

# **A Sala de Aula como “Laboratório” de Cidadania Ativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Jéssica Filipa Raposo Sousa

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1.º Ciclo do Ensino Básico**

# A Sala de Aula como “Laboratório” de Cidadania Ativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Jéssica Filipa Raposo Sousa

## Orientadora

Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

*“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.” Jean Piaget*



## **Agradecimentos**

Chegar ao fim desta longa caminhada foi sem dúvida um processo marcante... Uma caminhada com muitos desafios e obstáculos, sentimentos de tristeza, angústia, ansiedade, frustração, mas também por momentos de alegria e recompensa que muito contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Esta caminhada não teria este término sem o contributo imprescindível de algumas pessoas que percorrem este caminho sempre ao meu lado.

Agradeço aos meus pais, às minhas irmãs e à minha família que, desde o início, acreditaram sempre em mim e nas minhas capacidades, apoiando integralmente todo o meu percurso, incentivando-me mesmo nos momentos mais difíceis. Sem dúvida que foram as pessoas mais importantes nesta etapa da minha vida

Agradeço, em especial, à minha madrinha por todo o incentivo e amparo, em todos os momentos desta caminhada, pois, sem ela, não poderia alcançar e concretizar este sonho.

Agradeço ao Frederico e à sua família pelas pessoas especiais que são, por todos os conselhos e palavras de ânimo proferidos, pela amizade, carinho, apoio prestados no decorrer desta caminhada.

À Professora Doutora Josélia Fonseca, orientadora do presente relatório, pela cedência de tempo que disponibilizou para a orientação do relatório. Obrigada pelo apoio, ajuda, amizade e disponibilidade, bem como pela partilha de saberes científicos, decisivos para a realização do mesmo.

Aos meus orientadores de Estágio Pedagógico I e II, por todos os momentos de estima, pelo constante apoio e incentivo durante este percurso.

À minha amiga Andreia, companheira de curso e estágio, por estar sempre ao meu lado, nos bons e maus momentos. Obrigada pela amizade, carinho e pelas palavras na hora certa. Uma amiga para a vida.

E, por fim, a Deus por iluminar o meu caminho.

A todos vós, muito obrigada!

## Resumo

O presente Relatório de Estágio apresenta, analisa e reflete todo o trabalho desenvolvido no decorrer das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, oferecido pela Universidade dos Açores.

Este Relatório incide sobre o tema *A Sala de Aula como “Laboratório” de Cidadania Ativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, dedicando-se à promoção de um espaço de sala de aula e, que se procura vivenciar verdadeira prática de cidadania ativa.

O grande objetivo do nosso trabalho educativo-pedagógico, do qual este Relatório dá conta, consistiu em promover um ambiente educativo potencializador de uma educação para a cidadania ativa das crianças/alunos, criando espaços de uma vivência de cidadania ativa, desenvolvendo e formando os alunos enquanto futuros cidadãos autónomos, críticos, reflexivos e responsáveis. Deste modo, para cumprir na íntegra o nosso objetivo tornou-se fulcral promover um processo de observação, análise e reflexão, constantes, que nos possibilitou a elaboração de um plano de ação conducente à melhoria das práticas na Educação para a Cidadania, para o qual contribuiu o conhecimento das conceções que obtivemos da educadora e da professora cooperantes.

Servindo o nosso propósito, o Relatório de Estágio apresenta a reflexão sobre os conceitos de Educação, Cidadania, discute a presença da Cidadania no currículo e as práticas docentes para uma Educação da Cidadania Ativa. Posteriormente, expõe uma análise reflexiva sobre a nossa práxis de educação para a cidadania ativa nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta análise reflexiva tem na sua base um conjunto de objetivos que consubstanciaram a realização deste Relatório, as características dos contextos onde realizámos os estágios pedagógicos, as conceções da educadora e da professora cooperantes, e o enquadramento teórico que enforma este Relatório.

Concluimos que a Educação para a Cidadania deve ser abordada de forma transversal e integrada, com o intuito de promover um processo de ensino-aprendizagem significativo para as crianças/alunos, tornando-os agentes ativos, num ambiente propício a vivências de uma verdadeira Cidadania Ativa.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação; Cidadania.

## **Abstract**

This Internship Report presents, analyses and reflects all the work developed during the course units of Pedagogical Stage I and Pedagogical Stage II, inserted in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, offered by the University of the Azores.

This Report focuses on the theme The Classroom as a "Laboratory" for Active Citizenship in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education, focusing on the promotion of a classroom space where one seeks to experience the practice of active citizenship.

The main purpose of our educational-pedagogical work, mentioned in this Report, consisted of promoting an educational environment that would empower an education for the active citizenship of children / students, creating spaces to develop knowledge and understanding of citizenship and, above all, spaces that generate an experience of active citizenship, developing and training students as autonomous, critical, reflective and responsible citizens. In order to fulfil our goal, a constant process of observation, analysis and reflection has become central, enabling us to draw up an action plan for the improvement of practices in Citizenship Education, for which the acquaintances of the cooperating teachers were valuable assets.

Serving our purpose, this Internship Report presents a reflection on the concepts of Education, Citizenship; discusses the presence of Citizenship in the curriculum and teaching practices for an Active Citizenship Education. Subsequently, it exposes a reflexive analysis about our praxis in both contexts: Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. This reflexive analysis is based on a set of objectives that substantiated the realization of this Report, the characteristics of the contexts where we carried out the pedagogical internships, the concepts of the cooperating teachers, and the theoretical framework embodied in this Report.

We conclude that Education for Citizenship must be approached in a transversal and integrated way, with the aim of promoting an effective teaching-learning process for children / students, turning them into active agents in an enabling environment to experiences of real Active Citizenship.

**Keywords:** Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Education; Citizenship

## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract .....	iii
Índice Geral .....	iv
Índice de Figuras .....	vi
Índice de Quadros .....	vi
Índice de Anexos.....	vi
Índice de Siglas.....	vi
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Educação e Cidadania, que relação?.....</b>	<b>4</b>
1.1. Sentido(s) de Educação .....	5
1.2. Sentido(s) de Cidadania.....	13
<b>Capítulo II – Cidadania e Currículo, discutindo teorias e práticas .....</b>	<b>20</b>
2.1. A Cidadania no Currículo, uma perspectiva histórica .....	21
2.2. A Cidadania no Currículo da Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	29
2.3. Que gestão curricular na Educação para a Cidadania no século XXI?.....	35
2.4. Que práticas docentes promovem a Educação para a Cidadania Ativa?.....	39
<b>Capítulo III – Configuração Metodológica do Projeto.....</b>	<b>43</b>
3.1. Objetivos.....	44
3.1.1. Objetivos de projeto.....	44
3.1.2. Objetivos centrados nas aprendizagens das crianças e dos alunos.....	45
3.2. Metodologia.....	45
<b>Capítulo IV – O Estágio Pedagógico, contextualização dos contextos.....</b>	<b>49</b>
4.1. Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar.....	53
4.1.1. O meio.....	53
4.1.2 A escola.....	54
4.1.3. A sala.....	55
4.1.3.1. A organização do espaço.....	55



4.1.3.2. A organização do tempo.....	56
4.1.4. O grupo de crianças.....	58
4.2. Caracterização do contexto em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	65
4.2.1. O meio.....	65
4.2.2. A escola.....	66
4.2.3. A sala.....	67
4.2.3.1. A organização do espaço.....	67
4.2.3.2. A organização do tempo.....	68
4.2.4. O grupo de alunos.....	69
4.3. Modelos Pedagógicos dos Profissionais da Educação.....	74
4.4. Concepções dos Profissionais da Educação sobre a Educação para a Cidadania.....	76
<b>Capítulo V – Refletir sobre a promoção de uma cidadania ativa na Educação Pré-Escolar.....</b>	84
5.1. Os Animais do Recreio: As Minhocas.....	87
5.2. Valores: A Tradição do Pão-por-Deus.....	93
5.3. Educação para os Valores: A Caderneta das Atitudes e dos Valores.....	100
<b>Capítulo VI – Refletir sobre a promoção de uma cidadania ativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	106
6.1. A Turma dos Valores: O Respeito pelos Outros.....	109
6.2. O Voluntariado.....	119
<b>Em Busca de Conclusões.....</b>	130
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	135

## **Índice de Figuras**

**Figura 1** – Planta da sala de atividades

**Figura 2** – Planta da sala de aula

**Figura 3** – Horário do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Figura 4** – Visita de uma avó no âmbito da tradição do “Pão-por-Deus”

**Figura 5** – Diálogo com a avó sobre o “Pão-por-Deus”

**Figura 6** – Exploração dos ingredientes e das respetivas quantidades

**Figura 7** – Confeção dos biscoitos

**Figura 8** – Confeção das sacas do “Pão-por-Deus”

**Figura 9** – Visita ao Centro de Dia

**Figura 10** – Partilha dos biscoitos com os idosos do Centro de Dia

**Figura 11** – Conceções das crianças sobre o valor da amizade

**Figura 12** – Ilustração do valor da amizade

**Figura 13** – Ilustração do valor da solidariedade

**Figura 14** – Preenchimento da caderneta com os cromos

**Figura 15** – Preenchimento da caderneta com os cromos

**Figura 16** – Visita de uma voluntária do Banco Alimentar

**Figura 17** – Visita de um bombeiro voluntário

**Figura 18** – Elaboração de um panfleto sobre o voluntariado

**Figura 19** – Ida à praia

**Figura 20** – Ação de voluntariado: limpeza colaborativa da praia

## **Índice de Quadros**

**Quadro 1** – Rotina da sala de atividades

**Quadro 2** – Unidades temáticas

**Quadro 3** – Síntese das atividades desenvolvidas em contexto da Educação Pré-Escolar

**Quadro 4** – Reflexões das crianças sobre “A Caderneta das Atitudes e dos Valores”

**Quadro 5** – Descrição das atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico

## **Índice de Anexos**

**Anexo 1** – Consentimento Informado

**Anexo 2** – Integração das Entrevistas dos Docentes

## **Índice de Siglas**

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo Português

**GFC** – Projeto de Gestão Flexível do Currículo

**DEB** – Departamento de Educação Básica

**D.L.** – Decreto-lei

**OCEP** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CREB** – Currículo Regional da Educação Básica: Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores

**PFI** – Projeto Formativo Individual

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

## Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com vista à obtenção de grau de mestre que nos habilitará para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge o presente Relatório de Estágio.

Este documento representa o culminar de todo o trabalho realizado na unidade curricular Estágio Pedagógico I e na unidade curricular Estágio Pedagógico II tendo sido desenvolvidos, respetivamente, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, era nosso propósito orientar a formação das crianças/alunos para a prática da cidadania, promovendo o espaço educativo como um espaço no qual se viva uma verdadeira cidadania ativa, desenvolvendo capacidades participativas e interventivas na comunidade educativa, de modo a que se tornem cidadãos ativos, críticos, reflexivos e responsáveis, preparados para os constates desafios da sociedade contemporânea.

O tema *A Sala de Aula como “Laboratório” de Cidadania Ativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* foi alvo de reflexão e ponderação, tendo sido selecionado por diversas razões. Por um lado, como pessoas e futuros educadores/professores, adveio a preocupação de promover, desde tenra idade, a prática de uma verdadeira cidadania ativa, desenvolvendo, nas crianças/alunos, capacidades de participação e intervenção na sociedade. Por outro lado, o nosso interesse pessoal pela área em causa, uma vez que, em conformidade com os documentos curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Direção-Geral da Educação, 2012, 2013), esta se caracteriza pela sua componente transversal, estando presente em todo o processo educativo das crianças/alunos, o que para nós constituía uma grande desafio promover .integrada e transversalmente no processo educativo.

Neste sentido, o carácter transversal e global da educação para a cidadania prevê que esta se desenvolva de forma integrada no processo de ensino aprendizagem, pelo que devam ser criados espaços e experiências de aprendizagem que favoreçam esta integração, de modo a garantir o desenvolvimento das crianças/alunos como pessoas na sua dimensão holística.

Deste modo, este Relatório de Estágio tem como objetivo geral a realização de uma análise e de uma reflexão, cientificamente sustentada, sobre a educação para a cidadania ativa, visando, ainda, a promoção do espaço educativo como um verdadeiro espaço de vivências de cidadania.

No que concerne aos objetivos propostos no Projeto deste Relatório, estes têm como propósito desenvolver uma educação para a cidadania, nas suas variadas vertentes, através da implementação de práticas de cidadania ativa contextualizadas e significativas para os alunos, criando condições para que estes também possam participar ativamente no seu processo de ensino aprendizagem.

Atendendo aos propósitos do nosso Relatório, realizamos uma investigação educativa de cariz qualitativa com laivos investigação-ação. Sendo utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, a saber: a observação participante, a entrevista, o diário de aula, a análise documental e os registos fotográficos.

O Relatório de Estágio encontra-se organizado em seis capítulos, através dos quais se pretende apresentar uma linha de problematização, análise e reflexão coerente à promoção de uma cidadania ativa, que intentámos desenvolver nos Estágios Pedagógicos I e II.

No primeiro capítulo, *Educação e Cidadania, que relação?*, tal como o nome indica, analisa-se e reflete-se, de acordo com a bibliografia da especialidade, questões sobre a educação e a cidadania, bem como a relação entre ambas.

No segundo capítulo, *A Cidadania no Currículo, uma análise reflexiva*, aborda-se e aprofunda-se, a presença da cidadania no currículo, tendo em conta uma perspetiva histórica, bem como as perspetivas da cidadania apresentadas no currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a gestão curricular na Educação para a Cidadania no século XXI e, por conseguinte, se problematiza as práticas docentes promotoras da educação para a cidadania ativa.

Quanto ao terceiro capítulo, *Configuração Metodológica do Projeto*, apresenta os objetivos estabelecidos para a realização das nossas práticas, assim como a metodologia e os instrumentos de recolha de dados utilizados para esta investigação educativa.

O quarto capítulo, *O Estágio Pedagógico, contextualização dos contextos*, suporta a caracterização dos contextos escolares em que ocorreram os dois momentos de estágio, do mesmo modo que apresenta os modelos pedagógicos dos profissionais da educação e as suas conceções sobre a educação para a cidadania.

O quinto capítulo, *Refletir sobre a promoção de uma cidadania ativa na Educação Pré-Escolar* e o sexto capítulo, *Refletir sobre a promoção de uma cidadania ativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, têm como objetivo apresentar, analisar e refletir acerca das atividades planificadas de acordo com a nossa temática, quer da Educação Pré-Escolar, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, tecemos um conjunto de conclusões nas quais torna-se pertinente referir e refletir sobre a importância da promoção do espaço educativo, numa prática de cidadania ativa, desenvolvendo competências críticas, reflexivas e interventivas nas crianças/alunos enquanto futuros cidadãos ativos na sua sociedade.

**Capítulo I**  
**Educação e Cidadania, que relação?**

## 1.1-Sentido(s) de Educação

A palavra “educação” está na ordem do dia do debate contemporâneo, sendo esta definida como uma ação que já está vulgarizada, podendo assumir diversas abordagens em diversos contextos. Mas o que é a “educação”?

Atendendo ao caráter polissêmico do conceito “educar”, recorreremos, numa primeira estância, à origem etimológica do conceito para uma melhor compreensão. Neste sentido, “Educar” deriva etimologicamente dos vocábulos latinos “*e-ducere*” e “*ducere*”. Relativamente ao vocábulo “*ducere*”, este confere à educação sinónimos como “crescer”, “nutrir”, “desenvolver” e, quanto ao vocábulo “*e-ducere*” este confere um sentido similar, exprimindo um sentido de conduzir para fora de, fazer sair (Fonseca, 2011). Deste modo, podemos constatar um desejo de crescimento e desenvolvimento, na dimensão física, intelectual e espiritual do homem.

Da origem do vocábulo “*ducere*” destaca-se a preocupação e o cuidado quanto ao crescimento biológico do ser humano, de modo a que este possa crescer e ser capaz de ultrapassar as adversidades apresentadas pela vida e pelo mundo. Na mesma linha de pensamento, Oliver Reboul (2000, citado por Fonseca, 2011) considera que o vocábulo “*ducere*” confere a educação como um ato de criação. Neste ato de criação, estão subjacentes diversas atividades familiares, das quais o principal objetivo concentra-se na reunião de esforços para que todos os meios de subsistência sejam transmitidos aos mais novos. Relativamente ao termo “*e-ducere*”, este aponta para a necessidade de percorrer um caminho, de nos levar de um lugar para o outro, sendo evidente a necessidade de mudança, entendida como um processo de desenvolvimento. Neste sentido, entendemos a educação como um caminho que possibilita o Homem o aperfeiçoamento do seu conjunto de habilidades, dando sempre a este a possibilidade de melhorar. Efetivamente, o vocábulo “*e-ducere*” confere à educação um sentido espiritual, dizendo respeito ao desenvolvimento global da personalidade do Homem, ou seja, o desenvolvimento de capacidades intelectuais e racionais. Este desenvolvimento possibilita que o homem se torne “um ser autónomo, crítico, criativo, reflexivo, que age e vive com os outros.” (Fonseca, 2011, p.15.).

Neste seguimento, a educação é entendida como um caminho a percorrer pelo ser humano, com vista ao seu aperfeiçoamento dia após dia, no qual este se compreende



a si próprio, desenvolvendo a consciência reflexiva de si mesmo, dos outros e da relação que estabelece com estes.

Atendendo ao caráter histórico, o conceito de educação foi sofrendo alterações com o evoluir dos tempos. De acordo com Fonseca (2011), foi na Grécia Antiga que foi feita a primeira alusão à educação, reconhecendo o homem como um ser superior, provido de uma racionalidade. Assim sendo, Protágoras concebia a educação como meio de ensinar as leis, valores, opiniões e atitudes, ressaltando que a virtude podia ser ensinada e que as opiniões podiam ser transformadas de más em boas, caso fosse necessário. Deste modo, é evidente que nesta concepção educação está presente um “processo de endoutrinação”, isto é, a imposição dos conhecimentos, valores e leis sociais. Para este filósofo, o importante é a transmissão e a aprendizagem fiel destas atitudes e normas. Contudo, existia uma concepção contrária à de Protágoras: a perspectiva socrática, que concebia a educação como “o meio que promove o aperfeiçoamento do homem” (citado por Fonseca, 2011, p.20), com o intuito de potencializar o desenvolvimento contínuo da racionalidade humana, “no sentido de permitir ao homem o conhecimento dos princípios universais como a “Verdade”, o “Bem”, o “Justo”, que estão na base das normas e das leis da polis” (Fonseca, 2011, p. 20).

Importa referir que, é na *Paideia* grega que encontramos o significado mais genuíno do vocábulo “educar”, uma vez que esta se refere à formação do homem que vive na *pólis*, virtuoso e sábio, que conhece o bem e o pratica. Deste modo, é evidente a dimensão moral e ético que a educação grega assume, uma vez que a formação do homem é construída segundo a norma universal, como também expressa pelo caráter com base nos princípios de “Bem” e de “Virtude”. Assim sendo, Fonseca (2011) afirma que “[a] dimensão ética da Paideia foi, sem dúvida, um dos grandes legados da Antiguidade grega para o domínio da educação” (p. 23). Neste sentido, estamos perante a constituição de um novo modo de ser, pelo que todo o processo educativo é encarado como um processo antropológico e ético, sendo este o ideal grego da formação humana.

Com a evolução dos tempos, o conceito de “educação” foi sofrendo algumas adaptações. Na Idade Média, a concepção de educação como meio de aceder ao bem, à verdade e à virtude manteve-se, apesar de surgir um novo conceito de Homem. De acordo com Gal (2000) o objetivo da educação na Idade Média já não se centrava na formação do cidadão para a cidade ou para a pátria, “mas para ele próprio e para Deus”

(p. 45). Nesta fase, a concepção de educação funde-se com a concepção do Homem como criatura divina que deve cuidar, em primeiro lugar, da procura da salvação da alma e da vida eterna.

Já na idade moderna, surge um distanciamento do direito divino, tendo por base a “razão”, evidenciando-se um otimismo sobre o desenvolvimento humano, entendido como um contínuo processo de aperfeiçoamento racional e autónomo do homem. De acordo com Luzuriaga (1963), o filósofo John Locke confere um novo sentido à educação, ou seja, este filósofo concebe a educação de forma total, integral, considerando assim a vida física, como intelectual e a moral. Locke reforça a conduta social, a atenção aos outros, a tolerância, referindo que “Não são apenas maneiras polidas o que se adquire na sociedade dos homens: o lustre da convivência não é superficial; aprofunda-se” (Luzuriaga, 1963, p.146). Assim sendo, Locke é dos primeiros representantes da educação ativa.

Neste seguimento, esta corrente teve uma repercussão na promoção de uma corrente muito importante para o desenvolvimento da educação, tendo esta como filósofo Jean-Jacques Rousseau. Filósofo do século XVIII, exige à educação a liberdade, a igualdade entre todos e a universalidade da vontade, sendo estas limitadas e reguladas pelas circunstâncias. Outro princípio essencial refere-se à aprendizagem pela própria experiência, sendo que cada criança possuía o seu ritmo natural de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos. Nesta ordem de ideias, Rousseau afirma que “[p]onde vosso aluno atento aos fenômenos da natureza, depressa o fareis curioso; para alimentar-lhe a curiosidade, não vos apresseis jamais em satisfazê-la.” (citado por Luzuriaga, 1963, p. 166) Rousseau confere à educação a finalidade de aprender a praticar a liberdade, ou seja, uma educação baseada no livre exercício das suas capacidades, sendo este um dos precursores da escola ativa moderna.

Influenciado por Rousseau, Immanuel Kant, filósofo do século XVIII, defendia que era através da educação que se formava o homem, como um ser comandado pela razão e pela liberdade. Kant declara que “unicamente pela educação o homem pode chegar a ser homem. Não é aquilo senão aquilo que a educação o faz.” (citado por Luzuriaga, 1963, p. 172). Este filósofo ocupava-se extensamente da educação com vista ao desenvolvimento moral do indivíduo, conferindo a esta uma dimensão ética, manifestada no desenvolvimento do carácter do homem como ser individual, como um fim em si mesmo. O processo educativo kantiano diz respeito ao homem como fim em

si mesmo, sendo este um homem livre, autónomo, que desenvolve a sua razão e orienta-se por pela mesma.

No seguimento desta linha temporal, no século XIX, a concepção da educação até ao momento sofre algumas alterações. Marx, filósofo deste século, defende que o Homem é determinado pela sociedade, condicionado pelas relações do homem com o outro. Assim sendo, o homem do século XIX, enquanto indivíduo, perde-se no todo social, tendo em conta o crescimento exorbitante da sociedade capitalista, sendo evidente a subjugação das suas liberdades individuais a favor dos interesses sociais. Com base nesta concepção de Homem, a educação, neste período histórico, adota uma função exclusivamente social, ou seja, é concebida como um processo de inculcação e como um meio de disciplinar. Importa referir que a palavra disciplina refere-se a um processo autoritário de imposição de conhecimentos e das normas, em prol da integração e da submissão do homem à sociedade.

Como é do conhecimento comum, neste preciso século, surge a Revolução Industrial que, segundo Marx, modificou a estrutura social, económica, política e cultural. Este período característico da intensa maquinaria e das novas tecnologias requeria uma educação que preparasse os indivíduos para a vida social e para o trabalho. Neste sentido, com o advento da industrialização e a necessidade de mão de obra qualificada, a educação adquire um carácter mais tecnicista, concebendo-a como um processo instrutivo com o intuito de instruir os indivíduos a operar com as máquinas, a cumprir as tarefas diárias, fruto de uma sociedade cada vez mais capitalista. Esta ideia é reforçada por Marx e Engels (1978) que afirmam que

[a] ignorância é a mãe da indústria, bem como da superstição. A reflexão e a imaginação estão sujeitas ao erro; mas o hábito de mexer o pé ou a mão não depende nem de uma nem de outra. É por isso que as manufacturas prosperam mais onde se raciocina menos e onde passam bem sem a inteligência, apesar da oficina poder ser considerada como uma máquina, cujas partes são os homens. (p. 200)

Com base nesta afirmação, a concepção da educação enquanto processo instrutivo e de transmissão de saberes sobrepôs-se à concepção do homem como ser individual e social, como um eu que se desenvolve no diálogo e nas relações com o outro, uma vez que, de acordo com os mesmos autores, “[u]m homem que passa toda a sua vida a efectuar um pequeníssimo número de operações simples (...) não tem ocasião para desenvolver a sua inteligência (...) e torna-se em geral tão estúpido e tão ignorante (...)” (p.201).

Na segunda metade do século XIX, de acordo com Durkheim (1922), a educação era caracterizada por uma função de natureza social e não individual. Mais uma vez, nesta função vem à tona o caráter de instrução cívica das leis, regras e responsabilidades sociais, com o objetivo de garantir o controlo social. Neste sentido, a educação é feita em prol da sociedade.

Neste mesmo período, Maria Montessori (1879-1952) teve uma grande marca na conceção da educação, uma vez que esta valorizava a autonomia e a liberdade com limites e respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas do indivíduo. Para além disso, deverá existir um equilíbrio entre a liberdade e a disciplina, não sendo possível conquistar uma sem a outra. Neste sentido, o ponto mais alto da educação montessoriana passa pela libertação da verdadeira natureza do indivíduo, para que esta possa ser observada e compreendida. Assim sendo, cabe à educação guiar, aconselhar e não ditar nem impor o que irá ser aprendido pelo mesmo.

A conceção da educação tecnicista e instrumentalista continuou até ao final da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial. Fruto dos horrores e das atrocidades cometidos neste período histórico, ressurgiu, de acordo com Fonseca (2011), no contexto ideológico, filosófico e educacional da segunda metade do século XX, a preocupação e a necessidade de reconhecer o homem como um ser livre e como um projeto a realizar. Assim sendo, é tarefa da época pós-moderna acabar com a instrumentalização.

Neste seguimento, na época pós-moderna, de acordo com Fonseca (2011) a educação é considerada como um meio que promove o desenvolvimento do homem como um fim e um valor em si mesmo, tendo como finalidade a dignidade humana. Neste sentido, a educação visa o desenvolvimento do homem como ser livre, responsável e que interage com a sua sociedade, isto é, o homem só é livre se fizer escolhas conscientes. Nesta época, a conceção de educação destaca o homem como um ator social, ou seja, é um eu que constrói a sua identidade numa ação mediada e num diálogo entre o eu individual e o eu que se integra na sociedade. Esta conceção da educação é juridicamente introduzida pelos Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no qual a educação é um direito universal de todos os homens que “[...] deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais”.

Na segunda metade do século XX, a educação diz respeito a

[u]ma construção integrada da condição humana, que se desenvolve no diálogo permanente entre o desenvolvimento da consciência moral autónoma, a liberdade e a responsabilidade de cada homem e o conhecimento dos valores, das normas e da identidade cultural de cada sociedade. (Fonseca, 2011, p.31)

Isto é, “construção da identidade de cada homem [...] coexiste com a perpetuação e construção da identidade social e cultural de cada sociedade” (Fonseca, 2011, p. 32). Para esta autora, ambas as identidades se desenvolvem e conservam num processo de coparticipação, interação e diálogo entre a dimensão individual de cada homem e a sua dimensão social.

Na contemporaneidade, a dimensão histórica, social e cultural do homem não é vista como um facto adquirido e inquestionável à condição humana, mas sendo uma realidade dinâmica que necessita de um processo interpretativo constante ao longo da vida. É nesta linha de pensamento que a educação deve fornecer os instrumentos necessários para um desenvolvimento da consciência autónoma, crítica e reflexiva, preparando o homem para ser um cidadão do mundo global. Esta ideia é reforçada por Delors que afirma que “à educação cabe fornecer a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que lhe permita navegar através dele” (1996, p.77). Isto é, a educação contemporânea tem a missão de promover a formação do homem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e o desenvolvimento de competências que permitam ao homem dialogar com outras culturas, compreendendo a pluralidade e a diferença como elementos essenciais à formação humana.

Na sociedade do século XXI, a educação é entendida como um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. De acordo com o Relatório da Unesco (Delors, 1996), a educação deve ser organizada em quatro princípios-pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e a aprender a ser. Estes pilares do conhecimento são interdependentes e interagem, fundamentando-se numa conceção de totalidade dialética do homem. Através destes quatro pilares desenvolve-se a pessoa como um todo, autónomo e responsável, que aprende a ser e que, por isso mesmo, aprende a aprender e aprende a agir com os outros.

Na mesma linha de pensamento, e com o intuito de responder às incertezas e aos desafios que a sociedade contemporânea coloca, o *Relatório dos Saberes Básicos de Todos os Cidadãos do Século XXI* (2004) reforça que a educação, para além de contemplar os quatro princípios-pilares de Jacques Delors, deve organizar-se em torno

de cinco saberes fundamentais: aprender a aprender, aprender a comunicar adequadamente, cidadania ativa, ter espírito crítico, resolver situações problemas. Este relatório refere que um dos deveres básicos da educação consiste no “[...] dever de preparar para a mudança, apesar da insegurança crescente que nos questiona e destabiliza” (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004, p. 20).

Analisando estes dois documentos, podemos afirmar que o conceito atual de educação tem por objetivo o desenvolvimento do homem enquanto cidadão responsável e autónomo. Para isso, o processo educativo pressupõe o desenvolvimento de diversas competências humanas, consideradas essenciais para a aquisição de conhecimentos e de novas formas de agir na sociedade. Fruto da análise dos quatro pilares da educação apresentados por Jacques Delors, podemos afirmar que a educação não se pode limitar a ser um processo de instrução, mas sim uma etapa do processo educativo. Esta ideia é reforçada por Renaud que afirma que “[...] a educação deve preceder a instrução pelo menos duplamente” (1996, p.38). Neste sentido, a instrução oferece a experiência da realidade objetiva, mas o mundo é também um tecido subjetivo marcado por um conjunto de relações intersubjetivas, mediada por valores, e por um conjunto de projetos que se esboçam, quer individualmente, quer em comunidade. Deste modo, o desenvolvimento do homem é um processo complexo, no qual a ação humana tem de ser consciente, livre, justa e responsável.

Em síntese, de acordo com Fonseca (2011), podemos deduzir que a educação contemporânea é encarada como um projeto de formação da “pessoa” enquanto “cidadão ativo”, capaz de responder aos constantes desafios e questões colocadas pela sociedade cada vez mais globalizada, através do diálogo, da negociação e dos consensos. Assim sendo, o processo de formação da “pessoa” é tido em conta, tanto na sua dimensão singular como na sua dimensão comunitária.

Não obstante a ênfase que se dá na contemporaneidade à educação como um processo de formação da pessoa enquanto cidadão, podemos com legitimidade afirmar que entre educação e cidadania sempre houve uma relação intrínseca e dialética. Ao longo da história, todo o processo educativo visava a formação do homem como cidadão, mesmo nos períodos em que se assistiu a uma conceção de educação como processo instrutivo, houve a preocupação de endoutrinar o Homem nas regras e normas sociais. Hoje, preconiza-se o processo educativo como sendo construtivo e

desenvolvimental, pelo que os alunos têm uma participação ativa na assunção da cidadania.

A compreensão desta relação co originária entre cidadania e educação, ainda que tenha assumido diferentes contornos ao longo dos tempos, impõe que clarifiquemos a evolução histórica do conceito de cidadania.

## 1.2- Sentido(s) de Cidadania

A ideia de cidadania tem vindo a banalizar-se nos últimos anos. Atualmente, nos vários discursos políticos, sociais e educativos é, constantemente, debatido o papel e a responsabilidade da educação na promoção, construção e desenvolvimento de uma consciência e cultura cívica. Para isso, torna-se preponderante explicitar os conceitos de cidadania e refletirmos sobre os seus principais valores, as suas dimensões e as suas áreas.

O conceito tradicional de cidadania surge na Antiga Grécia, sendo que a questão central do conceito remete a dois questionamentos basilares: o que significa ser cidadão e quem pode ser caracterizado como tal. Segundo a ótica aristotélica, ser cidadão perpassa pela titularidade de um poder público e com poder de decisão na vida coletiva. Contudo, a cidadania grega era dotada de exclusividade, evidenciando a superioridade dos cidadãos sobre aqueles que não eram considerados como tal: mulheres, crianças, escravos e estrangeiros, no qual este estatuto de desigualdade era aceite sem discussão. Neste período, a cidadania não era entendida apenas como um assunto público, estando relacionada com a vida privada dos indivíduos, facto pelo qual era evidente uma cidadania ativa. Para o exercício desta cidadania ativa, as instituições cívicas doutrinavam um conjunto de valores de origem divina que nunca poderiam ser alterados. De acordo com Nogueira e Silva (2001), desde o nascimento os cidadãos interiorizavam os valores da cidadania ativa, influenciando deste modo o conteúdo e a profundidade da sua prática.

Por outro lado, a cidadania da Grécia antiga assentava na participação e decisão do indivíduo grego na vida da *pólis*, na qual o homem tinha em vista o bem comum. Deste modo, é possível identificar, para além de uma dimensão política, uma dimensão ética, modelada na forma como o processo educativo beneficia o aperfeiçoamento do homem ao “preconizar o conhecimento da lei como forma de promover a justiça” (Fonseca, 2011, p. 102), na sua dimensão pessoal, de modo a que ele se possa aperfeiçoar e agir na comunidade em que está inserido. Paralelamente, esta cidadania comporta uma dimensão educativa, na medida em que esta pressupõe uma formação moral, mediante a qual os indivíduos devem “saber mandar bem e serem bem mandados”, desenvolvendo a virtude do próprio cidadão, vivendo em harmonia. De acordo com Fonseca (2011), esta educação para a cidadania estabelecia-se na



articulação entre a *politeia* (participação na vida política) e o *ethos* (formação do carácter humano). Deste modo, a cidadania grega engloba o aperfeiçoamento humano, o sentimento de pertença a uma comunidade e uma participação e deliberação ativa do indivíduo na vida política.

Deste modo, podemos afirmar que a cidadania na Grécia possuía uma lógica de participação ativa, mas, essencialmente, exclusiva.

Na sequência do período grego surge o período romano, no qual o conceito de cidadania ganha uma maior conotação política. Neste sentido, com o Império Romano a cidadania foi perdendo, aos poucos, a sua associação com a participação na vida pública, tornando-se um instrumento de controlo e pacificação. Para Nogueira e Silva (2001), “[o]s romanos foram progressivamente achando que, garantindo a cidadania às pessoas do império, Roma poderia regular e ser legitimada aos olhos dos conquistados” (p.18). Deste modo, a maior inovação neste período refere-se à utilização da cidadania como estratégia de normatividade para garantir o controlo social. Relativamente à educação para a cidadania, segundo Fonseca (2011), esta perde o seu sentido de aperfeiçoamento humano, assumindo um carácter de instrução cívica, assente na instrução de leis, regras e responsabilidades cívicas que garantissem o controlo social das pessoas.

No seguimento do período Romano, surge a Idade Média, sendo este um período de transformações. O conceito de cidadania deixa de ter um carácter ético-político, para assumir uma dimensão religiosa. Esta ideia é reforçada por Nogueira e Silva (2001) que afirmam que “[n]a Idade Média, a honra através do exercício da cidadania foi substituída pela procura da salvação pessoal” (p.19), ou seja, os indivíduos deviam-se preocupar com a autocontemplação e a oração, uma vez que, de acordo com Santo Agostinho, o homem é cidadão da “grande cidade de Deus”. Deste modo, o processo educativo para a cidadania é inexistente devido ao facto de que, de acordo com Fonseca (2011) “a educação para a cidadania é inexistente, porque também o conceito de cidadania, no sentido greco-romano de comunidade política, perde todo o sentido e o impacto que teve nas culturas anteriores” (p. 105). Assim sendo, a educação privilegiava o aperfeiçoamento do homem à semelhança e reflexo de Deus, no qual o caminho a percorrer conduzia à salvação eterna.

Na idade moderna, existe um importante marco para uma reconceptualização do conceito de cidadania. O contexto de guerra, dos finais do século XVI, influenciou a

conceção de cidadania que assumiu um caráter de proteção dos habitantes do Estado retomando, assim a dimensão política. Contudo, recuperação da dimensão política é feita de forma diferente do tempo grego. De acordo com Nogueira e Silva (2001), o conceito de cidadania remete para a existência de contratos hipotéticos entre os cidadãos e o Estado, isto é, todos os cidadãos devem passivamente obedecer ao Estado, em troca de paz e de proteção. Na mesma linha de pensamento, a criação da cidadania moderna pode associar-se quer à Revolução Francesa, quer às ideias preconizadas pelos filósofos Thomas Hobbes e John Locke que introduziram a noção de igualdade relativamente à relação entre o indivíduo e o Estado. Apesar de ambos os filósofos preconizarem a existência de contratos entre os cidadãos e o Estado, cada um destes conferia diferentes contornos ao conceito de cidadania.

