

UNIVERSIDADE DE LISBOA



**Desenvolvimento de Competências de Pensamento Crítico
na disciplina de Ciência Política: o caso de uma turma do
12.º ano de uma Escola Secundária**

Maria Isabel Furtado de Mendonça Teixeira da Mota

Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Orientado pela Professora Doutora Luisa Cerdeira

2021

A verdadeira educação deve ser uma educação para a crítica.

Luigi Giussani (2012)

A qualidade do nosso pensamento está na qualidade das nossas perguntas.

Paul e Elder (2010)

Desde a minha primeira aula, costumo dizer: não estou aqui para que vocês adotem como vossas as ideias que vos dou, mas para vos ensinar um método verdadeiro de julgarem as coisas que vos direi.

Luigi Giussani (2012)

Agradecimentos

Aos professores do mestrado. Com todos aprendi e melhorei. Em especial, à professora Luísa Cerdeira, pela abertura às minhas escolhas e decisões; ao professor Belmiro Gil Cabrito, pelas orientações e sugestões que me deu; aos professores Ana Luísa Rodrigues e Tomás Patrocínio, pelos conselhos que me deram ao longo do curso.

À professora cooperante, Helena Silva, pelo acolhimento e acompanhamento da minha prática; aos alunos da turma cooperante, excelentes na dedicação às atividades.

Aos colegas de mestrado, pelo apoio, companhia e convívio. Em particular, à Fernanda Fernandes, que leu o relatório e o criticou; também à Catarina Tomás, que ajudou na sua formatação.

À Escola Profissional Val do Rio, pelo apoio inestimável.

À minha família, que tanto me ajudou ao longo destes anos; em especial, aos meus pais, pelo amor com que me acolhem em cada dia.

Aos meus amigos, pela sua amizade imprescindível.

A Deus, que me dá tudo.

ÍNDICE

Agradecimentos	v
Índice de Apêndices.....	ix
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas	x
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	xi
RESUMO	xii
<i>ABSTRACT</i>	xiii
Introdução	1
PARTE I – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	2
1.1. Problemática e objetivo de Investigação.....	2
1.2. Metodologia de investigação.....	3
1.2.1. Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	4
1.2.2. Observação.....	4
1.2.3. Diário de campo	5
1.2.4. Questionário	5
1.2.5. Análise documental.....	6
1.3. Questões de natureza ética	6
PARTE II - ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO	7
2.1. Integrar o pensamento crítico no ensino do séc. XXI	7
2.2. Pensamento crítico – conceptualização.....	8
2.2.1 O conceito de competências.....	11
2.3. Pensamento crítico nas ciências sociais	12
2.3.1. Ciência Política e pensamento crítico	13
2.4. Ensino remoto no contexto da pandemia de Covid19.....	14

PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	16
3.1. Caracterização da escola cooperante.....	16
3.2. Caracterização da turma cooperante	19
3.3. Unidade didática de intervenção	20
3.3.1. Caracterização e objetivos.....	20
3.3.2. Estratégias, recursos e planificações	21
3.3.2.1. Estratégias	22
3.3.2.2. Recursos	25
3.3.2.3. Planificações.....	27
3.3.3. Desenvolvimento da prática letiva	29
3.3.4. Avaliação das aprendizagens	70
3.4. Análise e reflexão sobre a intervenção letiva.....	71
3.4.1. Análise e interpretação de dados.....	71
3.4.1.1. Análise documental	71
3.4.1.2. Rubricas de avaliação	72
3.4.1.3. Trabalhos dos alunos	73
3.4.1.4. Observação	74
3.4.1.5. Diário de campo	74
3.4.1.6. Entrevistas com a professora cooperante.....	75
3.4.1.7. Questionários.....	76
3.4.2. Reflexões sobre a própria prática	80
3.5. Considerações finais.....	83
Referências	84

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Autorizações de entrevistas e questionários	92
Apêndice 2 – Entrevistas e questionários	92
Apêndice 3 – Documentos de escola	92
Apêndice 4 – Planos de aula	92
Apêndice 5 – Cenário de aprendizagem	92
Apêndice 6 – Enunciados de tarefas	92
Apêndice 7 – Questões de aula	92
Apêndice 8 – Rubricas de avaliação entre pares.....	92
Apêndice 9 – Diários de campo (IPP3 e IPP4).....	92
Apêndice 10 – Apresentações em <i>PowerPoint</i>	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de pensamento crítico de Paul e Elder	10
Figura 2 – Etapas do pensamento crítico	26
Figura 3 - Definição de participação política n.º 1	52
Figura 4 - Definição de participação política n.º 2	53
Figura 5 - Rubrica (avaliação feita pelo grupo II da definição criada pelo grupo I).....	54
Figura 6 - Exemplo de “Assunto” nas mensagens de e-mail	56
Figura 7 - Modelo de corpo de mensagem de e-mail.....	57
Figura 8 - Tópicos de argumentação para o debate	59
Figura 9 - Respostas ao questionário (Competências desenvolvidas)	77
Figura 10 - Respostas ao questionário (Utilidade do PC na aprendizagem).....	78
Figura 11 – Respostas ao questionário (Contributos para a aprendizagem).....	78
Figura 12 – Respostas ao questionário (Atividades mais apreciadas)	79

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades promotoras de pensamento crítico, tarefas e verbos.....	28
Tabela 2 - Síntese da prática letiva	30

Lista de Siglas e Abreviaturas

DGE	Direção-Geral de Educação
EaD	Ensino a distância
ERE	Ensino Remoto de Emergência
AEDFL	Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre
ESDFL	Escola Secundária D. Filipa de Lencastre
IPP I	Iniciação à Prática Profissional I (1.º semestre)
IPP II	Iniciação à Prática Profissional II (2.º semestre)
IPP III	Iniciação à Prática Profissional III (3.º semestre)
IPP IV	Iniciação à Prática Profissional IV (4.º semestre)
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
PA	Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória
PC	Pensamento Crítico
PES	Prática de Ensino Supervisionada
RPES	Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

RESUMO

O presente relatório diz respeito à prática de ensino supervisionada que realizei com uma turma de Ciência Política do 12.º ano no âmbito do Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O pensamento crítico é uma meta educativa e um desafio importante para as escolas. Procurei integrar explicitamente o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula e analisar como a aplicação de metodologias ativas e estratégias didáticas vocacionadas para as competências críticas, nomeadamente a avaliação entre pares, despertam a consciencialização dos alunos e melhoram as aprendizagens.

As estratégias didáticas utilizadas são inspiradas no modelo de pensamento crítico desenvolvido por Paul e Elder (2010). Partindo do pressuposto de que o pensamento crítico é estimulado e desenvolvido em situações e condições criativas, coloquei-me na perspetiva de que os alunos devem ser os construtores do seu próprio conhecimento.

A circunstância decorrente da pandemia de Covid 19 causada pelo novo coronavírus também me encaminhou no sentido de planificar estratégias centradas nos alunos, nomeadamente utilizando o modelo de sala de aula invertida, para que a prática pedagógica pudesse ser devidamente adaptada ao regime de ensino remoto de emergência.

A investigação, inserida no paradigma interpretativo, permeou a própria prática pedagógica e envolveu a observação participante, o registo de notas em diário de campo, a produção de inquéritos por questionário e a análise documental.

Os resultados revelam que o pensamento crítico é ainda um conceito pouco familiar na sala de aula. Foi, por isso, trabalhosa a sua operacionalização letiva. Os alunos foram regularmente desafiados a avaliar os trabalhos uns dos outros, tendo desenvolvido essa capacidade, tomando consciência da importância do pensamento crítico e, pelo menos, ficando abertos à prática da avaliação crítica.

Palavras-chave: Pensamento Crítico, Competências, Avaliação entre pares

ABSTRACT

This report concerns the supervised teaching practice, which I performed with a 12th-grade Political Science class, in the context of the master's degree in Economics and Accounting Teaching at the Institute of Education at the University of Lisbon.

Critical thinking is an educational goal and an important challenge for schools. I intended to explicitly integrate critical thinking in the classroom and analyse how the application of active methodologies and didactic strategies, conducive to critical thinking skills, namely peer critique and assessment, enhance awareness among students and improves the learning process.

The didactic strategies were based upon the model of critical thinking developed by Paul and Elder (2010). Assuming that critical thinking is stimulated and developed in creative contexts and conditions, I designed a strategy according to which students are the authors of their knowledge.

The coronavirus disease pandemic compelled me to plan student-centred strategies, namely the *flipped classroom* model, in order to better adapt the pedagogical practice to the emergency remote teaching regime.

The research, which is based on the interpretative paradigm, included participant observation, fieldnotes, surveys and document analysis.

The results show that critical thinking is still an unknown concept. Students were regularly asked to critique and assess their colleague's assignments, acquiring an awareness of the importance of critical thinking and, as a consequence, becoming opened to the practice of critical assessment.

Keywords: Critical Thinking, Skills, Peer Assessment

Introdução

O desenvolvimento de competências de pensamento crítico no ensino secundário é assumido comumente como um desafio educativo da máxima importância na sociedade contemporânea, sendo uma meta definida em documentos oficiais a nível europeu e nacional (Martins *et al*, 2017). Contudo, embora os diversos documentos curriculares exaltem estas competências, continua a ser necessário pensar formas de operacionalizar o seu desenvolvimento em sala de aula.

É no contexto do debate sobre a inclusão e operacionalização do pensamento crítico como componente metacognitiva nas disciplinas curriculares que concebo o objetivo deste relatório, que é o de compreender o processo de desenvolvimento de competências de pensamento crítico na sala de aula mediante a planificação e implementação de ações estratégicas centradas nos alunos.

Este objetivo justifica-se pela necessidade de formar pensadores críticos na era da sobrecarga de informação e da inteligência artificial. Em face de um tempo que o ensaísta francês Sylvain Fort designa “descerebração coletiva pelas redes sociais”¹, diversos estudos (Letivin, 2017, citado por Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019) demonstram que o desenvolvimento de competências de PC contribui para melhorar tomadas de decisão, distinguir factos de opiniões ou o acessório do essencial (Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019). Neste relatório dou a conhecer a experiência de integração do PC na disciplina de Ciência Política, procurando elucidar a planificação realizada, as estratégias aplicadas e os modelos de avaliação adotados ao longo da prática de ensino.

O documento contém três partes:

Na primeira parte apresento a discussão da problemática, os objetivos, as questões e a metodologia de investigação. Procedo, em seguida, ao enquadramento curricular e didático e apresento a revisão de literatura sobre o tema central do relatório e sobre as temáticas relacionadas com o ensino remoto de emergência. Na terceira e última parte exponho a prática de ensino supervisionada, onde cabe a contextualização da escola e turma cooperantes e da unidade lecionada; a apresentação da planificação, estratégias e recursos; o desenvolvimento da prática e a avaliação; a análise e reflexão sobre a intervenção letiva; e a reflexão sobre o amadurecimento pessoal e profissional.

¹ Ver: “Amnésie et cynisme”, Sylvain Fort, *L'Express* nº. 3646, p. 67, mai 2021.

PARTE I – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Problemática e Objetivo de Investigação

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), a problematização consiste em formular o projeto de investigação unindo dois aspetos indissociáveis, a perspetiva teórica e o objeto de investigação, isto é, o olhar e o objeto desse olhar.

Quanto à perspetiva teórica, adotei a conceção de vários autores que sublinham a importância de se criar uma “cultura da evidência” em todos os âmbitos do ensino-aprendizagem. Segundo esta ótica, sempre que é dada uma opinião ou é feita uma afirmação tida como verdadeira – particularmente uma afirmação em relação à qual há desacordo – devem ser fornecidas evidências que substanciem a afirmação (Oljar & Koukal, 2015). O filósofo Matthew Lipman (1988) tem a este respeito a seguinte perspetiva, muito relevante para o objetivo deste relatório: “The improvement of student thinking – from ordinary thinking to good thinking – depends heavily upon students ability to identify and cite good reasons for their opinions” (p. 43).

É a partir deste “olhar”, o qual desenvolverei na conceptualização de pensamento crítico (PC), que delimito a problemática da investigação. Esta centra-se em compreender como se podem implementar práticas pedagógicas que contribuam para desenvolver competências de pensamento crítico nos alunos. Que metodologias e estratégias escolher e que desafios se colocam para desenvolver o pensamento crítico no âmbito de uma disciplina? Como relacionar a opção por uma conceptualização de PC e as metodologias consideradas mais eficazes para o promover?

Neste sentido, pretendo investigar metodologias didáticas que contribuam para promover nos alunos competências de PC pela conceção, implementação e avaliação de estratégias promotoras das mesmas no quadro dos conteúdos da Ciência Política.

A definição da pergunta ou perguntas de investigação é um passo-chave que enquadra o projeto de pesquisa, marca os seus limites e revela a direção a tomar (Arantzamendi, López-Dicastillo, & Vivar, 2012). Dito de outro modo, a pergunta de partida procura estabelecer o que se quer saber e não se sabe. Assim, a questão investigativa a que este trabalho procura dar resposta é: Como pode o docente promover competências de pensamento crítico nos alunos? Para me orientar na busca de respostas a esta questão, formulei as seguintes perguntas orientadoras? Que estratégias de ensino-aprendizagem utilizar? ii) Que desafios enfrenta o professor na

implementação das estratégias? iii) Que avaliação fazem os alunos da efetivação das mesmas?

1.2. Metodologia de investigação

A investigação faz parte da vida do professor, como refere Alarcão (2001) citada por Ponte (2002). Isto significa que o ensino é mais do que uma atividade rotineira, é uma atividade reflexiva e inquiridora na qual o professor se envolve de modo a resolver problemas da própria prática e construir uma identidade profissional (Ponte, 2002). No âmbito da prática de ensino supervisionada (PES) ocorre simultaneamente uma investigação, que é essencialmente de natureza heurística, isto é, de compreensão de problemas e procura de soluções, através da própria experiência ou da experiência observada.

Dada esta componente investigativa da própria prática, o presente relatório tem de fazer referência ao paradigma e às opções metodológicas que a enquadram. O paradigma qualitativo e interpretativo é aquele que mais se adequa ao tipo de investigação prosseguido, uma vez que a investigação se realizou sobre a minha prática “numa lógica da descoberta com envolvimento pessoal do mestrando e no ambiente natural da escola e da turma” (Curado, 2017, p. 28).

De acordo com Cohen *et al.* (2007), o paradigma interpretativo assume que as ações humanas continuamente recriam a vida social. Assim, deve proporcionar-se o envolvimento pessoal do investigador, o qual busca compreender em cada momento as ações e os significados que os sujeitos lhes atribuem, elucidar aspetos específicos, negociar sentidos. Ressalvando a vigilância a que a perspetiva interpretativa me obrigou, dada a sua propensão para a subjetividade (Coutinho, *et al.*, 2009), o contexto único da PES implicou da minha parte um investimento pessoal e afetivo (Ponte, 2002) que me permitiu seguir um caminho interpretativo, entre múltiplas interpretações possíveis, como professora em formação inicial. Assim, adotei uma postura de investigação que se fundamenta na “participação ativa na construção e criação do significado” e na “melhoria da eficácia” (Bogdan & Biklen, 1994) enquanto docente.

A adoção deste paradigma reflete-se, como não podia deixar de ser, nas opções metodológicas. Como referi, a abordagem é qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural (a escola, a turma), constituindo o investigador o instrumento principal (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, a abordagem é essencialmente

indutiva e descritiva – fruto da constante inquirição do investigador – e mais centrada no processo do que nos resultados.

1.2.1. Métodos e instrumentos de recolha de dados

Para merecer confiança e assegurar a validade científica, importa desenvolver um plano, prevendo o que se vai fazer, quando e como (Ponte, 2002). O autor sublinha que a investigação deve envolver quatro momentos centrais: “(i) a formulação do problema ou das questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que permitam respondera esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas” (Ponte, 2002, p. 12). Feita a apresentação do problema e manifestadas as opções metodológicas, cabe agora referir e justificar os métodos e instrumentos de recolha da informação.

A recolha de dados nos estudos de carácter qualitativo realiza-se, usualmente, por meio da observação, análise documental e entrevista (Arantzamendi, López-Dicastillo e Vivar, 2012; Bogdan e Biklen, 1994; Bryman, 2012; Quivy e Campenhoudt, 2005; Ponte, 2002). Podem, ainda, incluir-se os inquéritos por questionário, interpretados de forma descritiva (Quivy & Campenhoudt, 2005). Os estudos citados referem que é importante que os dados sejam recolhidos sempre da mesma forma, caso contrário, podem pôr em causa a interpretação. Os objetivos devem ser atualizados, as atividades programadas, os papéis definidos e o calendário traçado (Ponte, 2002). Com estes princípios em mente, fiz a recolha de dados com recurso ao questionário, à observação durante o trabalho de campo, e com registo num diário de campo, à análise documental e a entrevistas informais com a professora cooperante.

1.2.2. Observação

Como refere Zanelli, (2002, p. 83), “quando o recurso é a observação, o investigador procede a um constante e minucioso exame dos elementos em contexto”. Neste sentido, a observação é um dos instrumentos críticos na recolha de dados, como referem Quivy e Campenhoudt (2005), posição aliás partilhada por vários autores. Ela permite ao investigador familiarizar-se com o ambiente e conhecer melhor os participantes (Shah & Corley, 2006).

Para que o campo de investigação – a escola e a turma cooperantes – se tornasse relevante, foi necessário preparar bem a minha inserção, na linha do que apontam Bogdan e Biklen (1994), que sublinham os cuidados a ter com os procedimentos

prévios: no caso do presente estudo, o contacto com a direção da escola, primeiras conversas com a professora cooperante e a preparação dos alunos para me receberem como observadora e docente. O trabalho de observação, como explicarei adiante, foi longo e decorreu em diferentes momentos. Registei cada situação no diário de campo.

1.2.3. Diário de Campo

Zanelli (2002) considera o diário de campo um recurso indispensável à observação, pois as anotações muitas vezes são abundantes alargando as possibilidades de compreensão da complexidade dos ambientes. Por outro lado, é a partir do diário de campo que surge a reflexão sobre a própria prática e a identificação de forças e fragilidades da ação pedagógica (Ponte, 2004). A observação e registo da prática descrita no presente relatório decorreu ao longo dos trabalhos de campo em IPP III e IPP IV. Na verdade, também realizei observação no âmbito de IPP II, embora numa turma diferente daquela com que trabalhei. Tratando-se da mesma escola, foi muito útil para mim o registo do dia-a-dia daquela turma específica, pois permitiu-me familiarizar-me com os processos, hábitos e a cultura da escola.

O diário de campo foi o instrumento precioso que me permitiu pôr em prática a técnica de observação: desde o primeiro contacto com o “campo” procurei manter um olhar atento, foquei-me no registo pormenorizado do contexto, local, tipo e participantes, registei o dia-a-dia das aulas, reuniões, conversas com os alunos e com a professora cooperante, bem como com outros intervenientes no processo. Este material foi muito relevante para a análise e reflexão sobre a prática.

1.2.4. Questionário

De acordo com Carmo (2013) citando Aaker *et al.* (2001), a construção de um questionário é uma arte imperfeita que implica considerar margens de erro, pois não está assegurada a total fiabilidade dos resultados. No entanto, há algumas etapas lógicas que, sendo seguidas, orientam o investigador: planejar, formular as perguntas necessárias, e ordená-las, testar e corrigir falhas. Assim, os questionários são um importante instrumento de recolha de dados nas pesquisas qualitativas.

Os alunos da turma cooperante foram convidados a responder a dois questionários, um antes da prática letiva e outro após a mesma, tendo-lhes sido garantida a confidencialidade. O objetivo principal do questionário inicial foi recolher informações sobre os estilos de aprendizagem e uma breve caracterização dos hábitos

de pensamento dos alunos. No final da prática letiva apliquei um novo questionário no sentido de compreender o impacto da implementação das estratégias de ensino concebidas por mim.

1.2.5. Análise documental

Este tipo de análise permite desenvolver uma boa compreensão do fenómeno no contexto em que ocorre (Shah & Corley, 2006). Em geral serve para complementar a informação obtida por outros métodos e, como refere Brendan Duffy, citando Johnson (1984) em Bell (1993), pode revelar-se “uma fonte de dados extremamente importante” (p. 101).

Fiz uma análise de diversas fontes secundárias, como os documentos da escola, designadamente o Projeto Educativo de Escola e o Regulamento Interno; integrei na análise o Perfil dos Alunos para o Século XXI, o Programa de Ciência Política e as Aprendizagens Essenciais para o Ensino Secundário, bem como o referencial interno de avaliação das aprendizagens para o ensino secundário. Posteriormente analisei fontes primárias, “produzidas durante o período em investigação” (Bell, 1993, p. 104), tais como as tarefas realizadas pelos alunos, as grelhas de avaliação e os registos no diário de campo.

1.3. Questões de natureza ética

Sabemos que “as questões éticas não podem ser ignoradas, pois relacionam-se diretamente com a integridade da investigação (Bryman, 2012, p. 130), tanto mais quanto envolvem aspetos sensíveis no âmbito da Educação. Cohen, Manion, & Morrison (2007) sublinham que é preciso prestar particular atenção a problemas que podem surgir da natureza do próprio projeto de pesquisa, do contexto, dos procedimentos adotados, dos métodos de recolha e do tipo de dados, da natureza dos participantes, e ainda da finalidade da investigação.

Assim, e tendo em conta a Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a investigação realizada acautelou alguns aspetos éticos que importa referir. Dado que os alvos da pesquisa são alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, foi mantido o anonimato dos mesmos, de forma a proteger a sua privacidade; para implementar os questionários inicial e final, foi elaborada uma carta de consentimento informado

dirigida aos encarregados de educação, tendo todos autorizado a pesquisa (ver apêndice 1); foi referido aos alunos o caráter voluntário e facultativo da participação na investigação, tendo também estes aceitado participar, na linha do consentimento dado pelos seus encarregados de educação. Foram apresentados aos alunos, ainda, a natureza, os objetivos e as metodologias de investigação.

PARTE II - ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO

2.1. Integrar o pensamento crítico no ensino do séc. XXI

De acordo com Cruz *et al.* (2019, p. 2) “engana-se quem acha que o pensamento crítico é um processo rápido, implícito, automático, não consciente e sem esforço eminente”. Esta asserção ganha especial relevância se a contrastarmos com a velocidade a que se transformam as sociedades no século XXI, empurradas pela acelerada inovação tecnológica, como atesta o relatório de 2019 do Fórum Económico Mundial sobre a chamada quarta revolução industrial² – mudanças profundas em que se confundem os limites entre pessoas e tecnologia, em que se funde o físico e o digital, e em que o impacto dessas mudanças é apreendido de forma ainda superficial pelas pessoas, as empresas, os governos, e pelas sociedades em geral. Acresce a complexificação das relações globais e a enorme sobrecarga de informação com o seu desmesurado poder desorientador.

