reorganização curricular, da qual resulta a integração das disciplinas de Área de Projeto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado. Em 2011, um novo governo elimina a Área de Projeto e, no ano seguinte, a Formação Cívica. Neste percurso, a EC torna-se uma área transversal não obrigatória.

Vivemos hoje o que, em 2014, ainda não constava na cronologia apresentada por Menezes, Neves e Ribeiro (2014): em 2015, o Programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019) estabelece a necessidade de reforçar os mecanismos de participação cívica, defesa dos direitos fundamentais e escrutínio das instituições públicas, nomeadamente, através do "reforço da temática de Educação para a Cidadania nos currículos escolares" (p. 43). As estratégias incluem a educação intercultural desde os 3 anos, a inclusão da temática da interculturalidade na formação de professores e várias medidas direcionadas para a educação para o desenvolvimento sustentável. Na mesma linha, surge a já referenciada ENEC (Grupo de Trabalho da Educação para a Cidadania, 2017) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (AAVV, 2017).

Já em 2018, investigadores e professores unem forças no sentido de dar provas e pistas (propostas didáticas, algumas das quais postas em prática) para o desenvolvimento de práticas neste âmbito. O projeto *Global Schools: Aprender a (con)Viver* (2015-2018)⁹ pretendeu promover a integração das temáticas relacionadas com o Desenvolvimento e a Cidadania Global no currículo do Ensino Básico, envolvendo dezassete organizações e dez países europeus. Esteves et al. (2018) reuniram os materiais educativos desenvolvidos neste âmbito e afirmam que "a ECG promove o desenvolvimento de competências sociais e atitudes entre as crianças que poderão

⁹<http://www.ipvc.pt/ese-seminario-global-schools-2017-projeto>

facilitar a cooperação internacional, o entendimento cultural e promover a transformação social" (p. 6). Na prática, são apresentadas propostas nos âmbitos definidos por Torres et al. (2016), para alunos do 1.º e 2.º CEB, articulando as atividades com os objetivos dos Programas. É possível conferir que o trabalho em torno destes temas se caracteriza pela sua natureza investigativa e exploratória (o Trabalho de Projeto), colocando os conteúdos aprendidos ao dispor da interpretação da realidade ou conduzindo as crianças a sentir necessidade de possuir determinadas competências ou capacidades que as tornem aptas a responder às suas inquietações. É função do docente despertar a curiosidade e a preocupação, conduzindo as crianças a pensar no mundo e nos valores inerentes às ações humanas.

2.7. Ciências Sociais: a História e Geografia de Portugal, estratégias e recursos

São vários os autores que defendem que as Ciências Sociais são um espaço teórico privilegiado de desenvolvimento das competências que definem um aluno civicamente competente. Martínez (2012) argumenta que esta área científica tem de participar na criação de momentos de desenvolvimento de competências sociais. O autor afirma que este trabalho deve ser iniciado no 1.º CEB, promovendo o conhecimento de questões sociais, políticas e culturais básicas e incidindo na participação em assuntos aparentemente inatingíveis. Afirma ainda que utilizar problemas reais contemporâneos enquanto conteúdos potencializa o ensino das Ciências Sociais. Pagès & Santisteban (2013) são da opinião de que o principal objetivo do ensino-aprendizagem das Ciências Sociais é a educação da cidadania democrática:

una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser. Para que en una sociedad democrática puedan participar en la toma de decisiones defendiendo con argumentos consistentes sus puntos de vista de manera dialogante y pacífica. (p. 20)

No Programa de HGP (Volume I) (ME, 1991a), os OG de HGP organizam-se em três domínios: valores e atitudes, capacidades e conhecimentos. Na tabela 5 destacam-se, em fundo laranja, os que mais claramente se direcionam para a ED ou apresentam potencialidades para o

feito. Estes objetivos gerais apontam para metodologias promotoras do debate, do desenvolvimento do pensamento crítico, da procura fundamentada e crítica de soluções para problemas concretos e da compreensão do presente à luz do passado. Em conclusão, os próprios objetivos já refletem as potencialidades das Ciências Sociais, nomeadamente da História e Geografia, para o desenvolvimento de jovens conscientes, autónomos e críticos. No entanto, estas intenções vão-se esbatendo conforme os objetivos do ensino-aprendizagem destas disciplinas vão sendo desconstruídos (secção 4.4). Para que sejam efetivadas, é fundamental que cada indivíduo inserido na comunidade educativa compreenda o impacto que estas intenções, transformadas em práticas, podem ter na sociedade.

Tabela 5
Domínios e objetivos gerais da Organização Curricular e Programas (Volume I).

Valores/ atitudes		Capacidades		Conhecimentos	
Valores pessoais e atitudes de autonomia	Manifestar espírito crítico, a partir da análise de atuações concretas de indivíduos ou grupos	Técnicas de investigação	Observar e descrever aspetos da realidade física e social	Conceito de diferença/ contraste	Aprofundar o conhecimento da localização relativa do território português
	Mostrar curiosidade e gosto pelo estudo e pela investigação pessoal		Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação		Conhecer os principais contrastes da distribuição espacial dos elementos físicos do território português
	Manifestar sensibilidade estética		Identificar problemas		Conhecer os principais contrastes da distribuição de atividades económicas no espaço português, em diferentes períodos
	Reconhecer a existência de valores éticos patentes em ações humanas		Formular hipóteses simples	Conhecer formas de organização do espaço português em diferentes períodos	
Atitudes de sociabilidade e solidariedade	Revelar hábitos de convivência democrática	Técnicas de investigação	Elaborar conclusões simples	Conceito de mudança/ permanência	Distinguir características concretas de sociedades que se construíram no espaço português em diferentes períodos
	Demonstrar atitudes de respeito e solidariedade para com pessoas e povos de diferentes culturas		Capacidades de comunicação		Utilizar corretamente vocabulário específico da disciplina
	Interessar-se pela melhoria da qualidade de vida da comunidade	Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito		Compreender relações entre o passado e o presente	
	Interessar-se pela preservação do património natural e cultural	Narrar e descrever ações e situações concretas		Reconhecer acontecimentos que produziram alterações significativas na sociedade portuguesa	
	Intervir na resolução de problemas concretos da comunidade envolvente, devidamente enquadrado em esquemas de apoio	Utilizar técnicas adequadas de expressão gráfica		Conceitos de interação/ causalidade	Reconhecer contribuições/ alterações decorrentes das relações de Portugal com a Europa e o Mundo
		Familiarizar-se com a utilização de novas tecnologias de informação			Relacionar formas de organização do espaço português com fatores físicos e humanos
		Expressão, sob forma plástica ou dramática, ideias e situações			
		Emitir opiniões fundamentadas			

Nota. Baseado em Ministério da Educação (1991a, p. 83).

2.7.1 O sentido do trabalho

Para aprender, para ensinar ou para ter um bom desempenho numa tarefa, a motivação é imprescindível. Diretamente relacionado com a motivação está o sentido que é encontrado no trabalho a desenvolver. Como Perrenoud (1995) argumenta, "o sentido depende dos desejos que se conseguem satisfazer, das necessidades que elimina, dos projetos que serve, das obrigações que cumpre" (p. 191). O mesmo autor defende que o aluno e a decisão que ele toma perante um desafio vão ser influenciados pelo seu capital cultural e pela sua cultura familiar. Acrescentar, os estudantes têm também de se sentir capazes de intervir na sociedade. Quando questionados sobre isto, os alunos de Hachemer (citado por OCDE & Center for Global Education (CGE), 2018) respondem que problemas como a guerra, a fome, os refugiados e as alterações climáticas são "too monumental, not just for adolescents, but for anyone" (p. 7). Perante a situação, este docente ajudou os alunos a traçar aquilo a que se pode chamar um plano de ação: deteção de um problema local, definição de objetivos e de critérios de sucesso, antecipação de constrangimentos e meios para obter os recursos necessários. Consequentemente, os alunos viram-se envolvidos numa série de projetos para colmatar aquele problema: "If they know that if they do something, that they can change something, even if it is a small thing, the next time it will be something bigger" (Hachemer, citado por OCDE & CGE, 2018). Se este é um bom exemplo, então não são apenas os alunos quem têm de construir sentido *neste* trabalho, mas também os professores. A gestão tempo/currículo pode apresentar-se como um constrangimento: "Teachers are concerned that global competence will be just one more thing they have to teach" (OCDE & CGE, 2018, p. 20). Contudo, diz o autor, os professores já estão a desempenhar este trabalho – só não se apercebem. Assim, estes temas já são parte dos currículos, ainda que maioritariamente escondidos no chamado *currículo oculto*.

O que parece ser necessário é priorizar os conteúdos nos Programas, definir aprendizagens essenciais e, desta forma, alargar as possibilidades dos professores. O emagrecimento do currículo poderá significar o seu enriquecimento, já que a dimensão dos Programas estabelece uma relação de proporcionalidade inversa com os processos cognitivos, que são secundarizados dado o fator *tempo*, ideia defendida por Peralta & Roldão (2017).

O que a OCDE e CGE (2018) sugerem para aqueles que não estão familiarizados com estes conceitos é ter os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como ponto de partida de

projetos, tomando a simples decisão de expor um cartaz que os explique. Mas esta é uma em várias possibilidades. Na verdade, podem ser muitos os desencadeadores da curiosidade e trabalhos neste âmbito: uma situação relatada por uma criança, uma notícia ouvida, um conflito entre pares, um conceito específico que enquadre questões mais abrangentes. O livro infantojuvenil, e até o próprio manual escolar, podem ser pontos de partida.

2.7.2. A Literatura para a Infância

Como se verificará na secção respetiva aos resultados da análise das entrevistas aplicadas aos professores, dois destes apontam a literatura infantojuvenil como um bom ponto de partida para a abordagem de questões que podem contribuir para a formação de jovens mais conscientes e tolerantes. Hoje, os temas da literatura infantojuvenil são vários e é possível encontrar livros infantis sobre temas complexos e desafiantes. São exemplos a guerra, a homossexualidade, a homoparentalidade, a pobreza. Os estereótipos não estão apenas a ser abandonados (já não há tantas princesas a ser salvas por príncipes), mas evidenciados (a personagem tem dois pais ou uma menina apaixonada-se por outra¹⁰), podendo criar estranheza em jovens leitores que, nunca tendo estado perante realidades diferentes da sua, se surpreendem. Feijoo (2011) constata este facto com exemplos de obras que “apresentam meninas activas, aventureiras e capazes de alcançar tudo o que se propõem” (p. 81). Embora o fenómeno se veja como relativamente recente, há que lembrar uma fase anterior a esta, durante a qual os contos tradicionais foram embelezados, escondendo pormenores e oferecendo finais mais felizes.

Assim, torna-se cada vez mais fácil fazer do livro uma porta de entrada para discussões ricas. Esta potencialidade parece revelante neste estudo por ser possível, com a devida flexibilidade e organização curricular, inseri-los nas aulas de HGP. Nas palavras de Compagnon (2009), a literatura deve ser estudada por constituir um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros que estão distantes no espaço e no tempo ou que de nós são diferentes pelas suas condições de vida, tornando-nos sensíveis ao facto de que os outros e os seus valores são diferentes. Acrescente-se, também há necessidade de “olhar o Outro e de o entender como alguém que faz parte do mesmo espaço em que eu vivo e me movimento, de procurar saber mais acerca dele e da sua história de vida” (Azevedo, 2011, p. 48), o que, segundo o autor, também

¹⁰ *Três com Tango* (Richardson, J. & Parnell, P., 2016) e *Titiritesa* (Quintá, X. & Quarello, M. A. C., 2008).

pode acontecer através da literatura. Azevedo (2011) afirma ainda que a literatura pode ser um ato político, “descrevendo e interrogando determinadas práticas sociais, propondo vias alternativas e estabelecendo, por vezes, um dissídio com determinadas situações do mundo empírico e histórico-factual” (p. 52), através de potencialmente emancipadores por estimularem a reflexão crítica das realidades e denunciando o conformismo. Nesta perspetiva, a literatura, através das suas componentes textual e gráfica, pode contribuir para que cada aluno, perante um tema, descubra o que, cognitivamente e moralmente, está preparado para descobrir.

2.7.3. Os manuais escolares

Enquanto objetos de trabalho privilegiados, nomeadamente nas salas do 2.º CEB, os manuais escolares são alvo de avaliação pelos docentes das escolas e previamente, por comissões constituídas por especialistas (Lei n.º 72/2017 de 16 de agosto).

Para o ano letivo de 2017/18, a DGE, no sentido de orientar as escolhas dos professores, define critérios de apreciação e adoção de manuais nas seguintes componentes: organização e método; informação e comunicação; características materiais; adequação ao Projeto Educativo de Escola. Na segunda componente, é possível encontrar o seguinte critério: "promove a educação para a cidadania, nomeadamente não apresentando discriminações de carácter cultural, étnico, racial, religioso e sexual, e respeitando o princípio de igualdade de género" (DGE, s.d.).

Em anos anteriores a este, a dimensão da EC esteve ausente. Ainda assim, a indicação é a de que o manual *não apresente* discriminações e não de que tais discriminações sejam objeto de estudo. Deve, ainda assim, promover a cidadania, critério que, como discutido, é demasiado vasto. É também importante ressaltar a subjetividade inerente à construção dos manuais escolares, já que o seu texto resulta da leitura que cada autor faz do Programa e das Metas Curriculares, influenciado por inúmeros fatores.

3. METODOLOGIA

De acordo com os objetivos estabelecidos para o estudo, foram mobilizadas metodologias de investigação consideradas adequadas ao seu cariz.

Com o intuito de perceber de que forma os Programas e as Metas de HGP, bem como o manual escolar, mobilizam temáticas que se podem considerar inseridas na ED, foi feita a sua

análise através da verificação da frequência de ocorrência de palavras. Este é um método de relativamente preciso, como Quivy e Campenhoudt (1992) argumentam ser necessário no caso da análise de conteúdo, exemplificando exatamente com o cálculo das coocorrências da utilização de termos. O critério de seleção das palavras a identificar baseou-se nos documentos já apresentados na secção 2, as quais serão enumeradas de seguida. No caso do manual, para além da aplicação do mesmo processo acima descrito, realizou-se também a análise textual e iconográfica de um número limitado de páginas, com o propósito de avaliar a relevância dada, pelos seus autores, à ED. Neste caso, trata-se de uma análise qualitativa, já que tem por base “a presença ou ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do «discurso» estão articulados uns com os outros” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 227).

Com o objetivo de conhecer as percepções dos alunos acerca de questões relacionadas com a ED, foram aplicados questionários de natureza mista (Anexo D) a 37 alunos do 5.º ano, no âmbito da PES II no 2.º CEB, garantindo o anonimato das respostas, contextualizando a sua participação e explicitando os objetivos do estudo de forma genérica. Foram elaboradas várias versões deste questionário, tendo as várias sido aplicadas a alunos de faixas etárias próximas àquela a que viria a ser aplicado, formulando-se a versão final após várias alterações. Os dados recolhidos foram tratados através de:

- i. métodos quantitativos, no caso das questões de resposta fechada, através da análise dos dados inseridos no programa Excel, da verificação da existência ou inexistência de correlações entre respostas e da análise individualizada de alguns dos questionários;
- ii. e de métodos qualitativos, nas questões de resposta aberta, através da análise do conteúdo.

Para conhecer as conceções dos professores relativamente ao ensino e à aprendizagem neste âmbito, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Anexo E) a três docentes: uma professora de Português e Diretora de Turma e um professor de HGP, ambos a lecionar, no ano corrente, o 5.º ano de escolaridade; e a uma professora do 3.º ano do 1.º CEB com experiência de ensino de PLN no 2.º CEB. Mais uma vez, todos os envolvidos foram informados sobre os objetivos do estudo e a todos foi garantida a confidencialidade dos seus dados pessoais.

Por fim, foram também produzidas notas de campo, enquanto técnica de recolha de dados através de observação direta participante e não participante em momentos pontuais da PES II no 2.º CEB, com o fim de ter registos de diálogos desenvolvidos no âmbito da ED nas aulas de HGP.

4. RESULTADOS

Na presente secção, serão apresentados e discutidos os resultados do estudo, respondendo aos objetivos de investigação e a outros aspetos decorrentes do estudo, nomeadamente:

- i. a análise do conteúdo dos questionários aplicados a estudantes do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e HGP/ Ciências Naturais e Matemática no 2.º CEB;
- ii. a análise de conteúdo das entrevistas e questionários aplicados a alunos e professores;
- iii. a análise realizada aos Programas, Metas Curriculares e manuais escolares de História e Geografia de Portugal do 5.º ano do 2.º CEB.

Serão ainda apresentadas algumas propostas que visam amplificar a perspetiva da ED através da sua inclusão explícita nos manuais escolares.

4.1. A Educação para o Desenvolvimento na Formação Inicial

Da investigação surgiu o interesse de conhecer as perceções dos estudantes em formação inicial de professores acerca do ensino no âmbito da ED. Relembre-se o Programa do XXI e atual Governo Constitucional que sugere, como estratégia para o reforço da EC nos currículos escolares, a inclusão da temática da interculturalidade na formação de professores. Foram elaboradas várias versões deste questionário, tendo sido testadas com três estudantes aos quais foi posteriormente aplicado, com o intuito de garantir a acessibilidade da linguagem utilizada. O questionário (Anexo F) foi aplicado a 29 mestrandos em Ensino no 1.º e 2.º CEB, 17 dos quais a frequentar o 2.º ano e 12 a frequentar o 1.º. O número de estudantes na vertente de Matemática e Ciências Naturais é muito próximo do da de Português e HGP. Esta análise é relevante por se acreditar que a motivação e confiança do docente para abordar estes temas e a sua perceção acerca do que é um aluno globalmente competente poderá espelhar as suas práticas neste âmbito.

Como se pode ver já de seguida, do conjunto de questões que compuseram o questionário, serão exploradas aquelas nas quais se encontra maior relevância para este estudo.

Consideras que seria benéfico incluir no plano de estudos (Licenciatura e/ou Mestrado) Unidades Curriculares de Didática no âmbito da Educação Global e para a Cidadania e Desenvolvimento?

A análise das respostas a esta questão (Anexo G) permite verificar que 96,5% dos alunos concordam com a inclusão de UC nos planos de estudo; 34,5% dos quais são da opinião de que uma seria suficiente.

Quão preparado/a te sentirias perante o desafio de lecionar no âmbito da Educação Global/ Educação para a Cidadania e Desenvolvimento?

Numa escala em que 0 corresponde a “nada preparado” e 3 corresponde a “totalmente preparado”, cerca de 93% dos alunos consideram-se num nível intermédio, com 55% dos quais mais próximos do “totalmente preparado”, equivalente ao nível 2 (Anexo H). Pode assumir-se que, eventualmente, mais de metade dos alunos iriam, de facto, lecionar neste âmbito, fazendo esta dedução apenas com base na segurança que sentem para o fazer.

Em que disciplinas do Ensino Básico poderá incluir-se esta componente?

Mais de 79% dos estudantes considerou que o Estudo do Meio/HGP são disciplinas nas quais é pertinente incluir a ED; 76% faz referência ao Português; 69% ao Estudo do Meio/ Ciências Naturais; 62% à Expressão Dramática; e 55% às Expressões Musical e Plástica. Quatro estudantes referem que esta dimensão pode ser lecionada em todas as áreas. Alguns alunos sugerem tempos específicos, como a Formação Cívica ou a Educação para a Cidadania.

Em que ciclos do Ensino Básico?

Sobre a pertinência desta componente por ciclo de ensino, cerca de 97% dos estudantes aponta para o 1.º CEB, 86% para o 2.º e 79% para o 3.º (Anexo I). Nenhum aluno respondeu “em nenhum dos ciclos”.

Na tua opinião, o que define um aluno competente do ponto de vista da cidadania?

A ideia mais frequente é a do *respeito pelo Outro*, seguida do *reconhecimento dos direitos e deveres*. As restantes opiniões são dispersas, com alguma ênfase na *cooperação* e no *pensamento crítico* (Anexo J). Todas as conceções referidas são, de facto, integrantes daquilo que a OCDE inclui na sua definição do que é um jovem globalmente competente. Contudo, o conhecimento da maioria dos inquiridos parece ser muito intuitivo e não resultante de um interesse e estudo sobre esta dimensão do ensino.

Comentários

Num tempo de investimento na ED, futuros professores demonstram preocupação e interesse no assunto, mas também parecem associar esta componente do ensino a conceitos

simples e pouco variados quando, na verdade, compreende um campo, como se pôde discutir, amplo e complexo. O facto de 32% dos estudantes considerarem que uma UC seria suficiente para os preparar neste âmbito pode também indicar alguma desconsideração ou incompreensão acerca da sua importância. Supondo que muita da competência que o professor tem para ensinar neste âmbito advém do seu capital cultural, e se a sua disponibilidade para discutir um tema é diretamente proporcional ao conhecimento que tem sobre ele, há que investir na formação dos futuros professores para que os professores possam investir na formação da futura população ativa.

4.2. Conceções dos professores acerca da educação para o desenvolvimento no contexto do ensino formal

Na presente subsecção, serão resumidos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas (Anexos K a M), categorizando as perguntas em tópicos indicados em itálico. Os três docentes entrevistados lecionam nos contextos nos quais decorreu a PES II. Apesar das diferenças sociais e económicas entre os dois contextos¹¹, a docente do 1.º CEB tem experiência de ensino na mesma freguesia onde lecionam os dois docentes do 2.º CEB. Em ambos os contextos existem, em horário letivo, 45 minutos semanais de Educação para/ e Cidadania.