De acordo com Nogueira e Silva (2001) e Fonseca (2011), Thomas Hobbes afirmava que o estado da natureza era um estado de guerra constante, sendo fulcral que o Estado interviesse na vida dos cidadãos, impondo-lhes um conjunto de leis que lhes garantissem a paz e o bem-estar. Este filósofo introduziu o conceito de igualdade, defendendo que todos os indivíduos eram iguais e, por isso, deveriam ter os mesmos direitos delegados ao Estado, a partir de um contrato que orientasse a ideia de obrigação e de dever, com o intuito de garantir a concretização desse contrato social e a promoção à paz. Neste contexto, para Hobbes, a educação para a cidadania figura um sistema de transmissão e inculcação de regras e normas sociais, com o fim de zelar pela paz e pelo bem-estar. Para assegurar os contratos, o mesmo era adepto da existência de uma pessoa “soberana”. Assim sendo, de acordo com Nogueira e Silva (2001), Hobbes caracterizava a cidadania como “uma forma de “troca cívica” baseada na proteção por recompensa da obediência, e não uma participação ativa.”

Neste seguimento, John Locke reformulou a conceção de cidadania acima supracitada, acreditando que a soberania deveria estabelecer-se num parlamento, sendo este uma instituição que valoriza todas as pessoas. Tal como Hobbes, Locke considerava que cabia ao Estado salvaguardar os interesses dos cidadãos e que estes, apesar de serem todos iguais, eram livres e capazes de interagir uns com os outros em prol de uma sociedade política. De acordo com Nogueira e Silva (2001), este filósofo acreditava que a proteção dos interesses pessoais estava, em primeiro lugar, dependente de um Estado constitucional limitado, que se preocupasse com a dignidade dos direitos naturais dos homens. Em segundo lugar, destacava a lei de opinião e reputação, na

medida em que a conduta humana, apesar de delegar o direito de execução das leis para o governo, tinha o poder de aprovar ou desaprovar. Por último, Locke achava imperioso o autogoverno, uma vez que desenvolviam o uso da razão com o propósito de gerir os desejos e permitir apenas aquilo que a razão tolerasse. Nestes termos, Nogueira e Silva (2001) diferencia Locke de Hobbes, na medida em que “Enquanto que para Hobbes a proteção dos interesses individuais dependeria da criação de uma soberania absoluta, Locke insistia que a defesa dos interesses individuais (...) dependia, em primeiro lugar, de um Estado constitucional limitado, que honrasse os direitos naturais dos indivíduos.” (p.23). Deste modo, este pensador defendia que o poder do governo deveria ser limitado, no qual as leis deveriam ser criadas e aplicadas de acordo com a condição e a natureza inicial do Homem. Assim sendo, Locke lançou os princípios-chave da teoria democrática liberal, sendo que, para este pensador, a cidadania era entendida como uma política liberal baseada num governo constitucional e no consentimento dos cidadãos.

A partir do século XVII, com o desenvolvimento do liberalismo, presenciava-se uma enorme modificação na conceção de cidadania.

Jean-Jacques Rousseau (1978) apresenta os primeiros traços da democracia que hoje vivemos, pois este é considerado “um dos primeiros democratas modernos comprometidos com o princípio da soberania popular, preocupado com as virtudes e participação cívicas” (Nogueira e Silva, 2001, p.25). Na sua obra *Contrato Social* (1972) refere o Estado como uma organização social, isto é, um contrato no qual os indivíduos não abdicam dos seus direitos; pelo contrário, concordam com a defesa desses mesmos direitos.

Neste seguimento, para Rousseau apenas através de um contrato social entre os indivíduos, baseado no consentimento de todos, é que numa comunidade política os cidadãos poderiam ser livres e iguais e, ao mesmo tempo, estarem protegidos. Contudo, enquanto que para Hobbes só o poder soberano poderia executar tal tarefa, Rousseau defendia que a soberania era das pessoas. Por sua vez, Locke, argumentava que o contrato social se limitava apenas a uma delegação dos direitos naturais para o poder soberano, mas Rousseau afirmava que o contrato social incorporava a total transferência dos direitos singulares para toda a comunidade. Desta forma, o contrato social concebeu um governo que atuava conforme a vontade de todos.

Relativamente à sociedade política e à cidadania, Rousseau conferia a estas uma conceção, essencialmente, protecionista com a diferença centrada na busca da ideia da

participação incluída na ideia de proteção. Outro aspeto que diferiu Rosseau de outros filósofos é que este defendia que as pessoas tinham legitimidade para identificar a vontade geral e determinar a lei. Deste modo, Rosseau não diferenciava o Estado e a sociedade civil. De facto, a educação dos cidadãos era o papel e a tarefa mais importante do Estado. Desde o nascimento, todo o ser humano devia repartir e iniciar os seus direitos e deveres.

Na linha de pensamento de Fonseca (2011), a noção de educação, para este filósofo, estabelece-se no sentido da dimensão ética da cidadania, favorecendo a cooperação e a solidariedade entre os indivíduos, tendo como objetivo a preservação da lei como expressão da vontade de todos e a afirmação da liberdade dos cidadãos.

O pensamento de Rousseau reatribuiu o significado de liberdade à dimensão ética da cidadania, sendo este uma inspiração importante no desenvolvimento da cidadania da Idade Moderna, inspirando a Revolução Francesa em 1789. Nos finais do século XVIII, ser-se cidadão significava pertencer a um Estado ou soberania politicamente organizada, no qual este governava, cada vez mais, de forma consensual, de forma a usufruir dos direitos sociais concedidos. A cidadania torna-se uma parte importante do processo de governação. A partir da Revolução Francesa, o “conceito de cidadania [...] consolida, desta forma, a ideia de protecção social e política preconizada pelas filosofias de Hobbes e de Rousseau e atribui-lhe um sentido ético cada vez mais vincado”, pois o “conjunto de direitos que é reconhecido ao homem como membro de um Estado não se reporta apenas à dimensão política de se ser cidadão, refere-se também ao desenvolvimento deste como ser humano” (Fonseca, 2011, p. 108).

Em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o conceito de cidadania da modernidade adquiriu um sentido de universalidade, no qual o cidadão passou a ser definido como aquele que usufruía de todos os direitos que constavam neste documento. Deste modo, a cidadania nos tempos modernos não se limita apenas aos membros do Estado, mas sim à totalidade dos cidadãos.

Na contemporaneidade, surge uma nova conceção de cidadania, sendo que esta favorece o desenvolvimento do indivíduo, tendo em atenção a sua importância singular e social. Deste modo, Fonseca (2011) define cidadania

[c]omo um espaço que prevê o desenvolvimento do homem como um ser autónomo, livre, que tem uma identidade única, irrepetível, mas que se constrói num trabalho cooperativo e recíproco com os outros, pela partilha dos mesmos valores, signos e símbolos culturais. (p.111)

Fruto das influências dos princípios democráticos que emergiram no período pós 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial surgiram ideias que fortaleceram a cidadania democrática, sendo esta um espaço que garanta a igualdade de oportunidades para os cidadãos exercerem os seus direitos de forma igual, livre e responsável. Segundo Gimeno (2001), a democracia define-se como

[u]ma ordem para conviver racionalmente numa sociedade aberta [...] uma espécie de consciência ou capacidade reflexiva de carácter colectivo que torna possível que a sociedade possa pensar sobre si mesma e buscar o seu destino que está nas mãos dos cidadãos. (p.155)

Ser-se cidadão numa sociedade democrática significa ser-se um indivíduo igual aos outros, dotado de liberdade e de responsabilidades na sociedade a que este pertence. Nesta perspetiva, a educação assume novos desafios como forma de garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de competências analíticas, reflexivas, críticas e de intervenção, como forma de resolução dos problemas da sociedade. De acordo com Afonso (2005) “[e]ncontramos um conceito de cidadania que ultrapassa o vínculo jurídico, se alarga a outros espaços e se vincula a outros direitos, à intervenção social e cultural, na comunidade.” (p.9)

Atualmente, a educação para a cidadania nas sociedades democráticas prevê todas as condições para que o indivíduo reconheça que faz parte da sociedade em que está inserido e que desenvolva capacidades interventivas acerca da realidade envolvente. Deste modo, pretende-se que a educação desenvolva uma conceção de cidadania mais abrangente, uma vez que o indivíduo faz parte da comunidade não só pelo seu estatuto legal, mas porque nasce, cresce, se desenvolve nela e esta é parte constituinte da sua identidade. Nesta perspetiva, o conceito de cidadania preconiza-se como uma *cidadania ativa*. Para entendermos melhor esta noção, torna-se fulcral explicitar o conceito de *cidadania passiva*.

Neste sentido, na *cidadania passiva*, o conceito de cidadania só está presente quando se refere aos direitos e deveres do homem em sociedade. De acordo com Cortina (1999, citado por Fonseca, 2011), caracteriza-se como um Estado de bem-estar social paternalista que “[...] impõe determinadas medidas contra a vontade do destinatário para evitar um dano ou procurar um bem” (p.116). Este cidadão é passivo, acrítico, dependente e alheio a todo o pensamento livre, tornando-se um indivíduo egoísta, focado só em si. De acordo com Nogueira e Silva (2001), o Estado de bem-estar social caracterizou-se pela presença de Marshall que caracterizou de “cidadania

social”, isto é, o acesso individual independente aos bens sociais básicos, providenciados pela comunidade no seu todo, a todos os seus membros.

Esta postura de um cidadão apático e passivo é inconcebível numa atual sociedade global em constantes processos de mutações que exigem questionamentos e reflexões constantes sobre a vida em comunidade.

Neste seguimento, ser-se cidadão num mundo cada vez mais globalizado implica uma mudança de atitude. De acordo com Afonso (2005) “[n]ão podemos ser apenas espectadores, temos de agir” (p.15). Neste mundo é imperativo que o cidadão tenha um envolvimento ativo nas discussões, interpretações e reflexões que podem surgir acerca de questões e problemáticas inerentes à cidadania. É tendo por base esta ideia que surge o conceito de *cidadania ativa* e que, de acordo com de acordo com Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão (2004) significa

[a]gir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas [...]. Aqui se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética da responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de géneros passa por aqui, bem como a sensibilização para a importante vertente do desenvolvimento sustentável, envolvendo [...] a harmoniosa relação homem/natureza. Trata-se de desafiar o actual sentido da globalização [...] que deve também incorporar a globalização, da liberdade, da justiça e da solidariedade. (p.29)

Assim, o conceito de cidadania ativa reconhece a importância

[d]o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade, no sentido em que é pelo reconhecimento da sua responsabilidade na vida da comunidade, tanto local como global, e na compreensão dessa intervenção comunitária como elemento constitutivo da sua identidade pessoal, que o cidadão poderá responder às necessidades e exigências impostas pelas sociedades modernas e agir autónoma e solidariamente, procurando dialogar com a diferença e estabelecer consensos que favoreçam o bem-comum. (Fonseca, 2011, p. 121).

Neste sentido, o cidadão ativo é aquele que sabe que é um elemento importante na e para a sociedade, agindo responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social. Cabe à educação desenvolver uma cidadania com base numa ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância, com o intuito do indivíduo se desenvolver ativamente na sociedade.

Nestes termos, compreende-se a importância de se promover uma educação para a *cidadania ativa* e a razão desta ser uma competência transversal e intrínseca ao processo educativo.

## **Capítulo II**

### **A Cidadania no Currículo, uma análise reflexiva**

## 2.1- A Cidadania no Currículo: uma perspectiva histórica.

A abordagem da educação como um processo desenvolvido pela escola pressupõe, inevitavelmente, a análise e reflexão do currículo que a sustenta. Todo o processo educativo promovido pela escola tem como orientação o currículo, que exprime o ideal de educação que se pretende desenvolver. Explorado o conceito de cidadania, importa agora, numa primeira estância, conhecer a definição de currículo, de uma forma sumária.

Neste sentido, a palavra currículo deriva etimologicamente da palavra latina “*curriculum*”, que designava os percursos feitos pelas quadrigas nas arenas romanas. Devido a esta origem que pretende designar percursos, o currículo passou a ser conhecido no sentido de orientação, uma vez que é este que nos mostra o que se quer que os alunos aprendam nas escolas. De acordo com Roldão (1999), o currículo é um conceito suscetível de múltiplas interpretações, fazendo corresponder ao currículo escolar “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.24). Importa salientar que o currículo não é algo estanque, pois existem mudanças reais, fruto da evolução social e económica, sendo fundamental a possibilidade de revisão e alteração, sempre que for pertinente, pois segundo a autora

[o] que se considera desejável varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo – e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade. (p. 24)

Roldão (1999) aprofunda esta ideia afirmando que a natureza do conteúdo do currículo deve ser analisada de forma “crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos actuais” (p.26) Esta atualização social é fundamental, uma vez que o currículo “constitui o núcleo definidor da existência da escola” (p.26).

Sendo assim, definido e refletido o conceito de cidadania no capítulo anterior, e analisado o conceito de currículo, torna-se preponderante compreender a educação para a cidadania no currículo português, numa dimensão histórica.

Nesta linha de continuidade, numa dimensão histórica da educação para a cidadania no processo educativo português, importa situar, cronologicamente, em três períodos históricos mais importantes do século XX e XXI: a 1.ª República, o Estado



Novo e o pós 25 de Abril de 1974, sendo que cada um destes períodos difere na forma de afirmação e consolidação da cidadania portuguesa. É importante a clarificação do conceito de cidadania nestes três períodos históricos, uma vez que as características do conceito de cidadania presentes em cada período contribuíram para a cidadania que é hoje utilizada nas escolas portuguesas. Deste modo, o sentido que a cidadania assume em cada período histórico depende de quem ocupa o cerne da cidadania, isto é, o *Estado/Nação* ou a *Pessoa*, membro que vive, decide, age e se desenvolve nesse Estado/Nação.

De acordo com Fonseca (2011), na 1.<sup>a</sup> República, o conceito de cidadania estrutura-se no Estado e no sentimento patriótico, exaltando o sentimento nacionalista ao máximo. A reforma do sistema educativo republicano tinha como objetivo promover a formação dos homens novos capazes de consolidar a República. É neste sentido, que se defendia a necessidade de “republicanizar o país [...] republicanizar a escola” (Carvalho, 1985, citado por Fonseca, 2011, p.156). Relativamente aos programas de ensino republicano, todos estes possuíam uma componente moral com o intuito de garantir a dignidade dos cidadãos e a regulação da justiça promovendo, assim a coesão social. Paralelamente a esta coesão social, encontrava-se associada uma instrução cívica que, neste contexto, englobava a instituição militar, o culto da bandeira e do hino e a comemoração de datas históricas e nacionais. Neste panorama, podemos afirmar que o sentido de cidadania na educação da 1.<sup>a</sup> República era o de sentimento de pertença. Os republicanos pretendiam que os portugueses construíssem um ideal de povo e de Nação, do qual eles se orgulhassem e se sentissem parte integrante.

Com a queda da 1.<sup>a</sup> República, instaura-se o Estado Novo, sendo este um dos períodos marcantes da história portuguesa. Como todos sabemos, a política do Estado Novo assenta num nacionalismo exacerbado, suprimindo a liberdade individual. Neste período histórico, o sentimento patriótico é algo extrínseco aos indivíduos, submetendo-os à obediência “cega” das leis e regras do Estado. Relativamente à escola, esta era um excelente meio de propagação dos ideais ditatoriais do Estado Novo, surgindo grandes alterações no sistema educativo. Neste sentido, o regime ditatorial pôs fim às reformas republicanas que combatiam o analfabetismo, uma vez que a ignorância era uma boa aliada da propagação dos ideais deste regime, já que, quanto mais se conhecesse, maior era a capacidade de os cidadãos derrubarem o regime.

Relativamente às escolas que permaneceram abertas, estas presenciaram à alteração dos currículos e compêndios que regiam a prática. Neste contexto, assumem uma maior importância as disciplinas de História, Filosofia, Educação Moral e Cívica, pois estas eram o meio de propagação ideológica do Estado. Tendo por base esta ideologia, o ideal de cidadão português é um homem de fé, de família e que ama incondicionalmente a sua pátria. À escola do Estado Novo cabe a tarefa de instruir, nas crianças e jovens, a escrita, leitura, aritmética e exaltação dos factos históricos mais importantes de Portugal. Paralelamente, também seria desejável promover uma educação moral e cívica, pois, de acordo com Carvalho, “[s]eria necessário que a par dessa tímida instrução se impusessem regras de educação moral e cívica, tão precisas e tão bem aplicadas que anulassem, na raiz, os virtuais perigos que a leitura e a escrita acarretam” (1985, citado por Fonseca, 2011, p.159). Esta educação moral e cívica está presente no currículo de duas formas, ou seja, de forma disciplinar e ao longo de todo o currículo. Por um lado, enquanto disciplina, a educação para a cidadania está concebida, pela legislação, como educação cristã, devendo ser lecionada pelos professores com o auxílio dos párocos. Por outro lado, conscientes que não é muito correto utilizar o termo “transversalidade”, porque este é um conceito utilizado na educação pós 25 de Abril de 1974, a educação moral e a educação para a cidadania, possuem, no currículo, um carácter transversal, uma vez que os valores e as atitudes que caracterizavam um bom cidadão estavam bem presentes em todo o ambiente escolar.

Como forma de acentuar o poder no cidadão, a legislação educativa do período de ditadura decreta a criação de uma Mocidade Portuguesa que, segundo Carvalho, é definida como “[...] uma organização pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria” (1985, citado por Fonseca, 2011, p.160). A constituição da Mocidade Portuguesa era uma forma do Estado definir um modelo de cidadão português, tendo por base o nacionalismo que a ditadura conferia. Esta constituição contemplava uma atividade física, no caso dos membros masculinos, pré-militar, e uma formação moral que incluía os valores religiosos e nacionalistas.

Apresentados estes dois períodos históricos, a 1.<sup>a</sup> República e o Estado Novo, podemos afirmar que, em ambos, a educação para a cidadania associa o sentimento de patriotismo. Reconhece-se que o amor à Pátria é o cerne desta educação para a cidadania, embora cada período assuma os seus próprios contornos. Neste sentido, na 1.<sup>a</sup>

República, o sentimento de patriotismo estava associado ao sentimento de pertença à nação portuguesa, sendo este encarado como um meio de progresso de cidadãos envolvidos com a sociedade, capazes de decidir e agir nesta. Já no Estado Novo, o mesmo sentimento patriótico é utilizado como forma de submissão dos cidadãos à ideologia política e moral autoritária do regime ditatorial. Neste caso, os cidadãos deveriam obedecer, sem restrições, ao chefe do Estado, por amor à Pátria.

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, inicia-se, efetivamente, a concretização da reforma do sistema educativo português, nomeadamente no que se refere à consecução da transição de um modelo educativo ‘doutrinador’ para um modelo educativo democrático. De acordo com Fonseca (2011), a palavra democracia significa poder do povo, à qual estão associados valores da liberdade, equidade, responsabilidade e justiça, no qual os cidadãos tinham poder de participação, reflexão e desenvolvimento de espírito crítico e inovação.

Assim sendo, no período de 1974-1976, começaram a surgir as primeiras reformas educativas, com o intuito de democratizar o acesso escolar e contribuir para a emancipação pessoal, cívica e política dos jovens. Efetivamente, o verdadeiro sentido democrático da cidadania surge com a reforma que deu origem à Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, sendo este um dos documentos fundadores da escola democrática em Portugal. Esta lei consagra a cidadania democrática em duas perspetivas: “a) a democratização do ensino – em 1986 instaura-se a obrigatoriedade da escolarização para todos os portugueses; b) a filosofia e princípios axiológicos que consubstanciam as finalidades educativas da Lei de Bases (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)” (Fonseca, 2011, p.161). Como Grácio assinala “a Constituição de 1975 define três objetivos básicos da educação: o progresso da comunidade nacional, o reforço da coesão social e do sentimento de identidade nacional e a promoção do desenvolvimento pessoal” (1986, citado por Menezes, 1999, p.177). É evidente a crescente preocupação com o desenvolvimento dos indivíduos, quer a nível pessoal, quer a nível social.

Para além disso, a LBSE passou a estabelecer que a responsabilidade da promoção da democratização do ensino e a garantia do direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares seria do Estado (art.º 2.º, n.º 2) e, simultaneamente, garantia a equidade de todos os cidadãos com o intuito de os tornar conscientes, autónomos e responsáveis quanto aos problemas da sua sociedade.

Deste modo, a LBSE concebeu diversos objetivos para o Ensino Básico (art.º 7º) e prescreveu a criação da área de Formação Pessoal e Social “[...] que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos” (art.º 47º, n.º 2).

Com a reforma educativa que se realizou a partir da legislação de 1986 ocorreu a Reforma Curricular de 1989. Na verdade, com esta reestruturação realça-se a necessidade de promover a formação e o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos autónomos, responsáveis, críticos, reflexivos e ativos, quer no contexto nacional, quer no contexto europeu.

Neste sentido, a nova reforma curricular evidenciava a área de Formação Pessoal e Social, bem como a Educação para a Cidadania, como uma área transversal a todo o processo educativo, na qual as suas finalidades e conteúdos devem ser trabalhados a partir de uma área própria de trabalho multidisciplinar, intitulada de Área-Escola, e de uma disciplina específica, designada Desenvolvimento Pessoal e Social. A operacionalização desta área foi alvo de críticas por parte de especialistas em educação, nomeadamente na área da Psicologia Educacional, uma vez que colocava de parte questões relacionadas com o desenvolvimento psicológico e com as competências de resolução de problemas.

A criação da área de Formação Pessoal e Social e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social foram muito importantes para o conceito de cidadania transmitido à escola portuguesa. Contudo, as medidas não foram suficientes para promover o desenvolvimento da dimensão democrática da cidadania, uma vez que a sua operacionalização falhou. Como forma de contribuir para uma cidadania democrática na escola contribui uma reforma curricular, tendo por base a Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001. Trata-se do Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) que concebe autonomia à escola. Este projeto surge com o intuito de colmatar as dificuldades e os aspetos negativos da reforma do sistema educativo de 1996. Tendo em conta estes problemas, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo pretende atribuir a cada escola a possibilidade de “[...] organizar e gerir autonomamente o processo de aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências a serem desenvolvidos pelos alunos, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar” (Decreto-Lei n.º 9590/99, de 14 de maio).

Neste seguimento, de acordo com Fonseca (2011), este projeto pretendia acabar com o processo de ensino estandardizado, com um “currículo de tamanho único” (Formosinho, 1987), e promover um processo educativo tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos, com o objetivo de formar como cidadãos ativos capazes de intervir na sociedade na qual estão inseridos. Nesta perspetiva, podemos afirmar que o Projeto de Gestão Flexível do Currículo é um processo promotor de uma cidadania democrática, uma vez que o professor deixa de ser um mero técnico e gestor do currículo, passando a ter um papel mais interventivo no currículo. Isto é, o professor tem um maior poder de gestão das aprendizagens pedagógicas, de acordo com o que considera mais importante e significativo para as aprendizagens dos alunos.

Neste contexto, o conceito de cidadania atribuído pela reorganização curricular de 2001 é reforçado pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*, respetivamente pelo conjunto de princípios e valores que as sustentam:

[c]onstrução e tomada de consciência da identidade pessoal e social; [...] participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização do indivíduo e da diversidade do grupo [...]; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural, a valorização das dimensões relacionais e princípios éticos que regulam o relacionamento com os outros e com o conhecimento. (DEB, 2001, p. 15)

O sentido moral da cidadania ganha maior relevância quando o Relatório do Conselho Nacional da Educação, ao mencionar a “Cidadania Ativa” como um dos cinco saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI, a define como a capacidade de

[a]gir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas [...]. Aqui se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética da responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de género passa por aqui, bem como a sensibilização para a importante vertente do desenvolvimento sustentável, envolvendo por isso mesmo a relação harmoniosa homem/natureza. Trata-se de desafiar o actual sentido da globalização [...] que deve incorporar a globalização da liberdade, justiça e solidariedade. (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004, p. 29)

Em, 2011, anuncia-se o início de uma viragem curricular em Portugal mediante a revogação dos princípios que sustentaram a reorganização curricular de 2011:

[n]o respeito pelas orientações decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo e das grandes medidas para a educação anunciadas no programa do XIX Governo Constitucional, verifica-se que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais não reúne

condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico, pelo que se dá por finda a sua aplicação. (Despacho n.º 17169-2011, de 23 de dezembro de 2011)

Assim sendo, a revogação deste documento pressupõe uma mudança radical na orientação e estrutura curricular do Ensino Básico, de entre as quais revela a eliminação da área de Formação Cívica, enquanto componente obrigatória. Só em 2012 é introduzido o decreto-Lei n.º 139/2012, que foca a revisão da estrutura curricular, do Ensino Básico, e refere entre as medidas a adotar a “(...) atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular (...)” (p. 3476). Neste sentido, a área de Formação Cívica é eliminada pelo argumento da dispersão curricular, dando ênfase às disciplinas nucleares.

Quanto aos princípios orientadores, neste D.L. podemos constatar, no artigo 3.º, mais concretamente, na alínea m) o “reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória” (Decreto-lei n.º 139/2012), isto é, a educação para a cidadania caracteriza-se pela sua transversalidade a todas as áreas, e não como disciplina única e isolada.

Neste seguimento, tendo em conta a eliminação da área de Formação Cívica como componente obrigatória, surge o reforço do carácter transversal da Educação para a Cidadania, que coloca em causa a intencionalidade da planificação desta área, por parte dos professores. De certa forma, a educação para a cidadania pode surgir apenas em momentos pontuais, como forma de resolver determinados comportamentos/problemas. Assim sendo, perante este cenário, os professores não desenvolvem a autonomia moral das crianças/alunos, de forma planificada e intencional, condicionando a autonomia da escola e dos próprios professores.

Em 2018, e não obstante as nossas práticas terem ocorrido em 2017, ressurgiu uma importância da Educação para a Cidadania, uma vez que o Decreto-Lei n.º 55/2018 desafia as escolas a

[i]mplementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade. (p. 2929).

Neste sentido, no artigo 15.º deste D.L., a educação para a cidadania é apresentada como uma área transversal, de articulação disciplinar e com abordagem de natureza interdisciplinar, uma vez que

[m]obiliza os contributos de diferentes componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com vista ao cruzamento dos respetivos conteúdos com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos de cada turma. (p.2934)

Importa salientar que as nossas práticas pedagógicas foram antes à data deste Decreto-Lei pelo que não seguiram, inevitavelmente, algumas sugestões deste documento, mas que vem a reforçar a importância de promover a escola num verdadeiro espaço de cidadania.

Em síntese, é evidente a dimensão transdisciplinar que é atribuída à educação para a cidadania na sinuosidade do Currículo Nacional Português, expressando a necessidade de o processo educativo ultrapassar as tradicionais perspetivas curriculares. Só assim é possível ultrapassar os desafios e questões colocados pela sociedade cada vez mais informada e globalizada.

## **2.2- A Cidadania no Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

Após a abordagem da presença da Cidadania no Currículo Nacional, em geral, importa agora, atendendo aos contextos em que realizamos os Estágios Pedagógicos, compreender como está presente nos documentos curriculares da prática educativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, torna-se preponderante analisar os documentos oficiais que estão à nossa disposição, enquanto educadores e professores. Com o intuito de analisar os documentos de forma sequencial e cronologicamente lógica, iremos começar por abordar os documentos referentes à Educação Pré-Escolar, passando, posteriormente, para os documentos relativos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, de acordo com a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a Educação Pré-Escolar é considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, sendo que esta possui um documento curricular que contempla os objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei, intitulado *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), auxiliando a construir e a gerir o currículo no jardim-de-infância. Na Educação Pré-Escolar, a cidadania é perspectivada como “Formação Pessoal e Social”, estando incluída nesta área curricular, sendo esta considerada como uma área “transversal, pois tendo conteúdos e intencionalidades próprios, está presente em todo o trabalho educativo (...) incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem às crianças continuarem a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 6). Para além disso, a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, apresenta no artigo 10.º como primeiro objetivo da educação Pré-Escolar, na alínea a), a promoção do “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”. Perante este primeiro objetivo é notável o caráter de uma cidadania verdadeiramente democrática, como também ao longo dos restantes objetivos deste artigo.

A cidadania, segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), surge como um dos objetivos pedagógicos e como assunto integrador de todo o percurso educativo, que deve:



[p]romover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade. (p.20)

Deste modo, a Educação Pré-Escolar é uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, na medida em que esta fase a auxilia na construção e formação de atitudes e valores de uma cidadania ativa. Em conformidade com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, a educação pré-escolar “tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33). Neste seguimento, a área de Formação Pessoal e Social pressupõe e reconhece que a criança é um sujeito e agente do processo educativo, cujo o seu desenvolvimento se vai estabelecendo através das relações com os outros e com o meio, construindo os seus próprios conceitos e opiniões relativamente ao que observa e experimenta.

Relativamente aos temas transversais, apesar desta área já possuir as suas componentes estipuladas, os educadores devem promover esta área tendo em conta os assuntos abordados no dia a dia da vida educativa das crianças, despertando as mesmas para questões morais e sociais, visando e facilitando a sua integração na sociedade. Para além disso, é importante sensibilizar as crianças para situações que afetam a sociedade, estimulando o diálogo, o pensamento e o debate entre as mesmas. É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, de forma ativa.

A próxima análise debruça-se sobre os documentos curriculares respeitantes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, o Programa do 1.º CEB encara o ensino básico como “(...) a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez [...] para aprofundar a democratização da sociedade” (Ministério da Educação, 2004, p. 11), estimulando o desenvolvimento individual de todos os cidadãos em harmonia com os outros. Este programa do Ministério da Educação (2004) contempla três grandes objetivos gerais: a criação das condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta de interesses, aptidões e capacidades que proporcionassem uma formação pessoal tanto na dimensão individual como social;

proporcionar a aquisição de saberes, capacidades, atitudes e valores indispensáveis para uma vida na sociedade; desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuíssem para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Relativamente à matriz curricular do 1.º CEB, a educação para a cidadania surge como uma área não disciplinar devendo ser desenvolvida em articulação entre si e com as áreas disciplinares, apelando assim a uma integração curricular.

Tendo em conta o contexto em que decorreu a componente prática deste relatório de estágio, Região Autónoma dos Açores, torna-se fulcral analisar outros documentos curriculares que foram escritos tendo em conta as vivências e as necessidades das crianças que vivem nesta região. Assim sendo, será analisado o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*, ou CREB – *Currículo Regional da Educação Básica* – (Alonso, *et. al*, 2011) que define o currículo regional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (p. 4). Através desta citação é possível verificar que este é um documento curricular que apela a aprendizagens significativas, através da sua contextualização na realidade regional, no qual cada aluno se insere, valorizando assim “a significatividade e a relevância das aprendizagens escolares e o papel ativo do aluno na relação com os saberes, sejam eles disciplinares, interdisciplinares ou meta disciplinares” (Alonso *et. al*, 2011, p. 8).

Nestes termos, este documento assenta no pressuposto de que a escola básica possui três funções essenciais: personalizadora, instrutiva/do conhecimento e socializadora. É no seguimento da interdependência destas três funções que assenta e um sentido formativo às diferentes competências-chave e temas transversais que compõem a estrutura curricular deste referencial. Assim sendo, este Referencial Curricular, pelo menos até à data de 2018 e ao contrário do Currículo Nacional, valoriza a Educação para a Cidadania, uma vez que uma das competências-chave apresentada pelo mesmo é a competência Social e de Cidadania. Esta competência para além de assumir uma natureza nuclear e transversal a todo ao currículo, “(...) representa um domínio mais abrangente, assumindo-se como súmula e, ao mesmo tempo, campo de realização das restantes competências que, por sua vez, têm um carácter mais instrumental, com uma relação clara aos campos disciplinares.” (p.6). Assim sendo, o

CREB tem por base uma perspectiva integradora, sócio construtivista e orientada para o desenvolvimento de diversas competências com o intuito de desenvolver nos alunos atitudes para participarem de forma consciente, autónoma e responsável nos diferentes contextos da vida açoriana.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, o *Currículo Regional da Educação Básica* define-a como “uma primeira etapa deste sistema, no qual se garante às crianças um ambiente educativo promotor do seu desenvolvimento global e, ainda, a sua inserção no mundo social e no universo do conhecimento e da cultura” (Alonso, *et. al*, 2011, p. 11). Neste contexto, a educação para a cidadania está presente numa competência-chave alvo de destaque, sendo esta a Competência Social e de Cidadania. Deste modo, a Competência Social e de Cidadania aplicada ao contexto da Educação Pré-Escolar, assume-se da seguinte forma: “a criança aprende as regras, atitudes e valores da democracia e tem a possibilidade de participar e intervir no seu contexto social e cultural, de maneira tolerante, construtiva, cooperada e responsável” (p. 41). Esta aprendizagem é feita no contexto de grupo e no contacto com outras instituições, tendo em conta os símbolos da vida democrática.

Nestes termos, a área de formação pessoal e social, no CREB, é trabalhada transversalmente com o intuito de desenvolver nas crianças um espírito de curiosidade, de pesquisa e capacidade crítica e também um sentido de pertença à sua comunidade, de respeito pelo ambiente e de aquisição de hábitos de vida saudável (Alonso, *et. al*, 2011, p. 41).

Relativamente ao 1.º CEB o *Currículo Regional da Educação Básica* (Alonso, *et. al*, 2011) refere que a área curricular de Cidadania é trabalhada com o intuito de

[l]evar o aluno a refletir e a decidir criteriosamente sobre si, sobre o que se passa à sua volta e sobre a sua relação com os outros e com o Mundo, para o tornar um cidadão informado crítico, responsável, preocupado com o outro, participativo e, assim, promotor de uma maior sustentabilidade social. (p. 112)

Esta ideia é uma forma de continuidade curricular da perspectiva que o CREB apresenta para a Educação Pré-Escolar, na medida em que contribui para que o aluno conheça os seus direitos e deveres, conheça as suas capacidades, reconheça a importância do outro, que interaja de forma harmoniosa com ele e que se reconheça a si próprio como elemento integrante e participativo da sua sociedade.

De uma forma geral, o CREB elucidada que esta área curricular, aplicada ao 1.º CEB, pretende o favorecimento global de um desenvolvimento “integral e vocacional da pessoa que é cada aluno, tornando-o um cidadão consciente, autónomo, responsável, reflexivo, crítico, preocupado com os outros e participativo” (Alonso, *et. al*, 2011, p. 110). Assim sendo, espera-se que a área curricular de Cidadania contribua para o sucesso dos alunos em todos os parâmetros da sua vida, como também contribua para a construção de sociedades cada vez mais justas e democráticas.

Contudo, ainda no âmbito do CREB e mais especificamente na área de formação pessoal e social, existe ainda um documento curricular que merece ser enaltecido, o *Referencial para a área de formação pessoal e social e para a área curricular não disciplinar de cidadania* (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010). Analisando o Referencial, este deseja orientar uma componente curricular específica para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, formando futuros cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis, reflexivos, críticos e preocupados com os outros. Deste modo, é tarefa do professor, criar condições para promover uma educação para a cidadania ativa, respetivamente: proporcionar uma reflexão ética acerca dos problemas da sociedade; promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; motivar os alunos para ações solidárias; promover uma consciência empreendedora nos alunos e desenvolver uma literacia digital nos alunos.

O Referencial organiza-se no desenvolvimento e exploração de dez dimensões consideradas como prioritárias e/ou fundamentais, sendo estas: a pessoa como agente ético-moral, a educação para os direitos humanos, a educação para a saúde, a educação ambiental, a educação para a segurança, a educação para o consumo, a educação para a sociedade de informação, a educação para a preservação do património histórico-cultural, a educação para o empreendedorismo e as questões éticas da atualidade. Todas estas dimensões continuam a ser desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, devendo ser trabalhadas permanentemente de acordo com uma perspetiva integrada e transversal no âmbito da educação para a cidadania.

