

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.62>

Educação para uma Cidadania Democrática: da formação inicial de professores às práticas de sala de aula em Portugal

Education for democratic citizenship: from initial teacher training to classroom practices in Portugal

Alfredo Gomes Dias  000-0001-6500-844X

Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa, Portugal.

adias@eselx.ipl.pt

Maria João Barroso Hortas  0000-0002-3159-8362

Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa, Portugal.

mjhortas@eselx.ipl.pt

Fechas · Dates

Recibido: 30 de julio de 2024

Aceptado: 13 de septiembre de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Gomes Dias, A., & Barroso Hortas, M. J. (2024). Educação para uma Cidadania Democrática: da formação inicial de professores às práticas de sala de aula em Portugal. *REIDICS*, 15, 62-78. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.62>

Resumo

A formação de professores, na Escola Superior de Educação de Lisboa, integra uma unidade curricular no mestrado em Ensino do 1.º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo, que objetiva o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD).

Tendo como referência as 20 CCD (Conselho da Europa, 2017), introduziram-se mudanças na unidade curricular *Sociedade, Cultura e Território*, integrada na área da Didática das Ciências Sociais (DCS), que têm sido incorporadas pelos estudantes nas práticas de ensino supervisionadas (6-12 anos).

Este artigo foca-se na reflexão crítica sobre as estratégias de ensino e aprendizagem experienciadas na formação inicial, no âmbito da DCS, e mobilizadas nas práticas que implementam com alunos de 6 a 12 anos. São objetivos: (1) reconhecer os efeitos das estratégias implementadas na formação inicial no domínio das CCD; (2) analisar as competências desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e refletir sobre as práticas que garantem o desenvolvimento dessas competências; (3) analisar as CCD privilegiadas nas práticas dos estudantes e os resultados dos seus projetos pedagógico-didáticos.

Metodologicamente, realiza-se uma análise documental que enquadra as CCD na formação inicial de professores e uma análise de conteúdo dos doze relatórios finais de mestrado (2021 a 2023), que centram a intervenção educativa e a investigação no desenvolvimento de CCD.

Como resultados evidencia-se o reconhecimento da DCS na formação inicial, no âmbito das CCD, facilitando práticas direcionadas para a construção de uma cidadania crítica e democrática. Salienta-se também o impacto positivo dos projetos implementados nas salas de aula para promover as CCD e, deste modo, contribuir para a formação de crianças e jovens competentes para ler, interpretar criticamente e intervir na realidade social.

Palavras chave: Práticas educativas; competências para uma cultura da democracia; cidadania crítica; formação inicial de professores; didática das ciências sociais.

Resumen

La formación del profesorado, en la Escola Superior de Educação de Lisboa, forma parte de una unidad curricular del master en Enseñanza en el 1er ciclo y en Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el 2º ciclo, con el objetivo de desarrollar Competencias para una Cultura de Democracia (CCD). Tomando como referencia el 20 CCD (Consejo de Europa, 2017), se introdujeron cambios en la unidad curricular *Sociedad, Cultura y Territorio*, integrada en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), que han sido incorporados por los estudiantes en las practicas supervisadas (6-12 años). Este artículo se centra en una reflexión crítica sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje vividas en la formación inicial, en el ámbito de las DCS, y movilizadas en las prácticas que se implementan con alumnos de 6 a 12 años. Los objetivos son: (1) reconocer los efectos de las estrategias implementadas en la formación inicial en el campo del CCD; (2) analizar las competencias desarrolladas por los alumnos de primaria y reflexionar sobre las prácticas que garantizan el desarrollo de estas habilidades; (3) analizar el CCD privilegiado en las prácticas de los estudiantes y los resultados de sus proyectos pedagógico-didáticos. Metodológicamente se realiza un análisis documental que enmarca la CCD en la formación inicial del profesorado y un análisis de contenido de los doce informes finales de máster (2021 a 2023), que centran la intervención educativa y la investigación en el desarrollo de la CCD. Los resultados muestran el reconocimiento de la DCS en la formación inicial, en el ámbito del CCD, facilitando prácticas orientadas a la construcción de ciudadanía crítica y democrática. También se destaca el impacto positivo de los proyectos implementados en

las aulas para promover el CCD y, de esta manera, contribuir a la formación de niños y jóvenes competentes para leer, interpretar críticamente e intervenir en la realidad social.

Palabras clave: prácticas educativas; habilidades para una cultura de la democracia; ciudadanía crítica; formación inicial docente; didáctica de las ciencias sociales

Abstract

Teacher training, at Escola Superior de Educação de Lisboa, has since 2020 included a curricular unit in the master's degree in Teaching in the 1st cycle and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd cycle, which aims to develop Competences for Democratic Culture (CDC).

Taking as a reference the 20 CDC (Council of Europe, 2017), the training component in the field of Didactics of Social Sciences (DSS) was reformulated, introducing changes in the curricular unit *Society, Culture and Territory*. These changes have produced visible results in supervised teaching practices (6-12 years old).

This article focuses on critical reflection on the teaching and learning strategies experienced in initial training, within the scope of DSS, mobilized in the practices with students aged 6 to 12. The objectives are: (1) to recognize the effects of the strategies implemented in initial training in the field of CDC; (2) analyse the skills developed by elementary school students and reflect on the practices for the development of these skills; (3) analyse the CDC valued in students' practices and the results of their pedagogical-didactic projects.

Methodologically, a documentary analysis is carried out that frames the CCD in initial teacher training and a content analysis of the twelve final master's reports (2021 to 2023), which focus on a pedagogical-didactic intervention and research on development of CDC (strategies, activities and evaluation indicators).

The first result points to the recognition of the role of DSS in initial training within the scope of CDC: through content and training methodologies, SS facilitate practices aimed at building critical and democratic citizenship. Secondly, the impact of projects implemented in elementary school classes is highlighted, with the purpose of promoting CDC: evidence of the relevance in guiding future teaching practice towards training children and young people to read, interpret critically and intervene in the social reality in which they are inserted.