Impõe-se a pergunta sobre que sentido faz promover o pensamento crítico numa sociedade em que tudo se modifica de forma vertiginosa. Respondendo em defesa do seu incentivo, persiste a questão sobre como fazer para desenvolvermos efetivas competências de pensamento crítico, já que o processo é lento, deliberado, ponderado, implica pensar sobre o próprio raciocínio, exige tempo e dedicação (Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019).

Por outro lado, não é difícil compreender que situações como a crise mundial de saúde em que estamos mergulhados, a mobilidade e migração de refugiados, as crises financeiras, as alterações climáticas, a poluição e o aumento da fome em

² http://www3.weforum.org/docs/WEF_NES_Whitepaper_HR4.0.pdf

diversas zonas do globo ilustram a necessidade de pensar crítica e refletidamente (Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019, p. 6).

De acordo com o exposto, mais do que nunca as instituições educativas um pouco por todo o mundo buscam respostas e soluções. São comuns as justificações para se integrar o PC no ensino-aprendizagem, muitas delas constantes em documentos de compromisso, como a comunicação da Comissão Europeia (CE) à cimeira social de Gotemburgo, em 2017, na qual se defende a conjugação de esforços para desenvolver currículos abrangentes que incluam “competências essenciais”, como o pensamento crítico (Comissão Europeia, 2017). Outras inspirações vêm de experiências consideradas de sucesso, como o programa “Thinking Schools, Learning Nation”, de Singapura, que propõe o “ensino explícito do pensamento criativo e crítico, a redução do conteúdo curricular e novas modalidades de avaliação com maior foco nos processos do que nos resultados” (OCDE, 2018, p. 33). Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) define como objetivos para o ensino secundário “assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica”, como se lê na alínea a) do artigo 9.º (LBSE Lei n.º 46/86, 1986).

Neste contexto – em que se constata uma maior atenção dada ao pensamento crítico nos currículos e programas de todos os níveis de ensino - , importa olhar para a sua definição.

2.2. Pensamento Crítico – conceptualização

Na linguagem do dia-a-dia, o sentido dado à palavra “crítico” pode tornar-se um obstáculo à verdadeira compreensão da expressão “pensamento crítico”. Em português comum, “crítico” significa geralmente alguém que reprova, condena ou censura, isto é, aquele que põe defeitos ou diz mal (Dicionário da Língua Portuguesa, 2010). No entanto, a origem da palavra é mais abrangente: *krisis* (do grego), que significa peneirar ou separar o trigo do joio. O termo latino *criticus* significa aquele que faz apreciações ou julga (Casteleiro, 2001). A expressão “espírito crítico” aproxima-se destes últimos sentidos, significando a “atitude intelectual que consiste na tendência para não admitir nenhuma asserção sem reconhecer a sua legitimidade” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2010).

No âmbito da filosofia, da psicologia e da educação a expressão pensamento crítico foi adotada como sinónimo de um tipo de pensamento cuidadoso orientado para

um fim (Hitchcock, 2018b). A introdução do conceito é atribuída ao filósofo americano John Dewey que definiu pensamento reflexivo como: “Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends” (Dewey, 1910, p. 6). Desde então, sobretudo nos EUA, muitas instituições educativas iniciaram estudos e passaram a integrar o pensamento crítico como meta educativa, tendo-se desenvolvido uma série de testes de competências de pensamento crítico (Hitchcock, 2018b).

Não existe uma definição unívoca de pensamento crítico. Ennis (2016) listou 17 definições, das inúmeras que existem, encarando-as como diferentes pontos de vista sobre o mesmo conceito. Em 1985, o autor perspectivava o PC como uma competência metacognitiva para analisar, fazer suposições, raciocinar de maneira organizada, resolver um problema, tomar decisões e comunicar (Ennis, 1985). Na mesma linha, Scriven e Paul (1987) focaram-se nas ações implicadas no pensamento crítico (analisar, sintetizar e avaliar informação) de maneira a avaliá-lo. Lipman (1988) salientou o caráter de juízo contido na definição: o pensamento crítico é aquele que facilita o bom julgamento porque se fundamenta em critérios, é autocorretor e sensível ao contexto, baseando as crenças, as atitudes e as ações em evidências apropriadas.

Outras definições, como a de Bailin e Battersby (2009), realçam o caráter de pesquisa e indagação contido na definição, as quais requerem que se suspenda o juízo durante o processo. Johnson (1992), citado por Hitchcock (2018), abordou a definição de pensamento crítico em termos das normas e critérios que envolvem este tipo de pensamento (o rigor, a coerência, a lógica, etc.). Halpern (1993) centrou-se nas competências associadas ao desenvolvimento do pensamento crítico. Ennis argumentou que além da competência puramente cognitiva existem as disposições da pessoa que pensa: os bons pensadores demonstram disposições e atitudes que são determinantes na utilização das competências de pensamento (Ennis, 1987).

Em face das inúmeras abordagens e conceptualizações, que são compatíveis entre si, o presente relatório aborda o pensamento crítico enquanto competência metacognitiva, fundamentada em critérios e passível de avaliação. Neste sentido, adota-se a perspectiva segundo a qual é possível que cada pessoa se torne capaz de analisar e avaliar o seu próprio pensamento a fim de melhorá-lo (Paul & Elder, 2010).

Com base neste paradigma, adotei uma definição de pensamento crítico que me permite utilizá-lo como organizador central do desenho/planificação da aprendizagem.

De facto, sendo semelhante a outras definições que realçam competências cognitivas, a definição de Paul e Elder traz vantagens, pois orienta-se para a operacionalização do



Figura 1 - Modelo de Pensamento Crítico de Paul e Elder

Fonte: Adaptado de *The Miniature Guide to PC* (Paul e Elder, 2010)

pensamento crítico segundo um procedimento bem delimitado e observável.

Assim, adoto a seguinte concepção de pensamento crítico: “That mode of thinking – about any subject, content, or problem – in which the thinker improves the quality of his or her thinking by skillfully taking charge of the structures inherent in thinking and imposing intellectual standards upon them” (Paul & Elder, 2010).

De acordo com o modelo proposto pelos referidos autores (Figura 1), os bons pensadores têm por hábito aplicar ao processo de pensamento certos padrões intelectuais, tais como clareza, exatidão, lógica ou relevância, desenvolvendo, assim, certos traços intelectuais, como autonomia, integridade, confiança e perseverança. Deste modo, estão a melhorar as próprias competências de pensamento, sejam elas competências analíticas, argumentativas, de comunicação ou resolução de problemas.

Importa referir que a definição de pensamento crítico que adoto nesta investigação é indissociável de uma concepção do papel dos alunos como agentes ativos da aprendizagem. Neste sentido, as sequências didáticas e as atividades foram planeadas de modo a privilegiar as metodologias ativas de ensino-avaliação-aprendizagem (Rodrigues, 2019).

2.2.1. O conceito de competências

A abordagem do ensino de competências recua aos anos 50 do século XX com a taxonomia de Bloom, uma das ferramentas mais amplamente utilizadas pelos profissionais da educação quando se trata de ensinar e avaliar competências de pensamento de ordem superior (Bruner, 1998; Lai, 2011). A taxonomia é hierárquica: a compreensão é uma competência de ordem inferior, mas a análise, a síntese e avaliação (níveis mais elevados de competência) são consideradas competências de pensamento crítico ou de ordem superior (Kennedy *et al.*, 1991, citados por Lai, 2011). De acordo com Clemmitt (2015), diversos estudos de Swartz nos anos 70 e 80 do século XX sobre ensino de competências de resolução de problemas em alunos do ensino primário, e de Perkins, sobre a relação entre competências e disposições de pensamento crítico, aprofundaram a perspectiva que defende a promoção do pensamento crítico na escola.

Como base filosófica, o contributo teórico de Martha Nussbaum foi importante para a abordagem das competências em educação considerando-as na perspectiva mais abrangente de “capacidades humanas” – o que são capazes de ser e fazer as pessoas e que oportunidades lhes são dadas para ser ou fazer o que possam (Nussbaum, 2011). Partindo desta abordagem, Nussbaum propõe um tipo de ensino socrático, centrado no pensamento crítico, na reflexão pessoal e no lugar central atribuído ao diálogo como forma de cada ser humano se desenvolver plenamente.

Bisquerra e Pérez (2007) propõem – no âmbito do ensino – um conceito de competências inspirado em Nussbaum, como habilidades que são desenvolvidas ao longo da vida e sempre vinculadas a um contexto concreto, seja ele escolar, laboral, familiar ou outro. Citando Alberici e Serreri (2005), os autores entendem as competências num sentido transversal, como aspetos constitutivos do aprender a pensar, a viver, a ser, isto é, na conjugação entre conhecimentos e comportamentos que se realiza na vida dos indivíduos para que possam agir em contextos diferentes de uma forma reflexiva e significativa (Bisquerra & Pérez, 2007). Neste sentido, definem competência como a capacidade de mobilizar adequadamente um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias ao desempenho de diversas atividades com um certo nível de qualidade e eficiência (Bisquerra & Pérez, 2007).

As grandes mudanças a nível social e tecnológico determinam alterações no mercado de trabalho que exigem por parte dos alunos - futuros candidatos ao trabalho - o domínio de competências ao nível do raciocínio e da resolução de problemas, bem

como de relacionamento interpessoal e autonomia bem vincadas no perfil dos alunos para o século XXI (Martins *et al.*, 2017). Sabendo-se que muitos empregadores classificam o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas como competências centrais para a carreira profissional, vários estudos têm vindo a destacar a necessidade de integrar no ensino (tanto secundário, como universitário) metodologias que promovam o “como pensar” a par de “o que pensar” (Bezanilla *et al.*, 2019). Neste sentido, a definição de pensamento crítico de Halpern aponta diretamente para o uso de competências. Para a autora, pensamento crítico define-se como “the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome” (Halpern, 1998, p. 450). Pelos trabalhos desenvolvidos por Halpern e muitos outros, existe hoje um consenso alargado sobre quais as competências relacionadas com o pensamento crítico e como podem ser ensinadas. No entanto, ainda subsiste o debate sobre a própria definição de PC e como pode ser eficazmente integrado no currículo.

Em Portugal, o principal documento referenciador em termos de ensino de competências no âmbito da educação pré-universitária é o Perfil do Aluno (PA), no qual se encontra a definição de competências em que se fundamenta esta investigação: “competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. As competências são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Martins, *et al.*, 2017).

2.3. Pensamento crítico nas ciências sociais

Educar para o pensamento crítico no mundo contemporâneo é um dos principais propósitos da ação didática das ciências sociais (Rivera, 2016). As ciências sociais fomentam nos alunos a compreensão dos indivíduos, grupos e instituições de uma sociedade, levando-os a refletir sobre as implicações das interações entre eles (Elder & Paul, 2010). De facto, torna-se cada vez mais necessário “dotar o aluno dos instrumentos indispensáveis à análise do real e ao posicionamento crítico face aos fenómenos sociais” (Cabrito & Oliveira, 1992, p. 47), pelo que se assiste a um crescente número de propostas didático-pedagógicas que destacam a necessidade de se ligar a teoria à prática (Paiva & Guimarães, 2014) e o conhecimento à realidade (Francés, 2011).

Por outro lado, é hoje amplamente aceite que “o pensamento crítico deve ser um ideal da educação e, por conseguinte, uma das finalidades a atingir nos vários níveis de ensino” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2013, p. 3685). Neste sentido, o PC estabeleceu-se como uma meta legitimada nos currículos, que por sua vez responsabiliza as práticas dos professores, que devem concretizar estratégias que efetivamente promovam o pensamento crítico (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2013).

O debate sobre se o ensino do pensamento crítico deve ser explícito ou implícito permanece vivo, não existindo uma posição unânime. Inclino-me a valorizar a promoção do pensamento crítico não como a transmissão de um conjunto de competências genéricas separadas do currículo e do contexto, mas, inerentes ao próprio objeto de estudo (Hendrick, 2017).

2.3.1. Ciência Política e pensamento crítico

Ciência Política é uma disciplina de opção do 12.º ano e insere-se na Componente de Formação Específica dos Cursos Científico-Humanísticos³. Possui um carácter de iniciação, tendo em vista “a formação para a cidadania e o alargamento dos conhecimentos e competências dos alunos, abrindo-lhes o leque de opções para o prosseguimento de estudos” (ME, 2006, p. 3).

A disciplina existe no currículo desde 2006, embora não esteja integrada em todas as escolas. O Programa de Ciência Política (Moreira, Rosas, & Lobo, 2006) apresenta como finalidade “dotar os jovens de instrumentos que possibilitem uma análise crítica do mundo, promovendo a sua participação activa e informada na sociedade” (p. 3). Os objetivos cognitivos mais relevantes da disciplina são “compreender a complexidade da política, articulando-a com a sociedade, com a economia e com a evolução das mentalidades e compreender a complementaridade entre a teoria política e a acção política” (p. 5). Quanto aos objetivos socioafetivos, destaca-se “desenvolver as capacidades de argumentação e de reflexão” (p. 5). O programa sugere que os temas sejam trabalhados de forma a que os alunos possam situá-los na realidade portuguesa.

3

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Documentos/cienciapolitica.pdf

Neste contexto – de uma disciplina orientada para a formação da cidadania ativa –, torna-se pertinente realizar uma prática de ensino que privilegie estratégias que aproximem os alunos da realidade por meio da análise crítica dos fenómenos políticos e que os levem a desenvolver competências de análise, argumentação e fundamentação úteis para outros domínios da sua ação como cidadãos. Esta pode ser considerada uma das principais razões para ensinar política nas escolas secundárias (Welzenis, 2014).

De acordo com Olsen e Statham (2005), na essência do ensino da ciência política está o “vaivém” entre a teoria e os factos políticos. Torna-se, pois, necessário desenvolver também nos alunos competências que lhes permitam captar essas relações para melhor formularem juízos e opiniões próprias (Olsen & Statham, 2005).

Diversos autores destacam que muitos alunos do ensino secundário e universitário sabem dar opiniões políticas, mas demonstram pouca ou nenhuma capacidade de distinguir entre ter uma opinião e justificar racionalmente uma afirmação segundo padrões científicos conhecidos (Oljar & Koukal, 2015). Tem sido amplamente evidenciado o facto de muitos alunos considerarem facilmente que "todos têm direito à sua opinião" e inferirem daí que todas as afirmações que se fazem são igualmente plausíveis (Oljar & Koukal, 2015). Este tipo de enviesamento impede-os de perceber que o que torna plausível uma afirmação é a apresentação de argumentos ou provas. Fomentar o pensamento crítico nas aulas de ciência política é uma forma de contribuir para que os enviesamentos sejam superados em favor de uma perspetiva científica abrangente que não rejeita a diversidade de opiniões e visões políticas.

2.4. Ensino remoto no contexto da pandemia de Covid19

A crise sanitária causada pela pandemia de Covid 19 levou ao encerramento de instituições educativas por todo o mundo e obrigou à migração apressada do ensino presencial para plataformas virtuais. Em março de 2020, as direções escolares tiveram de enfrentar decisões sobre se e como continuar o processo letivo, na maioria dos casos, de uma forma totalmente nova. O Governo nacional decretou legislação específica no sentido de orientar as instituições escolares para um novo tipo de ensino não presencial (Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril do Ministério da Educação, 2020) e, perante a novidade, surgiram experiências diversificadas, desde a tentativa de prosseguir *online* o ensino-aprendizagem próprio da educação presencial a ensaios de ensino a distância (EaD).

A nível internacional destaca-se a iniciativa da UNESCO de disponibilizar listas de soluções e recursos para o ensino remoto de emergência (UNESCO, 2021), bem como o relatório da OCDE para a resposta educativa à Covid19 (Gouédard, Pont, & Viennet, 2021).

A prática de ensino supervisionada que realizei decorreu no período do primeiro confinamento geral do país decretado após a declaração de estado de emergência, a 13 de março de 2020. No sentido de perceber que tipo de ensino foi realizado, apresenta-se a discussão sobre algumas das definições relacionadas com a modalidade de ensino não presencial.

A literatura distingue a aprendizagem *online* previamente planeada das aulas ou cursos oferecidos *online* em resposta a uma crise ou catástrofe (Hodges *et al.*, 2020). A diferença mais importante está no ambiente de aprendizagem que se cria e na forma como esta ocorre (Moore *et al.*, 2011).

Diversos estudos sobre tecnologia educacional revelam uma variedade de termos cuidadosamente definidos que distinguem entre diversas soluções, umas desenvolvidas e implementadas há várias décadas, outras recentes e associadas à pandemia de Covid19 (Hodges *et al.*, 2020). Expressões como ensino a distância, ensino combinado (*blended learning*), *e-learning*, ensino *online*, entre outros, expressam diferentes modalidades, que por sua vez se diferenciam do tipo de ensino implementado em 2020 durante o confinamento da população. A este chamou-se ensino remoto de emergência (Emergency Remote Teaching – ERT) para traçar uma clara linha de contraste com os outros tipos de ensino (Hodges *et al.* 2020).

Excetuando o ensino remoto de emergência (ERE), encontram-se semelhanças nas demais definições: todas elas correspondem a uma certa forma de ensino que ocorre entre duas partes (um aluno e um instrutor), é em geral realizada com recurso à tecnologia como instrumento de distribuição, comunicação e controlo da aprendizagem, e pressupõe a separação geográfica e temporal entre professor e aluno (Moore *et al.*, 2011; Godinho, 2020; Bates, 2020). Como se realizam fora dos limites do espaço e do tempo, na maioria destas modalidades é o aluno que gere o processo de aprendizagem, imprimindo-lhe um ritmo próprio de acordo com as necessidades detetadas (Godinho, 2020). Em todas estas modalidades é preciso ter em conta os objetivos de aprendizagem, o público a que se dirige, o acesso (físico, virtual ou ambos), os conteúdos, as ferramentas e técnicas, pois todos estes fatores têm impacto nos resultados (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011).

No caso do ensino remoto de emergência (ERE), as diferenças relativas às modalidades referidas prendem-se, desde logo, com o tipo de solução que preconiza: o ERE deve ser considerado uma solução temporária para um problema imediato, embora beneficie das experiências de educação a distância *online* (Bozkurt & Sharma, 2020). Citando Cardoso (2020), Godinho (2020) define o ensino remoto de emergência como “o processo de ensinar em contextos de crise, no caso atual uma pandemia, em que ‘os professores trabalham com os meios que conseguem arranjar’ e nas ‘condições existentes em qualquer ambiente que o exija’”. Segundo a autora, este modo de ensino obriga à “adaptação abrupta” dos intervenientes a um contexto novo e aos recursos disponíveis (Godinho, 2020). Tem, por isso, aspetos menos positivos, nomeadamente o carácter de improvisação, que leva a que muitos professores utilizem metodologias expositivas já conhecidas em detrimento da aprendizagem efetiva dos alunos (Durão & Raposo, 2020).

Na prática de ensino supervisionada que realizei foi possível implementar um modelo de ensino-aprendizagem que, inserindo-se nas características do ensino remoto de emergência (ERE), não se reduziu a uma simples transferência do modelo presencial para o campo virtual sem planificação e de forma intempestiva. Desde o início, com a colaboração constante da professora cooperante, procurou-se realizar uma “pedagogia da implicação, da participação, da autonomia, da colaboração (...)” (Alves & Cabral, 2021, p. 5). De facto, adotei uma metodologia pedagógica semelhante a uma sala de aula invertida, em que os alunos tiveram de criar o conhecimento e eu coloquei-me no papel de orientadora e mentora. De acordo com o modelo de sequências didáticas de Rodriguez (2007), as fases de reintegração dos conhecimentos e de exploração do novo conteúdo couberam quase inteiramente aos alunos, estes tiveram o papel principal na preparação e concretização de todas as aulas, incluindo a única que decorreu de forma presencial.

PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3.1. Caracterização da Escola Cooperante

A investigação decorreu na Escola Secundária D. Filipa de Lencastre (ESDFL), a qual pertence a um agrupamento de escolas localizado na freguesia de S. João de

Deus, no centro da cidade de Lisboa. O agrupamento, designado AEDFL, é constituído pelo Jardim de Infância António José de Almeida, a Escola Básica S. João de Deus e a Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos D. Filipa de Lencastre (a funcionar em dois edifícios). É identificado por um logótipo onde figura uma coroa estilizada em cores lilás e amarela suportada por uma inscrição, em cor cinza, que denomina o agrupamento.

A recolha de alguns dados socioeconómicos relacionados com a população estudantil permite afirmar que se trata de um estabelecimento de ensino comumente designado como “escola de elite”. De facto, os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), disponíveis na mais recente avaliação externa, relativa ao ano 2016/17, colocam o agrupamento “entre os mais favorecidos”⁴ no que se refere aos valores das variáveis de contexto, nomeadamente no que respeita à idade média dos alunos, à percentagem dos que não beneficiam de auxílios económicos, à percentagem de raparigas dos 4.º e 6.º anos de escolaridade, bem como à média do número de anos da habilitação dos pais e das mães.

Destaco ainda uma reportagem do Jornal Expresso, de 17 de Dezembro de 2016⁵, em que se aponta a ESDFL como “a terceira escola do país onde as mães têm mais anos de escolaridade (uma média de 15,2 anos) e em que apenas 5,7% dos alunos são abrangidos pela ação social escolar, uma das percentagens mais baixas em Portugal”.

Os níveis de sucesso escolar parecem adequar-se ao referido acima. A escola secundária tem vindo a destacar-se, ficando frequentemente classificada entre as melhores escolas públicas do país no que se refere aos resultados dos exames nacionais, tendo mesmo sido a primeira classificada em 2016. Em 2017 foi classificada como a terceira melhor e em 2018 como a 20.ª melhor escola pública. Em 2020 voltou a subir e foi situada entre as 20 melhores (13.º lugar no *ranking* do Jornal Expresso e 6.º lugar no do Observador)⁶. A acompanhar esta avaliação, julgo importante realçar a “significativa experiência profissional” referida pela avaliação externa (p.2) com base

4

https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/LISBOA/LISBOA_Lisboa_AEE_D_Filipa_Lencastre_2016_2017_R.pdf

⁵ <https://expresso.pt/sociedade/2016-12-17-Os-segredos-da-melhor-escola-publica-nos-exames-do-secundario>

⁶ Cfr. <https://expresso.pt/ranking-das-escolas/2020> e <https://observador.pt/interativo/ranking-das-escolas-veja-em-que-lugar-ficou-a-sua/>

na verificação de que o serviço educativo é prestado por 146 docentes, dos quais 80% pertencem aos quadros e em igual percentagem lecionam há 10 ou mais anos.

Este esforço por se manter uma escola de sucesso reflete-se no Regulamento Interno, cujo artigo 5.º (Condições de Admissão no Agrupamento) estabelece, como uma das medidas de desempate na admissão às escolas do agrupamento, que “têm prioridade os candidatos com melhor classificação no ano letivo anterior”.

A caracterização apresentada sugere uma escola na qual os fatores contextuais das famílias dos alunos, nomeadamente os níveis médios e altos de capital socioeconómico dos pais, têm claro reflexo nos níveis de sucesso escolar dos filhos. Na linha do que afirma Elísio Estanque (2012), questiona-se o efeito das dinâmicas sociais e institucionais – em particular das instituições educativas – nos processos de reprodução social, mas essa é uma reflexão que excede o âmbito do presente relatório.