Neste seguimento, em termos de gestão curricular, a educação para a cidadania possui uma perspetiva integrada, segundo o qual a área de formação pessoal e social e a área curricular não disciplinar de cidadania (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB) estão unificadas na educação para valores, apresentando-se como transversais, integradoras e integradas. Deste modo, o trabalho é desenvolvido de uma forma transversal, na medida

em que a aprendizagem deve incentivar e promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que possam ser ativadas na concretização de projetos individuais e na otimização da interação com os outros, nos diferentes contextos relacionais. Paralelamente, estas áreas são consideradas integradoras, uma vez que recebem diversos contributos das diferentes áreas do saber e integradas, porque estão adaptadas aos desafios que enfrentam e aos contextos específicos em que esta se insere, destacando-se a Açorianidade.

Em síntese, todos os documentos que foram analisados são norteadores de uma educação para a cidadania, uma vez que todas as temáticas evidenciadas por estes visam o desenvolvimento do cidadão, tanto na sua dimensão singular como na sua dimensão comunitária. Neste sentido, os temas tanto potencializam atitudes individuais como também atitudes sociais.

Contudo, apesar das conclusões retiradas da análise de todos os documentos, o currículo não é uma ferramenta que proporciona uma aprendizagem por si só, pelo que necessita de um responsável: o professor. Cabe ao professor adaptar o currículo com base nas necessidades e nas características das crianças e o meio envolvente. Só assim o professor consegue promover um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, que conduza à construção significativa de conhecimentos nas crianças, desenvolvendo competências de análise e reflexão para as mesmas agirem na sociedade enquanto cidadãos ativos e responsáveis. Importa referir que, neste processo de formação, o professor deverá ser também um cidadão ativo, uma vez que as suas atitudes na sociedade influenciarão a formação destes futuros cidadãos.

### 2.3- Que gestão curricular na Educação para a Cidadania no século XXI?

Na contemporaneidade, a sociedade caracteriza-se, cada vez mais, pelas constantes mudanças e desafios que ocorrem por força da evolução social e económica. Neste sentido, cabe à realidade educativa dar conta delas e compreender a sua natureza, para que se possa analisar, fundamentar e operacionalizar os conceitos essenciais relativamente ao currículo e à sua gestão. Contudo, para uma melhor compreensão deste ponto, importa clarificar o conceito de gestão curricular e os seus aspetos inerentes.

De facto, em toda a prática educativa escolar está sempre presente um modo de concretizar uma opção de gestão curricular, isto é, de acordo com Roldão (1999) “existe uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados” (p.13). Deste modo, podemos afirmar que a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente, tendo como variantes a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos atores envolvidos.

Neste seguimento, focando os atores envolvidos na prática docente, desde sempre se definiu o professor como aquele que ensina, associando-se ao ato de ensinar a transmissão de conhecimentos. Mas que tipo de saber o professor exerce?

Fazendo um retorno no tempo, na década de oitenta, ao conceito de professor aliava-se

[u]m saber tendencialmente encapsulado nas disciplinas escolares – de que era o principal detentor – e, de um poder socialmente reconhecido – o de ser o transmissor privilegiado desse saber aos grupos sociais que dele necessitam para acederem – ou manterem – um estatuto relevante na sociedade. (Roldão, 1998, p. 79)

De facto, muitas vezes, o professor é conhecido como um “Magister Dix”, no qual é detentor e transmissor de todo o conhecimento e saber, organizado em torno de um currículo focado no cumprimento dos objetivos disciplinares relacionados com a formação dos alunos. Na verdade, segundo a mesma autora, o professor tem meramente a função de passar à prática os programas e de os cumprir com correção pedagógica tratando-se apenas de uma relação de execução.

Nesta linha de pensamento, podemos dizer que se preconiza uma gestão curricular à semelhança do que é nos apresentado Paulo Freire (1996) ser a “educação bancária”, que caracteriza a atitude do professor como um ato de depositar ou de transferir os seus conhecimentos e saberes, sendo que os alunos são vistos como os

“depositários” e os professores como os “depositadores”. Nesta perspectiva, o professor transmite os conhecimentos e os alunos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Nesta visão, o conhecimento e o saber é uma doação daqueles que se julgam sábios àqueles que pensam que não sabem nada. Esta educação confere o aluno como um ser de adaptação, passivo e acrítico na inserção e transformação na sociedade em que este se insere.

Tendo por base a concepção deste tipo de escola e professor, a formação de professores era concebida como um processo de transmissão dos saberes específicos da sua área de formação, preparando os alunos para esse saber em particular. Assim sendo, esta formação preparava os professores para serem meros técnicos do currículo, privilegiando os processos que possibilitassem planificar as aulas que executassem, especificamente, os objetivos do Currículo Nacional e dos programas disciplinares. Deste modo, os professores para planificar a sua ação pedagógica não tinham em conta o contexto no qual estavam inseridos nem as necessidades dos alunos.

Esta formação direcionada para os conhecimentos e saberes técnicos deixa de dar resposta às novas carências da sociedade do século XXI, cada vez mais globalizada e informatizada e informada. Neste ambiente, a escola deixa de ser a única fonte de informação e conhecimento, passando a ser um espaço de gestão de conhecimentos provenientes de diversas fontes.

Para além disso, a escola do século XXI é, no entender de Luísa Alonso (2000, p.33),

[u]m espaço ecológico complexo de encruzilhada de culturas, em que as propostas de cultura pública em interacção com a cultura académica, a cultura social e a cultura escolar se entrelaçam com a cultura privada adquirida por cada aluno através da sua experiência de vida e que determina substancialmente a sua forma de se aproximar de outras expressões culturais. Por isso, o papel específico desta escola, e que a diferencia de outras instituições de socialização, é o de proporcionar aos alunos uma mediação reflexiva entre a cultura experiencial e a pluralidade de influências culturais exercidas sobre eles, estimulando, assim, a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.

Perante este panorama, a concepção do professor é revista, sendo necessária uma nova atitude relativamente ao seu papel enquanto educador e às suas funções na escola. Neste sentido, o professor deixa de ocupar o papel de “Magister Dix”, no qual apenas transmitia os seus conhecimentos, passando a ter uma nova atitude e função perante o conhecimento e o saber. De acordo com Fonseca (2011), o professor organiza o

processo de aprendizagem dos alunos, tendo em conta diversos aspetos que favoreçam o processo educativo, tendo em conta as necessidades dos alunos e o contexto no qual estão inseridos, para que a aprendizagem destes seja efetiva e significativa. Em conformidade com Cortesão e Stoer (1997), o trabalho do professor não deve limitar-se à atividade de transmissão de conhecimento científico, devendo também ser uma atividade de investigação com características próprias “desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica” (p.11).

Nestes termos, o professor da atualidade não foca o seu conhecimento e saber apenas numa determinada área. Trata-se de um conhecimento articulado entre os conhecimentos teóricos e os contextos educativos, problematizadores e desafiadores, no qual exerce a sua ação. Deste modo, é necessário um professor reflexivo e investigador, sendo capaz de analisar e refletir, criteriosamente, sobre a realidade educativa no qual está inserido, organizando e gerindo o currículo indo ao encontro das necessidades dos seus alunos. Neste sentido, pretende-se que o professor através da sua atitude investigativa consiga gerir o currículo de uma forma autónoma, crítica e reflexiva. Contudo, esta atitude do professor não deve limitar-se à sua dimensão singular, mas sim na dimensão da gestão partilhada e colaborativa do trabalho em equipa.

Tendo por base esta conceção de professor, Paulo Freire também apresenta nesta perspetiva um tipo de educação, sendo esta uma educação problematizadora. Nesta conceção, este filósofo defende que os homens se educam no diálogo entre si, mediatizados pelo mundo. É uma educação libertadora, com um carácter, essencialmente, reflexivo. Enquanto que a educação bancária “imersa” o aluno, a educação problematizadora tenta “emergir” a consciência do mesmo, com o intuito de o humanizar.

Assim sendo, a atitude do professor como investigador reflexivo, crítico e colaborativo do currículo assume cada vez mais relevância na realidade educativa dos dias de hoje, no qual a educação para a cidadania adquire grande ênfase e a formação da “pessoa” enquanto cidadão autónomo, crítico e responsável é um dos grandes objetivos da educação.

Tendo por base a temática deste relatório, a “Cidadania Ativa” é apresentada como uma das competências-chave da educação do século XXI, estando agregadas competências essenciais, tais como: a comunicação adequada, quer pelo uso da língua



materna, quer pelo uso das línguas estrangeiras e das tecnologias da informação, o aprender a aprender, o desenvolvimento do espírito crítico e de iniciativa e as competências de convivência cívica e social, em que se destaca a importância do agir pessoal e social sob o signo de uma ética da responsabilidade, que privilegia o respeito pela diferença, o diálogo intercultural e o desenvolvimento de uma relação equilibrada entre o homem e a natureza a favor da sustentabilidade. Deste modo, ao pretender-se o desenvolvimento pessoal e social dos alunos enquanto futuros cidadãos autónomos e responsáveis, torna-se preponderante que a escola se torne num espaço de cidadania, no qual o aluno possa coparticipar crítica e reflexivamente na construção e desenvolvimento do seu conhecimento.

É neste seguimento que surge a ideia da sala de aula como um “laboratório” de cidadania ativa, na medida em que o professor planifica, tendo em conta as necessidades dos seus alunos, de forma contextualizada e significativa. Após este processo, o professor coloca em prática, observa a sua ação, analisa-a e reflete sobre a mesma. Tendo em conta as reflexões críticas sobre a ação, se for necessário, o professor volta a planificar com o objetivo de ir ao encontro das necessidades dos alunos. Neste sentido, o professor potencializa a sala de aula como um espaço em que os próprios alunos construam e desenvolvam a sua própria aprendizagem.

## 2.4- Que práticas docentes promovem a Educação para a Cidadania Ativa?

A transformação da sala de aula num laboratório de cidadania ativa impõe, desde logo, a necessidade de esclarecer o que se entende por laboratório. No caso particular deste Relatório, não deve ser perspectivado como um espaço, no qual o professor é o único agente ativo do processo de ensino-aprendizagem, isto é, em que este testa junto dos seus alunos um conjunto de teorias educativas e curriculares. Entenda-se, neste trabalho, a utilização do conceito de laboratório à luz da noção apresentada por Stenhouse (1991)

“[c]ada aula seja um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica. [E define] [...] o currículo como uma forma particular de pauta ordenadora da prática e não como um conjunto de materiais ou um compêndio a cobrir. É um modo de traduzir qualquer ideia educativa. (citado por Fonseca, 2011, p.178)

De acordo com esta perspetiva, Stenhouse concebe o currículo analisando e interpretando o texto que constitui o mesmo, tendo sempre em conta a leitura crítica e contextualizada das intenções educativas expressas por este. Deste modo, o currículo deve ser entendido como os princípios orientadores da prática educativa e não como um “manual de instruções” a seguir pelo professor.

Na verdade, e conforme o que afirma McKernan (1999, pp. 24-25)

[o] currículo é uma hipótese educativa que convida a uma resposta crítica de quem o coloca em prática. Um currículo convida os professores [...] a adoptar uma postura investigadora face ao seu trabalho, propondo uma reflexão rigorosa sobre a sua prática.

Nestes termos, de acordo com Elliot (1999), o professor enquanto profissional ao dispor da formação do aluno enquanto pessoa cidadã, não pode ser “[...] simples técnico de ensino que aplica rotinas pré-estabelecidas a problemas standarizados” (p. 16), ou seja, deverá adotar uma postura crítica, reflexiva, investigadora, pois só assim reconhece as necessidades e os problemas dos alunos, de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada. Nesta linha de pensamento, Flores (1997, citado por Pacheco, Paraskeva e Silva, 1998) reforça que “[o] professor como mero técnico ou executor deu lugar ao professor como interveniente activo e decisivo na realização e inovação curriculares” (p.80).

Nesta linha de continuidade, o objetivo do professor passa pelo desenvolvimento, no aluno, de competências de cidadania que favoreçam, efetivamente,

uma interação consciente e responsável na sociedade onde vive. Segundo Grundy (1994), quando se pretende transformar a sala de aula num “laboratório” de cidadania ativa, impera o interesse prático

[r]essalta-se a acção ou a prática e não algum produto. [...] o interesse prático inicia um tipo de acção que se adopta como consequência da deliberação e do empenho em compreender ou dar sentido à situação [...] em vez da adopção de uma acção como consequência de uma directriz ou dependendo de algum objectivo pré-especificado. (citado por Fonseca, 2011, p.177)

Deste modo, na linha de Grundy (1994), podemos afirmar com legitimidade que o professor como promotor de uma sala de aula de cidadania ativa deve ser entendido como um professor emancipador, que mobiliza competências de deliberação, em função do real que constitui o seu contexto educativo. Deste modo, deve ser eliminada a postura do professor como um mero técnico que impõe uma determinada directriz de cidadania sem promover a descortinação dos seus significados para os alunos e sem os consubstanciar na sua realidade efetiva. Assim sendo, aos professores está destinada a tarefa de serem investigadores da realidade educativa, tendo como principal objetivo a promoção de um processo ensino-aprendizagem baseado nos problemas e realidades sociais dos alunos, preparando-os para serem capazes de interpretar a sua própria realidade e agirem sobre a mesma.

Nestes termos, o professor promotor de uma sala de aula de cidadania ativa deve repensar a sua atitude perante a prática educativa, na medida em que este não instrua apenas, mas eduque, promovendo o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos enquanto cidadão críticos e proativos. Para o efeito, poderá, sobre o nosso ponto de vista, contribuir para este processo de desenvolvimento a adoção de uma perspectiva curricular integrada.

Entenda-se a integração curricular, na linha do que concebe Beane (1997) e Alonso (2013) como o diálogo e o espaço de interação entre as diversas componentes da vida escolar: os diferentes campos do saber disciplinar, a experiência dos alunos e dos professores e a comunidade envolvente.

Na realidade, podemos afirmar que a conceção integrada do currículo se desenvolve num diálogo multidirecional entre o saber de cada disciplina, as experiências vividas pelos alunos, as experiências e a disponibilidade dos professores para colaborarem entre si e com os alunos, com o intuito de construir um processo de

ensino-aprendizagem contextualizado e significativo, desenvolvendo nos alunos competências científicas, críticas e reflexivas.

Na verdade,

[a] integração curricular apela a uma visão global e diferenciada do aluno enquanto pessoa e das suas diversas capacidades [...] suscetíveis de serem exploradas em situações de aprendizagem [assim, vai] possibilitar uma relação mais ativa, sistémica e significativa do aluno com o conhecimento e a cultura. (Alonso & Sousa, 2013, p. 54)

O currículo integrado, enquanto espaço e meio, oferece condições para que os alunos desenvolvam competências de ação, consciência, autonomia, responsabilidade e reflexão, essenciais para dar resposta aos constantes desafios da sociedade democrática contemporânea.

De acordo com Fonseca (2011), com o intuito de proporcionar aos alunos uma abertura a novos horizontes sobre o mundo cada vez mais global, apela-se a uma nova forma de conceber a educação para a cidadania. Neste sentido, segundo Nogueira e Silva (2001), a educação para a cidadania deve ser promovida como um processo de ensino-aprendizagem construtivo e contextualizado, tendo em conta as necessidades dos alunos.

Assim, será através de um processo de ensino-aprendizagem integrado que o cidadão do século XXI construirá, proactivamente, uma cidadania centrada e articulada em normas de conduta, visando o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, bem como o seu desenvolvimento na resolução de problemas, de forma participada, crítica e responsável. Para além disso, a perspetiva integrada do conhecimento supõe um processo educacional que requer o reconhecimento do aluno como alguém que tem de desempenhar um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, bem como o compromisso de responder, de forma holística, aos problemas que lhe são colocados, tendo de se assumir como um cidadão ativo na “micro sociedade” que é sala de aula, no seu contexto geral. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem relativamente à formação do carácter do aluno não pode ser mediado por um processo de endoutrinação, mas sim através de um processo desenvolvimental, no qual se prospera uma consciência moral autónoma, através da capacidade reflexiva, sendo esta um motor potencializador de uma cidadania ativa.

O desenvolvimento da educação para a cidadania implica que as questões da cidadania sejam não só desenvolvidas na tal “micro sociedade”, que é a turma e a sala

de aula, mas também que toda a escola seja uma escola cidadã. Assim sendo, em conformidade com Fonseca (2011), entenda-se por escola cidadã uma instituição que aprende e que cujo os seus professores são investigadores reflexivos, preocupados com a leitura crítica do currículo e em trabalhar em equipa, no sentido de promover o bem estar e o aprender a aprender dos alunos. A escola cidadã como escola-comunidade autónoma estabelece que, tanto os professores como os alunos, trabalhem cooperativamente e colaborativamente com o intuito de partilhar conhecimentos, ações e decisões que, para além de os preparar para a integração na sociedade, os leve a reconhecerem-se como aluno cidadão ativo.

*Capítulo III*

*Configuração Metodológica do Projeto*

No terceiro capítulo deste Relatório de Estágio procedemos à exposição e descrição dos objetivos previstos para as nossas práticas pedagógicas, bem como todo o processo metodológico que sustenta a componente de investigação educativa, na linha da distinção que Elliot (1990) faz entre investigação educativa e investigação sobre educação. Elliot entende a educação educativa “como um tipo de investigação naturalista, através da qual se compreende a realidade em estudo e se procura resolver os seus problemas, melhorar e inovar as práticas educativas a partir do próprio contexto” (Fonseca, 2011, p. 207) em que se procura que as crianças/alunos desempenhem um papel ativo.

### **3.1 – Objetivos**

Com o intuito de potencializar a sala de aula como um espaço de promoção de uma cidadania ativa, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, elencamos dois conjuntos de objetivos que nos auxiliam a estruturar e orientar a prática desenvolvida ao longo de todo o percurso. Estes objetivos dividem-se em dois grupos: o primeiro conjunto remete aos objetivos do Relatório e que estão associados ao nosso desenvolvimento pessoal e profissional e o segundo conjunto está mais centrado nas aprendizagens das crianças/alunos. Contudo, embora se possa subdividir o conjunto dos objetivos, estes dialogam entre si e interligam-se em prol de uma práxis contextualizada e significativa.

#### **3.1.1 – Objetivos de projeto**

- Observar os contextos educativos da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a compreender as características e pré-requisitos das crianças na área de Formação Pessoal e Social e na área de Cidadania;
- Planificar, articulando as diferentes áreas de conteúdo, tendo por base as necessidades e os diferentes níveis de aprendizagem das crianças;
- Promover a Formação Pessoal e Social das crianças/alunos;
- Compreender as conceções que o(a) educador(a) e o(a) professor(a) possuem acerca da educação para a cidadania;
- Analisar e problematizar as conceções do(a) educador(a) e do(a) professor(a);

- Criar condições para o desenvolvimento de uma Cidadania Ativa na sala de aula/escola;
- Avaliar reflexivamente as nossas práticas de Educação para a Cidadania no Estágio I e II.

### **3.1.2 – Objetivos centrados nas aprendizagens das crianças e/ou dos alunos**

- Desenvolver o raciocínio moral;
- Saber as regras sociais e cívicas;
- Tomar decisões de forma progressivamente autónoma e responsável;
- Saber ser solidário com os colegas e com a comunidade;
- Saber resolver situações/problemas de forma autónoma e responsável.

## **3.2 – Metodologias**

Segundo Almeida (1994, p. 193), por metodologia podemos compreender como o conjunto de processos, procedimentos e instrumentos de pesquisa utilizados por um investigador para realizar a sua investigação. Nestes termos, a investigação educativa foi realizada ao longo das intervenções tanto no Estágio I (Educação Pré-Escolar) como no Estágio II (1.º Ciclo do Ensino Básico).

Neste sentido, ao recriarmos a sala de aula como um “laboratório” na prática de uma educação para a cidadania, tínhamos como objetivo a construção de um espaço de promoção de aprendizagens ativas, explorando situações reais e contextualizadas, nas quais o professor assume uma atitude pesquisadora, analítica e reflexiva, tal como o aluno. Deste modo, demos primazia a competências como “escutar”, “aprender a agir”, “refletir na e sobre a ação”, e ainda agir sobre as reflexões e, se necessário, refletir novamente sobre esta mesma ação.

Assim sendo, consideramos o estudo de caso, com laivos de uma investigação-ação, como o processo metodológico que mais se adapta à realização dos objetivos deste trabalho de investigação.

Neste seguimento, de acordo com Yin (2003), o estudo de caso é considerado um “inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre fenómeno e contexto não são claramente evidentes.” (citado por Alves e Azevedo, 2010, p. 81). Esta metodologia é utilizada quando surge a necessidade de estudar questões contextuais, uma vez que estas



podem ter uma grande pertinência para o fenómeno em questão, ou seja, surge do desejo de entender um fenómeno social complexo. Deste modo, o estudo de caso caracteriza-se por três condições fundamentais: o tipo de questão colocada, que deve enfatizar o como e o porquê; o investigador possuir pouco ou nenhum controlo sobre os comportamentos; e o foco de estudo estar mais centrado no presente. De uma forma geral, o estudo de caso deve ter em conta diversos aspetos, como por exemplo, a significância, na medida em que deve ser um estudo com contributo para o interesse geral; ser completo; considerar perspetivas alternativas, na medida em que devem convergir diversas visões e teorias; e, divulgar evidências suficientes, que devem ser criteriosamente selecionadas.

No que concerne à investigação-ação, realizando uma revisão bibliográfica acerca da mesma, surgem diversas respostas com inúmeras propostas de definição para o conceito. Em conformidade com Coutinho *et. al.* (2005), “trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível, tal como consideram Gómez *et. al.* (1996) ou ainda McTaggart (1997), chegar a uma “conceptualização unívoca” (...)” (p.359). Deste modo, ainda de acordo com este mesmo autor (2009), a investigação-ação pode ser entendida como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (p.360). Focando a realidade educativa, o mais importante na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo para a resolução de problemas e para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.

Focando a componente investigativa deste relatório, considerou-se um estudo de caso com laivos de uma investigação-ação, na medida em que se procedeu a uma avaliação inicial dos contextos que, posteriormente, possibilitou traçar um plano de ação que promovesse a sala de aula como um “laboratório” de cidadania ativa, no âmbito da educação para a cidadania. Importa referir que, o estudo de caso recaiu sobre um estudo intenso da turma/grupo, com laivos de uma investigação-ação, na medida em que pretendemos melhorar as práticas e os comportamentos das crianças e dos alunos. Neste sentido, a partir da observação direta inicial, foi possível detetar as necessidades e os verdadeiros problemas das crianças e dos alunos, de modo a planificar de forma contextualizada e significativa. Após planificar e atuar, era imperativo refletir na ação e sobre a ação. Esta última fase de reflexão serve como ponto de partida para uma nova

planificação e, assim, dar início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas experiências de ação reflexiva. Perante este processo, surge necessidade de o professor investigador explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo.

Atendendo que o principal objetivo remetia para a promoção e transformação da sala de aula num “laboratório” de cidadania ativa, foi necessário ter por base um modelo de investigação-ação, sendo esta a modalidade de prática. Assim sendo, de acordo com Coutinho *et. al.* (2009), a investigação-ação prática é caracterizada por um protagonismo ativo e autónomo do professor, sendo este o condutor do processo de investigação. O principal objetivo do professor investigador passa pela compreensão da realidade assumindo este um papel socrático, isto é, promove a participação e a autorreflexão das crianças e dos alunos. É neste modelo de investigação-ação prática que se encontra a perspetiva de Stenhouse (1991), apresentada no Capítulo III, relativamente ao papel do professor enquanto um constante investigador nas e das suas práticas. Importa realçar que dada o pouco tempo que tivemos para a realização dos estágios e deste Relatório, não pudemos desenvolver uma investigação-ação, esta apenas nos serviu de inspiração para compreender e melhorar as práticas educativas nos nossos contextos de estágios.

Ao longo da investigação educativa dos nossos contextos de estágios utilizamos diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, a saber:

- A **observação-participante**, na qual o investigador está implicado na participação do estudo e é através desta que interrogamos a realidade e construímos hipóteses. Em conformidade com Amendoeira (2009), [n]a observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes. (citado por Bettencourt, 2015, p.47)
- A **entrevista**, na medida em que pode ser encarada como um complemento da observação, permitindo recolher aspetos subjetivos das pessoas, tal como afirma Olabuénaga (1999) “(...) una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional com una o varias personas(...)” (p.165). Deste modo, a entrevista, de natureza qualitativa, foi semiestruturada e realizada individualmente. Neste sentido, as entrevistas foram feitas ao educador/professor, com o intuito de compreender como os mesmos concebem e

desenvolvem a educação para a cidadania dentro da sala de aula, tendo em conta a formação global das crianças como cidadãos autónomos, responsáveis e interventivos;

- O **diário de aula**, sendo este um instrumento documental, no qual se define como um espaço narrativo do pensamento, que posteriormente se constitui em reflexão. Segundo Zabalza (1994) os diários são espaços nos quais existem narrativas dos pensamentos dos professores, figurando a versão que o professor dá da sua própria atuação na aula e das suas próprias perspetivas. À luz dos registos do diário de aula, surgem inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder e inúmeras oportunidades para refletir da prática educativa. Segundo Coutinho *et. al.* (2009) “[e] é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” (...)” (p. 358). Durante a prática educativa, é necessário que o professor investigador reflita na ação, ou seja, a reflexão ocorre durante a prática letiva, e reflita sobre a ação, sendo que esta reflexão ocorre após a prática, com o intuito de rever as operações efetuadas. Neste sentido, esta reflexão possibilita o desenvolvimento, o aperfeiçoamento e, até mesmo a mudança das práticas, na medida em que permite ao professor investigador uma melhor compressão dos acontecimentos provenientes da sua ação. Deste modo, o diário de aula é um instrumento potencializador da existência de uma **reflexão na ação e sobre a ação** por parte do professor;
- A **análise documental**, como forma de complementar a observação feita inicialmente, como também para caracterizarmos as crianças e os alunos através dos processos individuais, elaborarmos o Projeto Formativo Individual (PFI) e elaborarmos as sequências didáticas;
- **Registos fotográficos.**

Ainda no que diz respeito à metodologia, importa salientar que ao longo do percurso de investigação foram tidas em considerações todas as questões éticas e deontológicas inerentes ao processo investigativo, nomeadamente salvaguardada a confidencialidade e o anonimato dos contextos e dos seus intervenientes, assim como foi obtido um consentimento informado e esclarecido de todos os participantes.

## *Capítulo IV*

### *O Estágio Pedagógico, contextualização dos contextos*

Neste ponto, torna-se preponderante dar a conhecer os contextos em que se desenrolaram as nossas práticas pedagógicas, nomeadamente em contexto de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambos os contextos contemplarão a caracterização dos Núcleos Escolares; a caracterização dos meios onde se inserem as escolas envolvidas; a caracterização das salas de atividades/aulas; a caracterização das crianças/alunos, destacando e mobilizando respetivas potencialidades que, de certa forma, influenciaram, justificaram e fundamentaram muitas das decisões e opções tomadas. Também neste ponto serão descritas, analisadas e refletidas algumas atividades relativas à temática em questão e que foram realizadas no âmbito dos dois estágios pedagógicos. Como forma de sistematizar toda a informação das atividades, será apresentado, primeiramente, um quadro síntese das atividades com as respetivas áreas focos e associadas.

Para que um educador/professor consiga desenvolver as suas funções de forma consciente e correta, torna-se fulcral que este, inicialmente, conheça o contexto no qual irá desenrolar a sua ação educativa, tendo em conta as necessidades do mesmo. Neste sentido, o educador/professor deve assumir uma atitude investigativa, pesquisando informações/dados que o possibilitam analisar, refletir e compreender o que o rodeia e onde está inserido para, posteriormente, atuar de forma consciente, orientada e adequada. Esta ideia é reforçada por Fonseca (2013) que afirma que atualmente se perfila

[u]m professor que se preocupa em promover um processo educativo contextualizado e significativo para os seus alunos e que em função disso desenvolve uma ação pedagógica informada e refletida, resultado do diálogo entre a teoria, a prática e os valores que as sustentam. (p.180)

É de referir que toda esta abordagem da caracterização dos contextos pedagógicos em que ocorreram os estágios teve por base a consulta de muitos documentos oficiais das instituições escolares, dos quais o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG), o Plano Anual de Atividades (PAA), os Planos Individuais e os Processos dos alunos, que foram disponibilizados pela educadora e professora cooperantes.

## ***O Meio***

Com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas significativas e adequadas, o educador/professor deve inteirar-se do conhecimento do meio, no qual a instituição escolar está inserida. Através deste conhecimento, o educador/ professor pode aproveitar as diversas potencialidades do mesmo, para a construção de aprendizagens significativas para as crianças e para os alunos. Nesta linha de pensamento, Zabalza (1998) defende que “[o] meio social, natural, cultural, etc., é um imenso salão de recursos formativos. Alguns desses recursos são especializados e incorporam-se como “matéria” ampliado para as experiências formativas. Outros constituem elementos comuns da vida das crianças.” (p.55), ou seja, muitas das aprendizagens resultam quer das características físicas do meio local quer das interações que as crianças e os alunos realizam ao contatarem com as pessoas que se encontram no meio envolvente.

## ***A Sala***

### ***Organização do espaço***

Relativamente à sala, o educador/professor deve refletir sobre a sua organização na tentativa de a potencializar no que toca às aprendizagens das crianças e dos alunos. O mesmo deve ter em conta a sua flexibilidade e versatilidade, contribuindo para a criação de novos saberes e novas experiências. Segundo Cunha (2013) “(...) o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos” (p. 5). Partindo desta citação, e tendo em conta que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, é fundamental que exista um ambiente educativo capaz de potenciar e estimular o desenvolvimento da criança. Para além disso, sendo a criança/ o aluno um ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões, torna-se imprescindível que o espaço seja concebido de modo a permitir estas mesmas escolhas desenvolvendo assim, a autonomia das crianças e dos alunos. Posto tudo isto, a organização da sala é o reflexo das intenções do educador/professor, sendo indispensável que este se interroge sobre a sua função, finalidades e utilização, com o intuito de planear e fundamentar as razões dessa organização.

### ***Organização do tempo***

Desde muito cedo, a organização do tempo é algo incutido pelas instituições escolares, sendo este um elemento estrutural e estruturante da cultura da escola. Neste sentido, na Educação Pré-Escolar, a organização temporal é elaborada através de uma rotina, sendo esta, segundo as OCEPE, “pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27). Nesta linha de pensamento, Zabalza (1998) afirma que “[a]s rotinas atuam como as organizadoras estruturantes das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido.” Esta sequência diária permite que as crianças tenham o conhecimento antecipado do seu dia-a-dia, ou seja, a previsibilidade subjacente à implementação de uma rotina diária estável permite que as crianças tenham um conhecimento do seu dia-a-dia desenvolvendo assim, a autonomia das mesmas, uma vez que não necessitam que educador lhes diga o que se sucederá a seguir. Paralelamente, as rotinas possuem uma outra dimensão fulcral para o desenvolvimento das crianças no que toca à promoção de valores, relativamente ao compromisso de cumprir o que está previamente estabelecido. Esta ideia é reforçada por Zabalza (1998), na medida em que este autor afirma que as rotinas “costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto; reforçamos rotinas baseadas na ordem ou no cumprimento dos compromissos.” (p. 52).

Por outro lado, o período letivo centra-se nas diferentes formas de mobilizar e afetar esse recurso de forma a potencializar a aprendizagem dos alunos. De acordo com Arends (1995), o tempo é compreendido como “o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (p.79).

### ***Grupo/Turma***

Com o objetivo de o educador/professor proporcionar uma boa aprendizagem às crianças e aos alunos, torna-se preponderante que este conheça o grupo e a turma no seu todo, como também se apodere das características individuais de cada criança e de cada aluno. Este conhecimento envolve um processo de observação, análise e avaliação com diversos intervenientes, sendo este o fundamento de toda a prática pedagógica. Após

este processo, o educador/professor é capaz de determinar e aplicar estratégias adequadas à realidade em que se encontra.

#### **4.1- Caracterização do contexto de estágio em Educação Pré-Escolar**

O estágio pedagógico em Educação Pré-Escolar inseriu-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico I numa escola, com um grupo de crianças em idade pré-escolar.

##### **4.1.1- O meio**

A escola onde realizamos o estágio localiza-se no concelho da Ribeira Grande. Esta insere-se na costa norte da ilha, possuindo milhares de habitantes, facto pelo qual existem três escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com Jardins de Infância integrados, uma escola do Ensino Básico 2/3, uma creche, um jardim de infância de cariz de solidariedade social e três centros de animação cultural direccionados às crianças mais desfavorecidas.

No meio envolvente da escola existem diversas instituições e serviços sociais que apoiam a população em questão. Deste modo, nas proximidades existe uma Casa de Povo, uma Farmácia, um Posto Médico, uma Junta de Freguesia, um posto da P.S.P, um Centro de Dia para Idosos, dois Bancos, uma Igreja, os Correios e uma Padaria. Acresce-se ainda, que esta freguesia detém o maior porto de pesca artesanal dos Açores, uma produção de citrinos, hortaliças e gado, serrações e várias lojas comerciais. Relativamente à história socioeconómica está centrada em dois pólos distintos: o piscatório e o agropecuário.

Neste seguimento, tanto as instituições e serviços sociais acima supracitados, como a história socioeconómica da freguesia podem ser rentáveis na abordagem a diversos conteúdos presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) como por exemplo, a alimentação, as profissões, o vestuário, entre outros, através de visitas de estudo. No âmbito do estágio desenvolvido na Educação Pré-Escolar utilizamos alguns destes recursos do meio local para a diversidade das nossas intervenções, nomeadamente as visitas de estudo. Neste sentido, as visitas de estudo são fundamentais para uma maior abertura da escola à comunidade envolvente. Esta ideia é reforçada por Monteiro (1995) que afirma que “as



visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projectos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional” (citado por Rebelo, 2014, p.17), sendo consideradas como uma das estratégias mais estimulantes no processo de ensino-aprendizagem. Esta estratégia reveste-se de um carácter motivador para os alunos, tornando a aprendizagem mais significativa. Para além disso, as visitas de estudo proporcionam conhecimentos e saberes através de atividades interdisciplinares, demonstrando aos alunos que a compreensão dos conhecimentos não são compartimentados, uma vez que a mesma realidade pode ser abordada de diferentes formas.

Esta ideia é reforçada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) nas quais se defende que “[a] exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão (...)” (p.85), ou seja, a abordagem dos conteúdos terá de ser contextualizada no meio das crianças. Outro aspeto a realçar destes locais, remete para a articulação e participação da comunidade local no meio escolar, através de um processo de socialização.

Assim sendo, no contexto do Dia do Pão-por- Deus, realizamos uma visita de estudo ao Centro de Dia para Idosos existente no meio local, percorrendo algumas ruas do mesmo. Paralelamente, uma outra estratégia de inclusão do meio local na nossa sala de aula, passou pela vinda de um convidado para aprofundar e esclarecer questões referentes à temática da tradição do Pão-por-Deus. Deste modo, tivemos o privilégio de ter a presença de uma avó de uma das crianças da sala, promovendo a participação de outras pessoas no processo ensino-aprendizagem das crianças.

#### **4.1.2- A escola**

De acordo com o PEE a escola pretende combater o insucesso e a indisciplina “formando cidadãos críticos, autónomos e participativos nas atividades sociais e culturais da comunidade”, preparando-os para a inserção na sociedade, cada vez mais, desenvolvida. Neste sentido, a escola centrava-se em apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem e na participação dos encarregados de educação nas atividades dinamizadas pela mesma.

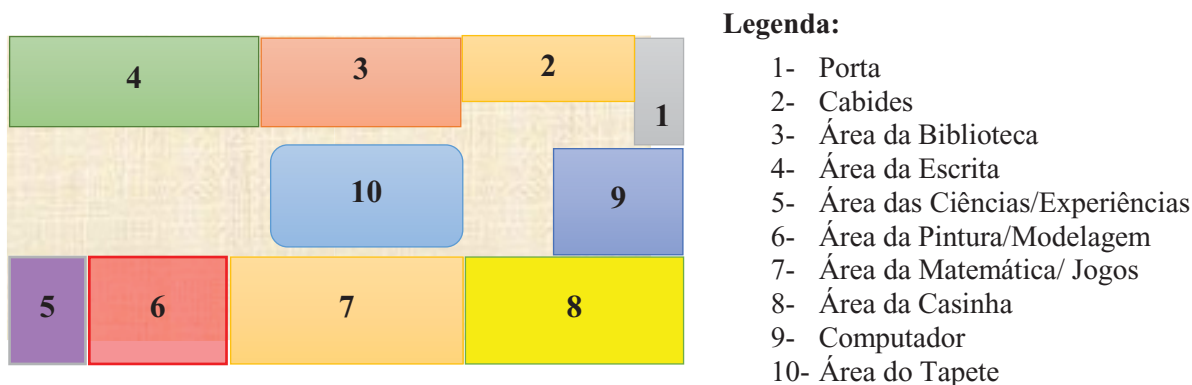
Relativamente à estrutura do edifício, a escola é do tipo Planos Centenários com dois edifícios, sendo que cada um deles continha cinco salas de aulas, nomeadamente duas salas de Jardim de Infância e três de 1.º Ciclo do Ensino Básico, um *hall* de entrada e quatro casas de banho. A escola tinha ainda um refeitório para servir os almoços, um ginásio com um palco para a realização das festas e uma sala de apoio aos funcionários e professores. Ao redor da escola existia um espaço ao ar livre que funciona como recreio para as crianças, com poucas condições devido a ter muito pó, areia e não ter sombras. Um aspeto importante a referir é o facto de o recreio não possuir qualquer equipamento lúdico, tendo apenas um campo de futebol degradado. A presença de equipamentos lúdicos é fulcral no desenvolvimento de destrezas e habilidades motoras nas crianças comprometendo, assim o seu desenvolvimento.