Keywords: educational practices; competences for a democratic culture; critical citizenship; initial teacher training; didactics of social sciences

Formação inicial de professores

A formação inicial de professores (FIP) constitui um processo integrado que envolve duas componentes complementares; por um lado, a formação científica (desde as áreas científicas de ensino às disciplinas transversais como a psicologia, a pedagogia e a sociologia); por outro lado, a formação direcionada para o exercício de uma profissão, isto é, o desenvolvimento de competências para uma prática contextualizada, crítica e reflexiva (Marcelo-Garcia, 1999).

Daqui resulta uma profunda relação teoria/prática, tema nuclear quando abordamos as opções que tomamos na formação de professores (Márquez de la Plata y González, 2002), sendo importante reconhecer aquelas que são as três componentes fundamentais na formação de um docente: as "áreas do saber científico que ele ensina (formação científica), os conhe-

cimentos das diversas áreas das ciências da educação (formação psicopedagógica teórica) e a prática na escola com vista ao contacto com os alunos e à aprendizagem do ‘saber ser’ e ‘saber estar’ como professor (formação prática)” (Mesquita y Machado, 2017, p. 98). O elo de ligação entre estas diferentes componentes da formação de professores constrói-se no modo como entendemos e estabelecemos a relação teoria-prática-reflexão, desde que esta seja entendida numa perspetiva dialética, isto é, enquanto *práxis* em que “el ser no se puede separar del pensar, el hombre de la naturaleza, la actividad de la materia, el sujeto del objeto” (Gramsci, 1970, p. 47).

É no contexto desta *práxis* que o estudante/professor se confronta com as problemáticas que emergem da prática docente, do contacto diário com os seus alunos, as quais se transformam em valiosas oportunidades para introduzir mudanças na sua prática de ensino, desde que sejam assumidas como “problemas-práticos”, tal como Ortega y Gasset (2016) os definiu: “atitude mental em que projectamos uma modificação do real, em que premeditamos dar ser ao que ainda não é, mas nos convém que seja” (p. 61). E é neste processo de desenvolvimento da relação entre teoria-prática-reflexão, que deve alicerçar-se o modelo pedagógico didático que orienta a prática de formação inicial e contínua do professor (Dias, 2021).

Num primeiro momento, a concretização deste modelo exige do estudante/professor a sua capacidade de questionar a realidade, quer sobre a sua prática, quer sobre as realidades institucionais e sociais onde desenvolve a sua ação. “É da escolha dos problemas, descobertos na escola ou na turma pelo formando, que depende a selecção das metodologias e de instrumentos de análise do real que, partindo do conhecimento destes, permitam construir alternativas de acção originadoras de mudanças desejáveis” (Estrela, 2002, p. 24).

Trazemos para este artigo uma reflexão a partir de uma experiência de formação em Ciências Sociais com estudantes que frequentam o mestrado em Ensino do 1.º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo (MPHGP) na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx). Pretende-se analisar as competências pedagógico-didáticas que os estudantes desenvolvem durante a formação no âmbito das Competências para uma Cultura da Democracia (CCD), a partir da Didática das Ciências Sociais (DCS), e como estas são mobilizadas nas práticas que implementam na sala de aula para conduzir os seus alunos no desenvolvimento de CCD.

Procedimentos metodológicos

Propomos realizar uma reflexão crítica sobre os processos que os estudantes da FIP desenvolvem, durante as práticas de ensino supervisionadas que realizam nas escolas de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com alunos entre os 6 e os 12 anos, na implementação de estratégias de ensino e aprendizagem experienciadas no âmbito da sua formação em DCS. Esta reflexão é orientada por três objetivos: (1) reconhecer os efeitos das estratégias implementadas na ESELx, na FIP no domínio das CCD; (2) analisar as competências desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e refletir sobre as práticas que garantem o desenvolvimento dessas competências; (3) analisar as CCD privilegiadas nas práticas dos estudantes e os resultados dos seus projetos pedagógico-didáticos.

A construção da análise organiza-se em três grandes etapas: (i) explicitação do modelo de formação implementado na ESELx, na FIP no domínio das CCD; (ii) contextualização das competências desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e identificação das práticas que garantem o desenvolvimento dessas competências; (iii) análise e reflexão sobre as CCD privilegiadas nas práticas dos estudantes, a partir dos resultados dos seus projetos pedagógico-didáticos.

Metodologicamente recorreremos à análise documental que enquadra as CCD na FIP e a uma análise de conteúdo dos doze relatórios finais do MPHGP (2021 a 2023), realizados no âmbito das práticas de ensino supervisionadas. Nestes relatórios, foram objeto de análise as estratégias e atividades pedagógico-didáticas, os indicadores de avaliação das aprendizagens dos alunos e as CCD desenvolvidas.

Para a primeira etapa, recorreremos à análise documental, realizada a partir da Ficha da Unidade Curricular (UC) *Sociedade, Cultura e Território* do plano de estudos do MPHGP e do documento do Conselho da Europa (2017) que define as CCD. Esta primeira etapa encerra com um balanço da operacionalização do modelo de formação, a partir da análise de conteúdo dos registos de avaliação dos estudantes sobre o processo de formação vivido no âmbito da *Sociedade, Cultura e Território*, nos anos letivos de 2022-23 e 2023-24. A partir desta análise, foi possível reconhecer que o trabalho realizado nesta UC, junto dos estudantes/professores privilegia um conjunto de princípios pedagógico-didáticos que, na fase seguinte, são recuperados como categorias de análise das práticas dos alunos nas salas de aula:

- *aprendizagem centrada no aluno,*
- *participação ativa do aluno,*
- *aprendizagem autónoma e,*
- *vivência democrática na sala de aula.*

A segunda etapa, centrada na contextualização das competências desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e identificação das práticas implementadas, decorre da análise dos relatórios finais de mestrado dos estudantes. A partir destes, recorrendo à análise de conteúdo, analisam-se os indicadores de avaliação das aprendizagens dos alunos, a partir das quatro categorias definidas na etapa anterior: *aprendizagem centrada no aluno, participação ativa do aluno, aprendizagem autónoma e, vivência democrática na sala de aula*. São também objeto de análise de conteúdo as estratégias de sala de aula, tendo sido definidas para tal, *à posteriori*, um conjunto de seis categorias de análise. Deste modo, poderemos inferir em que medida, o processo formativo realizado na ESELx contribui para uma prática promotora do desenvolvimento das CCD.