O Projeto Educativo de Escola para o triénio 2017-20, o único disponível para consulta pública, apresenta como pressupostos de base para o agrupamento ser “um agrupamento de excelência” e “uma escola de sucesso para todos”, assumindo como missão “prestar à comunidade um ensino de qualidade, rigor e responsabilidade, numa escola de excelência, aberta e inclusiva, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, equilibrada e implicada”. As duas primeiras orientações para o plano de ação dirigem-se à “procura de conhecimento” e à “valorização do mérito”, conforme se pode ler no projeto disponível no *site* do agrupamento⁷.

De acordo com outras notícias publicadas em jornais nacionais, estamos perante uma escola onde os pais acompanham de perto o percurso escolar dos filhos, dados também reportados em duas entrevistas realizadas aos alunos (ver apêndice 2).

No âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e de acordo com o artigo 4.º do Regulamento Interno e o Projeto Educativo, o agrupamento goza de autonomia, a qual inclui a tomada de decisões nos domínios da organização pedagógica e curricular. A oferta da escola para o ensino secundário dos Cursos Científico-Humanísticos inclui Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. A Ciência Política surge como disciplina de oferta no 12.º ano, a par da Psicologia e da Sociologia, nos termos da Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto⁸. As atividades letivas decorrem no edifício da Escola Sede, o qual possui Biblioteca,

⁷ <http://www.aedfl.pt/wp-content/uploads/2016/09/PE-17-20.pdf>

⁸ <https://dre.pt/pesquisa/-/search/175162/details/maximized>

Laboratórios e Sala de Estudo. Todas as salas têm computador e retroprojektor, e algumas têm quadro interativo.

O agrupamento participa em diversos projetos, como o Erasmus (1.º ciclo, 2.º ciclo e Secundário), o “Ensino bilingue no 1.º ciclo”; o “Francês extracurricular”, a “Escola digital”, a Eco-escola, o projeto “Pequenos gestos fazem a diferença” – fórum de cidadania, o Parlamento Jovem, o projeto Ciência Viva, o programa “Crescer com o Cinema” e a “República das Letras”.

3.2. Caracterização da Turma Cooperante

A turma E/F de 12.º ano da disciplina de Ciência Política era inicialmente composta por 18 alunos, dos quais cinco provenientes da área de Ciências Socioeconómicas e 13 da área de Humanidades. Seis rapazes e 12 raparigas com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. No final do primeiro período um aluno transitou para a Escola Secundária de Camões e no terceiro período uma aluna desistiu; entretanto, a meio do ano, entrou um aluno. A presença dos alunos nas aulas foi sempre regular, ou seja, estive perante uma turma de alunos assíduos.

Na primeira conversa que tive com a professora cooperante (que não era a directora da turma) fiquei com a impressão de se tratar, em geral, de uma turma homogénea de “bons alunos”. A professora considera que os alunos “são interessados, mas pouco intervenientes”. A fraca participação da turma seria um dos obstáculos a vencer na minha prática letiva. De facto, este é um problema destacado por diversos autores. A vigência de uma aprendizagem passiva por parte dos alunos (Rivera, 2016), da qual está ausente, quer a capacidade de formular questões relevantes, com clareza e rigor, quer a capacidade de fundamentar conclusões, provando-as com critérios objetivos, repete-se em inúmeros estabelecimentos e níveis de ensino.

De acordo com os dados que recolhi dos questionários que apliquei à turma no início do ano realço o facto de em 13 respostas, 11 indicarem a escolha da opção Ciência Política por “interesse” e dois por “querer saber mais”. A maioria, 11 em 12 respostas, referiu também a “utilidade para a vida pessoal”.

Com base nos questionários apercebi-me, também, que eram estudantes autónomos (apenas um aluno referiu a necessidade de explicador), que sabiam apoiar-se quer no manual, quer nos meios digitais: nove referiram estudar com os dois tipos de recursos, dois não responderam e um referiu estudar só com o manual e o caderno.

Com a progressiva familiarização com os alunos, pude aperceber-me de que se trata de um grupo de jovens estudantes com classificações elevadas nas diversas disciplinas e também em Ciência Política.

Ao longo do primeiro trimestre (setembro-dezembro de 2019) procurei estabelecer contacto com os alunos, tendo observado nove aulas (blocos de 90 minutos). No primeiro dia de contacto demonstraram uma atitude reservada face à minha presença, no entanto, verifiquei que tinham uma relação muito próxima com a professora cooperante, facto que me fez pensar em preparar estratégias de aproximação por forma a facilitar posteriormente a prática. Com o tempo, foram-se habituando à minha presença, aceitando conversar comigo no final das aulas.

Ao longo das aulas observadas registei que a interação entre os alunos da turma era reduzida, facto que poderá relacionar-se com as suas proveniências de áreas de estudo diferentes. Apesar disso, o relacionamento entre pares foi-se tornando cordial. Na aula respirava-se um ambiente tranquilo e atento e os alunos animavam-se quando surgiam debates políticos improvisados.

Notei, também, uma discrepância acentuada entre raparigas e rapazes no que se refere à intervenção em aula: as alunas eram bastante menos participativas do que os alunos. Posso dizer que foi raro ouvi-las falar no primeiro período letivo. Pelo contrário, um pequeno grupo de três rapazes “dominava” as atenções pela postura interventiva e questionadora que adotava.

3.3. Unidade didática de intervenção

3.3.1. Caracterização e objetivos

A PES realizada no âmbito de IPP IV decorreu entre 12 de março e 29 de maio de 2020: um bloco letivo de 90 minutos que decorreu de forma presencial e oito tempos letivos de 45 minutos que decorreram de forma não presencial. É sobre esta prática que recai a componente investigativa relatada neste relatório. No entanto, no âmbito de IPP III observei três aulas e realizei uma prática letiva, em novembro de 2019, correspondente a três tempos letivos, a qual importa referir, pois, em boa parte, essa prática permitiu aproximar-me muito dos alunos e conhecer os seus estilos de aprendizagem, obtendo dados relevantes para selecionar as metodologias, estratégias e recursos a utilizar posteriormente.

A primeira prática incidiu sobre unidade 3 – Questões relativas à organização do Estado, subunidade 3.1. Regimes políticos democráticos e não democráticos e secções 3.1.1. Totalitarismos e autoritarismos e 3.1.2. O Estado de direito democrático. Os objetivos de aprendizagem específicos definidos no programa da disciplina e nas aprendizagens essenciais para esta unidade e subunidades são: identificar e caracterizar os principais regimes políticos do século XX, incluindo democráticos e não democráticos; determinar se os regimes não democráticos são autoritários ou totalitários (inferir as diferenças formais entre regimes totalitários e regimes autoritários); caracterizar os regimes democráticos e analisar os princípios que regem o Estado de Direito Democrático; explicar a transição para a democracia nos últimos 100 anos e explicar resumidamente as três vagas de democratização (ME, 2006, e DGE, 2018). As áreas de competências do Perfil do Aluno a serem mobilizadas referem-se a linguagem e textos (A), informação e comunicação (B), pensamento crítico e pensamento criativo (D), relacionamento interpessoal (E), bem-estar, saúde e ambiente (G) e saber científico, técnico e tecnológico (I) (Martins, *et al.*, 2017).

A segunda prática letiva inseriu-se na mesma unidade 3, incidindo agora na subunidade 3.3. A relação dos cidadãos com a política, incluindo os subpontos 3.3.1. A participação política (secções 3.3.1.1. Formas de participação política convencional, 3.3.1.2. Formas de participação política não convencional) e 3.3.2. Os partidos políticos e os movimentos sociais. Os conteúdos desta subunidade são conteúdos de aprofundamento cujos descritores do PA sugerem um aluno questionador, crítico, analítico, organizador, comunicador, colaborador e criativo (áreas A, B, C, D, F, I). Os pensamentos crítico e criativo assumem relevância central. Quanto aos objetivos de aprendizagem da subunidade, eles são: identificar as principais formas de participação política em democracia, distinguir participação convencional de participação não convencional, caracterizar a participação eleitoral, analisar outras formas de participação política, identificar tipologias de partidos políticos, explicar o papel desempenhado pelos partidos na mobilização dos eleitores (ME, 2006, e DGE, 2018).

3.3.2. Estratégias, recursos e planificações

O pensamento crítico pode ser ensinado e aprendido (Halpern, 1993)

Tal como sublinham Lopes e Silva (2019), os alunos podem melhorar as próprias competências de pensamento crítico quando os professores usam métodos, estratégias e recursos apropriados e os explicitam. De facto, pressupõe-se que os professores tenham em mente um determinado resultado para a suas aulas através das quais os alunos possam “interiorizar alguns conceitos, raciocínios, entendimentos que lhes permitam uma visão mais aguçada, crítica, criteriosa de si mesmos e do seu entorno” (Campetti & Campos, 2017, p. 88). Neste sentido, surge como ideal a situação em que os alunos realizem uma “aprendizagem significativa” (Ibidem, p. 88)⁹. Levanta-se, pois, a questão de saber qual a prática pedagógica mais adequada para potenciar a aprendizagem significativa.

3.3.2.1. Estratégias

Guiando-me pela pergunta “que estratégias de ensino usar tendo em vista fomentar o pensamento crítico dos alunos?” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2013, p. 3686), adotei estratégias de ensino claramente orientadas e explicitadas nesse sentido.

Para tornar claro o meu propósito aos alunos, obtive a concordância da professora cooperante, que me concedeu parte de um tempo letivo – no dia 12 de dezembro de 2019 – para que eu pudesse expor-lhes a estratégia geral, os objetivos e os procedimentos que iríamos adotar para que eles pudessem desenvolver competências de pensamento crítico na aprendizagem da Ciência Política.

Numa exposição dialogada, abordei com a turma o conceito de pensamento crítico e apresentei a definição adotada na presente investigação, a qual inclui familiarizar-se com os elementos do pensamento e os padrões intelectuais universais (Paul e Elder, 2010). Para melhor se apropriarem dos conceitos, entreguei a cada aluno um quadro-resumo dos slides expostos. Foquei alguns objetivos a atingir e falei de alguns procedimentos e atividades que lhes iria propor. Perguntei-lhes, por fim, se aceitariam responder a um questionário sobre aprendizagem e pensamento crítico, tendo todos aceitado a proposta (ver apêndice 2).

A intenção de fomentar o desenvolvimento de competências de pensamento crítico exigiu-me pensar e criar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos

⁹ O conceito de aprendizagem significativa, segundo David Ausubel (2000), refere-se à aquisição de novos significados a partir de conhecimentos prévios com os quais se relacionam originando uma nova estruturação da informação no sujeito.

tomassem consciência clara dos objetivos propostos e que estes se tornassem seus também. Neste sentido, e tratando-se de uma turma de 12.º ano e com um bom nível de autonomia intelectual, a escolha das estratégias e recursos didáticos teve por base a teoria da autodeterminação no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, segundo a qual, quanto mais os professores promovem a autonomia dos alunos, mais estes se mostram empenhados nas tarefas propostas em aula (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). De acordo com os referidos autores, o estilo motivacional do professor pode variar entre o estilo controlador e o facilitador. Neste segundo caso, o professor tende a criar oportunidades para que as motivações intrínsecas dos alunos os guiem na aprendizagem. Na linha do que é defendido por Reeve *et al.* (2004), muita literatura sugere existir uma relação positiva entre o apoio à autonomia e os resultados escolares dos alunos.

Sendo a promoção de competências de pensamento crítico a base da intencionalidade subjacente à minha prática, concebi estratégias didáticas centradas na construção de conhecimentos (Rodríguez, 2007). Isto significa que as metodologias, as técnicas, tarefas e recursos foram pensados tendo em vista o envolvimento direto dos alunos na construção do seu próprio conhecimento a par da reflexão crítica acerca do mesmo. A este propósito, como refere Rosete (2012), a preocupação central do professor deve ser a de levar os alunos a questionar evidências. Arends aponta para o que ele mesmo designa “ensino crítico”, pelo qual o professor proporciona aos alunos o ambiente em que “eles podem construir as suas próprias ideias e teorias do mundo” (Arends, 1995, p.396).

A estratégia geral foi inicialmente pensada para o ensino presencial, mas como já referi, acabou por ser ajustada, de modo a adaptar-se ao ensino remoto: apenas a primeira aula foi presencial, as restantes sete foram lecionadas de forma remota.

O desenho de cada aula foi adaptado do tipo de sequências didáticas que Rodríguez (2007) designa “tipo2”. Em vez das quatro fases clássicas, ordenei a aula do seguinte modo: apresentar o problema (papel da professora), expor conhecimentos sobre o problema (papel dos alunos), integrar e consolidar o novo conhecimento (papel da professora). Assim, as fases de Rodríguez de recuperação de conhecimentos e de apresentação do novo conteúdo couberam quase inteiramente aos alunos, estes tiveram o papel principal na preparação e concretização de todas as aulas, incluindo a primeira, que decorreu de forma presencial.

De facto, adotei uma metodologia pedagógica semelhante a uma sala de aula invertida, em que os alunos tiveram de criar o conhecimento e eu coloquei-me no papel de orientadora e mentora. Esta viragem na estratégia deu-se em resultado da alteração de condições decorrente do estado de emergência e do confinamento declarado a 12 de março de 2020. Tive de modificar a operacionalização de cada aula, embora tenha optado – em concordância com a professora cooperante – por manter as atividades que tinha planeado, adaptando-as ao novo contexto.

De acordo com Smith, Rama e Helms (2018), o desenho da sala de aula invertida consiste num plano elaborado de forma a transferir para fora da aula grande parte do ensino explícito – através de vídeos, áudios ou textos –, permitindo que o tempo de aula seja usado para aplicar competências e expor aprendizagens. No caso da PES que realizei, os alunos prepararam todas as aulas previamente com base nos recursos e indicações que lhes enviei por e-Mail, mas eu reservei sempre cerca de 10 minutos de aula para o ensino explícito da matéria em causa.

Como organizei, então, a ação didática? Para ganhar tempo de aula, já que esta ficou reduzida a metade (45 minutos), decidi enviar aos alunos, previamente, cada plano de sessão contendo os objetivos, os recursos e as tarefas a realizar em trabalho autónomo (ver apêndice 4). A aula serviria para a exposição, discussão e consolidação dos temas trabalhados. Esta metodologia, totalmente sustentada no trabalho autónomo dos alunos e na sua capacidade de participação na aula, acabou por estruturar toda a estratégia delineada e revelou-se a mais conveniente – embora arriscada – no contexto de emergência em que se desenrolou a prática letiva.

De facto, o modelo invertido de aula exigiria aos alunos o esforço de preparar cada aula previamente e exigiria da minha parte confiar em que o fariam, mas também pensar num possível plano alternativo para cada sessão. O desenho estratégico pode resumir-se, então, no seguinte: cada aula começaria com a apresentação breve do esquema síntese ou sumário e uma introdução ao tema feita por mim; as fases seguintes, de recuperação de conhecimentos prévios e apresentação de novos conteúdos, envolviam a apresentação das atividades realizadas previamente pelos alunos. No final, por meio do questionamento individual, cabia-me integrar o conteúdo já conhecido e consolidar aprendizagens – promovendo a regulação e a avaliação –, e remetendo os alunos para a sessão seguinte.

3.3.2.2. Recursos

Na seleção e decisão sobre que recursos utilizar, a promoção do pensamento crítico era o aspecto determinante a considerar, pois seria nessa direção que se orientaria o processo de ensino-aprendizagem (Lopes & Silva, 2019). Que tarefas e que recursos iria escolher para pôr os alunos a trabalhar de forma autónoma e regulada de modo a desenvolver competências de pensamento crítico?

Em primeiro lugar teria de relembrar os objetivos de aprendizagem planificados tendo em conta o tipo de turma e o conteúdo curricular. Os objetivos que havia definido situam-se nos níveis mais elevados da taxonomia de Bloom revista por Anderson *et al.* (2001). Considerei três categorias da taxonomia – a análise, a síntese e a avaliação – que são aquelas que possibilitam que os alunos desenvolvam competências de pensamento crítico (Lopes & Silva, 2019). Em seguida tive em conta as estratégias escolhidas que, como já referi, são estratégias que enfatizam a construção autónoma do conhecimento (Bransford *et al.*, 1999). Nesta visão construtivista é valorizada a aprendizagem ativa na qual os alunos, ao corresponderem às oportunidades proporcionadas pelo professor, ganham um novo protagonismo no processo de aprendizagem, pois eles mesmos se responsabilizam por parte do processo e nele elaboram pensamentos de ordem superior que incluem a reflexão sobre a própria aprendizagem (metacognição) (Lopes & Silva, 2019).

Em face das estratégias e objetivos definidos, assumi como princípio orientador para a seleção dos recursos a utilizar a não centralidade do manual, isto é, a preparação de momentos de aprendizagem a partir de diferentes materiais educativos, potencialmente significativos (Moreira, 2005). As atividades a realizar pelos alunos envolveriam textos de análise, o questionamento direcionado (Elder & Paul, 2010), a pesquisa autónoma, rubricas e o manual da disciplina. Com a suspensão das aulas presenciais adaptei os recursos a soluções digitais, escolhendo o e-Mail, o *PowerPoint*, textos em Word e rubricas em Word para trabalhar com os alunos.

A exigência de adaptação rápida ao novo ensino remoto de emergência fez-me pensar que seria mais prudente escolher os recursos que já conhecia e que poderia utilizar com facilidade. De facto, quando desenhei a prática letiva não tinha privilegiado a utilização de ferramentas digitais. Com a adaptação da prática passei a utilizar a plataforma Teams, mas – em boa verdade – apenas a explorei como recurso de videoconferência. As orientações sobre as atividades que os alunos tinham de preparar para cada aula eram dadas em Word (nos planos de sessão) e enviadas para a

turma por e-Mail. O e-Mail foi a forma de comunicação privilegiada entre mim, a turma e a professora cooperante.

Com base nos guiões de desenvolvimento de competências de pensamento de Paul e Elder preparei (nalguns casos adaptei) os recursos utilizados. Além dos enunciados das atividades enviados aos alunos semanalmente, socorri-me sempre de apresentações em *PowerPoint*, das rubricas de avaliação do pensamento crítico, do manual escolar e de outra bibliografia de Ciência Política que me foi indicada pela professora cooperante, em particular o clássico manual “Curso de Ciência Política”, de Gianfranco Pasquino.

Dado que a professora cooperante tinha por hábito realizar aulas expositivas com questionamento, pareceu-me acertado continuar com o questionamento como “primeira etapa para pensar criticamente” (Lopes, Silva, & Dominguez, 2019) e um dos motores do pensamento crítico, pois, se bem orientado, contribui para desenvolver a compreensão e a tomada de posição (Black *et al.*, 2004). Assim preparei para cada sessão um conjunto de questões que funcionassem como “engrenagem do pensamento” na expressão de Nosich (2011) citado por Lopes e Silva (2019, p. 192) (ver figura 2), e que promovessem a compreensão e a discussão (Black *et al.*, 2004).



Figura 2 - Etapas do pensamento crítico

Fonte: (Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019, p. 3)

De forma a integrar sistematicamente o ensino, a aprendizagem e a avaliação criei para cada uma das cinco atividades uma rubrica que deveria ser utilizada pelos alunos para avaliarem os seus pares. Estes instrumentos foram associados a cada tarefa com o objetivo de criar nos alunos hábitos de avaliação e simultaneamente de compreensão e reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

3.3.2.3. Planificações

Duas linhas orientadoras conduziram o processo de planificação letiva: os objetivos de aprendizagem identificados na unidade III do programa de Ciência Política e nas Aprendizagens Essenciais, e o propósito de promover o desenvolvimento de competências de pensamento crítico. Realizei uma planificação de médio prazo e planos para cada aula. A planificação da intervenção foi sendo ajustada à medida do avanço das aulas, mas a intencionalidade e a estrutura inicial mantiveram-se.

Descrevo em seguida os principais aspetos que considerei aquando da planificação da unidade e das aulas. Lopes e Silva (2019) consideram que a aprendizagem ativa tem mais probabilidade de levar os alunos a pensar criticamente, desde que possam aplicar o que aprendem e refletir sobre o significado do que estão a fazer. Referem, por isso, que se torna indispensável criar um ambiente de aprendizagem ativa propício à participação dinâmica dos alunos (Lopes & Silva, 2019). Esta foi uma preocupação central enquanto desenhava a planificação, e tornou-se o objetivo em que investi mais esforços. Não só tinha a perceção de que a turma era um tanto “passiva”, no sentido de pouco participativa, como eu própria hesitava em relação às atividades que seria mais adequado selecionar para aqueles alunos.

Os conteúdos da subunidade lecionada incidem sobre a relação dos cidadãos com a política e envolvem questões relacionadas com a participação política dos cidadãos: as formas de participação convencional, as formas de participação não-convencional, a militância em partidos e o envolvimento e ativismo em movimentos sociais (movimentos de cidadãos e grupos de pressão). Considerei, pois, que estava perante um conteúdo muito rico e propício para o desenvolvimento de estratégias ativas promotoras do pensamento crítico.

Os objetivos definidos para a prática prenderam-se com algumas escolhas que tive de fazer: o que é mais relevante que os alunos aprendam? E quais as oportunidades reais de alcançarem os objetivos definidos? Tendo por base estas perguntas, e olhando

para o programa, priorizei a reflexão sobre o conceito de participação política com base na leitura e exploração da Constituição; privilegiei a compreensão da diferença e complementaridade entre a democracia representativa e a democracia direta mediante a realização de um debate sobre o uso do referendo; destaquei a participação eleitoral como uma das formas mais relevantes de participação em democracia, pela análise e exposição crítica dos fatores com maior impacto nos níveis de participação; realcei as questões relacionadas com a militância convencional em partidos políticos; e evidenciei as formas de participação não convencional por meio da análise e compreensão da militância em movimentos sociais e grupos de pressão.

Como iria organizar a apresentação deste conteúdo? Depois de refletir e de conversar com a professora cooperante decidi que cada tema seria apresentado pelos próprios alunos, que deveriam preparar-se para cada aula de acordo com as minhas orientações. Eu faria apenas uma breve introdução ao tema no início da aula. Na tabela 1 apresenta-se por ordem de realização cada atividade planejada, bem como as tarefas correspondentes e os principais verbos identificados com as competências de PC a desenvolver: construir e avaliar uma definição, preparar e realizar um debate, responder a questões e fundamentar a resposta, analisar textos, comunicar e avaliar.