#### 4.1.3- A sala de atividades

A sala de atividades do Pré-Escolar era ampla e possuía uma boa luminosidade fornecida por três grandes janelas. Relativamente ao mobiliário, este era adequado ao tamanho das crianças, estando acessível a qualquer uma, e em bom estado de conservação. Neste sentido, podemos afirmar que a sala de atividades está organizada conforme as necessidades do grupo, isto é, com espaço para que as mesmas possam circular, trabalhar e brincar à vontade.

##### 4.1.3.1- A organização do espaço

Relativamente à organização, a sala de atividades encontrava-se dividida por sete áreas: a área do tapete, a área da escrita, a área da expressão plástica, a área da matemática/ jogos, a área das ciências/experiências, a área da casinha e a área da biblioteca. Importa referir que cada área tinha um número máximo de crianças, de modo a promover um clima harmonioso de aprendizagem.



**Figura 1:** *Planta da sala de atividades.*

De forma a controlar o número de crianças em cada área, a educadora cooperante utilizava um quadro de dupla entrada, com os nomes das crianças e das áreas. Neste quadro, a criança quando decidia ir para uma determinada área marcava (no cruzamento do seu nome e da área) com a cor vermelha e quando decidia sair da área marcava com a cor azul. Esta estratégia inserida na rotina das crianças era uma forma de promover a responsabilidade e a autonomia das mesmas.

No que concerne aos recursos existentes na sala de atividades, existia uma diversidade de jogos de mesa, materiais manipulativos, livros e materiais das diferentes expressões. Paralelamente, possuía um computador com acesso à internet, tendo sido este um recurso valioso no desenvolvimento de diversos trabalhos, facilitando o trabalho do educador e das crianças.

Refira-se ainda que, também existiam diversos placards afixados, tais como: o mapa das tarefas, o mapa das presenças, o mapa do tempo, um calendário, um mapa dos aniversários, um mapa das áreas da sala, um mapa de contagem das crianças e um mapa de “Mostrar, Contar e Escrever”. Estes mapas eram instrumentos de trabalho das rotinas das crianças, sendo estes indispensáveis para o desenvolvimento das mesmas.

#### 4.1.3.2- A organização do tempo

No que concerne à organização temporal, existem momentos dedicados a rotinas diárias, com a finalidade de promover nas crianças aprendizagens diversificadas. Assim sendo, as rotinas da sala são estabelecidas em conjunto com as crianças, podendo ser acrescentadas/substituídas de acordo com as necessidades do grupo e do trabalho. Desde cedo as crianças devem conhecer rotinas básicas como: chegar, pendurar os casacos e as mochilas; vestir a bata; sentar no seu lugar; arrumar os materiais e jogos quando acabam o trabalho; e vestir os casacos para sair da sala.

De acordo com as observações, a rotina diária da sala de atividades (quadro 1) organiza-se em diferentes momentos de atividades estruturadas e de trabalho autónomo, sem esquecer os períodos de acolhimento, recreio, higiene e alimentação.

Horário	Atividades
09h00-10h30	<p><b>Acolhimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Canção do “Bom Dia”;</li> <li>-Rotinas: mapa “Mostrar, Contar e Escrever”; preenchimento dos mapas das presenças, do tempo meteorológico e do tempo cronológico; dar comida aos animais e regar as plantas.</li> <li>-Conversa, à roda da mesa, em relação ao plano de distribuição de trabalhos</li> </ul>

	e atividades; - Início das atividades estruturadas/autónomas.
<b>10h30-11h00</b>	<b><i>Lanche e recreio</i></b>
<b>11h00-12h30</b>	<b>Atividades na sala de atividades:</b> - Continuação das atividades iniciadas previamente; - Atividades de trabalho autónomo.
<b>12h30-13h30</b>	<b><i>Almoço e recreio</i></b>
<b>13h30-15h00</b>	<b>Atividades na sala de atividades:</b> - “Hora do Conto” - Exploração de uma área em grande grupo.

**Quadro 1:** *Rotina da sala de atividades.*

Neste seguimento, a rotina diária do grupo iniciava-se com um momento de acolhimento, das 09h00 às 09h30, com as crianças sentadas ao redor da mesa. Neste momento, as crianças ao sentar inscreviam-se no mapa “Mostrar, Contar e Escrever” para poderem partilhar uma novidade com os colegas. Após as inscrições, o par dos presidentes procedia à leitura do respetivo mapa, dando a vez a cada colega para falar. Finalizada a partilha das novidades, as crianças davam início ao cumprimento das seguintes tarefas: marcação do tempo meteorológico e cronológico; contagem das crianças e revisão do mapa dos pares das tarefas. Posteriormente, cantavam a música do “Bom-dia” e dialogavam sobre o respetivo plano de atividades para aquele dia. Ao sair da mesa, a educadora lembrava aos restantes pares para o cumprimento das suas tarefas, antes de realizarem as suas atividades. A sala possuía uma agenda na qual estava estabelecido para cada dia, a área a trabalhar, paralelamente, com o trabalho autónomo. Entre as 10h30 e as 11h00 as crianças lanchavam e tinham um momento de recreio. Após este momento, das 11h00 às 12h30, as crianças continuavam/terminavam os seus trabalhos, arrumando todo o material que tinham utilizado. Nos últimos 15 minutos antes do almoço, o grupo tinha o momento da “Hora das Comunicações”, no qual, em grande grupo, a criança voluntária mostrava e falava sobre o trabalho que desenvolveu aos restantes colegas. A parte da tarde iniciava-se com a hora da história e, de acordo com o dia, com a exploração de uma determinada área em grande grupo. O dia termina com o lanche das crianças no tapete.

#### 4.1.4- O grupo de crianças

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) cada criança é um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas distintas de aprender. É neste seguimento, que se torna preponderante conhecer o grupo nas suas mais variadas componentes, com o intuito de adequar a nossa ação à diversidade de necessidades e interesses das crianças.

Neste sentido, o grupo era constituído por vinte crianças, sendo que quinze destas frequentavam a educação pré-escolar pela primeira vez e as restantes pela segunda. Do grupo, onze crianças eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Relativamente às idades, era um grupo heterogéneo, na medida em que existiam crianças com 4 anos, 5 anos e 6 anos e, por conseguinte, diferentes níveis de aprendizagem. Importa salientar que das vinte crianças deste grupo, uma criança possuía Necessidades Educativas Especiais (NEE) e uma outra estava inserida no Núcleo de Educação Especial.

Fazendo uma caracterização geral do grupo, este por conter, na sua grande maioria, crianças novas no mundo escolar apresentava umas características especiais que determinaram a dinâmica de trabalho nos primeiros momentos. Assim sendo, era um grupo que, por possuir diferentes faixas etárias, detinha diversos níveis de aprendizagem e que se encontrava em diferentes fases de aquisições. Relativamente a dinâmicas de uma sala de atividades, as crianças não possuíam qualquer tipo de rotina associada à sala, não sendo autónomas nem participativas na realização de trabalhos. Relativamente à convivência social, o grupo de crianças não sabia interagir e brincar, de forma harmoniosa, com o outro, surgindo uma grande frequência de conflitos entre os mesmos. Importa referir que o grupo não conhecia as regras da sala de aula, surgindo, consequentemente, um incumprimento e um desrespeito pelas mesmas.

A criança A é uma criança com quatro anos, um pouco tímida e introvertida, porque não interage com os outros por iniciativa própria, manifestando algumas reticências em participar em grande grupo. A mesma não emite opiniões por iniciativa própria, necessitando de alguns incentivos por parte da educadora/estagiárias. Para além disso, manifesta interesse e gosto em participar em atividades de expressões artísticas, na medida em que realiza as atividades que são propostas. Também apresenta algumas dificuldades na contagem, necessitando de auxílio ao nível da sequência numérica. É

uma criança que sabe as cores e distingue as formas, apesar de não saber os respectivos nomes.

A criança B tem quatro anos e apresentava, inicialmente, alguma timidez. Contudo com o passar do tempo, já é capaz de interagir por iniciativa própria em atividades de pequeno e grande grupo. A mesma é capaz de emitir informações oralmente através da formulação de frases completas e coerentes. A criança consegue nomear os números, respeitando a sequência numérica, associando os números às respectivas quantidades. Para além disso, identifica e distingue as cores e as formas, nomeando os respectivos nomes. Não tem por hábito escolher a área da pintura e da modelagem, necessitando de algum apoio aquando da realização das mesmas, nomeadamente em aspetos de pinça fina, como por exemplo agarrar no pincel.

A criança C tem quatro anos, é calada e interage apenas quando lhe é solicitado. Por conseguinte, a mesma só participa nos diálogos quando é questionada, tendo apenas intervenções pontuais nas dinâmicas de grupo. A criança apresenta dificuldades na contagem, na sequência numérica e na identificação das cores e das formas. A mesma manifesta um gosto particular por atividades de “Faz de Conta”, sendo que a área da casinha é uma das suas áreas preferidas.

A criança D tem quatro anos, respeita as regras de convivência em grupo e as opiniões dos outros. A mesma participa por iniciativa própria nos diálogos, sendo capaz de comunicar de um modo adequado à situação em causa. Manifesta interesse em jogos matemáticos, uma vez que esta área se encontra nas suas preferências. Por vezes, confunde as cores e as formas, não as identificando corretamente. Para além disso, a criança apresenta um bom domínio das técnicas de pintura e modelagem.

A criança E tem quatro anos, respeita os outros e as suas opiniões, esperando pela sua vez nos diálogos e nos jogos. É capaz de identificar comportamentos inadequados nos colegas, sendo capaz de intervir, chamando-os à atenção. Apresenta um discurso coerente e eloquente, respeitando a sequência dos acontecimentos. A mesma é capaz de nomear os números, tendo consciência da sequência numérica e das quantidades associadas. Além disso, distingue e identifica as cores e as formas, nomeando os respectivos nomes. Manifesta interesse e curiosidade pelo que a rodeia, procurando encontrar explicações para as questões apresentadas. Por último, a mesma

domina as técnicas, mostrando facilidade nas atividades de pintura, modelagem e desenho.

A criança F tem cinco anos, é calada e introvertida, contudo é capaz de interagir com os outros nas dinâmicas de grupo, quando lhe é proposto. Deste modo, a mesma só participa quando lhe é solicitado, respondendo de forma coerente e adequada à situação. A criança possui a contagem correta, a sequência numérica, identifica e distingue as cores e as formas. Nas expressões artísticas, a criança domina as técnicas da pintura, da modelagem e do desenho, cumprindo as atividades que lhe são propostas.

A criança G tem cinco anos (prima da criança C), é uma criança calada, que apenas interage quando lhe é solicitado. Por conseguinte, a mesma só participa nos diálogos quando é questionada, tendo apenas intervenções pontuais nas dinâmicas de grupo. Apresenta dificuldades na contagem, não possuindo a sequência numérica. Não identifica nem distingue todas as cores e as formas. Por último, manifesta um gosto particular por atividades de “Faz de Conta”, sendo que a área da casinha é uma das suas áreas preferidas.

A criança H tem cinco anos e é calada, embora tenha intervenções por iniciativa própria pontualmente. Apresenta algumas dificuldades ao exprimir-se, nomeadamente na articulação das palavras e na construção de frases, pois esta não elabora frases completas ao nível da sintaxe. A mesma possui uma contagem e uma associação dos números às quantidades com dificuldades. Não sabe identificar e distinguir as cores e as formas, apresentando alguma confusão nestes aspetos. Manifesta um forte interesse pela área da pintura, apesar de ainda não ter adquirido as noções e as técnicas referentes a esta área, nomeadamente em aspetos de pinça fina, como por exemplo agarrar no pincel.

A criança I tem cinco anos, muitas vezes não espera pela sua vez na participação dos jogos e dos diálogos, não respeitando os outros. Além disso, a mesma manifesta comportamentos violentos para com os outros. A criança expressa-se oralmente sem dificuldades, respeitando a sequência dos acontecimentos, apesar de possuir um vocabulário pobre, pois esta criança muitas vezes refere-se aos objetos como “a coisa”. Além disso, possui a contagem sem dificuldades, associando os números às quantidades. Sabe identificar e distinguir as cores e as formas, nomeando os respetivos nomes. Apresenta algumas dificuldades nas técnicas de desenho e pintura, nomeadamente em aspetos de pinça fina, como por exemplo agarrar no pincel. A

mesma demonstra interesse e curiosidade pelo que a rodeia, procurando encontrar explicações para as questões colocadas.

A J tem cinco anos, não espera pela sua vez na intervenção dos jogos e dos diálogos, não respeitando os outros. Para além disso, a mesma manifesta comportamentos violentos para com os outros, resolvendo sempre os seus conflitos através da violência. É pouco autónoma, dependendo do auxílio da educadora/estagiária para a realização de uma atividade, não revelando muito interesse pelas atividades dentro da sala de aula. A criança expressa-se por iniciativa própria, apesar de não construir frases completas e coerentes a nível de sintaxe. A mesma possui um vocabulário pobre, na medida em que, muitas vezes, refere-se aos objetos como “as coisas”. Não foi possível observar a contagem e a sequência numérica desta criança. Sabe identificar e distinguir as cores e as formas, apesar de não nomear os respetivos nomes. Apresenta algumas dificuldades na pintura e no desenho, não tendo ainda a noção da figura humana, pois esta criança ainda não consegue desenhar um corpo humano, com cabeça, tronco e membros. Demonstra um forte interesse pelo que a rodeia, apresentando curiosidade e interesse no processo de descoberta e exploração.

A K tem 5 anos, espera pela sua vez na intervenção dos jogos e dos diálogos e respeita os outros, contribuindo para a boa convivência do grupo. Além disso, é capaz de interagir por iniciativa própria em atividades de pequeno e grande grupo, manifestando também uma grande autonomia. Expõe informações oralmente com clareza e coerência, respeitando a ordem de ideias. A mesma é capaz de contar e associar os números às quantidades sem dificuldades. Além disso, distingue e identifica as cores e as formas, nomeando os respetivos nomes. Demonstra um grande interesse pela pintura e modelagem, tendo em conta a utilização das técnicas de cada uma. Revela curiosidade e interesse pelo que a rodeia, encontrando explicações provisórias para as questões colocadas.

A L tem 5 anos, por vezes, não consegue esperar pela sua vez na intervenção dos jogos e diálogos, desrespeitando os outros. Para além disso, consegue interagir, por iniciativa própria, com os outros em atividades de pequeno e grande grupo, manifestando ser autónoma. Relata acontecimentos com clareza no discurso e respeito pela sequência de acontecimentos, possuindo algum vocabulário. A mesma é capaz de contar e associar os números às quantidades sem dificuldades. Além disso, distingue e identifica as cores e as formas, nomeando os respetivos nomes. Esta criança possui



diferentes técnicas e conhecimentos relativamente à pintura, ao desenho e à modelagem. Por último, demonstra interesse e curiosidade pelo que a rodeia.

A M tem cinco anos, espera pela sua vez e cumpre as regras de convivência na sala de aula. Além disso, interage de forma autónoma em jogos e diálogos, respeitando os outros. É das crianças que realiza as suas tarefas de forma autónoma, tendo interiorizado a sua tarefa e as dos colegas. Consegue relatar acontecimentos com coerência e lógica, tendo apenas algumas dificuldades na articulação das palavras. Sabe contar e possui a sequência correta dos números, associando os números às suas quantidades. Além disso, distingue e identifica as cores e as formas, nomeando os respetivos nomes. Domina alguns conhecimentos e técnicas relativamente à pintura e modelagem, já possuindo a perceção da figura humana. Por último, demonstra interesse e curiosidade pelo meio que a rodeia, encontrando explicações provisórias para dar resposta às questões. Participa com interesse na implementação da metodologia científica, relativamente à pesquisa e ao registo.

A N tem cinco anos, espera pela sua vez nos jogos e nos diálogos e respeita os outros. Para além disso, respeita as regras da sala de aula, procurando sempre a harmonia com os outros. Expõe informações oralmente com clareza e coerência, respeitando a ordem de ideias. Possui a contagem e a associação dos números às quantidades sem dificuldades. Além disso, distingue e identifica as cores e as formas, nomeando os respetivos nomes. Manifesta um gosto particular por atividades de “Faz de Conta”, sendo que a área da casinha é uma das suas áreas preferidas. Demonstra interesse e curiosidade pelo que a rodeia, procurando encontrar explicações para as questões colocadas.

A O tem cinco anos, por vezes fica impaciente ao esperar pela sua vez, embora respeite os outros. Acresce-se afirmar que a mesma interage, autonomamente, nos jogos e diálogos com os outros. Relata acontecimentos com clareza no discurso e respeito pela sequência de acontecimentos. A mesma possui algum vocabulário. Possui a contagem e a associação dos números às quantidades sem dificuldades. Além disso, distingue e identifica as cores e as formas, nomeando os respetivos nomes. Possui diferentes técnicas e conhecimentos relativamente à pintura, ao desenho e à modelagem. Demonstra interesse e curiosidade pelo que a rodeia.

A P tem seis anos, é uma criança que por vezes demonstra impaciência, não esperando pela sua vez nas intervenções. A mesma interage autonomamente nos jogos e nos diálogos, respeitando as regras estabelecidas. Apresenta um discurso coerente, respeitando a sequência dos acontecimentos. É capaz de nomear os números, tendo consciência da sequência numérica e das quantidades associadas. Além disso, distingue e identifica as cores e as formas, nomeando os respetivos nomes. Manifesta interesse e curiosidade pelo que a rodeia, procurando encontrar explicações para as questões apresentadas. Participa com interesse na implementação da metodologia científica, relativamente à pesquisa e ao registo, desenvolvendo uma atitude crítica perante a informação que encontra. Por último, a mesma domina as técnicas e os conhecimentos das expressões artísticas, mostrando facilidade nas atividades de pintura, modelagem e desenho.

A Q tem seis anos, tem a doença intitulada “X-Frágil”, facto pelo qual está inserida no núcleo das Necessidades Educativas Especiais. É uma criança que, devido à sua doença, não possui uma grande concentração e, conseqüentemente não consegue realizar a mesma tarefa por muito tempo. Apesar das suas dificuldades, reconhece e identifica todos os seus colegas, interagindo com os mesmos de forma natural. Relativamente às outras áreas é nos difícil observar e caracterizar com justiça.

A R tem seis anos, respeita as regras de convivência da sala de aula, espera pela sua vez na intervenção dos jogos e dos diálogos e respeita os outros. É uma criança autónoma nas suas tarefas. Apresenta um discurso coerente, respeitando a sequência dos acontecimentos. É capaz de nomear os números, tendo consciência da sequência numérica e das quantidades associadas. Além disso, distingue e identifica as cores e as formas, nomeando os respetivos nomes. Manifesta interesse e curiosidade pelo que a rodeia, procurando encontrar explicações para as questões apresentadas. Participa com interesse na implementação da metodologia científica, relativamente à pesquisa e ao registo, desenvolvendo uma atitude crítica perante a informação que encontra. Por último, a mesma domina as técnicas e conhecimentos, mostrando facilidade nas atividades de pintura, modelagem e desenho.

A criança S tem seis anos, respeita as regras da sala de aula, esperando pela sua vez na intervenção dos jogos e dos diálogos. Além disso, respeita extremamente os colegas, ajudando a resolver os conflitos que os outros tenham. É pouco segura, necessitando de incentivos por parte da educadora e estagiárias. Importa salientar que a

mesma possui um lado extremamente carinhoso com os colegas. Exprime-se oralmente com clareza e respeito pela ordem de acontecimentos. É capaz de nomear os números, tendo consciência da sequência numérica e das quantidades associadas. Além disso, distingue e identifica as cores e as formas, nomeando os respectivos nomes. A mesma domina as técnicas e conhecimentos, mostrando facilidade nas atividades de pintura, modelagem e desenho. Demonstra interesse e curiosidade pelo que a rodeia.

A T tem seis anos e está inserida no Núcleo de Educação Especial. Respeita os outros e espera pela sua vez na intervenção dos jogos e dos diálogos. Apesar disso, necessita de alguma ajuda para resolver os seus conflitos com os outros, não sendo totalmente autónoma e confiante. Apresenta algumas dificuldades no seu relato oral dos acontecimentos, nomeadamente no que diz respeito à ordem de ideias. É capaz de nomear os números, tendo consciência da sequência numérica e das quantidades associadas. Além disso, distingue e identifica as cores e as formas, nomeando os respectivos nomes. Domina as técnicas e conhecimentos, mostrando facilidade nas atividades de pintura, modelagem e desenho. Demonstra interesse e curiosidade pelo que a rodeia.

Tendo em conta a temática deste relatório de estágio, torna-se preponderante fazer uma breve caracterização do grupo na área de **Formação Pessoal e Social**.

Contextualizando o grupo, este pertencia, na sua maioria, a uma zona piscatória com grande carência a nível económico e social. Tendo em conta a sua inserção social, a maioria das crianças vieram diretamente da rua para a escola, não tendo qualquer tipo de contacto, inicial, com um espaço educativo.

Ao observarmos as crianças e as suas relações, constatamos que o grupo apresentava grandes dificuldades na comunicação e na relação com os outros, demonstrando, muitas vezes, alguns comportamentos violentes. Neste sentido, era evidente uma autonomia de destreza física superior a uma autonomia moral, visto que a resolução dos conflitos passava pela violência. Por vezes, o grupo manifestava atitudes de indisciplina, quer para com os colegas, quer para a professora cooperante e para as estagiárias, manifestando atitudes de rejeição à permanência na sala de atividades. Para além disso, relativamente ao comportamento, era um grupo com uma grande lacuna a este nível, uma vez que não respeitavam as regras da sala de atividades, nomeadamente a capacidade de aguardar a sua vez para falar e de escutar os colegas no uso da palavra.

Além disso, o grupo manifestava grandes carências afetivas e de autoestima com necessidade de chamar a atenção com, por vezes, atitudes menos próprias.

Relativamente à rotina de trabalho de uma sala de atividades, as crianças eram pouco participativas e autónomas, surgindo algumas dúvidas na organização e gestão dos espaços e atividades, persistindo alguns problemas de partilha de materiais e brinquedos. Apresentavam ainda um défice de atenção/concentração e desmotivação pelas aprendizagens. A grande maioria das crianças possuía algumas dificuldades no cumprimento das rotinas da sala de atividades, visto ainda não terem tido nenhum contacto com as mesmas.

Era evidente um grande número de crianças que necessitava de uma atenção mais individualizada na realização de algumas atividades, talvez por este ser um grupo composto por crianças que estavam a frequentar pela primeira vez a Educação Pré-Escolar.

Tendo em conta as características do grupo, existiam fortes possibilidades de desenvolver a área da cidadania de uma forma ativa, aliando as diversas áreas do currículo aos interesses das crianças, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa para as mesmas, convidando-as a participar neste mundo escolar de uma forma harmoniosa.

## **4.2- Caracterização do contexto de estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O estágio pedagógico em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico inseriu-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico. A turma alvo da intervenção pedagógica pertencia ao 2.º ano.

### **4.2.1- O meio**

A escola situava-se no concelho de Ponta Delgada, inserindo-se na parte ocidental da ilha.

No meio envolvente da escola existiam diversas instituições e serviços sociais que apoiavam a população em questão. Deste modo, nas proximidades existia uma Casa de Povo, um Centro de Saúde, uma Igreja, uma Junta de Freguesia e um hipermercado.

Acresce ainda, que esta freguesia detinha uma grande riqueza ao nível do património, nomeadamente no que toca a ermidas, prédios e solares antigos e fontenários.

Neste seguimento, tanto as instituições e os serviços sociais acima supracitados, como o património da freguesia podiam ser rentáveis na abordagem a diversos conteúdos presentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que de acordo com o programa do Estudo do Meio “o meio local, espaço vivido, deverá ser objecto privilegiado uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta.” (Departamento de Educação Básica, 2004, p. 101). Desta forma, torna-se fundamental criar situações de aprendizagens que incluam o contato direto com o meio envolvente e com a comunidade.

A população desta freguesia era composta, essencialmente, por pessoas da classe média-baixa, sendo que a maioria da população ativa trabalha no sector terciário, na cidade de Ponta Delgada.

#### **4.2.2- A escola**

A escola, relativamente à sua estrutura, era caracterizada como P3, possuindo doze salas agrupadas em núcleos de quatro salas, um polivalente, uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca, um gabinete administrativo, três gabinetes de apoio e uma sala de professores. A área circundante ao edifício comportava três espaços distintos destinados ao recreio e um espaço onde estava a ser construído um pavilhão polidesportivo. Este pavilhão será utilizado tanto pela escola como pela comunidade. Ao redor da escola existia um espaço ao ar livre que funcionava como recreio para as crianças, com poucas condições devido a ter poucos espaços com sombra e poucos espaços verdes. Um aspeto importante a referir era o facto de o recreio não possuir qualquer equipamento lúdico. A presença de equipamentos lúdicos é fulcral no desenvolvimento de destrezas e habilidades motoras nas crianças comprometendo, assim o seu desenvolvimento.

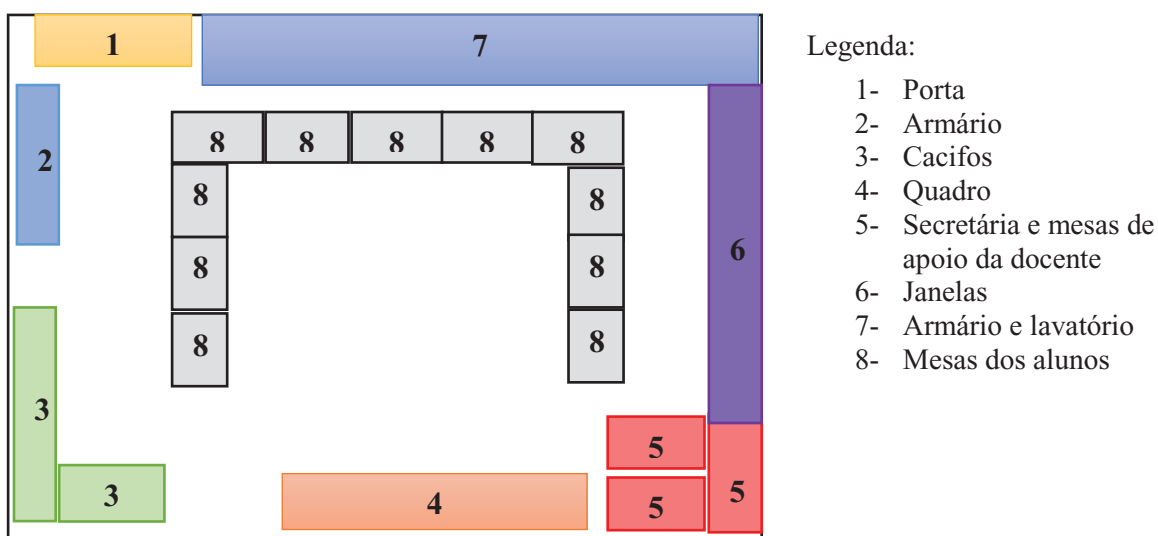
Relativamente ao funcionamento deste edifício, encontrava-se oito salas para o primeiro ciclo do ensino básico, quatro salas para a educação pré-escolar e o A.T.L (Atividades de Tempos Livres) a partir do término das atividades letivas, a funcionar no refeitório, na biblioteca, no polivalente e no recreio.

### 4.2.3- A sala

A sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico era ampla e possuía uma boa luminosidade naturalmente. Relativamente ao mobiliário, este era adequado, estando acessível a qualquer um e em bom estado de conservação. Neste sentido, podemos afirmar que a sala estava organizada conforme a rotina de trabalho da turma, isto é, com espaço para que as mesmas desenvolvessem o seu trabalho autonomamente. De uma forma geral, é uma sala agradável, acolhedora e versátil nas várias situações de aprendizagem.

#### 4.2.3.1- A organização do espaço

A disposição e a organização da sala de aula é algo que se reflete diretamente na forma como se desenvolve o trabalho do docente, proporcionando uma boa aprendizagem aos alunos. Paralelamente deverá ser um espaço passível de eventuais mudanças, indo ao encontro das necessidades da turma.



**Figura 2:** *Planta da sala de aula.*

Neste seguimento, fazendo uma breve explicação da planta, a sala de aula estava organizada em forma de U, ou seja, as mesas dos alunos estavam dispostas em forma de U. Este tipo de organização de sala era uma estratégia muito importante para a professora cooperante na gestão da sala, uma vez que todos os alunos possuíam uma boa visão para o quadro e mesmo a professora conseguia ver todos os alunos. Para além disso, em momentos de participações orais, os alunos conseguiam estabelecer um contacto visual com todos os colegas.

Ao entrarmos na sala de aula, do lado direito, tínhamos vários cacifos, onde os alunos deixavam o seu material ao final do dia, tendo assim a responsabilidade de o deixar arrumado e organizado. Do lado esquerdo, tínhamos um armário com muita arrumação, no qual ficavam armazenados diversos materiais escolares (livros, colas, canetas, entre outros), sendo este da responsabilidade da professora titular. Chegando ao fundo da sala, do lado esquerdo, tínhamos a secretária da professora com um computador e duas mesas onde disponha o seu material. Por fim, no centro da parede do fundo existia o quadro.

Importa referir que, ao redor da sala, as paredes eram aproveitadas para afixar diversos cartazes com os conteúdos que iam sendo lecionados, de forma a auxiliar os alunos.

#### 4.2.3.2- A organização do tempo

No que concerne à organização temporal, a professora titular regia-se pelo horário da turma, sendo que a mesma iniciava o dia às 9:00h e terminava entre as 15:00h e as 15:45h. Contudo, era compreensível a alterações, desde que fossem justificadas e em prol das aprendizagens do grupo, bem como das suas necessidades.

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:00 9:45	EXPRESSÃO PLÁSTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	EFMC
9:45 10:30	EFMNC	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO
10:30 11:00	INTERVALO				
11:00 11:45	MATEMÁTICA	INGLÊS AEE (1ª SEMANA)	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
11:45 12:30	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	INGLÊS
12:30 13:30	ALMOÇO				
13:30 14:15	PORTUGUÊS	EXPRESSÃO MUSICAL/ DRAMÁTICA	MORAL/CIDADANIA	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS
14:15 15:00	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS
15:00 15:45	_____	PORTUGUÊS	_____	EFMC	_____

Figura 3: *Horário do 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

No horário acima mencionado, podemos observar que estava contemplado três tempos de 45 minutos cada dedicados à área curricular Expressão Físico-Motora, dois tempos de 45 minutos de Inglês, e um tempo de 45 minutos de Cidadania. Tanto a área curricular Inglês como a de Cidadania eram lecionadas por professores especializados. Já a área curricular de Expressão Físico-Motora, esta também era lecionado pelo

professor especializado na área (quinta-feira e sexta-feira) e pelo titular de turma (segunda-feira).

No entanto, a turma possuía a rotina do “Chefe do Dia”, sendo este o aluno responsável pelas idas à casa de banho e em auxiliar a professora, sempre que fosse necessário. Importa referir que o “Chefe do Dia” distribuía, ao entrar de manhã e depois dos intervalos, uma tampa com o número de cada aluno como forma de controlar as saídas da sala de aula. Assim sendo, cada aluno só tinha uma possibilidade de ir à casa de banho. Quando chegava a hora do intervalo e do almoço, a professora mandava formar a fila, sendo que o “Chefe do Dia” era o primeiro da fila e possuía a responsabilidade de controlar a mesma.

#### **4.2.4- O grupo de alunos**

A elaboração da presente caracterização da turma foi realizada a partir dos dados recolhidos das observações iniciais, da consulta de uma pequena caracterização da professora titular e do diálogo com a mesma.

Deste modo, a presente turma contempla treze alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, estando ao cuidado da professora titular. Do grupo, cinco alunos são do sexo masculino e oito do sexo feminino, sendo que existem dois alunos que integram esta turma neste ano letivo pelo facto de terem ficado retidos, estando assim a frequentar este ano de escolaridade pela segunda vez.

Em relação a apoios, três dos alunos integram o regime educativo especial. Todavia, só um destes alunos usufrui de apoio direto, beneficiando ainda de terapia da fala e de terapia ocupacional.

De um modo geral, pode se considerar que é um grupo ativo, participativo e que respeita as regras essenciais de convivência. Apesar disso, manifesta dificuldades de concentração, pouca maturidade e responsabilidade. Após a avaliação diagnóstica, na sua maioria, é um grupo homogéneo, no qual manifesta as suas maiores dificuldades na área da matemática, nomeadamente, no domínio dos números e operações. Contudo, a turma também manifesta dificuldades e inseguranças na leitura, com implicações nas restantes áreas.

O aluno A é uma criança que apresentava inicialmente algumas reticências, mas com o passar do tempo já interage por iniciativa própria e contribui para as atividades



em grande grupo, sendo capaz de produzir um discurso oral com correção. Porém, apresenta algumas dificuldades na área da matemática, sendo por vezes necessário apoiar este aluno de uma forma mais individualizada. Para além disso, apresenta interesse pela área do estudo do meio, manifestando a sua opinião face ao mundo que a rodeia, e também pela área das expressões. Em relação à área da cidadania, é um aluno que cumpre as regras da sala de aula, demonstrando comportamentos de respeito face aos restantes.

O aluno B demonstra algumas dificuldades de atenção/ concentração e lacunas ao nível do sentido de responsabilidade que se reflete sobretudo ao nível da leitura, da interpretação e da resolução de exercícios de cálculo. Contudo, este é capaz de produzir um discurso oral com correção e coerência e de emitir a sua opinião por iniciativa própria ou quando lhe é solicitado. Apresenta particular interesse pela área de expressões, manifestando interesse em participar nas dinâmicas propostas. É um aluno que cumpre as regras da sala de aula, sendo que por vezes gosta de falar com o colega.

O aluno C está integrado no regime educativo especial, mas apresenta uma evolução que se reflete positivamente em todas as áreas. Deste modo, este aluno evidencia vontade e interesse por todas as áreas e esforça-se por ultrapassar as suas dificuldades, participando ativamente nas atividades propostas. Saliente-se que apresenta algumas reticências e uma certa timidez em expressar-se em situações orientadas e que implicam a sua exposição para a turma, apesar de conseguir compreender o que lhe é dito e de ser capaz de produzir discursos com coerência. Em relação à área de cidadania, é um aluno que contribui para o bom ambiente da sala de aula, respeitando as regras da mesma.

O aluno D evidencia dificuldades de atenção/concentração e de maturidade que origina repercussões ao nível da leitura, da interpretação e nos exercícios de cálculo. Neste sentido, é necessário chamar a atenção deste aluno, pois em determinadas situações é impaciente e impulsivo atendendo à sua dificuldade de atenção. Todavia, é um aluno muito participativo e apresenta muita facilidade na partilha de ideias, produzindo um discurso oral com qualidade. Para além disso, é capaz de desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada. Acresce-se ainda que, devido às suas dificuldades de atenção/concentração, por vezes não cumpre as regras de sala de aula, participando de forma desadequada.

O aluno E apresenta um bom domínio no que concerne ao conhecimento das várias áreas, manifestando facilidade quer na apreensão dos conteúdos quer na exposição dos mesmos nas várias atividades. Este aluno evidencia interesse em participar nas dinâmicas propostas e contribui para a concretização das mesmas através da exposição dos seus conhecimentos e opiniões. Considera-se um aluno que respeita as regras da sala de aula, participando de forma adequada, esperando pela sua vez. Desta forma, contribui positivamente para o bom ambiente na sala de aula.

