
Debater para aprender: a estratégia de debate no 1.º ceb

RITA MIGUEL DOS SANTOS

210140020@estudantes.ips.pt

Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Educação (ESE/IPS)

CARLA CIBELE FIEL VASCONCELOS FIGUEIREDO

carla.cibele@ese.ips.pt

Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Educação (ESE/IPS) e Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

Resumo

O presente artigo resulta de um trabalho de investigação desenvolvido durante a formação inicial sobre a implementação da estratégia de *debate* nas práticas de ensino. Com esta publicação pretende-se incentivar outros docentes a compreenderem e a refletirem sobre a adoção da estratégia de *debate* no 1.º ciclo no Ensino Básico. Tal como o mundo se encontra em constante mudança, alguns dos interesses e necessidades manifestadas pelas crianças vão ao encontro destas alterações. Assim sendo, tendo em consideração que é na escola que os/as alunos/as adquirem as principais competências e conhecimentos fundamentais para o seu crescimento e acreditando numa prática pedagógica assente na cooperação entre todos os membros da sala, isto é, entre o/a docente e os/as alunos/as, é crucial que esta se assuma como um lugar onde, tal como os adultos, as crianças também possam exercer os seus direitos – e deveres.

Deste modo, durante um estágio curricular, mais concretamente um estágio que foi realizado com uma turma do 3.º ano de escolaridade, e perante uma partilha relevante das crianças, considerou-se crucial dar resposta ao interesse evidenciado. À vista disso e com o objetivo de promover/aprimorar a formação cidadã participada e democrática, bem como a partilha e consciencialização de temáticas sociais, recorreu-se a uma das metodologias importantes para o desenvolvimento e aquisição da componente cidadã, nomeadamente a estratégia de *debate*.

Em suma, estes momentos livres de partilhas demonstraram ser vantajosos para as crianças, já que proporcionaram o desenvolvimento e/ou a apropriação de atitudes, capacidades e competências inerentes à formação cidadã, como é o caso da argumentação, reflexão, respeito, entre outros, mas também da consciencialização do mundo que as rodeia e, conseqüentemente, permitir que se traga o quotidiano para a sala de aula.

Palavras-chave:

Cidadania; Participação Democrática; Debate.

Abstract

This article, although implemented during initial training, is the result of research into the implementation of the debate strategy in teaching practices and aims to give other teachers the ability to reflect on the issue in question, namely “Debating to learn: The debate strategy in the 1st cycle of basic education”.

Just as the world is constantly changing, some of the interests and needs expressed by children are in line with these changes. Therefore, taking into account that it is in the institution that pupils acquire the main skills and knowledge that are fundamental to their growth and believing in a pedagogical practice based on cooperation between all the members of the class, that is, between the teacher and the pupils, it is crucial that the school assumes itself as a place where, just like adults, children can also exercise their rights - and duties.

So, during a curricular internship, more specifically in a 3rd grade class, and faced with a relevant sharing, I considered it crucial to respond to the interest shown. In view of this, and with the aim of promoting participatory and democratic citizen training, as well as sharing and raising awareness of social issues, one of the important methodologies for developing and acquiring the citizen component was used, namely the debate strategy.

In short, these free moments of sharing proved to be advantageous for the children, as they allowed them to develop and/or appropriate attitudes, skills and competencies inherent to citizenship training, such as argumentation, reflection, respect, among others, but also to become aware of the world around them and, consequently, to bring everyday life into the classroom.

Key concepts:

Citizenship; Democratic Participation; Debate.

Introdução

Ao longo do meu percurso académico tive a oportunidade de viver diferentes experiências de estágio e, por isso, também, estar em contacto com variadas práticas pedagógicas. Assim, perante a observação e reflexão das diferentes realidades a que estive exposta, comecei a compreender que nos contextos onde a voz e a participação dos/as alunos/as estava presente, estes/estas demonstravam estar mais motivados/as e interessados/as no que estava a decorrer na sala de aula.

Perante esta reflexão e acreditando na comunidade escolar onde, tal como os adultos, as crianças também devem ser ouvidas e respeitadas, exercendo, assim, os seus direitos e deveres, demonstrou ser uma das principais motivações que levaram a querer desenvolver o presente estudo. Pois, tal como Collin (2001, cit. por Silva, 2014) defende, “O professor realiza o processo de aprendizagem em conjunto com a criança, onde ela, através do apoio dado pelo mesmo, vai-se tornando cada vez mais competente e desenvolve a sua autonomia” (p. 42), já que, como exposto anteriormente, uma prática pedagógica deve reconhecer-se como uma contínua cooperação entre os membros da turma, isto é, o/adulto e os/as alunos/as.