As conclusões alcançadas nesta etapa abrem-nos o caminho para a terceira e última etapa: a identificação das CCD que os estudantes privilegiaram nas suas práticas e para as quais concorreram as estratégias pedagógico didáticas em que envolveram os seus alunos. Para esta análise mobilizamos as 20 CCD definidas pelo Conselho da Europa (2017).

Didática das Ciências Sociais e Competências para uma Cultura da Democracia

A construção do modelo de formação

A formação de professores no domínio das Ciências Sociais considera (a) a especificidade desta área do saber, que se traduz no ensino da História, Geografia, História de Arte...; (b) o contributo destas disciplinas escolares para a formação cidadã dos alunos do ensino básico (6-15 anos) e secundário (15-18 anos) (Tatioux-Guillon, 2013).

No âmbito da formação em DCS na ESELx, a UC *Sociedade, Cultura e Território* aposta no desenvolvimento de competências de cidadania a partir de estratégias e práticas de sala de aula mais centradas nos estudantes, que potenciam intencionalmente dinâmicas interativas de aprendizagem. A partir da definição de uma questão problema/question social relevante, os estudantes desenvolvem um percurso investigativo, metodologicamente alicerçado na metodologia de projeto, que concorre, não só para o desenvolvimento de competências investigativas, mas também de capacidades de cooperação, respeito e resolução de problemas, entre outras. Nesta lógica, valoriza-se uma componente formativa que torna evidente a relação entre o ensino e aprendizagem das Ciências Sociais e o desenvolvimento das CCD.

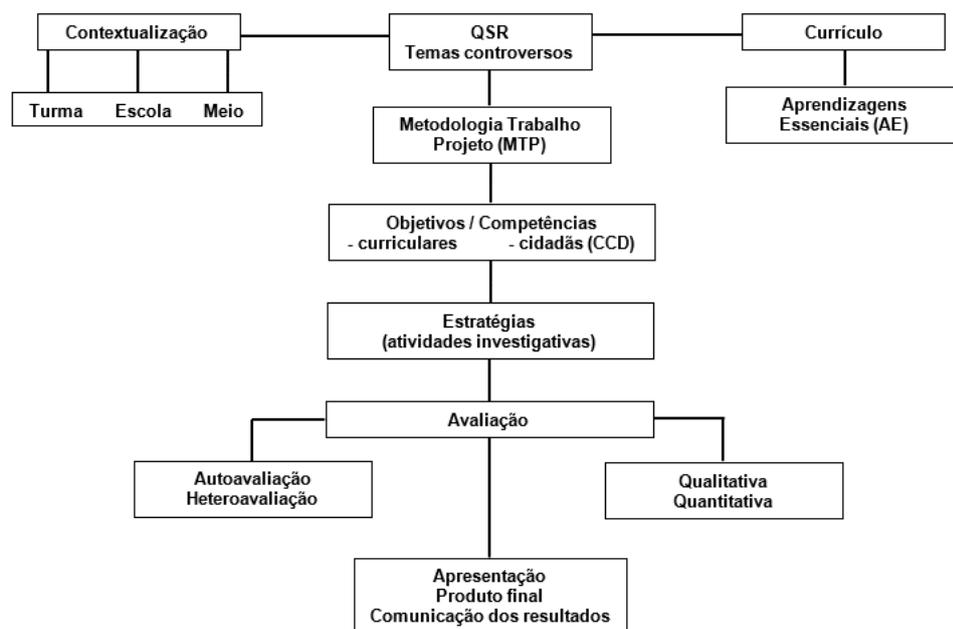
A implementação deste modelo de formação na ESELx, no âmbito da DCS, teve início em 2021, sustentando-se em metodologias investigativas e integrando as diferentes dimensões das CCD – capacidades, valores, atitudes, conhecimento e compreensão crítica – definidas no quadro de referência do Conselho da Europa (Hortas y Dias, 2023). Os valores são entendidos como “convicções gerais que as pessoas têm sobre os objetivos que merecem o nosso empenhamento na vida” (Conselho da Europa, 2017, p. 36); as atitudes incluem “uma convicção ou opinião sobre o objeto da atitude, uma emoção ou sentimento para com o objeto, uma avaliação (positiva ou negativa) do objeto e uma tendência para se comportar de uma certa maneira para com esse objeto” (p. 39); as capacidades pretendem “executar padrões complexos e bem organizados de pensamento ou comportamento, dando provas de adaptabilidade para atingir um fim ou um objetivo particular” (p. 43); e, por fim, o conhecimento é considerado como “o conjunto das informações possuídas por uma pessoa e, por compreensão, a faculdade de entender e avaliar os significados” (p. 43).

Valorizando a construção da relação entre a componente formativa e a prática docente, o modelo alicerça-se (i) na contextualização dos processos de ensino e de aprendizagem (turma, escola e meio) e, (ii) na integração do currículo prescrito em Estudo do Meio (6-10 anos) ou História e Geografia de Portugal (10-12 anos) (Figura 1).

O ponto de partida – questão social relevante ou tema controverso – deve ser, numa primeira fase, contextualizado no grupo de alunos (turma, escola e meio) e nas orientações curriculares que, em Portugal, se encontram delineadas nos documentos oficiais (*Aprendizagens Essenciais* – AE)

Figura 1

Modelo de formação em DCS/CCD



Fonte: Elaboração própria.