O aluno F está integrado no regime educativo especial, usufruindo ainda da terapia da fala e da terapia ocupacional. Deste modo, este aluno apresenta muitas dificuldades nas várias áreas, sendo necessário apoiar de uma forma mais individualizada em prol da superação das dificuldades supracitadas. Saliente-se o facto de manifestar muita vontade de participar em todas as atividades propostas, apresentando particular interesse pela área das expressões. Em relação ao seu comportamento, é um aluno que, por vezes, não cumpre as regras da sala de aula, interrompendo os seus colegas.

O aluno G apresenta um bom domínio dos conteúdos referentes às várias áreas, sendo capaz de manifestar a sua opinião de uma forma pertinente e adequada ao contexto. Neste sentido, participa ativamente nas atividades propostas procurando explicações para as questões apresentadas. Importa frisar que este aluno apoia e auxilia o aluno F na resolução dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula. É um aluno que possui um bom comportamento, respeitando as regras da sala de aula, participando de forma adequada e ajustada às situações.

O aluno H demonstra dificuldades de atenção/concentração e de maturidade, sendo necessário chamá-lo à atenção. Apesar destas dificuldades, é um aluno que demonstra um bom domínio dos conteúdos em relação às várias áreas, sendo capaz de participar de forma adequada. Contudo, apresenta algumas dificuldades na articulação das palavras, manifestando-se na leitura e na oralidade. Para além disso, apresenta interesse pela área do estudo do meio, manifestando a sua opinião face ao mundo que o rodeia, e também pela área das expressões. Em relação ao seu comportamento, é um aluno que contribui para o bom ambiente da sala de aula, respeitando as regras da mesma.

O aluno I está integrado no regime educativo especial, usufruindo de apoio individualizado. Em contexto de sala de aula, demonstra facilidade na aquisição dos conteúdos das várias áreas, apesar de manifestar pouco interesse e empenho na aprendizagem. Em relação à área de cidadania, é um aluno que não cumpre as regras de sala de aula, desrespeitando, por vezes, os colegas e a professora. Em situações pontuais, não participa na sua vez, interrompendo os colegas. Por vezes, é um aluno que cria conflitos com os seus colegas, não contribuindo para o bom funcionamento da sala de aula. Este comportamento reflete-se na aprendizagem, não ajudando a colmatar as suas dificuldades. Desta forma, é um aluno que requer muita atenção e um apoio mais individualizado.

O aluno J é um aluno muito participativo e empenhado na sala de aula. Em relação ao domínio dos conteúdos, é um aluno que manifesta facilidade na aquisição dos conteúdos das diferentes áreas do saber, sendo capaz de mobilizar o que aprendeu de forma adequada. É um aluno que evidencia um forte interesse pela área do estudo do meio e das expressões, participando nas atividades que lhe são propostas. Em relação ao seu comportamento, é um aluno que cumpre as regras da sala de aula, apesar de ser um pouco falador. Apesar disto, é um aluno que contribui para um bom ambiente na sala de aula.

O aluno K é um aluno muito organizado, curioso e que gosta de aprender. No que concerne ao domínio dos conteúdos, é um aluno que possui uma facilidade na aprendizagem, mobilizando o seu conhecimento nas mais variadas situações. Apesar de ser tímido, participa adequadamente quando lhe é solicitado, embora já comece a participar de forma espontânea e autónoma. Em relação à área da cidadania, é um aluno que cumpre as regras da sala de aula, respeitando os seus colegas. Acresce-se ainda que é um aluno que não cria conflitos com os colegas, contribuindo assim para o bom funcionamento do grupo.

O aluno L expõe algumas dificuldades no domínio dos conteúdos das diversas áreas. Neste sentido, é na leitura e na oralidade que demonstra as suas maiores dificuldades. Apesar desta sua fragilidade, é um aluno que se empenha e participa na aprendizagem, de forma a colmatar as suas dificuldades. Desta forma, é empenhado em todas as atividades que lhe são propostas, manifestando gosto por aprender. É um aluno que evidencia um maior gosto pela área do estudo do meio e das expressões. Em relação

ao seu comportamento, respeita as regras da sala de aula, participa de forma correta e quando lhe é solicitado.

O aluno M evidencia muitas dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas. Assim sendo, apresenta insegurança na leitura e na oralidade, apresentando um discurso com algumas falhas. Contudo, é um aluno que manifesta um gosto em aprender e em superar as suas dificuldades. Devido a esta insegurança é um aluno pouco participativo e mesmo quando lhe é solicitado retrai-se. Apesar disso, é um aluno que apresenta um bom comportamento, respeita os colegas e a professora, é simpático e querido. Importa salientar que este aluno está em lista de espera para ter apoio.

Na mesma linha de continuidade, tendo em conta a temática deste relatório de estágio, torna-se preponderante fazer uma breve caracterização do grupo na área de **Cidadania**.

Relativamente a esta área, a nível comportamental, podemos referir que era uma turma razoável, exceto uma criança que, muitas vezes, destabilizava o ambiente e a dinâmica da sala de aula. Importa referir que esta criança pertencia a uma instituição social, com alguns problemas pessoais e carências afetivas. Consequentemente, muitas vezes, a mesma apresentava alguns comportamentos inadequados e palavras impróprias. Deste modo, era evidente que esta criança possuía uma autonomia de destreza física superior à autonomia moral. Relativamente às dinâmicas de sala de aula, era uma turma muito ativa e participativa em todas as atividades que lhe eram propostas. Uma grande lacuna desta turma remetia à participação, uma vez os alunos participavam todos ao mesmo tempo sem respeitar os colegas, a professora cooperante e as estagiárias. Paralelamente, também tinha dificuldades em ouvir o outro e aguardar pela sua vez. Para além disso, relativamente à autonomia, os alunos, na sua maioria, eram pouco autónomos na realização dos trabalhos propostos, esperando sempre pela ajuda da professora ou das estagiárias.

Tendo em conta estas características do grupo, existiam possibilidades de desenvolver a área da cidadania de uma forma ativa, aliando as diversas áreas do currículo aos interesses dos alunos, com o intuito de promover uma aprendizagem contextualizada e significativa para os mesmos.

### 4.3- Modelos Pedagógicos dos Profissionais da Educação

Neste subcapítulo, numa primeira fase, torna-se preponderante analisar e explorar os modelos pedagógicos norteadores da prática educativa dos profissionais da educação. Numa segunda fase, tendo em conta a temática deste relatório, é fulcral analisar as concepções que os mesmos possuem sobre a Educação para a Cidadania. Assim sendo, apresentamos uma reflexão das concepções e práticas dos profissionais, no que diz respeito à temática em estudo do referido relatório, bem como a análise e discussão dos dados recolhidos.

Neste sentido, no âmbito do Estágio Pedagógico I, após uma observação inicial, foi possível constatar que a Educadora Cooperante regia o seu trabalho sob o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, relativamente aos instrumentos de organização e gestão do grupo e à Pedagogia por Projeto, cujo principal objetivo passava por colocar em primeiro lugar os interesses das crianças e rentabilizá-los para o desenvolvimento de aprendizagens.

Segundo González (1999), MEM pode ser definido como uma

[a]ssociação de profissionais de educação destinada à auto-formação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal. Assenta no estudo e disseminação de práticas pedagógicas homólogas dos seus métodos de auto-formação.

A pedagogia que o M.E.M. vem desenvolvendo privilegia as abordagens globais e genéticas (“naturais”) e as estratégias de descoberta (problemas e projectos) e de criatividade.

Propõe-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma acção democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Daí decorre que os conteúdos programáticos se estruturam em planos e projectos negociados cooperativamente (pedagogia da cooperação educativa) para explicitação de “contratos” entre professores e alunos, a partir dos saberes extra-escolares radicados na vida dos educandos e das suas comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social. (s. p.).

Nestes termos, o MEM caracteriza-se por ser uma pedagogia de cooperação educativa e de desenvolvimento da autonomia dos alunos. Através deste modelo pedagógico tanto as crianças como os docentes desempenham um papel ativo e

interventivo nas aprendizagens, isto é, ambos discutem atividades e propõem projetos a desenvolver nas diferentes áreas curriculares, sem nunca esquecer as necessidades e curiosidades dos alunos. Importa salientar que cabe ao docente orientar a criança no seu processo de aprendizagem, não perdendo o controlo sobre o mesmo.

No Movimento da Escola Moderna, a criança aprende através da sua ação, num contexto social democrático. Deste modo, este modelo pedagógico privilegia a intervenção na área de formação pessoal e social, destacando-se os valores democráticos e de cooperação. Esta ideia é reforçada por Niza (1996) que defende que, “[o] Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num projecto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 139).

Nesta linha de continuidade, este modelo pedagógico privilegia como método de trabalho, a Pedagogia por Projeto, sendo esta uma metodologia de trabalho ativa e construtivista, que implica que a criança construa um processo de investigação. Assim sendo, a criança é encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas.

Neste sentido, a opção da educadora cooperante pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna traz inúmeros benefícios para as crianças, uma vez que este promove e facilita o desenvolvimento da autonomia e responsabilidades das crianças, dando-lhes a oportunidade de escolher as suas tarefas e responsabilizá-las pelas mesmas. Para além disso, este modelo tem como cerne de todo o processo educativo os interesses, as necessidades e as motivações das crianças, de modo a orientar o processo de ensino aprendizagem mais significativo para as mesmas. Deste modo, é evidente que a criança é o centro de todo o processo educativo, uma vez que é através desta que o educador organiza, orienta e ensina os saberes, numa perspetiva construtiva.

Importa complementar que para a implementação deste modelo pedagógico, o educador deverá ser um educador reflexivo, na medida em que este deverá ter uma atitude investigativa e formativa constante e contínua sobre a ação educativa, com o intuito de melhorar a sua prática.

No âmbito do Estágio Pedagógico II, após uma observação inicial, pudemos constatar que a professora cooperante não regia o seu trabalho por nenhum modelo pedagógico específico, adaptando o processo de ensino às características dos alunos, tendo em conta as suas dificuldades, o seu ritmo de trabalho e a sua autonomia.

#### **4.4- Concepções dos Profissionais da Educação sobre a Educação para a Cidadania**

Neste subcapítulo, iremos analisar as concepções que os profissionais da educação possuem acerca da Educação para a Cidadania. Assim sendo, selecionamos os dois profissionais da educação no âmbito dos Estágios Pedagógicos: a educadora e a professora cooperantes. Através da realização de duas entrevistas obtivemos as concepções, as opiniões e os testemunhos da educadora e da professora cooperantes, relativamente a questões que envolvem a Educação para a Cidadania.

Importa lembrar que estas informações foram muito importantes para nortear as nossas práticas, uma vez que através das entrevistas ficamos a conhecer as concepções da educadora e da professora cooperantes, possibilitando-nos uma reflexão sobre uma práxis educacional direcionada à cidadania ativa.

Nestes termos, o tipo de entrevista utilizada foi a semidiretiva que, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992) o investigador “dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (p.194). Assim sendo, foi criado um guião de entrevista que se encontra em anexo (anexo 2). Importa referir, ainda, que as entrevistas foram submetidas a gravação áudio e, posteriormente, transcritas, apresentadas às docentes entrevistadas e aceites por estas. De seguida, partilharemos o conjunto de dados obtidos e refletiremos sobre a sua influência na nossa ação educativa. Nas descrições seguintes, serão ocultadas quaisquer informações referentes à identidade das docentes, de forma a respeitar os pressupostos e os procedimentos éticos subjacentes a um trabalho de investigação.

Nesta linha de continuidade, a análise de conteúdo das entrevistas teve na sua base dois blocos temáticos, que poderemos designar como as nossas unidades temáticas.

Deste modo, as unidades temáticas referem-se às finalidades da educação para a cidadania e à gestão curricular feita pelos profissionais da educação.

Unidades Temáticas
Finalidades da educação para a cidadania
Gestão curricular feita pelos profissionais da educação

**Quadro 2:** *Unidades Temáticas.*

Analisando o conteúdo das entrevistas, relativamente à nossa primeira unidade temática, finalidades da educação para a cidadania, à pergunta “Qual a importância da área de Formação Pessoal e Social/Cidadania no desenvolvimento da criança?”, a docente “A” referiu que,

[f] fundamental, pois é aqui que aprendem a relacionar-se com os outros, com o meio, com a cultura. Constroem a sua identidade e a autoestima, estabelecem regras de convivência e de interação em grupo. As crianças aprendem a respeitar-se a si, aos outros, à natureza e ao espaço onde vivem. É também nesta área que se ajuda a desenvolver a independência e autonomia (...). Também aprendem a ser autónomos (e responsáveis) nas escolhas e opções que fazem. Esta área também é importante para as crianças ganharem a consciência de si como pessoas que conseguem fazer aprendizagens e partilhá-las com os outros, aprendendo a viver em cidadania e a estabelecer e cumprir as regras.

Já a docente “B” disse que,

[c]reio ser fundamental. Se o Homem é um ser social, desde cedo deverá estar preparado para integrar e intervir na comunidade onde se insere.

A partir das conceções da docente “A” e “B” podemos verificar que ambas acreditam que a área de Formação Pessoal e Social e a área de Cidadania são muito importantes no desenvolvimento da criança, apesar da docente “A” enfatizar tanto a parte individual/pessoal como a social, e a docente “B” focar a parte da intervenção social do indivíduo. Segundo Praia (1999), “O principal objetivo da educação para a cidadania é proporcionar a aquisição de competências que propiciem a inserção responsável, e com gosto, do jovem na comunidade.” (p.25).

Em relação às perguntas “Como define e caracteriza a educação para a cidadania? Considera-a importante?”, a docente “A” respondeu

[a] cidadania desenvolve-se naturalmente quando as crianças são confrontadas com decisões para tomar e precisam de as discutir com os colegas para que sejam conhecidas e aprovadas por todos. (...) quando se põe um assunto à discussão e percebem que, em democracia, todos devem



participar da construção do bem comum e todos são importantes para enriquecer as ideias. É muito importante pois é com este trabalho que formamos seres responsáveis pela construção da sua sociedade, onde sabem que têm direitos e deveres a cumprir.

#### A docente “**B**”

[c]onsidero ser aquela que nos ensina a saber ser cidadãos, com direitos, porém com deveres e obrigações. Que nos leva a valorizar o ato de respeitar para ser respeitado, que realça a importância de ser ativo, participativo, construtor da sociedade e não mero espectador.

Analisando as concepções das docentes “A” e “B”, podemos verificar que ambas definem a educação para a cidadania como o desenvolvimento dos alunos enquanto futuros cidadãos responsáveis, participativos e interventivos na sociedade. Indo ao encontro desta ideia, Praia (1999) afirma que a educação para a cidadania deve (...) propiciar a reflexão sobre códigos de comportamentos que sejam a concretização de compromissos individuais e colectivos na convivência diária, concomitantes com o processo de socialização (...)” (p. 16). Neste sentido, tal como vimos nos capítulos anteriores, uma das principais finalidades da educação para a cidadania é a participação ativa e responsável do cidadão na sociedade, isto é, é uma implicação pessoal na construção da sociedade. Na verdade, ambas as perspectivas, caracterizam a educação para a cidadania como um elemento constitutivo do desenvolvimento dos cidadãos, e não como algo que se impõe.

Neste seguimento, focando a temática deste relatório, à pergunta “Considera importante a promoção de uma cidadania ativa na sala de aula? Porquê?”, a docente “A” afirmou que

[p]enso que a cidadania ativa é realizada naturalmente ao longo do dia em todas as situações. A cidadania em aulas de 45 minutos com listagens teóricas que depois de tocar campainha são esquecidas não têm valor como aprendizagem. A cidadania ativa deve ter sempre o exemplo de mais velhos para serem apreendida pelos mais novos. Deve ser “vivida” por todos e não apenas falada e depois não cumprida.

A docente “**B**” retorquiu que,

[s]im. Desde cedo a criança deverá tomar consciência de que faz parte de um todo- vive em grupo- logo terá obrigações e deveres para com o mesmo, pois só assim lucrará justamente dos seus direitos. A escola já é a vida...não apenas a preparação para a mesma.”.

Analisando estas perspectivas, foi nos possível apurar que ambas se complementam, na medida em que atribuem uma grande importância à promoção de

uma cidadania ativa na sala de aula e que esta não se restringe a uma “carga” horária estipulada. Retomando o capítulo II, mais concretamente o subcapítulo 2.3, a “Cidadania Ativa” é identificada como uma das competências-chave da educação do século XXI, a par de outras tantas. Ora sendo esta uma das competências da educação do século XXI, torna-se preponderante promover, nos alunos, um desenvolvimento pessoal e social, de modo a que estes possam ser cidadãos autónomos, responsáveis e interventivos na sociedade. Para isso, e tendo em conta o relato das docentes, é necessário que a escola se torne num espaço de uma verdadeira cidadania ativa. Mais uma vez, é notório que, ambas as docentes, concebem a educação para a cidadania como um processo construtivo e progressivo de desenvolvimento e de aperfeiçoamento humano.

Por último, no que toca promoção de valores, à questão “A educação para a cidadania deve promover a educação de valores específicos? Se sim, quais?”, a docente “A” mencionou que

[r]espeito, confiança, amizade, interajuda, responsabilidade...Tantos! Não sei se são específicos, mas valores devem estar presentes em tudo na nossa vida, por isso penso que trabalha valores úteis em diversas situações.

A docente “B” referiu que,

julgo que é evidente que valores como a amizade, o respeito, o dever, a aceitação, a cortesia, a cordialidade, a adaptabilidade, a calma, a cooperação...mas também a bravura, a autoconfiança, a bondade, a benevolência e porque não a ambição.

Neste sentido, ambas as docentes realçaram a promoção de valores idênticos, destacando a presença de valores em todas as situações da vida. De acordo com Branco (2007), “(...) as exigências colocadas pelo desenvolvimento de uma cidadania ativa ganham expressão no fortalecimento de um conjunto de virtudes (coragem, assunção da responsabilidade pessoal, honestidade, integridade, tolerância (...))” (p. 164), sendo este conjunto constituinte de um carácter democrático que a escola deve promover.

A docente “B” vai mais além quando destaca a ambição como um valor a promover, uma vez que o ser humano ao desenvolver a ambição, desenvolve, intrinsecamente, atitudes de querer mais e melhor. Analisando melhor esta perspetiva, ao desenvolvermos a ambição como um valor, podemos estar a estimular a participação

e a intervenção na sociedade em que o aluno se insere, isto é, cada vez mais ter a ambição de ser um cidadão “ativo” e cada vez menos “passivo”.

Nesta linha de continuidade, iremos, agora, analisar a segunda unidade temática, sendo esta a gestão curricular feita pelos profissionais da educação. No que diz respeito à pergunta “Como desenvolve a educação para a cidadania na sua sala?”, a docente “A” relata que

[r]eunindo regularmente com o grupo de crianças e levando os assuntos à discussão do grupo. Registrando por escrito as decisões tomadas.

A docente “B” afirma que

[d]e forma espontânea ou planificada. Colocando os alunos como elementos ativos, com tarefas, regras, direitos e deveres...debatidos, refletidos, votados, analisados em grupo ou individualmente, de acordo com conteúdos abordados, acidentes que ocorram.

A partir destes relatos, podemos afirmar que ambas as docentes desenvolvem a educação para a cidadania de forma idêntica, na medida em que colocam os alunos como elementos ativos no seu processo de aprendizagem, atribuindo-lhes responsabilidades e poder de decisão relativamente aos assuntos da sala. Neste sentido, as profissionais da educação reforçam que a educação para a cidadania passa pela vivência de situações que promovam a participação ativa, a reflexão e a discussão de problemas atuais. Deste modo, é visível, por parte das docentes, a promoção de um ambiente de sala, no qual os alunos desenvolvem competências de análise, reflexão, decisão, ou seja, competências fulcrais no desenvolvimento de um futuro cidadão. Na verdade, as docentes “A” e “B” situam-se na linha da escola cidadã que defende Fonseca (2011), mais concretamente o espaço da sala de atividades/aulas. Em conformidade com esta autora, a sala de atividades/aulas, como espaço promotor de cidadania, deverá ser organizado de modo a

[q]ue todos os intervenientes no processo educativo, professores e alunos, trabalhem cooperativa e colaborativamente no sentido de partilhar conhecimentos e valores, acções e decisões que, para além de os preparar para a integração na sociedade, os levem a reconhecerem-se como membros efectivos e responsáveis da comunidade escolar. (Fonseca,2011, p. 203)

Relativamente à forma como as docentes trabalham esta área, à pergunta “Trabalha esta área de uma forma integrada e articulada? Ou fá-lo de forma disciplinar?”, a docente “A” respondeu que

[s]empre articulada e integrada. A cidadania não existe em blocos estanques.”

e a docente “**B**” refere

[d]e ambas as formas.

Com base nas duas respostas, podemos refletir que ambas as docentes trabalham a educação para a cidadania de forma integrada e articulada, apesar da docente “**B**” referir que também trabalha de forma disciplinar. Assim como vimos no capítulo II, mais concretamente no subcapítulo 2.2, ao analisarmos os documentos orientadores da prática educativa, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, pudemos concluir que a educação para a cidadania deverá ser desenvolvida de forma articulada entre si e com as restantes áreas do saber, apelando assim a uma integração curricular. É tendo em conta esta perspetiva que a docente “**A**” afirma que “[a] cidadania não existe em blocos estanques.”

Nesta linha de ideias, ao percebermos que ambas as profissionais da educação trabalham esta área de forma interligada e articulada, procuramos saber com que áreas era feita esta ligação. Deste modo, a docente “**A**” respondeu que trabalhava esta área com

[a] área da Formação Pessoal e Social, sendo esta transversal a todas as áreas.

e a docente “**B**” destacou que

[a] articulação é feita, preferencialmente, com a área de expressão dramática ou de português, muito interligada à hora de conto. No entanto, no contexto do estudo do meio é igualmente trabalhada.

No caso da docente “**A**”, esta relata que trabalha de forma integrada e articulada a educação para a cidadania com a área de Formação Pessoal e Social, uma vez que, tal como vimos no Capítulo II, mais concretamente no subcapítulo 2.2, esta área reveste-se de um carácter transversal a todo o currículo, incentivando e promovendo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Para além disso, a integração curricular também apela a uma integração com a comunidade e com as experiências dos alunos, facto não mencionado pela docente “**A**”.

Noutra perspetiva, a docente “**B**”, à primeira vista, não adota uma verdadeira integração e articulação com todas as áreas do saber, uma vez que esta destaca a Expressão Dramática ou do Português, interligada com a “Hora do Conto”, e do Estudo do Meio. Neste caso específico, podemos dizer que a professora pode estabelecer a

interdisciplinaridade, porque recorre à “Hora do Conto” como ela própria exemplifica, mas julgamos que não há um verdadeiro trabalho de integração ao nível do que defende Beane (2003): a articulação das experiências dos alunos com os conteúdos das áreas curriculares, com a experiência do professor e com a abertura ao meio social.

Neste seguimento, à questão “Que tipo de atividades planifica para promover a educação para a cidadania? Exemplifique.”, a profissional da educação “A” mencionou

[r]euniões em grupo; trabalho de pares; atribuição de tarefas e responsabilidades.

A docente “B” destacou diversas situações, das quais:

[a] votação de livros apresentados pelos alunos com o intuito de consensualmente se escolher uma história a ser trabalhada, o debate sobre acidentes ocorridos no recreio, os prós e os contras de atividades que implicam a preservação ambiental, a defesa de argumentos relacionados com notícias lidas ou apresentadas pelos alunos, o “role-play” das mais variadas situações, onde os alunos assumem diferentes personagens, cujos papéis são analisados e criticados ou defendidos, visitas/passeios de estudo com o intuito de colaborar na limpeza de espaços comuns, tal como na própria sala de aula.

Com base nestes relatos, é evidente que ambas as docentes promovem a educação para a cidadania através de atividades que envolvem a participação das crianças e dos alunos enquanto agentes ativos do seu processo de aprendizagem. Tal como vimos em capítulos anteriores, é possível educar para a cidadania através das diversas áreas do saber. Nesta linha de pensamento Perrenoud (2002) refere que

[p]ara que a cidadania se construa através do saber é preciso renunciar a dois terços das noções ensinadas, ir ao essencial para o construir com mais lentidão, progressivamente, dialecticamente, às apalpadelas, através da investigação e do debate. Os instrumentos existem, esboçados ou até mesmo perfeitos: as iniciativas de projectos, o trabalho sobre problemas em aberto e situações-problema, as atividades amplas e negociadas, a construção de competências que mobilizam saberes a fim de se tomarem decisões e de se afrontarem situações complexas. (p.72).

No seguimento da questão anterior, no que toca às estratégias as profissionais da educação recorrem para promover a cidadania ativa, a docente “A” respondeu que

“[i]ncentivo a interajuda entre as crianças, coloco os problemas ao grupo para serem conversados, discutidos e acordadas as soluções, desenvolvemos projetos de intervenção para resolver situações do grupo/do meio (...).

A docente “B” retorquiou

[p]osso mencionar uma das preferidas dos alunos: ser “chefe do dia”- por ordem alfabética e em sistema rotativo, passando por todos, todos os dias há um chefe. Aquele que organiza a fila,

apaga o quadro, verifica se os colegas colocam o lixo no sítio certo, distribui e recolhe os materiais, controla as idas à casa de banho.

Ao analisarmos as respostas, tanto da docente “A” como da docente “B”, podemos deduzir que as recorrem a estratégias de exploração-reconstrutivas, na medida em que promovem um espaço de sala de atividades/aula, no qual as crianças e os alunos possam conhecer e clarificar os valores e, conseqüentemente, discutir e refletir sobre as suas vivências e experiências. Assim sendo, conforme Fonseca (2011), dever-se-á privilegiar “(...) estratégias de exploração reconstrutiva, que enfatizam o desenvolvimento da consciência moral autónoma e favorecem o seu desenvolvimento como cidadãos empreendedores, com competências ao nível da decisão e da resolução de problemas.” (p.320).

Em síntese, tendo por base a análise e a reflexão das conceções das profissionais da educação relativamente à educação para a cidadania, inferimos que as docentes perspetivam como finalidade da educação para a cidadania a promoção do desenvolvimento da criança e do aluno enquanto pessoas responsáveis, autónomas, participativas e solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. Deste modo, é evidente o objetivo de desenvolver crianças e alunos como futuros cidadãos ativos, autónomos e responsáveis na participação da vida da sua sociedade. Esta interpretação ganha maior destaque quando verificamos que, em relação à gestão curricular, os docentes beneficiam um processo de ensino-aprendizagem contextualizado nos interesses e necessidades das crianças e dos alunos, na abordagem integrada de temas e problemas significativos para os mesmos, recorrendo a estratégias de exploração reconstrutiva e ao trabalho cooperativo.

*Capítulo V*  
*Refletir sobre a promoção de uma cidadania ativa*  
*na Educação Pré-Escolar*

O presente ponto foca a apresentação e análise global das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I, sintetizadas no quadro 3.

A nossa ação na Educação Pré-Escolar compreendeu um total de seis intervenções, sendo que a sua maioria tinha uma duração de três dias (de segunda a quarta-feira), destacando-se uma intervenção de oito dias, denominada “semana intensiva”, e uma intervenção de cinco dias. Para uma melhor leitura e interpretação do quadro, nas colunas mais à esquerda apresentamos o calendário das nossas intervenções e as respetivas atividades desenvolvidas. Para cada uma das atividades são sinalizadas as áreas/domínios de conteúdo trabalhados, sendo que a tonalidade forte da cor representa a área foco da atividade e a tonalidade clara da cor a área associada da mesma.

Calendarização		Áreas/ Domínios de conteúdo					
Intervenção	Atividades	Formação Pessoal e Social	Conhecimento do Mundo	Expressão e Comunicação			
				Educação Física	Educação Artística	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática
2 a 4 de outubro de 2017	1. <sup>a</sup>						
	2. <sup>a</sup>						
	3. <sup>a</sup>						
	4. <sup>a</sup>						
	5. <sup>a</sup>						
	6. <sup>a</sup>						
	7. <sup>a</sup>						
9 a 11 de outubro de 2017	8. <sup>a</sup>						
	9. <sup>a</sup>						
	10. <sup>a</sup>						
	11. <sup>a</sup>						
	12. <sup>a</sup>						
23 a 27 e 30 e 31 de outubro de 2017	13. <sup>a</sup>						
	14. <sup>a</sup>						
	15. <sup>a</sup>						
	16. <sup>a</sup>						
	17. <sup>a</sup>						
	18. <sup>a</sup>						
	19. <sup>a</sup>						
	20. <sup>a</sup>						
	21. <sup>a</sup>						
	22. <sup>a</sup>						
	23. <sup>a</sup>						
	24. <sup>a</sup>						



20 a 24 de novembro de 2017	25. <sup>a</sup>						
	26. <sup>a</sup>						
	27. <sup>a</sup>						
	28. <sup>a</sup>						
	29. <sup>a</sup>						
	30. <sup>a</sup>						
	31. <sup>a</sup>						
	32. <sup>a</sup>						
	33. <sup>a</sup>						
	34. <sup>a</sup>						
	35. <sup>a</sup>						
4 a 6 de dezembro de 2017	36. <sup>a</sup>						
	37. <sup>a</sup>						
	38. <sup>a</sup>						
	39. <sup>a</sup>						
	40. <sup>a</sup>						
	41. <sup>a</sup>						
11 a 13 de dezembro de 2017	42. <sup>a</sup>						
	43. <sup>a</sup>						
	44. <sup>a</sup>						
	45. <sup>a</sup>						

**Quadro 3-** *Síntese das atividades desenvolvidas em contexto da Educação Pré-Escolar.*

No quadro apresenta-se um panorama de todas as atividades desenvolvidas no decorrer do Estágio na Educação Pré-Escolar, tendo em conta as competências definidas pelo *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores* (Alonso, *et. al*, 2011), contabilizando um total de 45 atividades. No entanto, convém salientar que este quadro (quadro 3) não contempla as atividades do acolhimento e as atividades de trabalho autónomo nas áreas. Neste panorama vemos uma grande incidência na área de Formação Pessoal e Social ao longo das nossas práticas pedagógicas, sendo esta uma das áreas prioritárias, tendo em conta as características do grupo. De facto, no nosso PFI, esta área foi sinalizada como um eixo estruturante para a nossa ação, sempre presente na definição das macro estratégias a desenvolver.

Neste seguimento e tendo presente a temática do relatório “*A Sala de Aula como “Laboratório” de Cidadania Ativa*”, bem como as características, as dificuldades e as necessidades do grupo, procurou-se promover dinâmicas de sala de atividades que possibilitassem o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança num contexto de interações sociais, desempenhando esta um papel dinâmico. Deste modo, pretendemos que a criança desenvolva atitudes, valores e disposições, sendo estas as bases fundamentais para uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma

cidadania autónoma, consciente e solidária. Nesta perspetiva, aliado a estas dinâmicas, tivemos em conta o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática, uma vez que são sobre estes domínios que recaem as maiores dificuldades das crianças, tendo sempre presente a superação das mesmas. Neste sentido, o eixo estruturante da nossa ação, e que esteve sempre presente no planeamento de todo o processo de ensino, foi a área de Formação Pessoal e Social.

A área de Formação Pessoal e Social esteve presente em todas as práticas curriculares da Educação Pré-Escolar, uma vez que sendo esta uma área transversal ao currículo, apesar de ter uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho concretizado na Educação Pré-Escolar. Esta ideia é reforçada pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* que refere que as “diversas aprendizagens enunciadas nesta área são retomadas noutras áreas, entendendo-se essas aprendizagens como correspondendo a um processo progressivo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 34). Deste modo, pretendeu-se proporcionar situações que favorecessem o desenvolvimento da criança como um todo, ou seja, as suas dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais interligam-se e atuam em conjunto.

Deste modo, procurou-se associar os conteúdos da área de Formação Pessoal e Social aos conteúdos das restantes áreas do conhecimento, promovendo-se assim, atividades em que as crianças desenvolvam atitudes e valores preponderantes à construção de uma cidadania autónoma, responsável e solidária e potencializadores de uma aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, e tendo em consideração o constrangimento do número de páginas, no conjunto das práticas educativas foram selecionadas três atividades que, sob o nosso ponto de vista, são significativas do trabalho articulado e integrado no âmbito da área de Formação Pessoal e Social.

### **5.1- Os Animais do Recreio: As Minhocas**

Com o propósito de mobilizar a sala de aula como um espaço de promoção de uma cidadania ativa, tornou-se preponderante criar atividades que conduzissem a um processo de desenvolvimento contínuo e íntegro das crianças, tendo em conta que a aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, nunca esquecendo a articulação e a integração das diferentes áreas do saber. A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e para o exercício de uma cidadania ativa,

sendo que nesta se refletem preocupações transversais à sociedade em que a criança se insere.

A primeira atividade, selecionada da prática pedagógica, que irá ser alvo de descrição, análise e reflexão surgiu no âmbito da segunda semana de intervenção correspondendo à 10.<sup>a</sup> atividade. Após algumas observações, em contexto de sala de atividades, verificámos que as crianças traziam, muitas vezes, minhocas do recreio para a sala. Tendo em conta as características do grupo, achámos pertinente aproveitar este grande foco de interesse das crianças para a inclusão das mesmas no desenvolvimento das aprendizagens, uma vez que são crianças que possuem alguma dificuldade em estar numa sala de atividades. Desta feita, foi intenção da estagiária que as crianças construíssem e aprofundassem os seus conhecimentos sobre as minhocas como também produzissem uma casa para as mesmas, ou seja, um minhocário para ficar na sala de atividades.

Neste seguimento, a atividade intitulou-se “Os Animais do Recreio: As Minhocas”, tendo como áreas foco a área de Formação Pessoal e Social e a área do Conhecimento do Mundo. De um modo geral, pretendeu-se estimular atitudes e valores como a cooperação, a autonomia, a responsabilidade, potenciando o desenvolvimento das crianças como intervenientes capazes de agir e deliberar, tendo sempre em conta o respeito pelos outros e sabendo justificar as suas opiniões. Paralelamente, também se pretendia que as crianças desenvolvessem a capacidade de planificação, organização e execução de um projeto. Associado às áreas foco temos presente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no qual incidimos sobre as necessidades da turma, respetivamente no domínio da oralidade, e o domínio das artes visuais.

Assim sendo, tendo por base o método de ensino que a educadora cooperante privilegiava na sala de atividades e as suas próprias rotinas, decidimos desenvolver uma atividade através de um trabalho de projeto. Esta escolha prendeu-se com o facto de as crianças possuírem uma curiosidade e um desejo por aprender intérminos, na qual vão surgindo processos de exploração e compreensão da realidade. Desta forma, o trabalho por projeto é uma forma de ensino com a articulação de diversos saberes, tendo por base as motivações dos alunos. Esta ideia é reforçada por Hernández e Ventura (1998) que afirmam que “[u]m sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimentos precedentes (...)” (p.12), isto é, neste grupo pretendeu-se aproveitar o

gosto que as crianças possuem pelos animais que encontram no recreio, trazendo-os diversas vezes para a sala de atividades, destacando-se as minhocas.

Segundo as *Orientações para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), uma das potencialidades do trabalho por projeto refere-se à integração e mobilização de diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem promovendo, assim, a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida. Deste modo, o desenvolvimento de um projeto deve ser feito de forma articulada, uma vez que as crianças têm a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e colaborarem na resolução de problemas no desenvolvimento do projeto. Indo ao encontro desta ideia, Beltrão e Nascimento (2000) afirmam que “a riqueza pedagógica desta metodologia resulta da articulação e integração, harmoniosas e holísticas, das diversas contribuições individuais.” (p.105) Paralelamente, uma outra vantagem do trabalho por projeto, passa pela ação da criança, no qual esta é vista como um ser capaz, investigador que quer descobrir o mundo, conseguindo gerir o seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Esta é uma metodologia que encara a criança como um sujeito e agente do processo educativo, tendo a capacidade de construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, podemos ver a grande importância de um trabalho por projeto, na medida em que segundo *O Trabalho por Projeto na Educação de Infância* (Vasconcelos *et. al.*, 2011) “contribui para este desabrochar da mente da criança, sobretudo daquela para quem a experiência pré-escolar se pode constituir factor de diminuição das desigualdades socio-educativas.” (p.20). Importa frisar que uma das vantagens de trabalhar por projeto é o trabalho em grande grupo, de modo a envolver todas as crianças em simultâneo. Contudo, de acordo com as orientações da educadora cooperante, este projeto foi trabalhado por pequenos grupos que alternaram, pois, a turma possuía problemas de comportamento, sendo mais produtivo trabalhar desta forma para a promoção das aprendizagens das crianças.