Estando ciente de que o mundo está em contante alteração e apresenta ser cada vez mais globalizado, compreendemos que é fundamental que se invista mais na formação cidadã/cidadania nas escolas. O desenvolvimento desta componente, isto é, a formação cidadã/cidadania, não pode – nem deve – estar restrita apenas ao desenvolvimento de competências, pois importa que também exista a consciencialização de temáticas sociais relevantes, tanto a nível histórico como atual, já que é importante que as crianças estejam a par do mundo que as rodeia. Por essa razão, a comunidade escolar deve ser capaz de proporcionar um ambiente no qual os/as alunos/as possam adquirir diferentes literacias (Monteiro et al., 2016).

Ainda que as motivações expressas anteriormente tenham sido as principais razões que levaram ao desenvolvimento do presente estudo, encontrando-me a exercer o papel de estagiária, mas também de investigadora, foi crucial estar em constante observação, de forma a conseguir dar respostas a eventuais curiosidades que surgissem na sala de aula. Este papel investigativo também se assumiu como sendo de uma observadora participante, visto que, durante o período de estágio pertenci ao grupo de alunos em questão, existiu sempre a necessidade de interagir com os mesmos (Amado, 2014). Assim e uma vez que o

mesmo teria de fazer sentido para o grupo de alunos/as em questão, foi ao observar um episódio, no qual uma das crianças abordou um assunto social, isto é, a temática da guerra, durante um dos tempos que compunham a rotina da turma, que se tornou importante criar um espaço em que tais questões pudessem ser debatidas.

Figura 1

Nota de campo do episódio referido anteriormente

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

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

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

G.: “O livro é realista!”

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

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

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

Deste modo, enunciaram-se objetivos a atingir, nomeadamente com-

prender de que forma a estratégia de *debate* pode ser potencializadora de atitudes, capacidades e competências essenciais para a formação cidadã dos/as alunos/as, bem como perceber como o *debate* pode ter um papel importante na consciencialização dos/as alunos/as sobre temas sociais relevantes.

Tendo em vista os objetivos atrás enunciados, formularam-se as seguintes questões de investigação:

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

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

Uma vez que o plano curricular oficial não é capaz de incluir de forma rápida as alterações que vão ocorrendo no mundo e, por isso, aos interesses manifestados pelos/pelas alunos/as, compete ao/à docente, este que está em constante formação, estar preparado para responder a tais questões. Para tal, é necessário que, tal como a atitude do adulto, o contexto também reflita ser um ambiente propício e promotor da voz e da participação dos membros que compõem a turma. A ideia apresentada é defendida por Rolla (2004), já que só será possível quando

“(…) o professor estimula os alunos a converterem a sala de aula numa comunidade de investigação, na qual eles se sentem convidados a participar, expressando os seus pontos de vista e dando os seus contributos” (p. 101).

Apesar de o estudo em questão ter sido desenvolvido num contexto regido pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), isto é, num modelo pedagógico no qual os alunos/as estão habituados/as a ter um papel ativo na sala de aula, ou seja, a uma prática democrática, considerou-se que existia espaço para potencializar as competências do grupo. Assim, tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, isto é, não só, mas dado à impossibilidade de o currículo dar uma resposta rápida às alterações que se vão vivenciado, levando a que os interesses dos alunos não possam ser acolhidos, a estratégia de *debate* demonstrou ser inovadora, já que, existindo um espaço no qual as crianças pudessem debater sobre assuntos do quotidiano, tornou-se claro a cooperação e a aquisição de novos conhecimentos com e através do outro.

Sendo um estudo com uma forte ligação à área curricular de Cidadania e tendo em conta os documentos de referência existentes, foi indis-

pensável recorrer a alguns deles para fomentar a intervenção realizada, nomeadamente ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e às Aprendizagens Essenciais (AE), mais concretamente às de Cidadania e Desenvolvimento.

Posto isto, importa destacar que uma escola democrática, aquela pela qual lutamos todos os dias, é uma instituição que, mais do que instruir estudantes, visa desenvolver cidadãos ativos, conscientes, sendo, para tal, essencial que os interesses e necessidades das crianças se façam ouvir. Tal como defende Patacho (2021) a educação será a ponte para a formação pessoal e intelectual das pessoas, esta que terá grande importância tanto no presente como no futuro das mesmas.