Tabela 1 - Atividades promotoras de pensamento crítico, tarefas e verbos

Atividades promotoras do pensamento crítico	Tarefas a realizar pelos alunos	Principais verbos identificados com competências de PC
Construção e avaliação de uma definição	Construir e avaliar a definição de Participação Política	analisar, conceber, construir, avaliar
Debate	Debater as vantagens e desvantagens do uso do referendo	analisar, compreender, explicar, desenvolver, justificar, refutar, avaliar, concluir
Análise e exposição	Analisar e expor os fatores de participação eleitoral	analisar, relacionar, classificar, sintetizar, avaliar
Pesquisa com questões orientadoras e exposição	Pesquisar <i>sites</i> dos partidos políticos com representação parlamentar / expor os resultados da pesquisa	analisar, relacionar, classificar, sintetizar, avaliar

Pesquisa com questões orientadoras e exposição	Pesquisar movimentos de cidadãos / expor os resultados da pesquisa	analisar, relacionar, classificar, sintetizar, avaliar
-------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

Fonte: autoria própria

Da planificação de curto prazo consta: dia e hora, objetivos, sumário, sequência da aula, tarefas dos alunos e indicações específicas para a preparação da aula. Os planos foram elaborados em tabelas criadas numa folha digital Word e eram semanalmente enviados por e-mail aos alunos dois a quatro dias antes da aula, à exceção do primeiro que foi desenhado para uma aula presencial. No corpo da mensagem de e-mail indicava o tema geral da aula e orientava os alunos para os anexos em Word constituídos pelos referidos planos e pela rubrica de avaliação que acompanhava cada tarefa. Desenhei a planificação de medio prazo utilizando o modelo de cenário de aprendizagem.

3.3.3. Desenvolvimento da prática letiva

Descrevo, agora, o caminho pedagógico percorrido na prática letiva realizada na ESDFL entre setembro de 2019 e maio de 2020, sintetizada na tabela 2. Este caminho inclui o trabalho desenvolvido em IPP3 (terceiro semestre do mestrado) e IPP4 (quarto semestre do mestrado). No entanto, não quero deixar de fazer referência ao trabalho desenvolvido em IPP2 (segundo semestre do mestrado), o qual foi fundamental pois foi durante a sua realização que contactei pela primeira vez com a escola cooperante.

Tabela 2 - Síntese da prática letiva

Estratégia / Aulas	¹⁰ 12 de março (P) 90 min	4 de maio (NP) 45 min	7 de maio (NP) 45 min	11 de maio (NP) 45 min	14 de maio (NP) 45 min	20 de maio (NP) 45 min	22 de maio (NP) 45 min	27 de maio (NP) 45 min	29 de maio (NP) 45 min
Objetivos gerais (o aluno deverá ser capaz de)	<ul style="list-style-type: none"> . Compreender a importância e o sentido da participação dos cidadãos na vida política . Desenvolver competências de PC: compor, criar e avaliar conceitos . Colaborar nas tarefas propostas de forma responsável 	<ul style="list-style-type: none"> . Compreender a importância e o sentido da participação dos cidadãos na vida política . Desenvolver competências de PC: analisar e avaliar conceitos, justificar . Colaborar nas tarefas propostas de forma responsável 	<ul style="list-style-type: none"> . Distinguir o referendo das restantes formas de participação política . Compreender as vantagens e desvantagens do uso do referendo . Traduzir e interpretar informação com base em conhecimentos adquiridos . Mobilizar informações e conceitos para defender argumentos e tomar posições . Desenvolver competências de PC: defender e refutar argumentos, julgar evidências, produzir afirmações fundamentadas, influenciar . Respeitar opiniões diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> . Contrastar e relacionar os fatores de participação eleitoral a partir da interpretação de textos . Avaliar causas e efeitos da maior ou menor participação eleitoral dos cidadãos . Desenvolver competências de PC: interpretar textos, explicar, deduzir implicações, julgar evidências, fundamentar afirmações 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar tipologias de partidos políticos . Explicar o papel desempenhado pelos partidos na mobilização dos eleitores . Comparar tipos de partidos . Caracterizar os partidos portugueses . Utilizar técnicas de pesquisa, de tratamento e de apresentação da informação. . Desenvolver competências de PC: analisar, Comparar, avaliar 	(Cont. da aula anterior) <ul style="list-style-type: none"> . Analisar criticamente os sites dos principais partidos políticos: . Distinguir tipos de partidos políticos. . Aprender a diferença entre a participação em partidos e a participação em movimentos . Desenvolver competências de PC: analisar, comparar, 	<ul style="list-style-type: none"> . Compreender a organização, as estratégias, os recursos e os objetivos dos diferentes grupos de cidadãos na atuação política. . Compreender a importância da atuação dos movimentos e grupos em democracia . Distinguir tipos de movimentos e grupos de cidadãos . Desenvolver competências de PC: analisar, comparar, avaliar 	(Cont. da aula anterior) <ul style="list-style-type: none"> . Compreender a organização, as estratégias, os recursos e os objetivos dos diferentes grupos de cidadãos na atuação política. . Compreender a importância da atuação dos movimentos e grupos em democracia. . Distinguir tipos de movimentos e grupos de cidadãos . Desenvolver competências de PC: analisar, comparar, avaliar 	<ul style="list-style-type: none"> . Concluir as exposições orais sobre os movimentos de cidadãos (dois alunos concluíram a apresentação de trabalhos.) . A aula foi, de seguida, lecionada pela professora cooperante
objetivos específicos (o aluno deverá ser capaz de)	<ul style="list-style-type: none"> . Construir uma definição de Participação Política . Mobilizar elementos do pensamento: 	<ul style="list-style-type: none"> . Avaliar a Qualidade de 2 definições de PP com base nos padrões intelectuais 	<ul style="list-style-type: none"> . Debater as vantagens/desvantagens do referendo . Apresentar argumentos a favor ou contra o referendo 	<ul style="list-style-type: none"> . Fazer a apresentação crítica dos fatores de participação eleitoral. . Distinguir o peso dos fatores nas escolhas dos eleitores. 	<ul style="list-style-type: none"> . Expor criticamente a análise dos sites dos principais partidos portugueses: comunicação, estrutura e 	<ul style="list-style-type: none"> . Expor criticamente a análise dos sites dos principais partidos portugueses: 	<ul style="list-style-type: none"> . Apresentar criticamente os movimentos de cidadãos analisados. . Avaliar criticamente as 	<ul style="list-style-type: none"> . Apresentar criticamente os movimentos de cidadãos analisados. . Avaliar criticamente as 	<ul style="list-style-type: none"> . Apresentar criticamente os movimentos de cidadãos analisados.

¹⁰ P – Presencial; NP – Não Presencial

	<p>propósito, conceito, informação, inferência</p> <ul style="list-style-type: none"> . Avaliar - com base nos padrões intelectuais universais de clareza, relevância e precisão (Paul&Elder), a qualidade da definição criada. . Autoavaliar-se perante um questionário de envolvimento na vida política. 	<p>universais de Paul e Elder</p> <ul style="list-style-type: none"> . Mobilizar elementos do pensamento: propósito, conceito, informação, inferência . Autoavaliar-se perante um questionário de envolvimento na vida política 	<ul style="list-style-type: none"> . Refutar argumentos adversários . Justificar tomadas de posição . Julgar criticamente afirmações . Respeitar opiniões diferentes . Avaliar a clareza, a lógica e a adequação de afirmações e argumentos 	<ul style="list-style-type: none"> . Argumentar sobre a diminuição da participação eleitoral nas democracias avançadas. . Avaliar criticamente as apresentações dos pares. 	<p>implantação, ideologia, ambição.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Distinguir tipos de partidos . Argumentar sobre a utilidade dos partidos nos diferentes sistemas políticos . Avaliar o papel dos partidos políticos nas sociedades contemporâneas 	<p>comunicação, estrutura e implantação, ideologia, ambição.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Distinguir tipos de partidos políticos. . Argumentar sobre a utilidade dos partidos políticos nos diferentes sistemas políticos. . Avaliar o papel dos partidos políticos nas sociedades contemporâneas 	<p>análises e apresentações feitas pelos colegas.</p>	<p>análises e apresentações feitas pelos colegas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Avaliar criticamente as análises e apresentações feitas pelos colegas.
Sumário	<p>A participação dos cidadãos na vida política – contexto de origem e tipos de participantes. Construção de uma definição de Participação Política com base na Constituição da República Portuguesa.</p>	<p>A participação dos cidadãos na vida política – contexto de origem e tipos de participantes</p>	<p>A participação dos cidadãos na política – debate sobre vantagens e desvantagens da utilização do referendo como forma de participação política.</p>	<p>A participação dos cidadãos na vida política: a participação eleitoral – fatores de variação dos níveis de participação.</p>	<p>A participação dos cidadãos na vida política: os partidos políticos – tipos de partidos, análise dos principais partidos políticos portugueses.</p>	<p>A participação dos cidadãos na política: - conclusão das apresentações de sites dos partidos. Em diálogo; - os movimentos de cidadãos - grupos de interesse e grupos de pressão; - movimentos coletivos.</p>	<p>A participação dos cidadãos na vida política: o envolvimento em movimentos e grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Apresentação e discussão de trabalhos. 	<p>Continuação das exposições orais sobre movimentos e grupos de cidadãos</p>	<p>Conclusão das apresentações orais sobre os movimentos e grupos de cidadãos</p>
Sequências didáticas	<p>Apresentação do esquema síntese e sumário; apresentação do</p>	<p>Apresentação do esquema-síntese e sumário;</p>	<p>Apresentação do sumário, apresentação do tema de debate, recordação das regras e</p>	<p>Apresentação do esquema-síntese e sumário; apresentação do</p>	<p>Apresentação do esquema-síntese e sumário; apresentação do</p>	<p>Apresentação do esquema-síntese e sumário; apresentação do</p>	<p>Apresentação do esquema-síntese e sumário;</p>	<p>Apresentação do esquema-síntese e sumário;</p>	

	tema em PowerPoint (novo conteúdo); realização da primeira atividade (em grupo); avaliação entre pares, reflexão e consolidação com apresentação em PPT; realização da segunda atividade; avaliação, reflexão e integração com base em PPT; Conclusão.	questionamento individual (8 perguntas) sobre a CRP orientado para a definição de participação política (pergunta-resposta-consolidação); realização da segunda atividade: avaliação de 2 definições de PP; comparação com o conceito clássico de Pasquino, reflexão e consolidação; questionamento sobre tipos e graus de envolvimento político e integração dos conhecimentos com PPT; Conclusão. Indicação dos tópicos temáticos e de tarefas da aula seguinte.	distribuição dos alunos pelos grupos; debate; avaliação e comentário; conclusão; indicação dos tópicos temáticos e de tarefas da aula seguinte.	tema em PowerPoint (novo conteúdo); realização da primeira atividade (em pares/grupo): exposição oral e avaliação por pares com rubrica; comentário/feedback; Realização da segunda atividade: questionamento (duas perguntas); consolidação e conclusão; indicação dos tópicos temáticos e de tarefas da aula seguinte.	tema em PowerPoint (novo conteúdo); realização da primeira atividade: apresentação oral da análise das páginas de internet dos principais partidos políticos portugueses e avaliação escrita com rubrica.	tema em PowerPoint (novo conteúdo); realização da primeira atividade: apresentação oral da análise das páginas de internet dos principais partidos políticos portugueses e avaliação escrita com rubrica. Questionamento individual (3 perguntas)	Apresentação do tema em PowerPoint (novo conteúdo); realização da primeira atividade: apresentação dos movimentos políticos analisados . Questionamento . Avaliação pelos pares Conclusão	Apresentação do tema em PowerPoint (novo conteúdo); realização da primeira atividade: apresentação dos movimentos políticos analisados . Questionamento . Avaliação pelos pares Conclusão	
Tarefas	Elaborar/criar uma definição de Participação Política a partir da leitura e análise	Responder a questões sobre a CRP; apresentar a avaliação feita	Debater as vantagens e desvantagens do uso do referendo como forma de participação política; moderar e avaliar o	Fazer uma exposição crítica dos fatores de participação eleitoral Avaliar a exposição realizada pelos pares	. Fazer uma exposição crítica dos sites dos principais partidos políticos portugueses	Fazer uma exposição crítica sobre os sites dos principais partidos	Fazer uma exposição crítica sobre os movimentos	Fazer uma exposição crítica sobre os movimentos	

	de 10 artigos específicos da CRP; avaliar as definições elaboradas pelos pares tendo por base uma rubrica com 3 padrões intelectuais universais de Paul e Elder: a clareza, a relevância e a precisão. Comparar a definição elaborada com a definição clássica de G. Pasquino; Responder ao questionário sobre envolvimento na vida política; auto avaliar-se por referência à grelha de tipos de participantes.	sobre as definições de PP; responder a questões sobre o envolvimento dos cidadãos na política; posicionar-se num tipo/grau de participante.	debate de acordo com os critérios de clareza, lógica, adequação; comentar o debate.	de acordo com uma rubrica Responder a questões sobre a participação eleitoral dos cidadãos	. Responder a questões sobre o papel dos partidos políticos	políticos portugueses Responder a questões sobre o papel dos partidos políticos	sociais e grupos de pressão Avaliar a exposição realizada pelos pares de acordo com uma rubrica Responder a questões sobre o papel dos movimentos sociais e grupos de pressão em democracia	sociais e grupos de pressão Avaliar a exposição realizada pelos pares de acordo com uma rubrica Responder a questões sobre o papel dos movimentos sociais e grupos de pressão em democracia	
Recursos	CRP, enunciados em papel das atividades a realizar, caderno diário, manual, apresentação em PPT	CRP, enunciados em Word das atividades a realizar, caderno diário, manual, apresentação em PPT, plataforma Teams	Enunciados em Word das atividades a realizar Tópicos de argumentos para defender durante o debate; rubrica de avaliação do debate; plataforma Teams;	Enunciados em Word das atividades a realizar: textos de base sobre os sete fatores clássicos de participação eleitoral (em Word); rubrica de avaliação das exposições orais; manual; plataforma Teams;	Enunciados em Word das atividades a realizar; Internet PPT	Enunciados em Word das atividades a realizar; Internet, PPT	Enunciados em Word das atividades a realizar, PPT	Enunciados em Word das atividades a realizar, Internet, PPT	
Competências de Pensamento	- de análise de informação e determinação de	- de avaliação crítica de um conceito	- de conhecimento (informações, conceitos, princípios)	- de compreensão (construção de significado)	- de análise - de relação	- de análise - de relação	- de análise - de relação	- de análise - de relação	- de análise - de relação

Crítico trabalhadas	relações com sentido - de construção de conhecimento com base na recolha e tratamento de informação - de avaliação crítica de um conceito segundo determinados critérios de qualidade - de autoavaliação com base em resposta a um questionário.	segundo determinados critérios de qualidade - de autoavaliação com base em resposta a um questionário.	- de compreensão (construção de significado) - de avaliação (fazer juízos e defender ou justificar posições tomadas) - de criação (exposição e discussão de ideias)	- de avaliação (fazer juízos e defender ou justificar posições tomadas) - de criação (exposição e discussão de ideias) - de análise - de relação - de classificação e avaliação	- de classificação e avaliação - de criação (exposição e discussão de ideias)	- de classificação e avaliação - de criação (exposição e discussão de ideias)	- de classificação e avaliação - de criação (exposição e discussão de ideias)	- de classificação e avaliação - de criação (exposição e discussão de ideias)	- de classificação e avaliação - de criação (exposição e discussão de ideias)
Instrumentos de avaliação	. Rubrica . Questões-aula . Observação de aula	. Rubrica . Questões . Observação de aula	. Rubrica . Observação de aula	. Rubrica . Questionamento . Observação de aula	. Questionamento . Observação de aula	. Questões-aula . Observação de aula	. Rubrica . Questões-aula . Observação de aula	. Rubrica . Observação de aula	. Rubrica . Observação de aula

Fonte: autoria própria

Esse contacto iniciou-se em novembro de 2018 e estendeu-se até maio de 2019. Nesses meses pude aperceber-me da organização escolar, conversei com professores, pude participar em alguns eventos internos e observei três aulas de Economia A de 10.º ano. Foi também nesses meses de contacto com a escola que me familiarizei com o ambiente de aprendizagem que mais tarde viria a encontrar nas aulas de Ciência Política de 12.º ano. Um ambiente em que se valoriza a clássica aula expositiva e que me fez pensar que se adequa ao nível social e intelectual de grande parte dos alunos com quem contactei: são alunos que demonstram capacidade elevada para escutar e compreender, para manter-se sentados e atentos durante hora e meia de aula. Também pude perceber que os alunos são muito incentivados a estudar para os testes e a exercitar-se com fichas de preparação (Arends, 2008). No caso das aulas de Economia A, o professor responsabilizava-os entregando-lhes fichas para serem realizadas em casa e devolvidas com as dúvidas e questões que surgissem.

No terceiro semestre do mestrado, a partir de setembro de 2019, dei início à observação das aulas de Ciência Política numa turma de alunos de 12.º Ano, tendo observado 12 aulas, desde 26 de setembro de 2019, dia em que fui apresentada à turma, até 31 de outubro, dia em que na primeira parte da aula (45 minutos) fiz com os alunos a correção do teste de avaliação do período (ver apêndice 9, diário de campo).

A 7 de novembro de 2019 lecionei a segunda parte da aula (45 minutos finais), introduzindo um novo conteúdo - os regimes políticos não democráticos. E a primeira etapa da minha prática ficou concluída com a aula que lecionei a 11 de novembro (bloco completo de 90 minutos), que incidiu sobre os regimes políticos democráticos (ver apêndice 9).

Observei, ainda, as aulas de 28 de novembro e 12 de dezembro, data em que terminou o primeiro período escolar do ano 2019 na ESDFL. A convite da professora cooperante, participei no conselho de turma a 17 de dezembro. Considerada pelos professores uma turma de “excelência no aproveitamento”, obtive uma média de 15,6 valores a Ciência Política e foi elogiada pela solidariedade, a responsabilidade e a adesão demonstrada pelos alunos aos valores da escola. Foi salientada também a dedicação de uma aluna ao abrigo de adaptações curriculares, pelo esforço de acompanhamento e pela resposta adequada às medidas implementadas.

Ao longo das aulas observadas, pude aperceber-me de que a professora usava um tipo de aula expositiva socorrendo-se sempre do quadro branco no qual começava por elaborar um esquema-síntese dos conteúdos. Os assuntos abordados nessas aulas

abrangeram a origem do estado, o constitucionalismo liberal e os direitos humanos, bem como as ideologias (liberalismo, conservadorismo e socialismo).

Os alunos escutavam com muito interesse, o que se explica facilmente pelo magnetismo de estilo que a professora tinha ao abordar os temas políticos. Entrava em diálogo com os alunos, sobretudo quando expunha conteúdo novo – mas só dois ou três é que respondiam. A este propósito, notei outro traço que caracteriza a turma: as alunas (13) praticamente não intervinham, os alunos (6) tendiam a ser participativos.

Muitos dos alunos conheciam bem a docente e tinham desenvolvido afeição por ela em anos anteriores, como professora de Economia A. Também pude observar que os alunos tinham o hábito de não tomar notas, a não ser sobre o que era exposto no quadro branco ou quando – raras vezes – a professora ditava algum assunto. Se por um lado pensei que este hábito poderia revelar desinteresse, por outro comprovei que não, pois as classificações obtidas no primeiro teste foram em geral muito elevadas. Além disso, observei que os alunos não utilizavam o telemóvel durante o tempo de aula, não tendo, por isso, o hábito de se distraírem com esse *gadget*.

Todos os alunos se habituaram a ver-me nas aulas, sentada na parte de trás da sala, numa secretária desocupada, e sempre em silêncio. Cada sessão decorria num ambiente sereno, mas intenso, em que a professora, embora mantendo as rotinas estabelecidas, avançava com bastante ritmo nas matérias programadas. O formato de aula centrava-se muito na compreensão de conceitos fundamentais da política, tais como constituição, ideologia, direita e esquerda, etc. A professora reservou algumas aulas para fazer a leitura acompanhada da Constituição da República Portuguesa (CRP), exercício que agradou aos alunos, a quem era dada, no início da aula, uma edição da CRP em papel para acompanharem a leitura comentada.

Estas aulas observadas contribuíram para me ajudar a refletir e preparar a minha prática. Interrogava-me sobre como poderia estimular novas formas de aprendizagem, centradas no desenvolvimento de competências de pensamento crítico, se os alunos se mostravam pouco participativos (Curado, 2017). Que atividades poderia planificar que eles aceitassem realizar de bom grado? Ao mesmo tempo estava consciente de que os alunos faziam boas aprendizagens, pois quando eram interrogados, era notório que sabiam sobre o que estavam a responder. Faltava-lhes, no entanto, “à vontade” para se exprimir, capacidade de fundamentar opiniões e segurança para expor ideias, teorias, interpretações da realidade, argumentos políticos. Fui, por isso, desenvolvendo a convicção de que seria apropriado introduzir

metodologias ativas com orientações claras para os alunos. Interessava-me introduzir novas formas de os alunos refletirem sobre o significado do que estavam a fazer e a aprender (Moreira, 2005).

A professora cooperante, com quem trabalhei no âmbito de IPP3 e IPP4 (terceiro e quarto semestres do mestrado), é uma docente com muita experiência de ensino, excelente conselheira da minha prática, sempre aberta a inovar, bem como a esclarecer e orientar, e deu-me várias pistas a respeito da preparação das aulas (apesar de manter a sua metodologia de ensino). Entusiasmou-se a promover um debate e a propor aos alunos trabalhos em grupo. Também considerou adequado levá-los a pesquisar certos temas.

A 31 de outubro intervim pela primeira vez, a convite da professora, para fazer a correção oral do primeiro teste do período (a correção e classificação já havia sido feita e entregue pela professora aos alunos). Tínhamos pensado que seria útil criar um ambiente de aula em que fizéssemos uma reflexão conjunta sobre o teste com base nas minhas propostas de resposta a cada questão. Tendo preparado a correção anteriormente, lia em voz alta uma pergunta e a minha resposta, sublinhando tratar-se de uma sugestão. A seguir perguntava a um(a) aluno(a) em particular como tinha respondido. Depois pedia a outros alunos que partilhassem outros aspetos da resposta e assim comentávamos o assunto em causa. Desta forma consegui até que duas alunas respondessem. O ambiente da aula foi-se tornando mais distendido, com os alunos a compararem respostas entre si. No final da aula, porém, não se esvaneceu completamente a impressão de que seria difícil gerar um diálogo fluido com os alunos da turma, e ainda mais difícil com as alunas.

As outras duas aulas que lecionei no âmbito de IPP3 (em 7 e 11 de novembro de 2019), centraram-se, respetivamente, nas características dos regimes totalitários e autoritários e nas características dos regimes democráticos. Para ambas as sessões utilizei a metodologia do preenchimento, em conjunto com os alunos, das tipologias de Gianfranco Pasquino (Pasquino, 2002), (ver apêndice 9, Diário de Campo).