O desenvolvimento do trabalho por projeto possui aspetos a ter em conta como a escolha do tema, o levantamento de hipóteses, os meios para a obtenção de informações, a síntese das informações e, por último, as conclusões. A escolha do tema é o ponto de partida para a definição de um projeto. Neste caso, o tema escolhido foram as minhocas, sendo que para além de ter sido um foco de interesse das crianças foi também útil para a aprendizagem das mesmas. Deste modo, o educador deve ter sempre presente as motivações das crianças e a utilidade do projeto para as mesmas. Para além disso, um

aspecto crucial é a viabilidade de um projeto, ou seja, o educador deve ter sempre presente se a elaboração de um projeto é realizável, na medida em que “[n]ão se devem planificar projetos muito ambiciosos que depois não haja nem tempo nem capacidade de levar à prática” (Afonso, 2005, p.29).

Posteriormente, “[u]ma vez escolhido o Projeto é estabelecido uma série de hipóteses em termos do que se quer saber, as perguntas que se deve responder.” (Hernández e Ventura, 1998), isto é, o educador tem de ter em conta as concepções prévias das crianças, salientando o que as mesmas desejam saber. Sendo esta uma fase inicial, em grande grupo, elaborámos um quadro com as crianças com os seguintes aspetos: o que já sei; o que quero saber e como vou saber. Deste modo, o projeto foi iniciado e debatido por todos, em que cada um teve a oportunidade de dar o seu contributo. Este quadro foi preenchido através do diálogo com as crianças, em que estas iam partilhando as suas ideias e a estagiária ia fazendo o registo. Neste ponto, foi possível saber as concepções prévias das crianças e o que estas desejavam saber sobre o tema. Também foi alvo de debate e registo os materiais necessários para fazer o minhocário. É tarefa do educador debater com as crianças os meios através dos quais irão obter as informações que necessitam, para depois poderem selecionar a informação necessária e adequada para responder às questões iniciais.

Após esta fase inicial, é dedicado o tempo à pesquisa de informação. Esta metodologia inclui o trabalho de pesquisa, sendo esta uma estratégia muito importante para o desenvolvimento de competências das crianças. Através desta estratégia, as crianças recolhem dados e informações para adquirirem conhecimentos sobre determinada situação ou problema. Afonso (2005) afirma que o trabalho de pesquisa é uma estratégia enriquecedora para as crianças, na medida em que este defende que “[o] mais interessante é os alunos produzirem conhecimentos, não se limitarem a conhecer um texto feito por outrem, vão eles próprios conhecer a realidade e tirar as suas conclusões.” (p.28). Neste sentido, para as crianças obterem as informações para responderem às questões previamente estabelecidas no quadro, mobilizaram a área da biblioteca e a área do computador, nas quais puderam contactar com diversas formas de obter informações, como por exemplo as enciclopédias e a internet. Importa referir que a pesquisa foi feita com o auxílio da estagiária, sendo que nas enciclopédias deu-se autonomia às crianças na procura através das imagens e no computador a estagiária apenas escrevia o que as crianças queriam saber e estas tentavam decifrar através das

imagens. É claro que após este espaço de autonomia, a estagiária leu o que as crianças encontraram e estas decidiam se era importante ou não de registo. Através da pesquisa, as crianças conseguiram responder “ao que desejavam saber”, por exemplo: “O que comem as minhocas? Alimentam-se de terra e restos de comida, folhas.”; “As minhocas veem? Não.”; “As minhocas gostam de sol? Não, elas gostam é do escuro.”, sendo estas algumas curiosidades que as crianças expuseram inicialmente. Paralelamente, ao registo da estagiária no quadro, as crianças reproduziam através do desenho. Deste modo, é evidente todo o trabalho articulado no trabalho por projeto, no qual há uma conexão de diversas áreas do saber, com inúmeros contributos para o desenvolvimento das crianças. Através deste projeto foi possível desenvolver competências de escuta, análise, compreensão reflexão, questionamento, debate, discussão, resolução de problemas de forma ponderada, autónoma, responsável e interventiva, aliado ao reconhecimento da importância das regras cívicas da convivência social e ao conhecimento do mundo físico e natural. Após o preenchimento do quadro com as respetivas ilustrações, o grupo do trabalho de pesquisa, na “Hora das Comunicações”, apresentou para o restante grupo o seu trabalho, partilhando com as outras crianças o que descobriu. Este é um momento valiosíssimo no desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente competências sociais, competências comunicacionais e domínio progressivo da expressão oral. Foi neste momento que o grupo partilhou o que tinha descoberto sobre as minhocas através dos seus próprios desenhos, em que as outras crianças puderam colocar questões ao próprio grupo, sempre num ambiente pautado pela escuta e respeito pelo outro. O educador deve sempre primar por momentos destes, uma vez que a interação e a cooperação entre as crianças permitem que estas aprendam, não só com o educador, mas também umas com as outras.

Numa fase final, Hernández e Ventura (1998) afirmam que é necessário ordenar e apresentar todos os materiais e informações reunidos ao longo do projeto como forma de o avaliar. Esta avaliação tem por base a resposta ou não às questões colocadas inicialmente pelas crianças, ou seja, as hipóteses. Assim sendo, em grande grupo, a estagiária e as crianças avaliaram o quadro, verificando se tinham respondido às questões iniciais e também se as conceções prévias estavam corretas. Neste sentido, as crianças conseguiram responder a todas as questões iniciais, corrigindo alguns aspetos que, no início, não estavam corretos. Importa salientar que, sendo uma área de grande

interesse das crianças, algumas ficaram espantadas e fascinadas com as respostas que encontraram.

Após esta parte de investigação sobre o tema, foi tempo de construir o minhocário. Assim sendo, em pequeno grupo, reunimos os materiais necessários que estavam na sala de atividades para darmos início à construção. Importa salientar que a construção foi feita pelas crianças com o auxílio da estagiária. Deste modo, num fundo de um balde cada criança fez um pequeno furo com a ajuda da estagiária. De seguida, foi necessário recolher terra, ervas e minhocas. Para isso, a estagiária deu autonomia e responsabilidade às crianças para a realização desta tarefa. Assim sendo, as crianças foram para o recreio e elas próprias organizaram o processo: umas apanhavam a terra e as ervas, outras apanhavam as minhocas e outras seguravam nos materiais. Importa salientar que tarefas alternavam por todas e que todos se auxiliavam mutuamente. Uma das estratégias privilegiadas neste trabalho por projeto foi o trabalho colaborativo que, apesar de estar presente em todo o desenvolvimento do projeto, foi muito evidente na construção do minhocário. A verdade é que aprendizagem é fruto da colaboração e da interação com os outros, em que cada um dá o melhor de si em favor de todos. Esta ideia é reforçada por Afonso (2005) que afirma que “[e]ntre (e com) os pares os alunos adquirem competências cognitivas, relacionais e sociais, realizando projetos comuns” (p.22), potencializando um desenvolvimento da criança como um todo. Neste sentido, podemos afirmar que a aprendizagem colaborativa ensina, simultaneamente, valores e conteúdos. Além disso, trabalhar em grupos constituídos por crianças de diversas idades permite que as ideias de uns influenciem as ideias de outros., contribuindo para a aprendizagem de todos. Este é um aspeto fulcral neste grupo, visto que a maioria das crianças frequenta a Educação Pré-Escolar pela primeira vez e possui algumas dificuldades de habituação a esta realidade.

Na sequência destas dinâmicas, importa realçar que para um projeto ter importância e ser valorizado torna-se preponderante que o seu produto final seja divulgado, não devendo ficar circunscrito ao grupo. Neste sentido, aliado a este propósito e com o intuito de promover o valor da partilha (neste caso do conhecimento), o grupo de crianças foi apresentar o seu projeto e o seu minhocário à outra turma da Educação Pré-Escolar, na qual explicaram todo o processo, salientando os meios que recorreram para a obtenção e análise das informações e a forma como contruíram o seu minhocário.

Em espécie de síntese, o desenvolvimento do trabalho por projeto sobre as minhocas foi uma mais valia para o grupo em questão, num momento fulcral para o desenvolvimento das crianças. Como era um grupo que, na sua maioria, frequentava a escola pela primeira vez e provinha de uma zona piscatória de fracos recursos, foi difícil o processo de adaptação à escola e a todas as rotinas e processos inerentes à mesma. Deste modo, conseguiu-se captar o interesse das crianças para o desenvolvimento de uma aprendizagem que, de certo, foi muito significativa para as mesmas. De um modo geral, este trabalho por projeto possibilitou que os alunos desenvolvessem diversas competências como a liberdade de escolha; a capacidade de comunicação, de relacionamento e de cooperação com os outros e conteúdos do meio físico e natural, respetivamente sobre as minhocas. Relativamente ao futuro, este tipo de metodologia será uma mais valia em qualquer espaço da Educação Pré-Escolar pelos seus inúmeros benefícios.

## **5.2 – Valores: A Tradição do Pão-por-Deus**

O conjunto de atividades, selecionado da prática pedagógica, que irá ser alvo de descrição, análise e reflexão surgiu no âmbito da terceira semana de intervenção. Como a terceira semana de intervenção coincidiu com o dia da tradição do Pão-por-Deus, foi nosso intuito desenvolver atividades que promovessem a compreensão e a prática desta tradição do nosso meio local. Assim sendo, todas as atividades tiveram como eixo norteador a área de Formação Pessoal e Social, uma vez que tínhamos como objetivo que as crianças desenvolvessem atitudes que as tornem em futuros cidadãos autónomos, conscientes e solidários. Esta tónica vai ao encontro das necessidades do grupo em questão, uma vez que são crianças que necessitam de construir valores como a partilha, a solidariedade e a entre ajuda. Paralelamente, sendo uma tradição inserida no meio local, também tínhamos como área foco a área do Conhecimento do Mundo, com o intuito que as crianças compreendessem o seu mundo social, mais concretamente a temática do Pão-por-Deus, sendo esta uma manifestação cultural do meio onde as mesmas estão inseridas.

Neste contexto, a área do Conhecimento do Mundo é fulcral para o desenvolvimento integro da criança, uma vez que segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 6) esta é uma área “em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e procura organizada do saber, que permite à criança uma



maior compreensão do mundo que a rodeia”. Desta forma, torna-se preponderante trabalhar a exploração do meio social e cultural em que a criança vive, desenvolvendo, na mesma, um sentimento de pertença a uma comunidade com vivências, culturas e valores. Assim, a abordagem ao meio social deve ser feita numa perspectiva global, na medida em que temos de considerar tanto o presente como o passado, de forma a promover a compreensão gradual da sua situação no tempo e no espaço sociais.

Neste sentido, a primeira atividade teve como propósito a introdução da temática em questão e, como forma de diversificar as estratégias, privilegiou-se a vinda de um convidado à nossa sala. Com este convidado, pretendíamos que as crianças, através de um relato de experiências reais, conseguissem compreender o verdadeiro significado desta tradição e de que forma a viviam. Para isso, e com o intuito de envolver a família e as crianças, a estagiária convidou uma avó de uma das crianças para vir à sala e falar sobre a tradição do Pão-por-Deus e como vivia esta tradição quando era criança. Assim sendo, a convidada aceitou o nosso convite e dirigiu-se à sala, onde foi recebida com muito entusiasmo pelas crianças. Deste modo, criou-se um momento muito enriquecedor, uma vez que a avó conseguiu transmitir o verdadeiro significado da tradição, ou seja, os valores da partilha e da solidariedade, em que a mesma lembrou os tempos em que havia pouca comida e as pessoas batiam de porta em porta, para pedirem um pouco de comida. Paralelamente, a avó respondia a todas as questões que as crianças colocavam, interagindo com as mesmas. Com esta visita, as crianças conseguiram compreender o verdadeiro significado desta tradição, pois quando a estagiária colocava a questão “O que é o Pão-por-Deus?” as crianças respondiam “É partilhar com os outros.” A presença da família é, sempre, sem dúvida alguma, muito importante e estimulante para as crianças. Numa perspectiva sistémica, as relações e as interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento da criança. A colaboração dos pais/famílias e o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho a desenvolver com as crianças é uma forma de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. Para além disso, esta visita potencializou o desenvolvimento de competências comunicacionais e a expressão oral através da espontaneidade do diálogo entre o convidado e as crianças. Mais uma vez, é evidente todo o trabalho articulado entre diversas áreas do saber, focando sempre as necessidades e a superação das dificuldades do principal agente da aprendizagem- a criança.



**Figuras 4 e 5-** *Visita de uma avó no âmbito da tradição do “Pão-por-Deus”.*

Neste seguimento, feita a introdução e explicação da tradição, a segunda atividade consistiu na confeção de biscoitos. Esta atividade tinha como principal objetivo desenvolver os valores presentes na tradição do Pão-por-Deus nas crianças, nomeadamente a partilha, a solidariedade e a entreatajuda. Para a realização da receita foram necessários ingredientes e, foi nessa fase que responsabilizamos cada aluno com o contributo de um alimento. Neste sentido, cada aluno trouxe um ingrediente, previamente decidido com a educadora cooperante, de acordo com as suas poses. Isto é, a estagiária e a educadora cooperante, tinham o intuito de desenvolver a responsabilidade de cada aluno, mas tendo em conta a sua capacidade financeira, para que todos tivessem a mesma possibilidade na contribuição dos ingredientes. Importa salientar que este aspeto possibilitou que cada criança se sentisse importante para a realização da atividade, na medida em que, no dia a seguir, todas as crianças foram responsáveis e trouxeram os ingredientes com muito entusiasmo. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) é extremamente importante que o educador promova ambientes de aprendizagens inclusivos e valorizadores da diversidade, adotando uma perspetiva inclusiva, garantindo que todas as crianças se sintam acolhidas, respeitadas e valorizadas. Assim sendo, já reunidos todos os ingredientes e utensílios, foi tempo de garantir as normas de higiene para a confeção de uma receita. Para isso, cada criança recebeu uma touca para colocar na cabeça e desinfetou as mãos. Ao darmos início à confeção dos biscoitos, as crianças foram explorados os ingredientes e as quantidades, ou seja, a estagiária lia a receita e as crianças iam identificando os alimentos e as respetivas quantidades, associando o número à quantidade de alimentos ou colheres. Deste modo, temos como área associada a área de expressão e comunicação, mais concretamente, o domínio da matemática, no qual as crianças a partir do diálogo e da confeção dos biscoitos desenvolvem o sentido do número, sendo esta uma das aprendizagens primordiais das crianças.



**Figura 6-** *Exploração dos ingredientes e das respectivas quantidades.*



**Figura 7-** *Confeção dos biscoitos.*

Torna-se evidente a articulação e a integração das diferentes áreas do saber, em prol de uma aprendizagem como um todo para o desenvolvimento harmonioso das crianças. Como forma de promover o desenvolvimento do respeito pelo outro e do saber esperar, à vez, a estagiária ia convidando a criança que estava a ter um bom comportamento para colocar um ingrediente e mexer, dando à criança o destaque na confeção da receita. Tendo em conta as características e as necessidades do grupo, esta foi uma estratégia para motivar as crianças a saber esperar e a respeitar o outro, para as mesmas puderam participar ativamente na confeção dos biscoitos. Após a preparação da massa, foi dado a cada criança um pouco de massa para poderem moldar em forma de biscoitos. É importante destacar que esta foi a etapa da confeção dos biscoitos que proporcionou um maior entusiasmo nas crianças, não só pelo facto de estarem envolvidas na atividade, como também por ter sido a primeira vez que muitas crianças puderam mexer numa massa de biscoitos ou de bolo. Nesta parte da confeção houve a possibilidade de as crianças desenvolverem diversas competências como a partilha, uma vez que algumas pediam mais massa ao colega, e a motricidade fina, na confeção das bolinhas para os biscoitos.

Seguidamente, a terceira atividade enquadrou-se na “Hora do Conto”, sendo esta uma atividade contemplada na rotina das crianças. Deste modo, a história selecionada intitulou-se “Quem comeu as minhas uvas?”, apresentada através da recriação do cenário da história com figuras de brincar das próprias crianças. Esta foi uma estratégia para diversificar este momento da rotina que as crianças tanto gostam, uma vez que podiam imaginar a história através do cenário recriado pela estagiária. A presença dos contos ao longo do nosso percurso de vida, assume uma importância mais acentuada durante a infância. Os contos podem ser utilizados das mais diversas formas e com os mais diversos objetivos, sendo evidente toda a magia que transportam e o prazer que

proporcionam aos leitores. Paralelamente a este cenário, é evidente que nos contos veiculam mensagens culturais que marcam positivamente/negativamente a formação das crianças. De acordo com Leite e Rodrigues (2001), torna-se preponderante que os agentes educativos analisem e reflitam sobre os contos, uma vez que estes assumem um importante papel na educação formal das crianças. Na mesma linha de pensamento, os contos podem desempenhar um papel importante numa educação intercultural e no desenvolvimento do valor da tolerância, na medida em que “[a]o entrar em contacto com contextos diferenciados, a criança habitua-se a estar no lugar do outro, iniciando, assim, o percurso da aceitação ativa da diversidade” (Leite e Rodrigues, 2001, p.40).

Neste sentido, tendo como área foco a área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da linguagem oral, pretendia-se que as crianças compreendessem a história oralmente, respeitassem os outros nas suas participações e recontassem a história e os seus momentos fulcrais. Paralelamente, com esta história, foi possível trabalhar a área de Formação Pessoal e Social, uma vez que abordava o egoísmo e a partilha. Após a leitura da história, a estagiária sugeriu que as crianças se colocassem no papel do dono das uvas e descrevessem de que modo reagiriam à situação que se passou na história. Deste modo, surgiu um pequeno debate sobre o que era o egoísmo e a partilha, durante o qual as crianças explicitaram a sua opinião justificada, descrevendo situações evidentes do sentido do egoísmo e da partilha. Este momento foi muito interessante, na medida em que foi possível verificar que as crianças perceberam que ao ser egoísta, não se consegue partilhar. Esta temática foi bem visível no desenrolar da história, sendo enriquecedora para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do grupo. O reconto da história foi feito de forma oral, através de diversas questões que a estagiária colocou às crianças, sendo que estas também iam focando diversos aspetos da história. Desta forma, foi evidente que, através do reconto, as crianças compreenderam a história destacando os aspetos mais importantes e os valores da mesma. Como forma de haver um registo da história e dos valores trabalhados através da mesma, foi pedido às crianças que desenhassem “O que é partilhar?”. Desta feita, surgiram desenhos de crianças a partilharem uma laranja, umas bolachas, um abraço, sendo mais do que notório que as crianças compreenderam o conceito de partilhar. Como forma de valorizar o trabalho das crianças e para que estas tivessem o valor sempre presente na sua sala, os desenhos foram afixados no placard dos trabalhos. Nesta parte da atividade, também tivemos presente como área associada a

área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o domínio das artes visuais, através da elaboração e pintura das produções plásticas das crianças. Nestes termos, importa referir que recorreremos a um conjunto de estratégias pedagógicas, que Isabel Menezes (1993) designa por estratégias de exploração-reconstrutiva. Deste modo, estas estratégias privilegiam o papel ativo e reflexivo das crianças na construção do conhecimento. Em conformidade com Bártolo Campos (1992) e Isabel Menezes (1993), este tipo de estratégias consiste em “[...] capacitar os alunos para a transformação social”. A exemplo de estratégias de exploração-reconstrutiva temos a discussão de dilemas, a clarificação de valores e a comunidade justa.

Com a tradição do Pão-por-Deus vem intrínseca a tradição das sacas para pedir o Pão-por-Deus. Neste contexto, a quarta atividade referiu-se à confeção das sacas que a avó do aluno, na sua visita, já tinha explicado a sua utilidade. Para a confeção das sacas, a estagiária dialogou com as crianças possíveis ideias sem gastar dinheiro. Após várias trocas de ideias, as crianças disseram que podíamos fazer com os pacotes de leite da escola. Contudo, houve uma criança que disse que iam ser muito pequenas, mas que podíamos fazer com os pacotes maiores. Assim foi, cada criança trouxe o seu pacote de leite vazio e limpo de casa, sendo que na sala a estagiária fez o corte igual, para que todos ficassem com o mesmo tamanho. Para a decoração das sacas, em pequenos grupos, as crianças partilharam diversos retalhos de tecidos que colaram na saca, com a supervisão e auxílio da estagiária. Para a confeção das sacas do Pão-por-Deus, a estagiária fez questão que estas se aproximassem o mais possível das antigas, sendo estas feitas de retalhos.



**Figura 8-** *Confeção das sacas do Pão-por-Deus.*

Paralelamente a esta ideia, fui intuitivo promover uma educação ambiental, no sentido de consciencializar as crianças para a reutilização dos materiais, promovendo o desenvolvimento sustentável dos recursos do planeta. Deste modo, as crianças observaram que, através de materiais que já não eram necessários, foi possível criar algo novo e útil. Na confeção das sacas do Pão-por-Deus tivemos como área associada, a área de Expressão e Comunicação, o domínio das artes visuais, pretendendo que as crianças conseguissem manusear o pincel e a cola, de modo a colar os retalhos na caixa do leite. De um modo geral, a maioria das crianças conseguiu desempenhar esta tarefa sem qualquer dificuldade, a não ser algumas crianças mais novas que necessitaram de um maior auxílio.

Terminada a confeção das sacas do Pão-por-Deus, a quinta atividade teve como objetivo a prática da tradição que estava a ser trabalhada. Assim sendo, foi sugerido às crianças irem pedir o “Pão-por-Deus” pelas ruas da sua freguesia. Contudo, antes de darmos início a esta atividade, a estagiária colocou a seguinte questão às crianças: “Meninos, temos muitos biscoitos aqui na sala. O que podemos fazer com eles?” e as crianças responderam “Vamos partilhar.”. Foi nesse seguimento de ideias e em conversa com as crianças que decidimos, durante o nosso pedido do Pão-por-Deus, levar alguns biscoitos a um Centro de Dia. E assim foi, as crianças percorreram as ruas da freguesia, sendo que uma das paragens obrigatórias foi o supermercado, no qual deram fruta às crianças. Ao chegarmos ao Centro de Dia, as crianças foram convidadas a entrar e a estarem um pouco com os idosos. Uma das crianças, em nome de todas, ofereceu os biscoitos aos idosos que, desde logo se emocionaram com o gesto das crianças. Durante esta pequena visita, os idosos e as crianças tiveram oportunidade de falarem uns com os outros, partilhando a receita dos seus biscoitos e como os confeccionaram.



**Figura 9-** *Visita ao Centro de Dia.*



**Figura 10-** *Partilha dos biscoitos com os idosos do Centro de Dia.*

Esta foi uma estratégia de partilha de vivências entre os idosos e as crianças. De acordo com o Manual de Apoio aos Educadores de Infância (Moreno & Rau, 1990), o educador não deve trabalhar isoladamente do meio, mas sim “proporcionar momentos de encontro entre os vários elementos de uma comunidade.” (p.20.), uma vez que uma das principais missões da escola é preparar a criança para participar na sociedade. Desta forma, as crianças estabelecem relações entre o presente e o passado da sua comunidade, percebendo as diferenças e semelhanças no tempo dos avós. Perante este cenário, é criada uma dinamização entre a escola e a comunidade, preparando as crianças para atuarem corretamente na comunidade. Importa realçar que estas atividades consciencializam os adultos da comunidade do seu próprio valor, dos seus saberes e da sua importância como educadores informais. Neste seguimento, é nas vivências com o meio que a criança vai construindo e desenvolvendo valores, ou seja, a solidariedade, a generosidade e a partilha, estando estes presentes nas mais diversas manifestações culturais. Ao chegarem à sala de atividades, as crianças reuniram-se todas no tapete e juntaram todos os alimentos que tinham recebido, colocando-se a questão de como iríamos dividir tudo de forma justa. Mais uma vez, este foi um momento que as crianças trabalharam o valor da partilha e da generosidade, sendo que uma criança, indicada à sorte pela estagiária, foi escolhida para fazer a partilha por todos. Neste momento, os olhos da educadora cooperante e das estagiárias “deliciaram-se” ao observar o exercício de valores tão nobres e importantes pelas próprias crianças, num ambiente harmonioso.

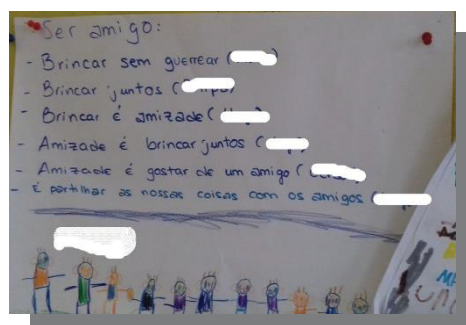
Em suma, comprova-se que através de uma tradição é possível desenvolver a integração curricular, fazendo convergir num tema diferentes áreas do saber. É importante ter sempre presente que o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam simultaneamente.

### **5.3- Educação para os Valores: A Caderneta das Atitudes e dos Valores**

O conjunto de atividades, selecionado da prática pedagógica, que irá ser alvo de descrição, análise e reflexão surgiu no âmbito da quarta semana de intervenção. Neste contexto, o conjunto de atividades intitulado “Educação para os Valores: A Caderneta das Atitudes e dos Valores” teve como área foco a área de Formação Pessoal e Social, focando a componente da convivência democrática e cidadania. Desta forma, a temática será a educação para os valores, na qual serão trabalhados e desenvolvidos valores e atitudes, formando pessoas autónomas, responsáveis e solidárias, que conhecem e

exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelo outro. Este eixo norteador da ação vai ao encontro das necessidades das crianças, uma vez que são crianças que necessitam de construir valores como a amizade, a partilha, a solidariedade, a ajuda, a responsabilidade, entre outros. Por vezes, é grupo que possui alguns conflitos entre os mesmos, não sabendo os resolver de forma saudável. Na educação pré-escolar torna-se imprescindível criar situações que desenvolvam valores nas crianças, uma vez que, de acordo com Sousa (2001) “[o]s valores possuem um importante papel no equilíbrio da personalidade, guiando as condutas e orientando a tomada de decisões para que não sucedam incongruências entre atitudes e ações.” (citado por Marques, 2003, p.15).

Neste sentido, como forma de introdução dos valores, a estagiária, em grande grupo, colocou a questão “O que é a amizade?”, de modo perceber as conceções que as crianças possuíam acerca deste valor. De imediato surgiram diversas respostas como “É ajudar um amigo.”; “É ser bonzinho.”; “É gostar dos amigos”;; sendo estas registadas pela estagiária e, posteriormente, ilustradas pelas crianças. Após este diálogo, a estagiária perguntou às crianças se sabiam o que eram valores, sendo que as crianças associaram logo a algo muito importante. Foi neste contexto que a estagiária recorreu a uma estratégia de clarificação de valores. Para Fonseca (2003) a clarificação de valores “pretende [...] promover a educação de valores através de um processo de auto-descoberta e auto-consciencialização das crianças” (p.62). A clarificação de valores é importante para o desenvolvimento de uma consciência moral autónoma dos alunos. Para isso a estagiária clarificou e refletiu, juntamente com as ideias das crianças, sobre o conceito de valores, tendo em conta o grupo em questão, fazendo sempre referencia a algo muito valioso que temos de ter, como por exemplo a amizade, a partilha, a ajuda, entre outros. De acordo com Beltrão e Nascimento (2000), a educação para os valores é absolutamente necessária, parte integrante de um todo, dependendo da satisfação das necessidades básicas de cada um.

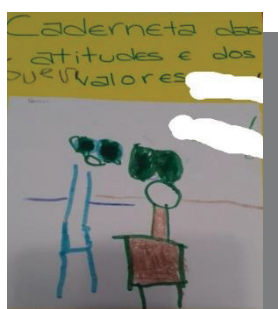


**Figura 11-** *Conceções das crianças sobre o valor da amizade.*

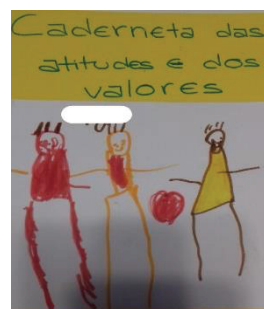


Neste seguimento, para promover a prática destes valores nas crianças, foi implementada a “Caderneta das Atitudes e dos Valores” durante cinco dias. Isto é, de uma forma sucinta, cada criança tinha a sua caderneta e, todos os dias, conforme o seu comportamento (avaliado pelos próprios colegas) ganhava ou não um cromo. A construção de uma caderneta de cromos possibilita às crianças uma clarificação e prática de valores e atitudes que estas necessitam, através de um momento lúdico, que será explicado mais à frente. Realce ainda que, de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), as experiências proporcionadas às crianças através do brincar (lúdico) promovem a relação tanto com as outras crianças como com o educador, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral.

Na mesma linha de pensamento, deverá existir uma valorização das relações e interações com os outros e com o meio, pois é através destas que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes como aos dos outros. Desta forma, podemos entender que a educação pré-escolar “tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). Neste sentido, através da caderneta pretende-se que as crianças interiorizem e demonstrem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, amizade, entre outros, reconhecendo a importância destes mesmos valores. Para a elaboração das cadernetas, a estagiária levou uma pequena caderneta pré-feita, na qual as crianças tinham de a ilustrar com o valor que considerassem mais importante. Deste modo, a maioria das crianças desenhou-se a si e a um colega abraçado (Figura 12), alguns a brincar, outros com corações e, ainda outros a dar algo (Figura 13). Através das explicações e interpretações feitas pelas crianças, podemos deduzir que muitos desenhos simbolizavam o amor, a amizade, a partilha, sendo evidente que todas compreenderam o significado dos valores.



**Figura 12-** Ilustração do valor da amizade.



**Figura 13-** Ilustração do valor da solidariedade.

Nesta fase da atividade, temos como área associada a área de Expressão e Comunicação, o domínio das artes visuais, através das produções plásticas das crianças. Posteriormente, a estagiária explorou os cromos com as crianças, para que estas ficassem a conhecer. Como forma de articular todo o trabalho, os cromos possuíam diferentes formas geométricas, nomeadamente o círculo e o quadrado, sendo estas as primeiras formas a serem trabalhadas com as crianças, evidenciando as suas propriedades básicas. Deste modo, temos evidente como área associada, a área de Expressão e Comunicação, mas no domínio da matemática, começando assim a desenvolver o raciocínio matemático das crianças.

Após todos terem ilustrado a sua caderneta, a estagiária reforçou que só quem praticasse os valores que foram trabalhados é que ganhava os cromos e que as próprias crianças “avaliavam” o comportamento dos colegas. Deste modo, privilegiou-se uma organização de um ambiente educativo democrático, no qual a criança é valorizada e escutada, participando na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Assim sendo, no final do dia, reuníamos todas as crianças a volta do tapete com a sua caderneta para conversarmos sobre o comportamento de cada uma. A criança ao retirar um cromo, aleatoriamente, refletia se tinha manifestado algum comportamento que fosse ao encontro do valor que estava representado no respetivo cromo. Se a criança tivesse manifestado e os colegas concordassem, esta ganhava o cromo e colecionava na sua caderneta. Caso contrário, se a criança não tivesse manifestado um comportamento que fosse ao encontro daquele valor, a criança refletia e analisava o que tinha de melhorar para poder ganhar, numa próxima vez, o cromo. Esta estratégia é muito importante, uma vez que a vida em grupo implica um confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão o debate e a negociação, de modo a encontrar uma resolução aceite por todos os intervenientes. Através da participação das crianças na vida do grupo facilita-se a compreensão do ponto de vista do outro, promovendo-se atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. Neste sentido, no quadro 4, apresenta-se algumas reflexões das crianças acerca do comportamento do grupo para a obtenção do cromo para a caderneta.

<b>Reflexão do dia 21/11/2017</b>
Criança “S”: “O “P” não merece o cromo porque não respeitou os outros durante a história.”

Criança “P”: “Amanhã vou tentar melhorar o meu comportamento.”
--

<b>Reflexão do dia 22 /11/2017</b>
------------------------------------

Criança “P”: “Hoje eu mereço um cromo porque fui simpático para os amigos.”
---

Criança “J”: “Eu não mereço o cromo porque portei-me mal.”
--

Criança “S”: “O “I” também não merece porque bateu no “J”.”
---

Criança “N”: “Tive um cromo do amigo a dar um beijinho. Eu gosto de dar beijinhos aos amigos.”
--

Criança “P”: “Estou feliz com o meu primeiro cromo. Amanhã vou ganhar mais um.”
---

A criança “I” concordou que não merecia um cromo porque tinha batido nos amigos.
--

A criança “J” pediu desculpa aos amigos e às professoras. Todos desculparam-no e fizeram-no prometer que ele não iria repetir o comportamento.
--

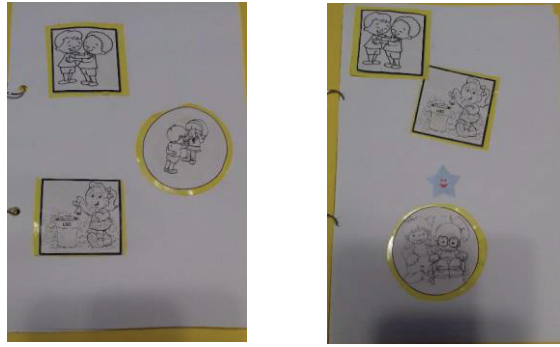
<b>Reflexão do dia 23 /11/2017</b>
------------------------------------

Criança “I”: “Eu não posso ganhar o cromo porque falei com o “T” durante o jogo. Peço desculpa aos amigos e prometo que vou ficar quieto e sossegadinho.”
---

Criança J: “Eu hoje mereço um cromo porque trabalhei o dia todo.”
---

**Quadro 4- Reflexões das crianças sobre “A Caderneta das Atitudes e dos Valores.”**

Fazendo uma leitura do quadro, é possível verificar que foi possível desenvolver uma consciência moral das crianças. Ao longo da semana, as crianças conseguiram, através das suas próprias inter-relações, fomentar atitudes e valores essenciais à formação pessoal e social das mesmas. Paralelamente, trabalharam a capacidade de refletir e analisar diversas situações e emitir a sua opinião, devidamente justificada. É importante salientar que houve uma evolução positiva do comportamento das crianças, no qual estas promoveram atitudes de partilha, solidariedade, entreaajuda, entre as mesmas. Tanto a frequência dos conflitos, como a resolução dos mesmos através da violência, foi deixando de acontecer, uma vez que as crianças já iam criando a consciência de que a violência não resolve os problemas, mas sim o diálogo. Esta consciência é evidente através de repreensões das crianças aos próprios colegas, em que estas diziam: “Um bate, o outro bate, um bate, o outro bate... Assim nunca mais acaba.”



**Figura 14 e 15-** *Preenchimento da caderneta com os cromos.*

De um modo geral, a integração não se limitou apenas aos conteúdos, mas baseou-se também nas experiências e vivências sociais das crianças, uma vez que a partir de situações reais foi possível integrar as diversas áreas do saber, promovendo-se assim uma aprendizagem como um todo. A sala de atividades, para além de ser um lugar de aprendizagem e de convivência social, é também um espaço relacional de convivência, de cooperação e resolução de conflitos em prol de uma boa aprendizagem do grupo.

*Capítulo VI*

*Refletir sobre a promoção de uma cidadania ativa  
no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

O quadro 5 apresenta todas as atividades planejadas e implementadas ao longo de cinco intervenções, que ocorriam de quinze em quinze dias, com as práticas da nossa parceira de estágio. As intervenções tinham a duração média de três dias (de segunda a quarta-feira), com a exceção de duas semanas, que decorreu durante oito dias, sendo estas as “semanas intensivas”. Para uma melhor leitura e interpretação do quadro, nas colunas mais à esquerda apresentamos o calendário das nossas intervenções e as respectivas atividades desenvolvidas. Para cada uma das atividades são sinalizadas as áreas/domínios de conteúdo trabalhados, sendo que a tonalidade forte da cor representa a área foco da atividade e a tonalidade clara da cor a área associada da mesma.