1. Fundamentação Teórica

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

É primordial que se desenvolva e se encare a escola como um lugar onde todos possam adquirir diversas aprendizagens, ou seja, deve assumir-se como um espaço que disponha de inúmeras literacias (Niza, 2015), já que é o sítio onde as crianças passam maior parte dos seus

dias. Ainda assim, também existe a importância de ser uma instituição onde todos/as possam crescer de forma igualitária, nunca deixando de respeitar os ritmos de cada criança.

Em 2018, de maneira a apoiar a introdução desta componente cidadã nas escolas, o Ministério da Educação (ME) publicou os seguintes documentos: Aprendizagens Essenciais, no caso a criação da componente Cidadania e Desenvolvimento; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. É claro que ambos, como expressa Martins et al. (2017), mobilizam

(...) valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. (p. 10)

Em conformidade com a autora e tendo em consideração o papel que a criança assume desde cedo, isto é, o de membro da sociedade e de uma comunidade, mais precisamente a comunidade escolar, é fundamental que as competências inerentes à formação cidadã sejam desenvolvidas nas salas de aula, pois será dessa forma que se estarão a formar cidadãos conscientes e responsáveis dos seus direitos e deveres.

Segundo Afonso (2007), existem diferentes metodologias para se explorar a componente cidadã nas salas de aula, nomeadamente através de processos de trabalho cooperativo, processos de trabalho reflexivo, processos de resolução de problemas, processos de negociação, acordo e contrato, *role play*/simulação de papeis e ações concretas.

Posto isto, a instituição deve assumir-se como um lugar onde os/as alunos/as possam adquirir competências e conhecimentos das variadas áreas que compõem o currículo, sem nunca esquecer que, gradualmente, também deve potenciar e formar cidadãos conscientes e responsáveis das diferentes realidades a que estamos expostos, respeitando e acolhendo o próximo. Como defende Patacho (2021), “A educação a que temos acesso, na escola, deve proporcionar a todos uma caixa de ferramentas culturais a que recorrer para construir explicações e tomar decisões sobre as mais variadas situações” (p. 9), pois a escola deve ser capaz de preparar as crianças para a vida, seja ela social, pessoal, académica ou profissional.

1.2. Participação Democrática na sala de aula

Em 1986, com a promulgação da intitulada “Lei de Bases do Sistema Educativo” (Lei n.º 46/86), é que se instituiu a “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a

uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Diário da República, 1986, p. 3068). Progressivamente a escola começou a assumir-se como um espaço democrático e, consequentemente, promotor não só dos diferentes conhecimentos referentes às áreas que compõem o currículo, mas também da aquisição de competências que impulsionassem o desenvolvimento e crescimento dos/as alunos/as, como é o caso da formação cidadã.

Tal como a sociedade, a comunidade escolar também deve representar um contexto democrático e estimular a participação dos/as alunos/as, já que, como destaca Torres (2001, cit. por Lima, 2005), estes não nascem com essa competência, mas a mesma deve ser impulsionada. Em conformidade, é importante que se vá desmitificando o facto de que permitir que as crianças tenham um papel ativo na sala de aula retira “poder” ao/à docente, visto que a relação entre o/a adulto/a e os/as alunos/as trata-se de uma relação de cooperação.

A componente “Participação Democrática”, esta que se encontra incluída na Educação para a Cidadania, “(...) representa, assim, não apenas a concretização de um direito, nem somente um processo para atingir deliberações democráticas, mas encerra ainda um valor intrínseco e substantivo, de nuclear significado pedagógico” (Lima, 2005,

p. 76), ou seja, mais do que permitir que as crianças tenham uma participação ativa, consiste na consciencialização da mesma sobre assuntos que lhes dizem respeito, tanto no contexto escolar como no seu quotidiano, ou fora dele.

Devido ao crescente reconhecimento da importância que existe em proporcionar aos/às alunos/as o direito que os/as mesmos/as possuem, no ano de 2021, o Conselho Nacional de Educação, divulgou a Recomendação n.º 2, intitulada de “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”. A presente recomendação defende variadas visões relativas à voz/participação das crianças tendo como principal objetivo “(...) sugerir orientações que permitam dar uma maior importância ao diálogo na construção das aprendizagens curriculares e na socialização democrática dos/as alunos/as, assegurando o seu envolvimento efetivo no próprio processo de educação” (M. E. B. Santos, 2021, p. 75).