Tendo como eixo metodológico privilegiado a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), o percurso investigativo no domínio da DCS passa, então, pelas seguintes etapas:

- identificação de uma questão social relevante / tema controverso;
- definição de uma problemática;
- definição de objetivos, quer de aprendizagem, quer de CCD; conceção de estratégias de sala de aula, centradas em atividades investigativas;
- conceção e planificação da avaliação (quantitativa e qualitativa), envolvendo ações de auto-hetero-avaliação; comunicação do produto final e dos resultados.

A operacionalização do modelo de formação

O percurso formativo desenvolvido em *Sociedade, Cultura e Território*, UC obrigatória inserida no plano de estudos do MPHGP, valoriza uma lógica de desenvolvimento de competências investigativas e de cidadania democrática, potenciando a complementaridade entre os saberes da História e da Geografia (HeG).

Esta UC, lecionada no 2.º semestre do 1.º ano do curso de mestrado, integra cinco intencionalidades formativas: (i) aprendizagem centrada no estudante; (ii) participação ativa dos estudantes; (iii) aprendizagem autónoma; (iv) vivência democrática na sala de aula; (v) partilha de decisões. A operacionalização destas intencionalidades concretiza-se nos seguintes objetivos:

- problematizar a realidade social numa perspetiva crítica;
- construir um processo de análise crítica em HeG;

- desenvolver pensamento crítico a partir de questões sociais relevantes;
- desenhar propostas pedagógicas didáticas para desenvolver competências de cidadania democrática;
- construir um discurso analítico, crítico e reflexivo, sustentado num processo investigativo.

O percurso desenvolve-se em quatro etapas: (i) conceção do projeto de investigação; (ii) construção e desenho do projeto pedagógico-didático; (iii) comunicação; e, (iv) avaliação.

A primeira etapa – conceção do projeto de investigação – decorre em dois momentos: (1) caracterização de um contexto educativo e identificação de uma questão social relevante (QSR) ou tema controverso (TC); integração da QSR/TC nos documentos curriculares orientadores do 1.º ou 2.º CEB; identificação dos conteúdos e conceitos chave da HeG emergentes da QSR/TC; definição das Competências para uma Cultura da Democracia (CCD) potenciadas pela resolução da QSR/TC; (2) construção de um esquema conceitual que sustenta o quadro teórico emergente da QSR/TC, integrando conteúdos e conceitos da HeG, e da cidadania democrática.

Nesta etapa, os estudantes assumem o papel de investigadores, pesquisam, selecionam e organizam informação para argumentar cientificamente sobre a QSR/TC, identificando estratégias a mobilizar na sua análise.

Na segunda etapa – construção e desenho do projeto pedagógico-didático –, os estudantes assumem o papel de educador, envolvendo-se na construção de um projeto pedagógico-didático, contextualizado num grupo/turma, para exploração da QSR/TC, desafiando-se ao exercício de transposição didática do saber construído em situações de aprendizagem (Jiménez y Felices, 2018), ou seja, “a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar” e a aplicação da “teoria a contextos reais” (Cachinho, 2017, p. 16).

Na terceira etapa – comunicação – partilha-se e reflete-se em grande grupo sobre o percurso e o produto final e, na quarta etapa – avaliação – dinamiza-se um processo participado de avaliação do trabalho realizado na UC, implicando os estudantes no debate e na reflexão conjunta a partir de quatro tópicos focados na metodologia de trabalho e no desenvolvimento de CCD: 1) apropriação das CCD; 2) práticas a privilegiar; 3) estratégias/ modalidades/ instrumentos de avaliação participada numa prática democrática; 4) democraticidade vivida na UC.

O modelo de formação: a avaliação dos estudantes

Sendo relevante fazer um balanço da operacionalização deste modelo de formação, dando a voz aos estudantes, mobilizamos para este artigo a análise de conteúdo dos registos de avaliação da UC por estes realizada, nos anos letivos de 2022-23 e 2023-24.

No primeiro tópico, o nível de apropriação das CCD referenciado pelos estudantes, destaca os processos de pesquisa, decorrentes da metodologia de projeto: *o processo de recolha de informação foi uma mais-valia para a concretização do projeto; o processo de pesquisa e de criação permitiu-me desenvolver o meu nível de apropriação das CCD; as pesquisas foram uma grande ajuda.*

Sobre as práticas a privilegiar num processo formativo que objetive o desenvolvimento das CCD, os estudantes salientam um conjunto de estratégias e atividades: *aprendizagens ativas e dinâmicas de construção de conhecimento*; centralidade e voz do estudante, permitindo *que os alunos sejam atores e autores do seu próprio conhecimento, partindo dos conhecimentos dos alunos*; realização de *trabalho cooperativo*; e, *avaliação participada*.

Esta última referência é também muito valorizada na reflexão sobre o tópico três, centrado na participação dos estudantes no decorrer da UC, destacando que a *turma participar na construção de critérios de avaliação e, os momentos de autoavaliação no fim de cada aula*.

Por fim, sobre a democraticidade vivida no processo formativo, elege-se a oportunidade para decidir o que aprender e como aprender, pois, afirmam os estudantes, *tivemos poder de decisão na escolha do tema a trabalhar, bem como no produto a apresentar e os professores deram-nos liberdade e muitas oportunidades para participarmos nas decisões tomadas ao longo da UC*.

Ensaçando uma breve síntese da avaliação feita pelos estudantes, podemos confirmar que estes valorizam: (i) a aprendizagem centrada no estudante; (ii) a participação ativa e, (iii) a avaliação participada. Importa agora analisar de que modo as vivências deste processo formativo são transportadas para a construção e concretização das suas práticas enquanto professores.