No dia 12 de dezembro de 2019, a convite da professora cooperante, expus aos alunos os meus objetivos para a prática docente e para a investigação que iniciaria em março de 2020, até lá seguiria observando aulas. Apresentei, então, aos alunos o conceito de pensamento crítico contextualizando-o na unidade curricular e nos conteúdos específicos de ciência política que iria lecionar. Entreguei a cada aluno as tabelas-síntese dos elementos do pensamento e dos padrões intelectuais universais de

ATIVIDADE
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA
(15/20 MIN)

A partir dos artigos da CRP – 2º, 10º, 21º, 45º, 46º, e 48º - 52º e do texto do jurista Pedro Lomba (Prof. Auxiliar da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa) - elaborar uma definição de Participação Política que responda às seguintes questões:

- . O que é a participação política (em que consiste)?
- . O que visa (qual o objetivo concreto)?
- . Como se concretiza (que modalidades de participação?)?

Texto de Pedro Lomba:

A democracia depende, pois, das garantias que têm os cidadãos de poder agir com autonomia e de, através do exercício das suas vontades individuais, contribuírem para influenciar a opinião pública e para formar a vontade colectiva do Estado.

A participação política consiste numa forma de
exercício do poder político, por parte do povo,
que visa, directamente ou por intermédio de
representantes legitimamente eleitos, tomar
tomação de decisões e medidas que se referem
à direcção dos assuntos públicos. Através de
instrumentos tais como o voto no processo eleitoral,
a referenda e o plebiscito, a iniciativa popular,
a reforma no trabalho e os direitos de manifestação
de petição e -grupos populares; a participação política é concretizada
e o funcionamento da democracia assegurada.

Figura 3 - Definição de participação política n.º 1

Paul e Elder (ver apêndice 10) e conversei com eles sobre como estas ferramentas os poderiam ajudar a desenvolver competências de pensamento crítico. Embora recetivos e curiosos, os alunos mostraram-se pouco questionadores. Em geral, apenas afirmaram estar interessados no que iria acontecer.

No dia 12 de março 2020 reiniciei a prática letiva com a turma cooperante. Esse mesmo dia ficou marcado pela primeira declaração de estado de emergência de saúde pública devido à pandemia de COVID19. Nesse dia, dos 18 alunos da turma, apenas seis compareceram à aula. Este facto fez-me quase desistir de dar aula, mas encorajada pela professora cooperante, continuei.

Para lançar o tema da participação dos cidadãos na vida política tinha preparado uma aula em que o objetivo seria “começar pelo princípio”: os próprios alunos construiriam a definição de participação política sobre a qual se iriam desenvolver todas as aulas posteriores. Como sublinha Arends (1998) a propósito do ensino de conceitos, “veicular informação aos alunos é muito importante, mas ensinar os alunos a pensar é ainda mais” (p. 314). Além disso, refere o autor, a aprendizagem de conceitos é essencial pois estes constituem “a base da interação verbal” (p. 314).

O passo seguinte seria cada grupo avaliar criticamente a qualidade da definição elaborada pelo outro grupo. Para isso, apenas ao enunciado estava a rubrica de avaliação elaborada por mim com base nos critérios intelectuais universais de Paul e Elder, que se pode ver na figura 5. Utilizei apenas três critérios: clareza, relevância e precisão.

ATIVIDADE

COMENTÁRIO
(5/10 MIN)

GRELHA DE APOIO PARA AVALIAÇÃO

Avaliação feita pelo grupo II

CRITÉRIOS\NÍVEIS	1	2	3	4
Clareza (a definição pode entender-se facilmente)	Nada clara; muito difícil de entender	Pouco clara; exige algum esforço para a entender	Muito clara; exige pouco esforço para a entender	Totalmente clara; fácil de entender
Relevância (a definição responde às questões colocadas)	Não responde às questões colocadas	Responde apenas numa pequena parte às questões colocadas	Responde em grande parte às questões colocadas	Responde totalmente às questões colocadas
Precisão (a definição tem o nível de detalhe adequado)	Não é precisa, não apresenta o nível de detalhe adequado	É pouco precisa, sem o nível de detalhe adequado	É muito precisa, mas carece de mais detalhe	É totalmente precisa e com o nível de detalhe adequado

Figura 5 - Rubrica (avaliação feita pelo grupo II da definição criada pelo grupo I)

Os alunos consideraram a definição I mais clara, relevante e precisa do que a definição II, o que os levou a considerar que a primeira definição expressa um trabalho de pesquisa e reflexão mais cuidado. Para completar esta atividade voltei a sublinhar a importância da utilização de critérios intelectuais de qualidade para avaliar o pensamento e mostrei, na apresentação de slides, a definição clássica de Participação Política de Gianfranco Pasquino, dando, então, o *feedback* aos trabalhos: os alunos comentaram as semelhanças e diferenças em relação às suas construções, enquanto eu sublinhei os aspetos centrais do conceito.

Introduzi, depois, a segunda atividade, que consistiu num trabalho individual de resposta a um questionário sobre tipos de atividades políticas em que cada aluno se veria envolvido. Esperei alguns minutos para responderem após os quais voltei à minha apresentação em slides, lançando algumas questões sobre o envolvimento dos cidadãos na política. No final do diálogo apresentei uma grelha de classificação dos tipos de participantes na política consoante as respostas dadas no questionário:

inativos, conformistas, reformistas, ativistas e contestatários (Pasquino, 2002), e dei uns minutos para que cada aluno se auto-classificasse. Cada um guardou para si o questionário respondido. Esta atividade agradou muito aos alunos, pois era um teste pessoal com o objetivo suscitar a consciência do seu envolvimento como cidadão. A aula terminou depois de eu ter lançado o tema previsto para a aula seguinte: as formas de participação política convencionais e não convencionais.

Como consequência direta do confinamento a minha prática letiva ficou suspensa até ao dia 4 de maio, data em que recomeçou em regime não presencial. O novo regime decorreu de um plano definido pela escola, pelo qual coube aos professores, sob a coordenação do diretor de turma, planear e executar atividades letivas adaptadas ao regime não presencial¹¹.

No mês e meio que mediou o reinício das aulas, mantive várias conversas com a professora cooperante, bem como com os professores do mestrado. Falei com a professora cooperante no sábado 13 de março e em várias datas subsequentes. No calor dos acontecimentos vertiginosos a que estávamos a assistir, a professora apenas sabia que até ao dia 9 de abril seguinte não haveria aulas na ESDFL. Esta ficaria fechada. Para me orientar, a professora transmitiu-me a opinião de que, se e quando a escola reabrisse, eu deveria retomar as aulas, com normalidade, no ponto em que fiquei, mesmo no caso limite de ter de lecioná-las online. Esta postura da professora cooperante tranquilizou-me bastante e, desde então, comecei a preparar a adaptação das planificações ao possível ensino remoto, que veio a acontecer.

Relativamente à elaboração do relatório de prática de ensino, a questão principal que se colocava era: que soluções encontrar para os alunos que ainda não concluíram a prática letiva (grupo em que eu me incluía)? Pensou-se em aulas simuladas – prática a que alguns mestrados recorreram – ou esperar uma decisão da escola cooperante. Nas reuniões mantidas com os professores orientadores, uma coisa parecia certa: todo o nosso esforço deveria ser mais exigente na elaboração do relatório, pois este ganharia uma importância e uma visibilidade destacadas.

As aulas na escola foram retomadas a 24 de abril e eu dei a minha primeira aula em regime remoto no dia 4 de maio, mas antes, a dia 27 de abril, a professora cooperante organizou uma aula-debate cujo tema foi “o papel do Estado na nova

¹¹ [Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril - Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação no âmbito da pandemia da doença COVID-19](#)

situação de emergência sanitária; a relação ciência/política no novo contexto pandémico”, a qual observei. Ter observado esta aula foi muito importante para mim, pois permitiu-me perceber aspetos centrais do funcionamento da plataforma Teams, da Microsoft, e tomar o pulso à turma num cenário completamente novo para todos.

A aula foi bastante participada, incluindo pelo facto de três alunas terem participado, manifestando a sua visão acerca da problemática que se estava a debater. Os alunos dividiram-se entre aqueles que consideraram que a política e os políticos “perderam importância porque as suas decisões passaram a basear-se em pareceres técnicos” (frase de um aluno) e aqueles que acreditavam que “é muito importante a sua ação porque são eles que assumem a responsabilidade do que acontece, e a gestão dos recursos é feita por eles” (frase de um aluno). A conversa decorreu animada durante os 45 minutos de aula, e eu ganhei confiança para a aula que iria lecionar.

Para preparar a aula de 4 de maio dividi a turma em dois grupos, os alunos de humanidades e os alunos de ciências socioeconómicas, e, no dia 30 de abril, enviei em separado a cada grupo uma mensagem por e-Mail com as orientações sobre o que deveriam fazer. A figura 6 mostra o modelo de identificação das mensagens que usei regularmente com os alunos.

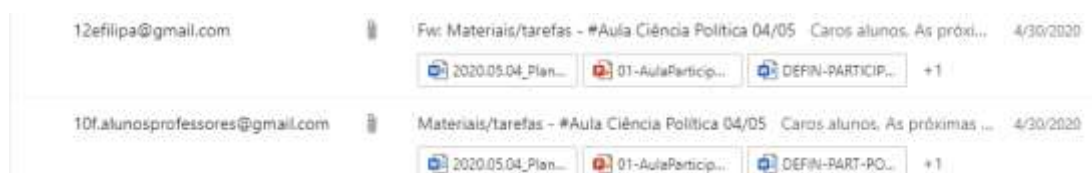


Figura 6 - Exemplo de “Assunto” nas mensagens de e-mail

Da mensagem constavam o plano da sessão e os recursos necessários para a atividade a realizar. No corpo da mensagem escrevi umas palavras orientadoras, remetendo para os materiais didáticos. Cada grupo deveria avaliar uma definição de Participação Política (diferente para cada grupo) utilizando uma rubrica com três critérios e deveria justificar a avaliação apoiando-se na leitura de alguns artigos da CRP e do *PowerPoint*. A figura 7 mostra o modelo de mensagens que utilizei regularmente com os alunos.

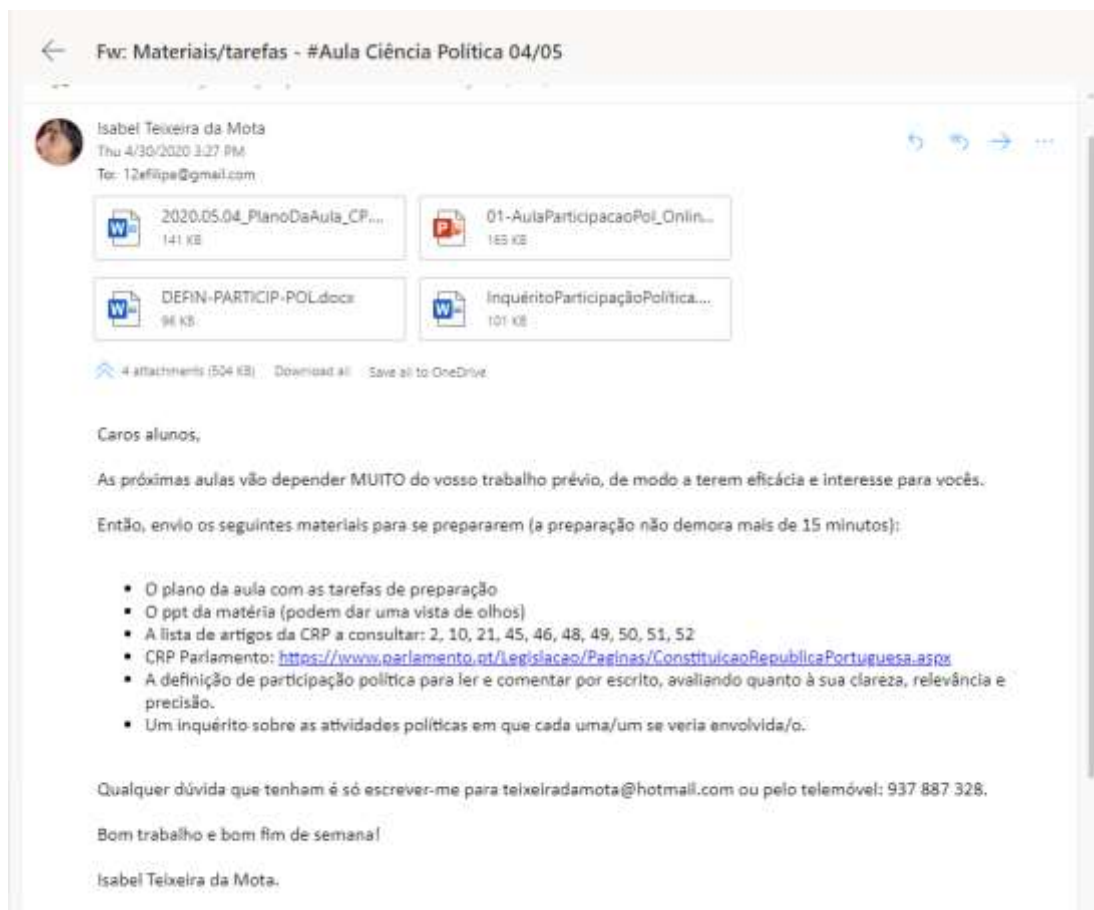


Figura 7 - Modelo de corpo de mensagem de e-mail

O objetivo desta aula era repetir, de forma adaptada, a aula de 12 de março, tendo em conta que a maioria dos alunos não tinha estado presente. Esta opção foi feita após uma reflexão com a professora cooperante, fazia sentido voltar ao conceito geral de participação política para ir progressivamente diferenciando os diversos tipos de participação (Moreira M. A., 2005).

Depois de me ligar ao canal de videoconferência do Teams e de cumprimentar os alunos e a professora cooperante, verifiquei as presenças e perguntei aos alunos se tinham lido a mensagem e realizado a tarefa que lhes enviara. Obtive muitas respostas afirmativas. Verifiquei que estavam 16 dos 18 alunos da turma, número que se manteve até ao final do ano letivo, pois houve uma desistência e um aluno sem internet (só participou nas duas últimas aulas).

Expus o esquema-síntese e o sumário e avancei para a primeira sequência da aula: o questionamento. Baseando-me na teoria do desenvolvimento social de Vygotsky (1978), privilegiei momentos de interação com os alunos: comecei por usar uma bateria de oito perguntas preparadas previamente com o objetivo de fornecer

apoio à aprendizagem. O questionamento contribuiria para desafiar o seu pensamento e promover competências de raciocínio (Lopes, Silva, & Dominguez, 2019).

A atividade baseava-se na leitura dos artigos da CRP indicados e que incidem sobre a participação dos cidadãos na política. Fiz as perguntas uma-a-uma, chamando de cada vez um aluno em particular. Obtive sempre resposta. Sugeri aos alunos que, querendo, ligassem as câmaras de vídeo quando falassem, de modo a podermos-nos ver. Os alunos foram recetivos e em todas as aulas procuraram falar com as câmaras de vídeo ligadas. Aproveitando o momento político de emergência sanitária que estávamos a viver, algumas questões preparadas tinham relação com o momento. Para consultar as perguntas, ver apêndice 7.

A segunda atividade visava chegar ainda mais perto da compreensão do conceito de participação política. Era o momento de os grupos apresentarem a avaliação das duas definições de participação política que eu havia enviado previamente por mail. Partilhei, então, um slide com a primeira definição e perguntei a uma aluna do grupo correspondente como a avaliava com base nos parâmetros de clareza, relevância e precisão. Depois de ter avaliado, vários alunos do grupo avaliaram também, e eu passei, então, à segunda definição, tendo o segundo grupo avaliado a definição que lhe correspondia. (Os trabalhos escritos foram-me depois enviados, bem como à professora cooperante.)

Só então dei o *feedback*, partilhando o *slide* com a definição de Participação Política de Gianfranco Pasquino e expus os pontos principais sobre o que leva os cidadãos a participar politicamente. A comparação entre as três definições visou exercitar uma competência de pensamento crítico, a avaliação, que implica emitir juízos baseados em critérios específicos (Lopes & Silva, 2019).

Concluída a primeira parte, passei à segunda sequência que visava levar os alunos a tomar consciência dos diversos tipos e graus de envolvimento na política, assim como a compreender as três principais motivações da participação dos cidadãos. Novamente procedi ao questionamento, lançando cinco perguntas que levava preparadas para lhes pôr (ver apêndice 7). Gerou-se uma conversa animada, pois o tema das motivações dos indivíduos suscita interesse aos jovens. Conclui a aula explicando os três fatores principais com impacto na motivação dos participantes

políticos e fazendo o resumo da sessão. Em seguida transmiti orientações para a aula seguinte, na qual iríamos olhar para uma forma específica de participação política, o referendo, e, para isso, os alunos iriam realizar um debate.

Os documentos orientadores do ensino secundário contemplam a aprendizagem do debate e da argumentação (ME, 2006), sobretudo quando considerados como práticas que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico (Morais, Lopes, & Silva, 2019). Aquando da preparação da segunda aula, optei por elaborar um plano de debate orientado, isto é, escolhi quatro dimensões de argumentos a favor e outras quatro de argumentos contra (ver figura 8) e preparei alguns textos de apoio para os alunos. No plano de sessão que lhes enviei inclui as explicações necessárias à preparação dos argumentos. Todos os alunos deveriam analisar todos os argumentos, pois só no dia da aula saberiam em que grupo iriam estar (a favor, contra,

Argumentos a favor:

1. O referendo é um mecanismo corretor da democracia representativa
2. O referendo é um mecanismo de capacitação/educação da cidadania política
3. O referendo torna mais forte o vínculo entre eleitos e eleitores
4. O referendo confere maior legitimidade – clara e ampla – em decisões controversas

Argumentos contra:

1. A compensação da democracia representativa faz-se por via de outras instituições de participação (sindicatos, associações, etc.)
2. As campanhas referendárias prestam-se a manipulações das populações
3. A representação/negociação impede o caos do imediatismo (resultados dos referendos) nas decisões que pode gerar populismo e autoritarismos
4. A legitimidade das decisões em democracia fundamenta-se no princípio da representação por meio do voto de escolha dos representantes

Figura 8 - Tópicos de argumentação para o debate

moderadores/avaliadores).

A aula de 7 de maio iniciou-se como as anteriores. Feitos os cumprimentos iniciais, comecei por expor o resumo do que iríamos fazer. Os alunos tinham-se preparado previamente de acordo com as orientações que lhes enviara por mensagem de e-Mail. Após a verificação das presenças e de quem se preparou, lancei o tema do debate com uma intervenção, de não mais de cinco minutos, na qual destaquei alguns aspetos centrais do referendo na democracia portuguesa (história, princípios constitucionais e exemplos de referendos realizados). Em seguida partilhei a tabela com os três grupos de participantes (a favor – seis alunos; contra – seis alunos; e moderadores – cinco alunos) e cada aluno pôde situar-se para iniciar o debate; também recordei as instruções, que já conheciam pela mensagem que lhes enviara. Um dos

grupos teve um aluno a menos, aquele que por não ter Internet a funcionar não participou na maior parte das aulas.

Seguiu-se o debate, o qual pôde ser gravado. Durou cerca de 25 minutos (cinco a mais do que o previsto), sendo a questão a debater a seguinte: Que vantagens e desvantagens apresenta o uso do referendo numa democracia?

O papel dos observadores/moderadores era central: deveriam anotar 1) se os argumentos a favor e contra eram utilizados e 2) se os argumentos eram claramente apresentados, eram adequados face ao argumento apresentado pelos adversários e respeitavam as regras da lógica. A resposta a estas três perguntas daria indicações sobre o grau de conformidade com três padrões intelectuais do pensamento (a clareza da exposição, a adequação ao tema, a lógica argumentativa) que deveriam ser avaliados no decurso do debate.

Um dos moderadores tomou a iniciativa e abriu o debate partindo da pergunta proposta. Fez uma breve introdução e pediu que se pronunciasse alguém a favor do referendo. Um aluno introduziu, então, um dos quatro argumentos a favor que teriam de ser defendidos. O debate demorou alguns minutos a tornar-se fluente, mas acabou por “acender-se”, embora em grande parte monopolizado por quatro alunos que se destacam em todas as aulas pelo seu “à vontade” na oralidade. A meio do debate intervim apelando a que outros alunos participassem também. Entraram em debate duas alunas menos participativas, o que introduziu novo entusiasmo. O debate acabaria ultrapassar um pouco o tempo marcado.

Apresento de seguida dois trechos do debate. No primeiro é referida a questão da manipulação das campanhas referendárias:

Aluno 1 (contra) – (...) Depois nem sempre nos referendos corre tudo bem. Nas campanhas para os referendos é muito costume haver manipulação das pessoas e uma divisão da população, e de radicalizar a população. Por exemplo, na campanha do aborto de 2007 havia, por um lado, uma campanha a dizer “não matem o Zezinho”, como se ao legalizar o aborto se estivesse a matar bebés – o que não é verdade e, por outro, pessoas a dizer “eu mando na minha barriga”. Portanto, nos referendos tende a existir essa radicalização da população e essa desinformação.

Aluno 2 (a favor) – Posso...? Eu percebo o que o X disse, e de certo modo concordo. Mas considero que há aí um problema. Claro que é fácil dizer que os referendos induzem a população em erro e conduzem a opiniões extremadas e até a manipulação política. Mas a questão é que, se calhar, não se deveria desistir a priori da ideia do referendo, mas sim

investir em campanhas de informação imparcial e alguma regulamentação na própria campanha dos partidos, de forma a que os argumentos se mantenham o mais possível imparciais, e garantir que a população votante vai à urna com a noção sobre o que está a votar, e não manipulada por notícias falsas ou opiniões extremadas e radicais.

O seguinte trecho é referente à argumentação sobre se o referendo é um instrumento de participação, capacitação e educação política:

Aluna 1 (a favor) – (...) posso acrescentar que a taxa de abstenção é tão elevada porque há muitos cidadãos que pensam que não estão a ter um impacto direto na política do país. E com o referendo, como há esse sentimento de que se está a intervir diretamente numa decisão importante, isso atrai mais eleitores e, como a Y disse, há uma maior educação política, se assim se pode dizer.

Aluna 2 (contra) – Não posso deixar de concordar com a primeira parte, pode atrair mais eleitores e tudo mais, mas nós falámos muito na desinformação, foi um termo muito utilizado; portanto com a última parte que tu dizes – que pode haver maior educação política – eu não concordo porque, de facto, se tornarmos os referendos mais frequentes, como o Z estava a defender há bocado, não me parece viável haver informação imparcial. Por isso, não sei se o referendo faz assim tanta diferença em termos de educar a população para os temas políticos.

Terminado o debate, dei a palavra ao grupo dos cinco observadores e moderadores para o avaliarem. Um a um, foram expondo e comentando os seus pontos de vista com base nos parâmetros estabelecidos por mim: clareza, lógica e adequação. Os cinco alunos referiram a lógica e a adequação dos argumentos como os aspetos mais conseguidos e a fluidez do debate como o aspeto menos conseguido.