Como já foi realçado, é de extrema relevância que a comunidade escolar se reconheça, cada vez mais, como um espaço onde as crianças possam exercer os seus direitos e, mais do que isso, os possam praticar. Para tal, é fundamental que os/as docentes tenham a capacidade de auxiliar no desenvolvimento e/ou apropriação das competências

necessárias para o crescimento do papel ativo dos/as alunos/as. Como defende Niza (2015), a escola deve ter valores bem definidos, pois só assim se terá a aptidão de se formarem cidadãos responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres, prontos para encarar as situações do seu quotidiano e da sociedade.

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

Considerando os tópicos anteriores, é crucial que tenhamos noção de que a escola deve estar preparada para dar resposta a todos os alunos, independentemente das suas condições (Patacho, 2021).

Com isto, o filósofo Matthew Lipman desenvolveu o programa “Filosofia para Crianças” com o intuito de as crianças debaterem sobre filosofia, mas, mais do que isso, proporcionar que as crianças conseguissem “aprender a pensar melhor” (Libório, 2008, p. 1).

Reconhecendo que o ambiente em sala de aula deve ser promotor tanto de competências inerentes à formação cidadã como, também, de fomentar os conhecimentos que as crianças já possuem, o *debate* apresenta ser uma estratégia potenciadora desses aspetos, visto que é um momento no qual “(...) os indivíduos expressam valores e regras sociais que orientam o seu comportamento e as tomadas de posição em situações enunciativas que envolvem temas controversos em relação

a esses valores e regras sociais” (Cristóvão et al., 2003, p. 1436).

Posto isto, importa evidenciar a diferença que existe entre discutir e debater, estes que, ainda que possa dar a ideia de que têm o mesmo significado, os seus conceitos demonstram o contrário. Assim, discutir reconhece-se como uma “(...) competição entre opiniões antagónicas” (Vasconcelos et al., 2017, p. 81), ou seja, a rivalidade entre as opiniões partilhadas. Já debater consiste numa “troca de opiniões” (Vasconcelos et al., 2017, p. 81), tendo sempre ciente o respeito pela partilha realizada pelo próximo.

Assim e indo ao encontro da presente investigação, mais concretamente a adoção da estratégia de *debate*, esta insere-se numa das abordagens defendidas por Afonso (2007), mais precisamente “Processos de trabalho reflexivo”, já que a mesma diz respeito à partilha e reflexão de temáticas, exprimindo as suas ideias e desenvolvendo uma prática democrática.

O autor Gonçalves (2009) destaca a presença do *debate* possuir quatro dimensões: Dimensão psicológica; Dimensão cognitiva; Dimensão social; Dimensão didática. Considerando as dimensões apresentadas, o *debate* desenvolvido no estudo encontra-se inserido na Dimensão

psicológica, já que se teve em atenção e se recorreu aos interesses manifestados pelos/pelas alunos/as.

O facto de existir um momento livre no qual as crianças possam partilhar as suas ideias leva a que se pense no ambiente de sala de aula, este que não pode ser fechados às situações do mundo. É por via do diálogo com os outros que as crianças se consciencializam e adquirem novos conhecimentos relativos a realidades distintas das suas e, consequentemente, que possam refletir sobre os assuntos e agir com respeito pelo próximo (Freire, 1987, cit. por Souza e Suhr, 2022).

A adoção de uma estratégia como a abrangida no presente de estudo, nomeadamente o *debate*, é benéfica para as crianças, pois, tendo estas, através das redes sociais e dos media, acesso a cada vez mais informação, é importante que lhes possam ser dadas respostas. Além disso, a possibilidade de espaços para partilhas livres também proporciona ao/à professor/a noção de conhecimentos prévios que as crianças já detêm sobre alguns assuntos, mas também permite que as mesmas possam refletir sobre si, os seus e os valores de outros sujeitos (Libório, 2008).