As práticas dos estudantes nas escolas de 1.º e de 2.º ciclo (6-12 anos)

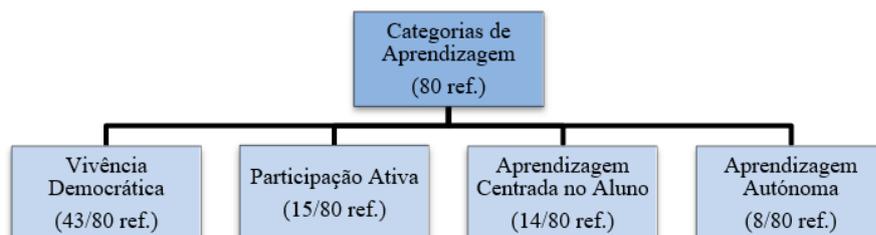
No quarto e último semestre do MPHGP, os estudantes realizam uma prática de ensino supervisionada, em que mobilizam conhecimentos e ferramentas metodológicas exploradas nos três semestres anteriores nas UC que foram lecionadas na ESELx. Para analisar de que modo as competências que desenvolvem, em *Sociedade, Cultura e Território*, são mobilizadas para o desenvolvimento das CCD nas práticas que implementam na sala de aula, recorreremos aos relatórios finais de mestrado realizados por 12 estudantes. Nestes relatórios analisámos: (i) as aprendizagens esperadas pelos alunos de 6-12 anos, a partir dos indicadores de avaliação definidos; (ii) as estratégias pedagógicas e didáticas implementadas.

Das aprendizagens dos alunos (6-12 anos) às práticas promotoras de uma cidadania democrática

Os relatórios finais dos estudantes dedicam uma secção à análise das aprendizagens realizadas pelos alunos a partir dos indicadores de avaliação, que definem previamente nos seus projetos de intervenção. São estes indicadores que mobilizamos agora para a análise das quatro categorias previamente definidas – *aprendizagem centrada no aluno, participação ativa do aluno, aprendizagem autónoma e, vivência democrática na sala de aula* – as quais correspondem, como tivemos ocasião de apresentar anteriormente, aos princípios pedagógicos e didáticos promovidos na UC *Sociedade, Cultura e Território*.

A Figura 2 ilustra a valorização atribuída a cada categoria nas práticas que os estudantes implementam em sala de aula. Com um total de 80 referências no conjunto dos doze relatórios analisados, os indicadores de avaliação definidos indicam que é na categoria *vivência democrática* que se concentra a maioria dos indicadores de avaliação (43/80 ref.), em segundo e terceiro lugar surgem, respetivamente, os indicadores relativos à *participação ativa* e à *aprendizagem centrada no aluno* e, por fim os indicadores que visam avaliar a autonomia do aluno na realização das tarefas e que integram a categoria *aprendizagem autónoma*.

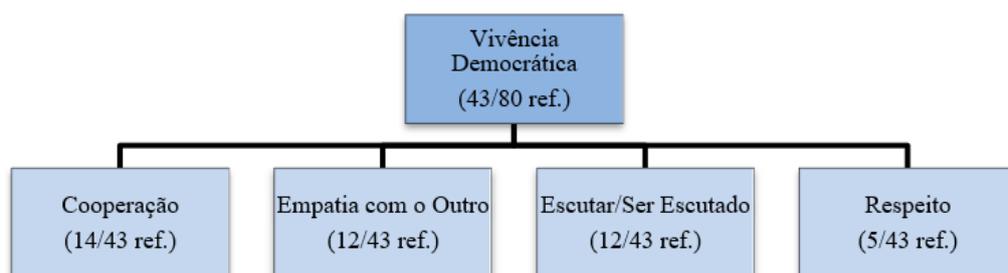
Figura 2
Categorias de análise das Aprendizagens dos Alunos



Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020-2021 a 2022-23.

A categoria *vivência democrática*, reunindo mais de 50% das referências identificadas nos indicadores de avaliação dos alunos, a qual se relaciona com as dinâmicas de trabalho em que os alunos necessitam de colaborar em grande grupo ou trabalhar com os seus pares em pequeno grupo na resolução de tarefas. As quatro subcategorias de análise que emergem evidenciam as intencionalidades subjacentes à *vivência democrática* (Figura 3) e encontram-se associadas a intencionalidades subjacentes às dinâmicas de trabalho interativas.

Figura 3
Vivência Democrática



Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020-2021 a 2022-23.

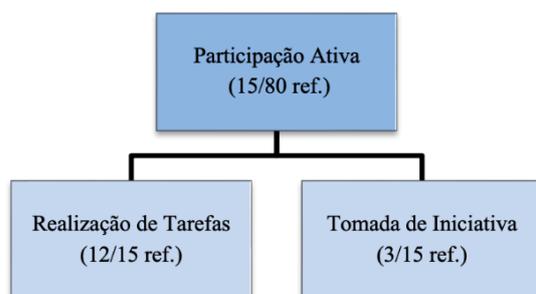
A primeira subcategoria, *cooperação*, com 14 referências num total de 43, avalia a capacidade de os alunos desenvolverem relações de trabalho com os seus colegas de turma. A *cooperação* reporta-se, por exemplo, ao “colaborar com os colegas na realização de atividades propostas” (R3), a “trabalhar em grupo de forma organizada” (R8) e, saber “partilhar ideias e opiniões” (R9). A segunda, *empatia com o outro* (12/43), remete para a capacidade necessária para efetivar os processos de cooperação em pequeno e grande grupo. Na *empatia*, destacam-se referências como a valorização de saber “colocar-se no lugar do outro” (R6, R7, R9), de “reconhecer a igualdade de todas as pessoas enquanto seres humanos” (R7) e, “reconhecer

os muçulmanos como seres iguais a si do ponto de vista humano” (R7). Na terceira, centrada na capacidade de *escutar /ser escutado* (12/43), surgem indicadores como “escuta com atenção opiniões divergentes” (R9), “respeita a intervenção do colega” (R12) e, “comenta as intervenções dos colegas” (R9). Por fim, na subcategoria *respeito* (5/43), com apenas 5 referências, destacam-se os indicadores que apelam a “respeitar a professora e os colegas em atividades de grande grupo” (R3) e “respeitar as regras de sala de aula” (R1, R3).

No que concerne à participação ativa, a sua análise permite identificar as duas subcategorias de análise que se destacam: *realização de tarefas* (12/15 ref.) e, de forma menos frequente, a *tomada de iniciativa* (Figura 4).