Relevância dos temas

Os três entrevistados consideram que lecionar sobre os temas da ED é muito importante. Os dois docentes do 2.º CEB concordam que estes são assuntos para os quais os alunos dificilmente estarão despertos, nomeadamente no contexto onde lecionam e considerando as baixas habilitações literárias dos familiares próximos. Sobre isto, a professora de Português/DT diz-nos que “a grande maioria dos pais dos nossos alunos não tem a 4.ª classe. Alguns não sabem ler nem escrever. Há encarregados de educação que só sabem assinar”. O professor de HGP acrescentou que, em muitos casos, a escola é o único lugar onde há a oportunidade de participar em discussões desta natureza. Afirmo ainda que a perspectiva que os jovens têm sobre a igualdade de género e a equidade social decorre das culturas das comunidades das quais são oriundos. Já a professora do 1.º CEB foi desenvolvendo a ideia de que os alunos têm curiosidade sobre vários

¹¹ Diferenças ao nível do ciclo de ensino, do meio socioeconómico e do nível de desempenho dos alunos (consultar 1.ª parte do Relatório).

assuntos que levam para a aula, sendo da competência dos docentes do século XXI trabalhá-los com os alunos.

Cidadãos mais ativos?

A professora de Português/Diretora de Turma (DT) considera que a contribuição da abordagem destes temas para a formação de cidadãos mais ativos depende da capacidade dos alunos para "absorver tudo". O professor de HGP "tem dúvidas, no 2.º ciclo", apontando as assembleias de delegados e de turmas e a Associação de Estudantes como as primeiras formas de participação cívica. Apenas a professora do 1.º CEB afirmou "claro que sim", não apenas na formação de cidadãos mais ativos, mas também porque os torna mais equilibrados nas suas relações interpessoais.

Em suma, os dois professores do 2.º CEB – pelo menos, no contexto em que se inserem – parecem não acreditar num impacto efetivo no futuro dos jovens enquanto cidadãos, ao contrário daquilo em que a professora do 1.º CEB acredita.

Tempo/currículo

Ambos os docentes do 2.º CEB afirmaram não ter tempo para abordar estes conteúdos, nem mesmo na disciplina de Educação e Cidadania. Já a professora do 1.º CEB considera que é possível, dependendo da vontade do professor.

Conteúdos e atualidade

Ambos os professores do 2.º CEB admitem não relacionar os conteúdos com a atualidade. Contudo, o professor de HGP defende que esta conexão deve existir tanto quanto possível. Ainda assim, alerta para o facto de que, por vezes, relacionar dificulta o processo de aprendizagem e pode gerar uma complexificação desnecessária dos conteúdos, conduzindo à total ausência de aprendizagens e, conseqüentemente, ao insucesso escolar. Sustenta esta afirmação dizendo que "muitas vezes, quando tentamos relacionar as coisas, estamos a causar-lhes uma grande confusão na cabeça, de tal maneira que os conteúdos que deviam ser aprendidos e estavam a ser aprendidos de uma forma simples" deixam de ser compreendidos. A professora de Português/ DT afirma que, através dos textos literários trabalhados pode ser possível "chegar lá".

A professora do 1.º CEB afirma que é importante estabelecer esta relação. Acrescenta que, no 5.º ano, há muitas questões que podem ser exploradas de perspetivas mais complexas e que, em anos de escolaridade anteriores, já são alvo de discussão de forma simplificada.

A atualidade enquanto disciplina autónoma

Perante a ideia de se criar uma disciplina autónoma para a discussão de assuntos atuais e difundidos pela comunicação social que os alunos ouvem ou leem, os três docentes consideram essa hipótese como muito interessante para ser desenvolvida em contexto de sala de aula.

Formação de professores no âmbito da Educação para a Cidadania e para o Desenvolvimento

A professora de Português, sem qualquer formação neste âmbito, considera-a importante do ponto de vista pedagógico-didático, já que permite aos docentes aprenderem estratégias de abordagem, de discussão e até de explicação. Identifica as famílias como um obstáculo a esta abordagem, por muitos encarregados de educação discordarem com a discussão de temas ditos “mais sensíveis”, como pode ser a sexualidade, abrindo reflexões a mais um agente influenciador das práticas pedagógicas e ao impacto que este fator pode ter na motivação dos docentes.

O professor de HGP, que teve formação neste âmbito (através da Associação de Professores de História), considera estas dinâmicas mais interessantes no 3.º ciclo, atribuindo ao 2.º Ciclo a função de consolidar conhecimentos e dar ferramentas para, mais tarde, os alunos poderem estabelecer relações entre o passado e o presente.

A professora do 1.º CEB, não tendo feito formação específica neste âmbito, já esteve envolvida num projeto articulado com a Junior Achievement Portugal acerca de temáticas variadas, como a educação financeira, a sustentabilidade e a sexualidade, que considerou enriquecedor, nomeadamente pela nova visão acerca desta dimensão e da sua importância, valorizando grandemente esta componente da formação das crianças.

A escola tem de traduzir o que os media dizem?

O professor de HGP afirma que é "totalmente dever da escola" auxiliar os alunos a compreender a informação que obtêm da comunicação social. A professora de Português/DT também considera esta uma função da escola, considerando, porém, que as habilitações dos familiares dos alunos e, conseqüentemente, os seus conhecimentos gerais, sejam um entrave a discussões mais complexas. A professora do 1.º CEB é da opinião de que este é um dever da escola, mas, em primeiro lugar, da família. Perante uma turma desinteressada neste âmbito, o professor deve responsabilizar-se por ir fomentando uma cultura de interesse pelo que a

comunicação social escreve acerca da atualidade, procurando fazer com que esse conhecimento e interesse sejam transportados da sala de aula para o ambiente familiar.

Os alunos são curiosos?

Os professores do 2.º CEB afirmam já ter ouvido comentários dos alunos sobre notícias de grande repercussão/’virais’. A professora de Português/DT considera que os comentários que os alunos elaboram não provêm tanto da curiosidade, mas "do gozo", referindo-se, eventualmente, a comentários pejorativos. Contrariamente, o professor de HGP considera que há assuntos que preocupam muito os alunos (ambos os professores lecionam as mesmas turmas).

A professora do 1.º CEB afirma que os alunos têm curiosidade e que devem ser, tanto quanto possível, esclarecidas, adotando uma linguagem simplificada, que considere o caráter abstrato dos conceitos. Como exemplos, conta que os alunos “já me perguntaram porque é que os americanos não gostavam do Donald Trump e ganhou a presidência” e “porque é que o Donald Trump fala sobre a guerra na Síria? Porque é que ele quer fechar as fronteiras e as pessoas deixam de ter livre acesso?”. A estas e outras curiosidades estão subjacentes conceitos de grande complexidade cuja compreensão os alunos nesta faixa etária podem, eventualmente, não estar cognitivamente preparados. Contudo, são questões que podem ser abordadas numa perspetiva mais filantrópica e menos política, dando acesso a oportunidades de reflexão, desenvolvendo, por exemplo, alguma consciência sobre as condições de vida do outro e a capacidade de procurar soluções para situações vistas como problemáticas.

Aponta para a literatura como uma via para a sensibilização para alguns temas, do que faz exemplo a obra *A Maior Flor do Mundo*¹² para discutir a sustentabilidade.

O papel da ED no 2.º CEB

Enquanto DT, a professora do 2.º CEB afirma que o papel da disciplina de EC é o de formar alunos e pessoas melhores, e que qualquer transformação é positiva, ainda que pouca. Sobre as atividades desenvolvidas na disciplina de EC, informa seguir uma planificação da própria Escola, mas diz-nos que a gestão do tempo dificulta o processo. Exemplifica a prática com uma sessão de visualização de um vídeo sobre o *bullying*, dinamizada devido às más relações entre pares verificadas no início do ano letivo. A docente afirma ainda que seria benéfico haver mais tempos semanais para tratar assuntos de turma, possibilitando diferenciá-los da EC.

¹² José Saramago, 2018.

Comentários

Em suma, todos os docentes consideram a ED e a EC importantes, mas as práticas e a opinião sobre o tempo para o fazer variam. O contexto no qual lecionam, no momento da entrevista, parece influenciar as suas perspetivas. Pode-se associar o contexto ao nível socioeconómico das famílias dos alunos e ao seu capital cultural. O estabelecimento de uma relação entre conteúdos e temáticas da ED é defendido, embora referenciado como de difícil execução no âmbito do Português. Quando os docentes afirmam fazê-lo, ainda que pontualmente, é através do Estudo do Meio, da HGP ou de projetos interdisciplinares, no caso do 1.º CEB.

A referência à literatura surge duas vezes como uma possível via para a sensibilização e inauguração de discussões e investigações sobre estes temas.

É de salientar a ideia transmitida por dois docentes, um do 1.º e outro do 2.º CEB, de que o ciclo no qual lecionam poderá ser a base para reflexões mais complexas no seguinte.

De acordo com o referido, pode assumir-se que, mediante o currículo, o contexto no qual dos docentes lecionam influencia em grande escala a conceção que os docentes têm sobre a possibilidade ou impossibilidade de dedicar tempo à abordagem destes temas com os alunos.

4.3. Perceções e motivações dos alunos

A presente secção sintetiza os resultados dos questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano, mobilizando alguns momentos de discussão aula durante o período de intervenção.

Análise de conteúdo

Para uma análise tão objetiva e fidedigna quanto possível das respostas abertas, foram percorridas as seguintes etapas: (i) uma primeira análise de conteúdo, detetando convergências e divergências entre respostas; (ii) criação de categorias de respostas (mobilização da mesma categoria de conceitos ou perspetivas); (iii) uma segunda análise de conteúdo e atribuição de categorias a cada resposta, podendo cada uma enquadrar-se numa ou mais categorias. É possível, inclusive, que uma resposta se enquadre em *outras* e também noutras categorias. A consideração de mais categorias permite aceder a todos os conceitos mobilizados pelos jovens. Na categoria *outras respostas*, são incluídas respostas cuja informação/ número de respostas não foi considerada suficientemente significativa para constituir, por si só, um grupo.

Questão 3: Para ti, o que é ser bom cidadão?

A tabela abaixo exemplifica o tipo de resposta associado a cada categoria definida.

Tabela 6

Categorias de respostas à questão 3 (questionários aplicados aos alunos).

Categorias	Tipo de resposta	Exemplos
NS (Não sabe) / NR (Não responde)	Não sabe ou não responde à questão.	
O Outro	Relaciona-se diretamente com o Outro e o seu bem-estar.	<i>É ser bom para todos e respeitar todos. É ajudar as pessoas e protegê-las.</i>
Eu	Relaciona-se comigo e com as minhas próprias atitudes.	<i>É ser responsável, educado e honesto. É ser boa pessoa, um bom exemplo para os humanos.</i>
Leis/ regras	Relaciona-se com o cumprimento de leis ou regras.	<i>Respeitar as leis. É uma pessoa que cumpre as regras.</i>
Proteção ambiental	Relaciona-se com a proteção do meio ambiente.	<i>Cuidar do ambiente, fazer coisas boas. Não poluir o mundo e ser boa pessoa.</i>
Religião	Relaciona-se com o direito à liberdade de escolha da religião.	<i>(...) não criticar religiões diferentes. (...) saber o que tens de fazer de acordo com a tua religião.</i>
Violência	Relaciona-se com a segurança.	<i>É uma pessoa que não gosta de violência.</i>
Drogas	Relaciona-se com o uso de substâncias tóxicas enquanto ato condenável.	<i>É não consumir drogas.</i>
Outras	Outras respostas.	<i>(...) não fazer abuso sexual e não julgar pela cor. É uma pessoa que vive como um cidadão na cidade.</i>

Nota. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

Foi elaborado um gráfico (Anexo N) que ilustra o número de respostas dos alunos das duas turmas inseridas em cada uma das categorias apresentadas. Da sua análise conclui-se:

- i. Para cerca de 41% dos alunos, a ideia de bom cidadão está relacionada com o Outro. Tal demonstra que os jovens associam o exercício da cidadania ao bem-estar coletivo.
- ii. Cerca de 32% dos alunos associa o papel do cidadão a atitudes levadas a cabo pelo próprio sujeito.
- iii. Cerca de 16% dos alunos não apresenta opinião sobre o assunto.
- iv. Cerca de 16% dos alunos associa a “boa cidadania” ao cumprimento de regras e leis.

Apesar de categorizadas como “outras”, os conceitos envolvidos nestas respostas devem ser valorizados. Nos dois exemplos de resposta apresentados nesta categoria, compreende-se que o sujeito se refere, no primeiro caso, ao direito à segurança e à não discriminação e, no segundo, ao direito à nacionalidade (identidade) e de exercício da cidadania. São conceitos que, idealmente, surgiriam na maioria das respostas.

Todas as respostas e respetiva categorização encontram-se no Anexo O.

Questão 4.1: Sobre os Direitos Humanos e das Crianças, sei...

Tabela 7

Categorias de respostas à questão 4.1 (questionários aplicados aos alunos).

Categorias	Tipo de resposta	Exemplos
NS/NR	Não sabe ou não responde à questão.	
Crianças ≠ Humanos	Distingue crianças de humanos nos seus direitos.	<i>As crianças têm que ir à escola. Os humanos têm</i>

		<i>que respeitar as regras.</i>
Religião	Relaciona-se com os direitos, liberdades e garantias pessoais e culturais.	<i>Ter direito a escolher a sua religião.</i>
Educação		<i>Que as crianças podem/ devem ir à escola.</i>
Segurança		<i>Têm o direito de não serem agredidas.</i>
Igualdade/ Identidade		<i>Não podem fazer racismo e discriminação.</i>
Liberdade		<i>Os direitos dos Humanos é ser livre.</i>
Direitos Sociais	Relaciona-se com os direitos e deveres sociais.	<i>(...) comida, casa. As crianças têm o direito de brincar.</i>
Princípio da Universalidade	Faz referência ao Princípio da Universalidade.	<i>Todas as pessoas do mundo têm direitos.</i>
Deveres	Faz referência aos deveres, no geral.	<i>(...) todos os humanos também têm deveres.</i>
Outros	Outras respostas.	<i>É não sermos mal criadas e tratar mal as outras pessoas.</i>

Nota. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

As categorias definidas foram estabelecidas com base nos direitos e deveres fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa, na sua 7.ª revisão constitucional, em 2005. Os direitos referidos pelos alunos enquadram-se, maioritariamente, nos âmbitos dos *Pessoais e Económicos, Sociais e Culturais*. Os direitos dos trabalhadores e de participação política têm uma visibilidade quase nula, o que se pode justificar pela inexperiência dos jovens nestes contextos. Ainda assim, estão presentes conceitos a estes associados em algumas das respostas às questões 3 e 4.2 (e.g. “*é terem direito a votar e terem direito a trabalhar*” e “*que tanto os homens e as mulheres têm direito a votar*”). Estas noções são relevantes quando o assunto é a igualdade de género, demonstrando alguma consciência acerca da evolução do papel da mulher na sociedade.

Como anteriormente, foi elaborado um gráfico do número de respostas dos alunos de acordo com a categoria (Anexo P). A sua análise permite concluir que:

- i. Cerca de 30% dos alunos não demonstra conhecimentos acerca dos Direitos Humanos e das Crianças;
- ii. A liberdade é o direito mais referido, na maioria das vezes sem especificidade (num caso, foi referida a liberdade de expressão);
- iii. O direito à educação é o segundo direito mais referido;
- iv. É feita referência à maioria das dimensões dos direitos;
- v. Não existe uma diferença significativa entre as duas turmas.

Este balanço permite compreender que os direitos mais referidos são aqueles que, naturalmente, são os mais próximos à realidade dos alunos. Todas as respostas a esta questão e respetiva categorização podem ser encontradas no Anexo Q.

Questão 4.2. Sobre a igualdade entre homens e mulheres, sei...

Tabela 8

Categorias de respostas à questão 4.2 (questionários aplicados aos alunos).

Categorias	Tipo de resposta	Exemplos
NS/NR	Não sabe ou não responde à questão	
Igualdade de género	Faz referência à igualdade de direitos entre homens e mulheres	<i>Que todas as pessoas são iguais. É terem direito a votar e terem direito a trabalhar e terem direito a sair de casa.</i>
Razões biológicas	Aponta apenas para fatores biológicos	<i>Não têm o mesmo aspeto nem o mesmo sexo.</i>
Violência	Refere a violência entre pessoas de sexos diferentes	<i>Que os homens não podem agredir as mulheres por terem menos força e vice-versa.</i>
Outras	Outras respostas	<i>As mulheres gostam de cabelo, os homens gostam de beber, as mulheres gostam de salto alto. Não tem nenhuma diferença entre todos gostam de ser amigos todos.</i>

Nota. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

A categoria *igualdade de género* justifica-se pelo facto de que muitos dos alunos não mobilizaram conceitos diretamente relacionados com o assunto, como é verificável pelos exemplos de resposta das restantes categorias.

No exemplo da categoria *outras* parece existir algum conflito na própria perceção do aluno sobre o assunto. Poderá assumir-se que o sujeito pretendia evidenciar características estereotipadas do homem (*gostam de beber*) e da mulher (*gostam de salto alto*), concluindo que tais características não significam a superioridade de um género em relação a outro.

O gráfico elaborado (Anexo R) leva à compreensão de que este é o tema em que os alunos demonstram ter menos conhecimentos, com cerca de 51% dos alunos a não responder.

Apenas cerca de 27% dos alunos mobilizaram conceitos específicos ou demonstraram compreender do que se trata, referindo o direito ao voto ou escrevendo “*Todas as pessoas são iguais*” ou “*São todos iguais e os direitos são iguais*”. Todas as respostas a esta questão e respetiva categorização podem ser encontradas no Anexo S.

Este é o tema em que se torna mais evidente a ausência de mobilização de questões atuais no ensino formal. Se é objetivo geral do Programa de HGP (ME, 1991a; 1991b) conhecer o presente e o passado, despertando “o interesse pela intervenção no meio em que vivem” (p. 79) e fazê-lo através da “análise de outros meios, parecidos ou diferentes, possibilitando a sensibilização do aluno para a existência de desigualdades económicas, sociais e culturais” (p. 79) e sendo uma das suas finalidades “contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia” (p. 81), de que forma se pode justificar que, alcançando o 5.º ano, apenas 10 alunos demonstrem alguma compreensão do

que são os Direitos Humanos e o seu princípio da universalidade? A resposta encontra-se no gradual desaparecimento das ditas finalidades quando se leem as MC e os manuais escolares (Anexo T).

Análise dos dados quantitativos

Para além das questões de resposta aberta, o questionário inclui um total de 30 itens de resposta fechada. Abaixo, as respostas dos alunos são apresentadas e discutidas.

Através da **questão 1** do questionário, pretendeu-se avaliar o interesse dos alunos em temas relacionados com o mundo. A resposta foi dada numa escala entre *discordo totalmente* e *concordo totalmente* e contabilizou-se o número de respostas em cada item (Anexo U). Concluiu-se que, no geral, os alunos se sentem motivados para aprender sobre novas culturas e religiões e preocupam-se com o mundo para lá do seu ambiente próximo. As respostas positivas (“concordo” ou “concordo totalmente”) sobrepõem-se claramente às negativas, o que comprova este interesse. Estes dados relevam também, nomeadamente pela sexta afirmação (“Considero que, na escola, deveríamos conversar sobre os problemas do mundo”) que os alunos têm interesse em discutir estes temas em sala de aula. Tais dados confirmam a pertinência, do ponto de vista motivacional, de incluir esta componente no ensino.

A **questão 2** é constituída por quatro itens diferentes, através dos quais se pretendeu perceber o contacto que os alunos têm com informação proveniente dos meios de comunicação social e de que forma a família e a escola a tratam. As hipóteses de resposta variavam entre o *nunca* e o *muitas vezes*. Como antes, contabilizou-se o número de respostas por item (Anexo V).

Ao primeiro item (“Faço algumas perguntas sobre assuntos que ninguém me sabe explicar”), a maioria dos alunos responde que **raramente** coloca questões às quais não obtém resposta. Pode presumir-se ou que os alunos não fazem perguntas ou que as fazem e, de facto, obtêm respostas (invalidando a afirmação “ninguém me sabe explicar”). Estas hipóteses impossibilitam a objetividade de eventuais conclusões.

O segundo item (“Em casa, adultos explicam-me algumas coisas sobre os problemas que existem no mundo”) apresenta uma anomalia semelhante, já que “problemas que existem no mundo” é demasiado abrangente. Ainda assim, se de facto forem “problemas do mundo”, transportam alguma natureza social, o que os valida. Nesta ótica, a resposta da maioria dos alunos é positiva, o que significa que vão discutindo assuntos ligados aos domínios globais da ED.

Nas duas últimas questões, verifica-se que os alunos afirmam ver notícias muitas vezes que, segundo a maioria dos alunos, não são tratadas em contexto escolar, o que poderá significar que a informação que obtêm dos meios de comunicação social nunca é objeto de estudo.

Na questão 6, foi solicitado aos alunos que seleccionassem uma em quatro hipóteses relativamente ao seu interesse sobre determinado assunto (Anexo W).

Em mais de metade dos temas, os alunos afirmam saber tudo, nomeadamente no que diz respeito aos Direitos Humanos e das Crianças. Confrontando estes resultados com aqueles que foram acima discutidos (questões de resposta aberta), conclui-se que os alunos julgam estar mais informados do que realmente estão, nomeadamente nas temáticas acima mencionadas, consideradas centrais na presente investigação.

Os temas sobre os quais mais alunos afirmam que “deveriam saber mais” (terrorismo, igualdade de género e discriminação) poderão associar-se ao vocabulário desconhecido, ainda que, no momento de aplicação dos questionários, se tenham dado espaço a este esclarecimento.

No caso da *igualdade de género*, a resposta da maioria dos alunos é corroborada pelo pouco ou nenhum desenvolvimento nas respostas à questão 4.2 acima descrita. Ao analisar individualmente alguns dos questionários, verificou-se a existência de alunos que, seleccionando a opção “sei tudo sobre o assunto” neste item, não o desenvolveram na questão 4.2. Este facto revela a frágil veracidade dos resultados obtidos.

Finalmente, os dois temas em que mais alunos afirmam “saber tudo sobre o assunto” vão ao encontro do expectável. No caso do *bullying*, porque o tema foi discutido em turma no início do ano letivo e por se tratar de um tema recorrente nas escolas, nomeadamente através de ações de sensibilização. A poluição é um tema acessível e que consta nos programas desde o 1.º ano de escolaridade, razão pela qual se poderia prever estes resultados.