Em suma, a estratégia de *debate* como forma de aprendizagem cívica

deveria ser adotada nas escolas, já que favorece na construção cidadãos conscientes e responsáveis, mas também no alargamento de novos conhecimentos, estes que são realizados em grupo. Ainda que a estratégia tenha sido implementada num contexto no qual as crianças já estavam habituadas a ter um papel ativo nos momentos que compunham a sua rotina, tendo em conta os interesses e necessidades manifestadas, demonstrou ser um método eficaz para a abordagem das temáticas em questão, nunca esquecendo o quão enriquecedora foi ao nível das aprendizagens adquiridas, estas que de outra forma poderiam não ser abordadas.

2. Metodologia de Investigação

Para o desenvolvimento do presente projeto foi necessário recorrer a opções metodológicas que fossem adequadas, sendo estas a investigação qualitativa e a investigação sobre a prática.

A adoção da investigação qualitativa demonstrou ser apropriada, não só porque “(...) permite elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações dos fenómenos e tomar decisões informadas para a acção educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática” (McMillan e Schumacher, 2005, cit. por Alves & Azevedo, 2010, p.

49), mas também devido às suas características. O procedimento adotado no estudo foi a recolha de dados em ambiente natural, dentro da rotina do grupo (Bodgan e Biklen, 1994). Além disso, sendo esta uma abordagem descritiva, os dados foram recolhidos em registos realizados pelos/pelas alunos/as e registos áudio. Sem perder o foco de alcançar os objetivos previamente expressos, ou seja, desenvolver a formação cidadã dos alunos e a sua consciencialização sobre temáticas sociais, o principal foco foi o processo, pois era crucial compreender as interações no decorrer do mesmo e não se o que era registado, no final dos *debates*, estava correto ou não. A última característica diz respeito ao significado, este foi essencial, visto que, no final da intervenção, isto é, da realização dos momentos dedicados aos *debates*, foi importante obter um *feedback* por parte dos alunos sobre os mesmos. Relativamente à investigação sobre a prática, como foi mencionado anteriormente, a formação dos/as professores/as não pode, nem deve, estar restrita à inicial. Assim, tal como deverá acontecer ao longo da profissão, no decorrer do estágio, foi fundamental ter a capacidade de observar e, posteriormente, de refletir sobre todos os momentos realizados. É perante esta constante avaliação do trabalho desenvolvido

que se consegue ter a capacidade de, futuramente, melhorar e/ou adaptar a novos contextos. Segundo Cochran-Smith e L. Lytle (1993, cit. por Alarcão, 2001), “a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflete os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (p. 5). Por conseguinte, durante a experiência de estágio, além de participar, foi importante ter um olhar mais atento sobre possíveis questões que pudessem surgir, tal como aconteceu num dos momentos da rotina do grupo.

3. Intervenção Pedagógica

A intervenção consistiu em seis momentos, com o objetivo não só de proporcionar outro sentido ao ato de participar do grupo em questão, mas principalmente de desenvolver a formação cidadã dos/as alunos/as, consciencializando-os sobre temáticas relevantes, estas que surgiram devido aos interesses manifestados.

3.1. 1.º momento – “O que é participar?”

O primeiro momento, ainda que elucidada relativamente à participa-

ção das crianças na sua rotina, tendo em conta a importância que existia em “dar voz” e ouvir os/as alunos/as, considerou-se importante compreender quais as conceções dos/as mesmos/as em relação ao conceito de participar e onde para eles/elas isso era visível na sala de aula. Desde modo, a turma foi organizada em grupos, aos quais lhes foi facultada uma folha de registo com as seguintes perguntas: “O que é para vocês participar?”; “Em que momentos na sala é que vocês consideram que têm esse papel”. Alguns exemplos de respostas à primeira pergunta foram as seguintes: “Participar é colaborar”; “Quando damos uma opinião estamos a participar”; “Participar é não ser posto de parte”. Já para a segunda pergunta algumas respostas foram: “Participamos na apresentação de produções, participamos no conselho de cooperação, projetos e nos momentos coletivos”; “Costumamos participar na matemática coletiva, trabalho de texto, projetos, conselho de cooperação, livros e leitura, etc.”. Assim que todos os grupos registaram as suas conceções, foi sugerido que cada um deles se dirigisse à frente da sala e partilhasse com os restantes colegas os seus apontamentos, verificando-se que as ideias foram muito semelhantes. Esta partilha foi um elo de ligação com a importância de consciencializar a turma acerca da liberdade de expressão, esta

que, ainda que possa não parecer, não é um direito ilimitado.