Sobre a primeira, associada à responsabilização do aluno pela realização do trabalho em sala de aula (12/15), destacam-se as aprendizagens que implicam “realizar as tarefas que lhe estão destinadas nas rotinas da sala” (R1), “cumprir as tarefas a que se propõe” (R4) e, “recolher a informação necessária para realizar o trabalho com os colegas” (R8).

Figura 4
Participação Ativa

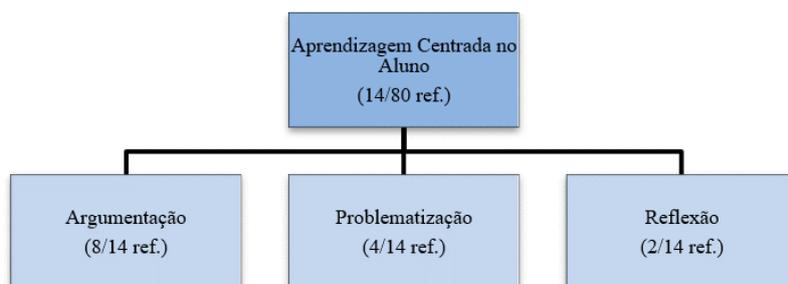


Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020–2021 a 2022–23.

Desta análise evidencia-se a importância que é dada ao envolvimento do aluno na realização das tarefas propostas, responsabilizando-o pela sua concretização. Contudo, a *tomada de iniciativa* (3/15) por parte do aluno para participar nas situações de sala de aula surge de forma muito pontual entre as aprendizagens que se espera que o aluno realize.

Para a categoria aprendizagem centrada no aluno (14/80 ref.) identificam-se três subcategorias de análise: *problematização*, *argumentação* e *reflexão* (Figura 5).

Figura 5
Aprendizagem Centrada no Aluno

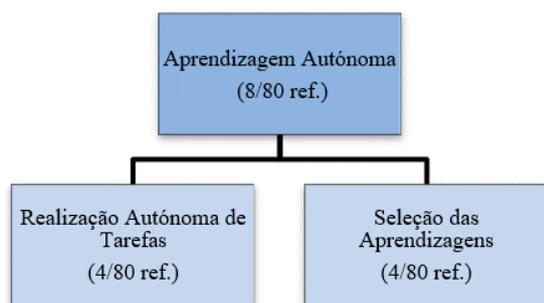


Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020–2021 a 2022–23.

A *argumentação* (8/14), subcategoria mais frequente, valoriza ações em que os alunos manifestam capacidades de “mobilizar conhecimentos/vivências prévias” (R5), “apresentar argumentos válidos” (R6), “expressar a sua opinião/ideias” (R8), “mobilizar argumentos” (R9) e, “fundamentar as suas opiniões” (R7). Na *problematização* (4/14), os alunos são convidados a “identificar um problema” (R7), a “questionar a realidade social” (R11), a problematizar a realidade” (R1). Já na *reflexão* (2/14), com apenas duas referências, surge o “refletir sobre a situação social identificada” (R1) e “expressar o que pensa perante uma situação problema” (R7). Importa reforçar que num processo de aprendizagem ancorado num modelo socioconstrutivista, o aluno deve assumir um papel central na construção das suas aprendizagens (Jófil, 2002). Os indicadores de avaliação analisados, deixam já nota que há algumas situações em que esta intencionalidade está presente, contudo apenas em cerca de 20% das referências.

A aprendizagem autónoma, categoria que reúne um número mais reduzido de indicadores de aprendizagem (8/80), reporta-se, fundamentalmente, à capacidade do aluno para a *realização autónoma de tarefas*, sem recorrer constantemente ao apoio do adulto e, por outro lado, à sua capacidade de *seleção das aprendizagens* que deve realizar (Figura 6).

Figura 6
Aprendizagem Autónoma



Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020-2021 a 2022-23.

Promover uma maior autonomia do aluno constitui um desafio difícil de implementar, até porque os contextos onde as práticas se realizam têm, à partida, rotinas instituídas e sobre as quais o estudante não pode intervir, alterando completamente as práticas do professor titular. Ainda assim, é importante destacar a presença desta intencionalidade nas aprendizagens que os estudantes propõem que os seus alunos concretizem, valorizando, por exemplo a capacidade de o aluno “realizar as tarefas sem a ajuda do adulto” (R1, R4, R12) e ser capaz de “selecionar as tarefas adequadas às suas fragilidades” (R1).

Em síntese, os projetos pedagógico-didáticos implementados pelos estudantes durante as suas práticas, no âmbito da FIP, permitiram envolver os alunos na realização de aprendizagens de *vivência democrática*, destacando-se a *cooperação*, *empatia* e *capacidade de escuta*. Também se percecionam aprendizagens no âmbito da *participação ativa*, que decorrem da responsabilização dos alunos na *realização das tarefas* propostas em pequeno e grande grupo. As aprendizagens em que os alunos assumem a *centralidade* na construção do seu conhecimento, valorizam a *argumentação* e a *problematização*, pilares fundamentais do desenvolvimento do pensamento crítico. Sobre a *aprendizagem autónoma*, conferindo maior protagonismo ao aluno na tomada de iniciativa e na consciencialização sobre as aprendizagens que deve

construir, reconhecemos que esta é pouco valorizada na intencionalidade dos indicadores de avaliação definidos nos projetos pedagógico didáticos analisados.

As estratégias pedagógicas e didáticas implementadas

A análise de conteúdo das estratégias e atividades que os estudantes identificam nos seus projetos pedagógico-didáticos permite identificar diversas opções de trabalho em sala de aula. Foram definidas seis categorias de análise, as quais reúnem um total de 174 referências:

- gestão das dinâmicas de sala de aula,
- comunicação,
- mobilização de ideias prévias,
- atividades em grupo/dinâmicas de trabalho cooperativo,
- autonomia na construção de conhecimento, e
- dinâmicas de avaliação.