Pelo lado “a favor do referendo” intervieram três alunos. A maioria dos observadores (4 em 5) avaliaram a lógica argumentativa destes três alunos no nível máximo de desempenho (nível 4: “sem incoerência interna ou contradições”); quanto à clareza, 4 em 5 avaliaram-na no nível 3 de desempenho, ou seja, consideraram a argumentação “muito clara; exige pouco esforço para a entender”; quanto à importância dos argumentos, isto é, se o problema principal ou ideia central foram referidos e apresentados dados relevantes, a maioria (3 em 5) avaliou no nível máximo de desempenho (nível 4: “os argumentos usados são totalmente assertivos, são apresentadas as questões mais importantes sobre o tema”).

Pelo lado “contra o referendo”, entrevistaram dois alunos. Neste caso, a avaliação feita pelos observadores foi a seguinte: quanto à clareza da argumentação, a maioria (4 em 5) avaliou-a no nível 3 de desempenho (“muito clara; exige pouco esforço para a entender”); quanto à lógica, os cinco observadores consideraram-na no nível máximo de desempenho (nível 4: “o argumento não apresenta incoerência interna, nem contradições”); quanto à importância, a maioria (3 em 5) considerou-a total, isto é, os argumentos foram assertivos e totalmente adequados, sendo apresentadas as questões mais relevantes sobre o tema.

Na avaliação que seguidamente eu própria fiz do debate, felicitei os alunos pelo esforço argumentativo que fizeram, tendo menos de meia hora para debater as questões propostas, e destaquei alguns aspetos menos conseguidos. Foi fraca a participação: dos 12 alunos que deveriam debater (seis a favor e seis contra), apenas falaram 5 alunos (três a favor e dois contra). Este facto prejudicou a possibilidade de avaliar sete alunos. Relativamente à utilização dos argumentos, o grupo a favor foi capaz de utilizar as quatro dimensões argumentativas propostas por mim e ainda introduziu dois argumentos novos; relativamente aos critérios de qualidade, considerei a clareza e a adequação no nível máximo (4), e a lógica no nível 3, pois um dos argumentos teve uma defesa frágil.

O grupo contra o referendo conseguiu utilizar três das quatro dimensões argumentativas propostas, mas apresentou bons exemplos e introduziu dois argumentos novos. Por outro lado, também fez uma defesa frágil de um argumento. Este grupo atingiu os objetivos de clareza argumentativa (nível 4) e atingiu o nível 3 quanto à lógica e à adequação dos argumentos.

Para concluir a aula perguntei à professora cooperante se desejava acrescentar ou comentar algum aspeto. A professora notou a intervenção pertinente de uma aluna menos participativa e alertou os alunos para o facto de os trabalhos realizados sob a minha orientação contarem para a avaliação final da disciplina. Conclui a aula remetendo para o tópico seguinte - a participação eleitoral – e as tarefas de preparação que iria enviar aos alunos.

11 de maio. A quarta aula que lecionei (terceira em regime remoto) tinha como objetivos específicos a apresentação crítica por parte dos alunos dos sete principais fatores de participação eleitoral, tendo eles de demonstrar que sabiam distinguir o peso dos fatores nas escolhas dos eleitores e explicar a diminuição da participação eleitoral

nas democracias avançadas. Além destes objetivos, teriam de – como habitualmente – avaliar criticamente as apresentações dos colegas.

Esta aula acabaria por ser uma das mais participadas do conjunto da minha prática pedagógica. Iniciámos a sessão virtual no Teams poucos minutos depois das 11 horas, tendo eu feito os cumprimentos iniciais, registado as presenças e expondo o sumário: a participação dos cidadãos na política. A participação eleitoral – fatores de variação dos níveis de participação.

Depois de uma breve introdução minha, os alunos iniciaram as respetivas exposições de grupo, sendo que todos realizaram a atividade proposta. A tarefa consistia em ler o texto sobre o fator indicado e preparar uma síntese com base nas seguintes três perguntas: Qual a questão-chave em torno do fator analisado? Que dados factuais, realidades ou experiências são apresentados? Que efeitos ou implicações tem este fator na participação eleitoral? Os sete fatores de participação eleitoral apresentados foram a idade, a educação, as condições económicas, as condições sociais, o sistema eleitoral, o sistema de partidos e outras características institucionais.

Enquanto cada grupo expunha o seu tema, os restantes alunos individualmente avaliavam a exposição na rubrica de avaliação: a clareza, a lógica e a profundidade da exposição. De acordo com as avaliações realizadas, a clareza e a coerência das exposições foram os critérios em que todos os grupos mais se destacaram pela positiva, e o aprofundamento dos temas aquele menos conseguido, pois, segundo as avaliações feitas, apenas três dos sete grupos apresentaram dados novos e acrescentaram conhecimento. Na minha perspetiva, os sete grupos evidenciaram conhecimento e domínio da matéria, porque, na verdade, já tinham abordado em aulas anteriores um tema próximo: o sistema eleitoral.

Concluídas as apresentações e avaliações, coloquei duas questões previamente preparadas para levá-los a atualizar para a realidade portuguesa os dados trabalhados teoricamente: o que acham que levou a uma taxa de abstenção nas últimas eleições para a Assembleia da República (outubro de 2019) de 51,4%? Dos fatores apresentados, quais acham que podem estar na origem do contínuo decréscimo da participação eleitoral em Portugal? Antes mesmo de me dirigir a uma aluna, três manifestaram interesse em responder, e assim fizeram, por ordem, gerando-se uma conversação na qual verifiquei como os três mobilizaram os fatores de participação eleitoral analisados.

Conclui a aula passando a palavra à professora cooperante, que notou que os alunos estiveram “muito interessados”, ao ponto de a aula ter ultrapassado 15 minutos do tempo previsto; e lançando o tópico da aula seguinte sobre a participação dos cidadãos na política: a participação em partidos políticos.

14 de maio. Na continuação do percurso de aprendizagem das formas de participação política, propus aos alunos apresentarem na quinta aula uma pesquisa sobre os *sites* dos partidos políticos com assento parlamentar. A elaboração da tarefa teve como objetivo desenvolver competências de pesquisa e de exposição crítica. Na aula, as exposições dos alunos seriam avaliadas por mim de acordo com uma rubrica que elaborei com base nos padrões de qualidade do pensamento, de Paul e Elder (2010). A rubrica inclui os critérios de clareza, precisão, relevância e profundidade, e os respetivos níveis de desempenho (ver apêndice 8).

Após registar as presenças e dizer o sumário – A participação dos cidadãos na política: os partidos políticos; tipos de partidos; análise dos principais partidos políticos portugueses –, apresentei, com o auxílio de slides, uma brevíssima contextualização histórica dos partidos políticos e expus a tipologia clássica (partidos de notáveis, de cartel, de massas e eleitoralistas).

Em seguida dei a palavra aos alunos para iniciarem as apresentações. As análises tinham por base seis questões orientadoras da pesquisa, como por exemplo, “que tipo de informação é disponibilizada pelo partido no *site*?”, “É clara a comunicação do ideário político do partido (programa, valores, interesses defendidos)?”, “São reveladas informações sobre a militância (número e características dos militantes, atividades de participação, iniciativas)?”.

As apresentações foram dinâmicas e, na maioria, cumpriram o objetivo principal de exposição crítica sobre os partidos com assento parlamentar. Eu fui intercalando as exposições com perguntas que me permitiram verificar a profundidade a que os alunos eram capazes de chegar na pesquisa, análise e compreensão.

Na tentativa de incluir todas as apresentações estendi o tempo de aula por mais 15 minutos, mas mesmo assim, foi necessário transferir para a aula seguinte a exposição de três alunos. Um aluno chamou-me à atenção para o tempo de aula ultrapassado, pedindo para eu terminar, pois tinham outra aula a seguir. Conclui, então, referindo que na aula seguinte continuaríamos as apresentações e que estaria connosco uma professora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

No final da aula, como era habitual, trocava impressões com a professora cooperante, que me fez naquele dia observações muito pertinentes. A professora alertou-me para o prolongamento do tempo da aula, considerando-o negativo para os alunos e professores e lembrando que numa aula presencial não poderia fazer isso. Nesse sentido, lembrou-me que “é o professor que se tem de adaptar ao tempo da aula e não o contrário”. A professora destacou, também, o nível de “exigência”, quer da parte dos alunos, quer da parte do docente, que este tipo de aulas acarreta, pois sendo “aulas interessantes”, implicam “um trabalho prévio”. A professora manifestou, por isso, uma “surpresa positiva” pelo facto de os alunos realizarem os trabalhos. “Será que se fosse uma turma maior, em regime presencial e com mais disciplinas eles fariam?”, perguntou-me. Esta questão fez-me pensar nas diferenças evidentes entre as modalidades de ensino remoto e presencial, e que os docentes devem ter muita consciência disso, não querendo aplicar a uma as condições e as características da outra. E foi isso que comentei com a professora cooperante, fazendo-lhe notar que a modalidade online que adotei não poderia ser replicada numa aula presencial.

Julgo que os alunos da turma cooperante aderiram às propostas de trabalho que lhes lancei sobretudo porque se tratou de uma modalidade nova que gerou curiosidade e abertura. Também porque se adaptaram bem ao regime de aulas online, percebendo que podiam intervir num formato em que se sentiam menos expostos. Não se pode esquecer que esta turma era pouco ou nada participativa quando a conheci, em outubro de 2019, e agora os alunos participavam de bom grado.

A professora cooperante destacou também a “pena” que tinha por não haver tempo para mais, 45 minutos não é, de todo, suficiente. Esta questão era central para a docente, que via no tempo o grande obstáculo ao desenvolvimento do currículo na modalidade online, considerando que o professor e os alunos ficavam com mais trabalho, em especial o professor, que tem de fazer a preparação dos materiais, sequenciar e gerir a aula e depois fazer a avaliação.

Há um aspeto muito positivo que importa referir e que diz respeito a uma aluna ao abrigo de acomodações e adaptações curriculares. A professora cooperante desafiou-me a incluí-la nos trabalhos de grupo, o que fiz. Para surpresa da professora e minha, a aluna participou sempre e os colegas cooperaram na sua inclusão.

A aula de 20 de maio foi dedicada à conclusão das apresentações sobre os *sites* dos partidos políticos. Por esta razão, preparei para esta aula várias perguntas sobre a militância partidária que levassem os alunos a reflectir sobre 1) a estrutura organizativa

dos partidos, 2) a sua relevância/perda de influência na atualidade, 3) a sua relação com os movimentos sociais e grupos de pressão. Levava também preparada a apresentação em *slides* sobre os movimentos e grupos, caso houvesse tempo para introduzir a nova matéria. Também por isso, não enviei previamente qualquer tarefa aos alunos, o que deixei para a tarde desse dia.

Nesta aula participou a professora orientadora da prática, a Prof.^a Doutora Luisa Cerdeira, que se uniu à aula sem dificuldade, tendo-se unido também a professora cooperante. Os alunos foram chegando a conta-gotas – chegaram tarde porque tiveram uma apresentação de Geografia na hora anterior.

A estratégia aplicada foi a “aula dialogada” a partir de perguntas orientadoras previamente sequenciadas. O grupo ao qual coube analisar a página de internet do PSD iniciou a apresentação, seguindo o guião de pesquisa. Foi apresentada a análise à comunicação e ao ideário fundacional do partido, bem como comparada a militância envelhecida do PSD com a dos partidos novos, que têm estruturas muito flexíveis e marcadamente juvenis. Intervim para perguntar se haviam encontrado no PSD uma identidade distintiva em relação aos restantes partidos. Um dos alunos do grupo respondeu que achou que não existe uma posição distintiva evidente que destaque o PSD dos outros partidos que concorrem pelo mesmo eleitorado.

Terminada a exposição, deveria ser apresentada a análise ao *site* do PEV, mas a aluna faltou, pelo que dei a palavra ao grupo que apresentaria o último partido a analisar: o PS. O grupo fez uma análise exaustiva de acordo com o guião proposto. No fim perguntei ao grupo se tinha identificado uma carga ideológica vincada nas mensagens transmitidas no *site*. Um dos alunos notou que, embora o partido afirmasse com clareza os valores em que se revê, sendo o partido que governa, isso leva-o a assumir uma certa posição tecnocrática.

Concluídas as apresentações, fiz uma consolidação de conceitos aprendidos, e voltei ao questionamento: partilhei um *slide* mostrando o artigo 10.º da Constituição – um dos principais relativos à participação dos cidadãos em partidos políticos. Pedi a uma aluna, que leu o artigo. Com base na informação contida no artigo, perguntei-lhe como é que os partidos concorrem para expressar a vontade popular. Ao que a aluna respondeu que “se organizam para concorrer em eleições e representarem todas as pessoas que votaram neles e nas ideias que propõem”. Aceitei a resposta, pois continha os dois aspetos centrais: a estrutura organizativa (os partidos são organizações) e a

capacidade de se apresentar a eleições (com candidatos e programa) e completei com mais informação.

Prossigui com mais três perguntas que tinha preparado, conseguindo um diálogo com os alunos, que se mostraram interessados. Houve algumas falhas de rede, que no entanto não condicionaram a qualidade da conversação. Por distração, causada pela mudança de horário, 15 minutos antes da aula acabar fiz a conclusão, mas a professora cooperante lembrou-me que a aula só terminaria pelas 11 horas. Assim, ainda tive tempo de fazer – partilhando uma pequena apresentação em *slides* – a ponte que tinha planeado fazer entre a participação em partidos políticos e a participação em movimentos sociais e grupos de pressão.

Terminada a aula, como de costume, continuei na videochamada para trocar impressões com a professora cooperante e, desta vez, também com a professora orientadora. Ambas notaram o facto de muitos alunos terem participado e realçaram o bom resultado que teve a estratégia de interação com eles através do questionamento. Para que resultasse foi necessário ter tudo bem planeado previamente, mas foi também o facto de os alunos terem realizado a tarefa pedida e terem estudado.

No dia 22 de maio, a sexta aula começou com os habituais procedimentos de ligação à plataforma Teams, cumprimentos, verificação de presenças e sumário do dia – A participação dos cidadãos na política: o envolvimento em movimentos e grupos. Apresentação e discussão de trabalhos. O objetivo desta aula era que os alunos demonstrassem compreender a organização e as estratégias dos diferentes grupos de cidadãos na atuação política, exercitando-se a distinguir tipos de movimentos e de grupos de cidadãos. As competências de pensamento crítico que estavam em avaliação eram: capacidade de análise, de relacionar assuntos, classificar movimentos/grupos, sintetizar e avaliar as apresentações dos colegas. Cada grupo tinha de abordar os propósitos do movimento ou grupo de interesse/pressão, os recursos de que dispunha, a estratégia de atuação e os resultados políticos obtidos.

Partilhei de novo o conjunto de *slides* que tinha exposto na aula anterior para recordar os conteúdos: a participação política não se esgota no voto (em eleições e referendos) ou na militância partidária; ela expande-se para fora dos partidos numa sobreposição cada vez maior de participações em movimentos de cidadãos, grupos de interesse e grupos de pressão. Depois da breve exposição, que não chegou a 10 minutos, dei a palavra ao primeiro grupo para lançar o seu tema.

O primeiro grupo (três alunos) apresentou de forma completa, clara e sucinta, o movimento social dos Indignados (em Espanha) e Que se Lixe a Troika (em Portugal), destacando, entre outros aspetos, a capacidade das redes sociais – Twitter e Facebook – para organizar o protesto espanhol em 2012 e a capacidade do movimento português em utilizar as oportunidades criadas pelas redes sociais para organizar manifestações em todo o país. Depois de fazer um breve comentário, perguntei se algum colega tinha questões a colocar. Nenhum se manifestou.

Seguiu-se outra apresentação: sobre o grupo de taxistas que se manifestou contra a regulamentação das plataformas eletrónicas de transporte. A exposição, feita por três alunas, foi bem preparada, mas muito extensa, tendo esta falta de capacidade de síntese impedido que outros alunos apresentassem. Este facto levou a transferir a apresentação dos restantes trabalhos para a aula seguinte.

A aula de 27 de maio foi dedicada à continuação das exposições de trabalhos sobre os movimentos e os grupos sociais. Após os cumprimentos iniciais e o registo das presenças, passei a palavra aos alunos. Começaram três alunas que apresentaram o movimento de greve dos enfermeiros, em 2018 e 2019. Este grupo de alunas foi, com o grupo seguinte, um dos que mais se aproximaram dos objetivos pedidos para cada apresentação: exposição clara, destacando a questão principal que envolveu o movimento, sintética e com análise crítica das questões em jogo. Um exemplo foi a forma como analisaram a novidade do grupo de pressão: um conjunto de enfermeiros que se organizou e realizou duas greves sem o apoio dos tradicionais sindicatos, usando como recursos o *crowdfunding* através do Facebook, algo que só foi possível pelo avanço das tecnologias digitais.

No final, esperei que os colegas comentassem ou questionassem, mas ninguém se manifestou. Acabei por ser eu a fazer as perguntas que gostaria que os alunos pusessem, tendo perguntado, por exemplo, se o facto de ter havido uma controvérsia no recurso ao *crowdfunding* para suportar a greve, levaria a enquadrar a greve num movimento ilegal e heterodoxo.

Uma aluna do grupo defendeu que se tratou de “uma greve legal, em que os serviços mínimos estiveram garantidos, não houve ruptura de hospitais ou cirurgias urgentes, mas não foi um movimento convencional”. Outra aluna, respondendo à minha questão sobre se os movimentos de pressão espontâneos têm poder para influenciar políticas públicas, também demonstrou boa capacidade de fundamentar uma posição. Referindo-se ao resultado, que considerou insignificante, obtido pelos

enfermeiros, afirmou que este tipo de pressão “pode ter um papel importante, principalmente em captar base de apoio, mas teria sido mais eficaz se a negociação com o governo fosse mediada pelos sindicatos”.

O seguinte grupo (dois alunos) expôs o tema de uma outra greve, a dos camionistas transportadores de matérias perigosas, que ocorreu por duas vezes em 2019. Foi convocada por um sindicato e tinha como propósito o reconhecimento da categoria profissional específica por parte da associação-mãe, a ANTRAM. Este grupo de alunos procurou mostrar os impactos que algumas destas greves têm diretamente no dia-a-dia dos cidadãos (estradas bloqueadas, falhas de abastecimento de produtos essenciais, entre outros) e como é que as democracias os resolvem. Um dado curioso foi o desacordo entre os dois membros do grupo na resposta à pergunta que lancei sobre se esta tinha sido ou não uma greve ilegal. A aluna considerou que sim, por deixar os portugueses vários dias sem combustível, ao passo que o colega defendeu que, pelo facto de terem sido cumpridos os serviços mínimos, não saiu do domínio da lei. Finalizada a exposição, perguntei se algum aluno queria colocar questões ou comentários, mas, novamente, ninguém quis. Esta seria a última aula da PES.

29 de maio. Por haver trabalhos por apresentar, a aula deste dia, embora dirigida pela professora cooperante, iniciou-se com as referidas apresentações. A professora iniciou a aula cumprimentando os alunos e dando a palavra aos que iriam expor. Destacou-se uma das exposições – sobre o movimento de protesto contra a co-incineração em Souselas – a qual foi muito aprofundada e de elevada clareza. No entanto, foi muito longa, não deixando espaço para o comentário. Concluídas as exposições ninguém fez comentários ou perguntas, tendo a professora afirmado que iria reservar uma aula para falar sobre todos os trabalhos que ouviu, e também para falar da classificação dos trabalhos que os alunos fizeram, ou seja, como eles se iriam traduzir na classificação final.

Como havia pressa de continuar com nova matéria que a professora cooperante queria introduzir, não tive possibilidade de fazer qualquer comentário. No final da aula, a professora comentou comigo que me daria uma parte de uma aula posterior para conversar com os alunos sobre a prática realizada, dar feedback e fazer um balanço avaliativo.

3.3.4. Avaliação das aprendizagens

Os artigos 96.º a 102.º do Regulamento Interno da ESDFL apresentam as regras e os critérios da avaliação das aprendizagens definidas no currículo nacional. A avaliação concretiza-se no projecto educativo do agrupamento destacando-se a “vertente contínua e sistemática” (artigo 96.º). Assim, no início de cada ano letivo o Conselho Pedagógico define os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, consideradas as metas curriculares. Os alunos também são chamados a participar no processo de avaliação através da sua autoavaliação (artigo 100.º).

A avaliação é um ato obrigatório do professor (Halcones & González, 2004) que pode resumir-se na pergunta sobre que aprendizagens deve conseguir o aluno ao finalizar o ano letivo, a unidade letiva ou a aula. As consequências que a avaliação tem para os alunos, bem como as suas repercussões sociais, fazem dela um instrumento que deve ser utilizado com rigor e sensibilidade (Halcones & González, 2004).

Os critérios de avaliação são apresentados nos documentos de planificação letiva, nos quais se inserem também os instrumentos de observação e recolha de dados. Estes critérios devem ser adaptados às peculiaridades de cada turma e devem estar de acordo com as pedagogias assumidas, isto é, a avaliação deverá tomar em conta os objectivos didáticos (Vallina, 2011; Alves, 2019). Como instrumentos de avaliação foram utilizadas as rubricas de avaliação do pensamento crítico entre pares, o questionamento e a observação das aulas registada no diário de campo.

Arends (2008) afirma que “a avaliação pode ser definida como uma função desempenhada pelos professores no sentido de tomar decisões o mais acertadas possível sobre as aprendizagens dos seus alunos e sobre o seu próprio ensino” (p. 247). O principal propósito da avaliação formativa, refere o autor, é melhorar o ensino e as aprendizagens, isto é, para que a avaliação seja realmente formativa, tem de existir uma relação constante com o processo de ensino aprendizagem, mais interações entre o professor e o aluno e entre alunos, bem como um hábito de autoavaliação.

No caso das aulas lecionadas por mim, a avaliação era feita em parte por mim própria, através do *feedback* dado aos alunos e pelo balanço final que fiz com eles no último dia de aulas, e em parte era feito pela professora cooperante, que registava as aulas que observava e utilizou esses registos para classificar os alunos.

3.4. Análise e reflexão sobre a intervenção letiva

A PES, enquanto processo simultaneamente de investigação e de intervenção (Curado, 2017, p. 27) implica investigar sobre a prática “visando melhorar algum aspeto da mesma” e também “compreender a natureza dos problemas que a afetam” (Curado, 2017, p. 25). Ao longo da prática letiva foram desenvolvidas metodologias e estratégias de promoção do pensamento crítico dos alunos, tendo em conta não só os problemas de aprendizagem detetados, bem como a unidade curricular e os conteúdos específicos a lecionar. Simultaneamente foram recolhidos dados sobre a prática que importa, agora, analisar, tendo em vista dar resposta às questões de investigação: Como promover o pensamento crítico (PC) dos alunos? Que estratégias de ensino-aprendizagem utilizar? Que desafios enfrenta o professor e que avaliação fazem os alunos da implementação dessas estratégias?

3.4.1. Análise e interpretação de dados

Os métodos utilizados na recolha de dados consistiram na análise documental (fontes primárias e secundárias), na observação (diário de campo) e nos questionários (inicial e final).