Após o levantamento das conceções abordadas anteriormente e fazendo ponte com o 2.º momento da intervenção, questionou-se a turma sobre o seguinte: “Será que, em Portugal, sempre tivemos a oportunidade de participar e de dar a nossa opinião livremente?”, com o intuito de levar as crianças a refletirem sobre o assunto. De seguida, recorreu-se ao livro “Avó, onde é que estavas no dia 25 de abril?”, da autoria de Ana Markl, no qual, em conjunto, analisámos os elementos paratextuais do mesmo, principalmente o título do mesmo, já que as crianças partilharam histórias dos seus avós na altura da data em questão. Depois da leitura da história, retomou-se à pergunta elaborada inicialmente, isto é, “Será que, em Portugal, sempre tivemos a oportunidade de participar e de dar a nossa opinião livremente?”, à qual os/as alunos/as responderam com prontidão: “Não”; “Antes do 25 de abril, não!”.

3.2. 2.º momento – Lançamento da sugestão dos *debates*

Desde o início do estágio, foi assumido o papel de observadora participante, este que foi crucial para compreender as curiosidades das crianças e levando, conseqüentemente, ao lançamento da gestão dos *debates*.

Tendo em conta que, como já foi referido, a rotina da turma era baseada no MEM, sendo acompanhada por instrumentos de regulação e pilotagem, considerou-se oportuno recorrer ao Diário de Turma para registar a seguinte proposta: “Eu proponho a realização de *debates*”. Após a mesma ser lida em Conselho de Cooperação e acordada pelo grupo, sucedeu-se o levantamento de possíveis temas a abordar nos momentos.

Para além disso, importou compreender qual a ideia que as crianças tinham sobre o conceito de *debate*, como é possível verificar na nota de campo apresentada de seguida:

Figura 2

Nota de campo relativa à questão sobre o conceito de debate

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

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

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

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

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

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

3.3. 3.º, 4.º e 5.º momento – *Debates*

Tal como mencionado anteriormente, tendo em conta os interesses manifestados pela turma, foram realizados três debates, mais precisamente o 1.º *debate* - “Antes e depois do 25 de abril de 1974”, o 2.º *debate* - “A guerra” e o 3.º *debate* - “Os direitos das crianças”.

Importa mencionar que, antes de dar início ao primeiro debate, foi fundamental apresentar a plataforma *padlet*, bem como do seu objetivo para os *debates*, pois as crianças não tinham conhecimento da mesma.

Os momentos eram sempre iniciados com um recurso relacionado com o tema em questão, com o intuito de contextualizar os/as alunos/as sobre o mesmo. Assim, o 1.º *debate* começou com a visualização de um vídeo do canal televisivo RTP, intitulado de “25 de abril”, o 2.º *debate* com a projeção da obra “Guernica”, do pintor Pablo Picasso e, por fim, o 3.º *debate* com a leitura do livro “Os direitos das crianças”, da autoria de Luísa Ducla Soares.

Após os recursos em questão serem expostos, dava-se início às partilhas dos/as alunos/as, no qual, através do desenvolvimento de competências relativas à formação cidadã, ou seja, da argumentação, respeito, reflexão, entre outros, debatiam, em grande grupo, sobre as

ideias que tinham sobre os temas em questão. Por meio dos *debates* a turma consciencializava-se relativamente a temáticas do seu interesse e conseqüentemente de realidades e de acontecimentos do mundo que os rodeia. Assim, algumas das ideias transmitidas no 1.º debate foram as seguintes: “Antigamente, as coisas eram muito diferentes. Antes do 25 de abril, não se falava sem permissão porque o governo não era bom. Não se podia beber coca-cola...porque tinha gás? Não podíamos fazer nada sem permissão”; “Pois, porque a PIDE era a polícia desse tempo, controlava as ruas, controlava multidões. A minha rua tem o nome PIDE!”. No que diz respeito ao 2.º debate, alguns dos exemplos foram os seguintes: “A Ucrânia está a sofrer e o Zelensky está a arriscar a vida para salvar o seu país”; “Eu aprendi que a guerra é um acontecimento que acontece quando uns países falam mal uns dos outros como pode começar com dois países ou mais... ou como pode ser a guerra mundial que é formada por todos os países e também há a guerra civil”. Relativamente ao 3.º debate, algumas das opiniões foram: “Os direitos das crianças são muito importantes, devemos respeitá-los e valorizá-los”; “Todas as crianças têm o direito de estudar”. Os exemplos apresentados anteriormente refletem as principais opiniões facultadas pelo grupo de alunos nos diferentes *debates*.