Uma análise da Tabela 1 evidencia, de imediato, uma grande preocupação dos estudantes/professores com a implementação de estratégias, em sala de aula, que valorizem a realização de atividades em grupo (102/174 ref.).

Tabela 1
Estratégias de Ensino e Aprendizagem

Estratégias de ensino e aprendizagem	Atividades	Freq.	Freq, total
ATIVIDADES EM GRUPO/DINÂMICAS DE TRABALHO COOPERATIVO	Reflexão sobre questões/situações problema da realidade social	19	102
	Recolha e organização de informação em fontes diversas	14	
	Exploração de documentos/fontes diversas de informação	11	
	Resolução de situações problema	11	
	Debates	10	
	Argumentação	9	
	Escrita de textos coletivos	6	
	Realização de jogos didáticos	5	
	Simulação/Colocar-se no lugar do outro	5	
	Realização de trabalho de projeto	3	
	Realização de trabalho de campo	3	
	Realização de atividades investigativas	2	
	Construção de mapas e itinerários didáticos	2	
Construção de instrumentos de pesquisa	2		
COMUNICAÇÃO	Oral em grande grupo	15	28
	Escrita e/ou gráfica dos resultados dos projetos	13	
AUTONOMIA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO			15
GESTÃO DAS DINÂMICAS DE SALA DE AULA			12
MOBILIZAÇÃO DE IDEIAS PRÉVIAS			11
DINÂMICAS DE AVALIAÇÃO			6
Total			174

Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020-2021 a 2022-23.

Nesta categoria integram-se 14 atividades muito diversas, entre as quais surgem de forma mais valorizada a “reflexão sobre questões/situações problema da realidade social” (19/102), a “recolha e organização de informação em fontes diversas” (14/102), a “exploração de documentos/fontes diversas de informação” (11/102), a “resolução de situações problema” (11/102), os “debates” (10/102) e a “argumentação” (9/102). Estas e as restantes oito atividades, de natureza interativa, evidenciam a preocupação dos estudantes em proporcionar aos seus alunos dinâmicas de trabalho que impliquem a interação no grupo/turma. É a partir destas situações de aprendizagem, em articulação com os objetivos definidos, que os estudantes preveem o desenvolvimento de competências de *vivência democrática* e de *participação ativa*, valorizando o papel do aluno.

Ocupando uma segunda posição, muito distanciada da categoria anterior, surge a categoria estratégias de comunicação (28/174), quer de comunicação “oral em grande grupo”, quer de comunicação “escrita e/ou gráfica dos resultados dos projetos”. A estas estratégias seguem-se, as que valorizam a autonomia na construção de conhecimento (15/102), a gestão das dinâmicas de sala de aula (12/102), a mobilização de ideias prévias dos alunos e, com um número de referências muito reduzido, as dinâmicas de avaliação.

Nas estratégias de *autonomia* do aluno *na construção de conhecimento*, os estudantes valorizam as atividades de realização de “ficheiros de trabalho autónomo”, “valorização das iniciativas dos alunos” na “construção social dos saberes”, de “reflexão e construção de conhecimento de forma autónoma”. Sobre a *gestão das dinâmicas de sala de aula*, as atividades organizam-se entre o “conselho/assembleia de turma”, as “rotinas do dia”, a “responsabilização dos alunos em alguns momentos da agenda semana” e, a “reflexão crítica sobre situações e comportamentos do quotidiano”. A *mobilização de ideias prévias* dos alunos ocorre de diferentes formas, a partir da “exploração de guiões de trabalho”, da realização de “esquemas concetuais”, da “exploração de textos” ou a partir de “conversas” com os alunos antes de iniciar a exploração de um novo tema/conteúdo ou conceito.

Em síntese, as estratégias de aprendizagem que os estudantes definem nos seus projetos revelam a preocupação destes em envolver os alunos em aprendizagens que impliquem o trabalho em pequeno e grande grupo. Do ponto de vista da cidadania democrática, para promover esta capacidade necessária “para participar plenamente com outros em atividades, tarefas e projetos comuns” (Conselho da Europa, 2017, p. 49), os estudantes recorrem a um conjunto diverso de atividades, colocando ênfase nas atividades que conduzem os alunos na reflexão e resolução de questões/situações problema, na recolha e organização de informação a partir da exploração de fontes diversas, envolvendo-os ainda em momentos de debate que impliquem a argumentação de diferentes pontos de vista (Slavin, 1980; Arató y Varga, 2015). A sua atenção é também direcionada para a comunicação, oral e escrita, prevendo momentos de autonomia do aluno na construção de conhecimento.

As CCD desenvolvidas pelos alunos

A análise de conteúdo dos textos produzidos pelos estudantes, nos seus relatórios finais de conclusão do mestrado, relacionados com a avaliação dos objetivos dos seus projetos de

intervenção na sala de aula, permite identificar as CCD que foram objeto dos processos de ensino e aprendizagem implementados com os diferentes grupos de crianças (Tabela 2).

Em primeira instância, observa-se uma significativa diversidade de competências que foram promovidas a partir das estratégias e atividades implementadas em sala de aula, ainda que oito tenham uma frequência inferior a 3, por surgirem num número menor de projetos.

Tabela 2
CCD desenvolvidas pelos alunos

Competências para uma Cultura da Democracia		Freq.	Freq. (total)	Freq. %
CAPACIDADES	Cooperação	7	30	43,48
	Análise e pensamento crítico	6		
	Empatia	5		
	Capacidades linguísticas, comunicativas	3		
	Autonomia	3		
	Capacidades de escuta e observação	3		
	Resolução de conflitos	2		
	Flexibilidade e Adaptabilidade	1		
ATITUDES	Respeito	7	19	27,54
	Espírito cívico	4		
	Responsabilidade	3		
	Tolerância para com a incerteza	2		
	Eficácia pessoal	2		
	Abertura à diversidade cultural	1		
VALORES	Valorização da diversidade cultural	4	11	15,94
	Valorização da democracia	3		
	Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos	3		
	Valorização da igualdade	1		
CONHECIMENTO E COMPREENSÃO CRÍTICA	Conhecimento e compreensão crítica do mundo	6	7	10,14
	Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo	1		
PARTICIPAÇÃO		2	2	2,90
Total			69	100,00

Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020-2021 a 2022-23.