Nenhum dos alunos afirmou **não ter interesse** sobre o terrorismo, o bullying e os Direitos das Crianças; apenas **um a três alunos** afirmaram não ter interesse sobre casos de violência em Portugal, violência doméstica, os refugiados, diversidade religiosa, poluição e os Direitos Humanos. **Quatro a seis alunos** afirmaram não ter interesse acerca da igualdade de género e da discriminação e, por fim, **oito alunos** afirmaram não ter interesse acerca do tema *assédio sexual*.

Apesar de, na maioria dos temas, os alunos considerarem que sabem o suficiente ou tudo, verifica-se uma predisposição para aprender sobre as temáticas aqui identificadas.

À conversa com os alunos

Embora este estudo não se trate de uma investigação-ação, houve a oportunidade de, durante a intervenção, tomar opções metodológicas visando uma abordagem de ED, com o fim de sondar a resposta dos alunos a esta abordagem. Tais situações pontuais foram registadas (Anexo X) e pôde concluir-se que, apesar da falta de curiosidade apontada por um dos docentes das turmas, os alunos revelaram interesse quando esta componente foi introduzida nas sessões. Pode refletir-se sobre o que é, atualmente, na nossa “aldeia global”, o espaço e o tempo vividos, percebidos e concebidos. Como Cachinho (2000) sugere (e como discutido no ponto 2.4), o ensino da História e da Geografia deve respeitar a evolução cognitiva das crianças. Refletindo sobre o 2.º CEB, articular a atualidade com o passado parece ter efeitos positivos na motivação dos alunos. Afinal, se se pressupõe que estes alunos já são capazes de pensar o “concebido”, partir do *hoje* poderá constituir uma estratégia facilitadora e motivadora na aprendizagem do passado. O *aqui* de hoje também já é outro e esta mudança não deve ser ignorada. Pode-se pensar também que, no 1.º CEB, desarticular o passado do presente pode constituir um obstáculo à aprendizagem da História, já que afasta quem aprende do que lhe é mais próximo: o dia de hoje. Assim, pensa-se que a reestruturação das MC de HGP, no sentido de incluir o presente e o futuro, pode ser benéfica em dois sentidos: na compreensão histórica e no entendimento da atualidade.

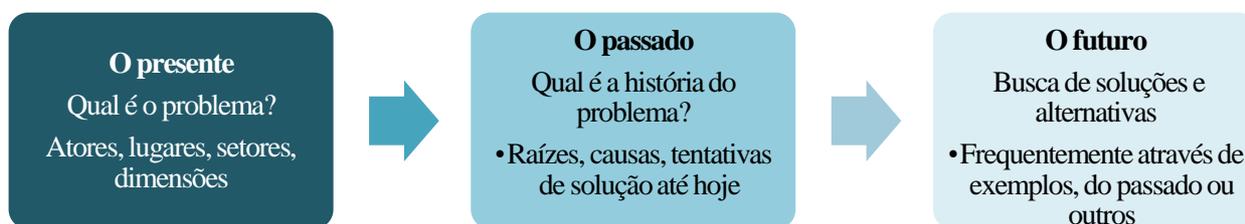


Figura 1. Perspetiva da ED sobre a aprendizagem do passado. Adaptado de Global Education Guidelines Working Group. *Guia prático para a educação global* (2010, p. 34).

Esta perspetiva, acima esquematizada, está presente nalguns dos OG e finalidades do Programa de HGP, mas não se encontra nas MC nem nos manuais escolares.

Poderá propor-se a aplicação do método regressivo, postulado por Leonard Nelson, em 1922, que pressupõe um processo de ensino-aprendizagem da História que se inicia na época conhecida e vai reunindo indícios que ajudam a compreender um passado mais confuso e distante. Se é este o caminho percorrido pelo próprio desenvolvimento cognitivo, então é uma abordagem válida no ensino da História, facilitando a compreensão dos fenómenos em estudo. Segundo Prats e Santacana (2014), o historiador Julio Aróstegui defendia a utilização parcial deste método no ensino da História, afirmando que, deste modo, o aluno tem a oportunidade de conhecer a

sociedade em que vive antes do seu passado. Contudo, não se pode ignorar o constrangimento apontado pelo autor: a aplicação do método exige a contribuição de áreas como a sociologia e a economia, podendo implicar conceitos desconhecidos para alunos nestes anos de escolaridade.

Comentários

A avaliação das concepções dos alunos nos três temas tratados demonstra que estes jovens não são capazes de mobilizar conceitos a escalas que vão para lá das suas próprias experiências pessoais. Tal significa que, no seu percurso escolar e pessoal, não se confrontaram a exigência de refletir sobre a violação de determinados direitos, a injustiça ou a desigualdade social. Como já tem vindo a ser discutido, parece que grande parte dos alunos não chega a compreender o que se pretende quando questionados sobre a igualdade entre homens e mulheres, podendo concluir-se que não tem existido preocupação em conduzir os alunos a reflexões sobre o papel do homem e da mulher na sociedade, a sua evolução social, as evidências históricas deste percurso e a discriminação de género ainda visível em muitas sociedades atuais.

A formulação de respostas vagas e pouco desenvolvidas no âmbito dos Direitos permite concluir que os alunos nunca foram levados a conhecê-los e discuti-los, indicando que esta não foi uma preocupação no ensino. Poder-se-á argumentar que, no âmbito da HGP, os conceitos de Constituição e Direitos Humanos apenas surgem explicitamente no 6.º ano de escolaridade. Contudo, os vários assuntos abordados no 5.º ano são, naturalmente, passíveis de ser interligados a estes temas, bem como à atualidade e aos problemas globais contemporâneos.

Os conceitos mobilizados pelos alunos, associados ao facto de já terem estudado grande parte da HGP, no 1.º e no 2.º CEB, leva à compreensão de que a dimensão dos princípios e valores está ausente no ensino da disciplina, incumprindo o objetivo geral de levar os alunos a “reconhecer a existência de valores éticos patentes em ações humanas” (ME, 1991a, p. 83).

4.4. A ED nos Programas e Metas de HGP e no manual escolar

Nas MC de HGP e no manual escolar adotado pela escola em questão, verificou-se a ocorrência de um conjunto de palavras criteriosamente selecionadas: cidad- (cidadania/ cidadão); ambiente- (ambiente/ ambiental); (des) igualdade; interculturalidade; sustente- (sustentável/ sustentabilidade); saúde; sexualidade; *media*/ comunicação; democr- (democracia/ democrático); segurança; risco; paz/ guerra; voluntariado; relig- (religião, religioso/a); etnia; (I/E) migração; liberdade; sociedade. O gráfico abaixo ilustra a comparação da ocorrência de palavras entre o

Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB e as MC do 5.º ano de HGP. Importa clarificar que se contabilizaram as palavras quando associadas a objetivos específicos, isto é, inseridas em pontos que indicam o que o aluno deve aprender no âmbito de cada domínio

Nas MC de HGP e no manual escolar adotado pela escola em questão, verificou-se a ocorrência de um conjunto de palavras criteriosamente selecionadas: cidad- (cidadania/ cidadão); ambiente- (ambiente/ ambiental); (des) igualdade; interculturalidade; sustente- (sustentável/ sustentabilidade); saúde; sexualidade; *media*/ comunicação; democr- (democracia/ democrático); segurança; risco; paz/ guerra; voluntariado; relig- (religião, religioso/a); etnia; (I/E) migração; liberdade; sociedade. O gráfico abaixo ilustra a comparação da ocorrência de palavras entre o Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB e as MC do 5.º ano de HGP. Importa clarificar que se contabilizaram as palavras quando associadas a objetivos específicos, isto é, inseridas em pontos que indicam o que o aluno deve aprender no âmbito de cada domínio.

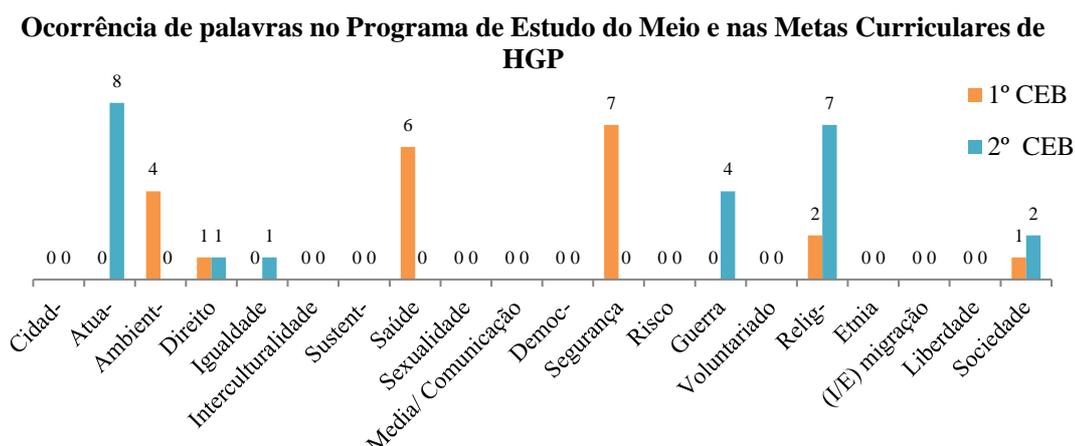


Figura 2. Ocorrência de palavras do Programa de EM e nas Metas Curriculares do 5.º ano de HGP. Dados recolhidos no Programa de EM (Ministério da Educação, 1998) e nas Metas Curriculares do 5.º ano de HGP (Ribeiro et al., s.d.).

A sua análise permite perceber que, no geral, a ocorrência dos termos é muito limitada quando se considera que os Programas e Metas devem responder a leis, orientações e referenciais. No entanto, esta análise pode ser insuficiente para traduzir a realidade. Como tal, numa segunda fase, alguns termos foram identificados no seu contexto:

Tabela 9

Enquadramento dos termos selecionados nas Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 5.º ano.

Termo	N.º de ocorrências	Contexto
Direitos	1	Enquanto legado da civilização romana às sociedades atuais.
Sociedade	1	
(des) Igualdade	1	Desigualdades sociais (processo de cristianização).

Nota. Dados recolhidos em Ribeiro et al. (s.d.).

Conclui-se, por exemplo, se for também analisado o Anexo Y, que as únicas duas ocorrências da palavra "direitos" até ao 5.º ano se relacionam com os direitos dos alunos e com o próprio direito enquanto legado da civilização romana. Os Direitos Humanos e das Crianças nunca são alvo de estudo explícito. Apresenta-se abaixo a frequência da ocorrência de alguns destes termos, agora no manual de HGP adotado pela escola onde decorreu a intervenção, em comparação com a frequência com que surgem nas Metas Curriculares.

Ocorrência de palavras: comparação entre o manual escolar e as Metas Curriculares

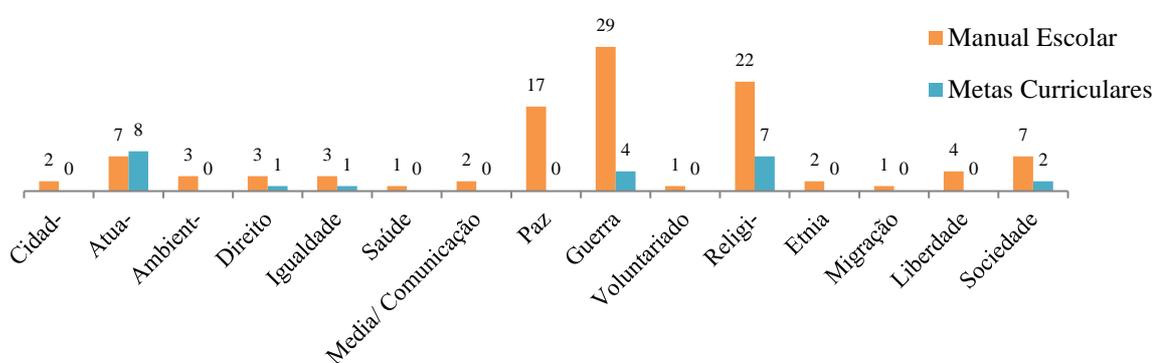


Figura 3. Ocorrência de palavras: comparação entre o manual escolar e as Metas Curriculares. Dados recolhidos no manual escolar *História e Geografia de Portugal* (Costa & Marques, 2016) e nas Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Ribeiro et al., s.d.).

O gráfico permite concluir que a frequência no manual escolar é sempre superior à frequência nas MC, com exceção dos termos *atual/ atuais* e *atualmente*. Sabendo que o manual é um livro que procura narrar factos históricos e, portanto, a frequência de qualquer palavra será superior, não deixa de constituir objeto de reflexão o facto de o próprio manual escolar fazer referência a termos que nunca surgem nas Metas Curriculares.

Novamente, algumas das palavras foram localizadas no seu contexto para melhor compreender a pretensão dos autores dos documentos analisados (Anexo T). A título de exemplo, o termo *direitos* ocorre três vezes no manual escolar e apenas uma vez nas Metas Curriculares. No primeiro caso, surge no âmbito da sociedade portuguesa nos séculos XIII e XIV (sociedade estratificada e atribuição de forais) e no âmbito dos Descobrimentos (direitos comerciais na costa africana). No caso das MC, surge como um dos legados da civilização romana às sociedades atuais. Este exemplo espelha o que é transversal: nunca se almeja refletir sobre o próprio conceito dos *direitos* e tão pouco fornecer ferramentas para descortinar a atualidade ou pensar no passado como inevitável causador do presente e o presente como causador do futuro.

No caso dos termos derivados de *atual*, das sete ocorrências no manual, três tratam-se de propostas de atividades, duas das quais remetem para a observação de mapas e a terceira para a investigação no ambiente próximo. Verifica-se que é mais frequente propor esta análise do presente do que fazer a sua textualização ou ilustração.

Quando os autores deste manual decidem incluir na sua capa “de acordo com as Metas Curriculares”, não enganam. De facto, o manual não apenas vai ao encontro dos pressupostos das MC, como, na dimensão da ED, as suplanta. Mas um problema emerge quando mesmo essa ultrapassagem do que está previsto nas MC é insuficiente. Um entrave relevante à interligação da atualidade no ensino da História pode consistir, exatamente, na inexistência dessa tendência no manual escolar, que “continua a ser de longe o suporte de aprendizagem mais difundido e mais usado pelos professores, presente em todas as salas de aula” (Solé, 2014, p. 44). A autora defende que o manual continua a desempenhar um papel preponderante na educação formal, o que se pôde verificar durante o período de observação do contexto do 2.º CEB, nomeadamente nas aulas de HGP. A mesma autora desenvolveu um estudo que consistiu na análise de três manuais escolares do 4.º ano de épocas diferentes. Concluiu que em todos os manuais as questões “apelam ao conhecimento dos factos históricos, de mera reprodução e memorização dos conteúdos, o nível mais baixo em termos cognitivos de acordo com a taxonomia de Bloom”¹³ (Solé, 2014, p. 59). Apenas o manual mais recente¹⁴ analisado apresenta questões de maior complexidade cognitiva, implicando a mobilização e aplicação de conhecimentos, sugerindo a reflexão, o diálogo e a investigação. Como Solé (2014) conclui, verifica-se alguma evolução em termos científicos e pedagógicos embora, pelos exemplos neste estudo observados, a dimensão da ED continue a ser praticamente nula.

O texto

O texto do manual foi analisado entre as páginas 70 e 199, correspondentes aos conteúdos lecionados durante a intervenção. Esta análise visa o levantamento de todos os excertos que concorrem para objetivos da ED (Anexo Z). O melhor exemplo do que se considera uma abordagem da História na perspetiva da ED é a seguinte: “Atualmente, os Muçulmanos são mais de 800 milhões, distribuídos principalmente pela Ásia e pela África. Em Portugal existe uma

¹³A taxonomia de Bloom, apresentada em 1956, hierarquiza as possibilidades de aprendizagem cognitiva nas seguintes categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

¹⁴ Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N. & Rocha, V. (2013). *Estudo do Meio 4*. Porto: Porto Editora.

grande comunidade islâmica de cerca de 30 mil muçulmanos” (Costa & Marques, 2016, p. 71). O Anexo Z permite compreender que as poucas evidências desta abordagem se relacionam com a religião e os conflitos e acordos de paz entre muçulmanos e cristãos. Considera-se que, não sendo possível criar esta ligação com a atualidade e o mundo global em todos os conteúdos estabelecidos no Programa, esta também não se deve limitar aos que são mais evidentes. Por exemplo, veja-se o que é apresentado acerca das Cortes de Leiria: “Essas assembleias chamavam-se Cortes. A partir das Cortes de Leiria de 1254 . . . passaram também a participar nas mesmas representantes do povo” (Costa & Marques, 2016, p. 119). A este excerto segue-se a proposta de atividades sobre o tema, com apenas uma questão sobre a inclusão do povo, sendo a seguinte: “Diz a partir de que data o povo passou a participar nas Cortes”. (p. 119). Ora, nem todas as discussões são sempre pertinentes e a abordagem das aprendizagens não pode nem deve centrar-se numa só perspetiva, sob pena de perder todas as potencialidades daquelas que se excluem. Contudo, este conteúdo não devia pedir a compreensão do sistema democrático, da importância da participação cívica e, alargando a escala, da compreensão de outros sistemas políticos que colocam em causa direitos fundamentais? Deixemos esta proposta para a devida secção.

Atividades propostas e questões levantadas

No manual analisado, verifica-se a existência de algumas questões que reclamam processos de maior complexidade cognitiva (Anexo AA). Questões desta natureza, contudo, constituem exceções à regra, mas a sua presença é um indício positivo. Ainda assim, a maioria das questões do manual remete apenas para o processo cognitivo mais básico, o de “conhecer conceitos e regras”. Desta análise resultam as principais conclusões: (i) em nenhuma das questões se desafia o aluno a questionar o presente em comparação com o passado ou a perspetivar o futuro; (ii) apenas uma das perguntas acima descritas recorre ao património local/ nacional enquanto objeto de estudo (a este propósito, Cano, Saorín e Iglesias (2017) defendem que o entendimento deste é muito importante na formação de cidadãos responsáveis, críticos e conhecedores da História); (iii) a maioria das questões pode ser respondida recorrendo apenas ao texto do próprio manual e exclui o pensamento autónomo e crítico.

Em conclusão, compreende-se que a elaboração dos manuais escolares, se for possível generalizar, ainda não prevê a formação de pessoas conscientes dos problemas do passado e predispostas a relacioná-lo com o presente e o futuro.

4.5. Propostas no âmbito da Educação para a Cidadania

Acredita-se que para o desenvolvimento da discutida *competência global* é fundamental que os próprios programas espelhem estas necessidades e indiquem o caminho a seguir, à semelhança do que acontece com os conteúdos científicos. A transferência dos princípios gerais do ensino para os Programas e, conseqüentemente, para os manuais, significaria uma obrigatoriedade com a qual os professores se viriam a confrontar e, assim sendo, a integrar nas suas aulas. Abaixo apresentam-se alguns tópicos que se considera que deveriam ser parte dos Programas de Estudo do Meio e HGP, considerando tudo o que já foi discutido:

- **Direitos** das crianças, do Homem e da mulher;
- A **guerra** na atualidade, os conflitos contemporâneos e a discussão crítica, adequada à faixa etária, da origem dos problemas e de potenciais soluções;
- Personalidades associadas à promoção da **paz**¹⁵;
- A escravatura na atualidade, quando se aborda a **liberdade** e os **direitos** e a escravatura noutras épocas e lugares;
- A diversidade, as culturas e os conflitos quando falamos de **religião**;
- A perspetiva do mundo sob o olhar de diferentes sociedades, a agenda 2030 da ONU (2017) e os conflitos contemporâneos quando falamos de **sociedade**.

As propostas apresentadas para o manual escolar resultam de uma leitura das MC que perspetiva aprendizagens globais no que diz respeito à sua abordagem. A acrescentar, respondem à LBSE e ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (AAVV, 2017).

O manual e outros recursos associados (cadernos de fichas, recursos online, vídeos) apresentam propostas que vão ao encontro das exigências dos programas e de muitas das competências definidas por Dias e Hortas (2017)¹⁶, Cachinho (2000) e outros autores. Assim, não se pretende desvalorizar os manuais, mas antes potencializar as suas funções. Por uma questão de economia do espaço, optou-se por remeter para anexo a tabela na qual são estas propostas são apresentadas (Anexo AB). O principal propósito desta secção é apresentar possibilidades para potenciar a ED através do manual escolar, compreendendo que escrever e ilustrar nesta perspetiva

¹⁵ *O Lápis Mágico de Malala* (Yousafzai, M., 2017).

¹⁶ Dias, A. G., Hortas, M. J., Cabanillas, F. J. J. & Carretero, A. M. H. (2016). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no Ensino Básico (6-12 anos). *VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp. 639-651). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.

é mais desafiante do que construir propostas de atividades ou questões. Contudo, pelo que se pôde concluir, as propostas práticas apresentadas nos manuais não são alvo de tanta atenção como o próprio texto, pelo que será neste que as propostas se centrarão.

5. CONCLUSÕES

Este estudo partiu da verificação de que a EC e a ED são componentes educativas às quais a escola não tem prestado a devida atenção, tendo esta conclusão provindo da observação das práticas pedagógicas de dois docentes do 5.º ano, no âmbito do Português e da HGP. No estudo que aqui foi apresentado, pretendeu-se responder à questão “Qual o estado da Educação para a Cidadania e para o Desenvolvimento nas escolas e de que forma a História e Geografia de Portugal pode contribuir para que esta componente tenha mais expressão no currículo português do 5.º ano de escolaridade?”, tendo-se recorrido à recolha de dados através de questionários aplicados a alunos e futuros professores e de entrevistas a docentes para procurar responder à problemática. Foram também analisados os Programas e Metas Curriculares do 5.º ano de HGP, bem como um manual escolar da mesma disciplina.