No final de cada um dos momentos de *debate*, individualmente, as crianças recorriam ao seu computador pessoal e realizavam um comentário no *padlet*.

Alguns dos exemplos presentes na plataforma *padlet* foram as seguintes: “Hoje aprendi que não se podia beber coca cola porque Portugal vivia em ditadura” – 1.º *debate*; “Eu não sabia que as crianças não podiam ir para a escola” – 2.º *debate*; “Os direitos das crianças são muito importantes, devemos respeitá-los e valorizá-los” – 3.º *debate*. O registo realizado no final de cada *debate* consolidava, de forma geral, os conhecimentos que as crianças tinham adquirido, sendo possível recorrerem à plataforma sempre que fosse possível.

3.4. 6.º momento – Feedback dos momentos

O último momento da intervenção consistiu, tal como em todo o processo, em ouvir os/as alunos/as e, por isso, foi necessário obter um feedback em relação aos *debates*, este que foi realizado através do inquérito por questionário.

Assim, foi entregue, por um dos responsáveis da tarefa que correspondia à entrega de materiais – um dos momentos em que a participação dos/as alunos/as era visível – uma folha com o questionário a cada membro da turma.

As principais questões que me fizeram compreender a avaliação dos alunos perante os debates realizados foram as seguintes: “Qual foi o debate que mais gostaste?” e “E o que menos gostaste?”, sendo possível verificar as respostas dos/das alunos/as nos gráficos apresentados.

Figura 2

Resposta à pergunta “Qual foi o debate que mais gostaste?”.

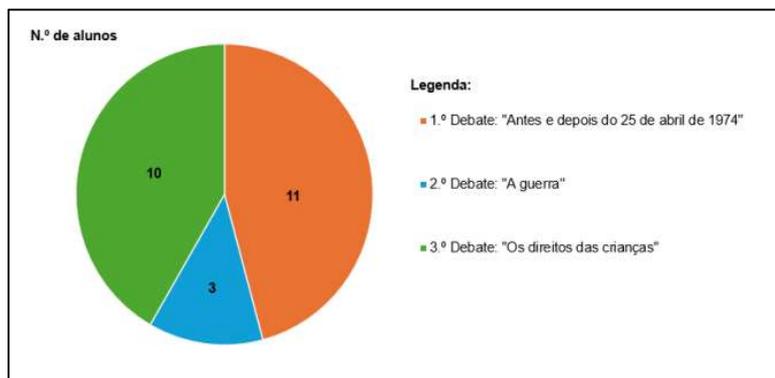
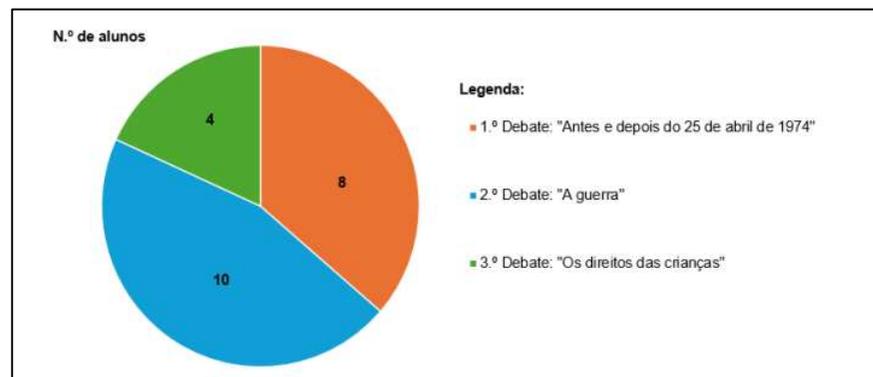


Figura 3

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



Analisando os gráficos apresentados, torna-se claro que o debate com o qual os alunos demonstraram maior interesse foi o relativo ao 25 de abril de 1974 e aquele que menos gostaram o relacionado com a guerra.