Calendarização		Áreas/ Domínios de conteúdo									
Intervenção	Atividade	Cidadania	Línguas	Matemática	Científica e Tecnológica	Cultural Artística (Plástica)	Cultural Artística (Dramática)	Cultural Artística (Música)	Cultural Artística (Expressão Físico-Motora)	Cultural Artística	
5 a 7 de março de 2018	1. <sup>a</sup>										
	2. <sup>a</sup>										
	3. <sup>a</sup>										
	4. <sup>a</sup>										
	5. <sup>a</sup>										
	6. <sup>a</sup>										
	7. <sup>a</sup>										
	8. <sup>a</sup>										
9 a 13 de abril e 16 a 18 de abril de 2018	9. <sup>a</sup>										
	10. <sup>a</sup>										
	11. <sup>a</sup>										
	12. <sup>a</sup>										
	13. <sup>a</sup>										
	14. <sup>a</sup>										
	15. <sup>a</sup>										
	16. <sup>a</sup>										
	17. <sup>a</sup>										
	18. <sup>a</sup>										
	19. <sup>a</sup>										
	20. <sup>a</sup>										
	21. <sup>a</sup>										
	22. <sup>a</sup>										
	23. <sup>a</sup>										
	24. <sup>a</sup>										
	25. <sup>a</sup>										
	26. <sup>a</sup>										
	27. <sup>a</sup>										
	28. <sup>a</sup>										
	29. <sup>a</sup>										
	30. <sup>a</sup>										

	31. <sup>a</sup>									
30 de abril e 2 de maio de 2018	32. <sup>a</sup>									
	33. <sup>a</sup>									
	34. <sup>a</sup>									
22 a 25 de maio e 28 a 30 de maio de 2018	35. <sup>a</sup>									
	36. <sup>a</sup>									
	37. <sup>a</sup>									
	38. <sup>a</sup>									
	39. <sup>a</sup>									
	40. <sup>a</sup>									
	41. <sup>a</sup>									
	42. <sup>a</sup>									
	43. <sup>a</sup>									
	44. <sup>a</sup>									
	45. <sup>a</sup>									
	46. <sup>a</sup>									
	47. <sup>a</sup>									
	48. <sup>a</sup>									
	49. <sup>a</sup>									
	50. <sup>a</sup>									
	51. <sup>a</sup>									
	52. <sup>a</sup>									
53. <sup>a</sup>										
54. <sup>a</sup>										
55. <sup>a</sup>										
1, 4 e 5 de junho de 2018	56. <sup>a</sup>									
	57. <sup>a</sup>									
	58. <sup>a</sup>									
	59. <sup>a</sup>									
	60. <sup>a</sup>									
	61. <sup>a</sup>									
	62. <sup>a</sup>									

**Quadro 5:** Descrição das atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No quadro 5 apresenta-se um panorama de todas as atividades desenvolvidas no decorrer no âmbito do Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as competências definidas pelo Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso, *et. al*, 2011), contabilizando um total de 62 atividades.

Tendo em conta a temática do relatório, “*A Sala de Aula como “Laboratório” de Cidadania Ativa*”, bem como as necessidades e as dificuldades da turma em questão, procurou-se promover dinâmicas de sala de aula, através das quais os alunos pudessem vivenciar situações/problemas orientados para o progresso dos alunos enquanto

cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis e preocupados com os outros. Neste seguimento, aliado a estas dinâmicas, tivemos em consideração as áreas da Matemática e do Português, uma vez que são sobre estas áreas que recaem as maiores dificuldades dos alunos, tendo sempre presente a superação das mesmas. Neste sentido, o eixo estruturante da nossa ação e que esteve sempre presente no planeamento de todo o processo de ensino foi a área de Cidadania. A área de Cidadania esteve presente nas práticas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que uma das finalidades da educação básica é a formação de pessoas e cidadãos conscientes, autónomos, livres, responsáveis, reflexivos e participativos. O facto desta área ser transversal ao currículo, permitiu-nos criar uma articulação com as restantes áreas do saber, concretizando-se num processo de ensino-aprendizagem articulado e integrado. Esta ideia é reforçada por Alonso (2001) que afirma que “a aprendizagem não se produz por simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognoscitiva do aluno, mas antes pelo estabelecimento de numerosas e complexas relações entre os seus esquemas de conhecimento” (p.69), ou seja, quanto mais integrador for o processo ensino-aprendizagem, maior será o seu significado para os alunos.

Deste modo, procurou-se associar os conteúdos da área de Cidadania aos conteúdos das restantes áreas do conhecimento, promovendo-se assim, atividades que motivassem e sensibilizassem os alunos para questões da sociedade. Dado o limite de páginas que teremos de respeitar, apenas iremos descrever três atividades que, no nosso entender, são significativas do trabalho articulado e integrado no âmbito da área de Cidadania.

### **6.1- A Turma dos Valores – O Respeito pelos Outros**

Com o intuito de mobilizar a sala de aula como um espaço de promoção de uma cidadania ativa, tornou-se preponderante criar atividades que conduzissem a um processo de desenvolvimento contínuo e íntegro dos alunos, tendo em conta a articulação e a integração das diferentes áreas do saber. A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e para o exercício da cidadania, sendo que nesta se refletem preocupações transversais à sociedade.

Assim sendo, a primeira atividade que irá ser alvo de descrição, análise e reflexão surgiu no âmbito da terceira semana de intervenção correspondendo à 32.ª atividade. Deste modo, a atividade intitulou-se “A turma dos valores – O respeito pelos



outros”, sendo a sua área foco a Cidadania. De um modo geral, o objetivo principal que norteou esta atividade passou pelo desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos ativos, potenciando o seu desenvolvimento como intervenientes capazes de agir e deliberar, tendo sempre em conta o respeito pelos outros, sabendo justificar as suas decisões. Deste modo, focando as necessidades da turma, pretendeu-se colmatar uma das lacunas apresentadas pela mesma, respetivamente, o respeito pelos colegas na sala de aula, uma vez que as interrupções nas participações entre os alunos eram constantes e também, por vezes, as faltas de respeito verbais entre os mesmos. Associada à área foco temos presente a área do português, na qual incidimos sobre as necessidades da turma, respetivamente nos domínios da escrita e da oralidade, e a área de expressão dramática. Focando a descrição da atividade, esta dividiu-se em duas partes: na primeira parte abordou-se a clarificação de valores e na segunda parte surgiu o registo dos valores. Neste sentido, era importante criar um processo de clarificação de valores a partir de um incidente da sala de aula para, posteriormente, surgir um registo de soluções do mesmo. A clarificação de valores enquadra-se no campo das estratégias de exploração-reconstrutiva, sendo que estas privilegiam o papel ativo e reflexivo dos alunos na construção do conhecimento. Assim sendo, segundo Praia (1999), a clarificação de valores promove, a cada um, uma reflexão sobre o seu próprio comportamento no sentido de ajudar cada um a clarificar os valores que estão na base desse comportamento. De acordo com a mesma autora, esta estratégia propicia “(...) a definição de valores pessoais, no sentido de reafirmar as escolhas feitas ou encorajar novas escolhas por opção pessoal.” (p.29).

Numa fase inicial, da primeira parte da atividade, a turma representou, através da Expressão Dramática, duas situações características de uma sala de aula. Para isto, a turma foi dividida em três grupos: um grupo apresentou um ambiente de sala de aula pautado pelo respeito; um grupo representou um ambiente de sala de aula com falta de respeito e o último grupo avaliou os dois ambientes observados. A estratégia de divisão de grupos teve por base as características de cada aluno, na medida em que para o papel de professores foram indicados dois alunos mais desinibidos e interventivos; para representação do ambiente anárquico os alunos que interrompem com mais frequência; e para o grupo avaliador, os alunos mais introvertidos e que não costumam participar por iniciativa própria, de modo a puderem expor a sua opinião. Sendo assim, uma das nossas preocupações referiu-se ao aluno mais introvertido, que foi colocado no grupo

avaliador, de modo a que este pudesse participar e não ficasse “na sombra dos colegas”, como também não fosse colocado em grande destaque (como o papel do professor) de modo a este não se sentisse retraído e constrangido, impossibilitando-o de realizar a atividade. Com esta estratégia, todos os alunos puderam participar ativamente na atividade, até mesmo os mais inibidos, pois cada um tinha um papel fulcral para o desenvolvimento da mesma. O recurso ao trabalho de grupo enquadra-se nas estratégias de aprendizagem colaborativa, sendo esta uma estratégia ativa com grande valor pedagógico. Na linha de pensamento de Afonso (2005) aprendemos melhor colaborando e interagindo uns com os outros, no qual cada um dá o melhor de si mesmo em prol de todos. Esta estratégia desenvolve competências cognitivas, relacionais e sociais, sendo estas essenciais à formação dos alunos enquanto futuros cidadãos. Tendo em conta a temática deste relatório, era nosso intuito promover atividades que fossem ao encontro do nosso principal objetivo, ou seja, desenvolver a sala de aula como um espaço de cidadania ativa. Isto é, um espaço onde todos os alunos tivessem a oportunidade de intervir, participar, decidir, refletir de forma consciente, responsável e tolerante, nos mais diversos assuntos pertencentes à “micro sociedade”, sendo esta a turma.

No caso específico desta atividade, trabalhou-se o respeito pelo outro apostando num “role playing”. O “role playing” é uma estratégia de exploração reconstrutiva, na medida em que permite aos alunos aprendizagens através de jogos de representação. De acordo com Ladousse (1987, cit. por Kuśnierek, 2015) “role play activities range from highly controlled guided conversations at one end of the scale, to improvised drama activities at the other; from simple rehearsed dialogue performance, to highly complex simulated scenarios.”, ou seja, esta autora confere ao “role playing” um carácter mais flexível, proporcionando uma variação mais pessoal do exercício. O “role playing” potencializa o desenvolvimento de competências comunicativas, motivando os alunos a comunicarem. Para além disso, esta estratégia permite que os alunos interajam entre si, uma vez que, sendo uma atividade que envolve toda a turma, os alunos sentem-se inseridos num grupo, retirando a pressão da participação individual. Esta foi uma das vantagens para a turma em questão, na medida em que o grupo possui alunos com algumas dificuldades de se exporem e, com este tipo de estratégia, foi mais fácil a participação dos mesmos. O “role playing”, sendo uma estratégia de exploração-reconstrutiva, enfatiza o desenvolvimento moral autónomo dos alunos. De acordo com Kohlberg (1980), a promoção do desenvolvimento moral autónomo e a conceção da

pessoa como sujeito moral dinâmico, constrói-se moralmente através de um processo de mediação e entre o conhecimento e a ação crítica e reflexiva na resolução de problemas da sociedade. Tendo em conta a temática deste relatório, foi nosso intuito promover um ambiente de sala de aula, no qual os alunos pudessem conhecer valores e, à luz destes discutir e refletir sobre os problemas da turma e acordar consensos. Assim sendo, Praia (1999) afirma que “(...) aliado ao desenvolvimento do raciocínio moral está a formação do cidadão para a democracia.” (p.30).

Paralelamente, o “role playing” reveste-se de um caráter motivacional para os alunos, uma vez que possui a vertente de simulação de uma cena com a adaptação de personagens ao contexto estabelecido, adequando-se ao ensino básico, uma vez que o “faz-de-conta” é algo natural da vida dos alunos. Esta estratégia foi bem conseguida e muito útil, uma vez que os alunos puderam experienciar diversas situações e papéis de uma sala de aula, tendo em conta, tanto a compreensão do seu papel nas interações sociais, como também o seu desenvolvimento nas relações com o outro. Esta atividade fez com que os alunos reconhecessem o valor do respeito, uma vez que quando existiam interrupções nas participações, os alunos já eram capazes de dizer “Não estás a respeitar.” e até mesmo “Quando estavas a falar, eu não te interrompi.”.

Desta forma, e a par da área do Português supramencionada, os alunos trabalharam competências da área de expressão dramática, nomeadamente, a improvisação e criação de pequenas cenas a partir de dados reais, em grupo e espontaneamente, da área de cidadania como a autonomia, e da área do português, competências comunicativas. Face às características da turma, este trabalho articulado e integrado possibilitou desafiar os alunos, mais concretamente aqueles mais introvertidos, uma vez que participaram autonomamente no desenrolar do “role playing”, desenvolvendo a capacidade de comunicar de acordo com o contexto em que estavam inseridos. Importa salientar que apostamos sempre em atividades que desenvolvessem a autonomia dos alunos, uma vez que, na sua generalidade, é uma turma pouco autónoma e que fica sempre à espera do apoio da estagiária para desenvolver alguma atividade. Esta atividade promove a autonomia, uma vez que os alunos são desafiados a representarem uma determinada situação sem orientação específica, como também lhes é solicitado para refletirem e analisarem determinadas situações, tendo em conta a sua perspetiva. Assim sendo, tanto o recurso ao “role playing” como à dramatização, possibilitou, aos alunos, um desenvolvimento tanto ao

nível pessoal como ao nível social, com base no respeito, na cooperação e na partilha. Os alunos desenvolvem-se tanto ao nível pessoal como ao nível social na apresentação e no debate das suas perspetivas, de forma crítica e consciente, uma vez que desenvolvem a capacidade de escuta, análise, compreensão, reflexão e decisão ponderada, promovendo, assim, um desenvolvimento global dos mesmos.

Após a dramatização, o grupo avaliador destacou os aspetos que achou mais pertinente em cada ambiente (positivos e negativos), alargando o diálogo a grande grupo. Em termos da educação para a cidadania, solicitar a intervenção e a participação dos alunos acerca de determinada situação, apela ao desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica dos mesmos, sendo estas capacidades fulcrais na formação dos alunos enquanto futuros cidadãos ativos da sociedade do século XXI. Quando abordados sobre a experiência da representação de diversos papéis, surgiram respostas interessantes, como: “eu queria explicar o que eram os seres vivos, mas não me estavam a ouvir” e “com tanto barulho eu não gostava de ser professora... É muito difícil.”, no que toca à representação do professor num ambiente de sala de aula onde não predomina o respeito. Deste modo, os alunos trocaram ideias sobre o que representaram, chegando à conclusão do valor que estava em causa durante o “role playing”, sendo este o valor do respeito. Tendo em conta a faixa etária do grupo (8-9 anos), a escolha da representação contribuiu para o desenvolvimento dos alunos, enquadrando-se nas características cognitivas dos mesmos. Isto é, nesta faixa etária os alunos desenvolvem a sua autonomia moral através de ações, baseadas na reciprocidade. Neste sentido, de acordo com a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, os alunos encontram-se no estágio operatório-concreto, ou seja, os processos e as decisões mentais tornam-se lógicas. Por exemplo, integrando um determinado papel na atividade, o aluno ao representar uma personagem/uma situação concreta e sentir que não está a ser respeitado, irá compreender e interiorizar o valor do respeito e a sua importância. Este estágio é caracterizado pelo domínio da reversibilidade no plano da representação, isto é, a capacidade de se representar uma ação e a ação inversa. Posto isto, a escolha da representação de dois ambientes inversos foi enriquecedora e adequada, na medida em que através desta, os alunos puderam experienciar um problema de dois pontos de vista opostos, tendo já a capacidade de compreensão dos pensamentos dos outros e a necessidade de validação dos seus. Para além disso, outro aspeto importante refere-se à autonomia, sendo que, neste estágio, os alunos já começam a avaliar o certo e o errado,

desenvolvendo o respeito mútuo. Assim sendo, esta representação foi um momento fulcral para o desenvolvimento da atividade, na medida em que os alunos conseguiram interpretar diferentes papéis, desenvolvendo a sua capacidade de inversão de situações.

No âmbito da educação para a cidadania, o respeito é um valor que deve ser trabalhado com os alunos, uma vez que a sociedade é um espaço partilhado por todos, no qual deve existir o respeito, de modo a criar uma convivência harmoniosa. Focando a escola, este é um espaço privilegiado para a prática da cidadania, uma vez que é no contexto educativo escolar que devem ser criadas condições que promovam a racionalidade avaliativa dos alunos, sendo que nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania. Deste modo, a educação para a cidadania não se reporta apenas a um conjunto de direitos e deveres, mas deve ser perspectivada como um modo de ser, uma implicação pessoal na construção da sociedade. Neste sentido, o *Referencial da área de formação pessoal e social e da área curricular não disciplinar de cidadania para educação básica* (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010) refere que o professor deverá promover uma Educação para Valores que potencialize o desenvolvimento moral dos alunos, uma vez que todo o sujeito é um centro de valores e estes são elementos essenciais na construção de cada pessoa e na relação com os outros.

Neste seguimento, tendo em vista a promoção de uma Educação para Valores, procurou-se promover uma clarificação de valores, de modo a averiguar o que os alunos entendiam sobre o respeito com base no diálogo e na troca de ideias entre os mesmos. De acordo com Marques (1998), deve ser dada liberdade ao aluno para escolher os seus próprios valores, cabe ao professor o dever de apenas criar um ambiente propício ao exercício dessa livre escolha, auxiliando os alunos a clarificarem as suas ideias. Em termos de gestão curricular, a área de Cidadania tem por base a Educação para Valores, focando três pilares: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento relacional e o desenvolvimento de uma ação solidária. Atendendo a estes três pilares, de acordo com Fonseca (2015) promove-se um desenvolvimento do aluno na sua dimensão singular e na sua dimensão comunitária, partindo do diálogo relacional que o mesmo estabelece com o outro e com a sociedade, e com os valores inerentes a esta relação. Assim sendo, as questões de cidadania transversais ao currículo, devem contribuir para desenvolver nos alunos atitudes e comportamentos, tendo como referência os direitos e deveres humanos e os valores, de modo a viverem em sociedade de forma harmoniosa. Deste

modo, conduz-se, os alunos, a um desenvolvimento do raciocínio moral enquanto futuros cidadãos, desenvolvendo também competências de uma cidadania ativa.

Na segunda parte da atividade, após a exploração da representação, pedimos para os alunos pensarem em atitudes, exemplificadoras, de respeito que faltavam na sala de aula. À vez, cada aluno, expunha a sua ideia oralmente e registava no quadro. Após a exposição dos alunos que queriam participar, houve um debate da justificação e da utilidade das atitudes que se tinha registado no quadro. Neste sentido, democraticamente, os alunos escolheram as atitudes que realmente eram necessárias para o bom funcionamento da sala de aula. Nesta parte da atividade é visível a “cidadania ativa” na sala de aula, através do trabalho desenvolvido em torno da análise crítica, do debate e do consenso, sendo estas metodologias de análise, reflexão e discussão, capazes de permitir aos alunos aprofundar o sentido e a compreensão do tema em questão. Afonso (2005) defende que a análise crítica é uma estratégia que desenvolve competências de compreensão e pensamento crítico, auxiliando os alunos a investigar, a refletir, a opinar, a debater, a comentar e a criticar. Relativamente ao que analisar, tanto podemos analisar situações da sociedade como também situações observadas e vividas pelos próprios alunos, no seio escolar. Na mesma linha de pensamento, uma outra estratégia refere-se ao debate, no qual se fortalece competências de análise, posicionamento pessoal, o espírito argumentativo e crítico, capacidade de intervenções ponderadas e consensuais e atitudes de atenção e respeito pelos outros. Para a concretização do debate, os participantes têm de ter em conta quatro aspetos fundamentais: a discussão supõe diferentes pensamentos, opiniões e interesses; há argumentos inaceitáveis; os argumentos não têm todos o mesmo valor e peso, uns são mais fortes do que outros, porque são mais racionais; debater não é apenas uma simples conversa sem consequência, temos de aceitar mudar de ponto de vista, se virmos que os argumentos dos outros são mais fortes. Para o bom funcionamento do debate, a disposição dos alunos deve ser feita de modo a que todos se vejam uns aos outros, devem existir regras previamente definidas e aceites e existir um moderador, papel desempenhado por um professor ou por um aluno designado para tal.

Transversalmente, o debate, o consenso e a escolha democrática desenvolvem valores como o respeito, a participação, a tolerância e a compreensão em diálogo com o outro. Deste modo, uma das dimensões da área da cidadania refere-se à educação para a cidadania democrática, aludindo aos direitos e às responsabilidades democráticas na

participação ativa nas diferentes esferas da sociedade. De uma forma integrada, prepara-se o aluno para exercer os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático e crítico. Este foi um momento muito valioso, na medida em que surgiu uma troca de ideias e partilha de opiniões, num ambiente de discussão de situações/problemas da sala de aula, em que todos os participantes devem ouvir e respeitar o outro, buscando a solução e o consenso para a respetiva situação.

No âmbito da temática deste Relatório, tornou-se fulcral desenvolver atividades que fossem ao encontro dos objetivos estipulados no mesmo. Na linha de pensamento de Perrenoud (2002), o debate é “(...) um espaço em que cada um pode livremente dizer que não está convencido, que tem dúvidas e que não compreende ou que não vê coerência nos argumentos a favor de uma tese.” (p.51). Deste modo, esta estratégia é importante para o desenvolvimento de capacidades argumentativas e de atitudes cívicas, respetivamente, esperar pela sua vez, ser tolerante, compreender a perspetiva do outro, chegar a um consenso, sendo todas estas capacidades necessárias para uma cidadania ativa. O autor supracitado reforça que “(...) a experiência do debate de ideias está na base de uma relação crítica com o pensamento- o seu ou do outro- da cultura democrática e, portanto, da cidadania.” (p.52).

Neste seguimento, em conformidade com Praia (1999), citando Kohlberg, reconhece a necessidade de a escola ser uma oportunidade de praticar verdadeiros comportamentos democráticos, facto pelo qual cria uma metodologia designada “Comunidade Justa de Kohlberg”. De acordo com Praia (1999), a Comunidade Justa apela à criação de uma “escola autogestionária”, ou seja, “o ambiente escolar deve tornar-se uma fonte experiências em que os alunos possam aprender a tomar parte no processo de tomada de decisões.” (p.30). Neste sentido, foi nosso intuito promover a sala de aula num espaço em que os alunos tivessem oportunidade de desenvolver a capacidade de apresentar as suas ideias, de debater e de tomar decisões conscientes e responsáveis. Indo ao encontro desta ideia, Perrenoud (2002) e Ballion (1996) defendem que para prática de uma verdadeira cidadania no sistema educativo, teremos de organizar a escola como uma “cidade democrática”. Em conformidade com Perrenoud (2002)

[o]rganizar a escola como uma cidade democrática não é um truque de magia, mas exige imaginação sociológica e engenharia social, pedagógica e didáctica para que a sua concretização

seja possível, para que a experiência quotidiana seja simultaneamente favorável a uma aprendizagem da cidadania e compatível com outras tarefas da escola. (p.53)

Deste modo, tendo por base as ideias de Perrenoud (2002), com esta atividade pretendia-se promover o desenvolvimento da participação e intervenção autónoma, responsável e crítica, dos alunos, na comunidade em particular, numa “micro-comunidade”, sendo esta a turma.

Como estas atitudes foram dialogadas e negociadas entre os próprios alunos e a estagiária, esta referiu que não se intitulavam de regras, mas sim de “acordos”, pois foram ponderados e medidos entre todos os participantes da sala de aula, sendo esta a nossa “micro-comunidade”. Desta forma, era nosso propósito que os alunos desenvolvessem uma consciência moral com argumentos e raciocínios corretos e lógicos, criando os seus próprios “acordos”, e não impondo algo já determinado. Após a decisão de todos os “acordos”, os alunos registaram cada “acordo” num cartão e, posteriormente, construíram o cartaz com a colagem dos cartões e algumas ilustrações dos mesmos. A atividade ficou concluída com a assinatura dos alunos no cartaz, como forma de compromisso e dever pelo cumprimento dos “acordos” que a turma criou. Desta forma, procuramos valorizar o trabalho feito pelos alunos, ajudando-os a refletir acerca do valor do compromisso, clarificando as consequências da falta do mesmo. A estratégia negociação, acordo e contrato é uma estratégia na resolução de conflitos, nos quais o fundamental é chegar a um acordo, que possa ser assinada e cumprido. Isto consegue-se através da negociação direta, sendo que as partes interessadas discutem, dispõem-se a fazer cedências em prol de encontrar as melhores soluções. Sendo uma estratégia pedagógica, o contrato deve ser justo e claro, para que possa ser levado à prática. Esta atividade revestiu-se de um carácter integrador e transversal, uma vez que para além da área foco de cidadania, também esteve presente a área do português, no que toca ao domínio da escrita. Na área do português, tendo em conta o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores* (Alonso, et. al., 2011), pretendia-se que os alunos “mobilizassem de forma consciente e crítica, o conhecimento das unidades, regras e processos gramaticais da língua, nas diferentes situações de compreensão e expressão verbal.” (p.51), uma vez que os mesmos possuíam algumas dificuldades na escrita e na sua autonomia. Neste sentido, revestiu-se a escrita de um carácter lúdico, motivando os alunos para a prática da mesma.



Neste seguimento, para promover uma educação para a cidadania ativa e democrática, torna-se preponderante que a instituição escolar se torne num lugar de excelência de vivências democráticas e cívicas. Recuperando o conceito de cidadania, segundo Afonso (2005), a cidadania

é um saber estar e um saber viver dinâmicos, que não podemos fixar num conjunto de regras cívica- por mais importantes que sejam- é uma construção porque implica a ação empenhada do próprio, o exercício voluntário e consciente de competências, ao longo de toda a vida. (p.16)

Deste modo, sendo a escola um espaço privilegiado de socialização para as crianças e jovens, esta assume um papel importante, pois é aqui que os mesmos aprendem a viver, partilhando experiências, valores, sonhos e compromissos. Como todas as instituições de uma sociedade democrática, o mesmo autor defende que a escola deve ser uma organização e um espaço, no qual se construa e viva diariamente a cidadania, respeitando os direitos e deveres de todos os participantes. Tendo em conta estas características, a instituição escolar deverá ser uma escola democrática para todos, aberta à participação de todos os agentes da vida na escola. Um dos princípios para que a escola e a sala de aula sejam ambientes verdadeiramente democráticos refere-se ao papel do professor que “(...) não está ali para julgar os sentimentos e valores das pessoas mas para ajudar a discussão e a partilha aberta das ideias sobre questões éticas e cívicas” (Marques, citado por Bettencourt, 2015, p.43), ou seja, cabe ao professor criar oportunidades de reflexão e debate, nos quais todas as partes devem ser ouvidas e consideradas as razões de todos.

Fazendo um balanço geral desta atividade, todos os objetivos foram alcançados pelos alunos de uma forma muito positiva, na medida em que identificaram e compreenderam o valor do respeito, reconheceram a importância do respeito para a convivência na sala de aula, adquiriram a capacidade de escuta, análise, reflexão e discussão e conseguiram resolver um problema de sala de aula com a participação de todos. Relativamente ao respeito pelo outro, notou-se uma maior preocupação dos alunos na participação, na medida em que já tinham consciência do respeito no que toca à permissão para participar e ao ouvir os colegas. Quando queriam participar, os alunos já colocavam o dedo no ar e esperavam pela sua vez, como também respeitavam e ouviam os colegas quando os mesmos estavam a participar. Esta preocupação manteve-se no decorrer do resto do estágio, na medida em que as participações dos alunos já eram mais controladas e com respeito pelos colegas. Importa referir que o aluno que

possuía mais interrupções nas participações dos colegas melhorou o seu comportamento, respeitando os colegas nas suas intervenções, sendo até uma atitude de reparo por parte dos colegas. No que concerne ao domínio da escrita, os alunos conseguiram registar o que expuseram oralmente e, quando tinham dúvidas, pediam auxílio aos colegas. Desta forma, verificou-se uma maior autonomia dos alunos no decorrer da atividade, bem como um aumento do espírito de entreajuda.

Foi alvo de reparo um aluno que nunca participava espontaneamente nas atividades ter sido o primeiro a iniciar o debate do grupo avaliador, uma vez que fazia parte do mesmo. Este aluno apresentou as suas ideias com um discurso claro e correto, justificando as suas ideias de forma pertinente e lógica. Este foi um aspeto que marcou presença nas nossas reflexões semanais, ao longo do nosso processo de estágio, na nossa ata, como percebemos pelo excerto da nossa professora cooperante que se segue.

A Professora Cooperante referiu que a estagiária B teve um bom desempenho ao longo das suas intervenções, salientando como ponto alto a participação do aluno mais introvertido da turma. (Ata, 2 de maio de 2018)

De um modo geral foi uma atividade que contribuiu de uma forma positiva para o relacionamento do grupo, quer nas relações aluno-professor, quer nas relações aluno-aluno, criando-se um ambiente de sala de aula harmonioso e agradável para todos. A escola tem um papel insubstituível na educação para a cidadania, pois é tão importante que esta nos ensine a escolher bem, a pensar bem, a usar a razão, como nos ensine a ler, a escrever e a contar.

## **6.2- O Voluntariado**

O conjunto de atividades que irão ser alvo de descrição, análise e reflexão surgiram no âmbito da quarta semana de intervenção correspondendo às 41.<sup>a</sup>; 43.<sup>a</sup>; 44.<sup>a</sup> e 53.<sup>a</sup> atividades. Deste modo, as atividades tiveram como tema principal o voluntariado, sendo a sua área foco a Cidadania. De um modo geral, pretendeu-se que os alunos adquirissem a capacidade de intervenção, formas de ação, cooperação, interajuda e participação nas mais diferentes situações e contextos sociais; criassem a consciência social e cívica de que não podemos viver estranhos às coisas e às decisões, independentemente do sítio onde ocorram e conhecer problemas relacionados com as questões de cidadania a nível local e global. Neste sentido, tendo em conta o tema norteador da nossa atividade, tínhamos como objetivos nesta área: explicar o que é o

voluntariado; identificar os vários tipos de voluntariado; associar os valores presentes no voluntariado; fundamentar a sua opinião acerca do voluntariado; identificar em que medida o voluntariado é útil tanto para a pessoa como para a sociedade: respeitar o outro e cooperar com o outro. Associadas a esta área, encontrava-se a área do português, na qual incidimos sobre as necessidades da turma, respetivamente nos domínios da escrita e da oralidade, uma vez que os alunos possuíam muitas dificuldades na escrita e na oralidade; e a área de estudo do meio, na qual abordamos os conteúdos do programa, as perspetivas para um futuro mais longínquo; a segurança na praia e a segurança rodoviária. Importa salientar que esta atividade foi uma forma de consolidação dos conteúdos da área de estudo do meio referidos anteriormente, visto que já tínhamos terminado o programa e, paralelamente, abordamos o conteúdo da poluição (do mar), apesar de não fazer parte do programa do 2.º Ano. Assim sendo, na área de estudo do meio tínhamos como objetivos: exprimir um projeto e os aspetos necessários para a realização do mesmo; identificar as regras de segurança na praia e as regras de segurança rodoviária.

A escolha deste tema, inserido na área de cidadania, partiu da exploração de um texto na área de português inserido na planificação da professora cooperante, na qual se abordava uma ação de voluntariado. No decorrer da exploração do texto verificou-se que muitos alunos não identificavam a ação representada no texto como voluntariado, não conseguindo explicar este conceito. Neste seguimento, tornou-se preponderante explorar, tanto na teoria como na prática, este conceito, uma vez que é uma ação que deve ser trabalhada com os alunos desde tenra idade. O *Referencial da Área de Formação Pessoal e Social e da Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania para Educação Básica* (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010), tendo por objetivo um desenvolvimento de uma ação pedagógica estruturante do desenvolvimento harmonioso da “pessoa”, como condição para o exercício responsável de uma cidadania ativa, considerou relevante explorar diversas dimensões, dentro das quais destacamos a promoção do voluntariado e a educação ambiental, que vão ao encontro da nossa atividade.

À luz do conceito apresentado pela Organização das Nações Unidas, o voluntariado

[é] o conjunto de acções de interesse social e comunitário, realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projectos, programas e outras formas de intervenção ao serviço dos

indivíduos, das famílias e da comunidade, desenvolvidos sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas. (art.º 2.º da Lei n.º 71/98, de 3 de novembro).

Nestes termos, a promoção do voluntariado no seio escolar permite o envolvimento das crianças e jovens em atividades desta natureza, permitindo a compreensão de valores como o da solidariedade, da entreajuda, do trabalho e da responsabilidade, como contributo para a melhoria da qualidade de vida e para o desenvolvimento harmonioso da sociedade. Relativamente à educação ambiental, pretende-se promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores e mudança de atitudes e comportamentos face ao ambiente. Deste modo, propicia-se aos alunos o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais. Organizando um trabalho integrado entre estas duas dimensões, desenvolvemos alunos ativos, reflexivos e críticos para uma possível mudança na sociedade.

Neste sentido, planificou-se um conjunto de atividades interligadas, explorando o voluntariado de uma forma linear e sequencial, ou seja, primeiro a exploração do conceito através do contacto direto com voluntários, de seguida a sistematização de todos os conceitos e aspetos inerentes ao voluntariado e, por último, a colocação em prática do voluntariado. Este conjunto de atividades permite desenvolver os alunos como cidadãos autónomos e responsáveis, na medida em que estes se apercebessem que para serem voluntários necessitam de, em primeiro lugar, conhecer e contactar com diversas experiências e só depois podem fazer escolhas. Esta ideia é reforçada por Afonso (2015) que afirma que “[a]ssim, quando decidem associar-se ou ser voluntários numa associação, devem fazê-lo de forma consciente, percebendo que as preocupações têm, que causas os motivam, decidindo a área de acção em que pretendem intervir.” (p.30)

Assim sendo, a primeira atividade (41.<sup>a</sup>) contemplou a visita de dois voluntários distintos à sala de aula, um voluntário dos bombeiros e outro voluntário do banco alimentar. As visitas à sala de aula é uma estratégia que permite a abertura da escola à comunidade, sendo esta uma prática de participação cívica. Contudo, também estava planeada a visita de um voluntário do hospital, mas este não conseguiu comparecer, deixando uma carta, explicando as razões pelas quais não pode comparecer, e uma lembrança para cada um.

A escolha diversificada dos voluntários tinha como objetivo dar a conhecer os diferentes tipos de voluntariado e as diferentes instituições, de modo a que os alunos tivessem um maior conhecimento sobre este tema. Desta forma, diversificava-se o conhecimento dos alunos, não restringindo o voluntariado apenas a um voluntário ou a uma instituição. De uma forma geral, com esta atividade pretendeu-se que os alunos identificassem o voluntariado como um conjunto de ações solidárias, nas quais existem um compromisso e uma responsabilidade para a sua realização.

A opção pela escolha da instituição dos bombeiros prendeu-se com o facto, de muitos alunos, associarem ao bombeiro uma profissão, sendo que muitos deles são voluntários que exercem outras profissões. Este facto foi visível quando o voluntário afirmou que tinha outra profissão e que era bombeiro por voluntariado. No decorrer desta atividade foi possível a troca de ideias entre os voluntários e os alunos, o questionamento de dúvidas e curiosidades. “O que é ser bombeiro?”; “A sua profissão é bombeiro?”; “Só apaga os fogos?”; “Para se ser bombeiro, o que precisamos?”; “É muito difícil ser bombeiro?”; “Porque é que decidiu ser bombeiro?”. Estas foram algumas das diversas e entusiastas questões dos alunos, das quais surgiu sempre, respetivamente, a resposta por parte do bombeiro: “Ser bombeiro é ajudar quem mais precisa de nós.”; “ Não. Sou mecânico de aviões e sou voluntário nos bombeiros. Significa que não recebo dinheiro por trabalhar nos bombeiros.”; “Não, não. Também ajudo no quartel, ajudo as pessoas que ficam fechadas em casa, por exemplo.”; “Precisamos de ter muitos valores como sermos responsáveis, solidários... Gostamos de ajudar os outros e estarmos com compromisso.”; “Não é difícil, é preciso querer estar lá de verdade.”; “Decidi ser bombeiro, porque também já precisei da ajuda dos bombeiros e eles já me salvaram a vida.” Também houve a possibilidade de os alunos experimentarem o fato e o equipamento de combate a incêndios, verificando que não é fácil ser se bombeiro. O bombeiro é um indivíduo, integrado de forma profissional ou voluntária, num Corpo de Bombeiros. Estes têm por objetivo cumprir diversas missões, nomeadamente a proteção das vidas humanas e bens em perigo, mediante a prevenção e extinção de incêndios, o socorro de feridos, doentes ou náufragos, e a prestação de outros serviços previstos nos regulamentos internos. Ser se bombeiro é possuir um comportamento cívico e de cidadania, quer pela sua ação, quer pela sua disponibilidade. Na sociedade atual, os bombeiros estimulam e ensinam aos jovens o verdadeiro sentido

e a relevância do voluntariado e do altruísmo puro, traduzindo-se à causa do bem comum: a defesa desinteressada de pessoas e bens.

Numa perspetiva futura, esta atividade ficaria mais enriquecedora, se os alunos pudessem visitar o quartel dos bombeiros como também, cada aluno trazer um alimento para serem direcionados ao banco alimentar.