3.4.1.1. Análise documental

Desta análise constam os documentos legais e de enquadramento da avaliação que se aplicam à disciplina de Ciência Política. São eles o programa da disciplina, o perfil do aluno, as aprendizagens essenciais, bem como decreto-lei 55/2018 e a portaria 226-A/2018, aos quais fiz referência no enquadramento curricular e didático. O referencial de avaliação das aprendizagens para o ano letivo 2019/20 foi também analisado (ver apêndice 3). O documento destaca como instrumentos de avaliação os trabalhos dos alunos (individuais e em grupo), como elementos de avaliação a atitude crítica, a autonomia e criatividade e o empenho; e como critérios de avaliação o rigor científico e a pertinência. Fazem parte da análise documental também as rubricas de avaliação e os trabalhos dos alunos.

3.4.1.2. Rubricas de avaliação

De acordo com Domingos Fernandes (2020), “as rubricas podem ser excelentes auxiliares para ajudarem quer os alunos, quer os professores a avaliar a qualidade do que é necessário aprender e saber fazer” (p.3). Elas constituem um procedimento bastante simples para “apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos” (p.3).

As rubricas de avaliação do pensamento crítico entre pares foram centrais para o processo de aprendizagem, criadas com o objetivo de permitir aos alunos desenvolver hábitos de *feedback* uns aos outros, além de exercitar-se na avaliação crítica de afirmações, argumentos, inferências, etc. Com base nas instruções de Fernandes (2020), criei três rubricas com apenas três critérios de avaliação cada uma, retirados dos padrões de qualidade do modelo de pensamento crítico de Paul e Elder.

A primeira rubrica serviu para os alunos avaliarem a definição de participação política. Os alunos construíram uma definição seguindo orientações dadas por mim e avaliaram a definição contruída pelos colegas. Os critérios que usei para a rubrica foram a clareza, a relevância e a precisão. A clareza refere-se ao grau em que se pode entender a definição; a relevância remete para o grau de adequação da definição ao tema tratado e à tarefa solicitada; e a precisão alude ao nível de detalhes necessários para a definição ficar completa de acordo com a tarefa solicitada.

A segunda rubrica serviu para os alunos avaliarem o debate. Nesta rubrica, para além dos níveis de clareza e de relevância dos argumentos, os alunos avaliaram a lógica argumentativa, ou seja, até que ponto é que as partes fazem sentido com o todo.

A terceira rubrica foi utilizada para avaliarem duas atividades, a exposição sobre os fatores de participação eleitoral e a exposição sobre os movimentos e grupos de cidadãos. Nesta rubrica, à clareza e à lógica das exposições acrescentou-se o critério da profundidade, isto é, o nível de aprofundamento das complexidades inerentes ao tema abordado.

Considero que as rubricas constituíram uma ótima ferramenta para facilitar a avaliação pelos pares e que esta prática se mostrou proveitosa para os alunos, como vários deles manifestaram nas respostas aos questionários. Uma aluna referiu: “consegui ser crítica nos erros que os meus colegas deram e com isso consegui perceber como não os fazer”. As rubricas permitiram, também uma participação mais ativa dos alunos na própria aprendizagem. Assim, quer a reação dos alunos face à utilização das rubricas, quer a perceção da sua utilidade foram positivas.

A utilização das rubricas fez-se de acordo com os mesmos parâmetros em todas as atividades: em cada atividade, os alunos sabiam que estavam a utilizar elementos do seu pensamento, e tinham consciência de que o resultado seria avaliado de acordo com três critérios de qualidade. Isto levou-os a dar maior atenção à forma como produziam o seu próprio pensamento (autoregulação).

Com a utilização das rubricas foi possível verificar os elementos do pensamento que estavam a ser bem utilizados e aqueles que mereciam ser mais trabalhados. Por exemplo, na definição de participação política os alunos tinham de responder a três perguntas: o que é a participação política? (conceito) O que visa? (propósito) Como se concretiza? (informação factual). Ao avaliar cada definição, os alunos estavam a dar indicações sobre se os elementos do pensamento (encontrar a ideia central ou conceito, discernir o propósito e extrair a informação pedida) tinham sido utilizados para produzir uma definição adequada aos critérios de qualidade (clareza, relevância, precisão). Ao ter avaliado a definição 2 no nível de desempenho 2 quanto aos três critérios de qualidade, a maioria dos alunos concordou no facto de que seria preciso melhorar as competências de pensamento crítico para que a definição se tornasse mais clara, relevante e precisa. Ao mesmo tempo, fiz-lhes notar que conseguiram fazer uma avaliação criteriosa, pelo que desenvolveram a consciência da importância da atitude avaliativa.

3.4.1.3. Trabalhos dos alunos

Nas aulas, os alunos expuseram os trabalhos oralmente; no entanto, os trabalhos escritos foram enviados por correio eletrónico tanto à professora cooperante, como a mim, de modo que puderam ser por nós avaliados. Numa perspectiva de avaliação formativa, na qual me coloquei, considero que o esforço que os alunos fizeram de, além das apresentações orais, escreverem um relatório escrito de cada atividade os ajudou muito a desenvolver competências de produção de textos, que incluem a análise, a estruturação e a síntese de informações, bem como a sustentação de pontos de vista. Os trabalhos escritos constituíram, por isso, bons instrumentos de avaliação formativa (ver apêndice 6).

3.4.1.4. Observação

Tendo a intervenção letiva como intencionalidade pedagógica o desenvolvimento do pensamento crítico –tendo por base o tratamento de conteúdos específicos da Ciência Política – utilizei como instrumento de recolha de dados o registo em diário de campo da execução pelos alunos das atividades letivas (ver apêndice 9). Em foco estava a forma como os alunos correspondiam, por meio das atividades, às estratégias de desenvolvimento de competências analíticas, de questionamento da realidade, de argumentação e comunicação de assuntos políticos.

Para levar a cabo este objetivo, em primeiro lugar defini o conteúdo das matérias que os alunos têm de dominar como resultado da aprendizagem feita ao longo da prática de ensino. Em seguida defini a prática de ensino como um conjunto de sequências didáticas contendo atividades concebidas de forma a levar os alunos a fazerem uso dos oito elementos do pensamento que constam do modelo teórico de Paul e Elder (2010) para resolver questões, analisar textos, argumentar de forma fundamentada em evidências e comunicar conteúdos.

A avaliação das aprendizagens em cada aula era feita por meio da observação registada no meu diário e por meio da conversa que mantinha todos dias com a professora cooperante no final da sessão. Pelo facto de a professora ter assumido comigo que a avaliação das aprendizagens se manteria a seu cargo, o meu papel foi o de transmitir-lhe as minhas observações e considerações acerca de cada aluno. Assim, utilizei como instrumentos de recolha de dados para a avaliação das aprendizagens uma grelha de avaliação de cada trabalho tendo por base o modelo de Paul e Elder (2010) (consultar apêndice 10).

3.4.1.5. Diário de campo

A elaboração do diário de campo (ver apêndice 9) significou um desafio acrescido para mim pelas dificuldades sentidas nas novas condições em que tive de realizar a prática de ensino, por videoconferência. A observação de uma aula no novo formato, antes de iniciar a minha prática, foi crucial para tomar consciência do que precisava de observar, ao mesmo tempo que me permitiu, em certa medida, antecipar situações.

Durante os meses em que só observei aulas, utilizei um caderno onde registei as matérias lecionadas, incluindo respostas a atividades realizadas, e onde escrevi alguns comentários suscitados quer pela condução da aula, quer pelos alunos.

Senti grande dificuldade em colocar-me no papel de questionadora de estratégias de ensino, e muitas vezes me vi no papel de aluna a tomar apontamentos de aulas interessantes. As aulas eram densas, 90 minutos em que a professora cooperante expunha matéria perante alunos silenciosos e atentos. Certas vezes estimulava ao diálogo. Mas na maior parte das vezes interrogava-me por que razão os alunos não intervinham, ou faziam-no a custo quando lhes era pedido. Foi esta interrogação a que me fez sair de uma certa passividade nas primeiras observações de aulas para uma atitude mais ativa meses depois. O que poderia eu fazer diferente que fosse de utilidade para as aprendizagens dos alunos? Como iria construir a minha relação com os alunos? Como poderia estimular aprendizagens para lá dos testes e relatórios? Surgiu assim, a pouco e pouco, e a muito custo, a decisão de trabalhar com os alunos o desenvolvimento do pensamento crítico.

Durante as aulas observadas centrei-me muito na observação das participações dos alunos durante a aula. A situação era agora diferente, estava mais preocupada em que aprendessem, dominassem a matéria e desenvolvessem competências de pensamento crítico. Isto exigiu de mim estar em comunicação permanente com os alunos para os apoiar e orientar.

3.4.1.6. Entrevistas com a Professora Cooperante

Tendo realizado diversas entrevistas informais com a professora cooperante, julgo importante destacar alguns dados recolhidos dessas conversas pois foram estimulantes da minha capacidade de escuta, reflexão e tomada de decisões sobre os caminhos a seguir na PES.

A primeira vez que contactei com a professora cooperante foi no dia 14 de novembro de 2018. Nessa entrevista, que decorreu na sala de professores da ESDFL, estiveram presentes também os colegas de mestrado que realizaram a prática profissional na mesma escola. A professora esclareceu-nos sobre algumas questões de funcionamento da escola, nomeadamente os diversos projetos em que a escola está envolvida. Além disso, comentou alguns aspetos que na sua opinião mereciam a nossa reflexão, como “algumas faltas de maturidade e responsabilidade que se notam em

cada vez mais alunos” ou a ausência de problemas disciplinares graves: “nesta escola não tem havido problemáticas graves, embora os professores se queixem da ‘pequena conversa’ em sala de aula, o que é perturbador, mas não grave”.

Desde essa primeira conversa, passei a encontrar-me com a professora cerca de uma vez por semana, sempre na sala de professores a horas combinadas. Foi nesses encontros – registados no meu diário – que iniciámos a preparação das aulas que eu iria lecionar tendo como pano de fundo o meu interesse em promover nos alunos competências de pensamento crítico. Escolhemos a unidade curricular, os temas, as estratégias de abordagem e as atividades a realizar.

3.4.1.7. Questionários

Meses antes do início da prática letiva realizei um inquérito por questionário ao qual responderam 12 alunos, oito raparigas e quatro rapazes (ver apêndice 2). Trata-se de uma turma de alunos provenientes das zonas próximas da escola, e frequentadores do agrupamento há mais de três, na maioria dos casos. Filhos de pais de classe média, na maioria profissionais liberais, são alunos com altos rendimentos escolares e claras ambições de futuro: todos afirmaram pretender seguir uma licenciatura e uma profissão na área (Gestão, Economia ou Direito).

O primeiro grupo de questões incidiu sobre os hábitos escolares e a disciplina de Ciência Política. A maioria dos alunos (11) afirmou estudar sozinho(a) utilizando os meios digitais, conjugados com a utilização do caderno e do manual (9). Na base da opção pela disciplina de Ciência Política esteve o “interesse” (11 respostas) e “conhecer mais” (2 respostas), os temas que mais curiosidade suscitavam nos alunos eram “temas relacionados com a Constituição”, “temas de atualidade política” e “ideologias”.

Questionados sobre a apreciação que fazem dos métodos de ensino da escola – tendencialmente expositivos –, a maioria dos alunos (7) respondeu gostar “mais ou menos”. Três disseram não gostar e dois afirmaram gostar. Já sobre o tipo de aula preferida, a maioria das respostas, de escolha múltipla, focou o “trabalho em grupo” (9) e a “pesquisa autónoma” (8).

O tema principal do questionário era o pensamento crítico. Perguntados sobre hábitos de pensamento, a maioria dos alunos (9) referiu não ter o hábito de “fazer afirmações com base em dados corretos” nem o hábito de “expressar-me com clareza”

(6); em contrapartida, todos (12) “entendem as consequências das afirmações” e mais de metade (9) afirmam “perceber forças e fragilidades nos pontos de vista dos outros”. Quanto às qualidades do pensamento que consideram não ter, nove respostas foram “descobrir novas perspectivas acerca dos assuntos”, sete respostas “dizer exatamente o que pretendo afirmar” e seis “ser concreto(a)”. Por fim, questionados sobre as qualidades do pensamento que poderiam melhorar, cinco respostas foram “considerar outros pontos de vista”, outras cinco “dizer exatamente o que pretendo afirmar” e três “destacar o aspeto principal”.

Estas respostas orientaram-me na preparação das metodologias e estratégias didáticas a utilizar: decidi-me a planificar aulas em que os alunos trabalhassem em grupos pequenos e de forma autónoma, e em que pudessem exercitar competências de análise, argumentação/debate, questionamento e exposição crítica.

No final da prática letiva realizei um novo inquérito por questionário ao qual responderam 13 alunos (ver apêndice 2). O objetivo era recolher informação sobre o papel que os alunos atribuíam às atividades realizadas na melhoria das suas competências de pensamento. Pretendia também que os alunos tivessem um momento de reflexão mais pessoal em que pudessem identificar alguma relação entre a sua aprendizagem e os objetivos a que me tinha proposto como docente.

Os resultados revelam, entre outros dados importantes, que o facto de terem tido de avaliar continuamente os trabalhos uns dos outros contribuiu para tomarem consciência da importância do pensamento crítico e para desenvolver competências de avaliação crítica (ver figuras 9 e 10).

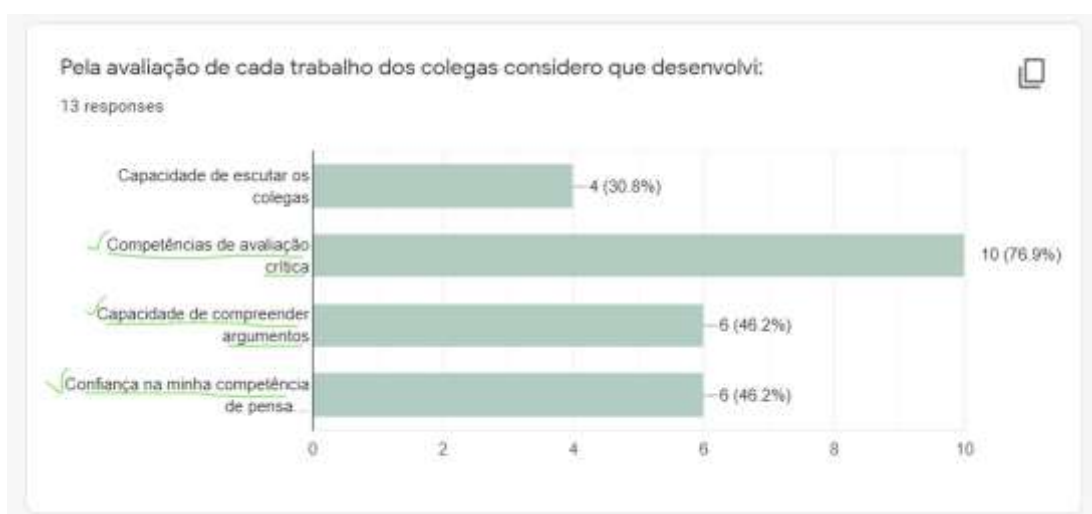


Figura 9 - Respostas ao questionário (Competências desenvolvidas)

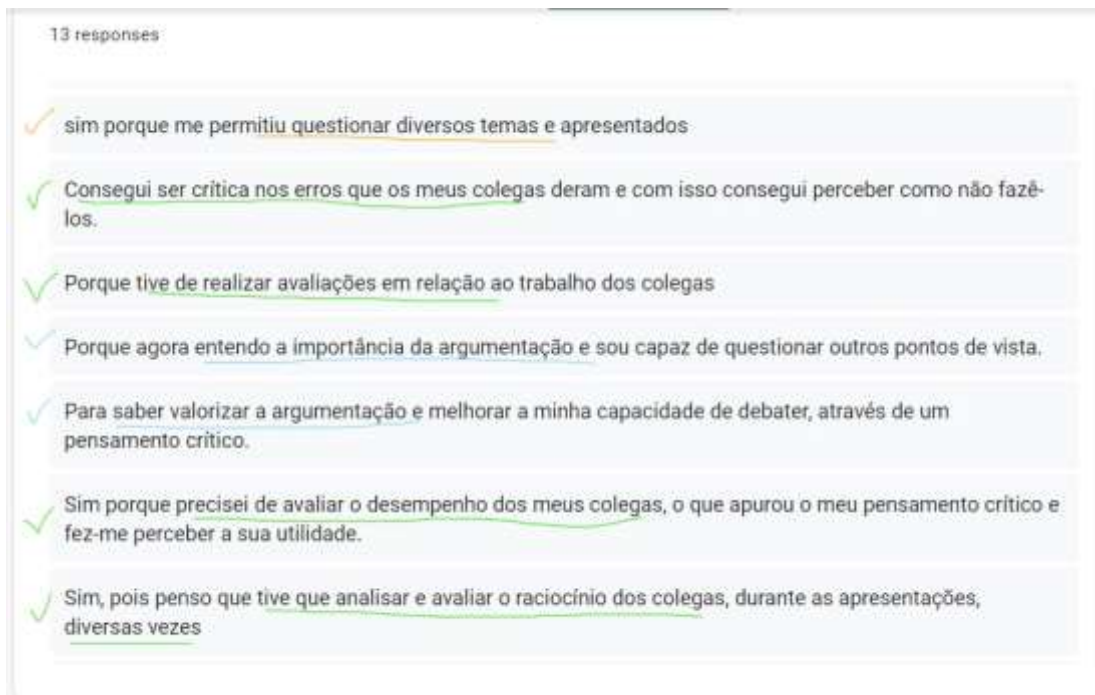


Figura 10 - Respostas ao questionário (utilidade do PC no processo de aprendizagem)

Outros resultados revelam que a atividade que mais alunos dizem “ter contribuído mais” para a sua aprendizagem foi o debate sobre o referendo (ver figura 11); indicador que se conjuga com o que os alunos dizem “ter apreciado mais” nas aulas: debater com os colegas (ver figura 12).

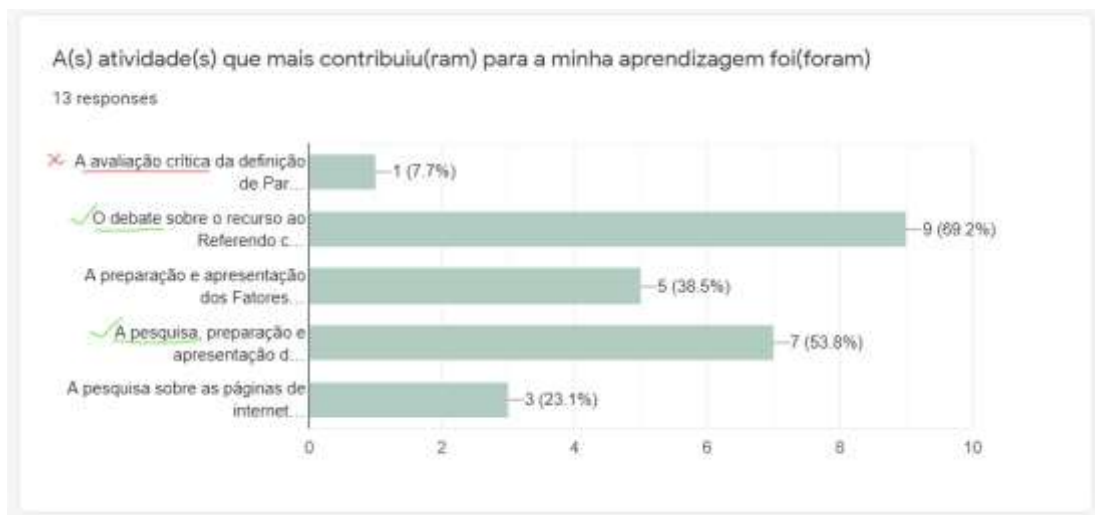


Figura 11 - Atividades que mais contribuíram para a aprendizagem

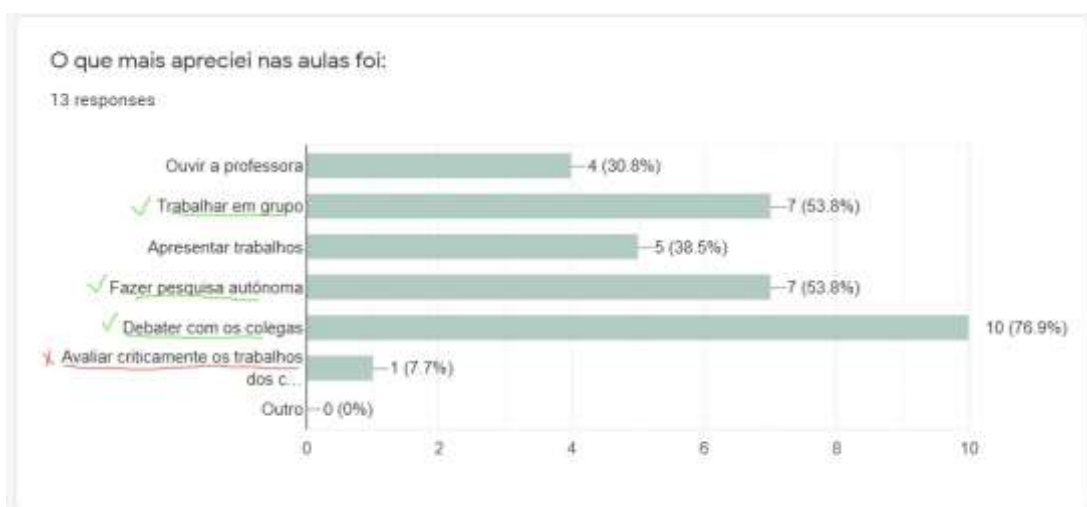


Figura 12 - Atividades mais apreciadas

Questionados sobre os pontos fracos das aulas lecionadas, os alunos destacaram “trabalhos em demasia”, “por vezes era difícil manter o foco na aula”, “muito trabalho autónomo fora das aulas, por vezes difícil de concretizar como queria”, “em certos momentos, perdia a concentração”, “tarefas, por vezes monótonas, repetitivas e pouco dinâmicas. A reflexão crítica podia ter sido mais usada como instrumento nos trabalhos”, “pressão de ter de aprender toda a matéria prevista para o ano letivo”, “muitos trabalhos, o que, em período de preparação de exames, é complicado de gerir”, “o facto de muitas das vezes não haver tempo suficiente para apresentar todos os trabalhos, tendo assim de apressar o discurso fazendo com que não se tenham percebido algumas das ideias dos colegas”, “alguma falta de interação entre a turma durante as aulas”.

Estas respostas espelham as principais limitações reportadas pelos alunos e constituem matéria suficiente para reflexão sobre o que correu menos bem na prática letiva: desde logo revelam algumas debilidades e a eficácia limitada das estratégias implementadas para a promoção do pensamento crítico. Este é um trabalho que exige o médio e longo prazos e implica tempo de aula e de reflexão.