Reflexões finais / Conclusões

A adoção da estratégia de *debate* como promotora da formação cidadã reconheceu-se como um meio bastante vantajoso para a turma em questão, já que, para além de ter conseguido responder às necessidades manifestadas, também desenvolveu competências inerentes à presente componente e fomentou a consciencialização de temas sociais relevantes, levando a que posteriormente se possam formar cidadãos

responsáveis. Para além disso, fomentar um espaço livre no qual os/as alunos/as pudessem partilhar as suas ideias sobre temas fora do currículo do 3.º ano, ou até mesmo presentes no mesmo, fez com que, em conjunto, fosse possível abordar temáticas que lhes suscitassem curiosidade ou do qual disponham opiniões que consideravam relevantes partilhar com a turma. Também possibilitou conhecer as crianças de outra perspetiva, estas que revelaram ser bastante cientes dos acontecimentos que estão a ocorrer no mundo.

Através dos questionários, estes que foram respondidos pelos/as alunos/as, foi compreender quais as competências que os/as mesmos/as consideravam ter adquirido. Assim, de forma geral, as crianças consideraram ter adquirido as seguintes competências: “Informação e Comunicação”; “Pensamento crítico e pensamento criativo” e “Relacionamento interpessoal” (Martins et al., 2017).

Ainda assim, tal como qualquer prática, foi fundamental refletir sobre a sua implementação, proporcionando um olhar mais atento sobre os desafios apresentados e as melhorias que poderiam ter sido realizadas. Deste modo, tendo em consideração os desafios ocorridos, destaca-se a gestão do tempo e do grupo, pois nem sempre os assuntos eram do

agrado de todos os/as alunos/as e, por vezes, não era possível que todos/as conseguissem registar, no dia da realização do *debate*, o comentário no *padlet*. Relativamente às melhorias, visto que a implementação da estratégia de *debate* poderia assumir diferentes caminhos, a adoção de uma pesquisa prévia relativamente às temáticas teria sido ainda mais vantajosa para os momentos de *debate* e para os/as alunos/as.

Em suma, com o desenvolvimento do presente estudo aprimorei e coloquei em prática conhecimentos que foram abordados ao longo da licenciatura e do mestrado. Assim, indo ao encontro do que defendo e acredito que seja a educação, esta deve basear-se numa constante cooperação entre todos os membros da turma – e não só –, ouvindo e respondendo aos interesses das crianças, já que “O sucesso escolar está associado a um ambiente de confiança, que permita que a criança se sinta aceite, amada, que lhe permita desenvolver sentimentos positivos sobre si própria” (A. L. Santos, 2020, p. 22). Além disso, é importante que se comece a observar os/as alunos/as como atuais cidadãos e não como futuros, já que é do conhecimento de todos que os mesmos já pertencem a comunidades, como é o caso da comunidade escolar, onde, também eles devem tomar decisões sobre os assuntos

que lhes dizem respeito.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. (2007). *Educação para a Cidadania—Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar*. Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21–30.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. UIED.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bodgan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Cristóvão, V., Durão, A., & Nascimento, E. (2003). Debate em sala de aula: Práticas de linguagem em um género escolar. *Anais do 5.º Encontro do Celsul*, 1436–1441.
- Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- DGE-ME. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*.
- Gonçalves, L. (2009). *O género oral debate em sala de aula: Um estudo de caso* (Repositório PUCSP) [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14610>
- Libório, P. (2008, fevereiro 2). *Filosofia para crianças uma proposta para (re)pensar a educação?* 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais.
- Lima, L. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71–90.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Patacho, P. (2021). *Pensar a Educação—Escola, Justiça Social e Participação*. Porto Editora.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto Editora.
- Santos, A. L. (2020). *A afetividade na relação pedagógica: Um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Repositório Comum) [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.26/32311>
- Santos, M. E. B. (2021). Recomendação n.º 2/2021. *A voz das crianças e dos jovens na educação escolar, Diário da República 2.ª série*(135), 75–84.
- Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento* [Tese de mestrado]. Universidade do Minho.
- Souza, E., & Suhr, I. (2022). *Aprendizagem Cooperativa: Aproximações e*

distanciamentos em relação ao pensamento de Paulo Freire. *Revista Metodologias e Aprendizado*, 5, 158–167.

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

Notas curriculares:

Rita Miguel dos Santos licenciada em Educação Básica e mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Setúbal

Carla Cibele Figueiredo possui o Magistério Primário, tendo iniciado a sua carreira de docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico em 1987, concluiu a Licenciatura em Psicologia Educacional (1994), mestrado pré Bolonha em Relações Internacionais (1999), Doutoramento em Educação (2011). É docente da Escola Superior de Educação no Departamento de Ciências Sociais e Pedagogia desde 1999.