A revisão teórica sustenta que a formação dos alunos enquanto cidadãos é cada vez mais urgente e é uma preocupação à escala global, sendo a sua avaliação a mais complexa fase deste processo de ensino-aprendizagem.

A investigação permitiu compreender que, em várias dimensões, as perspetivas dos docentes se separam das opções pedagógicas por razões de ordem prática, como são o tempo e o currículo e a difícil gestão entre os dois. A expectativa que o professor tem sobre as capacidades dos alunos parece também ter peso nesta abordagem (ou na sua inexistência). Parece-nos evidente, também, que os alunos revelam interesse nos temas centrais da ED, tendo, porém, muita dificuldade em desenvolver respostas quando questionados sobre os Direitos Humanos e das Crianças e a igualdade de Género, duas componentes da EC e da ED consideradas nucleares.

A análise documental permitiu compreender que também as Metas Curriculares e o manual escolar ficam aquém do desejável, quando se trata de uma abordagem globalizante e atual dos temas da HGP, nomeadamente pelo tipo de questões levantadas, que conduzem a processos cognitivos de baixa complexidade.

No conjunto do que foi a presente investigação, revela-se necessário, por um lado, promover formação inicial no âmbito da Educação para a Cidadania e para o Desenvolvimento, no sentido de alertar futuros docentes para a pertinência de práticas que desenvolvam competências sociais e de conhecimento do mundo. Em consonância, o conhecimento lato que os alunos demonstram possuir acerca de temas considerados basilares para o desenvolvimento da *competência global*, como são os Direitos Humanos e das Crianças e a igualdade de género, comprovam a urgência de promover oportunidades de aprendizagem neste âmbito que permitam aos alunos, progressivamente, ser capazes de pensar crítica e abertamente sobre os problemas locais e globais, bem como a ligação entre estas duas escalas. Finalmente, e complementando esta síntese com a análise que foi feita aos documentos orientadores das práticas de ensino da História e Geografia de Portugal, considera-se que a reformulação destes na perspetiva já descrita constituiria um fator transformador da própria perspetiva que se tem da disciplina e das possibilidades que esta oferece para o entendimento do mundo de hoje. Assim, visando aprendizagens significativas e úteis para o mundo atual, alguma mudança revela-se profícua aos três níveis analisados: no Programa e manuais, na formação de professores e nas práticas de ensino.

Há muitas outras perspetivas que fundamentam o valor do ensino da História e Geografia de Portugal direcionado para a compreensão do presente e a formação de jovens capazes de influenciar o futuro de forma positiva e ativa. Esta investigação deixa as portas abertas a outras, nomeadamente no que diz respeito às potencialidades do manual escolar e à avaliação, em termos práticos, desta complexa dimensão da formação.

6. REFLEXÃO FINAL

Esta investigação surge de uma evidência: a de que as crianças e os jovens têm acesso a cada vez mais informação, mais rápido e facilmente. Surge a questão sobre o papel da escola no tratamento deste *boom* que decorre também de uma célere evolução tecnológica. O estudo resulta ainda de experiências pessoais, que ensinam que, se esta consciência cívica não decorre do meio familiar, dificilmente terá lugar senão no contexto de ensino formal. Entende-se a ED incluída no ensino da HGP como o equivalente à Educação Literária no ensino do Português: concorre

diretamente para o desenvolvimento das competências basilares da disciplina? Não. É fundamental para um desenvolvimento significativo das mesmas competências? Sim.

O presente estudo foi rico em aprendizagens e ofereceu uma oportunidade indistinta de aprender sobre o tema. Compreendeu-se que a preocupação com a ED existe e que a sua inclusão efetiva no currículo tem sido uma batalha recorrentemente perdida. As Aprendizagens Essenciais (Roldão, Peralta & Martins, 2017) e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular vêm contribuir, de forma prática, para uma visão, se não nova – que não é –, apoquentada com o mundo. Uma visão que deposita no Ensino a responsabilidade de mobilizar conhecimentos científicos para compreender e analisar a realidade e, com tais ferramentas, poder ser uma influência positiva na sociedade. Percebe-se que esta preocupação, para ser transmitida aos alunos, tem de existir no próprio professor e que tal postura é desafiante perante um currículo extenso e que, à primeira vista, não deixa espaço à criatividade, no caso do Programa de HGP do 5.º ano.

Foi inquietante descobrir que termos como ‘cidadania’ e ‘democracia’ quase estão ausentes nos programas de disciplinas que integram as Ciências Sociais, fazendo com que um professor que, exemplarmente, leciona o currículo na íntegra, não tem, necessariamente, de dar a conhecer os Direitos Humanos e das Crianças e não leva os jovens a perceber que muitos eventos da História os violam e muitos outros os celebram. Acordos estabelecidos entre povos da Idade Média são exemplos de como a História nos pode ensinar e dar pistas sobre como confrontar as crises globais atuais. São fontes de inspiração que se deixam secar nas páginas dos manuais e nas questões elementares a que os alunos respondem.

Num contexto em que a taxa de insucesso escolar é alta, os professores querem, pelo sucesso dos seus alunos, levá-los a memorizar o mínimo indispensável para prosseguir os estudos. Muitos desses jovens fazem um caminho ‘sofrido’ pela escolaridade obrigatória e não têm oportunidade de ver o significado e o valor intrínseco da aprendizagem. Alunos em contextos ditos favorecidos têm o apoio familiar e desempenho académico necessários para discutir assuntos complexos que podem desenvolver neles preocupações com o mundo e competências de pensamento crítico. Por esta razão, a Escola, hoje como dantes, continua em muito a ser “a instituição por excelência que trabalha para consagrar os favorecidos” (Pierre e Bourdieu, citados por Cunha, 2008). Mas esta é, afinal, uma das grandes lutas da Educação, senão a maior, e, felizmente, é provável que quem se preocupa dificilmente estará satisfeito.

Posto isto, este estudo contribuiu em muito para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, acreditando que as descobertas que dele resultaram forneceram recursos para pensar o Ensino enquanto uma via para a formação de jovens preocupados com o mundo que os rodeia. Contribuiu também para um maior interesse pela História, já que a sua compreensão se foi evidenciando, cada vez mais, como essencial para o entendimento da atualidade.

A prática pedagógica nos dois ciclos, como já foi dito, contribuiu, entre muitos outros aspetos, para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente sobre diferentes práticas pedagógicas e encontrar nelas potencialidades e fragilidades, conduzindo à indagação sobre vias de otimização do ensino.

A um passo da vida profissional, continuou a verificar-se que não existem dois professores iguais e que as suas práticas, mais do que da sua formação, advêm das suas crenças, do seu gosto pela profissão, da sua predisposição para continuar a aprender. Por isto mesmo, e pela ambição de crescer profissionalmente, acredita-se no valor inestimável da formação contínua, da investigação para responder aos desafios do quotidiano profissional e do entendimento cada vez mais aprofundado dos conteúdos que se ensinam, sejam estes das Ciências Sociais ou de qualquer outro âmbito. Sobre este último aspeto, considera-se o domínio dos conteúdos a maior fragilidade, que vai sendo colmatada através de aprendizagens contínuas.

Em conclusão, a PES II, no seu todo, contribuiu, na sequência da PES I e de outras experiências práticas, para o crescimento pessoal e profissional e trouxe experiências nunca antes vivenciadas.

REFERÊNCIAS

- A Muslim and a Christian – Daily Life (2013, vídeo). In *Youtube*. Consultado a 26 de junho de 2018, em <https://www.youtube.com/watch?v=APIjOwxNVIA>
- AAVV (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.
- Arató, F. & Varga, A. (2015). *A handbook for learning together – an introduction to cooperative learning*. Pécs: University of Pécs.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.^a ed.). Espanha: Mc-Graw Hill.
- Azevedo, F. (2011). Palavras e Imagens que permitem Interrogar o Mundo. In F. Azevedo, A. Mesquita, A. Balça & S. R. Silva (Coords.), *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens* (pp. 45-54).
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação teórica e Praxis Didática. *Educação Geográfica*, 15, 73-95.
- Cano, F. J. T., Saorín, J. M. & Iglesias, J. M. A. M. (2017). La enseñanza de la historia y el desarrollo de competencias sociales y cívicas. *Clio. History and History teaching* (43). Consultado em http://clio.rediris.es/n43/articulos/monografico2017/nonografico2017_portada.pdf
- Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Costa, F. & Marques, A. (2016). *História e Geografia de Portugal. 5.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Costa-Pereira, T. & Sousa, O. C. (2017). *Ler e escrever para construir conhecimento*. [Conference: 12.º ENAPP – Encontro Nacional da Associação de Professores de Português]. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/317102570_Ler_e_escrever_para_construir_conhecimento

- Cunha, M. A. A. (2008). O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, 25(2), 503-524.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Direção-Geral da Educação (s.d.). Critérios de apreciação, seleção e adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2017/2018. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/criterios-de-apreciacao-selecao-e-adocao-dos-manuais-escolares-para-o-ano-letivo-de-20172018>
- Esteves, A., Barbosa, A., Madeira, E., Barbosa, G., Oliveira, J., Cardoso, J., ... & Gonçalves, T. (2018). *Global Schools: Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Avaliação Externa: Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015. Relatório Final* [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto & Centro de Investigação e Intervenção Educativas] (2017). Lisboa: Universidade do Porto e Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Feijoo, A. A. (2011). És mesmo um Rap@z? Os modos como o masculino é retratado na literatura infantil do século XII. In F. Azevedo, A. Mesquita, A. Balça & S. R. Silva (coords.), *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens* (pp. 67-83). Morrisville [EUA]: Lulu Enterprises.
- Fonseca, J. R. (2015, dezembro). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. In *Saber & Educar*, 20, 214-223.
- Giraldo, M. C. G., Jerez, O. E. B. & Hernández, D. M. A. (2013). El pensamiento social en la educación básica primaria. In J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales (I)* (pp. 669-677). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Global Education Guidelines Working Group (2010). *Guia Prático para a Educação Global. Conceitos e Metodologias no âmbito da Educação Global para educadores e decisores políticos*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: [s.e].
- Henriques, M., Reis, J. & Loia, L. (2006). *Educação para a cidadania - Saber & Inovar* (2.^a ed.). Lisboa: Plátano Editora.
- Imaginário, S., Jesus, S. N., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J. & Azevedo, I. (2014). Motivação para a Aprendizagem Escolar: Adaptação de um Instrumento de Avaliação para o Contexto Português. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 91-105.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2010). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - Promoção da Cidadania Global. Direção-Geral da Educação*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Martínez, M. J. L. (2012). La crisis actual: Una oportunidad para favorecer la enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria. In N. A. Fernández, F. F. G. Pérez & A. S. Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen II* (pp. 455-464). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales; Díada Editora.
- Menezes, I, Neves, T. & Ribeiro, N. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem fronteiras*, 14(3), 12-31.
- Ministério da Educação (1991a). *Programa História e Geografia de Portugal. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* (1). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Ministério da Educação (1991b). *Programa História e Geografia de Portugal. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* (2). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

- Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas – 1.º ciclo* (2.^a ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Educação para a cidadania: linhas orientadoras*. Consultado em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Nóvoa, A. (1997) (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- OCDE & Center for Global Education (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Nova Iorque: Asia World Society/ OCDE.
- OCDE (2016). *Global competency for an inclusive world* [OCDE]. Consultado a 20 de janeiro de 2018, em <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OCDE (2018). *PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Consultado em <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf>
- Organização das Nações Unidas (2017). Agenda 2030. Objetivos de desenvolvimento sustentável. Consultado em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. In J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales (I)* (pp. 17-39). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Palhares, J. A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação*, 2(1), 51-73.

- Peralta, H. & Roldão, M. C. (2017). *Aprendizagens Essenciais. WebinarsDGE*. Consultado a 2 de fevereiro de 2018, em <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/aprendizagens-essenciais>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2008). *10 Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: artmed (Obra original publicada em 2000).
- Nível de estudos da população (s.d.). In *Pordata kids*. Consultado a 26 de junho de 2018 em <https://tinyurl.com/y87zrv2m>
- Prats, J. & Santacana, J. (2014). Métodos para la enseñanza de la historia. In J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (2.ª Ed.) (pp. 51-66). Barcelona: Editorial Graó.
- Programa do XXI Governo Constitucional da República Portuguesa. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/governo/programa-do-governo>*
- Quivy, R. & Campenhout, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P. A., Almeida, A. C., Cunha, P. J. P. & Nolasco, C. C. (s.d.). *Metas Curriculares 2.º Ciclo Ensino Básico. História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. *Direção-Geral da Educação*. Consultado em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Ruano, J. C. & Tristán, J. M. B (2012). Educar para vivir: Hacia una educación global y planetaria. In N. A. Fernández, F. F. G. Pérez & A. S. Fernández (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*.

Volumen II (pp. 149-156). Sevilha: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales; Díada Editora.

- Sarmiento, M. J., Abrunhosa, A. & Soares, N. F. (2005). Participação Infantil na Organização Escolar. *Administração Educacional*, 5, 73-87.
- Solé, G. (2014). O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspetiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. *Revista de la Facultat de Educació de Albacete*, 29(1), 43-64.
- Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J. & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO. (2015). *Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C. Gomes, S., ... Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Legislação

- Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional (2005). Consultado a 20 de maio de 2018, em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/PAGINAS/CONSTITUICAOREPUBLICA/PORTUGUESA.ASPX>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. *Diário da República n.º 128 – II Série*. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República n.º 143 - II Série*. Ministério da Educação.

Despacho n.º 7486/2013 de 11 de junho. *Diário da República n.º 111 – II Série.*

Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 - I Série.* Ministério da Educação.

Lei n.º 72/2017 de 16 de agosto. *Diário da República n.º 157 - I Série.* Assembleia da República.

ANEXOS

Diário de Notícias

Sami, um peregrino muçulmano em Fátima

10 DE MAIO DE 2017 ÀS 10:52

Lusa

Jovem muçulmano pede uma maior união entre as diferentes fés e crenças.

Sami Aoun, do Líbano, decidiu cumprir uma promessa de joelhos assim que chegou ao santuário de Fátima. A chuva e as dores não abalaram o jovem muçulmano, que pediu uma maior união entre as diferentes fés e crenças.

O jovem que vive em Beirute parecia que ia sucumbir a cada passo dado de joelhos já doridos e molhados. Parava, olhava para a frente, depois para o chão, e prosseguia, quase esgotado, enquanto peregrinos procuravam ajudá-lo, fosse com um guarda-chuva para o abrigar do mau tempo, ou oferecendo umas joelheiras, que recusou sempre.

O jovem de 29 anos já tinha ouvido, na sua terra natal, que "a virgem Maria tinha aparecido em Fátima" e decidiu deslocar-se ao santuário, aproveitando umas férias em Madrid. "Mesmo sendo longe, é merecida a visita a este lugar abençoado."

No percurso, rezou pela mulher, pelo filho que deverá nascer "daqui a dois meses" e por uma maior "união entre cristãos e muçulmanos".

Para Sami, o retrato feito dos muçulmanos pelos 'media' é errado.

"O muçulmano tem que acreditar primeiro no cristianismo e só depois no islamismo. Porque o cristianismo veio antes e abriu o caminho para todas as pessoas acreditarem em Deus", frisou.

"Agora já está quase. Força", disse uma portuguesa, quando Sami já circundava de joelhos a Capelinha das Aparições, com dois amigos do Líbano a segurarem-lhe nos braços para continuar.

Sentada à beira da Capelinha das Aparições a ouvir o terço, Maria Isabel estava impressionada com o rapaz muçulmano a cumprir os últimos passos em esforço.

"Que Nossa Senhora de Fátima o ajude, a ele e aos amigos, que eles são filhos de Deus como a gente", desabafou a mulher de 86 anos, natural de Fátima.

Quando a promessa ia a meio, Sami explicava à Lusa que o que fazia era também "um gesto" para mostrar que todos podem "viver juntos".

Na sua terra natal, no sul do Líbano, há uma mesquita e uma igreja "separadas por 60 metros", notou.

"No nosso país também já houve uma grande divisão, que é a vergonha da história do Líbano - a guerra civil entre muçulmanos e cristãos. Mas o país sempre recebeu todos: de arménios a curdos, até palestinos. É muito importante a união entre povos", contou Mohammad, que ajudava Sami na promessa.

Diário de Notícias

Muçulmanos iniciam, ao pôr-do-sol de hoje, o Ramadão

26 DE MAIO DE 2017 ÀS 05:01

Lusa

Os muçulmanos começam o Ramadão a partir do pôr-do-sol de hoje. Um período de jejum e de maior dedicação à espiritualidade assinalado todos os anos no nono mês do calendário islâmico.

"Em jejum controlamos a nossa língua, a visão, os desejos e a zanga. É um mês de reflexão, em que as pessoas se dedicam mais à espiritualidade, à prática da religião", explica o imã da Mesquita de Lisboa, xeque David Munir.

O Ramadão é o mês sagrado para os muçulmanos porque foi durante este período que o profeta Maomé recebeu as primeiras revelações do Alcorão.

O jejum é um dos pilares do Islão e é obrigatório. Todos os muçulmanos adultos e saudáveis devem fazê-lo, crianças doentes e idosos estão isentos.

Em Portugal, um país com cerca de 50 mil muçulmanos, a realidade não é diferente. Cinquenta mesquitas ou lugares de culto serão um espaço de oração, em especial à noite.

Segundo o xeque Munir, este é também um momento de misericórdia para a reflexão dos muçulmanos e um momento para mostrarem a sua generosidade que começa, por exemplo, "no dar de comer a um jejuador".

"Um dos objetivos do jejum é valorizar o que nós temos e sentir na pele o que outro não tem. Não é algo novo inventado pelo profeta Maomé, mas é

um mês de sacrifício de reflexão e dos muçulmanos pensarem e refletirem, é um mês em que as pessoas se tornam generosas", disse.

No mês do Ramadão, defende, os líderes religiosos têm de transmitir uma mensagem de paz e de tolerância, de condenar veemente os atos feitos por alguns em nome do Islão.

"Vamos agora entrar no sagrado mês do Ramadão e aqui vivemos bem. As pessoas apreciam quando veem os muçulmanos a jejuar. Cada um tem a sua religião, ninguém tem de interferir", disse Abdool Vakil, Presidente da Comunidade Islâmica em Portugal.

Este é também o mês da caridade e "de olhar para o outro que necessita", frisou, acrescentando que este treino é importante para que se mantenha o bem nos restantes onze meses.

Infelizmente, prosseguiu, estão a deturpar a palavra e que nada tem a ver com o Islão, "como matar em nome Deus, que é um pecado mortal".

"Jihad" é um termo árabe que significa "luta", "esforço" ou empenho. É muitas vezes considerado um dos pilares da fé islâmica, que são deveres religiosos destinados a desenvolver o espírito da submissão a Deus.

O termo "jihad" é utilizado para descrever o dever dos muçulmanos de disseminar a fé muçulmana, mas também utilizado para indicar a luta pelo desenvolvimento espiritual.

Os muçulmanos formam o segundo maior grupo religioso, com 1,6 mil milhões de pessoas, ou 23,2% do total.

Diário de Notícias

Muçulmanos da França não cumprem Ramadão no Euro

10 DE JUNHO DE 2016 ÀS 10:11

Gonçalo Lopes

Pogba, Kante, Sissoko e Sagna podiam sofrer fisicamente com o jejum entre o nascer e o pôr-do-sol. Mas chegaram a acordo com a federação francesa e não vão obedecer ao ritual.

França e Roménia dão esta noite o pontapé de saída do Campeonato da Europa. Didier Deschamps, selecionador francês, terá todos os seus craques à disposição e a 100%. Houve alguma incerteza sobre a forma de quatro futebolistas, todos eles muçulmanos, mas Paul Pogba, N'Golo Kante, Moussa Sissoko e Bacary Sagna não vão cumprir o Ramadão, de forma a estarem fisicamente aptos para este importante torneio.

Cumprir o Ramadão (que este ano termina a 5 de julho) obrigaria os quatro jogadores a não comer e beber do nascer ao pôr do sol, algo impensável durante um torneio tão exigente do ponto de vista físico. Mas a Federação conseguiu chegar a acordo com os futebolistas, um deles a grande figura da formação orientada por Deschamps, concretamente o médio Pogba.

Esta tomada de posição já havia sido tomada por estes jogadores, e outros de outras seleções, durante o último Campeonato do Mundo, em 2014, no Brasil. "É um período complicado. Os jogadores foram colocados à vontade, não os obrigámos a qualquer sacrifício das suas religiões. Entenderam eles próprios que esta era a melhor maneira, até porque podem cumprir outro período de Ramadão ao longo do ano", revelou Noël Le Graët, presidente da Federação Francesa de Futebol.

Outras seleções presentes neste Europeu têm também jogadores muçulmanos, como por exemplo a Bélgica, com os casos de Fellaini e Dembelé, tal como os alemães Ozil, Khedira, Emre Can e Mustafi, entre outros. "O clima é muito quente no verão e vamos ter treinos e jogos intensos. Será impossível para mim fazer jejum em França", disse Ozil ao site da sua federação.

Diário de Notícias

Mais de dois milhões de muçulmanos convergem para Meca

24 DE OUTUBRO DE 2012 ÀS 08:37

Lusa, publicado por Aldara Rodrigues

Mais de dois milhões de muçulmanos vindos de todo o mundo convergem hoje para Meca, Arábia Saudita, para iniciar os ritos da peregrinação anual, que não deverá ser afetada pela instabilidade regional, segundo as autoridades sauditas.

Os ritos começam hoje e culminam na quinta-feira com a paragem dos peregrinos no Monte Arafat, perto de Meca, interdita aos não muçulmanos, na véspera da festa do Fitr.

Mais de 1,6 milhões de peregrinos estrangeiros já chegaram nos últimos dias à cidade santa do Islão, a que se juntam cerca de 750 mil fiéis da Arábia Saudita.

A peregrinação, conhecida como "hajj" e que todos os muçulmanos devem cumprir uma vez na vida, é considerada a maior concentração humana no mundo, obriga as autoridades sauditas a uma grande operação logística.