É de destacar que é na área de competência Capacidades (43,5%) que se situam cerca de metade das competências trabalhadas, com particular destaque para a *cooperação*, *pensamento crítico* e *empatia*. A segunda área mais valorizada corresponde às Atitudes (27,5%), com o protagonismo das competências *respeito* e *espírito cívico*. No conjunto, Capacidades e Atitudes reúnem 71% das competências identificadas pelos estudantes na sua avaliação das competências para as quais os seus projetos concorreram. Na área Valores a frequência das competências identificadas oscila entre 4 e 1, destacando-se a *valorização da diversidade cultural*. Finalmente, na área Conhecimento e Compreensão Crítica, a competência conhecimento e compreensão crítica do mundo surge em seis dos 12 projetos analisados.

Centrando a nossa atenção nas competências com 4 ou mais referências no conjunto dos relatórios analisados percebemos quais as CCD que foram privilegiadas nos diferentes contextos da prática: com 7 referências, *cooperação* e *respeito*; com 6 referências, *análise e pen-*

samento crítico, e conhecimento e compreensão crítica do mundo. Segue-se a empatia com 5 referências e, com 4, o espírito cívico e a valorização da diversidade cultural.

As razões que levaram ao privilegiar destas competências estão diretamente associadas à característica e necessidades dos alunos, às metodologias de ensino implementadas na sala de aula e aos conteúdos de HeG trabalhados.

Em síntese, podemos afirmar que o conjunto de CCD identificadas nos relatórios revela a sua valorização pelos estudantes, dando sequência do processo formativo vivido na UC *Sociedade de Cultura e Território* nas suas práticas de sala de aula com as crianças. Mesmo que, para algumas CCD, a investigação nos informe que a frequência com que são trabalhadas é reduzida, tal não significa que não façam parte do repertório dos estudantes, mas sim que a sua valorização dependeu da especificidade dos contextos onde desenvolveram a sua prática.

Conclusão

A análise realizada a partir dos relatórios finais de mestrado dos estudantes da ESELx, centrados na investigação, reflexão e prática em torno do desenvolvimento de CCD, permite-nos considerar que as mudanças introduzidas em 2020/2021 na UC *Sociedade, Cultura e Território*, no domínio das Ciências Sociais, começou a dar os seus frutos. O facto de, em quatro anos, entre 2021 e 2024, terem sido produzidos 12 estudos diretamente relacionados com as CCD, demonstra o impacto que esta disciplina tem tido na formação dos futuros professores.

As intencionalidades definidas naquela UC revelam-se nas práticas dos estudantes, quando se encontram na sala de aula, a implementar os seus projetos pedagógico-didáticos, com alunos do ensino básico (6-12 anos), revelando a capacidade de conceber um ensino contextualizado, a partir do qual identificam as CCD que devem/podem ser desenvolvidas.

A centralidade que as *capacidades* e as *atitudes*, domínios definidos nas CCD, ocupam nas práticas e, conseqüentemente, nos estudos incluídos nos seus relatórios finais de mestrado, é também um sinal de que há ainda um trabalho que deve ser continuado e aprofundado. A formação na ESELx, nomeadamente na UC *Sociedade, Cultura e Território*, deverá ajudar os estudantes a despertar para os outros domínios: o *conhecimento e compreensão do mundo* e os *valores*. Mas, fica também evidente o contributo da Didática das Ciências Sociais, História e Geografia, para a formação de professores conscientes da necessidade de contribuir para que as novas gerações estejam capacitadas para o exercício de uma cidadania crítica, democrática e transformadora.

Em breves palavras, os estudantes (i) reconhecem a importância de implementar um projeto de investigação-reflexão para alicerçar projetos pedagógico-didáticos no âmbito das Ciências Sociais, História e Geografia; (ii) assumem a necessidade de considerar todas as CCD, mediando-as a partir das características dos contextos, das QSR/TC selecionadas e das orientações curriculares; (iii) implementam processos de avaliação sobre a prática, que evidenciam as metodologias facilitadoras da participação ativa dos alunos, no desenvolvimento das CCD na sala de aula do ensino básico (6-12 anos).

Referencias

- Arató, F., y Varga, A. (2015). *A Handbook for learning together – an introduction to co-operative learning*. University of Pécs.
- Cachinho, H. (2017). Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade. *Revista de Educação Geográfica*, 1, 9-19. <https://doi.org/10.21747/GeTup/1a1>
- Conselho da Europa (2017). *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa.
- Dias, A. (2021). Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: perspetiva crítica para a mudança. *Da investigação às práticas*. 1(11), 80-101. <https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.225>
- Dias, A., y Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo Competências Investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: Abordagens a partir da Didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200. [10.17346/se.vol20.160](https://doi.org/10.17346/se.vol20.160)
- Estrela, A. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI(1), 17-29.
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Ediciones 62.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Principia.
- Hortas, M. J., y Dias, A. (2023). In M. E. Cambil, A. R. Fernández y N. De Alba (Coord.) *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 629-637). Narcea.
- Jiménez, M. D., y Felices, M. M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado. La infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>
- Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, 2(2), 191-208.
- Marcelo-Garcia, C. (1999). *Formação de professores*. Porto Editora.
- Márquez de la Plata, J., y González, G. (2002). Las actividades de enseñanza como punto de partida para el cambio real en la formación inicial del profesorado de primaria. In J. Estepa-Jiménez, M. de la Calle y M. Sánchez-Agustí, *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 499-514). AUPDCS, Editorial Libros Activos.
- Ortega y Gasset, J. (2016). *O que é a filosofia?* Cotovia.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Tutiaux-Guillon, N. (2013). Réflexions sur la recherche en didactique de l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté. In J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 563-576). AUPDCS, RIDCS e UAB.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.