Questionados sobre os aspetos fortes da leção, os alunos destacaram “aulas dinâmicas e interessantes. A teoria foi lecionada de forma interativa e inovadora”, “o facto de as aulas serem bastante dinâmicas, bem organizadas e estruturadas”, “temas muito atuais e interessantes”, “a forma de explicar e propor os diversos assuntos e a sua empatia para connosco”, “aulas bastante abertas a discussões”, “apresenta a matéria de forma clara e está sempre disponível para voltar

a explicar e responder a questões”, “tem um método de ensino simplificado, o que permite uma grande compreensão do tema, é também muito ‘próxima’ dos alunos”, “a resolução de atividades foi um bom método uma vez que fez com que cada pessoa tivesse de se interessar mais sobre o seu tema, tendo de pesquisar diversas informações e não só ver o que foi dado em aula”, “aulas que permitiram debater entre todos os diferentes pontos de vista de forma interativa, algo que é muito raro nas aulas ao longo de todo o nosso percurso escolar”. Quanto a estas respostas, elas revelam a importância que os alunos atribuem a aspetos como o debate, a interação em sala de aula, a proximidade aluno-professor e a estruturação das aulas em atividades que estimulem o seu empenho.

Neste sentido, importa extrair desta experiência letiva em regime remoto ensinamentos para o que Rodrigues (2019) designa de nova “construção da relação pedagógica e inovação das metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem” (p.162) no âmbito da vivência digital da educação. A este propósito, julgo importante tratar o desenvolvimento do pensamento crítico como uma atividade social, interativa, mesmo se a distância, e não como uma tarefa solitária, distanciada do contexto (Thayer-Bacon, 2000, citada por Hitchcock, 2018b). A relação de familiaridade que desenvolvi ao longo dos meses anteriores à prática, conhecendo-os a todos pelos seus nomes próprios e conversando com cada um no início ou final da aula facilitou a prática de ensino remoto. Este foi um aspeto que contribuiu para o ambiente positivo que se gerou nas aulas.

3.4.2. Reflexões sobre a própria prática

Impõem-se algumas reflexões sobre a PES, quer em termos de contributo para a aprendizagem dos alunos quer em termos da minha autoregulação como mestranda.

Da avaliação das aprendizagens e da análise dos resultados dos inquiridos por questionário ressaltam alguns aspetos positivos que importa salientar. As estratégias e atividades planeadas e realizadas levaram os alunos a desenvolver competências de trabalho autónomo, organização da informação, argumentação e avaliação entre pares, aspetos destacados pelos próprios nos questionários. Verifiquei que a dimensão reflexiva é assinalada pelos alunos quando se referem às avaliações dos trabalhos dos colegas e à utilidade do pensamento crítico no seu processo de aprendizagem. Como referem diversos autores, por exemplo Silva *et al.* (2016), a revisão e o feedback pelos

pares, aliados ao trabalho colaborativo, são “importantes componentes da aprendizagem ativa e do processo de desenvolvimento de competências de pensamento crítico” (p.34). Estes dados contribuem para afirmar o papel do aluno enquanto construtor do próprio conhecimento e enquanto regulador dos trabalhos dos colegas, obrigando-o também a uma autoavaliação.

Nos processos de pensamento, os alunos valorizaram o ser capaz de argumentar, daí que a promoção do debate, com a apresentação clara, coerente e lógica do raciocínio e pontos de vista, e exigindo preparar comunicações, motivou o seu envolvimento. As estratégias de trabalho de pesquisa autónoma também foram identificadas como valiosas. A opção por temáticas políticas relativamente próximas dos alunos foi outro aspeto considerado importante para eles, tendo facilitado o envolvimento nos trabalhos.

Pelo referido acima é possível confirmar as potencialidades do modelo utilizado para organizar e estruturar atividades que implicam a utilização de competências cognitivas de nível superior e que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico.

Há, porém alguns aspetos que considero menos conseguidos. Um deles a, talvez exagerada, orientação dos alunos nas atividades a realizar, deixando-lhes pouca margem para percorrerem caminhos próprios. Smyth (2000), na sua defesa do ensino como prática social, reclama dos professores que pretendam promover nos alunos competências de pensamento crítico que permaneçam abertos ao desafio e evitem oferecer-lhes abordagens do tipo “como fazer”. Por receio de que as aulas em regime remoto me “escapassem” do controlo, tive, porém, de escolher uma lecionação mais dirigida.

Também pude verificar que não resultaram, tanto quanto queria, as formas de responsabilidade compartilhada que propus aos alunos nas tarefas (por exemplo, os alunos prepararem-se em conjunto para o debate ou serem mais cooperativos nos trabalhos sobre os movimentos sociais).

Ficou igualmente aquém do planificado e desejado o recurso ao *feedback* docente-alunos, tendo este facto limitado a eficácia do processo ensino-avaliação-aprendizagem no que se refere aos objetivos da investigação. Na verdade, para que os alunos possam desenvolver o pensamento crítico, o *feedback* imediato é considerado um dos fatores centrais (Lopes, *et al.*, 2019). Porém, o *feedback* que dei – que foi sempre oral, partindo das intervenções dos alunos e dos seus trabalhos escritos – nem

sempre foi completo e atempado. Por um lado, era difícil para mim manter desperta a intencionalidade de cada atividade, isto é, ter de lembrar aos alunos que estavam a usar os elementos do pensamento e também a ser avaliados os processos de seu pensamento. Este esforço tornou-se, por vezes, cansativo (alguns alunos referem “monótono”); por outro, senti as dificuldades da falta de tempo de aula e de tempo para preparar uma mensagem escrita que identificasse com rigor aspetos dos trabalhos que precisariam de ser melhorados por cada aluno.

Apercebendo-me destas limitações, perguntei à professora cooperante se concordava com a disponibilização de parte de uma aula para fazer o balanço da prática com os alunos. A professora concordou (bem como os alunos) e estabeleceu-se a última aula, a 26 de junho, para o efeito. Foi então que apresentei aos alunos o esquema organizado de todas as atividades realizadas com as respetivas avaliações e ainda lhes apresentei os resultados dos inquéritos inicial e final (ver apêndice 10). Foi uma sessão informal, bastante animada, em que os alunos puderam “visualizar” o sentido geral do caminho percorrido. O que pretendi nessa sessão foi partilhar com os alunos os seus próprios trabalhos, agora vistos à luz do meu *feedback* e avaliação e possibilitar-lhes tomarem consciência da evolução do seu conhecimento à medida que realizavam novas tarefas e avaliavam os trabalhos uns dos outros (Brookhart, 2010).

Outro aspeto a salientar nestas reflexões é o da gestão de sala de aula que tive de fazer na modalidade de ensino remoto de emergência. Tratou-se de uma experiência totalmente nova na qual evitei ao máximo a aula expositiva e procurei “ganhar” os alunos colocando neles a responsabilidade de “dar” a aula através da exposição das tarefas realizadas previamente. Desta forma, com esporádicas dificuldades de som e imagem, foi possível manter um ambiente de trabalho empenhado, tendo os alunos colaborado, em geral, no estar visíveis e com o microfone ligado. Socorri-me da resposta ao primeiro questionário, em que a maioria afirmou gostar de aulas ativas e dinâmicas, para os incentivar a participar. No entanto, não incluí no segundo questionário qualquer pergunta sobre o novo formato de ensino, facto que encaro como uma oportunidade perdida de auscultar os alunos sobre uma importante alteração pedagógica.

Concebo a PES nestas condições particulares uma experiência vivida “em conjunto” – de certa forma – com milhares de outros professores e alunos. Um tempo único de partilha de vivências que acabaram por nos unir, apesar da distância, e alargaram a partilha do conhecimento entre escolas, professores e alunos.

A PES e a investigação a ela associada constituíram uma oportunidade de ampliar a minha perspectiva sobre o que é ensinar. Proporcionaram-me a convicção de que o ensino de competências de pensamento crítico merece ser integrado explicitamente nas metodologias e estratégias planejadas; deve tornar-se um hábito, que não é mais do que encarar a aprendizagem como virtude, como dilatação da vontade de participar na vida e no avanço da própria comunidade humana.

A participação nas jornadas pedagógicas foi um desses momentos em que abri os olhos para diferentes metodologias e estratégias de ensino, algumas delas de elevada criatividade e qualidade. A forma como os professores vêem o seu trabalho depende muito de como a sociedade olha para os professores (Smyth, 2000). Ao longo do Mestrado em Ensino reconheci um olhar sobre os mestrandos – futuros professores – cheio de esperança neles. Foi-me dada a oportunidade de conhecer e explorar diversas formas, entre as mais adequadas, para promover aprendizagens eficazes. Sendo esta a finalidade última da atividade docente (Curado, 2017, p. 219), concluo este processo sem o fechar.

3.5. Considerações finais

A questão investigativa a que este trabalho procurou dar resposta é “como pode o docente promover competências de pensamento crítico nos alunos?” Para responder, recorro aos muitos autores que atribuem grandes potencialidades ao pensamento crítico, mas também reconhecem que o processo do seu desenvolvimento no ensino ainda está longe de ser bem integrado e não é isento de dificuldades (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2013).

Investiguei e implementei estratégias de ensino-aprendizagem criando situações pedagógicas que permitissem aos alunos construir as suas aprendizagens de forma autónoma, e posso afirmar que o modelo “sala de aula invertida”, com a indicação e orientação de atividades fora da aula explicitando o tipo de competência de pensamento que se estava a exercitar (analítico, argumentativo, de composição escrita, expositivo) convocou os alunos a encarar as atividades de uma forma mais estimulante para eles.

Enfrentei vários desafios, dos quais se destaca o ensino remoto de emergência que me obrigou a ajustes e adaptações exigentes. Neste contexto, senti dificuldades, com menos tempo de aula, em privilegiar o *feedback* imediato. Queria dar

preponderância ao processo de desenvolvimento das competências de pensamento crítico, mas verifiquei que esse é um trabalho de média e longa duração.

A avaliação que os alunos fizeram nos questionários constitui um bom indicador da importância de continuar a investigar sobre o desenvolvimento do pensamento crítico na sala de aula. Quer os aspetos negativos – o não se ter conseguido uma avaliação completa e eficaz do processo –, quer os aspetos positivos – o desenvolvimento da capacidade de avaliação interpares e da argumentação (pelo debate e o questionamento), podem funcionar como novas oportunidades de abordar o desenvolvimento de competências de pensamento crítico noutros contextos e disciplinas.

Acompanhando alguns autores, como Bozkurt e Sharma (2020), fiquei persuadida, no final da PES, de que o ensino não presencial pode e deve evoluir, nomeadamente para dar resposta à crise educacional global gerada pela pandemia. Mesmo se orientado para soluções temporárias de resposta a crises, o ensino remoto de emergência deverá ter as suas regras definidas, e torna-se necessário preparar com antecedência os processos, os quais requerem um planeamento cuidadoso e a definição clara de objetivos (Bozkurt & Sharma, 2020).

Referências

- Alves, A. C. (2019). *Avaliação formativa com recurso às TIC como facilitador de aprendizagens*. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42004>
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2021). Ensino remoto de emergência – Para uma pedagogia da metamorfose. Em J. M. Alves, & I. Cabral, *Ensino remoto de emergência - Perspetivas pedagógicas para a ação* (pp. 4-9). Faculdade de Educação e Psicologia.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. (L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, . . . M. C. Wittrock, Edits.) Longman. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20->

%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf

- Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., & Vivar, C. G. (2012). *Investigación cualitativa - Manual para principiantes*. Ediciones Eunate.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Bailin, S., & Battersby, M. (2009). Inquiry: A dialectical approach to teaching critical thinking. *OSSA Conference Archive*, (pp. 1-10).
<https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA8/papersandcommentaries/9/>
- Bates, T. (2020). *Re-defining online learning and distance education in 2020*. Online Learning and Distance Education Resources:
<https://www.tonybates.ca/2008/07/07/what-is-distance-education/>
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bezanilla, M., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*(33).
doi:<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Bisquerra, R. A., & Pérez, N. E. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), pp. 61-82. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Black, P. J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, pp. 9-21.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), pp. i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. (J. D. Bransford, A. L. Brown, & R. R. Cocking, Edits.) National Academy Press.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to Assess Higher-order Thinking Skills in Your Classroom*. ASCD.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Edições 70.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Cabrito, B. G., & Oliveira, M. (1992). *Didáctica das Ciências Económico-Sociais*. Universidade Aberta.
- Campetti, P. d., & Campos, D. (jan-jun de 2017). Situação-problema: um método para o ensino da Economia. *Educação por Escrito*, 8(1), pp. 85-99.

- Carmo, V. (2013). O uso de questionários em trabalhos científicos. Universidade Federal de Santa Catarina.
http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cientificos.pdf
- Casteleiro, J. M. (Ed.). (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Academia das Ciências de Lisboa ed.). Editorial Verbo.
- Clemmitt, M. (10 de April de 2015). Teaching Critical Thinking. *CQ Researcher In-depth Reports*, 25(14), pp. 313-336.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6 ed.). Routledge.
- Comissão Europeia. (2017). *Reforçar a Identidade Europeia através da Educação e da Cultura: Contributo da Comissão Europeia para a Cimeira de Gotemburgo de 17 de Novembro de 2017*. <https://bit.ly/2Jpk2jD>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Cruz, G., Dominguez, C., & Payan-Carreira, R. (2019). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. Em J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. Nascimento (Edits.), *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula Planificação Estratégias e Avaliação* (pp. 1-22). Pactor.
- Curado, A. P. (2017). *Economia no Secundário: como ensinar?* Chiado Editora.
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril do Ministério da Educação. (2020). *Diário da República n.º 72/2020, 2º Suplemento, Série I de 2020-04-13*.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/14-G/2020/04/13/p/dre>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. https://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm#CHAPTER_ONE
- DGE. (2006). *Aprendizagens Essenciais, Ciência Política, 12.º Ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_ciencia_politica.pdf
- Dicionário da Língua Portuguesa*. (2010). Porto Editora.
- Duffy, B. (1993). Análise de dados documentais. Em J. Bell, *Como realizar um projecto de investigação* (pp. 101-115). Gradiva.
- Durão, A., & Raposo, A. (2020). Desafios do Ensino Remoto de Emergência: da prática à teoria. *Interacções*(55), pp. 28-40.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes>
- Elder, L., & Paul, R. (2010). *The Art of Asking Essential Questions (Based on Critical Thinking Concepts and Socratic Principles)*. Foundation for Critical Thinking Press.

- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Education Leadership*, 43(2), pp. 44-48.
- Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Em J. Baron, & R. Sternberg (Edits.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). W. H. Freeman.
- Ennis, R. H. (2016). Definition: A Three-Dimensional Analysis with Bearing on Key Concepts. Em P. Bondy, & L. Benacquista (Ed.), *Argumentation, Objectivity, and Bias: Proceedings of the 11th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA)*, (pp. 1-19). Windsor, ON. <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2292&context=ossaarchive>
- Estanque, E. (2012). *A Classe Média: Ascensão e Declínio*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Faria, E., Rodrigues, I. P., Perdigão, R., & Ferreira, S. (Março de 2017). *Perfil do Aluno: Competências para o século XXI*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cne.pt>
- Fernandes, D. (2020). *Rubricas de Avaliação*. Projeto MAIA, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. https://www.researchgate.net/publication/339956075_Rubricas_de_Avaliacao/stats
- Fort, S. (2021). Amnésie et cynisme. *L'Express*(3646), 67.
- Francés, M. J. (15 de Enero de 2011). Metodología Didáctica en Economía. *Pedagogía Magna*, pp. 191-195.
- Godinho, B. (2020). #EstudoEmCasa: Ensino a Distância ou Ensino Remoto de Emergência em Tempos de Pandemia. *Revista da UI_IPSantarém*, 8(4), pp. 194-205.
- Gouëdard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2021). *Education Responses to Covid19: Implementing a Way Forward*. Working Paper No. 224, OECD, Education. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)12&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)12&docLanguage=En)
- Halcones, M. G., & González, N. P. (2004). La Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. *Docencia e Investigación*, 14. https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7951/La_evaluaci_n_de_l_proceso_de_ense_nza-aprendizaje.pdf;sequence=1
- Halpern, D. F. (1993). Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction. *The Journal of General Education*, 42(4), pp. 238-254.
- Halpern, D. F. (Aprl de 1998). Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53(4), pp. 449-455.

- Hendrick, C. (26 de Jan de 2017). *LSE Impact Blog*.
<https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2017/01/26/why-students-should-not-be-taught-general-critical-thinking-skills/>
- Hitchcock, D. (2018b). Critical Thinking. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://stanford.io/2OXVTXr>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de March de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, pp. 1-15.
- Lai, E. R. (June de 2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Research Report, Pearson's Research Reports .
- LBSE Lei n.º 46/86. (1986). *DRE, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14*. Obtido em maio de 2021
- Lipman, M. (September de 1988). Critical Thinking - What Can It Be? *Educational Leadership*, pp. 38-43.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2019). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico. Em J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. N. Nascimento, *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula* (pp. 23-63). Pactor.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., & Dominguez, C. (2019). O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. Em J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. Nascimento, *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula: planificação, estratégias e avaliação*. Pactor.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., & Nascimento, M. M. (Edits.). (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (Pactor ed.). Lisboa: Pactor.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., Payan-Carreira, R., Catarino, P., Morais, F., & Vasco, P. (2019). O feedback na promoção do pensamento crítico. Em J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Edits.). Pactor.
- Martins, G. d., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J., Carrillo, J. A., Silva, L. U., Calçada, M. C. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- ME. (2006). *Programa de Ciência Política, 12.º Ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_ciencia_politica.pdf
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*(14), pp. 129-135.
- Morais, T., Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2019). Construir, analisar e avaliar argumentos: contributos para o desenvolvimento do pensamento crítico. Em J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. Nascimento (Edits.), *Educar*

para o Pensamento crítico na sala de aula: planificação, estratégias e avaliação (pp. 65-99). Pactor.

- Moreira, C., Rosas, J. C., & Lobo, M. C. (2006). *Programa de Ciência Política 12.º Ano*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*(6), pp. 83-102.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
<https://www.thenation.com/article/archive/what-makes-life-good/>
- OCDE. (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. OECD Publishing.
- Oljar, E., & Koukal, D. (13 de March de 2015). Why our students can't think critically... and why they probably never will. *Presented to the Michigan Academy of Science, Arts & Letters at Andrews University*. Berrien Springs, MI.
https://www.academia.edu/37514831/Why_our_students_can_t_think_critically..._and_why_they_probably_never_will
- Olsen, J., & Statham, A. (2005). Critical Thinking in Political Science: Evidence from the Introductory Comparative Politics Course. *Journal of Political Science Education*, 1, pp. 323-344.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15512160500261186>
- Paiva, C. L., & Guimarães, K. M. (2014). Práticas do Ensino Aprendizagem: Relacionando Teoria e Prática. *Revista de Educação*, 17(22), pp. 11-16.
<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2923/2766>
- Pasquino, G. (2002). *Curso de Ciência Política*. Principia.
- Paul, R., & Elder, L. (2010). *The Miniature Guide to Critical Thinking (Concepts and Tools)*. The Foundation for Critical Thinking Press.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI, *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (GTI ed., pp. 5-28). APM.
- Quivy, R., & Campenhout, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Student's Engagement by Increasing Teacher's Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), pp. 147-169.
- Rivera, J. A. (Julio-Diciembre de 2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, 18(31), pp. 241-256.
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem Ativa - como inovar na sala de aula?* Lisbon Press.

- Rodriguez, C. (2007). *Didáctica de las Ciencias Económicas*. Eumed.
<https://www.eumed.net/libros/2007c/322>
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), pp. 94-102.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Rosete, C. M. (2012). *Compreensão e pensamento crítico na aprendizagem da economia numa turma do 11º ano*. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa], Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/7518>
- Scriven, M., & Paul, R. W. (1987). *Defining Critical Thinking*. Obtido em 2021, de The Foundation for Critical Thinking:
<https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Shah, S. K., & Corley, K. G. (2006). Building Better Theory by Bridging the Quantitative–Qualitative Divide. *Journal of Management Studies*, 43(8), 1821-1835. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00662.x>
- Silva, H., Lopes, J., Dominguez, C., Payan-Carreira, R., Morais, E., Nascimento, M., & Morais, F. (2016). Fostering critical thinking through peer review between cooperative learning groups. *Revista Lusófona de Educação*(32), pp. 31-45.
- Smith, T. E., Rama, P. S., & Helms, J. R. (june de 2018). Teaching critical thinking in a GE class: A flipped model. *Thinking Skills and Creativity*, 28, pp. 73-83. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.010>
- Smyth, J. (2000). Reclaiming Social Capital through Critical Teaching. *The Elementary School Journal*, 100(5), pp. 491-511.
https://www.researchgate.net/profile/John-Smyth-4/publication/249133894_Reclaiming_Social_Capital_Through_Critical_Teaching/links/5848991a08aeda696825e883/Reclaiming-Social-Capital-Through-Critical-Teaching.pdf
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (9-12 de Setembro de 2013). Estratégias de Ensino e Aprendizagem e a Promoção de Capacidades de Pensamento Crítico. *IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*.
- UNESCO. (2021). Distance learning solutions.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
- Vallina, N. A. (2011). Procedimientos Y Criterios de Evaluación. *Pedagogía Magna*.
 file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Dialnet-ProcedimientosYCriteriosDeEvaluacion-3628306.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. (A. Kozulin, Ed., E. Hanfmann, & G. Vakar, Trads.) Cambridge, MA: Harvard University Press. http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Vygotsky_Thought_and_Language.pdf

Welzenis, B. v. (2014). *A Comparison of Teaching Politics to Secondary School Students in Portugal and in the Netherlands*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt>

Zanelli, J. C. (2002). Pesquisa qualitativa em estudos de gestão de pessoas. *Estudos de Psicologia*, 7, 79-88.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Autorizações de entrevistas e questionários

<https://app.box.com/s/wmssgs9ktn5usy5116l4wfn78wevy7zn>

Apêndice 2 – Entrevistas e questionários

<https://app.box.com/s/8f7lrnflwlt2bwfpl8twjq5ov90nd0km>

Apêndice 3 – Documentos de escola

<https://app.box.com/s/thh9s6p43gyclyxtsaj02p153mp0d0>

Apêndice 4 – Planos de aula

<https://app.box.com/s/29rsby82blqw1jb7cdmy1xlrpxm31113>

Apêndice 5 – Cenário de aprendizagem

<https://app.box.com/s/0jdqpiwqfqvtdogwgf5yemnarxp8zmua>

Apêndice 6 – Enunciados de tarefas

<https://app.box.com/s/o4b86164e281edkug4myqbsbk196skav>

Apêndice 7 – Questões de aula

<https://app.box.com/s/gj68qvz9ay7b8zqq1hsy3v7nsv5h0r2>

Apêndice 8 – Rubricas de avaliação entre pares

<https://app.box.com/s/8setj2np6b4lo44ev58otgz74mnk5kp>

Apêndice 9 – Diários de Campo (IPP3 e IPP4)

<https://app.box.com/s/jb35yek25ahex65ggr41pmve0sw4pgwf>

Apêndice 10 – Apresentações em *PowerPoint*

<https://app.box.com/s/lmpkqdugxbagd798j7zp6gujps791yh0>