O ministro do Interior saudita, Ahmad ben Abdel Aziz, assegurou que a peregrinação não será afetada este ano pela instabilidade regional, nomeadamente na Síria, que vive uma situação de guerra civil.

A agência noticiosa síria chegou a informar que a Arábia Saudita tinha interdito os sírios de participarem na peregrinação, o que foi desmentido pelas autoridades de Riade.

Diário de Notícias

Estado Islâmico volta a ameaçar Península Ibérica, agora em castelhano

24 DE AGOSTO DE 2017 ÀS 11:14

DN

Primeiro vídeo do Estado Islâmico em castelhano exalta ataques em Barcelona e parece ameaçar diretamente a Espanha.

O grupo terrorista Estado Islâmico divulgou pela primeira vez um vídeo em castelhano em que volta a ameaçar a Península Ibérica, que chama de Al-Andalus. "Com a permissão de Alá, o Al Andalus voltará a ser o que foi: terra do califado", disse o militante do grupo que aparece no vídeo com a cara descoberta.

O homem é identificado no vídeo é Muhammad Yasin Ahram Pérez, um jovem de 22 anos que nasceu em Córdoba, filho de uma espanhola e de um marroquino. O pai está preso em Tânger, Marrocos, por ligações ao jihadismo radical.

"Se não podes fazer a Hégira ao Estado Islâmico, a jihad não tem fronteiras. Faz a jihad onde estiveres", diz Muhammad. "Aos espanhóis cristãos, não se esqueçam do sangue dos muçulmanos derramado pela inquisição espanhola. Vingar-nos-emos da vossa matança e da que estão a fazer agora com o Estado Islâmico", continua.

No vídeo, divulgado nas redes sociais esta quinta-feira, aparecem várias imagens do atentado em Barcelona.

"Que Alá aceite os sacrifícios dos nossos irmãos em Barcelona. A nossa guerra convosco durará até ao fim do mundo", diz outro homem, que é identificado no vídeo como Abu Salman Al-Andalus.

Não é a primeira vez que o Estado Islâmico ameaça a Península Ibérica. Em 2015, o grupo divulgou um mapa onde definia os territórios que reivindica como parte do seu califado, e Portugal e Espanha estavam incluídos.

Para o ISIS, este território tem um valor simbólico por ter sido uma das raras regiões a ter estado séculos sob governo muçulmano - nomeadamente entre os séculos VIII e XV - e perdida para controlo de estados não islâmicos.

Este ano, foram detidos e condenados a 75 anos de prisão nove membros da autodenominada Brigada Al-Andalus: dedicavam-se à doutrinação e recrutamento de 'jihadistas' em Madrid.

Diário de Notícias

Estado Islâmico na Líbia com Al-Andalus na mira

20 DE SETEMBRO DE 2016 ÀS 00:39

Abel Coelho de Moraes

Portugal e Espanha têm sido mencionados na propaganda do grupo islamita. Instabilidade política no território líbio tem favorecido penetração de terroristas.

O Estado Islâmico (EI) tem na mira a Península Ibérica, segundo informações das forças de segurança espanholas divulgadas ontem pelo diário *El Mundo*, e poderia realizar esses ataques a partir da Líbia, onde este grupo sunita extremista tem procurado reforçar a sua influência.

Não é a primeira vez que os serviços de informações europeus chamam a atenção para este cenário e o próprio grupo tem referido na sua propaganda a Península Ibérica, que designa pela expressão medieval muçulmana de Al-Andalus, quando quase todo este território esteve sob domínio do islão.

Há mais de um ano, o EI pôs na internet um mapa com uma série de territórios que pretendia ocupar até 2020 e nele surgia a Península Ibérica e, mais recentemente, foi divulgado um vídeo em que se garantia que "os muçulmanos voltarão a povoar Córdoba, Toledo" e outras cidades, concluindo-se que "Al-Andalus não é espanhol ou português, é o Al-Andalus muçulmano".

O valor simbólico da Península Ibérica para a propaganda de grupos islamitas radicais assenta no facto de ter sido uma das raras regiões a ter estado séculos sob governo muçulmano - nomeadamente entre os séculos VIII e XV - e perdida para controlo de Estados não islâmicos.

Anexo B. Alguns diapositivos de uma apresentação *powerpoint* das aulas de HGP



Figura B1. Diapositivo 1.



Figura B2. Diapositivo 2.

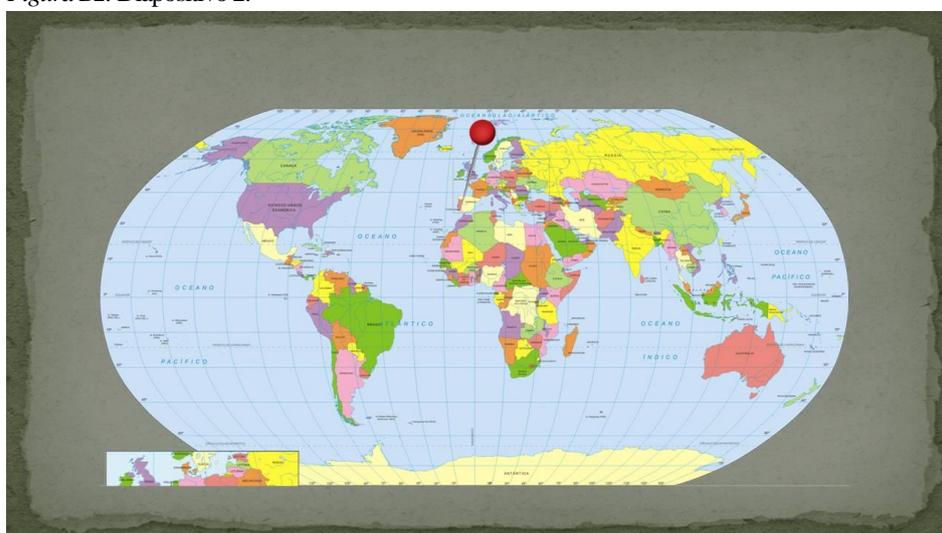


Figura B3. Diapositivo 3.

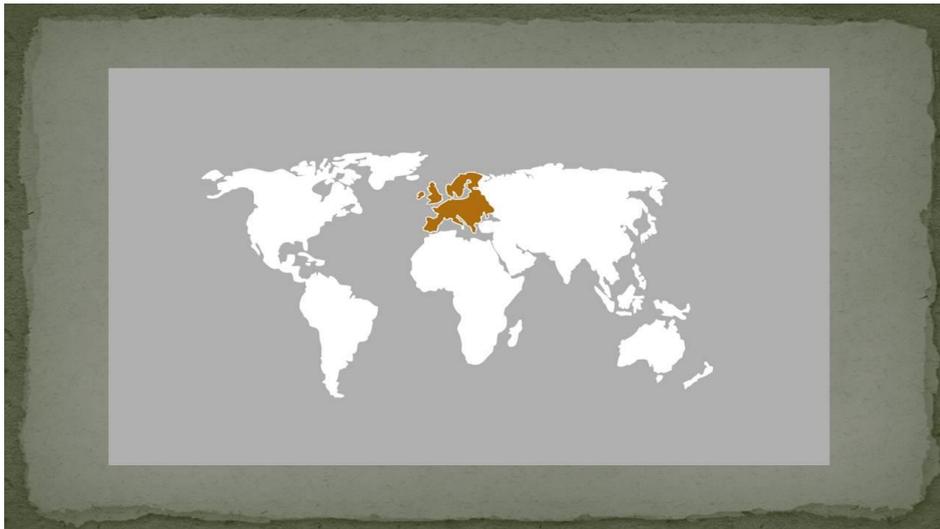


Figura B4. Diapositivo 4.



Figura B5. Diapositivo 6.



Figura B6. Diapositivo 8.



Figura B7. Diapositivo 13.

Somos cidadãos, temos direitos e deveres

Pensa na rua da tua escola e arredores...

- O que existe de bom?
- Que aspetos valorizas?

Figura B8. Diapositivo 17.

Somos cidadãos, temos direitos e deveres

Pensa na rua da tua escola e arredores...

- O que existe de bom?
- Que aspetos valorizas?



Figura B9. Diapositivo 18.

Somos cidadãos, temos direitos e deveres

Pensa na rua da tua escola e arredores...

- O que existe de bom?
- Que aspetos valorizas?



Figura B10. Diapositivo 19.

Somos cidadãos, temos direitos e deveres

Pensa na rua da tua escola e arredores...

- O que existe de bom?
- Que aspetos valorizas?
- O que poderia ser melhor?
- Será que podemos contribuir para estas melhorias?

Figura B11. Diapositivo 23.

Somos cidadãos, temos direitos e deveres

Pensa na rua da tua escola e arredores...

- O que existe de bom?
- Que aspetos valorizas?
- O que poderia ser melhor?
- Será que podemos contribuir para estas melhorias?

Respeitar o local onde vivemos e as suas regras

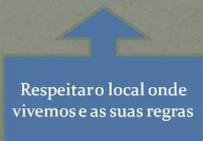


Figura B12. Diapositivo 24.

Somos cidadãos, temos direitos e deveres

Pensa na rua da tua escola e arredores...

- O que existe de bom?
- Que aspetos valorizas?
- O que poderia ser melhor?
- Será que podemos contribuir para estas melhorias?

Podemos entrar em contacto com a Junta de Freguesia de Águas Livres, dando sugestões de melhoria

Estar informados e ser atentos, sabendo que podemos promover mudanças positivas no local onde moramos

A partir dos 18 anos, podemos votar no partido que vai gerir o nosso Concelho

Respeitar o local onde vivemos e as suas regras

Ter atitudes que podem influenciar o mundo!

Figura B13. Diapositivo 28.

E nos séculos XII e XIV, isto também acontecia?

Lê a informação na página 116 e responde às perguntas:

Quem criou os concelhos?

O que era o *foral* ou a *carta de foral*?

Figura B14. Diapositivo 29.

Anexo C. Dimensões da competência global segundo a OCDE

Tabela C1
Dimensões da competência global.

Conceito	Definição	O indivíduo globalmente competente...	O que as crianças devem aprender
Conhecimentos	É o corpo de informação que alguém possui e a compreensão e apreciação dos seus significados.	Conhece e compreende os problemas globais e o conceito de interculturalidade.	- Conhecimento disciplinar; - Conhecimento interdisciplinar; - Conhecimento prático.
Habilidades	É a capacidade que alguém tem de levar a cabo um determinado padrão de pensamento e comportamento.	Possui várias habilidades: comunicar em mais do que uma língua; compreender os pensamentos, crenças e sentimentos do outro; ajustar comportamentos para se adaptar a novos contextos; pensar criticamente.	- Habilidades cognitivas e metacognitivas; - Habilidades sociais e emocionais; - Habilidades físicas e práticas.
Atitudes	Perante algo, um indivíduo: 1) tem uma crença ou opinião; 2) nutre uma emoção ou sentimento; 3) faz uma avaliação positiva ou negativa; 4) tem tendência a conduzir determinados tipos de comportamento.	Tem uma atitude de abertura e respeito em relação a pessoas de outras culturas e países (<i>global-mindedness</i>). "A global-minded person has concern for other people in all parts of the world and feelings for moral responsibility to try to improve their conditions irrespective of distance and cultural differences" (OCDE, 2017, p. 15).	

Fonte: OCDE (2016, pp. 4-6).

Anexo D. Questionário aplicado aos alunos do 5.º ano

Sexo: ____

Idade: ____

1. Para cada afirmação, seleciona com uma cruz (x) a tua opinião (discordas totalmente, discordas, concordas ou concordas totalmente).

Afirmação	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Quero aprender sobre a maneira como as pessoas vivem em países diferentes.				
2. Gostaria de saber mais sobre religiões diferentes.				
3. Gostaria de saber como as pessoas de outros países e culturas veem o mundo.				
4. Tenho interesse em perceber os problemas que acontecem no mundo, mesmo que aconteçam fora do meu país.				
5. Gostaria de perceber melhor algumas notícias que vejo na televisão.				
6. Considero que, na escola, deveríamos conversar sobre os problemas do mundo.				

Adaptado de: OCDE, *Global competency for an inclusive world*.

2. Para cada afirmação, seleciona com uma cruz (x) a tua opinião (nunca, raramente, muitas vezes).

Afirmação	Nunca	Raramente	Muitas vezes
1. Faço algumas perguntas sobre assuntos que ninguém me sabe explicar.			
2. Em casa, adultos explicam-me algumas coisas sobre os problemas que existem no mundo.			
3. Vejo notícias na televisão.			
4. Nas aulas, falamos acerca de notícias.			

3. Para ti, o que é ser bom cidadão?

4. Preenche a tabela com o que sabes sobre os temas. Não tenhas medo de errar, porque não há respostas certas nem erradas!

Tema	Sobre este tema, sei...
Os Direitos Humanos e das Crianças	
A igualdade entre homens e mulheres	

5. Para ti, estas afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F)?

- a) Sinto-me seguro porque sei que tenho direitos. _____
- b) Se precisar de ajuda, sei com quem ir ter. _____
- c) Acho que o mundo é um lugar justo. _____
- d) Quero fazer do mundo um lugar mais justo. _____
- e) Tenho o direito de escolher a minha religião. _____
- f) Tenho o direito de ser protegido de maus tratos. _____
- g) Tenho o direito de ir à escola. _____
- h) Enquanto aluno, tenho deveres. _____

6. Para cada tema, seleciona uma das opções (nunca ouvi falar, sinto que deveria saber mais, sinto que sei o suficiente ou sei tudo sobre o assunto) com uma cruz (x).

Tema	Nunca ouvi falar e não tenho interesse	Sinto que deveria saber mais	Sinto que sei o suficiente	Sei tudo sobre o assunto
1. O terrorismo				
2. Casos de violência em Portugal				
3. Violência doméstica				
4. Assédio sexual				
5. Os refugiados				
6. <i>Bullying</i>				
7. Religiões diferentes				
8. Poluição e por que devemos cuidar da Terra				
9. A igualdade entre homens e mulheres				
10. Discriminação (racismo, xenofobia, homofobia)				
11. Os Direitos das Crianças				
12. Os Direitos Humanos				

Anexo E. Guião da entrevista semiestruturada aplicada aos professores

Tabela E1

Guião de entrevista semiestruturada aplicada aos professores.

Bloco Temático	Objetivos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	- Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista - Assegurar o caráter confidencial e anónimo dos dados - Pedir autorização para gravar
Identificação do entrevistado	Identificar o entrevistado	- Nome - Anos de serviço - Ano(s) de escolaridade a lecionar atualmente
Conceções: Cidadania e Desenvolvimento/ Educação Global no 1.º e 2.º CEB	Conhecer a perceção do docente acerca da leção de conteúdos relacionados com a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento no 1.º e/ou 2.º CEB	1. Considera importante lecionar sobre os Direitos Humanos? 2. Considera importante lecionar sobre questões como a igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental? Porquê? 3. Considera que há tempo para lecionar este tipo de conteúdos? 4. Considera que abordar estes temas contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais ativos e responsáveis?
Práticas	Conhecer as práticas e motivações da leção de conteúdos relacionados com a EC	5. Costuma abordar temas como a diversidade cultural, a educação ambiental, saúde, sexualidade, educação para o consumo? Se sim, de que forma e com que frequência? Se não, porquê?
Conceções: Atualidade	Conhecer a perceção do docente acerca da abordagem de temas da atualidade no 1.º e/ou 2.º CEB	6. Considera importante relacionar os conteúdos do programa com questões da atualidade (e.g. as estações do ano e o aquecimento global; a escravatura e os Direitos Humanos e das Crianças)? Porquê? 7. Consideraria pertinente a inclusão de uma disciplina autónoma que tratasse apenas assuntos do interesse dos alunos, partindo das notícias que ouvem e veem? 8. Teve alguma formação neste âmbito? Considera-a importante? 9. Considera que é dever da escola ajudar os alunos a compreender a informação que obtêm através dos meios de comunicação social?
Alunos	Sobre os alunos	10. Alguma vez ouviu os alunos conversar/ fazer comentários ou perguntas sobre questões da atualidade (comentários políticos; sobre guerras ou violência,...)? Se sim, com quem e em que contexto?
As disciplinas de Cidadania no 2.º CEB	Conhecer as perceções acerca da disciplina de Educação para a Cidadania	11. Qual o papel da Educação e Cidadania no 2.º CEB? 12. Desenvolve outro tipo de atividades, para além das que observei, nesta disciplina? 13. Considera que seria benéfico ter mais tempos semanais para tratar de assuntos de turma com a própria turma? 14. Segue algum referencial para a leção das aulas de EC?

Nota. Fonte própria.

Anexo F. Guião do questionário aplicado a mestrandos em Ensino no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Lisboa

Tabela F1

Guião do questionário aplicado aos alunos da Escola Superior de Educação de Lisboa a frequentar os Mestrados profissionalizantes de Ensino no 1.º e 2.º CEB.

Bloco Temático	Objetivos	Formulário de questões
Identificação do inquirido	Identificar o inquirido	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em que ano ingressaste na Licenciatura em Educação Básica? 2. Em que ano ingressaste no Mestrado profissionalizante? 3. Qual a variante que frequentas?
Conceitos	Conhecer as conceções dos inquiridos sobre determinados conceitos	<ol style="list-style-type: none"> 4. O que entendes por "Educação Global" ou "Educação para a Cidadania"? 5. O que entendes por "Cidadania"? 8. Na tua opinião, o que define um aluno competente do ponto de vista da cidadania?
Educação para o Desenvolvimento no Ensino Básico	Conhecer a pertinência atribuída à Educação Global no Ensino Básico	<ol style="list-style-type: none"> 6. Para ti, em que área(s) do 1.º e 2.º CEB se deveriam lecionar conteúdos e desenvolver competências da Cidadania? (por exemplo: globalização, diferenças culturais, empatia, pensamento crítico, lidar com conflitos, reconhecer estereótipos) 7. Em que ciclo(s) do Ensino Básico consideras adequada a abordagem de problemas globais da atualidade? (por exemplo: terrorismo, pobreza extrema)
ED na Formação inicial	Conhecer opiniões acerca da formação inicial neste âmbito	<ol style="list-style-type: none"> 9. Quão preparado/a te sentirias perante o desafio de lecionar no âmbito da Educação Global/ Educação para a Cidadania e Desenvolvimento? 10. Consideras que seria benéfico incluir no plano de estudos (Licenciatura e/ou Mestrado) UC de Didática no âmbito da Educação Global e para a Cidadania e Desenvolvimento? 11. De entre as UC frequentadas (Licenciatura e Mestrado), quais consideras que contribuíram para a tua capacidade de ensinar na área da Educação para a Cidadania/ Desenvolvimento?

Nota. Fonte própria.

Anexo G. Respostas dos mestrandos à questão: “Consideras que seria benéfico incluir no plano de estudos UC de Didática no âmbito da Educação Global e para a Cidadania e Desenvolvimento?”

■ Sim, apenas uma ■ Sim, mais do que uma ■ Não ■ Outras respostas

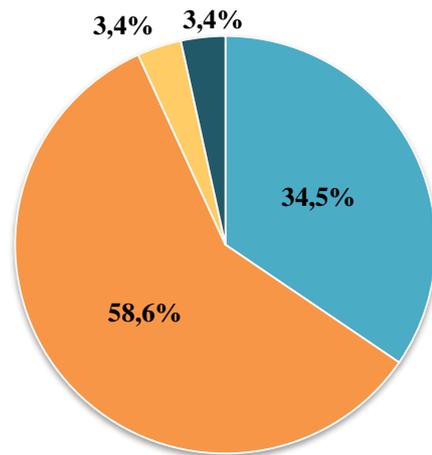


Figura G1. Respostas à questão “Consideras que seria benéfico incluir no plano de estudos UC de Didática no âmbito da Educação Global e para a Cidadania e Desenvolvimento?”. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 29 estudantes dos Mestrados em Ensino no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Anexo H. Respostas dos mestrandos à questão: “Quão preparado te sentirias perante o desafio de lecionar no âmbito da Educação Global/ Educação para a Cidadania e Desenvolvimento?”

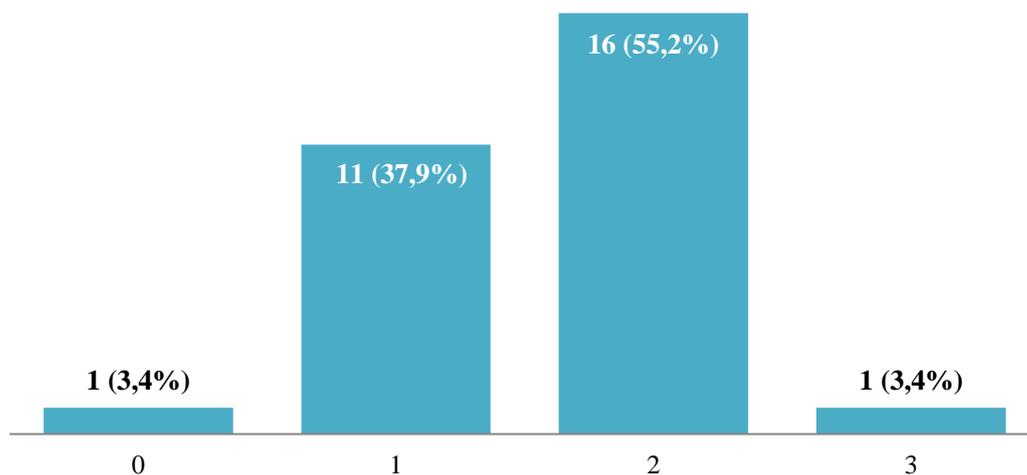


Figura H1. Respostas à questão “Quão preparado te sentirias perante o desafio de lecionar no âmbito da Educação Global/ Educação para a Cidadania e Desenvolvimento?”. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 29 estudantes dos Mestrados em Ensino no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Anexo I. Respostas dos mestrandos à questão: “Em que ciclos do Ensino Básico?”

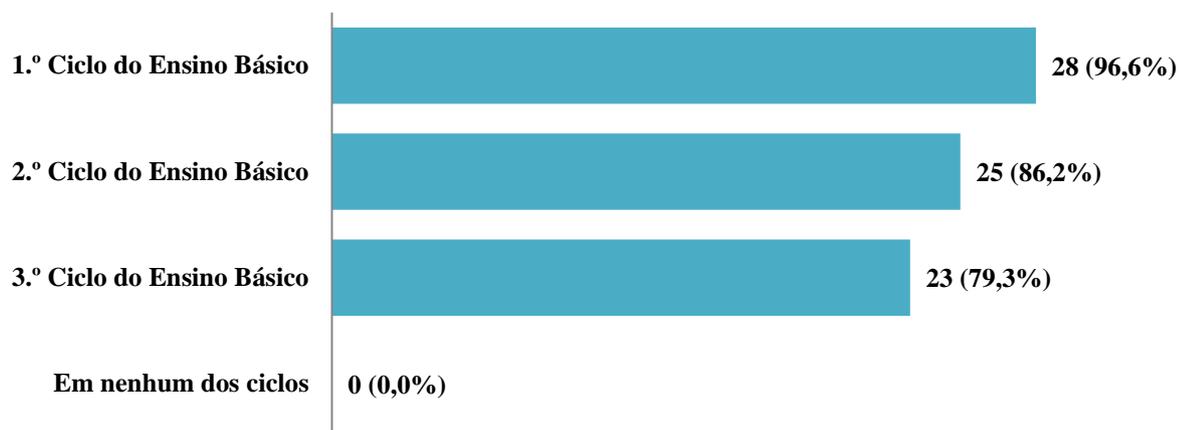


Figura II. Respostas à questão “Em que ciclos do Ensino Básico?”. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 29 estudantes dos Mestrados em Ensino no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Anexo J. Respostas dos mestrandos à questão: “Na tua opinião, o que define um aluno competente do ponto de vista da cidadania?”

- É um aluno responsável, capaz de resolver conflitos e ajudar os outros a solucionar os seus conflitos. Reflete ativamente sobre diversos aspetos da sua comunidade.
- Aluno que sabe praticar os seus direitos e deveres, ensinando também os outros.
- É um aluno que saiba os seus direitos e deveres como cidadão e que os saiba relacionar com tempo/espço onde vive.
- Que saiba as regras de conduta para viver em sociedade.
- Um aluno que apresente pensamento crítico e que seja responsável e solidário com os outros.
- Saiba os princípios de deveres dos indivíduos.
- Um aluno que sabe ler o jornal e pensar sobre esses acontecimentos. Um aluno que sabe o que se passa no mundo e que tem uma opinião sobre esses acontecimentos.
- Um aluno será competente do ponto de vista da cidadania se cumprir os seus deveres e também souber como usufruir dos seus direitos. O respeito, por si e pelo outro, é uma forma de ser competente, de ser um cidadão que se consegue integrar em sociedade.
- Que saiba os seus direitos como cidadão e o seu papel na sociedade.
- Um aluno capaz de assumir um papel ativo, sem ser destruidor, crítico, sem ser julgador e reflexivo acerca de todas as temáticas que envolvam a convivência com outros seres vivos e o respeito pelos mesmos, através da aplicação dos deveres e direitos de cada um.
- É um aluno que tem atitudes e comportamentos adequados à sociedade em que se insere, respeitando outras culturas e pessoas com ideologias diferentes das suas.
- Um aluno que consegue perceber que comportamentos deve adotar.
- Um aluno que viver com os outros, pensar na sociedade criticamente, dar a sua opinião...
Um aluno que seja um cidadão ativo, com tudo o que isso envolve.
- Um aluno que seja capaz de sentir empatia, bem como de refletir sobre os seus próprios erros, admitindo-os e arranjando estratégias para melhorá-los.
- Um aluno capaz de participar ativamente na sociedade que é a seu meio de vivência, capaz de participar em debates com outras pessoas de forma civilizada e respeitadora.
- Respeito e cooperação com outros.

- Se é responsável, participa ativamente e de forma adequada à situação, tem um comportamento adequado e compreende que vive numa sociedade democrática.
- Saber os seus direitos e os seus deveres, respeitando sempre o próximo.
- Se reconhece os seus direitos e deveres enquanto cidadão, a sua importância e se os pratica.
- Um aluno que reconhece os seus direitos e os seus deveres.
- É um aluno que revela atitudes de respeito, ajuda, cooperação e resolução de problemas.
- Respeitar o outro, respeitar as regras, cooperar
- Pensamento crítico e reflexivo; capacidade de refletir e agir perante uma situação.
- Que conheça os seus direitos e deveres e que aja em conformidade com a sociedade.
- Ser capaz de agir perante situações que envolvam os cidadãos.
- O respeito pelo outro e por si.
- Que conhece os seus direitos e deveres enquanto cidadão.
- Um aluno que conhece e cumpre os seus direitos e deveres, e que tenta promovê-los, dando-os a conhecer a quem o rodeia.
- Um aluno que conheça e ponha em prática diariamente os seus direitos e deveres nas situações do dia-a-dia como, por exemplo, respeitar os colegas.

Anexo K. Transcrição da entrevista à professora de Português/ Diretora de Turma do 2.º CEB

Data: 17 de janeiro de 2018

Anos de serviço: 17

Instituição onde estudo: Escola Superior de Educação de Lisboa

Ano de escolaridade a lecionar atualmente: 5.º

Disciplina a lecionar atualmente: Português

Conceções: *Cidadania e Desenvolvimento/ Educação Global no 2.º CEB*

1. Considera importante lecionar sobre os Direitos Humanos?

Sim, claro que sim.

2. Considera importante lecionar sobre questões como a igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, ...?

Porquê?

Sim. Porque são temas da atualidade e eles cada vez mais precisam de estar atentos a temas que, às vezes, não lhes dizem nada.

3. Considera que há tempo para lecionar este tipo de conteúdos?

Não, principalmente em escolas TEIP, porque a direção de turma acaba por ser, inevitavelmente, direcionada para problemas que vão acontecendo durante a semana. 45 minutos a falar, mesmo que seja só "sumário" e falar 15 minutos, a aula acaba. É muito difícil.

4. Considera que abordar estes temas contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais ativos e responsáveis?

Claro que sim, se eles conseguirem absorver tudo, claro que sim.

Práticas

- 5. Costuma abordar temas como a diversidade cultural, educação ambiental, saúde, sexualidade, educação para o consumo, ...? Se sim, de que forma e com que frequência? Se não, porquê?**

Sim, nós aqui na escola seguimos um guião, portanto, desde que tenhamos tempo para isso, vamos sempre seguindo, e tem muito a ver com esses temas. Esse documento seria aquele a usar em Educação e Cidadania, só que nem sempre conseguimos chegar a tudo.

Conceções: Atualidade

- 6. Considera importante relacionar os conteúdos do programa com questões da atualidade (e.g. as estações do ano com o aquecimento global; a escravatura e os Direitos Humanos e das Crianças)? Porquê?**

Sim. Em Português, depende. Há alguns textos que até dão a base para falarmos um bocadinho sobre questões da atualidade, mas depende do texto. Mas sim, também se consegue chegar lá.

- 7. Consideraria pertinente a inclusão de uma disciplina autónoma que tratasse apenas assuntos do interesse dos alunos, partindo das notícias que ouvem e veem?**

Sim, poderia ser interessante.

- 8. Teve alguma formação neste âmbito? Considera-a importante?**

Não (teve nenhuma formação) e sim, considera que seria importante. Uma vez que são temas da atualidade, é sempre bom ter alguém que nos possa explicar como é que nós podemos discuti-las com os alunos e qual é a melhor estratégia. A parte pedagógica, porque nós até podemos ter os conhecimentos, mas se nos falta a parte pedagógica, é mais difícil.

- 8.1. Até porque há temas que são difíceis de abordar, não é?**

Exatamente. A sexualidade é um tema que é muito complicado porque há pais que não acham muita graça a certas coisas e depois aquilo que nós dizemos na aula não passa como nós dizemos, passa de outra maneira e, às vezes, é muito complicado. E é um assunto que nós temos mesmo de ter muito cuidado quando abordamos e acho que deve ser sempre explicado aos pais, independentemente de ser do programa e eu posso dar e não tenho nada

que discutir com os pais, acho que deve ser sempre explicado aos pais. Às vezes, os alunos passam mensagens completamente diferentes aos pais e quando toca a este assunto, dizem que a professora disse isto ou aquilo cria situações muito complicadas de resolver.

9. Considera que é dever da escola ajudar os alunos a compreender a informação que obtêm através dos meios de comunicação social?

Claro que sim.

9.1. Mas não há um espaço, um tempo dedicado a isso...

Não, aquilo que os professores vão fazendo é agarrar um bocadinho, durante a aula, numa questão que surge, e explicar um bocadinho mais. Aqui, é como digo, eles às vezes têm questões tão básicas que é muito difícil passar para outras. A tal turma de que te falava (de 1.º CEB, referida numa entrevista anterior) há bocado, era uma turma com quem eu conseguia falar muito e perdíamos - não perdíamos, ganhávamos, perdendo um bocadinho de tempo - porque eles estavam interessados, absorviam, iam para casa e discutiam, mas era realidades diferentes. Também tinham o *feedback* em casa: os pais absorviam essa informação e acrescentavam mais qualquer coisa, e isso é fundamental. Aqui não, é impossível. A grande maioria dos pais dos nossos alunos não tem a 4.ª classe. Alguns não sabem ler nem escrever. Há encarregados de educação que só sabem assinar.

9.2. Acha que se existisse esse tempo semanal para discutir esses assuntos, os alunos se tornariam mais interessados?

Claro que sim, teriam alguém para discutir, o que não têm noutra sítio.

Alunos

10. Alguma vez ouviu os alunos a conversar/ fazer comentários ou perguntas sobre questões da atualidade (comentários políticos; sobre guerras ou violência, ...)? Se sim, com quem e em que contexto?

Sim, normalmente entre eles. Depende da realidade, mas aqui não trazem muito, entre eles, sim. Mas os comentários aqui não são tanto de achar estranho qualquer coisa, não, é o gozo - o Donald Trump, vocês ouvem *n* vezes falar por aí - mas é mais sarcasmo do que conhecimentos que absorvem. Mas sim, eles falam. Os meios de comunicação social têm uma força muito grande nestes alunos. Em casa, eles têm a televisão, pronto. E quando há aquelas notícias mais

"tchanam!", eles trazem para a escola. Entre eles sim, apanhamos assim algumas conversas que às vezes até nos fazem rir.

A disciplina de Educação e Cidadania no 2.º CEB

11. Qual o papel da Educação e Cidadania no 2.º CEB?

Eu acho que é formar melhores alunos e melhores pessoas. Acontece e eu sou daquelas que acreditam: mesmo que seja pouco, qualquer transformação é boa. É pouco, realmente, mas acabam sempre por sair um bocadinho melhores. Mesmo que seja só 10 minutos de aula a falar de certas coisas há sempre alguma que fica. Pode não ser em todos, mas ficará em algum.

12. Desenvolve outro tipo de atividades, para além das que observei, nesta disciplina?

Esta disciplina não existe em todas as escolas. Eu sigo muito a planificação. Já viram vídeos este ano: logo no início, porque eles andavam sempre à luta e a chamar nomes, estivemos a ver um vídeo sobre *bullying*. Falámos um bocadinho, estivemos a falar sobre o vídeo e o que perceberam - porque eles às vezes veem mas não percebem - e desmanchámos um bocadinho o vídeo. Estes são uns vídeos de um *site* para a Educação e Cidadania, do Ministério. Há um tema qualquer e há imensos vídeos sobre esse tema. É perceber qual é o problema, porque a ideia também não é "vou mostrar um vídeo sobre isto hoje". Não faz muito sentido. Tem de haver uma ligação qualquer. Neste caso, achei que era pertinente porque eles chateavam muito os colegas. Não é que fizessem *bullying*, mas já havia uns princípios. E então, desmanchamos aqui e é bom porque é um vídeo curto: eles não se cansam de ver e ainda conseguimos falar um bocadinho. Mas mesmo assim, é tudo a correr. Eles gostam. Tudo o que é imagem, eles absorvem.

12.1. E notou diferenças, depois do vídeo?

Diferenças imediatas, não, não há milagres. Mas é como te digo, se houver um que já deixou de fazer porque no vídeo viu uma coisa e discutimos e não podia ser, para mim já é positivo. Mas aqueles ideais que temos... Com o tempo e a experiência, e ter grupos completamente diferentes, que acho que é fundamental, é

que nós vamos aprendendo que tudo aquilo que se muda, independentemente do tamanho que tenha, é bom. Se não acreditarmos nisso, vimos tristes todos os dias para as aulas, e isso não vale a pena.

13. Considera que seria benéfico ter mais tempos semanais para tratar de assuntos de turma com a própria turma?

Sim. Aí conseguíamos diferenciar a Educação e Cidadania dos assuntos de turma.

14. Segue algum referencial para a lecionação das aulas de EC?

O referencial já falado, utilizado pela escola.

Anexo L. Transcrição da entrevista ao Professor de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB

Data: 17 de janeiro de 2018

Anos de serviço: 33

Instituição onde estudou: Faculdade de Letras, Lisboa

Ano (s) de escolaridade a lecionar atualmente: 5.º e 6.º

Disciplina a lecionar atualmente: História e Geografia de Portugal

Anos a lecionar no 2.º CEB: 27

Conceções: Cidadania e Desenvolvimento/ Educação Global no 2.º CEB

1. Considera importante lecionar sobre os Direitos Humanos?

Acho absolutamente essencial.

2. Considera importante lecionar sobre questões como a igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, ...?

Porquê?

Considero, sobretudo numa escola como esta é absolutamente essencial abordar esses assuntos, até porque lhes passam completamente ao lado; porque são, normalmente, temas e assuntos que não são abordados em mais lado nenhum com estes miúdos, nem no seio da família, naquelas coisas mais práticas; e inclusive, porque continua a haver, nas comunidades de onde eles vêm, alguma falta de equidade social. Os homens e as mulheres ainda não são vistos da mesma forma, por exemplo na comunidade cabo-verdiana, isto acontece e acontece muito, pelo que, se não é a escola a abordar esses temas e a desmistificar algumas daquelas coisas que vêm da própria cultura dos pais, ninguém o fará. Portanto, acho que é essencial e que não é perder tempo abordar esses temas com eles.

3. Considera que há tempo para lecionar este tipo de conteúdos?

Tempo, não há muito. A verdade é que os conteúdos programáticos são muitos. Considero, no entanto, sobretudo quando falamos do 5.º ano, porque estamos a meio de um ciclo de ensino, que é possível ainda, e em História é mesmo muito possível, nós tocarmos esses assuntos. Se calhar não com a profundidade que

gostaríamos, mas também, e depende dos Diretores de Turma, é possível, nas aulas de Educação para a Cidadania, fazer isso, em articulação com a HGP.

4. Considera que abordar estes temas contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais ativos e responsáveis?

Não sei. Tenho algumas dúvidas, sobretudo quando falamos ainda do 2.º CEB. No entanto, algumas coisas ficam. A verdade é que nós, aqui na escola, e penso que vai acontecer de novo, temos os nossos alunos organizados em assembleias de delegados e nessas assembleias que são uma extensão daquilo que deveriam ser as assembleias de turma, com o diretor, normalmente com o presidente do conselho geral, abordam os assuntos que mais os preocupam, e isso é a primeira forma de participação cívica. É pena neste momento não existir também uma Associação de Estudantes, que existiu durante muitos anos aqui na escola, sobretudo com os alunos do 3.º Ciclo, e que neste momento não existe. Mas era importante reativar.

4.1. Quando falou dos assuntos que mais os preocupam em assembleia, é em relação à vida na escola?

É, é fundamentalmente em relação à vida na escola.

Práticas

5. Nas aulas de HGP, costuma abordar temas como a diversidade cultural, educação ambiental, saúde, sexualidade, educação para o consumo, ...? Se sim, de que forma e com que frequência? Se não, porquê?

Não posso dizer que costumo. Mas acho que é importante.

Conceções: Atualidade

6. Considera importante relacionar os conteúdos do programa com questões da atualidade (e.g. as estações do ano com o aquecimento global; a escravatura e os Direitos Humanos e das Crianças)? Porquê?

Tanto quanto possível, embora para estes miúdos relacionar seja algo muito complicado. Muitas vezes, quando tentamos relacionar as coisas, estamos a causar-lhes uma grande confusão na cabeça, de tal maneira que os conteúdos que deviam ser aprendidos e estavam a ser aprendidos de uma forma simples, quando nós

relacionamos, já nem uma coisa nem a outra. Portanto, relações complexas como estas, às vezes são complicadas com os nossos alunos.

7. Consideraria pertinente a inclusão de uma disciplina autónoma que tratasse apenas assuntos do interesse dos alunos, partindo das notícias que ouvem e veem?

Sim, muito.

8. Teve alguma formação neste âmbito? Considera-a importante?

Fiz algumas ações de formação feitas pela Associação dos Professores de História. Têm a ver com o aproveitamento da realidade para recuarmos até ao passado. Naquela perspetiva de que a História nos ajuda a entender o presente e, inclusive, a perspetivar um pouco o futuro. Penso que é sobretudo interessante para o 3.º Ciclo. No 2.º Ciclo, penso que é mais consolidar conhecimentos e dar-lhes essas ferramentas para depois poderem fazer este tipo de relações.

9. Considera que é dever da escola ajudar os alunos a compreender a informação que obtêm através dos meios de comunicação social?

É totalmente dever da escola.

Alunos

10. Alguma vez ouviu os alunos a conversar/ fazer comentários ou perguntas sobre questões da atualidade (comentários políticos; sobre guerras ou violência, ...)? Se sim, com quem e em que contexto?

Já, normalmente em situação informal, quando não estamos em sala de aula. Há coisas que os preocupam muito.

Anexo M. Transcrição da entrevista à professora Titular de Turma do 1.º CEB

Data: 25 de maio de 2018

Anos de serviço: 17

Instituição onde estudo: Escola Superior de Educação de Santarém

Ano de escolaridade a lecionar atualmente: 3.º

Conceções: Cidadania e Desenvolvimento/ Educação Global no 2.º CEB

1. Considera importante lecionar sobre os Direitos Humanos?

Claro que sim.

2. Considera importante lecionar sobre questões como a igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, ...?

Porquê?

Acho que faz parte das competências do professor para o século XXI trabalhar essas competências com os seus alunos.

3. Considera que há tempo para lecionar este tipo de conteúdos?

Depende da vontade do professor.

a. **É possível? É.**

4. Considera que abordar estes temas contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais ativos e responsáveis?

Claro, e do desenvolvimento interpessoal.

Práticas

5. Costuma abordar temas como a diversidade cultural, educação ambiental, saúde, sexualidade, educação para o consumo, ...? Se sim, de que forma e com que frequência? Se não, porquê?

A sexualidade, como os meus alunos são mais jovens (3.º ano), quando trabalhámos o corpo humano e o aparelho reprodutor, falámos sobre a sexualidade. Para perceberem como funciona o organismo, mas não no âmbito da Educação para a Saúde, ao nível da sexualidade. Nos restantes anos, sim, é trabalho muitas vezes em sala de aula.

a. **Normalmente associado aos conteúdos a ser lecionados?**

Sim, ou então, às vezes, no âmbito de projetos que surgem na turma.

Conceções: Atualidade

6. Considera importante relacionar os conteúdos do programa com questões da atualidade (e.g. as estações do ano com o aquecimento global; a escravidão e os Direitos Humanos e das Crianças)? Porquê?

Claro. A escravidão, por acaso, nunca foi abordada aqui. Mas, por exemplo, já conversámos sobre as crianças da Síria ou as crianças que têm de trabalhar noutros países, por exemplo em fábricas, para fazerem as roupas que nós normalmente usamos, utilizando uma linguagem mais simplista. Houve alguns casos de miúdos que trazem coisas que leem em casa ou ouvem e que espoleta alguma curiosidade e sobre as quais nós falamos. Discutimos também acerca das mulheres que, na Índia, têm de vender os rins e os miúdos não percebiam porquê. Se estivéssemos no 5.º ano, poderíamos explorar o facto de isto estar relacionado com o dote (essas mulheres vendem os rins para terem dinheiro para reconstruir o hímen, como se voltasse a ser virgens, porque se não, não conseguem casar e vivem muito mal. Está relacionado com essa questão cultural.). Levei para outra questão, mas achei muito interessante o facto de eles estarem despertos para o que se passa no mundo.

7. Consideraria pertinente a inclusão de uma disciplina autónoma que tratasse apenas assuntos do interesse dos alunos, partindo das notícias que ouvem e veem?

Por acaso, acho!

8. Teve alguma formação neste âmbito? Considera-a importante?

Formação, especificamente, não. Fiz uns workshops sobre cidadania, mais ao nível dos Direitos da Criança e de promoção dos Direitos da Criança, que acho que é importante. A maioria das pessoas não sabe a diferença entre direito e dever. O que fiz foi um projeto com umas empresas, de voluntariado. São pessoas voluntárias da empresa que têm um programa próprio e que se fala desde a sustentabilidade, educação financeira, sexualidade, conforme os anos, a diferença entre o que é um desejo e uma necessidade. Não só foi uma formação muito boa, como também me deu uma visão diferente, também para a própria abordagem com os alunos. Acho que foi esse projeto que me deu uma visão diferente sobre como abordar isto com os alunos e da importância que tem.

Tínhamos, inclusivamente, recursos adaptados aos diferentes anos de escolaridade.

9. Considera que é dever da escola ajudar os alunos a compreender a informação que obtêm através dos meios de comunicação social?

Também, mas eu acho que há uma falta de acompanhamento parental. Acho que, primeiro, tem de vir de casa, os pais estarem minimamente interessados em explicar o que se passa. Mas acho que, quando isso não acontece, também é dever do professor, perante uma turma e um grupo de pais que já vai conhecendo ao longo do tempo, ir implementando isso nos seus projetos, de maneira a que haja uma aculturação, levar da sala de aula para casa. Isso acontece muitas vezes, aqui na sala de aula.

Alunos

10. Alguma vez ouviu os alunos a conversar/ fazer comentários ou perguntas sobre questões da atualidade (comentários políticos; sobre guerras ou violência, ...)? Se sim, com quem e em que contexto?

Já, e mesmo em sala aula. Já me perguntaram porque é que os americanos não gostavam do Donald Trump e ganhou a presidência; já me perguntaram o que era o senado... há aqui alguma curiosidade. Não conseguem entender “se ele foi eleito, porque é que as pessoas não gostam dele?”. Conseguem entender que tem a ver com os votos, porque nós fazemos muitas Assembleias e já perceberam que há aqui a dimensão, a nível histórico, da evolução da monarquia para a democracia. Entretanto, essa foi uma questão que surgiu e que nós vamos explicando. Mas acho que eles ainda são muito pequenos para perceberem, na totalidade... Eles às vezes perguntam “Porque é que o Donald Trump fala sobre a guerra na Síria?” ou “Porque é que ele quer fechar as fronteiras e as pessoas deixam de ter livre acesso?”. Porque eles vivem no contexto europeu, noutra cultura, também não conseguem perceber a hegemonia americana.

a. E acha que eles ainda são muito novos para irem percebendo e ir sendo explicado?

Não, acho que vamos explicando, a pouco e pouco, de forma mais simplista, para que estes termos comecem a ser comuns e para lhes explicarmos mais tarde. Acontece muitas vezes “Ah, a professora já nos falou disto...”. Por exemplo, a sustentabilidade. É uma questão muito difícil de explicar aos alunos, é muito abrangente. Eu pego sempre no livro do José Saramago, “A Maior Flor do Mundo”, porque fala sobre a sustentabilidade e acho que é uma maneira de os sensibilizar, também.

b. Através da literatura?

Sim.

A disciplina de Educação e Cidadania no 2.º CEB

11. Qual o papel da Educação e Cidadania no 1.º e no 2.º CEB?

No 2.º Ciclo, não sei. Aqui no 1.º Ciclo, o que está estabelecido é o que vem das orientações do Ministério da Educação. Obviamente que é segundo cada professor ou, às vezes, conforme as necessidades que vão surgindo. Este ano, fizemos uma parceria com o Universo D, um projeto sobre a igualdade e os Direitos da Criança. Trabalhámos aqui, fomos ao espaço, eles fizeram as atividades, pensaram em questões pessoais e sociais e trouxeram para a sala de aula, onde fizemos um debate, inclusivamente, eles fizeram uma atividade em que se colocaram na posição do outro, que é muito importante nestes meios. Tentamos articular quanto possível. No ano passado, nós cumpríamos escrupulosamente, na minha turma, as horas de Educação para a Cidadania. Ou para a Assembleia de Turma ou para falamos sobre o que eles quisessem. Às vezes, ninguém tinha ideia nenhuma e eu trazia qualquer coisa que li. Este ano, com a pluridocência, tem sido difícil fazer isso porque, por vezes, precisamos dessas horas para colmatar ou Estudo do Meio ou Português. E também acontece o professor pedir-me essa hora para dar Matemática, que é normal, mas eu gostava de voltar, gosto de dar e acho importante. Também tem um bocadinho de nós. Quando o professor tem apetência ou motivação para, também transmite aos alunos e fá-los sentir as coisas de outra forma. Gostaria de voltar a cumprir, na íntegra, esse bloco do horário.

Anexo N. Gráfico ilustrativo das respostas dos alunos à questão n.º 3: “Para ti, o que é ser bom cidadão?”

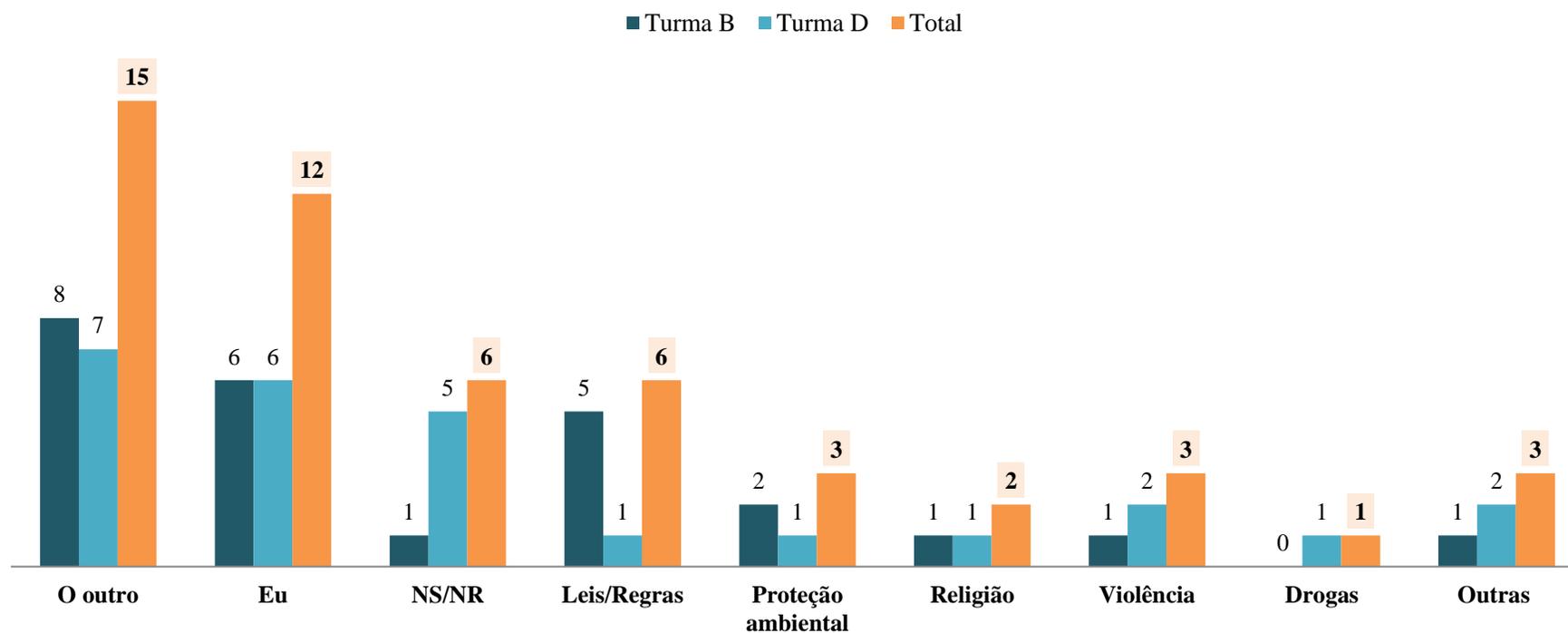


Figura N1. Respostas à questão “Para ti, o que é ser bom cidadão?”. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

Anexo O. Respostas dos alunos à questão 3: “Para ti, o que é ser bom cidadão?”

Tabela O1

Respostas dos alunos à questão 3 do questionário.

Sujeito	Turma	Resposta	NS/ NR	O outro	Eu	Leis/ regras	Religião	Violência	Drogas	Proteção ambiental	Outras
1	B	É ser bom para todos e respeitar todos.		1							
2	B	Para mim, é ser uma pessoa respeitada.			1						
4	B	É ser responsável, educado e honesto. Também, fazer coisas da forma correta.			1						
6	B	É não poder falar mal dos outros, não criticar religiões diferentes, não ser uma pessoa que trata mal outra e respeitar os outros.		1			1				
7	B	É respeitar as regras, portar-me bem, respeitar as pessoas.			1	1					
8	B	Ser um cidadão é ser responsável, simpática.			1						
9	B	É respeitar as regras do país.				1					
10	B	É uma pessoa que não gosta de violência e que deve respeitar os outros.		1				1			
11	B	É ser respeitada e não ser maltratada.			1						
12	B	É ajudar as pessoas e protegê-las.		1							
13	B	Ser uma pessoa e viver.									1
14	B	É tratar bem as pessoas e não fazer lixo.		1						1	
15	B	Não sei.	1								
16	B	Respeitar as leis.				1					
17	B	É uma pessoa que cumpre as regras.				1					
19	B	Cuidar do ambiente, fazer coisas boas.								1	
20	B	É ser uma boa pessoa, ajudar os que precisam, evitar problemas e não desistir dos nossos sonhos.		1	1						
21	B	É portar bem, respeitar, não humilhar as pessoas, ajudar quem precisa de ajuda, não deixar ficar mal a ninguém.		1							
23	B	É ser bom para as outras pessoas, ser educado, não		1		1					

		roubar nada a ninguém e saber estar em sítios públicos								
24	D	É ser uma boa pessoa, um bom exemplo para os humanos e fazer o bem no mundo, ou é ser político.		1						
26	D	É respeitar as pessoas, simpático e oferecer às pessoas que não têm.	1							
28	D	Respeitar as pessoas e as leis.			1					
29	D	-	1							
30	D	É respeitar as pessoas e saber que cada um tem um jeito de ser.		1						
31	D	Não poluir o mundo e ser uma boa pessoa.			1				1	
32	D	É não consumir drogas, não fazer bullying e não fazer abuso sexual e não julgar pela cor.		1			1	1		1
33	D	É respeitar os outros, ajudar os outros, etc.		1						
34	D	É uma pessoa que vive como um cidadão na cidade.								1
35	D	É ser boa pessoa; ter respeito pelas pessoas.		1	1					
37	D	-	1							
38	D	-	1							
39	D	É contribuir para o povo, e não frequentar abusos ou agressões psicológicas ou físicas.			1		1			
40	D	É não violar os Direitos Humanos, respeitar tudo e todos, saber o que tens de fazer de acordo com a tua religião.		1	1		1			
41	D	Respeitar os adultos, as crianças, respeitar todas as pessoas e não ser mal educado.		1	1					
42	D	Não sei.	1							
43	D	Não sei.	1							

Nota. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

Anexo P. Gráfico ilustrativo das respostas dos alunos à questão n.º 4: “Sobre os Direitos Humanos e das Crianças, sei...”

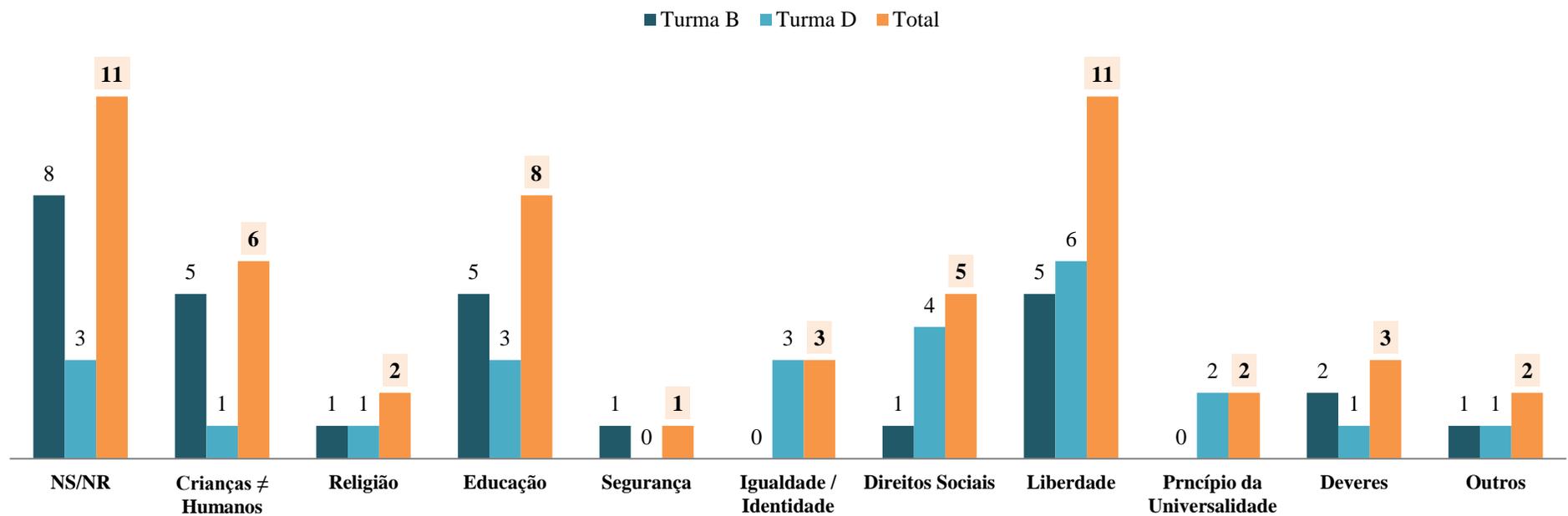


Figura P1. Respostas à questão “Sobre os Direitos Humanos e das Crianças, sei...”. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

Anexo Q. Respostas dos alunos à questão 4.1: “Sobre os Direitos Humanos e das Crianças, sei...”

Tabela Q1

Respostas dos alunos à questão 3 do questionário.

Sujeito	Turma	Resposta	NS/ NR	Crianças ≠ Humanos	Religião	Educação	Segurança	Igualdade/ Identidade	Direitos Sociais	Liberdade	Princípio da Universalidade	Deveres	Outros
1	B	Não sei	1										
2	B	Não sei	1										
4	B	Que as crianças podem/ devem ir à escola. Têm o direito de não serem agredidas e de se expressarem.				1	1			1			
6	B	Ter o que é meu por direito.							1				
7	B	Não sei.	1										
8	B	-	1										
9	B	As crianças têm que ir à escola. Os humanos têm que respeitar as regras.		1		1						1	
10	B	Não sei.	1										
11	B	Os da criança é ir para a escola aprender coisas e respeitar os mais velhos e dos humanos é respeitar toda a gente.		1		1							
12	B	Ter direito a escolher a sua religião. Também tem os seus deveres.			1							1	
13	B	Os direitos dos Humanos é ser livre e das Crianças é ir para a escola.		1		1				1			
14	B	É não sermos mal criados e tratar mal as outras pessoas.											1
15	B	Que os Humanos devem ter menos (confirmar) direitos e que as crianças devem ter a sua liberdade.		1						1			
16	B	Não sei.	1										

17	B	Não sei.	1									
19	B	Somos livres e podemos fazer tudo.							1			
20	B	O direito das crianças é brincar e estudar e etc.			1				1			
21	B	Ajudar as crianças. Não criticar os humanos. As crianças gostam de brincar, os humanos gostam de comer. Os humanos e as crianças ajudar.		1								
23	B	-	1									
24	D	Não podem fazer racismo e discriminação; as crianças têm direito a ir à escola e têm o direito a ser felizes.			1		1					
26	D	Educação, roupa nova, comida, casa e liberdade.			1			1	1			
28	D	Todas as pessoas do mundo têm direitos.								1		
29	D	As crianças têm direito como os humanos.		1								
30	D	Nacionalidade, família, casa, comida, escola.			1		1	1				
31	D	Ter o direito de ser livre e escolher a sua religião.			1				1			
32	D	Os humanos têm o direito de comer, de beber, de falar, de ter casa mesmo se não consiga pagar a renda.						1	1			
33	D	Todos os humanos têm direitos mas todos os humanos também têm deveres.								1	1	
34	D	Que os humanos têm direito de viver juntos e separados, mulher com mulher e homem com homem. As crianças têm direito a brincar e a ser respeitadas.					1					

35	D	Não sei.	1										
37	D	Porque ninguém nos obriga a fazer o que nós não queremos, principalmente as pessoas têm que ser livres.							1				
38	D	-	1										
39	D	Devem ser livres e ter todo o direito de fazer as coisas.							1				
40	D	Que os direitos são para cumprir e fazer de tudo para os ter e saber. Os Direitos são a nossa liberdade de dia-a-dia. Sem direitos, sem liberdade, não existimos.							1				
41	D	Todas as pessoas devem-se respeitar umas às outras.											1
42	D	As crianças têm o direito de brincar, etc.							1				
43	D	Não sei.	1										

Nota. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB

Anexo R. Repostas dos alunos à questão 4.2: “Sobre a igualdade entre homens e mulheres, sei...”

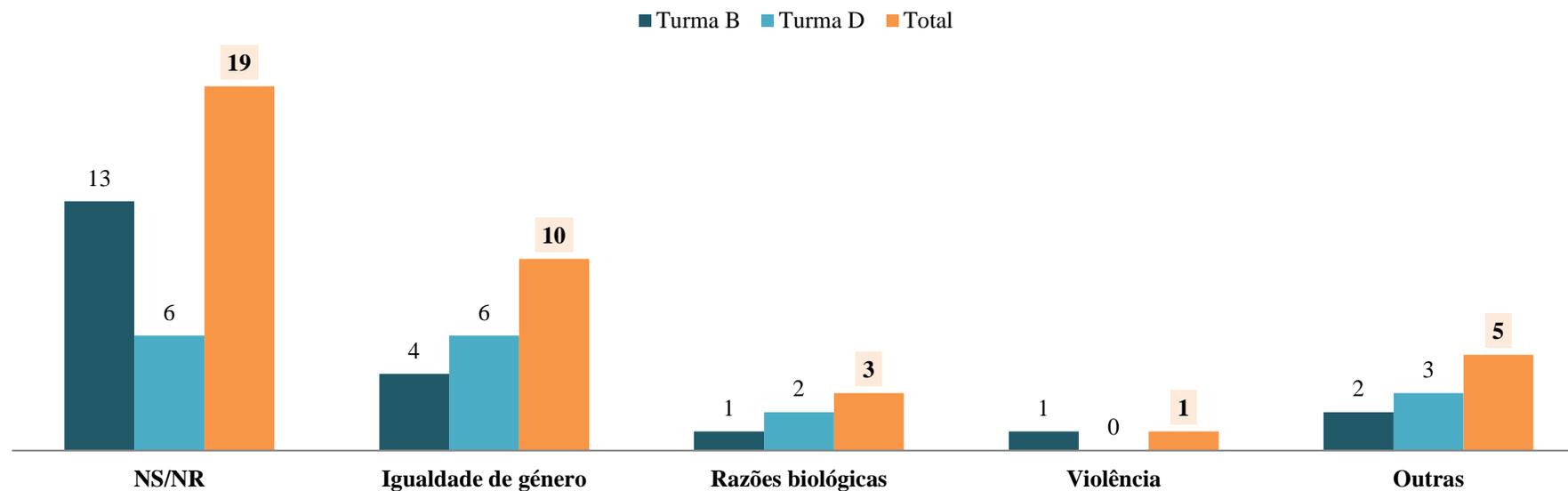


Figura R1. Respostas à questão “Sobre a igualdade entre homens e mulheres, sei...”. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

Anexo S. Respostas dos alunos à questão 4.2: “Sobre a igualdade entre homens e mulheres, sei...”

Tabela S1

Respostas dos alunos à questão 4.2 do questionário.

Sujeito	Turma	Resposta	NS/NR	Igualdade de gênero	Razões biológicas	Violência	Outras
1	B	Não sei.	1				
2	B	Não sei.	1				
4	B	Que os homens não podem agredir as mulheres por terem menos força e vice versa.				1	
6	B	Não sei.	1				
7	B	Não sei.	1				
8	B	-	1				
9	B	Não sei.	1				
10	B	Não têm o mesmo aspeto nem o mesmo sexo.			1		
11	B	-	1				
12	B	Não sei.	1				
13	B	Não sei.	1				
14	B	Que todas as pessoas são iguais.		1			
15	B	Não sei.	1				
16	B	Não sei.	1				
17	B	Não sei.	1				
19	B	São todos iguais e os direitos são iguais.		1			
20	B	É terem direito a votar e terem direito e trabalhar e terem direito a sair de casa, etc.		1			1
21	B	As mulheres gostam de cabelo, os homens gostam de barba/ beber, as mulheres gostam de salto alto. Não tem nenhuma diferença entre todos gostam de ser amigos todos.		1			1
23	B	-	1				
24	D	Não sei.	1				
26	D	Espaço entre eles.					1
28	D	A igualdade entre homens e mulheres é serem humanos.			1		
29	D	-	1				
30	D	Trabalho, não lembro, não lembro, não lembro,...		1			

31	D	A igualdade é trabalhar para sustentar a família.					1
32	D	Somos todos iguais, o homem come, a mulher também come, somos todos irmãos.		1			
33	D	Eu acho que os homens e as mulheres são iguais, que não há trabalhos só para homens ou só para mulheres e que todos têm os mesmos direitos e deveres.		1			
34	D	Que tanto os homens e mulher têm direito a votar e a se vestirem de forma igual.		1			
35	D	Não sei.	1				
37	D	Os homens querem assédio sexual. As mulheres envolvem (??) por interesses.					1
38	D	-	1				
39	D	São seres humanos.			1		
40	D	Antigamente, as mulheres ficavam em casa, não podiam trabalhar e tal, tudo eram os homens. Mas agora, mulher ou homem, podem e têm as mesmas obrigações.		1			
41	D	Os homens e as mulheres têm de ser tratados como igual.		1			
42	D	Não sei.	1				
43	D	Não sei.	1				

Nota. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

Anexo T. Enquadramento dos termos localizados nas Metas Curriculares e no manual escolar

Tabela T1

Enquadramento dos termos localizados nas Metas Curriculares e no manual escolar.

Número de ocorrências	Termo	Contexto
2	Cidad-	<p><i>Os Romanos na Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Como o Império era muito grande, os Romanos criaram um conjunto de leis ou normas escritas para aplicar a todos os cidadãos. Assim surgiu o chamado Direito Romano que foi imposto aos habitantes da Península Ibérica e veio a influenciar muitas leis ainda hoje em vigor” (Costa, F. & Marques, A., 2016, p. 60). 2. “o imperador Constantino, no ano de 313 (séc. IV), deu a todos os cidadãos do Império “liberdade de culto”, ou seja, a liberdade de praticar a religião que preferissem” (p. 62).
0		
7	Atua-	<p><i>Os Muçulmanos na Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caixa de texto acerca do número atual de muçulmanos, a sua distribuição espacial (geral) e sobre a comunidade islâmica em Portugal. <p><i>Portugal nos séculos XV e XVI</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Proposta de atividade: "através da consulta de um Atlas e com a ajuda do teu professor, verifica em que países se situam atualmente: Calecut, Goa, Ormuz, Nagasáqui e Ceilão" (p. 162). 3. Proposta de atividade: “através da consulta de um Atlas, e com a ajuda do teu professor, verifica em que países da atualidade se situam os vestígios das antigas feitorias e fortalezas portuguesas em África” (p. 159). 4. A influência dos Descobrimentos na atualidade: língua e encontro de povos e culturas diferentes (p. 171) 5. Sobre o dia da morte de Luís de Camões, atualmente o Dia de Portugal e das Comunidades. 6. Síntese de conteúdos (p. 178). <p><i>Portugal: da União Ibérica à Restauração da Independência</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Proposta de atividade: "Tenta saber o nome do autor (da atualidade) que fez a escultura de D. Sebastião, situada em Lagos (no Algarve) (p. 185).

8		<p><i>A Península Ibérica - quadro natural</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Identificar as principais alterações na vegetação na atualidade" (p. 4) <p><i>As primeiras comunidades humanas na Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. "Localizar o surgimento das primeiras comunidades agropastoris . . . identificando vestígios dessas comunidades no atual território português" (p. 5) <p><i>Os Romanos na Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. "Localizar países de maioria cristã no mundo atual, destacando o Cristianismo como uma das religiões com mais crentes nos nossos dias" (p. 6) 4. "Destacar o latim e o direito como grandes legados da civilização romana às sociedades atuais" (p. 6) <p><i>Os Muçulmanos na Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. "Localizar no mapa do mundo atual países de maioria islâmica, destacando o islamismo com uma das religiões com mais crentes e diferenciando árabe de muçulmano" (p. 7) <p><i>A formação do Reino de Portugal</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. "Localizar os principais vestígios de arquitetura militar ligados à "reconquista" no atual território nacional". (p. 8) 7. "Comparar as fronteiras estabelecidas pelo tratado de Alcanises (1297) com as atuais fronteiras de Portugal continental, diferenciando fronteiras naturais de convencionais" (p. 8) <p><i>Portugal nos séculos XV e XVI</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Reconhecer em características étnicas, culturais, linguísticas e religiosas de diversas populações atuais a influência dos contactos estabelecidos ou promovidos pelos descobrimentos marítimos" (p. 11)
3	Direitos	<p><i>Portugal nos séculos XIII e XIV</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na breve introdução ao tema: "A sociedade portuguesa do século XIII era constituída por três grupos bem diferentes... em direitos e obrigações" (p. 106). 2. Sobre a Carta de Foral (registo dos direitos e deveres dos moradores) (p. 116) <p><i>Portugal nos séculos XV e XVI</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Direitos comerciais na costa africana.
1		<p><i>Os Romanos na Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Destacar o latim e o direito como grandes legados da civilização romana às sociedades atuais" (p. 6)
3	Igualdade	<p><i>Os Romanos na Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Princípios do Cristianismo: "a igualdade perante Deus entre todos os homens (livres e escravos; ricos e pobres)" (p. 62) <p><i>Portugal nos séculos XIII e XIV</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. O século XIV europeu: "por toda a Europa, as desigualdades entre ricos e pobres desencadearam conflitos" (p. 127) <p><i>Portugal: da União Ibérica à Restauração da Independência</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Num excerto de autor sobre Alcácer Quibir (p. 184).

1		<p><i>Os Romanos na Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Relacionar a adesão ao Cristianismo entre os habitantes do Império e a existência de profundas desigualdades sociais" (p. 6)
22	Religi-	<p><i>As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manifestações religiosas e de culto (antas) (p. 46) <p><i>Os Romanos na Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Nascimento do Cristianismo (p. 62) 3. Cristianismo como religião oficial da Península Ibérica (p. 65) 4. Fichas de avaliação (p. 67) <p><i>Os Muçulmanos na Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. O Islamismo (p. 71 a 81), com referência a: surgimento da religião, batalhas travadas com os cristãos, acordos entre cristãos visigodos e muçulmanos, períodos de guerra e de paz, excertos de lendas, herança muçulmana na atualidade. <p><i>Portugal nos séculos XIII e XIV</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. O clero e as suas funções (p. 111) 7. Aspectos da cultura portuguesa (religião e magia) (p. 120) 8. Características da arte românica: "portais decorados com esculturas representando vidas de santos ou cenas religiosas" (p. 123) 9. O século XIV europeu: "As épocas de grandes crises também provocam um aumento da intolerância. O desespero perante situações que não se conseguem resolver está muitas vezes na origem de prisões ilegais, perseguições religiosas e incitamento ao ódio" (p. 127) 10. Fichas de avaliação (p. 137) <p><i>Portugal nos séculos XV e XVI</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Contacto entre portugueses e asiáticos: encontro dos portugueses com "povos de cor de pele, costumes, religião e formas de vida diferentes" (p. 160) 12. Dos Descobrimentos: os costumes europeus noutros continentes através dos mercadores, colonos e missionários portugueses (marcas da religião cristã e peças de arte africana e oriental do século XVI) (p. 170) 13. Sobre o Mosteiro dos Jerónimos, "a construção religiosa mais grandiosa da época" (p. 175) <p><i>Na cronologia</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 14. "D. Afonso Henriques concede à ordem religiosa militar dos Templários um terço do que conquistassem no Alentejo" (p. 202) <p><i>No glossário</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Definições de missionário e profeta (p. 206-207).
7		<p><i>As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Caracterizar as manifestações religiosas e as construções megalíticas das comunidades agropastoris, exemplificando com vestígios existentes no território nacional" (p. 5) <p><i>Os Romanos na Península Ibérica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. "Reconhecer a existência de religiões politeístas na Península Ibérica, durante o período Romano" (p. 6)

3. "Identificar que o Cristianismo passou de religião perseguida a religião oficial do Império no século IV" (p. 6)
4. "Localizar países de maioria cristã no mundo atual, destacando o Cristianismo como uma das religiões com mais crentes nos nossos dias" (p. 6)
Os Muçulmanos na Península Ibérica
5. Localizar no mapa do mundo atual países de maioria islâmica, destacando o Islamismo como uma das religiões com mais crentes e diferenciando árabe de muçulmano (p. 7)
Portugal nos séculos XV e XVI
6. "Referir os interesses socioeconómicos e religiosos dos vários grupos sociais portugueses na expansão" (p. 10)
Portugal dos séculos XV e XVI
7. "Reconhecer em características étnicas, culturais, linguísticas e religiosas de diversas populações atuais a influência dos contactos estabelecidos ou promovidos pelos descobrimentos marítimos" (p. 11)

Legenda: azul: no manual escolar; laranja: nas metas curriculares.

Fontes: Costa, F. & Marques, A. (2016). História e Geografia de Portugal 5.º ano. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P. A., Almeida, A. C., Cunha, P. J. P. & Nolasco, C. C. (s.d.). *Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico. História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Anexo U. Número de respostas por item: questão 1 (questionários aplicados aos alunos)

Tabela U1

Número de respostas por item à questão 1 (questionários aplicados aos alunos).

Item	Número de respostas				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não responde
Quero aprender sobre a maneira com as pessoas vivem em países diferentes.	1	1	17	18	0
Gostaria de saber mais sobre religiões diferentes.	3	5	19	10	0
Gostaria de saber como as pessoas de outros países e culturas veem o mundo.	3	2	9	21	2
Tenho interesse em perceber os problemas que acontecem no mundo, mesmo que aconteçam fora do meu país.	3	1	16	17	0
Gostaria de perceber melhor algumas notícias que vejo na televisão.	2	6	19	9	1
Considero que, na escola, deveríamos conversar mais sobre os problemas do mundo.	5	5	13	14	0
Total	17	20	93	89	3

Nota. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB. Questão adaptada de OCDE (2016).

Anexo V. Número de respostas por item: questão 2 (Questionários aplicados aos alunos)

Tabela V1

Número de respostas por item à questão 2 (questionários aplicados aos alunos).

Item	Número de respostas			
	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Não responde
Faço algumas perguntas sobre assuntos que ninguém me sabe explicar.	11	20	6	0
Em casa, adultos explicam-me algumas coisas sobre os problemas que existem no mundo.	5	8	24	0
Vejo notícias na televisão.	1	16	19	1
Nas aulas, falamos acerca de notícias.	10	24	3	0

Nota. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

Anexo W. Número de respostas por item: questão 6

Tabela W1

Número de respostas por item à questão 6 (questionários aplicados aos alunos).

Item	Número de respostas				
	Nunca ouvi falar e não tenho interesse	Sinto que deveria saber mais	Sinto que sei o suficiente	Sei tudo sobre o assunto	Não responde
1. Terrorismo	0	16	13	8	0
2. Casos de violência em Portugal	3	12	18	4	0
3. Violência doméstica	1	9	13	14	0
4. Assédio sexual	8	12	10	6	1
5. Os refugiados	1	12	12	10	2
6. Bullying	0	4	13	20	0
7. Religiões diferentes	1	15	9	11	1
8. Poluição e por que devemos cuida da Terra	1	4	11	20	1
9. A igualdade entre homens e mulheres	6	14	6	11	0
10. Discriminação (racismo, xenofobia, homofobia)	4	14	8	10	1
11. Os Direitos das Crianças	0	7	13	17	0
12. Os Direitos Humanos	1	8	15	13	0
Total de respostas	26	127	141	144	6

Nota. Dados obtidos a partir de questionários aplicados a 37 alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

Anexo X. Registos de discussões com os alunos acerca de temas inseridos nos campos da ED

Tabela X1

Registos de discussões com os alunos acerca de temas inseridos nos campos da ED.

Data	Conteúdos/ Conceitos	Registo
25 de janeiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Muçulmanos na Península Ibérica - Religião - Direitos do Homem - Interculturalidade - Igualdade de género - Liberdade - Igualdade de direitos independentemente da religião 	<ul style="list-style-type: none"> - Há países onde, atualmente, as mulheres têm menos direitos do que os homens. - O professor cooperante explicitou que há muitos aspetos em comum que unem as religiões cristã e muçulmana - mais do que aqueles que as separam. - A estagiária falou do respeito entre pessoas de outras religiões: "nós não vamos gostar se gozarem connosco pela nossa religião". Falou-se também da igualdade de direitos independentemente da religião e da liberdade de escolher a nossa própria religião. - Foi lido um excerto do acordo estabelecido entre muçulmanos e cristãos na altura da conquista da Península Ibérica pelos muçulmanos.
01 de fevereiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Muçulmanos: leitura, análise e apresentação de notícias sobre o tema (Ramadão, Estado Islâmico, rituais,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos leram notícias relativas aos conteúdos da aula; - Compararam a atualidade com os conteúdos aprendidos; - O C. disse: "está mal porque morreram muitas pessoas que não têm nada a ver com isso" - Os alunos revelaram dificuldade a interpretar as notícias e a recolher e sintetizar a informação com o guião utilizado, que era pouco dirigido; - O Estado Islâmico é brevemente referido, sem grande aprofundamento.
9 de fevereiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> - A Reconquista Cristã Peninsular - Igualdade de género - Terrorismo - Monarquia/ democracia - Rei/ Presidente da República 	<ul style="list-style-type: none"> - D: "Se os cristãos e os muçulmanos estavam em luta, porque é que agora há terrorismo só na América?". - A C. propôs: por que é que eles não decidiram dividir a PI entre os dois? A estagiária respondeu que, na época, isso não aconteceu, mas que fazer um acordo deste género poderia ser uma boa solução. <u>Diálogo</u> B: Já não somos um reino porque antes tínhamos um rei e agora temos um Presidente da República. C: Antes era uma monarquia. Professora: Exato, e agora é uma democracia. - Fala-se da altura em que havia desigualdade de género e os reis eram superiores às mulheres (por haver reis mas não rainhas).

22 de fevereiro de 2018	- Os grupos sociais da sociedade medieval portuguesa nos séculos XIII e XIV	<ul style="list-style-type: none"> - Desigualdades entre o povo e os restantes grupos sociais; - O poder do voto, os partidos e a voz que o povo não tinha; - Comparámos a época e estudo com atualidade, percebendo que atualmente temos mais poder sobre decisões importantes; - A discussão chegou à igualdade de género, quando uma aluna comenta “há profissões que são só de homens e profissões que são só de mulheres”.
02 de março de 2018	<ul style="list-style-type: none"> - A autonomia dos concelhos (séc. XIII e XIV) - Freguesia, concelho, distrito, país, continente 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é um concelho e qual é o concelho da escola? - Enquanto cidadãos, o que valorizamos no local onde vivemos? De que formas podemos contribuir para atenuar os pontos fracos da nossa freguesia/ do nosso concelho?

Nota. Dados obtidos em sessões de HGP com turmas do 5.º ano do 2.º CEB.

Anexo Y. Enquadramento dos termos selecionados para verificação de ocorrência no Programa de Estudo do Meio (1.º CEB)

Tabela Y1

Enquadramento dos termos selecionados no Programa de Estudo do Meio.

Termo	N.º de ocorrências	Contexto
Direitos	1	Direitos dos alunos, associados aos Regulamento Interno.
Saúde	6	Da postura; relacionado com a higiene, vacinação, substâncias tóxicas, importância do ar puro e com os serviços de saúde.
Segurança	7	De higiene e consumo; rodoviária; acidentes domésticos; eletricidade; primeiros socorros; sismos e incêndios e outros.
Religião	2	Instituições do bairro circundante.
Sociedade	1	Relacionado com a preservação ambiental.

Nota. Informações retiradas do Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 1998).

Anexo Z. Excertos do manual com uma abordagem da Educação para o Desenvolvimento

Tabela Z1.

Transcrição dos excertos do manual com evidências de Educação para o Desenvolvimento.

Excerto	Domínio (segundo a organização de Torres et al., 2016)
Atualmente, os Muçulmanos são mais de 800 milhões, distribuídos principalmente pela Ásia e pela África. Em Portugal existe uma grande comunidade islâmica de cerca de 30 mil muçulmanos.	Interdependências e globalização
(...) os seus homens não serão assassinados nem reduzidos à escravidão; não serão proibidos de praticar a sua religião e as suas igrejas não serão incendiadas. Em troca, não poderá dar asilo a ninguém que seja nosso inimigo. (parte de um acordo entre Visigodos e Muçulmanos)	Paz
Cristãos e muçulmanos não estavam sempre em guerra. Também houve períodos de paz. Nestes momentos, a convivência entre os dois povos era maior. E tanto os cristãos como os Muçulmanos foram-se habituando a aceitar e a respeitar costumes e tradições diferentes dos seus.	Cidadania global e Paz
Nestes períodos de guerra, a convivência entre cristãos e muçulmanos era difícil.	Cidadania global

Nota. Informações retiradas de Costa & Marques (2016).

Anexo AA. Exemplos de propostas apresentadas no manual de HGP

Tabela AA1

Exemplos de questões e propostas no manual escolar.

Tipo de proposta	Exemplo	Processos cognitivos ¹⁷
Investigação	Procura saber se na tua região há histórias e lendas ligadas aos mouros ou mesmo se há árvores de fruto introduzidas pelos Muçulmanos.	Relacionar, inferir, criar; Interpretar conceitos
Investigação e localização de fenómenos no tempo	Caso na tua localidade/ região existam castelos, monumentos ou vestígios de muralhas do período da Reconquista cristã; regista o seu nome e localização na barra da História Local do teu Friso Cronológico .	Relacionar, inferir, criar
Interpretação de imagens: questão.	Como é que descreverias o ambiente que se vivia nestes lugares de comércio [mercados e feiras]?	Interpretar, aplicar conceitos
Questão	Porque é que era principalmente no inverno que os pastores . . . e suas famílias faziam as ferramentas, o vestuário e outras produções artesanais?	Interpretar, aplicar conceitos
Questão	Qual o grupo da população portuguesa que corria mais perigos na guerra? Justifica a tua resposta.	Interpretar, aplicar conceitos
Questão	Indica três razões que, referindo-se à vida dos camponeses, justifiquem a afirmação do autor do documento n.º 3: “Ah! Triste existência”.	Interpretar, aplicar conceitos
Investigação	Com o teu professor e colegas, procura estudar uma localidade da tua região que tenha sido concelho no século XIII. Sugerimos-te que: observes, no local, construções . . . ; procures recolher elementos indicadores das atividades e profissões que eram mais comuns nesse concelho.	Interpretar, aplicar conceitos; Relacionar, inferir, criar

Nota. Informações retiradas de Costa & Marques (2016).

¹⁷ Para conhecer o a fundamentação que está na base deste conceito, consultar o trabalho de Norman L. Webb (Depth-of-Knowledge Levels for Four Content Areas) e Fives, H. & DiDonato-Barnes, N. (2013). Classroom Test Construction: The Power of a Table of Specifications. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(3): <https://pareonline.net/getvn.asp?v=18&n=3>

Anexo AB. Propostas de alterações no manual escolar

Tabela AB1

Comparação entre as Metas Curriculares, o manual escolar e uma proposta no âmbito da ED.

	Nas MC (Ribeiro et al., s.d.)	No manual (Costa & Marques, 2016)	• Nova proposta
Os Muçulmanos na Península Ibérica	Localizar no tempo e no espaço a origem do Islamismo Indicar os princípios fundamentais do Islamismo Localizar no mapa do mundo atual países de maioria islâmica, destacando o Islamismo como uma das religiões com mais crentes e diferenciando árabe de muçulmano. Reconhecer a existência de uma comunidade islâmica em Portugal	Conta a história da religião Islâmica, dando a conhecer Maomé e o seu papel. Definem “muçulmano”, explicam o que é o Corão e enumeram cinco princípios da religião. Apresentam uma ilustração de Maomé, um mapa do Islamismo no mundo atual e, em caixa de texto, informam sobre o número de Muçulmanos que existem atualmente no mundo e em Portugal.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar excertos do Corão e da Bíblia, percebendo que o mesmo texto pode ser interpretado de formas diferentes e traduzir-se em ações diferentes; • Apresentar textos que expliquem a razão pela qual se relacionam os Muçulmanos com os atos terroristas e clarificando esta questão.
	Identificar o território abrangido pela expansão muçulmana. Indicar os motivos da expansão islâmica. Localizar no tempo a conquista muçulmana da Península Ibérica e o seu período de domínio político. Referir a facilidade da conquista muçulmana da Península Ibérica. Reconhecer que durante o período de ocupação muçulmana e “reconquista” cristã existiram momentos de conflito mas também de cooperação entre as duas civilizações.	Apresentam um mapa do Império Muçulmano no século VIII, indicando, com setas, a direção da expansão. Enumeram dois motivos da expansão. Dão a conhecer momentos-chave da conquista: o seu início, com a travessia do estreito de Gibraltar, em 711; 713 como o ano em que já quase toda a Península estava ocupada. Definem “mouros” e apontam para acordos entre muçulmanos e os chefes visigodos. Ilustram uma luta, um acordo e um rei cristão a receber um grupo de representantes muçulmanos. Destacam a existência de períodos de paz e convivência entre os dois povos e apresentam um excerto de uma lenda moura.	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar as principais semelhanças entre o Cristianismo e o Islamismo, remetendo para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=APijOwxNVIA

Nota. Elaboração da autora com base em Ribeiro et al. (s.d.) e Costa & Marques (2016).

Tabela AB2

Comparação entre as Metas Curriculares, o manual escolar e uma proposta no âmbito da ED.

	Nas MC (Ribeiro et al., s.d.)	No manual (Costa & Marques, 2016)	Nova proposta
Portugal nos séculos XIII e XIV	<p>Identificar os grupos sociais medievais, destacando os privilegiados e os não privilegiados.</p> <p>Referir as funções de cada ordem social.</p> <p>Identificar os privilégios do clero e da nobreza e as obrigações dos camponeses, especialmente nos domínios senhoriais.</p> <p>Referir a dificuldade em ascender socialmente na Idade Média.</p>	<p>Apresentam a pirâmide representativa da sociedade no século XIII, explicando a relação entre uns e outros grupos sociais e os privilégios do clero e da nobreza em contraste com as obrigações do povo. Apresentam um gráfico da proporção da população na época. Em texto, explicam também a origem daqueles que pertencem aos grupos sociais privilegiados.</p> <p>Explicam as principais características de cada um dos grupos sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir as diferenças entre a sociedade medieval e a atual; • Quando analisadas as características do clero, conhecer as habilitações da população de Portugal atualmente, através da apresentação de gráficos (https://tinyurl.com/y87zrv2m) • Distinguir o propósito dos impostos e ligar com o pagamento de impostos na atualidade.
	<p>Reconhecer a relativa autonomia concedida aos moradores nos concelhos, através de cartas de foral.</p> <p>Apontar a existência de cortes, enquanto locais de participação dos grupos sociais na tomada de decisões importantes para o Reino.</p>	<p>Ilustram os moradores de um concelho a ouvir um arauto e um tribunal presidido por homens-bons. Ilustram uma edição comemorativa de um foral, um pelourinho e a Câmara Municipal de Bragança na época. Em texto, apresentam um excerto de uma carta de foral e explicam, em texto, do que se trata e as suas implicações.</p> <p>Explicam que são as cortes, as funções do rei enquanto autoridade máxima do reino, os participantes das cortes e o local onde se realizavam. É feita referência às Cortes de Leiria como as primeiras em que os representantes do povo participaram.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o que é, atualmente, um concelho. • Explicitar que, mesmo antes da atribuição das cartas de foral, as pessoas já se uniam em comunidades e se geriam, mesmo sem a autonomia judicial concedida pelo foral; • Explicitar os direitos da Constituição da República Portuguesa que estão subjacentes à integração do povo na tomada de decisões acerca do país.

Nota. Elaboração da autora com base em Ribeiro et al. (s.d.) e Costa & Marques (2016).