**Figura 16** - *Visita de uma voluntária do Banco Alimentar.*



**Figura 17** - *Visita de um bombeiro voluntário.*

Neste seguimento, a segunda atividade (43.<sup>a</sup>) referiu-se à construção de um panfleto sobre o voluntariado com todos os aspetos inerentes a este conceito. Assim sendo, esta atividade, na área de Cidadania, teve o intuito de aferir os conhecimentos que os alunos tinham apreendido e construído através da visita dos voluntários. Como era uma turma do 2.º ano e com algumas dificuldades na escrita, a escolha do panfleto foi a mais acertada por ser um suporte de texto curto, com as informações sintetizadas e acessíveis às características desta turma. Deste modo, na área do português, pretendia-se que os alunos elaborassem e escrevessem uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos, como também produzissem um discurso oral com correção. Assim sendo, numa primeira fase, houve uma partilha e diálogo de ideias sobre o voluntariado, em grande grupo, sendo evidente o respeito pelas participações e ideias de todos, chegando ao consenso das informações necessárias no panfleto. Para reunirmos e escolhermos as informações fundamentais para o panfleto, os alunos, à vez e colocando o dedo no ar para participar, iam expondo os conteúdos que achavam pertinentes e perguntávamos, aos restantes alunos, se concordavam. Se estes concordassem, a estagiária registava no quadro o conteúdo a incluir no panfleto. Importa referir que os alunos, iam recuperando os conteúdos expostos pelos voluntários durante a sua visita.



**Figura 18** - *Elaboração de um panfleto sobre o voluntariado.*

Assim sendo, na figura 18, o aluno estava a elaborar o seu panfleto sobre o voluntariado, mais concretamente, a ilustrá-lo. Para a ilustração, o aluno decidiu desenhar um coração na capa do panfleto, uma vez que simboliza a amizade e o amor em ajudar o próximo.

O tipo de atividades que proporcionam o debate e o consenso são de extrema importância para a formação dos alunos enquanto pessoas e futuros “cidadãos ativos”, capazes de responder aos desafios e problemas colocados pela sociedade, através de um processo de mediação, negociação e criação de consensos. O cidadão sendo um ser livre, responsável, reflexivo e crítico é capaz de dialogar com a diversidade e estabelecer consensos, com o intuito de uma convivência social harmoniosa, vivendo em democracia.

Deste modo, o panfleto contemplou as informações como: o que é o voluntariado; instituições de voluntariado; valores no voluntariado; entre outras. Destes aspetos, destacamos os valores no voluntariado, uma vez que este é o fim condutor desta ação. Neste seguimento, de acordo com Sousa (2001) “[o]s valores possuem um importante papel no equilíbrio da personalidade, guiando as condutas e orientando a tomada de decisões” (citado por Marques, 2002, p.15) estando assim, indissolavelmente ligados à existência humana. Neste caso, os alunos nomearam de imediato valores que os voluntários já tinham dialogado com eles, justificando a importância dos mesmos. Os alunos quando identificaram o valor da solidariedade, justificaram pelo facto de “ser voluntário é ajudar os outros”, como também ao identificarem o valor da coragem, explicaram que “alguns voluntários precisam de ter coragem, como por exemplo os bombeiros”. Por fim, cada aluno ilustrou o seu panfleto e apresentou para a turma o seu trabalho final. Desta forma, cada aluno pôde levar para casa o seu panfleto para partilhar com a família o seu trabalho. Nesta atividade, o recurso ao panfleto foi uma estratégia

diversificada para a produção textual, de modo a estimular os alunos para a escrita, diferenciando os tipos de textos que os mesmos podem criar. De um modo geral, os alunos alcançaram os objetivos que estavam propostos de forma entusiasta e proativa, aliando-se a área de cidadania, a área de português e de expressão plástica.

Neste sentido, tendo por base a análise dos documentos orientadores da prática educativa no Capítulo II, a educação para a cidadania apela a uma integração curricular, não apenas através de uma área, mas sim abrangendo todas as áreas curriculares, as necessidades e as experiências dos alunos. Neste sentido, tal como vimos no subcapítulo 2.4,

[a] integração curricular apela a uma visão global e diferenciada do aluno enquanto pessoa e das suas diversas capacidades [...] suscetíveis de serem exploradas em situações de aprendizagem [assim, vai] possibilitar uma relação mais ativa, sistémica e significativa do aluno com o conhecimento e a cultura. (Alonso & Sousa, 2013, p. 54)

Desta forma, estão reunidas todas as condições para promover o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para ser um indivíduo interventivo e responsável na e pela sociedade em que vive.

Prosseguindo-se no desenvolvimento das atividades, a terceira atividade (44.<sup>a</sup>) interliga-se diretamente com a quarta atividade (53.<sup>a</sup>), na medida em que a terceira atividade é a planificação da quarta atividade. Neste sentido, chegámos à parte prática do conteúdo que está a ser trabalhado, ou seja, os alunos irão colocar em prática a sua ação de voluntariado. Assim sendo, esta atividade teve como principal objetivo que os alunos pudessem exercer uma ação de voluntariado no meio local em que estão inseridos. Na área do estudo do meio, como já tínhamos cumprido o programa, decidimos recuperar o conteúdo da segurança na praia, associada à poluição na mesma. Na sociedade atual, um dos temas em foco é a poluição nas suas diversas formas, tornando-se emergente modificar comportamentos e atitudes.

É neste sentido que uma das dimensões da Educação para a Cidadania visa a Educação Ambiental, como forma de promover um processo de consciencialização ambiental. A partir desta dimensão, o professor deve promover uma responsabilidade ambiental, isto é, um conjunto de atitudes que potencializem o desenvolvimento sustentável do ambiente. Segundo Oliveira (2006) através da “[e]ducação, o indivíduo vai assumindo certos comportamentos e interiorizando um determinado quadro de



valores. A Educação Ambiental, especificamente, tende a fomentar no indivíduo uma dupla atitude de respeito por si e pelo meio em que vive.” (citado por Maçaroco, 2014, p.50), sendo preponderante abordar questões inseridas neste tema desde cedo, de modo a que os alunos se possam tornar bons cidadãos, preocupados com a vida do planeta.

Nestes termos, Imbernón (2002) afirma que o grande desafio da educação atual consiste em educar para “as cinco cidadanias para um futuro melhor”: cidadania democrática, cidadania social, cidadania paritária, cidadania intercultural e cidadania ambiental. Tendo em conta a temática desta atividade, torna-se preponderante explorar a cidadania ambiental. Em conformidade com este autor, “Com estas ciudadanías no se pretende unicamente introducir nuevos elementos curriculares y ambientales, sino que se pretende que los ciudadanos y ciudadanas las asuman como una actitud ética y moral, una nueva manera de ver la educación y sus prácticas.” (p.13), isto é, através destas cidadanias pretende-se uma reconfiguração da educação para a cidadania mediante projetos, onde os protagonistas têm experiências democráticas e de autorreflexão.

Através desta dimensão, os alunos aprendem a avaliar e a interpretar a realidade envolvente, para formular e debater soluções para o problema. Deste modo, o aluno desenvolve a sua participação ativa, crítica e democrática na sociedade, conhecendo não só os seus direitos, como também os seus deveres. Tendo em conta todos estes aspetos, decidimos fazer uma ação de limpeza de uma praia próxima da escola.

Relativamente à descrição da atividade, numa primeira fase, os alunos elaboraram o plano de limpeza da praia, no qual constava diversos aspetos como o material necessário; as regras de segurança na praia; o modo de deslocação e as suas regras de segurança. Este plano é importante em qualquer saída da escola, uma vez que é útil os alunos terem um seguimento da visita e todas as informações que necessitam de cumprir durante a mesma. Sendo esta uma atividade de planeamento de um projeto, podemos afirmar que está subjacente a capacidade empreendedora dos alunos. Neste sentido, uma das dimensões da Educação para a Cidadania incide na Educação para o Empreendedorismo, com a finalidade de desenvolver, nos alunos, a consciência e a ação empreendedora, como requisito para a realização de projetos de vida pessoais, profissionais e sociais exequíveis e conscientes. Deste modo, os alunos são orientados para a resolução de problemas através do “aprender fazendo”, sendo que estes aprendem a concretizar as suas ideias, a partir da identificação de ações, de um planeamento e, por fim, pela concretização prática.

Nestes termos, de acordo com o *Referencial da área de formação pessoal e social e da área curricular não disciplinar de cidadania*, analisado no Capítulo II, a Educação para o Empreendedorismo é uma das dimensões abordada por este documento, tendo como objetivo “ (...) favorecer nos alunos o desenvolvimento de competências-chave de um jovem empreendedor, com a particularidade de estarem mais direccionadas para a maximização de retornos sociais do que para os resultados económicos favoráveis (...)” (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010, p.11).

Neste seguimento, em conformidade com as linhas orientadoras da educação para a cidadania, a Educação para o Empreendedorismo

[v]isa promover a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes que incentivam e proporcionem o desenvolvimento de ideias, de iniciativas e de projetos. (Ministério da Educação, 2013, p.5)

Deste modo, tendo em conta o objetivo de trabalho desta dimensão, torna-se preponderante abordar a dimensão da Educação para o Empreendedorismo na prática educativa, uma vez que possibilita aos alunos mobilizar os seus saberes e conhecimentos para a resolução de problemas, de acordo com *Aprender Fazendo*. Isto é, o professor dá a possibilidade ao aluno de criar, inovar, alterar, através da identificação de oportunidades de ação e de um planeamento, tendo sempre presente a componente do trabalho colaborativo.

Assim sendo, a Educação para o Empreendedorismo potencializa o desenvolvimento de capacidades fundamentais para a participação ativa dos alunos perante os constantes desafios e problemas que a sociedade coloca.

Focando esta atividade, na planificação da ação do voluntariado, os alunos mencionaram que necessitavam de pás, luvas e sacos de lixo para poderem concretizar a limpeza da praia. Como havia a necessidade de trazer algum material como as luvas e os sacos de lixo, decidimos atribuir a tarefa de cada aluno trazer o seu material. Deste modo, é uma forma de responsabilizar os alunos para a participação dos mesmos na realização da ação de voluntariado, ou seja, para eles poderem participar tinham de trazer o seu material. Mais uma vez, contribuímos para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, participativos e críticos com os problemas da sociedade, neste

caso do meio ambiente. Consideramos que é nosso dever formar pessoas com bons hábitos e comportamentos, atuando no sentido de preservar o mundo em que vivemos.

Paralelamente, através deste plano foi possível relembrar diversos aspetos da área do estudo do meio, nomeadamente a segurança rodoviária e a segurança nas praias. Após esta primeira fase, os alunos exerceram a sua ação de voluntariado, respetivamente a limpeza da praia do Pópulo. Nestes termos, importa clarificar que a escolha da Praia do Pópulo deveu-se ao facto de esta se encontrar nas imediações da escola, e por conseguinte, como esta se insere no meio local próximo dos alunos, considerou-se como forma de promoção de uma verdadeira integração curricular, na medida em que, de acordo com Beane (1997) e Alonso (2013) uma das dimensões a ter em conta na integração curricular é a comunidade envolvente. Neste sentido, foi nosso intuito desenvolver esta atividade em que, para além de se ter tido em conta o diálogo interdisciplinar, também se estabeleceu a ponte com a comunidade, tornando-se, assim, uma atividade contextualizada e significativa para os alunos.

Para isso, os alunos com os devidos materiais saíram da escola e percorreram o itinerário necessário até à praia do Pópulo, cumprindo as regras de segurança necessárias pelo caminho. Ao chegarem à praia, os alunos, aos pares, foram distribuídos por diversas partes da praia para limparem a mesma. No final da limpeza, cada par colocou o seu saco de lixo no respetivo caixote do lixo. A cooperação é um valor que deve ser desenvolvido, criando-se oportunidades para o seu exercício, ou seja, o professor deve criar situações educativas para que os alunos cooperem entre si. O facto de a limpeza ser feita aos pares, faz com que os mesmos definem uma estratégia de trabalho, uma vez que necessitam um do outro. Com esta atividade pudemos observar que os alunos conseguiram gerir a tarefa de cada um com responsabilidade e cooperação entre os pares, realizando a ação de voluntariado com entusiasmo e empenho, salientando que estavam a ajudar o meio ambiente, mais concretamente, a praia.

Em síntese, esta atividade possibilitou trabalhar temas transversais à sociedade, de uma forma integrada e integradora, atendendo sempre às necessidades do grupo em questão. Neste sentido, através de um tema desconhecido para a maioria dos alunos, foi possível explorar as diversas vertentes do voluntariado, clarificar os diferentes conteúdos associados ao voluntariado, planificar uma ação de voluntariado e, por fim, colocar em prática a ação de voluntariado. Acreditamos que esta articulação e desenvolvimento de atividades conseguiu tornar a aprendizagem significativa para os

alunos, estimulando cada vez mais a participação dos mesmos nas atividades. A título exemplificativo, após esta ação de voluntariado, os alunos manifestaram uma maior preocupação na limpeza dos espaços, uma vez que já colocavam o lixo no local correto, deixaram de riscar as mesas, entre outras atitudes. Atendendo à importância da educação para a cidadania, conseguimos orientar o desenvolvimento das atividades para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e para a sua formação enquanto cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis, reflexivos, críticos, preocupados com os outros e com o que os rodeia e participativos.



**Figura 19** – *Ida à praia.*



**Figura 20** – *Ação de Voluntariado: Limpeza colaborativa da praia.*

## Em Busca de Conclusões...

Chegamos ao momento final do nosso Relatório de Estágio, resta-nos fazer algumas considerações que consideramos relevantes em relação à elaboração deste documento, ao processo de estágio pedagógico e às experiências de aprendizagem que foram promovidas ao longo do mesmo.

Nestes termos, é extremamente importante considerar a inegável relação intrínseca entre a educação e a cidadania, sendo que é através dessa relação que se torna possível a construção e conhecimento dos valores que consubstanciam as normas e a vivência na sociedade.

Neste seguimento, a relação intrínseca entre a educação e a cidadania torna-se evidente ao longo dos documentos orientadores das práticas educativas. Assim sendo, na Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para este nível de ensino (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) preveem uma educação para a cidadania baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores e atitudes que poderão ser desenvolvidos através de temas transversais. No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao analisarmos o seu programa (Ministério da Educação, 2004), a educação para a cidadania surge como uma área não disciplinar devendo ser desenvolvida em articulação entre si e com as áreas disciplinares, apelando assim a uma integração curricular. Apesar de este perspetivar esta disciplina como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia moral e consciência ativa dos alunos, lamentamos a constatação de que a área curricular não disciplinar de Formação Cívica já não exista no Programa Nacional para o Ensino Básico, embora que ainda seja salvaguardada pelo *Currículo Regional da Educação Básica da Região Autónoma dos Açores*. No âmbito do CREB, na área de formação pessoal e social, existe o *Referencial para a área de formação pessoal e social e para a área curricular não disciplinar de cidadania* (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010) que direciona uma componente curricular específica para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, formando futuros cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis, reflexivos, críticos e preocupados com os outros.

Neste sentido, a sociedade global do século XXI, exige um novo modelo de educação para a cidadania, na qual as escolas sejam autênticos espaços de democracia que possibilitem e encorajem as crianças/alunos a participar, de forma ativa, consciente,

crítica e responsável, na sociedade democrática. Deste modo, para cumprir esta exigência, um dos primeiros passos a dar é a revisão da concepção de currículo. Assim sendo, o currículo deve ser perspectivado como um documento orientador da prática educativa, no qual o educador/professor deve-o analisar, interpretar e aplicar, adaptando-o conforme as necessidades das crianças/alunos, de acordo com o seu meio, vivências e experiências.

Neste seguimento, o executor do currículo supracitado, o professor do século XXI, deve ser considerado como aquele que consegue dar resposta aos constates desafios e questões que a sociedade atual e o contexto educativo o colocam. Assim sendo, este professor deve ser capaz de transformar a sala de aula, em primeiro lugar, e a escola em espaços de práticas e vivências de uma cidadania ativa. Para isso, é preciso que os professores invistam numa formação contínua que os auxiliem a construir competências cidadãs. Nestes termos, o professor da atualidade não deve ser um mero técnico do currículo e transmissor dos seus saberes, focando o seu conhecimento apenas numa determinada área.

O professor do século XXI, que se insere na era da globalização e da informação, deve desenvolver uma atitude reflexiva e investigadora, sendo capaz de analisar e refletir, criteriosamente, sobre a realidade educativa no qual está inserido, organizando e gerindo o currículo, indo ao encontro das necessidades dos seus alunos. Para além disso, deve promover um conhecimento articulado entre os conhecimentos teóricos e os contextos educativos, problematizadores e desafiadores, no qual exerce a sua ação. Deste modo, pretende-se que o professor não instrua apenas, mas eduque, promovendo o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos enquanto cidadãos críticos e proativos.

Consequentemente, esta nova atitude do professor reflexivo e investigador, impõe à escola novos desafios e novas vivências, nomeadamente, a organização da escola como uma instituição cidadã direcionada para o desenvolvimento do trabalho cooperativo, entre professores e alunos, com o objetivo de preparar os alunos para a integração na sociedade, levando-os a reconhecerem-se como cidadãos ativos.

Um dos objetivos deste Relatório consistia na criação de condições para o desenvolvimento de uma cidadania ativa na sala de atividades/aula. Este objetivo foi alcançado com sucesso, tendo sido evidenciado persistentemente ao longo das práticas

educativas desenvolvidas, dado o caráter globalizante e integrador que define a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, procurámos promover atividades nas diferentes áreas do saber, a partir da área da cidadania, potenciando um grande conjunto de aprendizagens significativas e ativas a partir de debates, Reuniões de Grupo, visitas, trabalho colaborativo, entre outros.

A acompanhar o objetivo supracitado, tínhamos também como intuito aprofundar, analisar e refletir sobre como compreender como a educadora/professora cooperantes concebem e promovem a educação para a cidadania ativa, no seu dia a dia. Assim sendo, realizámos uma entrevista individual, na qual, a partir da análise dos dados obtidos, permitiu-nos entender que ambas as profissionais da educação concebem uma cidadania ativa na sua sala, desenvolvendo atividades que potencializam o desenvolvimento de capacidades e competências relevantes à cidadania. Nestes termos, é observável que estas profissionais dão grande importância à educação para a cidadania, uma vez que concebem esta área como uma área fundamental para a formação do Homem como ser singular e comunitário. Como forma de enriquecer o nosso trabalho, poderíamos ter alargado o número de entrevistados, abrangendo, assim, um maior número de profissionais da educação.

No que toca às crianças/alunos, tivemos a preocupação de nos focarmos no processo de ensino aprendizagem, tendo em conta as suas necessidades e capacidades, tornando possível a concretização de outros dos objetivos deste projeto, centrado nas aprendizagens das crianças/alunos: o desenvolvimento do raciocínio moral; saber as regras sociais e cívicas e saber ser solidário com o outro e com a comunidade. Tal facto só foi possível a partir da escolha de atividades inovadoras que permitissem um ensino aprendizagem globalizador e integrador.

Relativamente ao grupo de crianças da Educação Pré-Escolar, estas, inicialmente, possuíam um baixo desenvolvimento do raciocínio moral e não possuíam qualquer tipo de regras. Com o decorrer das intervenções, as crianças foram desenvolvendo, progressivamente, o raciocínio moral, manifestando atitudes e valores de futuros cidadãos ativos e responsáveis. Paralelamente, também observámos que as crianças foram adquirindo, de forma gradual, as regras cívicas e sociais e o quanto estas são importantes para os ajudar a viver de forma pacífica e democrática. Para além disso, também conseguiram analisar e refletir, de forma crítica, o que está “certo” e “errado”,

citando alguns exemplos disso: “O “P” não merece o cromo porque não respeitou os outros durante a história.”, ou “A criança “J” pediu desculpa aos amigos e às professoras. Todos desculparam-no e fizeram-no prometer que ele não iria repetir o comportamento.”. Relativamente à capacidade de ser solidário, as crianças aumentaram as atitudes de ajuda na sala de atividades, alargando-se esta atitude à comunidade.

No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o grupo de alunos tinha, inicialmente, uma grande dificuldade em respeitar as regras, nomeadamente, o respeito pelo outro e a gestão de conflitos. Deste modo, com o evoluir do estágio, tivemos a oportunidade de observar melhorias significativas, sobretudo no respeito pelo outro, evidente aquando a realização de debates, votações, exposições de trabalhos, trabalho cooperativo, entre outros. Paralelamente, os alunos conseguiram desenvolver a iniciativa de intervir na comunidade, demonstrando uma atitude interventiva de um futuro cidadão ativo.

Apesar de tudo, foi possível sentir algumas limitações e dificuldades no decorrer da pedagógica efetuada no âmbito deste Relatório de Estágio. No que diz respeito à experiência na Educação Pré-Escolar, uma das grandes dificuldades prendeu-se com o facto de haver crianças com características desafiadoras, a tentar perturbar o bom funcionamento da sala, e que não tinham nenhum interesse pela escola. Deste modo, optou-se por adaptar a prática educativa aos interesses das crianças, de modo que a que estas se sentissem interessadas e focadas nas aprendizagens que estavam a ser proporcionadas, estimulando também a participação ativa das mesmas. Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a grande limitação revelou-se no próprio currículo, uma vez que o único espaço destinado à cidadania era de quarenta e cinco minutos semanais e, como é evidente, não é suficiente dada a extrema importância desta área na formação dos alunos. Neste sentido, foi nossa intenção trabalhar a cidadania em atividades e experiências cada vez mais integradoras. Para além disso, apesar de ter sido pouco evidente, existe sempre a pressão sobre os profissionais da educação no cumprimento do programa das variadas áreas curriculares que, por vezes, transparece para os estagiários.

Em síntese, e como foi referido ao longo das conclusões, a educação para a cidadania ganha cada vez mais importância no espaço escolar. É nesta que são formados os futuros cidadãos e é nesta que a formação deve primar pelo desenvolvimento de competências e capacidades interventivas na sociedade. Este Relatório é a prova viva que, a escola do século XXI, tem todas as ferramentas para o desenvolvimento de



cidadãos ativos, críticos e reflexivos capazes de agir na sua sociedade. Para isso, é imperativo um trabalho colaborativo entre a escola, os professores e os alunos.

Concluindo, toda esta jornada foi fundamental para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estagiários, sendo o primeiro passo para esta futura profissão. Foi uma experiência pessoal e partilhada que, indiscutivelmente, teve impactos positivos no desenvolvimento do estagiário e das crianças envolvidas. De certo, foi uma experiência gratificante e que será recordada por todos nós. Assim sendo, destaca-se a importância de todas as etapas para a construção deste Relatório e toda a reflexão nele contida para o desenvolvimento do estagiário enquanto pessoa, cidadão e futuro profissional da educação.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, M. (2005). *Construir e Viver a Cidadania em Contexto Escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Almeida, J. (1994). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, L. (2000). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prática. *Revista de Educação*, IX(1), 53-67.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-12). Braga. Cadernos CIED. IEP, - Universidade do Minho
- Alonso, L. et al. (Coord.). (2011). CREB – *Currículo Regional da Educação Básica: Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bettencourt, H. (2015). CIBER-CIDADANIA: Estratégias de construção de valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores
- Borges, A. Vilela, A. Santos, H. Fonseca, J. Sousa, M, & Valadão, T. (2010). *Referencial da Área de Formação Pessoal e Social Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania*. Direcção Regional da Educação e Formação.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação
- Campos, B. (1991). *Educação e Desenvolvimento e Pessoal*. Porto: Edições Afrontamento.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Viera, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, 355-378.
- Cunha (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Universidade do Minho.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projeto educacional: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Tese de doutoramento não publicada: Universidade dos Açores.
- Fonseca, J. (2015). *Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular*. *Saber & Educar*, 20, pp. 214-223.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2005). *Educação Pré-Escolar- A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Gimeno, J. S. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, P. (1999). *El Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa – Su caracterización en la perspectiva de quienes lo construyeron – La evolución de los conceptos pedagógicos y de formación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Imbernón, F. (coord.). (2002). *Cinco cidadanías para uma nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Kusnierek, A. (2015). Developing student's speaking skills through role-play. *World Scientific News*, pp. 73-111.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Leite, C. (2003). Escola Cidadã no Século XXI. In J. S. Ferreira e C. V. Estevão (Orgs.), *A Construção de uma Escola Cidadã: Público e Privado em Educação* (pp.199-208). Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Maçaroco, B. (2014). A educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico: dinâmicas de cidadania em contextos de práticas curriculares e didáticas. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Marques, R. (1998). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social- Objectivos, Conteúdos e Métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marx, K. & Engels, F. (1978). *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Edições Asa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*. Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Nascimento, A. T. B. (2010). Singular Caso do Estudo de Caso: Narrativa de um Percorso. In M. Alves et N. Azevedo (Ed.) *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 63-109). Óbidos: Várzea da Rainha Impressionares, S. A.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 139-159). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.; Paraskeva, J. & Silva, A. (1998). Reflexão e Inovação Curricular. In *Atas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto. Edições ASA.

Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania: Teorias e Práticas*. Porto: Edições ASA.

Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Duesto.

Renaud, I. (1996). *Filosofia e educação*. *Arquipélago. Série Filosofia*, 4, 35-46.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (Coord.) (2016). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Vasconcelos, T; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S. & Alves, S. (2011) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

Zabalza. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

## **Legislação Consultada**

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, nº 46/86, de 16 de Outubro

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (Diário da República, 1.ª série – N.º 37 – 21 de fevereiro de 2012).

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 6 de julho de 2018)

## **Anexos**

### **Anexo 1- Consentimento Informado**



#### **CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO**

**(De acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)**

Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Autora: Jéssica Filipa Raposo Sousa

O atual trabalho de investigação, intitulado “A Sala de Aula como “Laboratório” de Cidadania Ativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientado pela Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro Fonseca, e tem como principal objetivo criar um ambiente educativo que torne a sala um espaço de vivência de cidadania ativa na Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo no Ensino Básico, tendo em vista a formação global das crianças como cidadãos autónomos, responsáveis e interventivos.

Para esse estudo serão realizadas intervenções pedagógicas que irão ter lugar em contexto de estágio, no ano letivo de 2017/2018, em dois grupos de crianças, um a frequentar a Educação Pré-Escolar e outro a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, a recolha de dados surgirá das observações das intervenções e de anotações de toda a informação que se considere pertinente para posterior análise. Este estudo não comportará nenhuma despesa ou risco para os participantes, tendo sido pedido Parecer à Comissão de Ética da Universidade dos Açores. As informações recolhidas serão efetuadas através da observação participante, entrevistas semiestruturadas e de diário de bordo.

Qualquer informação obtida será confidencial, garantindo o respeito pelas crianças enquanto pessoas com necessidades, interesses e direitos próprios, não as colocando, em qualquer momento, em situações de risco ou exposição pública, garantindo, ainda, o tratamento confidencial dos dados e omitindo qualquer informação que possa conduzir à sua identificação ou localização. O tratamento dos dados recolhidos será realizado apenas pela investigadora e os dados serão destruídos após a conclusão da investigação. Toda e qualquer informação que possa conduzir à identificação ou localização dos grupos (localização e identificação das escolas e nomes e dados das crianças) será omitida no Relatório de Estágio, assim como não serão utilizadas imagens que possam levar a essa mesma identificação.

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Desde já agradeço a sua colaboração neste estudo!

**Assinatura de quem pede consentimento:** \_\_\_\_\_

**Profissão:** \_\_\_\_\_

**Contacto telefónico:** \_\_\_\_\_

**Endereço eletrónico:** \_\_\_\_\_

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BI/CC N.º:** \_\_\_\_\_ **DATA OU VALIDADE** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **Anexo 2- Integração das Entrevistas dos Docentes**

Entrevista docente “A”

### **1. Quantos anos possui de serviço?**

Vinte e dois.

### **2. Enquanto educador faz formação ao longo dos anos?**

Sim.

### **3. Qual a sua opinião sobre a importância da educação pré-escolar?**

É a primeira etapa da vida escolar das crianças, por isso deve ser um espaço de acolhimento agradável, enriquecedor, estimulante e lúdico.

### **4. Quando ouviu falar da área de Formação Pessoal e Social?**

Desde sempre! As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar têm como área de conteúdo a Formação Pessoal e Social, sendo uma área transversal a todas as outras, porque está presente em todo o trabalho realizado na sala de atividades.

### **5. Qual a importância desta área no desenvolvimento das crianças?**

É fundamental, pois é aqui que aprendem a relacionar-se com os outros, com o meio, com a cultura. Constroem a sua identidade e a autoestima, estabelecem regras de convivência e de interação em grupo. As crianças aprendem a respeitar-se a si, aos outros, à natureza e espaço onde vivem. É também nesta área que se ajuda a desenvolver a independência e autonomia (quer a nível de saber cuidar dos seus objetos pessoais/roupas, quer a nível de utilização de materiais pessoais ou coletivos). Também aprendem a ser autónomos (e responsáveis) nas escolhas e opções que fazem. Esta área também é importante para as crianças ganharem a consciência de si como pessoas que conseguem fazer aprendizagens e partilhá-las com os outros, aprendendo a viver em cidadania e a estabelecer e cumprir as regras.

### **6. Como concebe a área de Formação Pessoal e Social?**

É a área que está mais presente ao longo do dia numa sala de atividades. A toda a hora pode ser necessário resolver situações de conflito, cuidar de arrumação de materiais, incentivar a interajuda entre pares, discutir formas de organização e funcionamento da sala..., enfim, a toda a hora há necessidade de pôr em prática a implementação desta área.

### **7. Como define e caracteriza a educação para a cidadania nesta área?**

A cidadania desenvolve-se naturalmente quando as crianças são confrontadas com decisões para tomar e precisam de as discutir com os colegas para que sejam conhecidas e aprovadas por todas. A cidadania desenvolve-se quando se põe um assunto à discussão e percebem que, em democracia, todos devem participar da construção do bem comum e todos são importantes para enriquecer as ideias.

### **8. Considera que seja um aspeto importante?**

A cidadania é muito importante pois é com este trabalho que formamos seres responsáveis pela construção da sua sociedade, onde sabem que têm direitos e deveres a cumprir.



**9. Na sua opinião, acha que a educação para a cidadania é o mesmo que formação cívica? Porquê?**

A educação para a cidadania é educar os cidadãos para viverem em sociedade, seguindo regras de convivência, compreendendo os valores do respeito. A formação cívica também devera formar cidadãos.

**10. Atualmente, a bibliografia da especialidade enfatiza a necessidade de se promover uma educação para a cidadania ativa? Como define cidadania ativa?**

Penso que a cidadania ativa é realizada naturalmente ao longo do dia em todas as situações. A cidadania em aulas de 45 minutos com listagens teóricas que depois de tocar campainha são esquecidas não têm valor como aprendizagem. A cidadania ativa deve ter sempre o exemplo de mais velhos para serem apreendida pelos mais novos. Deve ser “vívuda” por todos e não apenas falada e depois não cumprida.

**11. Considera importante a promoção de uma cidadania ativa na sala de aula? Porquê?**

Sim. Pela razão que já referi. Sendo vivida e praticada por todos, os exemplos são vistos como modelo a seguir. E são naturais, não são forçadas as aprendizagens.

**12. Como desenvolve a educação para a cidadania na sua sala de aula?**

Reunindo regularmente com o grupo de crianças e levando os assuntos à discussão do grupo. Registrando por escrito as decisões tomadas.

**13. Trabalha esta área de uma forma integrada e articulada? Ou fá-lo de forma disciplinar?**

Sempre articulada e integrada. A cidadania não existe em blocos estanques.

**14. Se promove um processo educativo para a cidadania integrado, com que área estabelece esta articulação?**

A área da Formação Pessoal e Social, sendo esta transversal a todas as áreas.

**15. Que estratégias utiliza como forma de promover esta cidadania ativa?**

Incentivo a interajuda entre as crianças, coloco os problemas ao grupo para serem conversados, discutidos e acordadas as soluções, desenvolvemos projetos de intervenção para resolver situações do grupo/do meio.

**16. Que tipo de atividades planifica para promover a educação para a cidadania? Exemplifique.**

Reuniões em grupo; trabalho de pares; atribuição de tarefas e responsabilidades.

**17. A educação para a cidadania deve promover a educação de valores específicos? Quais?**

Respeito, confiança, amizade, interajuda, responsabilidade,... Tantos! Não sei se são específicos, mas valores devem estar presentes em tudo na nossa vida, por isso penso que trabalha valores uteis em diversas situações.

**Entrevista docente “B”**

**1. Quantos anos possui de serviço?**

Trinta e dois.

**2. Enquanto professor faz formação ao longo dos anos?**

Sim. Todas as que são inevitavelmente integradas na progressão na carreira, e outras de forma livre de acordo com os interesses/expetativas e/ou gostos pessoais.

**3. Quando ouviu falar da área de cidadania?**

Da palavra não posso precisar, como área curricular com maior frequência, quando integrou o currículo.

**4. Qual a importância desta área no desenvolvimento das crianças?**

Creio ser fundamental. Se o Homem é um ser social, desde cedo deverá estar preparado para integrar e intervir na comunidade onde se insere.

**5. Como define a área de cidadania?**

Considero ser aquela que nos ensina a saber ser cidadãos, com direitos, porém com deveres e obrigações. Que nos leva a valorizar o ato de respeitar para ser respeitado, que realça a importância de se ser ativo, participativo, construtor da sociedade e não mero espectador.

**6. Considera esta área importante? Porquê?**

Pelo que acima ficou exposto, julgo ter dado resposta.

**7. Na sua opinião, acha que a educação para a cidadania é o mesmo que formação cívica? Porquê?**

Talvez não... Porém, parece-me que se complementam e se cruzam. Enquanto na primeira talvez se dê ênfase ao culto da preparação para a participação/intervenção/construção da sociedade como elemento ativo e agente de mudança, na formação cívica talvez se ensinem/aprendam os valores promotores de uma correta conduta no contexto da sociedade.

**8. Atualmente, a bibliografia da especialidade enfatiza a necessidade de se promover uma educação para a cidadania ativa? Como define cidadania ativa?**

Aquela em que os seus agentes são elementos/cidadãos que têm um papel interveniente em prol do grupo/ sociedade que integram.

**9. Considera importante a promoção de uma cidadania ativa na sala de aula? Porquê?**

Sim. Desde cedo a criança deverá tomar consciência de que faz parte de um todo- vive em grupo- logo terá obrigações e deveres para com o mesmo, pois só assim lucrará justamente dos seus direitos. A escola já é a vida...não apenas a preparação para a mesma.

**10. Como desenvolve a educação para a cidadania na sua sala de aula?**

De forma espontânea ou planificada. Colocando os alunos como elementos ativos, com tarefas, regras, direitos e deveres...debatidos, refletidos, votados, analisados em grupo ou individualmente, de acordo com conteúdos abordados, acidentes que ocorram.

**11. Trabalha esta área de uma forma integrada e articulada? Ou fá-lo de forma disciplinar?**

De ambas as formas.

**12. Se promove um processo educativo para a cidadania integrado, com que área estabelece esta articulação?**

A articulação é feita, preferencialmente, com a área de expressão dramática ou de português, muito interligada à hora de conto. No entanto, no contexto do estudo do meio é igualmente trabalhada.

**13. Que tipo de atividades planifica para promover a educação para a cidadania? Exemplifique.**

São diversas as situações, posso, no entanto, mencionar a votação de livros apresentados pelos alunos com o intuito de consensualmente se escolher uma história a ser trabalhada, o debate sobre acidentes ocorridos no recreio, os prós e os contras de atividades que implicam a preservação ambiental, a defesa de argumentos relacionados com notícias lidas ou apresentadas pelos alunos...o “role-play” das mais variadas situações, onde os alunos assumem diferentes personagens, cujos papéis são analisados e criticados ou defendidos...visitas/passeios de estudo com o intuito de colaborar na limpeza de espaços comuns, tal como na própria sala de aula, etc.

**14. A educação para a cidadania deve promover a educação de valores específicos? Quais?**

Pelo que atrás foi dito, julgo que é evidente que valores como a amizade, o respeito, o dever, a aceitação, a cortesia, a cordialidade, a adaptabilidade, a calma, a cooperação...mas também a bravura, a autoconfiança, a bondade, a benevolência e porque não a ambição...

**15. Que estratégias utiliza como forma de promover esta cidadania ativa?**

Eis outra questão cuja resposta me parece estar implícita nas anteriores e que se depreende, pela participação de todos nas atividades. Posso, contudo, mencionar uma das preferidas dos alunos: Ser “chefe do dia”- por ordem alfabética e em sistema rotativo, passando por todos, todos os dias há um chefe. Aquele que organiza a fila, apaga o quadro, verifica se os colegas colocam o lixo no sítio certo, distribui e recolhe os materiais, controla as idas à casa de banho.



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal