



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino
Básico**

Cidadania na infância

Contributos para uma educação na e para a cidadania

Marisa Fareleira Luzia

Orientação: Prof. Doutora Olga Magalhães

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

Relatório de Estágio

Évora, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIA SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino
Básico**

Cidadania na infância

Contributos para uma educação na e para a cidadania

Marisa Fareleira Luzia

Orientação: Prof. Doutora Olga Magalhães

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

Relatório de Estágio

Évora, 2016

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”

Paulo Freire
(2000, p.17)

Agradecimentos

Agradeço à Sr.^a Professora Doutora Olga Magalhães pela orientação e supervisão deste relatório de estágio.

Agradeço à Sr.^a Professora Doutora Kátia Agostinho pelo acompanhamento do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, pela transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, pela valorização no processo de aprendizagem e pelo acompanhamento e disponibilidade na integração num novo país.

Agradeço ao corpo docente e não docente da NEI Colônia Z-11 por me receber e integrar na instituição e pela partilha saberes profissionais. Agradeço às crianças do grupo G.5 pelo acolhimento e as experiências vividas.

Agradeço ao corpo docente e não docente da Escola Básica dos Canaviais por me terem ajudado a construir capacidades enquanto futura professora. Agradeço o contributo de todas as crianças, em particular do grupo CA4B, pelas experiências vividas e os conhecimentos transmitidos.

Agradeço às amigas Ana Heleno, Teresa de Noronha, Rita Pereira e Inês Borregana pelo apoio incondicional. Estiveram sempre disponíveis para me motivar durante todo o tempo da realização deste relatório. Acreditando sempre em mim e encorajando-me para atingir o meu objetivo.

Agradeço à colega e amiga Beatriz Monge que percorreu todo este caminho comigo. Grata pela sua presença nos momentos de felicidade e nos momentos mais difíceis. Juntas durante este período derrubámos barreiras culturais, aprendendo a ouvir e a refletir a partir das novas experiências. Estas experiências proporcionaram aprendizagens fulcrais para as nossas vidas. Fizemos este caminho apoiando-nos mutuamente, tal como fazem os irmãos.

Agradeço ao confidente Hernan Kucher pela dedicação e por me ter feito reencontrar com a literatura de Paulo Freire.

Agradeço ao meu primo Artur Ramos, apesar da sua tenra idade, ajudou-me neste percurso académico através dos seus diálogos reflexivos.

Agradeço principalmente aos meus pais pelo apoio emocional e financeiro durante todo o percurso académico. A ajuda incondicional foi fundamental para a concretização de toda a minha caminhada.

De um modo geral, agradeço às diversas pessoas que me acompanharam e me apoiaram durante todo o percurso da investigação e elaboração do relatório.

Todas as pequenas palavras construtivas e de incentivo foram benéficas para a concretização deste projeto.

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico pretende dar a conhecer os aspetos inerentes à dimensão investigativa que desenvolvi na instituição Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11, no Brasil, na cidade de Florianópolis, no ano letivo de 2015; e na instituição Escola Básica dos Canaviais, em Portugal, na cidade de Évora, no ano letivo de 2015/2016.

Este relatório incide na temática Cidadania na Infância. Tive como propósito legitimar a criança como sujeito social (a criança cidadã) e contribuir para uma educação que vise a cidadania como direito na infância. Foi deste modo que me propus compreender como poderia contribuir nos espaços institucionais para uma educação na cidadania, vivida no presente, e uma educação para a cidadania, projetada para uma integração do cidadão também no futuro. Considerei que as instituições educativas devem criar uma relação com o dia-a-dia da criança nas diversas áreas, disciplinares e não disciplinares. Numa perspetiva de cidadania participativa, valorizando as instituições educativas como espaços de aquisição e de desenvolvimento de atitudes e competências do cidadão. A dimensão investigativa que desenvolvi no contexto de pré-escolar pretendeu acentuar a consciência de uma identidade cultural, coletiva e individual, valorizando os saberes que as crianças trazem do meio sociocultural de origem. A dimensão investigativa que desenvolvi no contexto de 1.º ciclo pretendeu promover espaços de diálogo, coconstrutivos para as aprendizagens do e entre o grupo. Através de uma análise reflexiva dos instrumentos de recolha de dados tentei dar resposta às questões que orientaram a investigação-ação que realizei, sendo estas: [O que é que a cidadania pode significar nos contextos educativos?]; [Como se promove a cidadania nas instituições escolares?] e [Como criar ambientes que permitam a participação cívica de todos?].

Palavras-chave: Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação de Infância, educação na cidadania, educação para a cidadania, cidadania participativa, dialogo, consenso.

Report of the Supervised Teaching Practice to achieve the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the Primary School

Abstract

The present report of Supervised Teaching Practice in Preschool Education and in Primary School aims to present the aspects inherent to the research dimension that I developed at the Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11, in Brazil, in the City of Florianopolis, in the academic year of 2015; And at the institution Escola Básica dos Canaviais, in Portugal, in the city of Évora, in the academic year of 2015/2016.

The report focuses on the theme of Citizenship in childhood. I had the purpose to legitimize the child as a social subject (the child citizen) and contribute to an education that aims at citizenship as a right in childhood. It was in this way that I set out to understand how I could contribute in the institutional spaces for an education in citizenship, lived in the present, and an education for citizenship, projected for an integration of the citizen in the future. I considered that educational institutions should create a relationship with the child's daily life in the various areas, disciplinary and non-disciplinary. In a perspective of participatory citizenship, valuing educational institutions as spaces for acquisition and development of citizens' attitudes and skills. The research dimension that I developed in the pre-school context sought to accentuate the awareness of a collective, individual and cultural identity, valuing the knowledge that children bring from the socio-cultural environment where the child was born and lives.

The investigative dimension that I developed in the context of the Primary School was intended to promote spaces for dialogue, coconstructives to the learnings of and between the group. Through a reflexive analysis of the instruments of data collection I tried to answer the questions that guide the action research that I realized, being these: [What can citizenship mean in the school contexts?]; [How citizenship could be promoted in the school institutions?] And [How to create environments which allow the civics participation of all?].

Keywords: Preschool, Primary School, Childhood Education, Citizenship, education for citizenship, education in citizenship, participatory citizenship, dialogue, consensus.

Índice geral

Agradecimentos.....	III
Resumo	V
Abstract.....	VI
Índice.....	VII
Índice de Imagens.....	VIV
Índice de tabelas.....	XI

Índice

Introdução	1
C a p í t u l o 1 - Revisão da Literatura.....	9
1.1. Definição do conceito de cidadania.....	12
1.1.1. Breve análise do conceito de cidadania ao longo da história.....	13
1.1.2. Concepções de cidadania.....	15
1.2. Cidadania na infância.....	19
1.2.1. A criança cidadã	19
1.2.2. Cidadania nos contextos educativos.....	23
1.2.2.1. Análise da legislação.....	23
1.2.2.2. Educação na e para a cidadania	30
C a p í t u l o 2- Caracterização dos contextos educativos da investigação.....	37
2.1. Contextualização do ambiente educativo em Educação Infantil.....	40
2.1.1. Caracterização reflexiva do meio envolvente.....	40
2.1.2. Caracterização reflexiva da instituição.....	43
2.1.3. Caracterização reflexiva do grupo	51
2.1.4. Caracterização reflexiva da sala	55
2.2. Contextualização do ambiente educativo em 1.º ciclo do Ensino Básico.....	59
2.2.1. Caracterização reflexiva do meio envolvente.....	59
2.2.2. Caracterização reflexiva da escola	61
2.2.3. Caracterização reflexiva do grupo	69
2.2.4. Caracterização reflexiva da sala	72

Capítulo 3 – Dimensão Investigativa	75
3.1. O professor-investigador	78
3.2. Definição da problemática em estudo	80
3.3. Metodologia da investigação	81
3.3.1. Identificação dos instrumentos de recolha e análise de dados	82
3.3.2. Fundamentação da intervenção didática no Estágio Supervisionado em Educação Infantil	83
3.3.3. Fundamentação da intervenção didática na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico	87
3.4. Recolha e análise de dados	89
3.4.1. Estágio Supervisionado em Educação Infantil	89
3.4.1.1. Análise das reflexões diárias e notas de campo	90
3.4.1.2. Análise das planificações do projeto	112
3.4.1.3. Considerações finais do Estágio Supervisionado em Educação Infantil.....	115
3.4.2. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico	117
3.4.2.1. Diário de Turma e Conselho.....	118
3.4.2.2. Projeto “Jogar e brincar com a escrita”	158
3.4.2.3. Análise das reflexões e planificações da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico.....	174
Considerações finais da Dimensão Investigativa	198
Considerações finais do relatório PES	212
Referências bibliográficas.....	217

Índice de Imagens

Figura 1 - Identificação do país e do estado do contexto de intervenção.....	40
Figura 2 - Identificação do contexto no mapa do estado e da ilha.	41
Figura 3 - Identificação do contexto de educação infantil no mapa do bairro.....	41
Figura 4 - Parque com materiais de madeira e uma réplica de barco.	43
Figura 5 - Grande área e a vegetação do espaço de recreio.	43
Figura 6 - Objetos para a dramatização do Boi-de- Mamão.....	44
Figura 7 - Buffet no espaço do refeitório.	45
Figura 8 - Interações no momento das refeições.	45
Figura 9 - Zona coberta do parque.....	46
Figura 10 - Momentos de higiene oral.....	46
Figura 11 e 12 - Explorações do espaço do parque.....	47
Figura 13 - Espaço da decomposição orgânica.	48
Figura 14 e 15 - Brincadeiras em que me envolvi com as crianças.	48
Figura 16 - Lugar acolhedor para brincadeiras.....	53
Figura 17 - Armário com diversos materiais naturais.	55
Figura 18 - Espaço do grupo G.5.	56
Figura 19 - Tenda no espaço da sala.....	57
Figura 20 - Mapa político.....	59
Figura 21 - Mapa da cidade de Évora.	59
Figura 22 - Atividades em pequenos grupos de expressão plástica no Hall.	62
Figura 23 - Refeitório.....	63
Figura 24 - Momento da refeição em turma.	64
Figura 25 - Espaço de recreio do 1.º ciclo.....	64
Figura 26 - Desenhar na areia do recreio.....	65
Figura 27 - Recurso à sala das ciências.	67
Figura 28 - Interação entre gerações no magusto da escola.	68
Figura 29 e 30 - Dinâmicas de gestão realizadas pelas crianças.....	70
Figura 31 - Dinâmica da organização das mesas.	72
Figura 32 - Espaço da biblioteca da sala.	73
Figura 33 - Construção do placard.	74
Figura 34 - Patilha das histórias na tenda.	102
Figura 35 - Reconhecimento de placas.....	104

Figura 36 - Momento em grupo junto ao património natural.....	106
Figura 37 - D(4) Capturando o rosto da sua amiga.	109
Figura 38 - Exploração de materiais de desenho no espaço exterior.....	109
Figura 39 - Caixas do Diário de Turma.	122
Figura 40 - Registo da M.G.C. (9) no Diário de Turma.....	132
Figura 41 - Registo da proposta para alteração de uma regra da instituição.	133
Figura 42 e 43 - Propostas para trabalhos de grupo.	137
Figura 44 - Proposta para trabalhos de grupo sobre a História de Portugal.	137
Figura 45 - Registo com teor "Não Gostei".....	142
Figura 46 - Excerto da Ata do dia 27/11/2015.	143
Figura 47 - Registo [Não gostei que a Mariza me mentisse].	143
Figura 48 - Carta enviada para a turma do CA2B.	145
Figura 49 - Avaliação do D.T. e do Conselho do D.F. (9).....	149
Figura 50 - Avaliação do D.T. e do Conselho da L.(10).	150
Figura 51 - Avaliação do D.T. e do Conselho do DM(9).....	151
Figura 52 – 1.º passo do jogo " Escrita criativa".	161
Figura 53 - Exemplo de uma das histórias concebidas no jogo	162
Figura 54 - Correção em grande grupo de uma das histórias.	163
Figura 55 - Momento de correção a pares dos textos coletivos.	166
Figura 56 - Reescrita dos textos a computador, trabalho cooperado.....	167
Figura 57 - A entreajuda entre colegas.	168
Figura 58 - Prefácio do livro "Jogar e brincar com a escrita".....	169
Figura 59 - Momento das comunicações.	170
Figura 60 - Desenhos alusivos aos conteúdos programáticos.	176
Figura 61 - Tabela de regulação dos trabalhos de grupo.....	177
Figura 62 - Momento da partilha dos novos conhecimentos.	177
Figura 63 - Ensino exploratório, as quatro fases do trabalho cooperado.	179
Figura 64 - Exposição dos trabalhos realizados cooperadamente.....	180
Figura 65 - Atividade de exploração de uma receita.	181
Figura 66 - Construção de uma notícia para o jornal.	183
Figura 67 - As diversas formas como o grupo explorou a obra de Saramago. ...	186

Índice de tabelas

Tabela 1 - Quadro de sistematização de consensos.....	124
Tabela 2 - Planificação dos objetivos e da avaliação da ferramenta do Diário de turma e dos momentos de Conselho.....	125
Tabela 3 - Planificação dos objetivos e da avaliação da ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho	127
Tabela 4 - Quadro de sistematização de consensos realizados.	128
Tabela 5 - Planificação do projeto “Jogar e Brincar com a escrita”	165

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado com o propósito de obter o grau de mestre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrado pela Universidade de Évora. Este relatório é o resultado da dimensão investigativa, de natureza qualitativa, realizada no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico.

O estágio ocorreu em duas instituições onde desenvolvi uma investigação-ação, que incidiu na temática *Cidadania na infância* com a orientação da Prof.^a Dr.^a Olga Magalhães. O estágio permitiu-me compreender como o corpo docente das instituições onde intervimos contribui para assegurar na infância uma educação na cidadania e para a cidadania. A minha ação no estágio permitiu-me proporcionar tempos e espaços planificados que contribuíssem para uma educação na e para a cidadania na infância. Estes momentos tinham como objetivo promover a aquisição e o desenvolvimento de atitudes e valores cívicos por parte das crianças, através do exercício diário da cidadania.

A minha prática pedagógica teve por base primeiramente as necessidades e os interesses do grupo de cada contexto. Desenvolvi um projeto de investigação orientado pela conceção de professor-investigador. Deste modo, possibilitou-me compreender e melhorar a minha prática, adquirindo e desenvolvendo atitudes como observar, ouvir, envolver, questionar e questionar-me sistematicamente, através de uma postura reflexiva, analítica, contextualizada e intencional.

Contextos educativos da investigação

No que diz respeito ao estágio em pré-escolar este realizei durante o período de intercâmbio, compreendido entre 9 de março a 15 de junho de 2015, realizado através de um protocolo estabelecido pela Universidade de Évora (U.E.) com a Universidade Federal de Santa Catarina (U.F.S.C.). O estágio ocorreu no Brasil, na cidade de Florianópolis, a partir da unidade curricular ministrado pela U.F.S.C. denominada por Educação e Infância VII: Estágio Supervisionado em Educação Infantil. O *Estágio Supervisionado em Educação Infantil* foi a unidade curricular de

equivalência à unidade curricular ministrada pela Universidade de Évora denominada por *Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar*.

A instituição onde realizei o estágio em educação infantil foi o Núcleo de Educação Infantil Colonia Z11 (NEI - Z11). Esta localiza-se no bairro da Barra da Lagoa, que pertence ao município de Florianópolis estado de Santa Catarina.

O grupo com que estagiei era composto por vinte e cinco crianças, entre os três anos e oito meses até crianças de quatro anos e cinco meses, e quatro adultos. A professora cooperante (professora regente) Karina Alcuierre era responsável pelo grupo de crianças, apesar do grupo ser composto ainda por mais três adultos: a professora auxiliar de ensino, a professora auxiliar de sala e professora de educação física. Estes docentes desenvolvem projetos a partir dos eixos indicados no Projeto Político Pedagógico da Z-11, no entanto os diferentes projetos não necessitavam de estar correlacionados.

Enquanto estagiária envolvi-me no contexto como observadora, captando desta forma os interesses e necessidades do grupo e da instituição; posteriormente analisei o observado e propus um projeto, com avaliação qualitativa. Desta forma, pretendia ampliar o repertório de experiências às crianças do grupo. A construção do projeto permitiu-me desenvolver competências de planificação e de reflexão, onde incidi principalmente na temática *Cidadania na infância*.

A estrutura do estágio ministrado pela U.F.S.C. acarreta um trabalho a pares, com uma colega igualmente estagiária. O trabalho em dupla foi estabelecido na ação como na construção da documentação.

O acompanhamento do estágio foi feito de forma presencial e diária pela professora orientadora Dr^a Kátia Agostinho.

Neste contexto, durante o período de estágio, as minhas aprendizagens foram narradas através de um *Memorial* construído por todas as estagiárias inseridas na instituição Z-11. Este foi a ponte para a realização da pesquisa e análise deste relatório. O documento construído destacou as situações mais significativas. Centrei-me sobretudo no observado, no vivido, no refletido e projetado com a comunidade educativa do contexto de estágio.

No que diz respeito ao estágio em 1.º ciclo do Ensino Básico este ocorreu durante um semestre, compreendido entre 21 de setembro de 2015 a 17 de

dezembro de 2015. O estágio ocorreu em Portugal na cidade de Évora a partir da unidade curricular ministrado pela Universidade de Évora denominada por Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico.

A instituição onde realizei o estágio em 1.º ciclo do Ensino Básico foi a Escola Básica dos Canaviais, que se localiza no distrito e concelho de Évora na freguesia dos Canaviais.

O grupo é denominado por CA4B. Este é constituído pela professora cooperante (professora titular) Amália Espada e por vinte e três crianças, entre os nove e os dez anos de idade, que frequentam o 4.º ano de escolaridade. Esta docente desenvolve um projeto a partir dos eixos definidos pelo Agrupamento de Escolas Nº4 de Évora e pelo Projeto Educativo da instituição. O seu projeto está apresentado no documento do Plano de Trabalho de Turma (2015).

Enquanto estagiária durante o período de intervenção no contexto realizei uma pesquisa intencional e sistemática com fim à construção de um *Caderno de Formação* reflexivo. Este foi elaborado individualmente e foi a ponte para a concretização da pesquisa e análise deste relatório. O *Caderno de Formação* permitiu-me apresentar as minhas aprendizagens enquanto profissional em formação, refletindo acerca do que observei e relatando e analisando a minha prática, aproximando a prática vivida no contexto com a literatura de forma reflexiva. A orientadora de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico foi a professora Maria Lurdes Moreira.

Motivação para a escolha do tema

O que me motivou a escolher a temática *Cidadania da infância* como pesquisa para o relatório de obtenção do grau de mestre foi ter verificado durante o meu percurso académico um interesse, que incidiu várias vezes por esta temática nos momentos de reflexão, de análise e de leitura de obras literárias. Alcancei este interesse quando reli alguns dos trabalhos de grupo, dos relatórios e dos portefólios que anteriormente elaborei durante o período de Licenciatura e de Mestrado.

No início defini este interesse como *cultura*, ou seja, o ponto de partida do Projeto do Relatório de Estágio teve por base um interesse pela *cultura/experiências* que cada criança transporta para o espaço comum da

instituição. Apoiando-me na afirmação expressa nas Orientações Curriculares para o Pré-escolar “O ser humano constrói-se em interação social, sendo influenciado e influenciado o meio que o rodeia” (Ministério da Educação, 1997, p.51). Foi desta forma, que parti para a reflexão e o questionamento de determinados objetivos traçados pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto de 2005), tais como:

Artigo 2.º, alinha 4- O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

Artigo 2.º, alinha 5- A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Com estes objetivos compreendi se a criança é um sujeito de direitos, uma cidadã de hoje, ela tem o direito a estar presente na democracia do agora. Neste sentido devemos dispor à criança uma educação com valores e práticas democráticas, na medida em que devemos oferecer ferramentas para a mesma se integrar na vida do seu mundo (presente) e não dispor apenas de uma preparação para ser um cidadão ativo no futuro.

Através desta análise percebi que o objetivo que me estava a propor investigar ia para além das experiências culturais da criança. Efetivamente queria compreender como poderia **contribuir** nos espaços instituições **para uma educação na cidadania**, vivida no presente e projetada para uma integração do cidadão também no futuro, **educação para a cidadania**. Querendo recolher

dados e investigar como poderia melhorar a minha prática e como poderia contribuir com ferramentas para o desenvolvimento pleno da criança cidadã, num verídico exercício da **cidadania na infância**, ou seja, nos espaços do quotidiano da criança (neste contexto a escola) viver a cidadania. Deste modo, justifico o título do presente relatório.

Objetivos e questões da investigação

O objetivo desta investigação passa por querer compreender como é que a escola está a contribuir para formar cidadãos, numa educação na e para a cidadania. O objetivo não é pensar na instrução de valores cívicos, muito menos a homogeneização dos cidadãos. O objetivo foi observar, refletir e cooperadamente também planificar no contexto institucional ambientes de comunicação, numa cultura de autonomia, de diversidade e de interação, que sustentem a autonomia da criança como motor de força da construção da cidadania na infância.

Deste modo, objetivo central foi perceber e cooperar na forma como as instituições promovem a cidadania na infância e refletir sobre os impactos visíveis. Neste sentido, com a orientadora da investigação e com o apoio da literatura, que sustenta este relatório, formulei as seguintes questões:

[O que é que a cidadania pode significar nos contextos educativos?]

[Como se promove a cidadania nas instituições escolares?]

[Como criar ambientes que permitam a participação cívica de todos?]

Estas questões orientam e delimitam o estudo, com fim a dar resposta às mesmas nas conclusões finais da dimensão investigativa do presente relatório.

Pertinência e relevância da investigação

Vivemos num mundo globalizado de constante mudança. As alterações globais tornam a sociedade mais *complexa*, na medida em que novos problemas culturais, políticos, ambientais e tecnológicos constituem as incertezas da época; e mais *individualista*, na medida em que existe, tal como (Delors, et al, 1997, p.52) afirma, uma “crise aguda das relações sociais”. Uma sociedade confrontada com estes problemas significa que, igualmente, estes passam a ser problemas na educação.

Sérgio Niza alerta-nos para a escola como ferramenta de transformação da sociedade (Niza, 2015). Porém, Delors, et al (1997, p.97) ressalta que os sistemas educativos atuais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, esquecendo-se que importa conceber a educação como um todo. Estes autores afirmam que o caminho passa por a educação cultivar valores democráticos e desenvolver atitudes cívicas, como forma de combater o individualismo da sociedade e dar resposta às constantes e complexas alterações do mundo.

Verifica-se que a cidadania e a democracia, em alguns espaços educativos, são conceções consideradas temas/tópicos, que pontualmente as crianças experienciam ou refletem. Através destes autores compreendo que a educação para a civildade é mais do que uma disciplina dos programas, ela é transversal em todos os espaços e tempos da escola, porque nos anos iniciais a formação deve ser global, concretizando-se um desenvolvimento moral e um desenvolvimento intelectual da criança. Apoiando-me ainda em Araújo (2008, p.101) que afirma“ (...) a educação contemporânea não se pode reduzir a uma mera transmissão de conhecimentos, (...), alheio a conteúdos éticos ou valorativos.”

Vasconcelos (2007, p.110) ainda alerta para o problema de Portugal, afirmando que: “No nosso país é comum constituir um «conjunto legislativo perfeito» mas que, por deficit de cidadania, ou por práticas tradicionais centralizadoras, isto é, orientadas de cima para baixo, tem dificuldade em funcionar «no terreno», enraizando-se e tornando-se «acto» ”;

As questões relativas à cidadania fazem parte do quotidiano das instituições de educação. Porém, a sua abordagem é complexa devido à falta de apoio em formação para educadores e professores e a falta de recursos teóricos, que deem a atenção necessária para a cidadania na infância (Cardona; Nogueira; Vieira; Uva, & Tavares, 2015, p.3). Este assunto na educação tem um carácter transversal, o que não favorece a intencionalidade educativa, sendo tão importante a aquisição e o desenvolvimento de atitudes cívicas em todos níveis de ensino (Cardona, et al., 2015, p.3).

Estes argumentos são defendidos pelos documentos orientadores do contexto da investigação, sendo eles as *Orientações Curriculares do Pré-escolar* (Ministério da Educação,1997) em Portugal, pelos programas de 1.º ciclo do

Ensino Básico e pelas Diretrizes para a Educação Infantil Brasileira (Ministério da Educação e da Cultura Brasil, 2009).

A pertinência deste relatório passa por querer dar resposta aos problemas apresentados, desse modo, enquanto professor-investigador, pretendo compreender como poderei contribuir para cultivar valores e práticas cívicas nos espaços educativos. Considerando, através das afirmações de Delors, et al (1997), que devemos facultar a todos os cidadãos o acesso pleno às ferramentas necessárias para uma cidadania consciente e ativa.

Organização do relatório

O relatório é constituído por três capítulos: no primeiro apresento a Revisão da Literatura, no segundo a Caracterização dos Contextos Educativos da Investigação e no terceiro apresento a Dimensão Investigativa.

No primeiro capítulo, Revisão da Literatura, apresento o quadro teórico, que sustenta esta investigação. Neste capítulo defino o *conceito de cidadania*, através de uma visão ao longo da história. No mesmo capítulo através da literatura e da análise das legislações nacionais e internacionais compreendo a *cidadania na infância: a criança cidadã e a cidadania nos contextos educativos*. Este capítulo permitiu fortalecer os meus conhecimentos em relação ao tema *cidadania na infância* e adquirir competências para o desenvolvimento de uma prática intencional, refletida e coerente com a temática em estudo.

No segundo capítulo, Caracterização dos Contextos Educativos da Investigação, apresento a minha caracterização reflexiva do espaço e da cultura educacional vivida nas instituições, onde ocorreram os estágios. Incluo ainda uma caracterização de cada grupo de trabalho. Estas análises foram fundamentais para a construção do projeto de investigação-ação, na medida em que, através destas pude compreender os valores, os objetivos pedagógicos e as planificações da ação educativa das instituições e dos professores cooperantes, como pude compreender as necessidades e os interesses de cada criança e do coletivo.

No terceiro capítulo, Dimensão Investigativa, apresento o projeto de investigação elaborado, em que defino o problema em estudo, identifico os instrumentos de recolha e análise de dados e apresento e justifico a metodologia

utilizada em cada contexto. Para além da apresentação do projeto este capítulo é referente à realização do projeto de investigação no Estágio Supervisionado em Educação Infantil e na Prática de Ensino Supervisionada em 1.ºciclo do Ensino Básico. Nos dois contextos apresento várias análises em que justifico, descrevo e reflito a forma como foram explorados os momentos, que incidiram sobre a temática *Cidadania na infância*, e apresento as conclusões obtidas através destas análises.

No fim do relatório, apresento as Considerações Finais da Dimensão Investigativa, onde respondo às perguntas orientadoras desta investigação, apresento as Consideração Finais do Relatório PES, onde realço o contributo desta investigação para os estudos científicos e as aprendizagens referentes à minha experiência enquanto professora-investigadora. Por último, apresento a bibliografia consultada para a realização do presente relatório.

CAPÍTULO 1
REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1

Revisão da Literatura

Neste capítulo apresento o quadro teórico, que sustenta esta investigação. Este permitiu fortalecer os meus conhecimentos em relação ao tema *cidadania na infância* e adquirir competências para o desenvolvimento de uma prática intencional, refletida e coerente com a temática em estudo.

A revisão da literatura está dividida em dois subcapítulos. O primeiro é referente à *definição do conceito de cidadania*, em que apresento uma breve análise do conceito de cidadania ao longo da história e posteriormente apresento as concepções de cidadania. O segundo subcapítulo é intitulado por *Cidadania na infância*. Primeiro recorro aos documentos internacionais para compreender e explicar o conceito de *criança cidadã*. Posteriormente através da legislação portuguesa, da legislação brasileira e através das orientações educativas a nível internacional realizei uma breve análise sobre a cidadania nos contextos educativos; nesse mesmo subcapítulo ainda apresento o quadro teórico relativo à educação na e para a cidadania, nos contextos institucionais.

1.1. Definição do conceito de cidadania

Cidadania é um conceito vulgar nos vários diálogos, ao nível político, económico e social. Diversos debates surgem nos *media* em relação ao papel e às responsabilidades do estado, da escola e da população em diligenciar e defender a cidadania. Vivemos num mundo de perseverante mudança, todavia nas sociedades democráticas a conceção de cidadania é defendida por todos.

Cidadania é a igualdade de direitos e deveres? Cidadania é a liberdade de todos? O que é ser cidadão? Como exercemos a cidadania? Como formamos para a cidadania? Surge então a necessidade de questionar, o que significa efetivamente Cidadania?

No dicionário de língua portuguesa Cidadania significa (in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico, 2016)¹ “1. Qualidade de cidadão; 2. Direito, vínculo jurídico que traduz a condição de um indivíduo enquanto membro de um estado, constituindo-o como detentor de direitos e de obrigações perante esse mesmo estado; 3. Exercício dessa condição, através da participação na vida pública e política de uma comunidade; (...)”

Na verdade, o conceito é muito mais complexo e ambíguo. Ele tem sido alvo de vários estudos de acordo com as necessidades de cada época. A história tem-nos mostrado que ao longo dos tempos este conceito tem sido associado a diferentes conceções, que vão sendo retomadas, reformuladas ou mesmo criticadas, enquanto outras novas vão surgindo (Cardona, et al., 2011, p.33).

¹ Cidadania in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016.[consultado.2016-03-05].Disponível na Internet:
<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cidadania>

1.1.1. Breve análise do conceito de cidadania ao longo da história

A origem do conceito *Cidadania* nasceu da Grécia Antiga, depois de Roma conquistar a Grécia no século. V d.C., tem origem na palavra em latim “*civitas*” (Santos, 2014). O conceito grego era atribuído aos habitantes da cidade, adultos livres, pertencentes a uma cidade-estado, participantes ativos nas atividades públicas, detentores de direitos e deveres (Araújo, 2008, p.77). Neste período o direito de ser cidadão era restrito a determinadas classes sociais, excluindo mulheres, estrangeiros, escravos e crianças.

Apesar das limitações, já nesta época grupos de mestres, os Sofistas, preocupavam-se com a formação dos jovens para as práticas cívicas. Tendo os Sofistas criando o primeiro currículo, denominado por *Padeia*, composto por um conjunto de saberes e competências, que os jovens deveriam adquirir na formação, para posteriormente exercer o estatuto de cidadão (Araújo, 2008, pp.77-78).

O fim dos grandes impérios clássicos desencadeou a alteração da vivência em cidadania, reforçado pela emergência dos estados monarcas, indiferentes à essência e contributo comunitário do vocábulo.

O conceito cidadania foi retomado no século XVIII, século do Iluminismo, com a ascensão da Burguesia contra os poderes dos senhores feudais e a afirmação do papel ativo da mulher na sociedade. Nesta época enaltecia-se a liberdade e a igualdade. A Revolução Americana (em 1774/76) e a Revolução Francesa (em 1789) foram o palco destes ideais, protegendo os direitos civis através das declarações. Em 1776 “ (...) a Declaração de Independência da América referia que todos os homens foram criados iguais, têm direitos inalcançáveis, nomeadamente a vida, a liberdade e a busca de felicidade (Araújo, 2008, p.78). Em 1789 na França é assinada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, onde se assegurou a Liberdade, Igualdade e Fraternidade de todos os Homens e Mulheres. Graças às reivindicações dos direitos na Declaração Americana e na Declaração Francesa vários países seguiram os mesmos ideais.

As revoluções para além das suas géneses nos direitos sociais impulsionaram nos países ocidentais os direitos políticos. A revolução francesa suscita o que se denomina por Liberalismo. Ideal político que contraria o controlo do estado perante a economia e a liberdade social, defendendo assim a liberdade

política e económica de um país. No século XIX, motivados pelas influências do Liberalismo Francês, Portugal concebeu a 1.ª Constituição Portuguesa em 1822 e o Brasil concebeu a 1.ª Constituição Brasileira em 1824, onde defendiam a divisão dos poderes da monarquia, *tripartida dos poderes*. Para Portugal este documento teve ênfase na salvaguarda da justiça fiscal, a liberdade de imprensa e a instrução pública; para o Brasil significou principalmente o primeiro passo para consolidar a independências dos colonos Portugueses (Assembleia da República, s.d.).

O século XX caracteriza-se por ter sido uma época com bastantes movimentos cívicos, concomitantemente esta época caracteriza-se pelas duas grandes guerras mundiais.

As sociedades ocidentais reivindicavam uma sociedade mais tolerante e livre. Foi nesta conjuntura que, após as duas grandes guerras mundiais, os países participantes e outros que se uniram à causa, sentiram necessidade de descobrir valores orientadores da ação coletiva dos Estados e dos indivíduos, tendo sido concebido em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Araújo, 2008, p.79). Esta atribui ao ser humano um estatuto próprio, que ultrapassa fronteiras na comunidade internacional, um estatuto comum de cidadania mundial, independentemente da nacionalidade, idade, sexo, estado, convicção religiosa, política, étnica ou filosófica da pessoa (Araújo, 2008, p.79).

Apesar da Declaração Universal de 1948, em Portugal as conquistas da igualdade independentemente do sexo e da idade só foram alcançadas após a revolução do 25 de Abril de 1974, com a Constituição Portuguesa de 1976; no Brasil as conquistas da igualdade independentemente do sexo e da idade foram alcançadas especificamente só na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Em suma, uma visão ocidentalizada e linear da história, Marshall (1950, mencionado por Araújo, 2008, p.80) esquematiza uma progressiva conquista de direitos de cidadania, considerando que no século XVIII foram-se efetivando os direitos civis, no século XIX os direitos políticos e no século XX os direitos sociais.

A partir da visão da história ocidental podemos nos questionar se os direitos civis, políticos e sociais estão totalmente adquiridos? Marshall (referido por Cardona, et al., 2011) responde a esta questão, quando afirma:

(...) a possibilidade de expansão dos direitos de cidadania através (...) do desenvolvimento histórico não deve ser entendido como um processo linear e evolutivo, segundo o qual se dá uma acumulação de direitos que passam a ser aceites como garantidos. Pelo contrário, os direitos alcançados devem ser defendidos e exercidos continuamente, o que implica a importância não só da obtenção do poder, como também o seu contínuo exercício. (Cardona, et al., 2011, pp.33 - 34)

O autor destaca as conquistas das leis e das declarações, que defendem os direitos dos seres humanos. Contudo compreende-se que a história não teve uma linha contínua de aquisição de direitos e é certo que estes também não se alargaram indiferenciadamente a todos (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.186). Compreende-se que o respeito pela liberdade e pela igualdade são os valores fundamentais, que acompanharam a evolução do conceito de cidadania (Cardona, et al., 2011,p.47). Apesar dos progressos históricos e das leis aprovadas pretende-se o contínuo exercício da cidadania e luta-se pela igualmente de aptidões para o exercício da mesma.

1.1.2. Concepções de cidadania

Anteriormente foi constatado que o significado de cidadania renovou-se ao longo da história, sendo hoje ilustrado nas múltiplas concepções do próprio conceito. As diversas concepções de cidadania são um contributo para uma melhor compreensão do próprio conceito. Desse modo apresentá-lo-ei em seis abordagens, categorizadas por Araújo (2008), intituladas por cidadania comunitária, cidadania republicana, cidadania liberal, cidadania neoliberal, cidadania moderna de Marshall e cidadania pós-moderna.

A abordagem cidadania comunitária implica a participação e o serviço comunitário em prol do bem geral (Araújo, 2008, p.76). A individualidade de cada cidadão é construída e desenvolvida em prol da comunidade histórica, cultural e ética a que pertence (Araújo, 2008, p.76).

A abordagem cidadania republicana tem por base a cidadania política. O que implica a responsabilidade e participação ativa de todos os cidadãos na vida pública, nomeadamente nos debates públicos e nas tomadas de decisão. Desse modo, a realização individual de cada cidadão passa através da sua participação ativa na atividade pública (Araújo 2008, p.76).

Abordagem cidadania liberal tem como ideal “ (...) central é que uma vez cidadãos com os mesmos direitos, oportunidades e liberdades os indivíduos são livres de atingir ou de viver diferentes concepções do bem” (Araújo, 2008,p.76). Desta forma, na esfera pública e da justiça existe um código moral limitado pelas leis do estado, que implica o respeito mútuo, a tolerância, a negação da imposição de opiniões e de ações; na esfera privada pode-se agir livremente, com base no código pessoal de moralidade e de justiça (Araújo, 2008, p.77).

A abordagem cidadania neoliberal destaca a liberdade e a autonomia individual (Araújo, 2008, p.77), ou seja a centralidade no indivíduo. Desse modo, os neoliberais acreditam, que para um exercício pleno da cidadania, o estado não poderá gerir esferas como a económica, porque se assim o fizer não está a facultar ao cidadão o estatuto legal de liberdade. Esta corrente define o cidadão como consumidor de bens públicos, defendendo que o bem pessoal é a motivação principal para a ação (Araújo, 2008, p.77).

A abordagem cidadania moderna, apresentada por Marshall no século XX (referida por Cardona, et al., 2011, p.34), define a cidadania como mecanismo de integração social apresentando-a de forma esquemática em três estádios (elementos) conceptuais e históricos: cidadania civil, cidadania política e cidadania social. A cidadania civil abrange os direitos fundamentais de liberdade, ou seja a liberdade da pessoa, liberdade de expressão, liberdade religiosa, o direito à propriedade e à justiça (Cardona, et al., 2011, p.34). A cidadania política abrange o direito do cidadão participar no poder político, como membro igual numa comunidade, onde tem direito a tomar decisões sobre a comunidade, como por exemplo a votação num regime democrático (Cardona, et al., 2011, p.34). A cidadania social define-se pela partilha das riquezas da sociedade, ou seja, o acesso individual e independente aos bens sociais básicos da comunidade, como um todo a todos os seus membros (Cardona, et al., 2011, p.34).

O sociólogo Marshall foca-se na atribuição geral e igualitária de direitos e deveres a toda a população, que pertence a um Estado-Nação (Araújo, 2008, p.80). O que corrobora o esquema de Marshall na atualidade é este considerar que cidadão só é aquele que por lei pertencente a um Estado-Nação, o que juridicamente acaba por se traduzir na noção de nacionalidade, excluindo por exemplo os estrangeiros que vivem nesse Estado-Nação (Araújo, 2008, p.81). Esta é uma problemática a ter conta na definição do conceito cidadania, visto que no século XXI pertencemos a um espaço inter-relacional, multicultural, em que o fenómeno da emigração e imigração, pelas variadíssimas causas, está a ser generalizado. Focando nos países da União Europeia, os habitantes de cada país da união passaram a ser cidadãos da União Europeia, o que lhes permite livre circulação e a permanência em qualquer país estado-membro. Sendo esta problemática destacada também por Araújo (2008, p.82) quando afirma:

Actualmente, observamos uma reformulação da noção de cidadania, com a emergência de novos direitos, alguns deles exigem um enquadramento global, enquanto outros exigem enquadramentos sub-nacionais ou locais. A globalização que torna o Estado-Nação pequeno demais para se defrontar com os grandes problemas e o localismo que o torna demasiado grande para resolver adequadamente pequenos problemas.

Vários autores destacam o facto da definição de cidadania ser (deve ser) mais ampla do que a definida pelo dicionário português e a esquematizada por Marshall. Afirmando que neste mundo globalizado é necessário aumentar o potencial da cidadania, com objetivo de construir e exercer-se uma cidadania mais emancipatória (Carlier, 1998, referido por Araújo, 2008, p.83). A cidadania é “cada vez mais, o valor da qualidade de vida, do respeito por si próprio, pelos outros e pela natureza” (Cruz, 1998, p.41, citado por Araújo, 2008, p.82). Nesse sentido, surgem vários títulos para as abordagens contemporâneas, saliento o que poderá ser o mais abrangente, a abordagem da cidadania pós-moderna. A abordagem de cidadania pós-moderna definida por Nogueira e Silva (2001, citado por Araújo, 2008, p.85) considera quatro importantes ideias:

(...) a ligação da cidadania à comunidade política, através da promoção de uma ética de participação; a perpetuação dos direitos sociais desligados da economia de mercado; a construção de uma cidadania íntima que represente uma possibilidade de concepção holística para a cidadania e, por fim, a existência de uma cidadania múltipla.

Destaca-se assim a responsabilidade social e moral do indivíduo em prol da sua participação na vida em comunidade e efetivamente também da sua participação na vida pública. Esta pluralidade da cidadania contemporânea reconhece a importância do conhecimento e compreensão, das leis e dos direitos humanos; como as capacidades e atitudes de um cidadão, perante um debate tendo pensamento crítico; como a aquisição de valores morais, como o respeito e a tolerância para com o outro. A possibilidade da existência de uma *cidadania múltipla* tem em conta o conceito de solidariedade. Desse modo, o desenvolvimento de atitudes perante os contextos mais próximos, como para os contextos mais alargados (Araújo, 2008, p.85). Significa assim, a participação em diferentes espaços, reconhecendo a importância da cultura para a identidade (Kymlicka, 1995, citado por Araújo, 2008, p.86). A cidadania deve ser enraizada na conceção de pertença a um grupo social, nesta perspectiva não deve ser um estatuto exclusivamente individual (Araújo, 2008, p.87). Assim, “para atingir tais objectivos de promoção de cidadania será necessário formar ou ensinar com esta mesma orientação” (Kymlicka, 1995, p.98, Araújo, 2008, p.85).

Em suma, nesta síntese das abordagens conceptuais de cidadania pode-se verificar que não existe uma teoria unificadora. Compreende-se que a cidadania e o seu exercício devem deter a pluralidade da realidade do mundo em que vivemos. Este conceito multifacetado deve ter em consideração a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em que define o cidadão como indivíduo que independentemente da nacionalidade, idade, sexo, estado, convicção religiosa, política, étnica ou filosófica, tem direito à liberdade e à igualdade, na sua participação na vida pública e comunitária. Identificando assim o estado como aquele que deve assegurar os direitos e os deveres do cidadão, bem como a responsabilidade do cidadão para a sua participação na vida pública e comunitária.

1.2. Cidadania na infância

A conceção de cidadania, no contexto deste relatório, tem em conta as tendências teóricas pós-modernas. Considera-se então, que é necessário que o cidadão participe em todas as esferas da vida social, esperando dessa mesma sociedade a formação e a educação para o desenvolvimento de atitudes conscientes, responsáveis e contributivas. Nesta perspetiva, como Edgar Morin (2000) refere, a nossa missão enquanto membro desta sociedade transformou-se em civilizar o planeta em que vivemos. Fornecer a todos os que vivem neste espaço globalizado “o passaporte para a vida” (Delors, et al., 1997, p.82), ou seja as ferramentas para participar na vida coletiva.

O propósito da *cidadania na infância* visa legitimar a criança como sujeito social, como cidadã, e a responsabilidade social, política e educativa em atribuir significado à sua intervenção na sociedade. Surge assim a necessidade de compreender como é que a criança cidadã é reconhecida juridicamente e qual papel dos contextos educativos.

1.2.1. A criança cidadã

A criança ao longo da história da sociedade nem sempre foi vista da mesma forma, tendo sido vários os fatores que influenciaram o papel e a imagem da criança na sociedade ocidental. A imagem da criança e a infância, que estão intrinsecamente relacionadas, são fruto da construção histórica, partindo dos interesses sociais e culturais de uma dada sociedade de um determinado tempo e lugar (Moraes, 2002, pp.1-2). O desenvolvimento ocorre como um processo historicamente condicionado de crescente complexidade e não como uma manifestação de um padrão universal e natural do progresso da criança (Blaise; Edwards & Susan, 2014).

Considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é de salientar no século XX a conquista dos direitos iguais para todas as idades.

Artigo I: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II

Alinha 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Alinha 2 - Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.
(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, pp.4-5)

Surge então a criança cidadã, representada como sujeito social de direitos, que terá seu desenvolvimento integral assegurado pelas leis (Moraes, 2002, p.4). Como já referido, a história da sociedade ocidental teve a sua linha temporal, mas também nela está contemplada a imagem da criança ao longo do tempo. Porém os interesses sociais e culturais de uma dada sociedade num determinado tempo e lugar é que determinam a imagem e o papel da criança. Desse modo, o que hoje é a criança para a sociedade ocidental, apesar das declarações universais, não é a visão da criança em todos os lugares do mundo. Como afirma Moraes (2002, p.2):

Quando falamos de infância (...) significados que damos a ela dependem do contexto no qual surgem e se desenvolvem e também das relações sociais nos seus aspectos, económicos, históricos, culturais, políticos, entre outros aspetos, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções (...).

A pertinência de ressaltar a imagem da criança nas diversas sociedades tem como objetivo compreender que salvaguardar os direitos das crianças não significa que em todos os Estado-Nação tenham a mesma ordem de prioridades. Existem locais onde será mais pertinente salvaguardar primeiramente o direito ao acesso a uma educação igualitária e gratuita. Neste sentido, Sarmiento, Soares e Tomás (2006, p.152) referem “Não há cidadania sem cidade. São por isso

deletérias todas as considerações que pretendam promover a cidadania das crianças sem simultaneamente priorizarem a satisfação das necessidades básicas e sem salvaguarda os direitos de proteção e de provisão”, enumerados nas declarações universais.

Na sociedade ocidental, onde este estudo foi realizado, o acesso a uma educação pública gratuita é um direito adquirido legalmente pela população. Em Portugal este direito é adquirido pela população a partir dos três anos de idade e no Brasil este direito é adquirido pela população a partir dos quatro anos de idade. A criança no contexto ocidental é vista como uma cidadã de direitos, onde a sua educação é primordial para o desenvolvimento positivo desta mesma sociedade e a sua infância é vista com o tempo ideal para a apreensão de aprendizagens; pretende-se então salvaguardar o reconhecimento da participação da criança na intervenção social e política da sua sociedade.

A sociologia da infância considera a criança como autor social pleno, competente, ativo e com “voz” (Sarmiento, Soares & Tomás, 2006, p.151).

Desse modo, *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, promulgada pela ONU em 1989, assegura neste contexto temático:

Artigo 12

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. 2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

Artigo 13

1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita,

impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

Artigo 29

1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades; b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua; d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;

(A Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, pp.10-20)

Este documento pode ser considerado a conquista do reconhecimento da criança como cidadã, com direitos e deveres, que comprometem o reconhecimento da capacidade da criança intervir construtivamente na vida da sociedade. A UNESCO e outras organizações conceberam diversos documentos com indicadores educacionais, que incentivavam a corporação internacional. Atendendo às realidades distintas, mas com objetivo de considerar o papel da criança primordial para o desenvolvimento global do mundo. Na utopia de construir, tal como refere Delors, et al (1997, p.11), uma humanidade livre, justa e em paz.

1.2.2. Cidadania nos contextos educativos

1.2.2.1. Análise da legislação

A competência social da criança, ou seja, participação ativa da criança na sociedade, apenas será possível se os diversos contextos abrirem espaço para que a criança adquira capacidades cívicas. A esfera política é imprescindível para alcançar este objetivo, no que diz respeito a assegurar os direitos da criança, através da legislação e dos programas educativos. Porém é necessário que nos contextos de ação da criança, o microsistema (considerando a teoria ecológica de Bronfenbrenner) aja em função da promoção de uma educação para a cidadania. Os múltiplos microsistemas em que a criança interage suportam este dever cívico, como Cardona, et al. (2011, p. 47) refere:

No mundo globalizado em que vivemos, palco de múltiplas identidades e espaços de participação, a educação e a formação para a cidadania podem ocorrer na escola e em todos os locais de vida dos cidadãos e das cidadãs, no sentido de os e as capacitar para a participação individual e coletiva nos espaços de intervenção social envolventes.

A escola é uma ferramenta de transformação da sociedade (Niza, 2015), no contexto deste relatório é valorizada como espaço onde cabem todas as utopias igualitárias da sociedade; este é considerado o principal espaço da formação de jovens cidadãos, de plenos direitos, capacidade e competência, para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.188), tendo em conta que é um espaço de convivência social, de cooperação e de resolução de conflitos (Araújo, 2008, p.89). Este contexto é fundamental para a aquisição de experiências, conhecimentos e capacidades daqueles que o vivem, “ (...) mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram” (Oliveira Martins, 1992, citado por Vasconcelos, 2007, p.111).

A salientar que “As Leis representam (...) um conjunto de «andaimos» que suportam e enquadram os modos de ser e fazer que já existem no tecido social.” (Vasconcelos, 2007, p.110) e no que diz respeito à educação cívica não podem ser ignoradas e desvalorizadas. Deste modo, na circunstância desta pesquisa

torna-se necessário analisar a legislação e os documentos orientadores das práticas pedagógicas. De maneira que, em seguida apresento a análise das legislações dos respetivos países onde desenvolvi o estágio e apresento a análise das orientações educativas a nível internacional.

Análise da legislação Brasileira

O discurso apresentado na Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988 apresenta como objetivos principais do estado construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantido o desenvolvimento nacional. Salvaguardando no texto constitucional os direitos da criança cidadã e o papel do estado colaborar para a construção de uma escola democrática. Salientando assim o artigo 205, 206 e 208 da constituição federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezassete) anos de idade (...).

(Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)

A democracia no estado federativo do Brasil representa uma realidade recente. Em relação ao sistema educativo, este estado garante uma educação gratuita logo desde do pré-escolar, a partir dos quatro anos de idade.

O estado junto com as universidades brasileiras concebeu em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que visa amplificar o papel do estado, da educação e da família no que se refere ao desenvolvimento

integral da criança. No que diz respeito à temática do relatório saliento os artigos 1.º, 2.º, 22.º e 29.º da Lei nº 9.394/1996, no sentido de citar os objetivos educacionais do estado para a educação da cidadania na infância:

Art. 1.º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2.º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 22.º A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 29.º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

(Lei nº 9.394/1996, pp. 44-49)

Como princípios e valores a seguir nas propostas pedagógicas para educação infantil, a Lei nº 9.394/1996 (1996, p.16) visa que se promova a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito pelo bem comum, pelo meio ambiente e pelas diferentes culturas, identidades e singularidades. A ação educativa deve ter em conta os direitos de cidadania da criança, diligenciando proposta em que se promova o exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Em relação à estética, o mesmo documento salvaguarda o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de

expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais da criança (Lei nº 9.394,1996,p.16).

Análise da legislação Portuguesa

O discurso apresentado na Constituição da República Portuguesa de 1976 demonstra a valorização do papel da escola como espaço vital para o desenvolvimento da criança e do progresso da democracia, com o intuito e o desejo de alcançar uma sociedade livre, justa, tolerante, interessada, participativa, responsável e solidária. Salvaguardando no texto constitucional os direitos da criança cidadã e o papel do estado em diligenciar uma escola democrática. Salientando o artigo 43.º, 73.º e 74.º do texto constitucional:

Art.º 43.º – (Liberdade de aprender e ensinar)

1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar.

Art.º 73.º – (Educação, cultura e ciência)

1. Todos têm direito à educação e à cultura.

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.

Art.º 74.º – (Ensino)

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

(Constituição da República Portuguesa, 1976)

A constituição apenas promulga os direitos da criança e os deveres do estado na educação. Desse modo, em 1986 o estado português concretiza a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), em que atribui responsabilidades aos espaços escolas e aos agentes desses espaços, no que diz respeito à educação para a cidadania. A aprovação desta lei diligenciou uma reforma no sistema educativo, tendo considerado o novo projeto de escola das sociedades democráticas. A escola como espaço de aquisição de conteúdos disciplinares, mas também reconhecida como espaço de formação de seres humanos, membros de uma sociedade, que partilha valores, e que responsabiliza os seus cidadãos a exercer os seus direitos e deveres (Cardona, et al., 2011, pp.46-47), “ (...) uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum.” (Vasconcelos, 2007, p.110).

A Lei de Bases do Sistema Educativo tem como objetivo envolver o espaço escolar como espaço verdadeiramente democrático. Com esse fim, a educação para a cidadania é uma preocupação do documento, que aponta para o desenvolvimento integral do indivíduo é necessário a compreensão e aquisição de valores associados à liberdade, espírito crítico, cooperação, solidariedade, identidade nacional, os direitos humanos, a tolerância, dimensão humana do trabalho e intervenção democrática na vida comunitária. (Araújo, 2008, pp.112-113). Esta lei faz referência ao desenvolvimento pessoal e moral dos alunos e a “promoção de uma educação cívica em liberdade de consciência” (Araújo, 2008, p. 113). Salientando o artigo 2.º, 3.º e 7.º da legislação:

Art. 2.º

4.«(...) para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)»

Art.º 2.º

5.«a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões,

formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva»

Art.º 3.º

Alínea b) «contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (...)»

Art. 7.º

Alínea i) «proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária»

(Lei n.º 46/86, 1986)

A cidadania na infância, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo, está assente na opção ideológica de liberdade, perspetivando-se a participação na vida pública a base de ser cidadão ativo. Para tal, a Lei demanda que a comunidade educativa contribuía para desenvolver o carácter reflexivo da criança, proporcionando a estes a aquisição de atitudes autónomas, visando os valores morais e cívicos da sociedade. Torna-se essencial à luz da legislação refletir o conceito de cidadania nas instituições escolares, sendo este um espaço onde se acredita que se desenvolvem competências democráticas (Araújo, 2008, p.96). Sarmiento, Fernandes & Tomás (2007, p.183) referem que as leis portuguesas “têm efeitos geracionais diferenciados”, porém o estado deveria avaliar o impacto dessas políticas, pois os mesmos autores afirmam que nem sempre os princípios gerais das leis são espelhados nas práticas educativas. Também, Araújo (2008, p.88) denota incoerências e contradições entre os princípios defendidos nos discursos políticos e nas leis mães do ensino, com as normativas implementadas pelo Ministério da Educação nas instituições.

Compreende-se a valorização do papel do professor ou da professora na escola, enquanto agente que organiza um espaço educativo. De maneira que, a legislação responsabiliza os docentes a refletir sobre as suas práticas, referente a promover um ensino intencionalmente democrático.

Orientações educativas a nível internacional

Num mundo globalizado, que Bruner (1996/2000 citado por Vasconcelos, 2007, p.115) chama uma cultura alargada, torna-se fundamental refletir numa educação promotora de aprendizagens múltiplas e diversificadas. Neste sentido, como forma de responder aos objetivos educacionais de uma educação democrática, a UNESCO concebeu diretrizes e orientações concretas no âmbito da educação, visando a educação como um todo. Estas são orientações não para a homogeneização de crianças e jovens, mas para a partilha de identidades, ou seja, de respeito pela diversidade e valorização do outro e dos conhecimentos do mesmo como motor de aprendizagem para o espaço escolar e de todos que nele vivem. Estas aprendizagens objetivam-se numa escola promotora do saber formal como promotora das intervenções sociais, tendo como expectativa um aprender ao longo de toda a vida, tanto o conhecimento cognitivo como o prático, tal como o documento afirma “ a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (Delors, et al,1997, p.85).

Os pilares do conhecimento, como o próprio documento intitula, são a norteação do sistema educativo, numa perspetiva descentrada dos anos de escolarização, *aprender a aprender* como projeto de vida do ser humano.

Os quatro pilares do conhecimento são **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.**

Aprender a conhecer, adquirir instrumentos de compreensão, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com fim de adquirir uma qualificação profissional (Delors, et al,1997, pp.85 - 97).

Aprender a fazer, adquirir competências que tornem uma pessoa apta a enfrentar experiências sociais ou de trabalho, para poder agir, ou seja, capacitar de ferramentas para aplicar os conhecimentos teóricos na prática (Delors, et al, 1997, pp.85 - 97).

Aprender a viver juntos, desenvolver a compreensão do outro e valorizar as interdependências, essencialmente consiste em participar e cooperar com os outros, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (Delors, et al, 1997, pp.85 - 97).

Aprender a ser, desenvolver a sua personalidade, adquirir capacidades para ser uma pessoa autónoma, intelectualmente ativo e proactivo na sociedade, como finalidade do desenvolvimento integral do individuo é necessário não negligenciar na educação as potencialidades de cada um, tais como: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delors, et al, 1997, pp.85 - 97).

Vasconcelos (2007, pp.114-115) afirma que estas aprendizagens são um quadro de referência importante para uma educação construtora, que visa a cidadania como direito na infância. A partir desta análise documental compreende-se que “É nas tensões entre o presente e o futuro, entre o individual e o colectivo, entre a unidade e a diversidade, entre o saber constituído e o saber ser construído, que a tarefa educacional deve se estabelecer” (Filho, 2000, p.151).

1.2.2.2. Educação na e para a cidadania

A educação para a cidadania é na filosofia pedagógica aqui apresentada a educação na cidadania. José Pacheco (2013), Augusto Santos Silva (2000), Figueiredo (1999), Kátia Agostinho (2015) e diversos pedagogos ressaltam esta distinção. A escola enquanto lugar onde vivem cidadãos de idades díspares e identidades heterogéneas é também um espaço de vida social, onde se aprende a viver e a conviver *na* «liberdade pela liberdade» (Figueiredo, 1999, citado por Araújo, 2008, p.92), na responsabilidade pela responsabilidade, na solidariedade pela solidariedade. Completa assim Figueiredo esta congruência “educar para a cidadania pressupõe educar na cidadania pela cidadania” (1999, citado por Araújo, 2008, p.92).

Conforme as orientações internacionais já analisadas, a educação na cidadania constitui um olhar para o espaço educativo como espaço de vida humana.

Nos espaços educativos existe interação, problemas sociais; existem crianças que não são apenas aprendizes são sobretudo membros de uma sociedade e que também nela intervêm e a sua ação faz diferença no presente. Desta forma, Lister (2007) resalta que o olhar das instituições escolares para a formação para a cidadania “Ignora completamente as crianças, implicitamente

igualando a cidadania com adulez, ou retratando as crianças como cidadãos do futuro: variavelmente descrita criticamente como *cidadão-em-espera*, *cidadão aprendiz* ou *aprendiz de cidadão*.” (Lister, 2007, citado por Agostinho, 2015,p.67).

Deste modo, para existir uma participação social ativa e construtiva é necessário pensar no espaço escolar não como um espaço de experiências cívicas, mas como espaço onde se vive na cidadania, tal como afirma Agostinho (2015, p. 70) “A cidadania representa a expressão da ação, para ser reconhecido o seu exercício”. Com este propósito as escolas devem ser espaços de vida democrática, sendo que só se formam e transformam cidadãos num ativo exercício da cidadania, que se faz através da relação um com o outro e na participação multiforme nos assuntos comuns (Silva, 2000, referido por Araújo, 2008, p.99).

Estes ideais de educação são os pilares da cidadania na infância. Nesta perspetiva sobrepõem-se ao discurso oral a ação (Birzea, 2000, citado por Araújo, 2008, 93), o exemplo é em larga medida a porta para a compreensão, aquisição e atuação dos valores, que a educação na cidadania se enraíza.

Considerando como referência os autores supracitados, constato ainda a diferenciação e a valorização da expressão educação na cidadania e educação para a cidadania. Na verdade, a literatura sobre a cidadania recentemente é que começou a abordar a cidadania presente, “no aqui e agora”, na vida da criança (Agostinho,2013, p.234). Na medida em que, a criança age no presente e a sua educação deve ter em conta essa criança cidadã, todavia deve também ter em conta a futura cidadã, tal como afirma Filho (2000, p.152) “A escola é uma aposta no presente e no futuro, é um investimento na esperança”. Desta forma, a educação na e para a cidadania será a expressão que completa os dois pilares da educação democrática.

A escola como estrutura autónoma na gestão do espaço deve refletir e agir intencionalmente nas suas práticas pedagógicas. A educação na cidadania só se poderá propagar se comunidade educativa efetivar-se como verdadeiros cidadãos. Deste modo, deverá a cultura escolar ser um espaço dialogante e reflexivo, envolvendo os diferentes atores da ação: crianças, famílias, professores, funcionários, entre todos aqueles que pertencem à comunidade desse microssistema. (Araújo, 2008, p.92)

Segundo diversos pedagogos e as linhas orientadoras da educação para a cidadania tanto do Ministério da Educação português como as Diretrizes do Ministério da Educação do Brasil, a educação contemporânea trespasa a mera transmissão de conhecimentos, ou seja, a educação para a civildade é mais do que uma disciplina do currículo denominada por educação cívica, mas uma transdisciplinaridade em todos os espaços e tempos da escola. Deve-se ter em atenção que nos anos iniciais a formação deve ser global, concretizando-se um desenvolvimento moral e um desenvolvimento intelectual da criança (Araújo, 2008, p.101). Considera-se que a escola deve abrir os seus currículos para o mundo, criando uma relação com o dia-a-dia da criança nas diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares (Araújo, 2008, p.101). Deste modo, a escola já mais poderá ser um espaço de transmissão de conhecimentos, mas o local onde se promove reflexões, construindo a autonomia e a identidade do ser humano, que nesse espaço vive (Araújo, 2008, p.101).

“No entanto, para um cidadão ser capaz de viver em sociedade deve ter desenvolvido competências de reflexão acerca da sociedade em que está inserido para conseguir intervir nela de forma a transformar a sua qualidade de vida” (Araújo, 2008, p.90). Destaca-se então a *cidadania participativa*, denominada por Vasconcelos (2007, p.113), como a forma por excelência da vivência da cidadania na infância. Agostinho (2014, p.13) sublinha ainda a importância de se construir experiências escolares pelos próprios atores sociais.

O primeiro passo segundo Moss é a intencionalidade dos adultos pertencentes à comunidade educativa, em direcionar e instaurar práticas democráticas nos espaços institucionais (Moss, 2009, citado por Agostinho, 2014, p.1136). Para tal é necessário compreender a educação na cidadania como algo vivido, ou seja é a ideia de que a participação “não é dada”, é “praticada na relação social”, o que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações, ... (Agostinho, 2014, p.1136).

Contudo deve-se constatar os modos particulares da criança, “a sua pertença geracional” (Agostinho, 2014, p.1137), que embora se cruze com outros modos sociais, a sua identidade revela-se na sua forma de fazer, estar e se relacionar com o outro. O desejo é que a prática da cidadania nas instituições escolares respeite as múltiplas identidades. Sabendo que o diálogo e o confronto

com a diferença são considerados os elementos fundamentais para se construir espaços de educação democrática (Agostinho, 2014, pp.12-13).

A *cidadania participativa* tem como ponto de vista “ouvir a voz das crianças” (Agostinho, 2014, p.14), ou seja, permitir que a criança influencie nos assuntos que a afetam, o que só se consegue quando expressam e negociam os seus pontos de vista (Agostinho, 2014, p.12). Para tal é necessário que as crianças compreendem a importância e tenham interesse em participar.

Como é que os profissionais podem despertar o interesse da criança para participar? Os profissionais devem estabelecer um diálogo, com atenção à partilha de poder, reconhecendo a interdependência entre as crianças e adultos como passo para a construção do bem comum (Agostinho, 2014, p.11 e 12). Desse modo é necessário exercitar a autonomia da criança, facultando tempos e espaços para o exercício desta, como propor propostas que permitam a aquisição desta capacidade.

A observação permite compreender as capacidades, necessidades e os interesses das crianças (Agostinho, 2013, p.239), e do grupo. Deste modo, tanto a observação, a escuta, o diálogo, como a documentação reflexiva da sua prática são estratégias notáveis (Agostinho, 2013, p.239), para “ouvir a voz das crianças” e fazer com que as mesmas influenciem e participem no processo educativo.

Destaco, tendo em conta a literatura de Agostinho (2013, p.237), como forma de construir um espaço democrático nas instituições educativas alguns profissionais utilizam estratégias de votação. Estas práticas pedagógicas normalmente guiadas pelos adultos silenciam os outros canais de comunicação (Agostinho, 2013, p.237). Os aspetos formais da vida democrática ficam agarrados a uma conceção de cidadania política, onde prevalece apenas a opinião da maioria, em que não se valoriza o diálogo, muito menos a discussão entre pares.

O encaminhamento da perspetiva da *cidadania participativa* passa pelas tomadas de decisões, em processos coletivos ou mesmo individuais, na busca pelo consenso, em prol do bem comum (Agostinho, 2013, p.236; Agostinho, 2014, p.5). Desse modo, é necessário criar nas instituições espaços para os grupos dialogarem, debaterem ideias, refletirem sobre as ideias dos outros; chegarem a um consenso.

A escola pode criar condições para uma prática diária da cidadania, auxiliando os participantes sociais. Desse modo, o encaminhamento deste relatório passa por planificar propostas, que visa a prática diária da cidadania através da participação diária da criança em espaços de debate, onde surge a resolução de conflitos e a negociação de ideias. Com fim a dar resposta a este encaminhamento pedagógico Cardona, et al. (2011, p. 44) considera que as abordagens experienciais são as mais apropriadas, dando como exemplo os trabalhos de grupo, os debates e os projetos. Estas experiências promovem a aquisição de capacidades cívicas, porque “valorizam a mobilização direta dos saberes na prática, a implicação dos/as aprendizes/as nas situações concretas analisadas e a possibilidade de eles/as mesmos/as protagonizarem tais situações” (Cardona, et al., 2011, p. 44).

Através da literatura supracitada considero a Metodologia de Projeto uma abordagem, que responde ao encaminhamento desta pesquisa, porque segundo Silva (2011,p.121) esta abordagem desenvolve a participação e a colaboração, sendo intencionalmente um verídico exercício de cidadania.

John Dewey filósofo do século XIX e do início do século XX singulariza a escola como ambiente de socialização, com vivências quotidianas. Desse modo, a aprendizagem para este autor deve ser experiencial (Baloi, 2009, p.14). Da sua filosofia surge o Trabalho por Projeto, modelo de metodologia educacional para qualquer ano de ensino.

Segundo o mesmo autor, um projeto na escola deve seguir a mesma estrutura de um projeto científico, ou um projeto de trabalho (Baloi, 2009, p.17). Preocupando-se assim com a aquisição de capacidades como motor de força da educação, que visa responder aquilo que a UNESCO redigiu em mil novecentos e noventa e sete, como um dos pilares do conhecimento - *aprender a fazer*.

A Metodologia de Projeto caracteriza-se pelo envolvimento de todos os intervenientes nas diferentes fases da realização do projeto. Desse modo, compreende-se que um projeto não significa unicamente um trabalho de grupo, significa delineamento de uma ação quando se consta um problema, dúvida, falta de conhecimento por algo que nos inquieta. Apesar do encadeamento do projeto poder pertencer a um único autor, a uma única criança, jamais ele pode ser entendido como ato individualista. O projeto acarreta nele a mobilização de todos

aqueles com quem o protagonista interage. Por isso, o papel do profissional deve ser mediar, porque tal como Peças (1999, p.60) afirma o trabalho de projeto não pode ser “uma viagem solitária”, ela acrescenta-nos ciência e humanidade, nela “rescreveremos quotidianamente os horizontes e os infinitos de ser educador”.

Filho (2000) afirma que:

É importante que a escola recupere o seu papel de despertar o prazer do conhecimento e que este conhecimento faça parte do seu projeto de vida, para que o aluno possa continuar estudando, não apenas para inserir-se no mundo do trabalho ou prosseguir estudos, mas, sobretudo, para viver melhor, produzindo aprendizagens ao longo de toda a sua vida (...) Viver melhor é poder optar e saber avaliar as consequências de cada opção. É ser autónomo. (Filho, 2000, p.143).

Creio que através destas perspetivas e dinâmicas educativas apresentadas neste quadro teórico poder-se-á contribuir para uma educação na e para cidadania nos contextos educativos.

CAPÍTULO 2
CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS
EDUCATIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo 2

Caraterização dos contextos educativos da investigação

Neste capítulo foco-me na caracterização reflexiva do espaço e da cultura educacional vivida nas instituições onde ocorreram os estágios em pré-escolar e ensino do primeiro ciclo. Sabendo que, de acordo com Rocha & Ostetto (2011), o estágio pressupõe o cruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares igualmente diferenciados, das crianças, das alunas estagiárias, dos professores cooperantes e dos professores orientadores. Cada um traz consigo uma experiência cultural, social, emocional e diversificada, portando quando se encontram no mesmo espaço as suas experiências, há necessidade de conhecer e transformar esse espaço num ambiente e num lugar onde ocorra a construção de uma vida em comum (Barbosa, 2013, p. 214).

Para o conhecimento dos contextos onde ocorreu a Prática de Ensino Supervisionado utilizei como ferramentas para esta crítica-reflexiva a observação, os registos, os diálogos com as crianças e com a comunidade educativa. Para a educação infantil tive em conta o Projeto Político Pedagógico da N.E.I. Colónia Z11 (2014) e o Memorial, redigido coletivamente no período de estágio. Para o 1.º ciclo do Ensino Básico utilizei o Projeto Educativo Agrupamento de Escolas número 4 Évora, o Plano anual de atividades de turma do CA4B (2015) e o Caderno de Formação, redigido individualmente no período de estágio.

2.1. Contextualização do ambiente educativo em Educação Infantil

No ponto 2.1. foco-me na caracterização do ambiente educativo no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, repartindo-o em quatro subpontos: caracterização reflexiva do meio envolvente, caracterização reflexiva da instituição, caracterização reflexiva do grupo e caracterização reflexiva da sala.

2.1.1. Caracterização reflexiva do meio envolvente

A instituição onde realizei o estágio em educação infantil localiza-se no bairro da Barra da Lagoa, que pertence ao município de Florianópolis, estado de Santa Catarina. O estado situa-se no centro sul do Brasil e tem uma área de 95 733 km². A capital do estado é a cidade de Florianópolis. O bairro e a capital têm uma distância de quinze quilómetros estão situados num ponto geográfico particular, numa ilha intitulada por Ilha de Florianópolis.

Identifico o contexto nos seguintes mapas. Na primeira figura identifico no mapa-mundo o país do contexto, Brasil, e o estado, Santa Catarina.

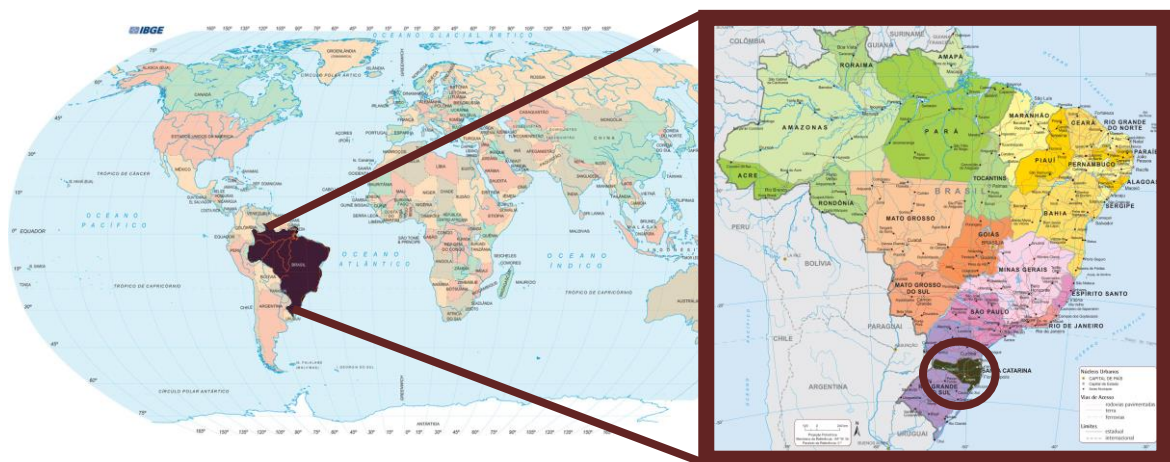


Figura 1 - Identificação do país e do estado do contexto de intervenção.

Mapa do Brasil consultado em: <http://www.guiageo.com/brasil-mapa.htm>

Na segunda figura identifico: a capital Florianópolis no mapa do estado de Santa Catarina e identifico, com um círculo, o bairro da Barra da Lagoa no mapa da ilha.



Figura 2 - Identificação do contexto no mapa do estado e da ilha.

Mapa do Estado de Santa Catarina:

[https://www.google.pt/maps/place/Santa+Catarina,+Brasil/@-27.473368,-](https://www.google.pt/maps/place/Santa+Catarina,+Brasil/@-27.473368,-50.4045805,351554m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94d94d25c052fff9:0x2b277580ed7fab2b!8m2!3d-27.2423392!4d-50.2188556)

[50.4045805,351554m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94d94d25c052fff9:0x2b277580ed7fab2b!8m2!3d-27.2423392!4d-](https://www.google.pt/maps/place/Santa+Catarina,+Brasil/@-27.473368,-50.4045805,351554m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94d94d25c052fff9:0x2b277580ed7fab2b!8m2!3d-27.2423392!4d-50.2188556)
[50.2188556](https://www.google.pt/maps/place/Santa+Catarina,+Brasil/@-27.473368,-50.4045805,351554m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94d94d25c052fff9:0x2b277580ed7fab2b!8m2!3d-27.2423392!4d-50.2188556)

A instituição onde concretizei a experiência do estágio foi o Núcleo de Educação Infantil Colônia Z11 (NEI - Z11). Na terceira figura identifico a instituição N.E.I. Colônia Z-11 no mapa do bairro da Barra da Lagoa.



Figura 3 - Identificação do contexto de educação infantil no mapa do bairro.

Mapa do Bairro da Barra da Lagoa consultado em:

<https://www.google.pt/maps/place/Barra+da+Lagoa,+Florian%C3%B3polis+-+SC,+Brasil/@-27.484332022,2910m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x95273e5b0a4530f1:0x84687ff8c0db3768!8m2!3d-27.5740887!4d-48.4312669>

[48.4332022,2910m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x95273e5b0a4530f1:0x84687ff8c0db3768!8m2!3d-27.5740887!4d-48.4312669](https://www.google.pt/maps/place/Barra+da+Lagoa,+Florian%C3%B3polis+-+SC,+Brasil/@-27.484332022,2910m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x95273e5b0a4530f1:0x84687ff8c0db3768!8m2!3d-27.5740887!4d-48.4312669)

Ao redor da instituição encontra-se um parque infantil e uma praça, que eram explorados pelas crianças da instituição em diversos momentos da semana. Na área envolvente da instituição existe uma forte presença de diferentes tipos de vegetação. A instituição está rodeada por uma grande área de campo, onde pastam animais, está ao lado do parco natural do Rio Vermelho e ainda se encontra a quinhentos metros da praia com maior areal da ilha. Permitindo, desta forma, uma fácil acessibilidade à exploração de diversos recursos, que lá se encontravam. Destaca-se ainda nesta zona os diversos morros com vegetação peculiar e o canal da Barra da Lagoa, que dá nome ao próprio bairro. Este atravessa a ilha na horizontal, rico em vegetação, mas afamado pelas práticas piscatórias.

O bairro é conhecido pela população da ilha como o local da cultura dos “manezinhos”. Pelos diálogos com a população local e os profissionais que colaboram connosco no estágio, este é um local onde ainda persistem traços da cultura colonizadora Açoriana e a esses traços culturais a população designa por cultura “manezinha”. Os mesmos afirmam que é visível pela construção, pelo dialeto e os hábitos culturais do bairro. Constatei no bairro a forte cultura piscatória a contrastar com o luxo e o turismo. A realidade cultural onde a instituição está inserida é difícil de narrar. A Barra da Lagoa abraça diversas realidades financeiras e culturais, tanto era visíveis barcos de pesca como iates, tanto habitavam neste bairro “manezinhos” da ilha como latino-americanos, e o turismo enriquecia ainda mais esta pluralidade cultural. Esta localização e multiculturalidade são fundamentais na descrição do espaço envolvente da instituição, pelo facto de proporcionar experiências enriquecedoras. As crianças traziam para o espaço educativo múltiplas experiências, saberes e curiosidades. Em relação à proximidade com o mar e com a cultura “manezinha” era notório a influência destes fatores nos diálogos das crianças. As crianças descreviam vivências no contexto, que passavam muito por experiências relacionadas com o mar, com a atividade da pesca e com a construção de barcos.

Outro fator primordial na descrição da área envolvente é a sustentabilidade ambiental. No bairro a população tinha um cuidado e uma preocupação pelo meio ambiente. Sabiam que aquele fora um local bruscamente interferido pelo homem,

por isso para o preservar um pequeno gesto contribuía notoriamente. Era esta a cultura que a comunidade local tentava transpor nos seus diálogos e ações.

A destacar também é a arte. Estava sempre presente nas ruas como música, dança, pintura, grafitis, peças de teatro ambulantes e/ou malabarismo e a capoeira. A cultura artística era muito forte e trespassava para as linhas orientadoras da educação infantil do próprio município e para o Projeto Político Pedagógico da própria instituição. Sem que represente a homogeneização, com todo este ambiente envolvente a atenção pela valorização da diferença e aceitação da igualdade (Cardona, et al., 2011, p.41) são eixos fundamentais das instituições que acolhem as crianças que vivem neste contexto.

2.1.2. Caracterização reflexiva da instituição

A instituição Núcleo Infantil Colonia Z-11 iniciou a sua atividade em 1992, com o apoio da Federação de Pescadores da mesma localidade. A instituição conta com oito professoras graduadas e pós-graduadas, com doze auxiliares de sala com formação no magistério, quatro merendeiras, cinco auxiliares de serviços gerais, quatro auxiliares de ensino, uma supervisora e uma diretora, um auxiliar de recursos humanos e duas cozinheiras.

Em relação ao espaço e aos materiais da instituição, a cultura sustentável vivida no bairro Barra da Lagoa é transportada para dentro dos muros da instituição. A maioria dos objetos como materiais e brinquedos da Z-11 são construídos a partir de materiais como madeiras, cordas e conchas, existindo pouca presença de plástico, como é visível nas imagens seguintes.



Figura 4 - Parque com materiais de madeira e uma réplica de barco.



Figura 5 - Grande área e a vegetação do espaço de recreio.

Esta perspetiva ecológica proporcionava uma ótima contribuição para a formação das crianças e permitia a sensibilização para os desafios e as necessidades da sociedade, que os rodeia. Tal como refere o artigo 3.º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) esta característica é uma mais-valia para “conseguir articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do património cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças.”

O espaço interior da instituição é um espaço amplo e rico nas suas múltiplas características. Quando entramos na instituição, na sala de estar, deparamo-nos com um espaço amplo e repleto de criações de todos os elementos da comunidade educativa.

Este não é apenas um espaço de passagem, mas claramente um espaço de partilha. Aqui nascem diálogos e brincadeiras entre as crianças de diversas idades. Este é também um espaço onde se realizam as grandes festas em comunidade educativa, assim como momentos de educação física. Resgatando e valorizando a tradição cultural da localidade no Projeto Político Pedagógico(2014), neste espaço encontravam-se ainda roupas e acessórios do folclore brasileiro, Boi-de-Mamão. Os acessórios são utilizados pelas crianças nos períodos de expressão dramática, organizados pelo corpo docente, e nos períodos de brincadeira livre. Nas imagens seguintes o foco está nas crianças a explorar esses acessórios.



Figura 6 - Objetos para a dramatização do Boi-de- Mamão.

Este espaço une-se ao refeitório da instituição que utiliza mobiliário adequado ao tamanho das crianças, tendo um local onde as próprias crianças serviam a sua refeição. Ressalto que a tipologia de buffet era visível tanto nos espaços de educação infantil, como em refeitórios académicos, como até mesmo em restaurantes locais (apresento a tipologia na Figura 7). Considero importante esta forma de organização no espaço de refeição na educação infantil, porque para a utilização destes processos é necessário desenvolver a autonomia para o seu uso. Este espaço possibilitava às crianças responsabilizarem-se pelas quantidades que colocavam no prato,



Figura 7 - Buffet no espaço do refeitório.

quando se serviam. O grupo de crianças era acompanhado pelos adultos da instituição, mas não era visível qualquer tipo de imposição na quantidade que as crianças se serviam, nem pelo lugar que deveriam ocupar no espaço do refeitório.

Aquele era um local aberto ao diálogo, em que se observava adultos sentarem-se ao lado das crianças conversando, crianças sentarem-se com outras crianças de diversas idades e partilharem conversas (visível na figura 8).



Figura 8 - Interações no momento das refeições.

Este ambiente de pleno bem-estar e cumplicidade permitiu-me conhecer melhor a identidade de cada criança, sentando-me e dialogando com as mesmas.



Figura 9 - Zona coberta do parque.

O refeitório tem vista e acesso para o parque exterior, onde existe uma zona coberta onde acontecem momentos de arte, visível na figura 9. Próximo existe também uma biblioteca repleta de livros onde as crianças se perdem na sua imaginação. Este é um espaço acolhedor que lhes proporciona momentos únicos.

Existem seis salas de referência, intencionalmente organizadas e repartidas pelas diferentes faixas etárias. Dividindo-se duas para a valência de creche e quatro para a valência de educação infantil, cada uma destinada para uma idade específica. As salas são amplas, com os mais diversos materiais. Cada duas salas partilham um banheiro, com sanitários, pias e duches do tamanho adequado às idades. Aqui também estão dispostos os produtos de higiene, que são utilizados de forma autónoma pelas crianças, visualiza-se as estruturas e a dinâmica na figura seguinte.



Figura 10 - Momentos de higiene oral.

Ao longo de todas as observações, um dos pontos que todos os dias refleti foi a importância que a instituição atribui ao espaço exterior e ao brincar

“livremente”. Nos espaços comuns não existia uma separação rígida de sala, muito menos de idades. Tudo estava organizado num espaço harmonioso, onde toda a instituição se juntava. Este era um espaço partilhado por todos e sem horário de uso, cada professor utilizava conforme o seu planeamento. Todos viviam em comunidade educativa, partilhando momentos e vivências. Os professores das diferentes salas desenvolviam momentos para o coletivo, participando neste só aquelas crianças que tinham interesse no mesmo. Assim, os momentos de brincadeiras no exterior eram acompanhados e não vigiados, interventivos e com intencionalidade.

A meu ver, não podemos chamar a este espaço *Recreio*, pois tudo passa neste espaço; atividades planeadas, atividades de exploração livre; atividades de educação física; atividades de expressão artística; tudo se passa e todos estão neste espaço; crianças, professores de sala, professores auxiliares, professores de educação física; auxiliares de ação pedagógica; funcionárias da cozinha. Este é um espaço de bem-estar e de partilha de aprendizagens. Visível nas imagens seguintes as diversas explorações que as crianças fazem no parque.



Figura 11 e 12 - Explorações do espaço do parque.

O adulto brinca com as crianças neste espaço, sendo esse um objetivo traçado pelo próprio Projeto Pedagógico da instituição, “o educador como mediador entre crianças e o conhecimento deva estar sempre junto, acolhendo suas brincadeiras, atento as suas questões, auxiliando-as nas suas reais

necessidades e buscas na compreensão e ações sobre o mundo em que vivem” (Projeto Político Pedagógico, 2014). Na figura seguinte visualiza-se a professora cooperante com algumas crianças, no momento de recreio, a visualizar o processo de decomposição orgânica, que anteriormente outras crianças tinham começado a realizar com a docente.



Figura 13 - Espaço da decomposição orgânica.

Tendo em conta os dois documentos que orientam a prática da instituição e Queiroz (2006) o adulto deve observar a criança durante as suas brincadeiras, para que a possa conhecer melhor, a sua cultura, com quem e com que brinca, através desta observação compreende como e quando pode participar na brincadeira da criança, principalmente se estas o convidarem para participar ou intervir. Nas imagens seguintes apresento exemplos de algumas destas brincadeiras.



Figura 14 e 15 - Brincadeiras em que me envolvi com as crianças.

Neste espaço os convites das crianças para as suas brincadeiras proporcionaram momentos de interação únicos. Explorar o exterior na instituição Z-11 como refleti no dia oito de abril de 2015 era:

(Reflexão individual do dia 7 de abril de 2015)

(...) pés na areia, mãos na terra, mãos na água que se solta pelas torneiras e, quando há, mãos nas magníficas poças da chuva, copos de iogurte para fazer bolos para uma festa, subir a uma árvore para comer uma peça de fruta, viagens ao mundo nos baloiços e por vezes salta-se para um barco de madeira; salta-se ainda para cima de uma mesa e faz-se um concerto, mães e pais numa casa debaixo do escorrega, bruxas a prender princesas na torre do castelo, o topo mais alto do baloiço. Trampolins e arcos com a professora de educação física, balões de água e bolas de sabão com a professora A, corridas com a professora B, cuidar da horta e da decomposição de alimentos com a professora C, ainda está pelo parque vários adultos envolvidos nas brincadeiras das crianças. Isto é brincar, correr, rebolar, um pulsar de ser criança!

O respeito pelas múltiplas dimensões humanas foi evidente no modo de como era organizado todo o ambiente educativo. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2014), inicialmente a Z11 foi construída com objetivo de acolher as crianças da população local em e era compreendido como espaço de preparação para a escolarização futura. Atualmente, este é um espaço ocupado pelas crianças num período de seis horas diárias, que o corpo docente compreende como espaço de aprendizagem em comunidade, em relacionamento entre as crianças, afirmando-se assim como um espaço de educação e de relações sociais.

O Projeto Político Pedagógico (2014) norteia eixos, que refletem a conceção e a postura da instituição de educação infantil: espaço, rotina pedagógica, interação, brincadeira e linguagem. Este aspeto é bastante relevante uma vez que o ambiente educativo influencia o modo como as crianças aprendem, contribuindo para a formação de crianças autónomas e reflexivas. Assim se compreende no Projeto Pedagógico da instituição Z11 a conceção de criança como sujeito social de direitos, um ser completo em si mesmo, que pensa e se expressa por meio de múltiplas linguagens, produz cultura e produzido numa cultura.

Um dos eixos norteadores do projeto da instituição é o desenvolvimento infantil através do jogo e brincadeira. Sendo assim, a ideologia refletida no Projeto Político Pedagógico (2014) é que as crianças são sempre capazes de aprender em relação com o outro e com a natureza e de produzir saberes ao seu modo, priorizando a construção da autonomia da criança no seu processo de desenvolvimento. Em relação ao contacto com a natureza, o objetivo do projeto é:

(...) estimular capacidades humanas essenciais, pensar a totalidade expressar-se, intuir e integrar razão e emoção, promovendo ações que reúnam ecologia, cidadania e arte. Temos a intenção de semearmos e cultivarmos valores para recriar o mundo melhor para todos, onde convivam o amor, a justiça, a paz e o cuidado com a vida. Neste projeto, inclui-se: nossa horta, o viveiro dos animais, a reciclagem dos resíduos produzidos, o plantio e replantio de plantas na Unidade Educativa. (Projeto Político Pedagógico, 2014).

Para além deste documento e dos eixos que o mesmo descreve, outro fator fundamental era a forma como o corpo docente da instituição se organizava para concretizar os objetivos do documento. Os momentos de partilha, nos quais as estagiárias também eram incluídas, ocorriam de forma informal na sala de refeições para funcionários e de forma protocolar mensalmente. Tendo em conta a diversidade de adultos que vive os momentos da docência com os grupos de crianças, com projetos pedagógicos diferentes e as diferentes perceções que cada um tem de *criança* foi fundamental participar nos momentos de partilha mensal. Nestes momentos, reuníamos-nos em círculo onde os professores, auxiliares e todas as estagiárias de Educação Infantil partilhavam aprendizagens e conhecimentos. Partilhávamos os nossos projetos, reflexões, anseios, dúvidas, preocupações e todos os adultos da instituição interagiam de forma a melhorar as aprendizagens de todos os elementos presentes, dando alternativas e conselhos.

Vivenciar os momentos de partilha ofereceu a possibilidade de compreender melhor o meu papel como futura profissional, a fim de observar os momentos, registar e repensar constantemente a prática. Estar naquele espaço, perceber a sua riqueza, pluralidade, diversidade e também os seus limites, enriqueceu as nossas discussões e trouxe-nos possibilidades para novos

pensamentos e aprofundamentos relacionados aos espaços, tempo, registos, práticas e desenvolvimentos do quotidiano da educação infantil.

Estes momentos foram ricos no sentido em que profissionais experientes e alunas em formação vivessem a docência, compreendendo que esta não tem hierarquias dentro de uma instituição, mas sim um trabalho cooperado e rico quando é desenvolvido por uma equipa unida. Em cada momento que falávamos sentíamos que eramos ouvidas. Sentíamos que aquilo que dizíamos era uma aprendizagem para os ouvintes. Sentíamos que havia reflexões sobre a nossa opinião.

Estes momentos proporcionavam aos profissionais da educação da instituição construir um Projeto Político Pedagógico da N.E.I. com intencionalidade e pertinência para a vida da instituição.

Sabendo e aprendendo através da experiência do estágio, que o espaço educativo tem que inspirar, alimentar a curiosidade e desenvolver habilidades, através da participação dos educadores, educandos e comunidade escolar, potenciando bem-estar, alegria e prazer para todos. Ao escutarmo-nos e ao escutar os outros aprendemos, descobrimos e crescemos com isso. É um trabalho de escuta e observação que nos levará a descobrir que cada experiência, cada lugar, cada processo – para ser esmiuçado – remete a uma miríade de saberes especializados, de saberes convencionais e, portanto, de áreas curriculares (Nigris, 2014, p.139).

2.1.3. Caracterização reflexiva do grupo

O grupo da sala G.4 é composto por vinte e cinco crianças, entre os três anos e oito meses até crianças de quatro anos e cinco meses. A grande maioria das crianças do grupo nasceu em Florianópolis e moram na Barra da Lagoa ou nas proximidades, como Fortaleza da Barra, Rio Vermelho. O grupo é composto ainda por famílias com ascendência em outras cidades do estado de Santa Catarina, como Araranguá e Joaçaba, ou de outros estados, como o estado do Rio Grande do Sul e o estado do Paraná. Existe ainda uma criança que nasceu no Uruguai, mas pouco se recorda do país, e o pai de uma das crianças vive em Inglaterra, essa criança salienta esse facto diversas vezes em momentos de diálogos.

Neste grupo de crianças as famílias são predominantemente católicas, porém há também crianças de famílias evangélicas e espíritas. Há uma variação muitas vezes bastante relevante entre a realidade financeira de uma família para outra. Embora grande parte das famílias sejam constituídas por pais que tiveram apenas a Educação Básica completa, há também famílias nas quais os pais têm formação de nível superior e neste contexto existem dentistas, professores, fotógrafos, técnicos e funcionário público. Assim a renda varia de uma família para outra, entretanto média da renda familiar é de R\$ 1, 500.00 a R\$ 2,000.00 por mês.

A professora nomeia o grupo de crianças por “grupo dos animais”, que é composto por crianças que se identificam com um determinado animal. Para tanto, cada criança realizou com os docentes e com a família um pequeno projeto sobre as características principais de cada animal e seu comportamento no seu meio, para efetivar a escolha. Compreendendo assim os argumentos em Agostinho:

(...)eles são seres humanos com poder de simbolização e reflexão, de tomadas de iniciativa para a Ação e Ação social, não apenas ativamente implicadas na construção das suas próprias vidas, mas também nas daqueles com quem se relacionam e que as rodeiam, e na da sociedade em que tomam parte, quando experimentam e aprendem a lidar com as possibilidades e os constrangimentos das estruturas sociais no quotidiano. (Agostinho, 2014, p.3)

As crianças carregam consigo a bagagem cultural e familiar, desta forma ao entrarem em contato com outras crianças relacionam-se com as diferenças e percebem em que momento o discurso se assemelha ou se diferencia daqueles a que estão acostumadas. É perceptível quando nas conversas surgem assuntos como morte ou juízo de valor.

Dentro do ambiente da Z11, no grupo G4, as crianças constituem-se enquanto indivíduos, mas também enquanto coletivo. Desta forma, os momentos de confronto, por fatores externos são quase nulos. O exercício da autonomia é bastante estimulado, as crianças estão em um ambiente que lhes permite emancipação do adulto e a desconstrução de uma cultura de cuidados extremos.

O grupo compõe-se ainda por mais quatro adultos, a professora regente, a professora auxiliar de ensino (responsável pela turma nos momentos de *hora atividade da professora*² regente), a professora auxiliar de sala e professora de educação física. Estes docentes desenvolvem projetos a partir dos eixos indicados no Projeto Político Pedagógico da Z11, no entanto os projetos dentro de um grupo não precisavam de estar correlacionados.

Sobre a professora regente da sala ressaltar na reflexão do dia sete de abril:

(Reflexão individual de 7 de abril de 2015)

A professora denota-se a sua atenção e interesse em responder as necessidades do grupo. Observa e envolve-se com o mesmo nas brincadeiras, promovendo o desenvolvimento do imaginado, complexificando as brincadeiras, construindo por exemplo acessórios para um boneco, como o seu carro feito numa caixa de cartão, criando com caixas umas selvas para os dinossauros. “É uma questão de levar a sério as atividades lúdicas e tratar com seriedade e respeito as crianças que estão brincando” (Moyle, 2002, p.57). Ela não observa e faz para o grupo, ela faz com o grupo, questiona o mesmo após observar e intervir nas brincadeiras se algo não se poderia complexificar mais, em seguida constrói com o mesmo o que estes acham pertinente para a brincadeira. Como exemplo foi a cortina que a professora colocou com as crianças num dos cantos da sala, quando juntos verificaram que havia várias crianças que gostava de procurar um lugar acolhedor naquele lugar específico. Apresento na figura seguinte.

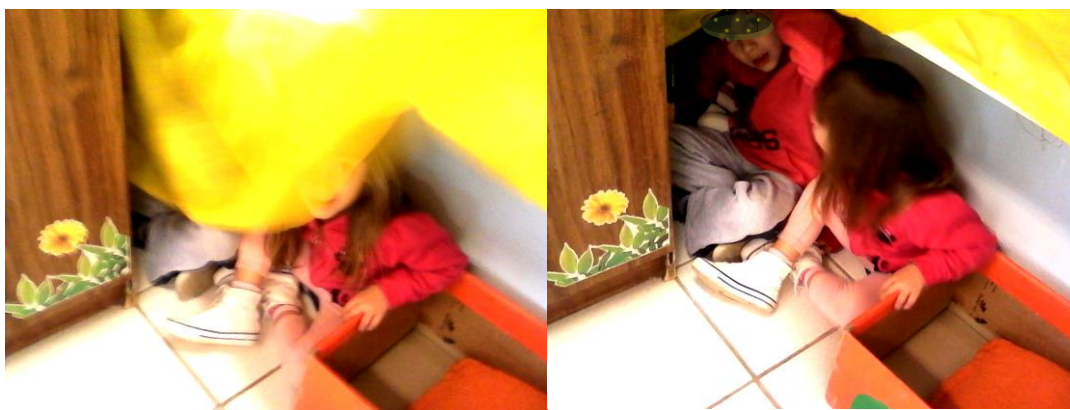


Figura 16 - Lugar acolhedor para brincadeiras.

² *hora atividade da professora*: Momento individual de reflexão e de planificação da professora regente, que correspondia a quatro horas semanais contínuas.

Desta forma procuro compreensão em Jean (1990, pp.2-4, citado por Girardello, 2011, p. 75): “ O papel permanente dos professores, em particular, da escola, consistiria em não fechar nenhuma porta ao impossível e demonstrar que os caminhos da imaginação conduzem às vias da razão e vice-versa”

Sabendo que a rotina diária oferece à criança uma segurança, cabe então neste capítulo de forma sucinta referi-la. As crianças integram o espaço educativo apenas no período da tarde, reúnem-se inicialmente em roda onde conversam sobre o que irá acontecer no dia e partilham notícias relevantes para si. Neste espaço ocorrem diariamente partilhas de pontos de vistas, críticas e sugestões, de uma forma muito harmoniosa e autónoma, por parte das crianças. Neste mesmo período cada criança marca a presença e coletivamente anotam o tempo meteorológico no quadro específico.

Em seguida, ocorre o lanche, onde o grupo come fruta e bolachas. Posteriormente, iniciam as atividades que foram propostas na roda. Mais tarde é servido no espaço polivalente o jantar (denominado por a janta), antes e após desta fase da rotina diária são realizados os momentos de higiene de cada criança. O período de exploração do espaço exterior não está delineado num horário físico. Este é um espaço utilizado sempre de acordo com as propostas planeadas pelo grupo nesse dia, com um objetivo e uma intenção, mesmo que seja brincar livremente. Toda esta rotina tem como objetivo “resgatar o respeito à infância visando um olhar inteiro sobre o trabalho, não sendo, portanto uma opção meramente mecânica.” (Projeto Político Pedagógico, 2014).

Um dos pontos que verifiquei e refleti várias vezes foi a referência que a professora regente faz ao grupo de crianças para escutar, observar e respeitar.

As regras da sala negociadas no início do ano letivo pelo grupo são, tal como a professora menciona várias vezes nos momentos de diálogo, uma ferramenta de boa vivência do coletivo. As crianças reconhecem isso e conversam umas com as outras, de forma natural espontânea, sobre as mesmas, tornando-se mediadoras dos conflitos, que surgem porventura na sala. Esta reflexão diária acerca das regras estabelecidas por todos, a meu ver traz ao grupo autonomia na gestão de conflitos e respeito pelos pares.

Na instituição a criança está inserida num grupo, este tem características próprias, partilhando ainda um espaço e um tempo comum.

Desse modo, as regras da sala podem ser uma ferramenta que fomentem atitudes de tolerância, compreensão do outro, para permitir à criança tomar consciência de si próprio em relação ao outro, reconhecendo as diferenças e respeitando os comportamentos e atitudes dos outros (Ministério da Educação, 1997). Assim, as regras promovem o bem-estar próprio e do grupo. Para tal é necessário estimular as crianças para agirem analisando os factos e elaborando ideias, para dialogarem sobre os mesmos com os outros, garantido assim a conquista de conhecimento, deste modo, a criança pode construir o seu ponto de regulação para um pensar competente e comprometido com determinadas práticas sociais (Martins, s.d.).

2.1.4. Caracterização reflexiva da sala

O grupo não poderá ser caracterizado sem em si refletir acerca do espaço. O espaço e o reflexo dos valores pedagógicos presentes na docência que envolve o grupo é ainda o reflexo das suas vivências e experiências a respeito do mundo. Desse modo, ressalto a especificidade da sala G.4.

O espaço da sala não se organiza formalmente por “áreas”, apesar do Projeto Político Pedagógico (2014, p.15) indicar como espaço de sala de referência na Z-11 a estrutura em cantos. Porém, o mesmo afirma que esses cantos não têm que necessariamente ser estáticos e delineados, salientando apenas que o importante é responder às necessidades de cada grupo. Estes são espaços abertos, onde as brincadeiras se desenvolvem por todo o espaço da sala, onde os objetos utilizados pelas crianças não têm lugar para estar, tem asas para voar com elas, no seu poder imaginativo.

A sala contém materiais diversos, a fim



Figura 17 - Armário com diversos materiais naturais.

de responder às necessidades do grupo. Alguns dos materiais mais pertinentes são as caixas com pedaços de madeiras, de diversos tamanhos, formas e com diversas texturas; uma caixa com búzios e conchas do mar; uma caixa com sementes secas. Grande parte destes materiais faz parte do contexto cultural no qual a instituição está inserida. A partir deles o grupo explora por exemplo forças e texturas. Estes materiais são utilizados pelo grupo nas suas brincadeiras livres, ou direcionadas, respondendo assim às Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, PMF. SME, 2012, p.90) que afirma:

O espaço não é composto apenas pelos elementos físicos materiais, ou seja, por objetos móveis, mas também por imagens, odores, sons e sabores, que também educam e nos formam em nossa subjetividade e coletividade. Assim, a organização de elementos que oportunizam o contacto com odores (...) sons (...) sabores (...) possibilita às crianças e adultos a ampliação de suas formas relacionais, principalmente, no contato com o diverso.

A sala tem uma zona com um enorme tapete, perto da parede na qual estão expostas as produções desenvolvidas pelas crianças em propostas coordenadas pelas professoras; não há decoração de sala sem significado, existem sim obras das crianças expostas. Neste espaço realiza-se a roda de partilha e de acolhimento do grupo. Tem várias mesas e cadeiras, suficientes para o tamanho do grupo. Existe um espaço com inúmeros livros, de acesso autónomo. As crianças podem ainda consultar e desfrutar de mais livros na biblioteca da instituição. Existe ainda um enorme armário, onde estão vários materiais para jogos, brincadeiras e desenho. Apresentando na figura seguinte a sala onde intervimos.



Figura 18 - Espaço do grupo G.5.

Florianópolis, PMF. SME (2012, p. 91/92) afirma que “É importante organizar espaços que permitam que as crianças fiquem sozinhas quando desejarem. Essa preocupação prima pelo respeito à individualidade de cada criança (...)”. Desse modo, existe um espaço que é como se fosse uma tenda. Este cria um ambiente acolhedor e promotor de diversas brincadeiras. Para nós, estagiárias, tornou-se deslumbrante observar e interagir com as crianças neste mesmo espaço. Eram muito ricas as brincadeiras que ali surgiam. O convite para participar nas mesmas era frequente. Torna-se assim um dos espaços onde surge a maior interação e ligação ao grupo, pois sendo mais intimista possibilitava-me um conhecimento e apropriação dos conhecimentos e maneiras de ser e estar de cada criança. Apresento este espaço na figura anterior.



Figura 19 - Tenda no espaço da sala.

A sala tem ainda um enorme espelho e um colchão, que é utilizado quando as crianças sentem necessidade de descansar, respeitando-se assim o ritmo e o desenvolvimento individual de cada elemento do grupo. Um dos objetos mais interessantes e novidade para mim é o cesto para colocar os sapatos. Para mim é uma marca das diferenças culturais, que vivo na instituição. O grupo sente a necessidade de explorar o espaço exterior sem calçado e a instituição respeita a vontade da criança.

A instituição deve ser um espaço organizado para a aprendizagem, que potencie bem-estar, alegria e prazer. Procura-se que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja lúdico e cultural (Formosinho, Costa & Azevedo, 2009). Desse modo, a instituição assegura no seu projeto pedagógico que:

É tarefa do professor planejar e organizar o espaço no sentido de favorecer as interações de acordo com as características mais gerais da faixa etária das crianças com as quais interage. É sua tarefa, também, conhecer e saber

utilizar os materiais que propõem às crianças, para que possa fazer mediações significativas. A observação das crianças nestes espaços pode diagnosticar como estão as interações; do que as crianças brincam mais, quais suas dúvidas, quais os temas e conteúdos que aparecem, que linguagem utilizam. A observação pode ainda detetar a necessidade do replanejamento e organização destes espaços. (Projeto Político Pedagógico, 2014, p.15)

2.2. Contextualização do ambiente educativo no 1.º ciclo do Ensino Básico

No ponto 2.2. foco-me na caracterização do ambiente educativo na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º ciclo do Ensino Básico, repartindo-o em quatro subpontos: caracterização reflexiva do meio envolvente, caracterização reflexiva da instituição, caracterização reflexiva do grupo e caracterização reflexiva da sala.

2.2.1. Caracterização reflexiva do meio envolvente

A instituição onde realizei a Prática de Ensino Supervisionado em 1.º ciclo foi a Escola Básica dos Canaviais, que se localiza no distrito e concelho de Évora, na freguesia dos Canaviais. Esta freguesia situa-se a cerca de seis quilómetros do centro da cidade Évora e é constituída por 3342 habitantes. Em relação ao espaço físico da freguesia este é um espaço semirrural, constituído por extensos campos, baldios, de agricultura e de pasto, onde se avistam aves de diferentes espécies e vegetação diversa, o que possibilita o contacto direto das crianças com a natureza. Segundo o projeto educativo da escola, nesta freguesia há predominância de atividades do sector primário, encontrando-se em expansão empresas do sector secundário. Nas imagens seguintes identifico o local da instituição nos mapas.



Figura 20 - Mapa político.

Imagem consulta em:

<http://pt.mapsofworld.com/maps/portugal-mapa.jpg>



Figura 21 - Mapa da cidade de Évora.

Mapa consultado em:

<https://www.google.pt/maps/place/Canaviais/@38.5786267,-7.9410395,9704m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0xd>

Canaviais é uma freguesia com diversas potencialidades educativas, tendo um pequeno património histórico, como o Convento do Espinheiro e a Capela Garcia de Resende. Em relação aos serviços existe a Junta de Freguesia, a Casa do Povo, ARPIC (Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos dos Canaviais), ARASS (Associação de Reabilitação de Apoio de Solidariedade Social), Clube Desportivo e Recreativo de Canaviais e uma Igreja Católica. Este património e serviços potenciam às crianças o contacto e a realização de projetos com a comunidade, tais como interação com faixas etárias diferentes, com a religião, desportivos e de solidariedade.

Através dos diálogos com o corpo docente da escola permitiu-me concluir que a junta de freguesia desta localidade colabora com a instituição. Existem projetos que envolvem a organização da junta e a escola participa e reciprocamente. Esta relação entre instituições públicas permite-me afirmar a preocupação em envolver as crianças e a comunidade local em projetos de responsabilização social. Para o desenvolvimento das crianças, enquanto membro da sociedade, constroem-se com estes projetos aprendizagens cívicas, e para a comunidade local, participa ativamente na educação tendo em conta que este é um dever social (exemplos dos projetos realizados entre a junta de freguesia local e a escola são mencionados no ponto 2.2.2.).

A maior parte das crianças que frequentam esta escola vive na freguesia dos Canaviais. Este é um local com pouca população, em que maior parte desta trabalha na cidade de Évora e não no local de residência. Apesar disto, existe ainda um grupo populacional maioritariamente idoso, que cuida e auxilia os seus netos. O que faz com que naturalmente também sejam igualmente elementos da comunidade educativa da instituição.

A meu ver, a singular desvantagem do meio envolvente em que a escola está inserida é a distância que esta tem do património cultural e histórico da cidade de Évora. Desse modo, é sempre necessário o recurso de transportes para o contacto direto das crianças com a cidade. Em prol desta problemática, tendo ainda em conta os conteúdos programáticos de estudo do meio para o quarto ano de escolaridade e as inúmeras propostas dos alunos planificamos e concretizamos uma visita de estudo à cidade de Évora. O objetivo desta atividade consistia no conhecimento da história nacional a partir do meio local. Visitamos

ainda a biblioteca pública de Évora que é um espaço privilegiado em documentação histórica. Aqui o grupo pode contactar com diferentes formas de documentação e como esta é preservada nos dias de hoje.

2.2.2. Caracterização reflexiva da escola

A Escola Básica dos Canaviais iniciou a sua atividade no dia 17 de Setembro de 2012. Surgiu da inexistência de instituição, que conseguisse abranger todos as crianças da comunidade dentro da faixa etária correspondente à educação pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico. Existia primitivamente uma pequena escola. A escola foi inaugurada apenas há quatro anos, sendo este o seu quarto ano letivo. Esta é uma escola pública, que pertence ao Agrupamento de Escolas N.º4 de Évora, com sede na Escola Conde Vilalva.

A Escola Básica dos Canaviais segundo o Projeto Educativo tem inscrito duzentos e cinco alunos, cento e trinta e cinco na valência de primeiro ciclo e setenta na valência de pré-escolar. O seu corpo docente no ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, segundo este mesmo documento, é composto por cinco professores. Não são considerados os professores de apoio, técnicos de educação, professor de biblioteca e os professores das atividades enriquecimento curricular. Apesar das suas grandes dimensões apenas conta com dez assistentes técnicos.

Esta é uma escola fisicamente com boas instalações e equipamentos. A escola tem onze salas, três estão destinadas para a valência de pré-escolar e oito estão destinadas para a valência de 1.º ciclo. As salas de 1.º ciclo estão repartidas entre o rés-do-chão e o primeiro andar do edifício. Todas as salas estão a pares, tendo um hall comum a separar as salas. Neste encontram-se mesas, armários e bancadas com acesso a água e ainda casas de banho, para o sexo feminino e masculino. Este hall tem enormes potencialidades de trabalho, desse modo durante o período de estágio foram desenvolvidos vários trabalhos de expressão plástica em pequeno grupo neste espaço. Este hall permitia criar duas áreas de trabalho com a turma, em que um grupo desenvolvia atividades de expressão plástica neste espaço e simultaneamente outro grupo desenvolvia outras atividades no espaço da sala, possibilitando-me um acompanhamento

mais diferenciado, apresento na figura seguinte um dia de exploração em pequenos grupos no hall.



Figura 22 - Atividades em pequenos grupos de expressão plástica no Hall.

As salas distribuem-se por um largo corredor, em que as crianças podem guardar em cabides os seus pertences. No corredor as crianças e o corpo docente da escola têm acesso a trabalhos expostos pelos alunos, que são reflexo das suas aprendizagens e metodologias de trabalho, outros são meramente decorativos. Este corredor serve por vezes, em dia de más condições atmosféricas, espaço de recreio interior, não tendo qualquer material disponível para esse efeito, apenas é utilizado como área coberta.

A entrada da instituição é um local acolhedor, é um local de passagem, um local de comunicações, um local de partilha de saberes, como um local de brincadeira. Este é um espaço de diálogo e envolvimento da comunidade, principalmente no período da manhã e no fim do dia. Em especial para as famílias das crianças que frequentam o primeiro ciclo. Analisando que as crianças que frequentam o pré-escolar são levadas pelos familiares à porta da sala, o que faz com que as famílias das crianças do pré-escolar percam as interações, que as famílias das crianças de primeiro ciclo têm o privilégio de usufruir neste espaço da escola. Como estas não podem levar os seus filhos à porta da sala ficam, neste local, aguardando e dialogando com toda a comunidade. Compreendendo a riqueza deste espaço tanto para me envolver com as famílias das crianças, como para receber as crianças e me envolver nas suas brincadeiras, passei a estar na

instituição um pouco mais cedo. Tendo sido um privilégio vivenciar cada momento, que este espaço proporcionou.

A escola tem mais espaços comuns, tais como: a biblioteca, que pode ser utilizada por todas as crianças da instituição durante o período delineado para a sua turma, estando um horário semanal afixado em todas as salas e à porta da biblioteca; refeitório/polivalente, onde as refeições correspondentes ao almoço são fornecidas às crianças. Tem para além do material para este efeito, uma bancada com bacias para a higiene e casas de banho.

Nos momentos das refeições, sendo esta uma escola de grandes dimensões, os recursos humanos subdividem-se. Desse modo, o uso do espaço do refeitório é feito conforme um horário estipulado, iniciando a refeição os grupos do pré-escolar e as turmas de quarto ano são as últimas a almoçar. Portanto, este não é um espaço partilhado inteiramente por todas as crianças ao mesmo tempo. Apresento o espaço do refeitório na figura seguinte.



Figura 23 - Refeitório

A professora coordenadora está responsável pela gestão deste espaço. Existe um grande placard onde estão delineados os direitos e os deveres das pessoas que usufruem daquele espaço. Estes direitos e deveres foram criados pelas docentes e conduzem ainda a uma tabela de comportamento. O comportamento das crianças, neste espaço, é mediado através de um jogo. Acredito que os momentos das refeições são um espaço para interações e diálogo. Neste contexto, por vezes este espaço acaba por ser apenas o local onde se come, numa forma rotineira, não sendo um espaço aberto para o desfrute do momento da refeição em turma. Passei a usufruir deste espaço, com fim a combater este problema, todavia respeitando a metodologia implementada pela coordenação da escola. Sentando-me com o grupo à mesa, abrindo espaços de diálogo e reflexão, transpondo os diálogos da sala para o espaço do refeitório e

inversamente. O que me proporcionou conhecer o grupo nas suas pluralidades e vivenciar momentos prazerosos de trocas inenarráveis, apresentado como exemplo de um desses momentos na figura seguinte.



Figura 24 - Momento da refeição em turma.

Quem olha pela primeira vez para o espaço exterior da escola pode encantar-se com as estruturas de corda, com os vasos das hortas, o pavimento de borracha e principalmente com o grande campo de futebol e de basquetebol. Quando se vive e se desfruta deste espaço compreende-se a falta de vegetação, a falta de zonas cobertas ou zonas com sombras, a falta de areia, a falta de um espaço de criação, como é

visível na figura seguinte. O espaço exterior não tem árvores suficientemente grandes para se estar à sombra, tem uma pequena área com areia, ocupada com uns vasos e tem um grande campo de futebol, que é ocupado apenas por uma turma, conforme estipulado



Figura 25 - Espaço de recreio do 1.º ciclo.

num horário criado pelo corpo docente. Esta é uma nova ferramenta da escola, que na reflexão da semana de 21 de setembro a 25 de setembro surgiram-me algumas questões.

(Reflexão semanal de 21 de setembro a 25 de setembro de 2015)

Após várias questões às crianças e aos docentes da instituição estes afirmaram a importância desta ferramenta para a harmonia do recreio, pois assim possibilita a todas as crianças das diferentes idades usufruírem do campo de futebol, [-Assim um aluno do quarto ano não pode impedir o do primeiro jogar, cada turma tem o seu horário]. Na verdade, a meu ver, um campo de futebol que ocupa a maioria do recreio e apenas uma turma usufrui do campo, pouco espaço resta para cerca de cem crianças do primeiro ciclo brincarem. Quando é a brincadeira uma das formas de aprender para a vida.

Compreendo que o professor deve ter em consideração o espaço exterior como um prolongamento do espaço interior. Desse modo, permite-lhe planificar e realizar várias oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades que o espaço interior. Exemplo de uma dessas propostas apresento na figura seguinte, em pequenos grupos desenhar na areia do espaço exterior.



Figura 26 - Desenhar na areia do recreio.

Ainda em relação ao espaço exterior, desde da primeira observação que fiz à escola, deparei-me com a enorme separação que existe entre o 1.º ciclo e a

educação pré-escolar. Tendo refletido na reflexão semanal de 21 de setembro a 25 de setembro de 2015

(Reflexão semanal de 21 de setembro a 25 de setembro de 2015)

O espaço exterior tem uma barreira física entre o recreio do pré-escolar e o recreio do primeiro ciclo. Sendo uma escola heterogênea e inclusiva isolar os mais novos por proteção, a meu ver, não deveria fazer parte das preocupações arquitetónicas, mas sim juntar as diferentes idades. Permitir o estabelecimento de uma relação protetora e promotora da autonomia das crianças, uma condição fundamental para o desenvolvimento positivo de todas.

Na minha opinião, esta interligação promovia valores como respeito, dedicação, preocupação e responsabilidade em relação ao outro. Mesmo assim, tenho a referir que é notória a falta de funcionários para uma escola com as dimensões da Escola dos Canaviais. Contudo a coordenação da escola pontualmente, durante o tempo que intervimos na escola, cortou esta barreira física com projetos, que envolveram toda a instituição.

A escola contém ainda diversas áreas úteis tais como: uma sala de professores (equipada com cacifos, máquinas de café e micro-ondas), um gabinete para a coordenação, um gabinete de trabalho para professores, um gabinete de trabalho para educadores, um gabinete médico, uma arrecadação interior para equipamento desportivo, uma instalação sanitária para deficientes, instalações sanitárias para adultos e instalações sanitárias para alunos e três arrecadações.

As salas, tal como todo o edifício, estão equipadas com material novo e diverso. Existem ainda duas salas equipadas com imensos materiais, uma com material de matemática e de ciências, outra com material para as expressões. Estas salas contêm esqueletos, portáteis, instrumentos musicais, vários mapas, material de desenho, material para as ciências, material para a expressão motora, entre muito mais. Para conhecer todo o material que a escola disponibilizava, tive que mergulhar nestas arrecadações. Sempre que necessário requisitei este material, que foi uma mais-valia para o enriquecimento das diferentes áreas de conteúdo. Apresento na figura seguinte um dos dias que realizamos em pequenos grupos tarefas de matemática na sala das ciências.



Figura 27 - Recurso à sala das ciências.

As salas de aula são áreas espaçosas, com várias mesas a pares e individuais de trabalho, têm ainda ar condicionado, telefone, quadro de ardósia, computador, quadro interativo e armários com diversos materiais ao alcance de todos os alunos. Alguns docentes ainda estão em processo de adaptação às novas tecnologias na sala de aula, mas um grande grupo afirma que utiliza o quadro interativo em diversas ocasiões do dia-a-dia não excluindo o de ardósia. Os conhecimentos em relação a estes quadros interativos resultam da pesquisa individual de cada docente.

A escola, na tentativa de dar resposta aos horários laborais dos encarregados de educação, oferece, ao abrigo do que o Ministério da Educação exige, horários alargados para atividades da componente de apoio à família no Jardim de Infância e para atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo, tais como religião moral, ginástica e basquetebol.

Segundo o *Projeto Educativo AEn⁴Évora*, esta é uma escola inclusiva, que responde às diversidades das crianças, tendo como objetivo proporcionar aos alunos atividades de descoberta e resolução de problemas, promover ambientes de aprendizagem que vejam a criança como um ser singular com características físicas, emocionais e psicológicas muito próprias; valorizar saberes e atitudes; assegurar a igualdade de acesso ao sucesso num ensino para todos; assegurar a formação integral e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, garantir um centro ativo de aprendizagem intelectual, moral, cívica e profissional,

adaptada a um mundo em constante mudança. Os projetos em que o agrupamento participa e a Escola dos Canaviais igualmente são: Heróis da fruta, Papa-léguas, Ler+, Projeto Fénix, Eco escolas e Desporto Escolar. A escola junta com a autarquia local desenvolvem projetos de interação e participação comunitária, sendo exemplo de um desses projetos na figura seguinte.



Figura 28 - Interação entre gerações no magusto da escola.

Neste sentido o plano estratégico da coordenação da escola, durante o tempo que intervim, passou por desenvolver um trabalho de equipa com toda a comunidade educativa. Os projetos foram centrados nas relações entre diferentes idades, evidenciando-se valores como a solidariedade e a entreatajuda. Como exemplo de projeto, nas primeiras semanas o *projeto padrinhos*, em que os alunos de quarto ano apadrinharam crianças do primeiro ano, os mais velhos eram responsáveis por ir buscar os mais novos às salas e faziam a refeição com os mesmos. O impacto do projeto foi visível em diálogos como o da M (9) [Professora tenho que me despachar, que o meu afilhado já está à minha espera.] e o da L (10) [Professora vou comer a casa, estou preocupada, é que não avisei a minha afilhada e agora?].

Foi notória esta preocupação do corpo docente da escola na partilha de atividades entre salas, na forte ligação entre as crianças e todos os funcionários da instituição. Particpei nos vários projetos desencadeados pela coordenação, sugerindo ideias e envolvendo-me na sua organização. Penso que toda a escola tem potencialidades para desenvolver projetos desligados das datas

comemorativas e agarrados às vivências cívicas. Vinculando a necessidade de reforçar estes projetos, de maneira que se trata de um dever de toda a instituição promovê-los ininterruptamente e não ocasionalmente. A escola constrói-se em comunidades educativas e só com um corpo docente focado neste objetivo poderá proporcionar à sociedade uma escola cheia de experiências e aprendizagens úteis e prazerosas.

2.2.3. Caracterização reflexiva do grupo

O grupo é constituído pela professora titular Amália Espada e por vinte e três crianças, entre os nove os dez anos de idade, dez do sexo feminino e treze do sexo masculino. Dezassete destas crianças frequentam pela primeira vez o quarto ano de escolaridade. Duas alunas frequentam pela segunda vez o quarto ano de escolaridade, evidenciando grandes dificuldades na compreensão e aplicação dos conteúdos abordados (Plano de trabalho de turma, 2015). Uma aluna frequenta pela segunda vez o quarto ano de escolaridade, mas por motivos de saúde, no ano letivo anterior realizou aprendizagens previstas para o terceiro ano (Plano de trabalho de turma, 2015). Grande parte do grupo reside na mesma freguesia da escola, existindo crianças que se deslocam para a escola a pé.

No que se refere aos recursos humanos o grupo é composto pela professora titular, o professor do Projeto Fénix e os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (Ensino da Música, Atividade Física e Desportiva e Inglês).

Tendo em consideração o processo de adaptação, foi fácil estabelecer uma relação afetiva com o grupo e os docentes da instituição, tendo em conta que foi um reencontro. Na licenciatura, na Iniciação à Prática Profissional em 1.º ciclo, estive neste mesmo contexto, com a mesma turma e a mesma professora cooperante. Apesar de já conhecer o grupo, eu e eles não somos as mesmas pessoas. Eles cresceram e desenvolveram a sua identidade e eu, enquanto aluna universitária, dois anos de vivências e de leituras também mudaram a minha forma de observar e de me envolver no contexto. Beneficiei então das primeiras semanas para a reaproximação com o grupo, envolvendo-me no seu quotidiano, experienciando as suas múltiplas vivências.

Grande parte da turma demonstra interesse e participa nas atividades propostas nas diversas áreas curriculares. Na generalidade têm sempre interesse em intervir oralmente na aula, gostam de expor as suas ideias e argumentá-las. Contudo, existe um pequeno grupo de alunos que tem um ritmo de trabalho mais lento, revelando várias vezes cansaço e dificuldades em se concentrar (Plano de trabalho de turma, 2015).

A autonomia da turma acarreta a responsabilidade por diversas tarefas. Esses responsáveis vão alterando mensalmente, tendo uma tabela exposta com esta rotina. Existe o responsável por recolher trabalhos de casa no início da aula, que é a mesma criança que distribui os materiais quando é necessário, existe o responsável por registar e contabilizar o número de crianças que bebem leite, oferecido pelo município, e o delegado que é responsável por preencher o quadro que corresponde ao projeto dos heróis da fruta e do papa-léguas. Essas dinâmicas são visíveis nas imagens seguintes.



Figura 29 e 30 - Dinâmicas de gestão realizadas pelas crianças.

Ao longo do período de observação fui recolhendo algumas informações em relação aos interesses da turma, quer através do seu quotidiano e de conversas sobre as suas preferências, quer através das conversas estabelecidas com a professora cooperante. Uma das ferramentas, que guiou estes saberes em relação ao grupo, foi o Diário e o Conselho de turma.

A Prática de Ensino Supervisionada visa o trabalho em cooperação com a instituição e primeiramente com a professora titular da turma, com que a

estagiária intervém. Os professores cooperantes abrem as portas das suas salas, mostrando as suas estratégias metodológicas, devemos desse modo respeitá-los, já que estão no contexto. Inicialmente observei a metodologia da professora cooperante, analisando a sua prática e questionando-me acerca da mesma.

A sua metodologia é bastante própria, não seguindo nenhum modelo pedagógico em rigor. Em relação aos recursos materiais, utiliza bastante o manual, com apoio da projeção no quadro interativo. A metodologia da professora cooperante era delineada em várias estratégias, evidenciando-se o trabalho em grande grupo e o trabalho individual. Os momentos de trabalho individual possibilitaram-me um acompanhamento mais próximo de cada criança e da sua relação com o conhecimento curricular. Contudo o grupo está habituando a desenvolver pequenos projetos durante o ano letivo.

A postura da professora no quotidiano reflete o entendimento da construção da criança como ser social, responsabilizando-as, provocando questões para desenvolver capacidades de espírito crítico. O seu discurso não era repleto de respostas, mas sim de questões, envolvendo o grupo em ambientes pensantes, em relação ao conhecimento, motivando-o para a pesquisa. Denota-se uma ação que implica uma consideração ativa e persistente daquilo em que acredita, não é portanto um conjunto de técnicas (Dewey, citado por Marcelino, 2002, p.52).

Toda esta caracterização da docente reflete-se sobretudo nos seus diálogos intencionais, como exemplo é a forma como apresento o *plano do dia*: este é ditado para o grupo de crianças e em seguida a professora cooperante justifica as suas escolhas, envolvendo o grupo de crianças no programa e responsabilizando-os pelas suas aprendizagens, abrindo por vezes espaços para um pequeno debate acerca do *plano do dia*. A turma já está com a professora há quatro anos e tudo isto acontece de uma forma muito natural e espontânea.

Em relação ainda aos seus diálogos com a turma, a professora cooperante demonstra intencionalidade nos valores e conhecimentos que quer passar ao grupo.

(Reflexão semanal de vinte e oito de setembro a dois de outubro)

“Sendo a base das suas aulas o diálogo negociado, defende também atitudes que revelem o pensamento crítico. Demonstrando preocupar-se pelo desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças. Responsabilizando-as para as suas decisões, apelando à coerência nos argumentos. Ao estarem e pertencerem a um espaço ativo e aberto ao diálogo, devem ser coerentes e argumentativos, responsáveis por apresentar uma justificação para as suas afirmações. (...)”

Em suma, a docente e o grupo de crianças desenvolveram um espaço de aprendizagens assentes em valores como o respeito e a autonomia. A sala era um espaço de partilha de conhecimentos e de diálogos constantes. Na generalidade, o grupo de crianças era colaborador, afável e demonstrava interesse pela vida escolar. Viver com todo o entusiasmo da turma, por vezes tornava-se difícil de gerir, muitas crianças queriam ficar na sala nos momentos que estavam destinados a estarem no espaço da refeição. Tivemos que estabelecer diversos diálogos, para chegar a um consenso. Justifico esta vontade de quererem estar no espaço da sala, em vez do recreio ou o espaço de refeições, com o facto de a sala nunca ter sido um espaço de “castigo”. Nos momentos de observação constatei que a sala era um espaço de aprendizagens cognitivas e sociais, o ambiente criado pela docente e a turma faziam com que as crianças gostassem de estar neste espaço, apesar dos horários, que delimitam o uso do uso do mesmo.

2.2.4. Caracterização reflexiva da sala

A sala onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada é uma sala com grandes áreas. A sala era constituída por quinze mesas partilhadas a pares (visível na figura 31), organizadas por filas e sem união de mesas. Este espaço está equipado com ar condicionado, quadro interativo, quadro de ardósia e um computador. Os materiais específicos



Figura 31 - Dinâmica da organização das mesas.

para os vários domínios de aprendizagem estão guardados nas respetivas arrecadações da instituição.

Em redor de toda a sala existem grandes armários, em que todo o material da turma está ali guardado, desde dos livros e cadernos, a material de desenho, jogos matemáticos para apoio às aulas, entre outros. A professora responsável pela turma deixa as crianças da turma terem acesso autónomo a estes materiais, o que proporciona responsabilidade por parte do grupo na arrumação e nos gastos dos materiais existentes. Tenho a salientar que todo o material da sala é novo e bem estimado.

Existia ainda um pequeno espaço, onde se encontram livros, apresento na figura seguinte. Este espaço era enriquecido pelo grupo, conforme o seu interesse em querer saber mais sobre um conteúdo específico do currículo ou simplesmente enriqueciam o espaço



Figura 32 - Espaço da biblioteca da sala.

com obras literárias, com fim a partilhar com os colegas os seus

gostos. Apercebi-me deste espaço e da sua relevância para o grupo, dessa forma, em relação aos conteúdos de estudo do meio proporcionei a partilha de variadíssimos livros, com fim a complementar o seu interesse e desejo em querer compreender e saber mais sobre a história do nosso país.

Referentes aos placares, estes tornaram-se espaços ricos, durante a minha intervenção. Sabendo que o espaço é contributo para o desenvolvimento individual da criança e do grupo, então este deveria ser refletido e planificado.

Inicialmente tinha uma área onde estava afixada o plano de tarefas, horários semanais para o uso da biblioteca, o horário semanal para o uso do campo de futebol, horário anual do flúor, entre outros. Apesar de esta ser uma escola nova não existe muito espaço para afixar, poucos placares e é proibido pela coordenação afixar nas paredes, pois a meu ver acaba por limitar algumas ideias de apresentação. A professora cooperante colocou um planisfério, mas este espaço foi enriquecido ao longo do período. As crianças traziam vários textos

e desenhos e eram afixados desordenadamente no placard. Então por sugestão do grupo, em Conselho de Turma, colocou-se um espaço só para esse efeito, denominado por “cantinho da escrita”. Este mesmo placard foi alvo de muitas mudanças, tendo sido o reflexo do trabalho realizado em grande grupo. Tendo em conta o currículo, foi construído um grande friso cronológico, onde iam sendo sistematizados os conhecimentos de estudo do meio. Em prol dos conteúdos referentes à história de Portugal este placard foi enriquecido com cartazes, trazidos pelas crianças. Apresento a construção do placard na figura seguinte.



Figura 33 - Construção do placard.

Quando se entrava no espaço da sala, os placares não eram espaços decorativos, mas espaços de reflexo das vivências e das aprendizagens do grupo. Sendo que, tal como Niza (2015, p.362) afirma:

O cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular deste ciclo de educação escolar.

CAPÍTULO 3

DIMENSÃO INVESTIGATIVA no Estágio Supervisionado em Educação Infantil e na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo

Capítulo 3

Dimensão Investigativa

Este relatório é sobre uma investigação-ação, de natureza qualitativa, procura compreender e explicar a temática a que me propus investigar. Desse modo, neste capítulo intitulado por Dimensão Investigativa começo por definir primeiramente a conceção de professor-investigador. Posteriormente circunscrevo o problema de investigação, identifico os instrumentos de recolha e análise de dados e apresento e justifico a metodologia utilizada. Em seguida, explicito a dimensão investigativa do relatório no Estágio Supervisionado em Educação Infantil e na Prática de Ensino Supervisionada em 1.ºciclo do Ensino Básico. Justifico a intencionalidade e descrevo a forma como foram exploradas os momentos planificados. Depois, analiso a recolha dos dados, correspondentes à documentação construída durante o período de estágio, nos dois contextos. Por fim, apresentando as conclusões obtidas através destas análises, intitulado por Conclusão da Dimensão Investigativa.

3.1. O professor-investigador

Ser professor-investigador é um objetivo que é intrínseco na ação de todos os profissionais de educação, que têm como desejo melhorar a qualidade do ensino, em prol do desenvolvimento integral da criança.

Penso ser relevante definir o conceito professor-investigador, porque este relatório é um trabalho de investigação-ação em contexto educativo. O tempo de estágio permitiu-me realizar uma pesquisa. Desse modo, propus-me melhorar a minha prática docente e contribuir para melhorar o sistema de educação. Considerando que a qualidade da educação é o foco da ação de todos os bons profissionais, tal como Alarcão (2001, p.13) refere, tanto a procura por essa qualidade como o desenvolvimento profissional e institucional só é possível através da investigação. Para além destas razões é importante definir e refletir este conceito, porque as demandas atuais do Ministério da Educação português exigem do professor atitudes críticas, reflexivas e de gestão do currículo, deste modo, rejeita-se que o professor seja apenas executor de currículos previamente definidos (Alarcão, 2001, p.2). Esta perspetiva exige dos docentes vontade e gosto pela pesquisa. Este conceito também é relevante na realidade política brasileira, porque a carência de docentes habilitados, o paradoxo social e as múltiplas realidades deste enorme país exige a procura pelos *resinificados* do papel do professor na educação e pela qualificação dos espaços educativos.

O conceito de professor-investigador segundo Alarcão (2001, p. 5) tem implícitos três palavras-chaves: pesquisa, intencionalidade e sistematização. A autora considera que a *pesquisa* parte de questões, que refletem os desejos do professor que investiga e que estão intrinsecamente conectadas com as suas experiências (Alarcão, 2001, p.5). A *intencionalidade* remete para o caráter da ação docente, este deve ter como base o planeamento, rejeitando a improvisação como forma principal de agir. A autora destaca que a espontaneidade tem relevo na prática docente, na perspetiva de poder trazer boas intuições para a compreensão de fenómenos (Alarcão, 2001, p.5), todavia esta possibilidade não poderá abolir o exercício do planeamento. Esse exercício deve ser *sistemático*, tanto a ação de planear como as ferramentas da ação pedagógica, estas são a observação, o registo, a reflexão e a análise dos acontecimentos (Alarcão, 2001, p.5).

A pesquisa, a intencionalidade e a sistematização contribuem para o desenvolvimento de uma postura reflexiva face ao ensino. O docente ao registar e analisar a sua ação contribui para melhorar e aumentar o corpo de conhecimentos em relação à sua prática educativa, ou seja, a documentação não deve ser utilizada de forma burocrática, sem se pensar ou sem se agir sobre o registado e o analisado (Alarcão, 2001, p.5).

O professor ao assumir-se como professor-investigador tem que ser capaz de questionar e se questionar, questionar intencionalmente e sistematicamente, desta forma, poderá compreender a problemática e posteriormente ser capaz de estruturar uma solução (Alarcão, 2001, p.6).

Investigar a ação implica uma dimensão educativa, política e social; estamos perante uma perspetiva sócio construtivista, de aprendizagem em situação profissional (Alarcão, 2001, p.4) e de partilha profissional. Toda a investigação para produzir conhecimento novo tem que ser pública, deste modo, o primeiro passo de um professor-investigador deve abranger práticas/atitudes de partilha entre docentes, tanto partilha de resultados como de processos (Alarcão, 2001, p.6).

A meu ver, atitudes de pesquisa perante a ação refletem um profissional preocupado em querer (re)aprender processos pedagógicos de agir e de pensar, ou seja, caminhos que contribuam para melhorar a qualidade do ensino vigente e, naturalmente, para melhorar o desenvolvimento das crianças que se integram os espaços educativos.

Com o presente relatório, o meu papel é de professor-investigador nos contextos de estágio. Estes são contextos onde a minha intervenção ocorreu num curto espaço de tempo, no entanto realizei neste período a primeira pesquisa em momento de docência. Como professora em formação, o espaço do estágio permitiu-me o primeiro contacto com a prática docente e com a investigação. Desta forma, adquiri e ampliei atitudes como observar e ouvir, envolver-me, questionar e me questionar sistematicamente. A fim de poder, de forma contextualizada e intencional, investigar a problemática a que me propus, como Jean Houssaye (2004, citado por Niza, 2015, p.637) afirma:

Se a pedagogia é o envolvimento mútuo dialético da teoria e da prática pela mesma pessoa, na mesma pessoa, o

pedagogo é, antes de mais, um prático-teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da ação.

3.2. Definição da problemática em estudo

O presente relatório visa compreender quais os contributos para assegurar uma educação infantil na cidadania e para a cidadania, nas instituições educativas. Como está implícito no título do relatório, compreendo os espaços escolares como espaços democráticos. Nos espaços escolares vivem cidadãos de várias idades, crianças e adultos. Desse modo, acredito que estes cidadãos podem construir atitudes cívicas na prática diária da cidadania, apoiando-me nos fundamentos de Agostinho (2015,p.70) que afirma: “A cidadania representa a expressão da ação, para ser reconhecido o seu exercício”. A mesma autora afirma que os espaços educativos que nos seus projetos pedagógicos desejam garantir uma educação para a cidadania requerem propostas pedagógicas intencionais, que proporcionem uma educação na cidadania.

Em suma, este relatório defende como problemática em estudo que o exercício da cidadania em espaços institucionais faz-se em ambientes organizados e planificados intencionalmente, objetivando-se a aquisição e o desenvolvimento de atitudes e valores cívicos por parte das crianças, através do exercício diário da cidadania num espaço/ambiente verdadeiramente democrático.

3.3. Metodologia da investigação

A metodologia de trabalho consistiu primeiramente em criar laços afetivos com o grupo, observando e envolvendo-me com o grupo de crianças, conhecendo as identidades de cada sujeito. Inevitavelmente, ao mesmo tempo conhecia e documentava a organização e o funcionamento das instituições em que desenvolvi o estágio de docência. Em simultâneo, envolveu também a observação e reflexão sobre as diversas componentes de trabalho da professora de educação infantil e da professora de 1.º ciclo, tanto com as crianças, como com os adultos da instituição, com as famílias e com a comunidade. Posteriormente construí com os profissionais das instituições um trabalho cooperativo, visando a participação colaborativa no trabalho docente junto ao grupo de crianças, efetivando os processos de partilha e o cruzamento de diferentes olhares. Desta forma, começou-se a planificar propostas pedagógicas para e com as crianças, a partir da documentação pedagógica de referência, considerando os eixos teórico-metodológicos que orientam a ação pedagógica nas faixas etárias em questão e a partir dos interesses que o grupo de crianças demonstrava. Todas estas ações tiveram como objetivo alcançar as respostas às questões que originaram o projeto de investigação, sendo elas:

[O que é que a cidadania pode significar nos contextos educativos?]

[Como se promove a cidadania nas instituições escolares?]

[Como criar ambientes que permitam a participação cívica de todos?]

A cidadania é uma área que pertence à formação pessoal e social do sujeito, desse modo, é uma área de conteúdo integrada nas outras áreas curriculares. A investigação objetivou-se na cidadania na infância como vivência nos espaços cívicos (particularmente na instituição educativa), não se focando na interiorização e formação de valores através de temas transversais. De maneira que o meu foco de pesquisa consistiu sobretudo nos diálogos das crianças e dos adultos, compreendendo estes momentos como espaços de troca, negociação e de partilha de informação.

3.3.1. Identificação dos instrumentos de recolha e análise de dados

Ao estruturar a metodologia da investigação delineei como processo de recolha da informação as ferramentas audiovisuais (registo fotográfico e registo vídeo) e as notas de campo. No contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico foi ainda utilizada como ferramenta de recolha de informação os registos escritos do grupo de crianças. Ao estruturar a metodologia utilizei como instrumentos de análise de dados as reflexões e as planificações realizadas nos períodos de estágio.

A observação foi o ponto de partida para conhecer e caracterizar a ação pedagógica e as identidades dos grupos. Os registos provenientes das observações, como as notas de campo, as fotografias, os vídeos, os desenhos e as frases das crianças foram aprofundadamente refletidos e contextualizados com as teorias, em que a investigação se apoia, tornando-se assim fontes de documentação imprescindíveis para a análise de dados deste relatório.

O registo fotográfico e o registo vídeo foram recursos utilizados para recolher e registar os diálogos e os processos das crianças. O registo vídeo era utilizado nos momentos em que era difícil registar notas de campo. Julgo ser relevante justificar o uso destas ferramentas na presente investigação, na medida em que os diálogos das crianças, tendo em conta a natureza da temática, eram imprescindíveis para a análise da investigação delineada. Desse modo, para não fragilizar a naturalidade do diálogo entre mim e as crianças nos momentos de debate, decidi optar pelo registo vídeo. Senti que se mantivesse nestes momentos de partilha o registo escrito como recolha de informação não participaria de forma natural no debate, nem recolheria toda as informações relevantes do discurso das crianças.

O registo fotográfico pode também acompanhar todo o processo de construção das atividades, valorizando assim o processo e não só o produto final. Caputo (2001, p.3) diz-nos que o foco da fotografia, o olhar observador do fotógrafo perante este recurso, revela o contexto e a história do fotografado. Este recurso deve, segundo Kramer (2002), valorizar a foto nos momentos de importância para a criança e jamais ser um recurso utilizado apenas em momentos enumerados. Através da literatura compreendi o interesse deste recurso para recolher dados, registando a forma como as crianças se envolviam nas atividades.

3.3.2. Fundamentação da intervenção didática no Estágio Supervisionado em Educação Infantil

Saliento que a dimensão investigativa realizada foi específica para cada contexto. A estrutura da metodologia específica para a intervenção didática no Estágio Supervisionado em Educação Infantil é apresentada em seguida.

No que diz respeito ao estágio em pré-escolar este ocorreu na cidade de Florianópolis, a partir da unidade curricular ministrado pela U.F.S.C., denominada por Educação e Infância VII: Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Respeitando o caráter e a estrutura do contexto onde foi desenvolvida a ação, mantenho a designação utilizada pela U.F.S.C., *Estágio Supervisionado em Educação Infantil*, sendo a equivalência à unidade curricular ministrada pela Universidade de Évora, *Prática de Ensino Supervisionado em Pré-escolar*.

O estágio ministrado pela U.F.S.C. tinha como objetivo o exercício da ação pedagógica, possibilitando a intervenção no mundo infantil. A ação no estágio visava primeiro envolver-me no contexto como observador, entendendo as interações como forma de adquirir capacidade de relacionamento e de comunicação, captando desta forma os interesses e necessidades do grupo e da instituição. Posteriormente analisei o observado e propus um projeto³. Este visava ampliar as experiências das crianças do grupo.

O estágio foi realizado de forma cooperada com uma estudante do curso de Pedagogia, ministrado pela U.F.S.C. O que acarretou o trabalho a pares, tanto na ação como na construção da documentação, em relação ao estágio realizado. O acompanhamento do estágio foi feito de forma presencial e diária, por uma professora orientadora da unidade curricular de *Estágio Supervisionado em Educação Infantil*.

Neste contexto, as minhas aprendizagens foram narradas através de um *Memorial*, que foi a ponte para a construção da pesquisa e análise deste relatório.

O *Memorial* foi o suporte, que deu sentido ao processo de construção de novos conhecimentos. Com ele narrei a história vivida durante o período de

³ É necessário mencionar que o meu papel no contexto centrou-se como *observador-participante*. Porém, após analisar o observado propus, junto com a colega de estágio, um único projeto para e com o grupo (realizamos a estrutura de observação e reflexão diária, posteriormente planificamos um projeto e realizamos uma reflexão final).

estágio, assumindo-me como protagonista no meu processo de formação, juntamente com as minhas colegas de estágio. O documento construído destacou as situações mais significativas vividas, centrando-se sobretudo no observado, no refletido e no projetado com a comunidade educativa do contexto de estágio. Este documento não se tratou de um registo extenso, que abarcasse o *todo* superficialmente, foi um registo que documentou as situações mais significativas para a construção da prática educativa-pedagógica.

No *Memorial* descritivo-analítico realizado aprofundei as especificidades da docência na educação infantil, no contexto de estágio. Propus então conhecer a ação educativa do contexto em que intervim, com o intuito de fundamentar as minhas opções futuras; caracterizar e refletir criticamente a organização do ambiente educativo da instituição; perceber as características e necessidades educativas das crianças com o objetivo de dar-lhes respostas. Tendo presente a especificidade da faixa etária propus-me a entender e a vivenciar as interações entre os contextos familiares e o contexto institucional; evoluir nas minhas competências de ação educativa, tais como a capacidade de relacionamento e de comunicação; desenvolver competências de planificação e de reflexão, com objetivo de aprender associar entre a prática vivida e a literatura, no sentido de promover uma docência intencional, contextualizada e articulada com as especificidades, necessidades e desejos das crianças; trabalhar de forma integrada e cooperativa com os adultos da instituição, primeiramente aqueles que participam na docência na sala, e entre parceiras de estágio. Desenvolvendo assim capacidades nas experiências vividas e futuras dinâmicas de autoformação.

A ação pedagógica realizada teve em conta alguns dos eixos orientadores do contexto, tais como: espaço, rotina pedagógica, interação, brincadeira e linguagem. A dimensão investigativa no Estágio Supervisionado em Educação Infantil teve como foco a identidade de cada criança. De acordo com os argumentos do Projeto Político Pedagógico da instituição: “É importante que se favoreça à criança a construção de sua identidade e do grupo, que se sintam únicas e singulares num grupo de outras crianças que também são diferentes entre si.” (Projeto Político Pedagógico, 2014, p.9).

Penso ser relevante mencionar que o *Memorial* realizado e a documentação subjacente visa através das análises das reflexões, notas de campo e planificações responder às perguntas da investigação.

O projeto elaborado no período de intervenção no contexto de educação infantil pretendeu desenvolver e acentuar a consciência de uma identidade cultural, coletiva e individual, valorizando os saberes que as crianças trazem do meio sociocultural de origem. Procurou-se sempre clarificar a conceção de que a diversidade presente na comunidade vem sempre agregar e não segregar os indivíduos e grupos sociais.

O projeto traçado teve em conta a pluralidade cultural presente no grupo, cumprindo assim com o Art.4 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Ministério da Educação e Cultura do Brasil, 2009, p.1) que estipula:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planeamento curricular, é sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal (...) observa, experimenta, narra, questiona e encontra sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.

Desta forma foi tomado como objetivo base e justificação para o projeto do *Memorial*, que o grupo G.5 se constituísse enquanto uma grande família, que se reúne diariamente na instituição. Visto que deixam suas famílias todos os dias para estarem na instituição por um período significativo do seu tempo diário. As famílias constituem-se enquanto união de um grupo de pessoas que partilham vivências, da mesma forma as crianças do grupo partilham suas tardes e suas perspetivas. Sendo essas perspetivas do mundo reflexo das suas experiências culturais, que portanto é valorizado neste projeto como mais-valia para as aprendizagens do grupo. Esta valorização da identidade da criança e do grupo é, para mim, uma forma de preservar no espaço institucional os valores de igualdade, responsabilidade, solidariedade e da justiça social, valores circunscrevidos pelo Projeto Político e Pedagógico da instituição.

As notas de campo recolhidas e os registos realizados foram fundamentais para a construção do presente relatório, permitindo refletir e pensar sobre as minhas ações e observações. Esta documentação requereu a utilização de estratégias, que iam ao encontro do tema do relatório. Apresento a análise da documentação subjacente ao *Memorial* no ponto 3.4.1.

Nota: Palavras como planeamento e professor têm conotações diferentes no contexto vivido. Desse modo, mantenho estas palavras e mantenho a estrutura de escrita académica brasileira no ponto 3.4.1., como respeito pela cultura do contexto inserida e pelas aprendizagens realizadas.

3.3.3. Fundamentação da intervenção didática na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico

Saliento que a dimensão investigativa realizada foi específica para cada contexto. A estrutura da metodologia específica da intervenção didática em Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico é apresentada em seguida.

No que diz respeito ao estágio em 1.º ciclo do Ensino Básico ocorreu na cidade de Évora, a partir da unidade curricular ministrado pela Universidade de Évora, denominada por Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo.

A ação não teve por base uma calendarização prévia de uma lista de atividade, ocorreu de um levantamento de situações e de momentos do quotidiano da instituição. A investigação-ação na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico focalizou-se na participação ativa da criança no espaço escolar, amplificando espaços de partilha, de diálogo e de tomada de decisões. Apoiando-me nos argumentos de Agostinho (2013) que afirma:

A participação, o envolvimento direto das crianças na tomada de decisões sobre questões que afetam suas vidas, pode ocorrer de forma individual ou coletivamente. (...) A defesa aqui é a da escolha quando utilizada em conexão com a tomada de decisões, em processos coletivos ou mesmo individuais, mas sempre com vistas ao bem comum, em que os valores de solidariedade, colaboração e partilha são preservados e cuidados. (Agostinho, 2013, pp.236-237).

A minha investigação teve como foco contribuir para ampliar os espaços de partilha e aprendizagem entre o grupo, respeitando o programa do 1.º ciclo do Ensino Básico. A temática da investigação foi inserida de forma transversal nos diferentes tempos e espaços do quotidiano do grupo. Desta forma, o projeto visou responder aos objetivos delineados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, como por exemplo o Artigo 2.º alinha 5, da respetiva Lei n.º 46/86:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões,

formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Neste ponto de vista a criança tem que ser protagonista, tem que participar, e nós, docentes, temos que a envolver nessa participação, melhorando a aquisição da prática de aprender. Desse modo, atribuí importância ao pensar e argumentar em vez da repetição ou exposição de conhecimentos.

Com este projeto para a Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico pretendeu-se avaliar a aquisição/amplificação de práticas cívicas das crianças em estudo, nos momentos de debate, em cinco dimensões: expressar opiniões, debater as suas ideias e as dos outros, colaborar na resolução de conflitos de forma positiva, estabelecer consensos e cumprir os mesmos. Estes cinco níveis foram objetivos delineados tendo em conta o Capítulo 1 do presente relatório, os objetivos da prática cooperada delineados com a professora cooperante, respeitando igualmente o currículo e acreditando que estes níveis iriam responder às questões iniciais do projeto.

Em forma de síntese, a metodologia no estágio de 1.º ciclo do Ensino Básico tinha como objetivo promover propostas pedagógicas intencionais, que proporcionassem a aquisição e o desenvolvimento de atitudes e valores cívicos por parte das crianças, através do exercício diário da cidadania num ambiente verdadeiramente democrático. Com o desejo de tornar concretizável no espaço escolar os valores de liberdade, de igualdade, de autonomia, de solidariedade, de responsabilidade e de justiça social. Todas as ações projetadas no plano do relatório de estágio e as planificadas de acordo com o observado no contexto tinham como fim alcançar respostas às questões iniciais do projeto de investigação.

3.4. Recolha e análise de dados

3.4.1. Estágio Supervisionado em Educação Infantil

Neste ponto está explícito o projeto desenvolvido com o grupo G.5 da Instituição Z-11, tendo em conta a temática do relatório *Cidadania na infância*. No ponto 3.4.1. apresento as análises das reflexões diárias e notas de campo, posteriormente as análises das planificações e, por último, apresento as considerações de todo a experiencia de estágio.

As análises apresentadas foram realizadas de três formas: individualmente; em dupla, com a colega que partilhou o momento de docência; e em trio, com as colegas que partilharam o período de intercâmbio.

Reflexões

No que diz respeito às reflexões pretendo rever e analisar as mesmas. Para uma análise mais construtiva contribuo com excertos de notas de campo. Esta análise tem o intuito de compreender como abordei a temática do relatório, cidadania na infância. Especificamente pretendo perceber de que forma se desenvolveu e se acentuou a consciência de uma identidade cultural, coletiva e individual no contexto.

Planificações

No que diz respeito às planificações pretendo rever e analisar a planificação do projeto. Com o intuito de compreender se planifiquei de acordo com o tema do relatório, cidadania na infância. Especificamente pretendo perceber como contribui para amplificar espaços de partilha e de diálogo.

Considerações finais

No que diz respeito considerações do Estágio Supervisionado em Educação Infantil pretendo de forma sucinta apresentar as conclusões e as aprendizagens, que obtive durante período de docência compartilhada. Esta análise tem como intuito perceber se as dificuldades foram ultrapassadas no período de docência e se o projeto contribuiu verdadeiramente para uma educação na e para a cidadania. Esta avaliação tem em conta a conclusões finais realizadas, com a colega que partilhou o período de estágio.

3.4.1.1. Análise das reflexões diárias e notas de campo

1.ª Análise – Primeiro contacto

(Excerto da reflexão semanal individual de 9 a 21 de março de 2015)

Neste contexto, a criança é vista como uma cidadã de direitos, completa em si mesma, que a sua educação é primordial para o desenvolvimento positivo da sociedade. A sua infância é vista como o tempo ideal para a apreensão de saberes e experiências do mundo onde vive.

(Excerto da reflexão diária individual do dia 31 de março de 2015)

A partilha foi bastante rica, mas surgiram perguntas surpreendentes, em que por vezes me sentia sem resposta. O jogo do saber medir a quantidade de informação que uma resposta requer foi outra das minhas dificuldades. Estando focada em incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social (...).

(Excerto da reflexão diária individual do dia 1 de abril de 2015)

Através da ideia de que o ser humano constrói-se em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia, sendo este o foco da minha pesquisa interrogo-me várias vezes [Como se constrói a cidadania na instituição?], [Qual o meu papel, enquanto professora?], [A sociedade como contribui para a construção destes novos cidadãos?], [Como conecto a sociedade com a realidade das instituições?]. A fim da busca pela resposta a estas questões foi bastante interessante compreender a metodologia da professora cooperante e apreender como esta promove a cidadania ao coletivo, refletindo sobre os exemplos da sua prática.

Com estes excertos quero salientar os momentos de observação e de apreensão de conhecimento, em relação ao novo contexto de aprendizagens. Inicialmente passou por compreender a cultura da instituição, estabelecendo um contacto através das observações e registo das mesmas e análise do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da instituição. O que se objetivou num envolvimento com as crianças da instituição de forma coerente, mediante o contexto da comunidade educativa. A análise do Projeto Político Pedagógico proporcionou afirmar o citado no primeiro excerto.

Em relação ao segundo excerto pretendo salientar os receios em relação aos futuros momentos de docência. Considero importante o espaço coletivo de

partilha e diálogo, no que diz respeito ao processo de estabelecimento de relações com o grupo e de recolha de informação para a pesquisa que pretendo elaborar. Porém, nele compreendi existirem algumas dificuldades. As crianças nestes momentos questionam e partilham vivências importantes, contudo tornou-se difícil medir a informação, que eu partilho nesses diálogos. Apercebi-me que por vezes esta gestão deve ter uma atenção especial, sendo o grupo constituído por diversas crianças e todas tem o direito de estar envolvidas no diálogo. O problema surge quando a informação que partilho é demasiada e poderei não incentivar a curiosidade e o envolvimento de todo o grupo nestes momentos. Devido a estar com um grupo de crianças que falam Português do Brasil tornou-se várias vezes difícil estabelecer um diálogo coeso. Compreendi, junto com as minhas colegas que partilhavam o intercâmbio comigo, a importância de ter um discurso que se aproxime ao da criança. Na medida que, para interagirmos com sentido e sentimento, torna-se evidente o poder da língua.

Com o terceiro excerto, pretendo salientar que o foco da minha pesquisa nunca ficou esquecido. Este foco foi dialogado com a colega que partilhava os momentos de estágio, com a orientadora da U.F.S.C. e com a professora cooperante. Apesar dos receios mencionados no excerto e o desejo de responder às questões compreendi que inicialmente o mais importante seria estabelecer relação com o grupo (envolvendo-me com ele nas suas experiências) e compreender a metodologia da professora cooperante, para dar início a uma prática efetivamente cooperada e contextualizada com a literatura.

Através das conversas com a parceira de estágio sobre a instituição e o contexto do grupo compreendemos a importância de valorizar a cultura. Desta forma, dávamos resposta ao observado por ambas e possibilitava-me recolher informação para a elaboração do relatório de prática profissional.

Para valorizar a cultura compreendemos que os primeiros planeamentos deveriam respeitar a rotina do grupo, bem como suas individualidades. Neste momento procuramos elaborar um eixo que estruture a nossa docência como intervenção construtiva, de modo a promover um ambiente repleto de relações sociais no contexto.

2.ª Análise - Os momentos de observação

(Excerto da reflexão diária individual do dia 7 de abril de 2015)

Denoto na professora a sua atenção e interesse em responder às necessidades do grupo. Observa e envolve-se com as crianças nas brincadeiras, promovendo o desenvolvimento do imaginário, complexificando as brincadeiras, construindo, por exemplo, acessórios para um boneco (tal como um carro feito numa caixa de cartão) e criando com caixas uma selva para os dinossauros. “É uma questão de levar a sério as atividades lúdicas e tratar com seriedade e respeito as crianças que estão brincando” (Moyles, 2002, p.57). Ela não observa e faz para o grupo, ela faz com o grupo. Após observar e intervir nas brincadeiras a professora questiona as crianças se algo não se poderia complexificar mais. Em seguida, constrói com elas o que consideraram pertinente para a brincadeira.

(Excerto da reflexão diária individual do dia 8 de abril de 2015)

Ao longo de todas as observações, um dos pontos que todos os dias a dupla acaba por refletir em conversas informais é o gosto que as crianças têm pelo espaço exterior. Destacamos ainda a forma como a instituição responde a este gosto e dá real importância às aprendizagens, que as crianças absorvem ao brincarem “livremente” neste espaço. Este foi mais um dos dias em que tal foi evidente.

(...) Esta reflexão foi importantíssima para mim, pois permitiu fazer uma real ligação com a prática e com a teoria. Sendo enriquecedor compreender que estou a realizar o estágio numa instituição e num país que dá tanta importância ao aprender através da brincadeira, em que se liga em muito aos pensamentos teóricos que a universidade nos tem dado a conhecer e sobre os quais nos tem feito refletir.

(Excerto da reflexão diária em dupla do dia 14 de abril de 2015)

Neste dia damos destaque à importância das linguagens orais e escritas. No momento de acolhimento, na roda, foi apresentado ao grupo o livro “As palavras”. Este dava exemplos de benefícios de ler um livro e apelava os ouvintes da história para ler, ler muito. Após a leitura da história, que incentivou o grupo a voar com e pelos livros, visitamos a biblioteca da instituição. A biblioteca é um espaço da instituição Z-11 de porta aberta, onde qualquer criança pode usufruir e desfrutar de livros num grande tapete com almofadas e ainda requisitar, aqueles que lhe despertaram mais interesse, dando o Projeto Político Pedagógico (2014) destaque à participação das crianças na vida ativa da biblioteca – requisitar e consultar livros.

(...) *Verificou-se ainda a familiaridade que o grupo já tem com o espaço da biblioteca, tendo o mesmo demonstrado um enorme respeito pelas regras cívicas, pelas quais qualquer biblioteca se rege, como não fazer barulho, com fim ao respeito por todos aqueles que partilham o espaço. O momento foi bastante agradável e reconfortante para nós, como estagiárias. Pois as crianças convidavam-nos a ler histórias, que as mesmas escolhiam; convidavam-nos a ouvir as suas histórias, aquelas que elas recriavam através das imagens que viam dos livros ou então recontavam a sua versão de histórias, que já tinham ouvido. As crianças selecionaram várias vezes livros, que contam histórias tradicionais brasileiras, tais como 'Saci-Pererê', e ainda histórias do folclore do estado de Santa Catarina, tais como a 'Mula sem cabeça' e 'Boi Mamão'.*

A proposta de trabalho pedagógico desenvolvida no exercício da docência na instituição visou a participação colaborativa no trabalho docente, concretizando os processos de partilha e cruzamento de diferentes olhares em relação ao grupo de crianças. Quero salientar com o primeiro excerto as observações, que foram registadas em relação ao trabalho realizado pela professora cooperante. O sentimento pelas observações registadas denota o encantamento que tinha pelo trabalho da docente. A ação pedagógica desta regia-se de acordo com as necessidades e interesses do grupo. Ressalto notoriamente neste excerto, o envolvimento da mesma no mundo da criança. Buscava, brincado com as crianças e a partir dos diálogos que estabeleciam, um olhar diferenciado, a construção de aprendizagens de forma parcialmente espontânea. Contudo eram respostas que iam ao encontro do mundo da criança e ao mesmo tempo da apropriação de conhecimentos do mundo que a rodeia.

Brincar e aprender através da brincadeira não era um programa, nem um conteúdo, muito menos um modelo pedagógico; era um *espírito*, uma forma de estar no espaço, no tempo, na educação infantil.

Aprendi com a docente a valorizar os momentos de vida da criança, quero com isto dizer, a docente ia para além de capacidades delineadas como as principais para determinada idade. As diretrizes delineadas são relevantes como eixos orientadores, contudo a meu ver devem estar no nosso reportório de docente. Percebi que deveria usar esse reportório para promover e amplificar o conhecimento da criança, porém deveria ser através da forma como as crianças se ligam com o mundo que lhes rodeia, ou seja, através da brincadeira.

Valorizando as crianças como seres sociais, o que significa envolver-me com elas nesse mundo e complexificá-lo, provocando questões, construindo com elas espaços de partilha e construção de aprendizagens para todos. Esta pedagogia estava inserida no modelo da ação da instituição. Dessa forma narrei, com as colegas que partilhavam o intercâmbio, esta ação pedagógica existente na metodologia de trabalho da instituição e defendida pela U.F.S.C. como:

A capacidade de imaginar é muito maior daquilo que nós pensamos e nós professores devemos dar tempo para que isso aconteça. Deixar a criança expressar a sua imaginação, brincar livremente em qualquer que seja o momento do dia. Não as podemos impedir de brincar, assim estaríamos a impedi-las de explorar o mundo.

(Excerto da reflexão e análise partilhada publicamente com Beatriz Monge e Sandra Nunes, na Universidade de Évora, no dia 19 de fevereiro de 2016)

Quero ainda ressaltar um dos pontos que verifiquei várias vezes: a referência que a professora titular faz ao grupo para escutar, observar e respeitar. As regras da sala negociadas no início do ano letivo pelo grupo são, tal como a professora menciona várias vezes nos momentos de diálogo, uma ferramenta de boa vivência do coletivo. As crianças reconhecem isso e conversam umas com as outras, de forma natural e espontânea, sobre as mesmas. Tornando-se mediadoras dos conflitos, que surgem porventura na sala. Esta reflexão diária acerca das regras estabelecidas por todos traz ao grupo autonomia na gestão de conflitos, respeito pelos colegas e responsabilidade. As regras foram negociadas e criadas por todos, de modo que o grupo de crianças conscientemente apreendeu-as e auto responsabilizou-se para cumpri-las e faz com que sejam cumpridas entre todo o grupo, em prol do bem comum da sala.

O segundo excerto só vem comprovar a análise realizada nos parágrafos anteriores. Os momentos de envolvimento da docente cooperante passavam por considerar o espaço exterior da instituição como parte do espaço educativo. Onde o brincar livremente, de forma prazerosa, possibilitava um infinito de experiências no mundo infantil. Passei a compreender o gosto do grupo por este espaço e o trabalho que as docentes da instituição realizavam no mesmo. Desta forma, o

planeamento do projeto de estágio que irei realizar irá dar continuidade ao trabalho das docentes, propondo momentos enriquecedores no espaço exterior.

Com a análise do terceiro excerto compreendi a importância do espaço da biblioteca e a importância dos momentos de leitura para o grupo. Saber ler e escrever é uma das bases da sociedade, desse modo percebi, enquanto futura profissional, que devo desenvolver nas crianças atitudes positivas face à leitura. Desta forma, as crianças podem desenvolver o gosto por querer aprender estas competências sociais. Ao quererem aprender significaria que compreenderiam a importância de adquirirem estas ferramentas para serem cidadãos ativos.

No último excerto, ressalto ainda a natureza das obras literárias escolhidas pelo grupo de crianças. O grupo de crianças selecionou vários livros, que eram alusivos aos contos tradicionais brasileiros. O que revelou a valorização que as docentes desta instituição dão à cultura brasileira, facultando os *símbolos do imaginário brasileiro* na biblioteca. Demonstra que a instituição ao partilhar estas obras literárias e o grupo de crianças ao reconta-las está a ser respeitado os contextos sociais e comunitários, do mundo em que as crianças vivem e do mundo em que a instituição está envolvida.

Quando provoquei, através de questões, as crianças para recontarem e partilharem esse património histórico penso ter ajudado a desenvolver o domínio pela literacia cultural.

No momento de planificação do projeto de docência tomarei em conta estes anseios e aprendizagens analisados.

3.ª Análise - Os Momentos de Partilha

(excerto da partilha, realizada em dupla, na reunião pedagógica da Z-11, no dia 24 de abril 2015)

Acreditamos que o mais importante do processo de pensar é crescer na reflexão. Deste modo, para esta partilha optámos por seleccionar algumas das nossas reflexões realizadas durante este período de estágio, para partilhar o que foi para nós viver o estágio na Z-11. (...) Os momentos vivenciados no estágio dentro da Z-11 fizeram-nos pensar, repensar e reparar, não apenas o ambiente físico, o meio no qual a instituição está alocada, mas também as referências cotidianas presentes através de uma cultura formadora de um espírito de comunidade.

Foi através da observação do estágio que podemos refinar os nossos olhares para o sujeito e para o todo, para o indivíduo e para a comunidade, para as crianças, a instituição e os profissionais. Perceber o todo e partilhar da visão das partes é algo que engrandece as percepções e enaltece as peculiaridades. É através do olhar geral, mas direcionado, que podemos desenvolver um projeto pensando naquele grupo de crianças, com aquelas especificidades, dentro daquela instituição. (...) Desse modo, a proposta de trabalho pedagógico desenvolvida no exercício da docência na instituição visou a participação colaborativa no trabalho docente, concretizando os processos de partilha e cruzamento de diferentes olhares em relação ao grupo de crianças. (...) De maneira que com este projeto vamos valorizar as trocas de experiências artísticas como momentos de leitura, de contação de história, jogos teatrais e circenses. Queremos aproximar as crianças das diversas formas de linguagens, para que possam se expressar da forma que é mais ténue para cada. Respeitando também a cultura emergente no bairro da Barra da Lagoa.

(excerto da reflexão e análise partilhada publicamente com Beatriz Monge e Sandra Nunes, na Universidade de Évora, no dia 19 de fevereiro de 2016)

Os momentos fundamentais para a construção do Memorial e do trabalho cooperado no Estágio em Educação Infantil foram os Momentos de Partilha. Tendo em conta a diversidade de adultos, que vivem os momentos da docência com os grupos, com projetos pedagógicos diferentes e com as diferentes percepções que cada um tem de criança, foi fundamental participar nos Momentos de Partilha. Nestes momentos, reuníamos-nos em círculo onde os professores, auxiliares e todas as estagiárias de Educação Infantil partilhavam aprendizagens e conhecimentos. Partilhávamos os nossos projetos, reflexões, anseios, dúvidas, preocupações e todos os adultos da instituição

interagem de forma a melhorar as aprendizagens de todos os elementos presentes, dando alternativas e conselhos.

Estar naquele espaço, perceber a sua riqueza, pluralidade e diversidade, enriqueceu as nossas discussões e trouxe-nos possibilidades para novos pensamentos e aprofundamentos relacionados aos espaços, tempo, registos, práticas e desenvolvimento do quotidiano da educação infantil.

(...) Estes momentos proporcionavam aos docentes da instituição construir um Projeto Político Pedagógico com intencionalidade e pertinência para a vida da instituição.

Apesar da análise dos Momentos de Partilha ter sido realizada em trio, com as colegas que partilharam o período de intercâmbio, pretendo ainda acrescentar uma reflexão a título individual, tendo em conta as notas refletidas por mim no Memorial.

A meu ver estes Momentos de Partilha permitiram expor as nossas ideias para o projeto de docência, enquanto os adultos cooperantes interagiram nas propostas melhorando-as e dando alternativas e conselhos de organização das mesmas. Para mim, os Momentos de Partilha foram bastante gratificantes, porque me ajudaram a desenvolver um projeto coeso, direcionado para os interesses e necessidades das crianças e ao encontro dos outros projetos que já estavam em vigor com o grupo. A meu ver, para os adultos presentes permitiu ser um momento de partilha de saberes. Foi rico no sentido de todos os adultos e nós enquanto formandas compreendermos e vivermos, que a docência não tem hierarquias dentro de uma instituição, mas um trabalho cooperado e rico quando é desenvolvido por uma equipa unida.

O Projeto Político Pedagógico (2014, p.19) defende estes momentos, referindo: “Essa interação necessita ser mais estimulada, pois quando educadores encontram-se sincronizados, o trabalho pedagógico pode ser ampliado e melhor fundamentado. ”

Após o diálogo com os adultos da sala e os outros adultos da instituição, surgiu o projeto de docência compartilhada, sendo este um ponto central vivido no estágio.

4.ª Análise – Projeto inicial

(excerto do projeto, realizado em dupla e debatido com a professora cooperante)

Título: *Somos hoje crianças, somos hoje pessoas*

Justificação para o título do projeto

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar numa proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresenta-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (Kuhlmann, 1999, p.57, citado por Florianópolis, PMF. SME, 2012, p. 194)

Objetivo do projeto cooperado para e com o G.5

Temos como objetivo promover uma ampliação do repertório cultural infantil, apresentar visões e percepções diferentes do mundo e abordar as diversas culturas presentes na Barra da Lagoa. Também pretendemos desenvolver e acentuar a consciência de uma identidade cultural, coletiva e individual, procurando sempre elucidar que a diversidade presente em nosso país vem sempre agregar e não segregar os indivíduos e grupos sociais.

Justificativa do projeto cooperado para e com o G.5

A busca por uma construção coletiva e significativa é fator fundante em nosso projeto de planejamento. Pensamos considerar as características das crianças para a construção diária das nossas práticas junto a elas. Queremos conhecer as histórias de cada criança e que elas conheçam as histórias dos seus colegas também. Dessa forma, podemos partilhar as diversas culturas e ampliar o repertório cultural do grupo. Posto isto, gostaríamos de proporcionar às crianças a percepção da sua identidade enquanto indivíduo, que se constitui através do meio cultural e social, bem como comunidade, que se constrói através de tradições e crenças.

Atividades enumeradas

- *Construir em coletivo uma tenda onde se partilhe as nossas histórias;*
- *Construir a moldura da história da família;*
- *Trazer a história da sua vida, partilhá-la em grupo;*
- *Brincar com o teatro: adaptação de várias histórias trazidas pelas crianças:*
 - *Estrutura do teatro;*
 - *Adereços do teatro;*
 - *Desfruto do teatro;*

- *Contacto com a cultura local e enriquecimento do espaço externo da escola:*
 - *Exploração da praia – Sentir, ouvir e cheirar - trazer um objeto que lhes suscite interesse;*
 - *Cultura da Barra na Z-11 - Construção de um espanta espíritos;*
 - *Arte na Barra da Lagoa – slackline, acrobacia em tecido, malabarismo, acrobacia em trapézio e dança.*

- *Ter um momento de lanche diferente, rompendo com a rotina;*
- *Valorizar o espaço da higiene oral, com música ambiente.*

Metodologia do projeto cooperado para e com o G.5

No intuito de ampliar os horizontes do cotidiano na educação infantil, trabalharemos também a corporeidade, a exploração sobre limites e extensões de seus corpos, suas variações e desafios. (...) A construção da identidade passa pelo reconhecimento de si e do mundo ao seu redor. Explorar o autoconhecimento através de elementos artísticos e corporais, está diretamente ligado à formação da personalidade, interações culturais e sociais. Constituir o projeto enquanto soma das linguagens artísticas e culturais reflete a pluralidade de oportunidades para ampliação do repertório do grupo. É uma possibilidade para a descoberta, troca e interação.

O projeto traçado deu então prestígio à pluralidade cultural presente no grupo. Tomando por objetivo base a justificativa de que o grupo G.5 se constitui enquanto uma grande família, que se reúne diariamente na instituição, visto que deixam suas famílias todos os dias para estarem na instituição por um período significativo do seu tempo diário. As famílias se constituem enquanto união de um grupo de pessoas que partilham vivências, da mesma forma as crianças do grupo dos animais, partilham suas tardes e suas perspectivas que trazem como bagagem da cultura familiar.

(...) Desta forma, para nós torna-se importante enriquecer as suas experiências e partilhas com toda a comunidade educativa, querendo deste modo planejar um momento que vise estas comunicações.

(...) Atividades:

Após construção da tenda no espaço externo, como ponto de partida iremos contar às crianças as nossas histórias de vida. Após contarmos a história iremos propor às crianças, que peçam aos seus familiares para nos enviar/apresentar presencialmente as histórias das suas vidas (...)

Dar um retorno para as crianças das histórias escritas/apresentadas pelas famílias faz parte do momento de leitura das histórias, da contação das mesmas. Assim, podemos

introduzir o teatro como linguagem da contação da história e questionar as crianças se há interesse em reproduzir ou vivenciar as histórias apresentadas por suas famílias.

(...) Proporcionar um momento fora da instituição, uma ida à praia para a experimentação, reconhecimento do ambiente (...)

O projeto-ação delineado por mim e pela minha colega de estágio intitula-se por *Somos hoje crianças, somos hoje pessoas*. Compreendemos que era necessário ter em conta a educação na cidadania como algo vivido no presente. Na perspetiva que, a educação na infância deve ser um projeto com e para as crianças. De maneira que, caracterizámos como não sendo um objeto final respondendo a metas traçadas, mas um infinito de experiências e apropriação de conhecimentos do mundo.

O nosso caminho foi observar o grupo, planear/replanear e atribuir importância às ferramentas aliando-as a uma reflexão cuidadosa, com fim numa docência intencional. Compreendemos que nas ferramentas da ação pedagógica está implícito a nossa compreensão da inteireza humana das crianças, como o sentido de uma educação emancipadora e respeitosa da infância.

O exercício da docência compartilhada teve ainda subjacentes as interações entre os adultos da sala, neste caso professora regente (cooperante), professora auxiliar de ensino, professora auxiliar de sala, professora de educação física e parceiras de estágio.

A proposta de trabalho pedagógico desenvolvido no exercício da docência na instituição visou a participação colaborativa no trabalho docente, concretizando os processos de partilha e cruzamento de diferentes olhares em relação ao grupo de crianças. Foram utilizadas as ferramentas da ação pedagógica (observação, planeamento e reflexão), com fim a dar visibilidade e sistematizar a articulação entre as experiências e saberes das crianças.

Em forma de síntese, nós propusemos algumas intervenções listando-as e justificando-as no projeto. Tivemos o intuito de promover, preservar e apresentar a pluralidade cultural presente no grupo. Desta forma, foram construídas propostas direcionadas aos interesses e necessidades do grupo de crianças, que referimos e analisámos nas reflexões. Com este projeto acreditamos, que estamos a contribuir para enriquecer o conhecimento das crianças e as mesmas

adquirirem ou desenvolverem capacidades fundamentais, para viverem na sociedade que lhes rodeia. Sendo que, acreditamos que construímos um projeto que promove a participação de todos multiformemente nos assuntos comuns, o que poderá desenvolver cidadãos num ativo exercício da cidadania.

5.ª Análise – O projeto em prática

(Excerto da reflexão diária em dupla do dia 4 de maio de 2015)

Neste dia o nosso foco foi a apresentação para o grupo do nosso projeto e da nossa intervenção durante o mês. Respeitando a organização do grupo, não impondo a nossa presença como “novas professoras” (...)

Propusemos a construção da tenda no exterior para enriquecer o espaço, como um local diverso e acolhedor para diversas atividades. (...)

Este local permitirá, consoante a nossa proposta, a partilha de experiências familiares que cada criança do grupo carrega consigo. Sendo um espaço novo e diferente esperamos que o grupo se envolva e se entusiasme. Promovendo com este espaço uma interação maior entre o grupo e o conhecimento das características individuais que constituem o grupo.

Abrimos os momentos de partilha na tenda com uma história criada por nós, com a intenção de exemplificar a nossa ideia do projeto. Assim motivámos cada criança a partilhar as suas histórias em momentos futuros. Com foco no conhecimento das características individuais que constituem cada criança do coletivo. (...)

A montagem da tenda em um local do parque escolhido pelo grupo, bem como a nossa explicação do motivo da mesma e o direcionamento daquele momento para contarmos a história de como viemos parar à Barra da Lagoa, instigou as crianças a refletirem sobre suas origens e dialogarem connosco acerca de onde nasceram e de onde vivem.

H (4) fala: [Sabia que meu pai é da Inglaterra e ele veio de lá de avião, ele veio de Londres.]

F (4) fala: [Eu sou da Barra da Lagoa, vim pra Barra pois estou na Barra. Minha mãe tá na Barra, meu pai também, minha irmã, meu irmão.] (...)



Figura 34 - Patilha das histórias na tenda.

Sugerimos ao grupo, tal como já planejado, enviar para as famílias um pedido: que as mesmas redigissem ou apresentassem um pequeno texto sobre sua origem e/ou sua chegada à Barra da Lagoa. Imediatamente algumas crianças se ofereceram para ajudar na organização das agendas. Este objeto é utilizado para a comunicação com as famílias.

Compreendo com a análise deste excerto, que tentámos nunca perder a capacidade de ouvir e observar as crianças. Crescemos com as crianças, quando compartilhámos momentos e diálogos inesperados. Essas experiências nem sempre partem dos momentos de docência planeada, podem, tal como neste caso, partir da vontade das crianças, do seu interesse por algo no momento, do julgamento de que aquilo que lhes está sendo apresentado é algo que as comova.

Quando surgiu o momento de diálogo na tenda destaque o facto de termos proporcionado com este momento a possibilidade das crianças aprenderem a expressar as suas ideias, aprenderem a ouvir as ideias dos outros, aprenderem a tomar uma decisão em grupo, ou seja, aprenderem a estabelecer um consenso, que respondesse aos desejos de todos. Analisando o excerto e os diálogos partilhados compreendo que o momento proporcionou o estabelecimento de relações entre grupo. Tendo partilhado com o grupo de crianças a minha história, desencadeou o reconto da história delas. O que desenvolveu nas crianças a consciência de passado, no contexto das suas próprias vidas. Penso terem compreendido que cada um é constituído por diversas experiências familiares e que isso faz parte da nossa identidade pessoal e humana.

A meu ver, todas essas experiências são bem-vindas, para a construção da identidade do grupo e da identidade individual. Aprendendo a aprender uns com os outros, aprendendo a partilhar, aprendendo a ouvir e a estar com o outro.

Para futuros planeamentos detenho que é importante promover momentos que deem resposta aos interesses que o grupo de crianças demonstrou. Dessa forma é importante pensar e desenvolver propostas que contribuam para a continuidade do projeto e, tendo em conta o observado neste excerto, criar proposta que proporcionem materiais de desenho. No sentido de responder ao desejo que as crianças mostraram quando se ofereceram para ajudar a organizar a agenda.

6.ª Análise – Saída ao exterior

(Excerto da reflexão diária em dupla do dia 9 de junho de 2015)

O grupo está a desenvolver uma pesquisa sobre os símbolos/placas, que permeiam a nossa sociedade. Tendo a professora iniciado a roda com um quadro cheio de imagens, que representam marcas, escolas, placas de trânsito, entre outras, questionando os seus simbolismos e os seus significados.

(...) A fim de proporcionar às crianças uma experiência significativa e aproximá-las dos signos sociais presentes em seu cotidiano, convidamo-las a fazer um passeio nas ruas mais próximas da instituição. A professora pediu ainda às crianças que observassem as placas e símbolos que lhes eram familiares.

(...) A proposta foi conduzida da maneira mais horizontal possível. As crianças formavam duplas para andar de mãos dadas, não se via aquela fila tradicional de crianças para andar nas ruas. A ideia de companheirismo e autonomia se fez presente durante todo o passeio.

As crianças relacionavam-se com as placas e símbolos de uma maneira bem singular. Cada uma reconhecia alguma placa ou algum símbolo e sabia a sua correspondência. Por vezes, reconheciam símbolos idênticos e assimilavam a diferença ao ouvir a relação entre estes, quando a explicávamos. Exemplo é a afirmação de H (4) [Esta é a rua da minha casa! Eu sei o nome, Servidão!] e é visível ainda na figura seguinte.



Figura 35 - Reconhecimento de placas.

(...) O passeio nas ruas envolventes da instituição permitiu o contacto com a população local, com as famílias de algumas crianças, que cruzavam os passeios por acaso no mesmo momento que o grupo; outras estavam a trabalhar nas ruas que explorávamos. Tendo sido para nós, enquanto formandas, positivo ver e apreciar a interação do grupo com estes adultos, pertencentes também à comunidade educativa.

Esta proposta foi benéfica a vários níveis. Sair dos *muros da instituição* permitiu o contacto com a cultura local, as pessoas e com a organização social. A captação de códigos sociais (como placas de trânsito) é a base para uma vivência compreendida na sociedade. Sendo ainda uma ferramenta para ampliar o gosto por querer aprender o código linguístico escrito e compreender uma das numerosas funções do código linguístico escrito na sociedade em que vivem.

Podemos perceber, que um ambiente educacional com ações pedagógicas intencionais pode ajudar a criança a aperceber-se da vida do mundo social em que está inserida. Nesta perspetiva podemos compreender a saída para o exterior da instituição como momento construtivo, de apropriação de conhecimentos e de enriquecimento no que diz respeito a se estabelecerem relações com o grupo e com as pessoas da comunidade.

7.ª Análise – Partilhas que originaram experiências

(Excerto da nota de campo, individual, do dia 10 de junho de 2015)

No dia 10 de junho, a professora tratou com as crianças da consciencialização sobre a pesca da tainha, uma das principais atividades económicas que compõe a cultura da Barra da Lagoa. Na roda refletiu-se conjuntamente sobre a problemática da pesca da tainha, não apenas em nível individual e micro coletivo, mas também de forma ampla e macro coletiva. A professora falou com as crianças em grande roda sobre a extinção da tainha, justificando a baixa quantidade que foi pescada no último ano. Expressou sua preocupação com os barcos de pesca industriais, que fazem grandes arrastes de tainha no momento da sua reprodução, impossibilitando estas de colocar os seus ovos. (...)

Conforme a professora falava, as crianças manifestavam-se de forma a contribuir com a discussão sobre a pesca não consciente da tainha. Assim, as crianças permaneciam envolvidas na conversa e compreendiam os riscos e o impacto que aquele tipo de pesca poderia causar tanto ambientalmente como socialmente.

(...) As crianças expuseram as suas opiniões, refletiram sobre a necessidade de colocar um fim à pesca industrial e explicaram que é preciso dar um tempo para que a tainha se reproduza e só depois pescá-la, tal como os pescadores tradicionais da Barra da Lagoa o fazem.

(Excerto da reflexão diária em dupla, do dia 15 de junho de 2015)

Neste dia resolvemos ressaltar a visita ao Parque Ecológico do Rio Vermelho, FLORIANÓPOLIS (2012, p.225) diz-nos que:

Parque Florestal do Rio Vermelho (estadual) – Protege uma extensa restinga litorânea que une o Morro das Aranhas à Barra da Lagoa, formando uma diversidade de sistemas: áreas alagadas com vegetação de marguem, maciços de vegetação nativa, dunas móveis, floresta exóticas e dunas fixas.

(...) A professora explicou ainda que os animais que vivem nesse parque foram resgatados de pessoas acusadas de crimes, tais como caça e venda ilegal de aves. Buscando através da sua explicação um momento de reflexão por parte das crianças sobre aquela atitude. (...) A professora apoiou os seus argumentos, em relação aos valores que estava a transmitir às crianças, nas leis brasileiras e nas leis mundiais, que existem e que estas devem ser cumpridas. Transcendendo o que não é moral, do que já nem sequer é legal. Familiarizando o grupo para a existência de normas, designadas por leis, na sociedade onde estão inseridos.

(...) Algumas crianças começaram a questionar o motivo dos animais estarem presos ou feridos. A Jéssica explicou que eles neste momento estão presos, porque se voltassem para o habitat natural os mesmos já não conseguiriam sobreviver, devido às suas feridas e traumas. Uma das crianças, a C. (4) disse:

C (4): [-Sabia que eu sou médica de animais?! Eu cuido de todos os animais doentes! Eu não quero que os animais fiquem doentes. Quando eu crescer não vou deixar ninguém machucar os animais. É isso o que eu faço, protejo os animais].

Estas declarações permitiram-nos compreender como o grupo está sensibilizado para os problemas ecológicos e como não são meras palavras que ouvem da professora; são palavras que partilham entre ambos que demonstra o sentimento pelo cuidar do nosso planeta.

(...) O grupo para além de visitar o parque pôde ainda desfrutar dos grandes campos da floresta. Onde algumas crianças realizaram connosco jogos tradicionais, outras com a professora cooperante recolherem resíduos de lixo e outras crianças com a professora auxiliar recolherem objetos secos da natureza, que lhes despertavam interesse. No final, sentámo-nos ao redor da lagoa, desfrutando da paisagem e realizando exercícios de respiração, como ficou registado na figura seguinte.



Figura 36 - Momento em grupo junto ao património natural.

Com o primeiro excerto, para mim enquanto formanda, valorizo a riqueza do debate. Na reflexão não mencionei as vozes das crianças, que proporcionaram este debate, devido à rapidez que o diálogo fluiu no momento em grande grupo. Apenas consegui desfrutar deste momento com o grupo e refletir sobre as aprendizagens significativas.

Com este momento refletido compreendi a valorização que o grupo deu a este momento, várias crianças e a professora cooperante demonstraram a preocupação ambiental e consciência pela realidade da vida da comunidade. Desse modo, após conversarmos em dupla e posteriormente com a professora cooperante decidimos propor ao grupo a visita à praia. A proposta a nossa vez não era a mais adequada, no sentido que não respondia à preocupação do grupo pela preservação das espécies animais em perigo. Foi nesta conjetura, que percebemos que o ideal seria propor uma visita ao Parque do Rio Vermelho. Este parque está inserido numa floresta, que fica nas proximidades da instituição. O trabalho do parque é auxiliar as espécies exóticas, que são recolhidas a traficantes.

O nosso projeto, enquanto estagiárias, não era um projeto fechado, desse modo, reestruturamo-lo conforme as preocupações demonstradas pelas crianças no momento da roda. De modo a dar continuidade ao projeto, integrámos a saída ao exterior, ao Parque do Rio Vermelho, como resposta aos interesses do grupo e como resposta aos objetivos que delineamos, sendo um deles:

Temos como objetivo promover uma ampliação do reportório cultural infantil, apresentar visões e perceções diferentes do mundo e abordar as diversas culturas presentes na Barra da Lagoa.

(Jéssica & Marisa, excerto do Projeto Somos hoje crianças, somos hoje pessoas)

Com o segundo excerto, quero salientar o momento concretizado na visita ao parque do Rio Vermelho. Avaliei a importância do passeio pelo contacto que as crianças tiveram com a natureza e os animais, com a cultura local e com os espaços que constituem o local onde vivem. O que acredito, apoiando-me nas Diretrizes da Educação (2009), ser fundamental nesta fase da infância. Deste modo, destaco neste dia o desenvolvimento da personalidade das crianças e a

apropriação dos valores da sua cultura. As crianças estão a desenvolver a sua personalidade e começam a compreender e a diferenciar o certo e o errado (valores que a sociedade onde estamos inseridos delinea como valores morais), formando seu carácter e aprimorando suas atitudes enquanto sujeitos sociais. Neste sentido evidencio o papel do adulto na educação, que é de compreensão e legitimação dos modos como as crianças constroem conhecimentos acerca do mundo. No sentido de ampliá-los e complexificá-los, aproximando assim as crianças aos valores da sociedade em que vivem. Torna-se assim “o processo educacional uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade” (Florianópolis, PMF. SME., 2012, p.197).

A meu ver, esta é uma meta para o meu futuro profissional. Enquanto profissional não devo esquecer, que é nas vivências que as crianças se podem constituir enquanto cidadãos, cidadãos de hoje, enquanto sujeitos de direitos e responsabilidades coletivas. Deste modo, destaco os diálogos da criança, da colega que partilha o estágio e da professora cooperante. Nestes está implícito a perspectiva de que o papel da educação infantil é o direcionamento para a vida coletiva e a construção do entendimento da cidadania.

8.ª Análise – Conclusão do projeto

(Excerto da reflexão diária em dupla do dia 16 de junho de 2015)

Foi um tempo em que se experienciou o uso de uma câmara, na qual as crianças tiravam fotos suas, dos seus amigos, do espaço e de tudo o que lhes chamasse a atenção. Como na figura seguinte.



Figura 37 – D(4) Capturando o rosto da sua amiga.

(...) Disponibilizámos tintas, pinceis e uma folha de papel pardo. As crianças que aceitaram a proposta sentaram na grama e pintaram por bastante tempo. Enquanto outras crianças exploravam no parque com a câmara, que passava de criança para criança. Não podemos nunca esquecer que a criança, o ser humano, é um ser único e expressivo nas várias linguagens, não podendo separa-las da ligação entre o corpo e a mente.



Figura 38 - Exploração de materiais de desenho no espaço exterior.

(Excerto da reflexão diária em dupla do dia 17 de junho de 2015)

Na última semana de docência buscámos reestruturar o projeto proposto inicialmente. Com o objetivo de realçar a pluralidade cultural através das histórias, que as famílias enviaram sobre a sua vida na Barra da Lagoa.

Dessa forma, reunimos as histórias e construímos um teatro de objetos, tanto para apresentar às crianças do grupo todas as histórias, como para realçar a identidade de cada um identificando a história da sua família. O ambiente do espaço interior foi parcialmente alterado, apagámos as luzes, que comumente ficam acesas; fechamos as cortinas e afastámos as mesas, deixando a sala com amplo espaço. Armámos uma rede de descanso e acendemos alguns incensos. Estas mudanças no espaço proporcionaram o encantamento, quebrando a monotonia da rotina do grupo.

Após o lanche sentámo-nos na grande roda onde realizámos um momento de percepção, atenção e descontração. As histórias escritas pelas famílias foram fundidas e conjugaram-se num teatro de objetos. A intenção era apresentar às crianças do grupo as histórias de seus amigos e assim aguçar nelas a percepção a respeito de suas próprias histórias.

(...) Para tanto, pedimos às crianças opiniões de onde queriam expor suas histórias, proporcionando a possibilidade de uma conversa para um consenso.

No que diz respeito ao primeiro excerto quero salientar esta proposta como momento, que amplificou as experiências vividas pelas crianças. No excerto reflito sobre a exploração da pintura no espaço exterior. Este momento visava dar resposta aos desejos observados e enriquecer o espaço exterior com atividades, tal como é a política docente da instituição. O desenho e a pintura são registos do desenvolvimento motor, estético e criativo da criança. Possibilitar e proporcionar às crianças o desenvolvimento das suas habilidades motoras e estéticas e o desenvolvimento das suas capacidades de reflexão, a meu ver, é dar continuidade ao processo de crescimento e de expressão da criança. Foi trabalhar outra linguagem além da fala e da escrita, dando oportunidade de contactar com outros tipos de comunicação. A meu ver, neste dia demos oportunidade de desenvolver na criança um olhar diferente sobre o seu ambiente do quotidiano, proporcionando materiais e espaços distintos, que motivaram a ilustração dos seus sentidos.

No que diz respeito ao segundo excerto, pretendo salientar a alteração do ambiente da sala. Tendo em conta a especificidade do projeto e das vivências

que estávamos a estabelecer com o grupo na nossa docência, planeámos um momento de alteração no ambiente da sala, apagando as luzes, fechando as cortinas, trazendo incenso como aroma para perfumar. Este momento proporcionou quebrar a rotina e enriquecer o espaço com apropriação de cheiros e cores diferentes. Um olhar diferente sobre o seu ambiente comum e quotidiano é dar oportunidade às crianças viverem diferentes tipos de perceções sobre o mesmo espaço. Introduzindo cheiros possibilitou-lhes sensações diferenciadas sobre um mesmo ambiente.

No mesmo excerto reflito o momento em que propusemos ao grupo um debate sobre o local onde expor as histórias, que as famílias partilharam. Este diálogo acerca do local foi planeado e replaneado várias vezes, interrogamo-nos bastante sobre a importância que desejávamos dar a este momento. A nossa justificativa tinha por base “não expor só por expor”, ou seja, este era um momento que nós estagiárias queríamos que fosse ao encontro dos desejos do grupo. O grupo valorizou bastante o facto de ter trazido a sua história e ter partilhado a mesma com os restantes elementos do grupo. Com o momento de debate o grupo de crianças desenvolveu a sua capacidade para expor as ideias em grupo. Quero com isto dizer, que o facto de não se ter estabelecido uma votação, mas uma partilha de opiniões, enriqueceu a meu ver a partilha de opiniões entre crianças. Acredito, que desta forma se pode criar uma vida instituição numa prática diária da cidadania.

3.4.1.2. Análise das planificações do projeto

1.ª Análise - após observação, antes do planeamento do projeto

O planeamento da ação pedagógica deve assumir intencionalidade. No pressuposto que o professor deve mobilizar momentos e ferramentas para ampliar os reportórios, de experiências das crianças e das indagações acerca do mundo social a que pertencem.

O planeamento das atividades educativas deve ser uma previsão dos acontecimentos. Tendo em conta que uma das grandes vantagens da realização dos planeamentos das atividades consiste na ante previsão dos acontecimentos. Desta forma, o planeamento e os registos das observações são recursos à reflexão, acerca do que foi planeado e ainda possibilitam a descoberta de soluções para novos planeamentos.

O nosso caminho partiu dos registos relativos às observações com o grupo para a construção do projeto. Durante as semanas de observação e aproximação com a instituição compreendemos a dinâmica da sala e percebemos o modo como o ambiente do grupo era rico em materiais e organização. Desse modo, pensámos em como poderíamos contribuir para enriquecer aquele ambiente. Refletimos sobre o enriquecimento dos *recursos humanos*, porque compreendemos que a base da organização das nossas planificações deveria respeitar a rotina do grupo, bem como suas individualidades e o entrelaçar das mesmas mediante o contexto coletivo. Procurámos elaborar um eixo que estruturasse a nossa docência como intervenção construtiva. Através das conversas entre a dupla sobre a instituição e o contexto do grupo compreendemos a importância de valorizar a cultura.

Consequentemente decidimos construir um projeto em que ampliássemos o reportório cultural infantil, apresentando visões e perceções diferentes do mundo, salientando as diversas culturas presentes na Barra da Lagoa. Compreendemos ainda, que era importante enriquecer os momentos da rotina com elementos presentes na cultura do meio envolvente da instituição, como cheiros e cores. Temos ainda em consideração, para o projeto a elaborar, a importância de contactar com o espaço exterior e com a comunidade. Desta forma, pretendemos construir um momento de saída, à praia da Barra da Lagoa, com fim a concretizar este objetivo.

Aprofundar esta docência compartilhada é um ponto em consideração na construção do projeto. Com fim a ampliar a nossa capacidade de aprender a aprender a ser professoras, planificando, registando e refletindo de forma contextualizada sobre a especificidade dos momentos, que iremos propor e concretizar com o grupo de crianças.

2.ª Análise – Após a docência compartilhada

Em relação às planificações, dum modo geral, percebo que consegui dar resposta às problemáticas verificadas nas análises das reflexões. O nosso caminho foi observar atentamente o grupo de crianças e replanear tendo em conta as necessidades do mesmo. Planear e replanear fez-nos compreender a importância desta prática aliada a uma análise cuidadosa das reflexões e notas de campo. A união entre a documentação proporcionou-nos realizar um projeto intencional.

Partilhámos as nossas ideias para o projeto com as docentes cooperantes, as mesmas sugeriram propostas e melhoraram as nossas, dando alternativas e conselhos em relação à organização do tempo e do espaço. Enquanto formandas foi um grande benefício, porque ajudou-nos a desenvolver um projeto coeso e apropriado ao contexto.

Em dupla de estágio conseguimos reparar, que os planeamos tiveram na sua execução várias alterações. Porém, tendo em conta as palavras da professora cooperante e da orientadora, compreendemos que o planeamento das atividades educativas deve ser uma previsão dos acontecimentos. Deste modo, uma das grandes vantagens da realização dos planeamentos das atividades consiste na ante previsão dos acontecimentos.

No que diz respeito ao tempo tivemos algumas dificuldades na gestão do mesmo. Por vezes planeávamos propostas em que o tempo não chegava para o proposto, noutros momentos o tempo planeado era excessivo para a proposta. Foi importante nestas situações o papel da professora cooperante, que nos ajudou a mobilizar e a organizar os momentos.

Compreendemos que o projeto era ambicioso, tendo em conta o tempo de docência que nos restava. Desse modo, reformulámos o mesmo, com a professora orientadora e junto com a professora cooperante. Reestruturar o

projeto com menos tempo fez-nos valorizar o que tínhamos de micro para macro. Se antes pretendíamos desenvolver uma peça com as crianças para apresentarem na instituição, agora propusemos estruturar uma apresentação de teatro de objetos para as crianças. Se no projeto inicial pretendíamos que as crianças construíssem as histórias através da nossa leitura, na reformulação do projeto buscamos dar significado às histórias apresentando-as através de um teatro de animação. Se inicialmente gostaríamos que cada criança se reinventasse no teatro, depois propusemos proporcionar-lhes um momento de identificação e exposição das suas histórias e dos seus contextos de vida. Com este replaneamento demos espaço para a criança agir e criar. Percebemos que esta situação foi benéfica no campo de estágio.

Concluo que existiu uma grande evolução da primeira para a segunda análise das planificações. O que significou bastante para a construção das minhas aprendizagens em relação à profissão. Considero que planifiquei em dupla vários momentos que contribuíram para *uma educação na e para a cidadania*. Na medida em que valorizava a criança como cidadã, promovendo aquisição de práticas do aprender. Tendo planeado momentos que promoviam uma educação emancipadora, construtiva e respeitosa da infância; com experiências que promoviam o trabalho em grupo e o debate. Estas tinham como perspetiva uma educação na cidadania, ou seja, uma educação participativa, valorizando a autonomia, a responsabilidade, o trabalho em equipa, a partilha de ideias, a reflexão, a negociação em debates e a construção da valorização da identidade de cada criança e do grupo, através do contacto com a cultura local e o passado familiar.

3.4.1.3. Considerações finais do Estágio Supervisionado em Educação Infantil

Acredito que o mais importante no processo de pensar é crescer na reflexão. Desse modo, para este relatório optei por selecionar algumas das reflexões e análises (individuais e de dupla) realizadas durante o período de estágio. A partir desta documentação mencionada avalio a minha ação e o projeto realizado, sendo este ponto, de forma sucinta, uma partilha do que foi para mim viver o estágio na instituição Z-11.

Os momentos vivenciados no estágio fizeram-me pensar, repensar e reparar, não apenas no meio físico na qual a instituição está localizada, mas também nas referências da vida quotidiana da comunidade.

Como professora em formação foi benéfico poder desenvolver a minha ação com o grupo G.5 e participar nos momentos da construção das suas conceções em relação ao seu mundo. Estes foram momentos que vivi em vários tempos e espaços. Os momentos planeados envolveram saídas ao exterior, onde foi benévolo observar as interações do grupo com a comunidade e entre si. Com os momentos espontâneos, que surgiram nos debates em grupo, pude vivenciar a partilha de várias perspetivas, novas formas de interpretar o mundo e de nos construirmos enquanto cidadãos.

Enquanto dupla, as dificuldades serviram para nos fortalecer, existiram algumas situações, como por exemplo, as diferenças entre a linguagem oral de português de Portugal com o português do Brasil. Nos momentos individuais com as crianças nunca foi um obstáculo, porém a dificuldade efetivou-se nos momentos em grande grupo. Desse modo, esforcei-me para dialogar de forma idêntica à das crianças, adquirindo algum vocabulário, que não estava presente no meu português de Portugal. A ajuda mútua entre dupla e os outros adultos da sala foi fundamental, para que no final da docência fosse capaz de ter com o grupo um discurso que fizesse mais sentido para as crianças. Compreendi o quanto é importante ter um discurso que se aproxime ao das crianças, na medida em que para interagirmos com sentido e sentimento, torna-se evidente o poder da língua.

Em suma, toda esta reflexão, aliada aos registos, às análises e à literatura fez-me compreender que este é um longo caminho, que implica toda a estrutura

de uma instituição. Torna-se difícil em situação de estágio de docência concretizar todos os objetivos traçados inicialmente. Porém, foi enriquecedor compreender que o primeiro ponto foi alcançado, o querer proporcionar uma pedagogia democrática. Aprendi que, para promover uma pedagogia em que crianças e adultos vivam em cidadania, tem que partir do adulto o ato de já ser na vida social um cidadão ativo. Tendo em conta que não podemos promover algo que não somos, porque dessa forma a cidadania passaria a ser um tema/tópico de conhecimento a instruir e não uma vivência diária, uma vivência social, uma identidade.

3.4.2. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico

Neste ponto está explícito o projeto desenvolvido com o grupo CA4B da Escola Básica dos Canaviais, incidindo-me na temática do relatório *Cidadania na infância*. A estrutura do ponto Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico está dividida em quatro subpontos: inicialmente analiso a ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho, em seguida abordo o projeto “Jogar e brincar com a escrita”, posteriormente apresento as análises das reflexões e notas de campo e por fim analiso as planificações selecionadas. Os subpontos têm uma estrutura específica, que é apresentada na introdução de cada um.

3.4.2.1. Diário de Turma e Conselho

Este subponto é referente à ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho. Primeiro apresento a justificação do uso da ferramenta no contexto, depois a partir da literatura fundamento a pertinência do Diário de Turma e o Conselho nos contextos educativos, posteriormente apresento a estratégia utilizada, por fim analiso as planificações e as reflexões e apresento as considerações finais.

Justificação

No que diz respeito à justificação pretendo sucintamente apresentar como surgiu o Diário de Turma e o Conselho no projeto de ação-investigação desenvolvido com o grupo. Senti necessidade apresentar uma justificação para se compreender as motivações que levaram à introdução desta ferramenta no projeto.

Fundamentação

Na fundamentação apresento a teoria, que justifica a pertinência do Diário de Turma e dos momentos de Conselho numa educação na e para a cidadania. Este ponto consiste na revisão da literatura, que me forneceu material pertinente para implementar o diário e o conselho no contexto. Tenho a evidenciar que a ferramenta e os momentos de Conselho encontram-se fundamentados neste tópico do relatório, porque não estava previsto no projeto inicial da investigação o uso destes. Deste modo, tornou-se imprescindível a apresentação de um tópico onde fosse exposta a base teórica que fundamentou a interpretação e a análise dos dados, em relação à ferramenta implementada no contexto.

Estratégia

No que diz respeito à estratégia pretendo descrever como era organizada no tempo e no espaço a ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho.

Planificações

No que diz respeito às planificações apresento duas análises das mesmas. Estas encontram-se em primeiro lugar em relação às análises das reflexões, para se evidenciar da melhor forma os objetivos da ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho. O que possibilitará uma leitura mais completa e consciente da alínea subsequente.

Reflexões

No que diz respeito às reflexões apresento a análise das mesmas, com o objetivo de compreender como contribui e como foi experienciada a cidadania através da ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho. Com a finalidade de apresentar uma análise mais completa e abrangente utilizei as reflexões semanais, excertos de atas, notas de campo, gravações de áudio e registos escritos e fotográficos.

Considerações finais

No que diz respeito considerações finais pretendo de forma sucinta apresentar as conclusões e as aprendizagens do projeto do Diário de Turma e dos momentos de Conselho.

Justificação da ação-investigação

O grupo de crianças começou a sugerir diversas propostas de trabalho com relevo para o desenvolvimento cognitivo desta faixa etária, porém para mim e para a professora cooperante tornava-se difícil sermos justas na seleção das propostas. Eu e a professora cooperante tentávamos fundi-las, todavia o grupo de crianças nem sempre compreendia as justificações para as nossas ações. Demos ainda conta do elevado número de queixas, por parte do grupo, no que dizia respeito às relações entre pares. Compreendemos que os conflitos e as propostas de trabalho que estavam a surgir deviam ser refletidos e debatidos no espaço da sala de aula. Acreditávamos que a construção de uma cidadania participativa, sendo esse um dos meus objetivos da investigação-ação, passava também pela resolução dos conflitos através do diálogo.

De maneira que, ao dialogarmos e refletirmos durante algumas semanas, surgiu a ideia de introduzir como ferramenta de mediação de conflitos, de construção de aprendizagens sociais e de responsabilização do grupo de crianças pelas suas aprendizagens cognitivas o *Diário de Turma* e o *Conselho* na sala.

O projeto da investigação-ação do relatório da PES passou a objetivar-se em função desta ferramenta. Inicialmente não estava previsto utilizar o Diário de Turma e os momentos de Conselho no projeto de investigação elaborado, no entanto a implementação desta proposta no quotidiano fazia-nos acreditar que iria promover múltiplas aprendizagens para todo o grupo, tanto para as crianças e para a professora cooperante, como para o meu processo de formação.

Fundamentação do Diário de Turma e Conselho

A perspetiva de *cidadania participativa* passa pelas tomadas de decisão, em processos coletivos ou mesmo individuais, na busca pelo consenso, em prol do bem comum (Agostinho, 2013, p.236; Agostinho, 2014, p.5). Desse modo, é necessário criar nas instituições espaços para os grupos dialogarem, debaterem ideias, refletirem sobre as ideias dos outros; chegarem a um consenso.

A escola pode criar condições para uma prática diária da cidadania, auxiliando os participantes sociais a terem atenção aos pontos de vista dos outros, estimulando-os para o debate de dilemas morais, ou até mesmo situações

que impliquem opções éticas; desenvolvendo assim um espaço de reflexão, tolerância e respeito pelo outro (Araújo, 2008, p.102).

Sérgio Niza (2015, p.142) inspirado na pedagogia de Freinet ergueu uma pedagogia social, que visava a criação destes espaços de forma estruturada. Chamou *Diário de Turma* e *Conselho*, uma ferramenta utilizada na pedagogia do *Movimento da Escola Moderna*, que permite apresentar propostas, organizar o planeamento, expor problemas, debater o ponto de vista nas discussões e ouvir o outro (Garcia, 2010, p.7), tanto por parte das crianças como dos/as professores/as. Com este instrumento mediador ocorre um processo de negociação e de regulação social do grupo (Garcia, 2010, p.7). Sérgio Niza (2015, p.145) refere que este instrumento é também um “catalisador emocional”, porque com ele a criança consegue conter a sua impulsividade, aprendendo a gerir as suas emoções através da escrita (Niza, 2015, p.145).

Sucintamente, durante a semana o grupo regista no *Diário de Turma* as ocorrências que considerem relevantes, sugestões acerca da vida do grupo e propostas de projetos/atividades (Garcia, 2010, p.7).

No fim da semana, nos momentos de *Conselho de Cooperação Educativa* os registos são lidos e discutidos. O grupo faz um balanço sobre o trabalho realizado durante a semana e delinea orientações para as semanas futuras, tendo em conta os registos no *Diário de Turma* e o debate que surgiu do mesmo no momento do *Conselho* (Garcia, 2010, p.9).

Este instrumento é uma experiência de democracia direta, que se afirma como comunidade cooperativa, no sentido em que o grupo ativamente estrutura e organiza o trabalho da sala. A participação da criança no processo de planeamento promove a responsabilidade pelas suas aprendizagens e conhecimentos, torna-se assim o currículo mais visível e objeto de conversa, onde a criança compreende a utilidade das operações formativas como planear e avaliar (Garcia, 2010, p.9).

Considerando os momentos do *Conselho* como um espaço cultural e social de iniciação democrática (Niza, 2015, p.150), as experiências e vivências neste espaço erguem os valores humanos como a justiça, reciprocidade e solidariedade (Garcia, 2010, p.9).

Descrição da estratégia utilizada

A estratégia utilizada foi dialogada com a professora cooperante, antes da apresentação do Diário de Turma e do Conselho ao grupo de crianças. As primeiras problemáticas com as quais nos deparámos foram a dificuldade no acesso à sala (durante os momentos livres do grupo de crianças) e no que diz respeito à falta de espaço para a fixação de materiais em placares. Por isso, decidimos utilizar duas caixas em vez de utilizar o Diário de Turma em formato de “jornal”, dividido por colunas. Uma das caixas servia para colocar os papéis referentes às atitudes ou momentos, que o grupo eventualmente não gostou, denominada por “Não Gostei...”. A segunda caixa servia para colocar papéis referentes às atitudes ou momentos que o grupo gostou e na mesma caixa poder-se-ia sugerir projetos, atividades ou momentos. Esta última caixa era intitulada por “Gostei...Proponho...”. Apresento na figura seguinte as caixas do Diário de Turma, que serviam para colocar os papéis consoante o teor do registo do grupo.



Figura 39 - Caixas do Diário de Turma.

O grupo autonomamente durante a semana colocava os papéis escritos na caixa correspondente ao teor do seu registo. Posteriormente os registos eram lidos, debatidos e refletidos nos momentos de Conselho.

Os momentos de Conselho de Cooperação Educativa realizavam-se à sexta-feira, nos sessenta minutos definidos para o conteúdo programático de português, entre as 15 horas e as 16 horas. Este horário foi delineado e reservado pela professora cooperante, respeitando o horário estabelecido pelo agrupamento.

Nos momentos de Conselho a leitura dos registos era feita pelo Presidente de Mesa, a discussão era aberta e mediada pelo mesmo. As intervenções eram solicitadas colocando o dedo no ar, respeitando a metodologia já existente no grupo nos outros momentos de intervenção oral. O Presidente era o Delegado de Turma, definido pela tabela de tarefas mensais, opção tomada pela professora cooperante.

O presidente concedia a palavra à pessoa que tinha elaborado o respetivo registo escrito. Posteriormente o debate era aberto a todo o grupo. Nos momentos referentes à leitura dos registos do “Não Gostei...” era apelado para que se chegasse a um consenso, rejeitando-se a estratégia de estabelecer castigos como resposta ou solução para algum ato ocorrido. Eu e a professora cooperante, ao longo do Conselho, incentivávamos continuamente para sobre as problemáticas em questão.

Quando era um registo destinado para o “Proponho...” a palavra era concedida à pessoa que elaborou o respetivo registo, tendo esta que justificar a razão da sua sugestão, posteriormente era aberto o diálogo para todo o grupo. Nos momentos referentes à leitura dos registos do “Proponho...” era apelado para que se chegasse a um consenso, tendo em consideração o programa estabelecido pelo Ministério da Educação para este ano de escolaridade e as necessidades específicas do grupo de crianças, rejeitando-se o método de votação como resposta para a validação da proposta feita.

Os consensos tomados em relação às propostas de atividades pretendidas eram sistematizados num quadro. Este estava dividido em duas colunas, o teor da primeira coluna correspondia às propostas e da segunda correspondia às propostas já realizadas, como apresentado na tabela seguinte.

Tabela 1 - Quadro de sistematização de consensos

Diário de Turma	
O que foi proposto:	O que já fizemos:

O Secretário de Mesa registava em *Ata* as entradas, os diálogos ocorridos e os consensos/soluções que se tinham estabelecido. O Secretário de Mesa era o Subdelegado de Turma, definido pela tabela de tarefas mensais, opção tomada pela professora cooperante.

Os debates eram momentos de participação de todos os elementos do grupo, incluindo eu e a professora cooperante. Estes eram ainda gravados em formato de áudio para posterior análise.

Análise das planificações

Selecionei para o relatório de investigação, correspondente ao Diário de Turma e aos momentos de Conselho, duas análises das planificações elaboradas. A primeira análise foi elaborada com o apoio da professora cooperante, através de partilhas reflexivas, em que estruturámos os objetivos e a metodologia que pretendíamos utilizar. A segunda permitiu-me verificar se dei resposta, durante a intervenção, aos problemas verificados na primeira análise e permitiu-me compreender se respondi às problemáticas identificadas em reflexões semanais.

Análise 1

Os objetivos e respetiva avaliação do Diário de Turma e dos momentos de Conselho foram enumerados e planificados com a professora cooperante, respeitando o currículo para o 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, a metodologia da professora, as especificidades do grupo de crianças e os objetivos do projeto da PES. Apresento-os na seguinte na tabela.

Tabela 2 - Planificação dos objetivos e da avaliação da ferramenta do Diário de turma e dos momentos de Conselho

Objetivos planificados <i>Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico</i>	Avaliação planificada
<ul style="list-style-type: none">· Expressar opiniões.	<ul style="list-style-type: none">· Frequência na participação nos registos.· Conteúdo dos registos escritos.
<ul style="list-style-type: none">· Debater as suas ideias e as dos outros;· Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida;· Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum;· Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática;· Colaborar na resolução de conflitos de forma positiva;· Estabelecer consensos.	<ul style="list-style-type: none">· Frequência na participação nos debates;· Conteúdo do discurso oral.

Excerto da planificação do dia 26 de outubro de 2015

Esta planificação surgiu da necessidade de implementar a ferramenta, de modo a compreender se, ao longo das semanas, estavam a ser amplificadas/adquiridas as capacidades de argumentação e se estavam a ser estabelecidos consensos, nos momentos de debate. Tínhamos como a prevalência dos valores da tolerância, do respeito, da liberdade, da igualdade, da autonomia, da solidariedade e da justiça, selecionados através das orientações internacionais (UNESCO) e da legislação portuguesa.

Foi importante estabelecer logo com a professora cooperante a tabela anterior, porque permitiu-nos ter uma ação intencionalmente orientada pelos mesmos objetivos.

No que diz respeito às planificações iniciais detetei, através das reflexões semanais, que estava a ser difícil de avaliar todo o grupo de crianças. Eram visíveis as aprendizagens, que estavam a ocorrer com a grande maioria da turma, porém com algumas crianças estava a ser difícil avaliá-las. Na minha opinião, isto sucedia porque a maior dificuldade centrava-se na forma como registava o que observava. Compreendendo, com esta análise que preciso de planificar *à priori* a forma como observo e registo, para recolher dados que sejam reflexo das pluralidades do grupo.

Em relação à temática da investigação do relatório percebo que estou a planificar um espaço: de *partilha*, na medida em que os momentos de conselho e o Diário de Turma possibilitam a expressão de opiniões entre crianças; de *responsabilidade*, na medida em que o grupo tem que ser responsável por mediar conflitos entre colegas; de *respeito*, na medida em que o grupo tem que aprender a ouvir, a estar e a compreender o outro; de *autonomia*, na medida em que o grupo de crianças é responsável pela gestão dos momentos de conselho, autónomos no estabelecimento de consensos e ainda autónomo na ação de registar no Diário de Turma. Acredito que estes valores, através da literatura supracitada no capítulo 1, são fundamentais para a concretização de uma *cidadania participativa* no contexto educativo.

Pretendo nas próximas análises de planificações verificar alterações no que diz respeito à forma como poderei recolher a informação, para que me possibilite recolher dados mais significativos para a investigação.

Análise 2

No que diz respeito à segunda análise apresento as alterações que realizei individualmente à planificação inicial, como resposta aos problemas encontrados na primeira análise. A seguinte tabela sistematiza o (r)estruturamento que realizei em relação aos objetivos e respetiva avaliação da ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho.

Tabela 3 - Planificação dos objetivos e da avaliação da ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho

Objetivos planificados <i>Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico</i>	Avaliação planificada
<ul style="list-style-type: none">· Usar adequadamente a expressão escrita para estruturar o pensamento e comunicar;· Expressar opiniões.	<ul style="list-style-type: none">· Frequência na participação nos registos, analisada quantitativamente através dos papéis colocados nas caixas.· Conteúdo dos registos escritos, analisados qualitativamente através dos papéis colocados nas caixas.
<ul style="list-style-type: none">· Usar adequadamente a expressão oral para estruturar o pensamento e comunicar;· Debater as suas ideias e as dos outros;· Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida;· Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum;· Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática;· Colaborar na resolução de conflitos de forma positiva;	<ul style="list-style-type: none">· Conteúdo do discurso oral, gravado em áudio e registado em ata.· Frequência na participação dos debates, gravado em áudio e registado em ata.
<ul style="list-style-type: none">· Estabelecer consensos, cumprindo acordos e compromissos e assumir as suas responsabilidades.	<ul style="list-style-type: none">· Registo dos consensos em ata e registo na tabela de planificação de grupo.· Observação dos diversos espaços escolares, registo em notas de campo, para compreender como se concretizam os compromissos acordados.

Excerto da planificação do dia 13 de novembro de 2015

A organização em tabela dos objetivos e da avaliação permitiu planificar a forma com observava e recolhia os dados para a investigação. Senti necessidade de gravar os momentos de debate, para análise posteriormente. Optei por gravar os momentos, porque permitia-me um maior envolvimento no momento de conselho. O facto de deixar de registar notas de campo nestes momentos permitia intervir no debate ininterruptamente, de forma idêntica aos restantes membros do grupo.

Aparentemente, através da análise geral dos instrumentos de recolha de dados, a ferramenta do Diário de Turma teve, no quotidiano do grupo, um impacto substancial nos planeamentos semanais, as crianças começaram a contribuir de forma construtiva para os mesmos. Surgiu a necessidade de regular as propostas, assim sendo criou-se uma tabela onde eram listadas as atividades, que nos momentos de Conselho eram determinadas consensualmente, apresento a seguir a tabela realizada em grupo.

Tabela 4 - Quadro de sistematização de consensos realizados.

O que foi proposto:	O que já fizemos:
No dia 23 de outubro de 2015, foi proposto:	
• Fazer avaliação de teste.	✓
• Apresentar os trabalhos escritos no fim de semana.	✓
• Fazer um teste de leitura.	✓
• Fazer um cartaz sobre os direitos e deveres.	
• Fazer um ditado de números.	✓
• Fazer uma árvore de Natal ecológica.	
• Fazer um teste aos grupos sobre o livro escrito, que tinham produzido antes.	Fazer um teste aos grupos sobre o livro escrito ✓
• Fazer um trabalho de grupo.	✓
No dia 6 de novembro de 2015, foi proposto:	
• Criar uma carta de reivindicação para retirar a regra de jogo da sala.	✓
• Fazer teste de escrita.	✓
• Aprender a falar o livro.	✓
10-11-2015	
• Fazer um teste sobre o livro.	✓
• Fazer uma dramatização sobre a História de Portugal.	
• Fazer uma árvore de Natal de 2015 com o livro.	✓
• Fazer trabalho de grupo sobre a História de Portugal.	✓

Os momentos de Conselho como espaço de planeamento permitiram estruturar diversas atividades. Inicialmente, as crianças sugeriam propostas de atividades que já tinham realizado em anos anteriores. Posteriormente começaram a sugerir novas propostas de trabalho, porém tinham dificuldades em fundamentá-las. Por fim, as crianças sugeriam no Diário de Turma novas propostas de trabalho e nos momentos de Conselho justificavam-nas e procuravam fundi-las, com o objetivo de tornar concretizáveis todas as sugestões pertinentes, relativamente ao programa e às necessidades do grupo.

Após a criação deste quadro (Tabela4) começou a existir a verdadeira prática do ensino cooperado (entre mim, a professora e o grupo), porque nos momentos de Conselho este permitia a estruturação das sugestões de todos.

Saliento no (r)estruturamento das planificações um objetivo que foi aditado: [Usar adequadamente a expressão escrita para estruturar o pensamento e comunicar]. Foi importante ter acrescentado este objetivo, porque o Diário de Turma, para além das suas potencialidades na educação na e para a cidadania, possibilitou ainda desenvolver competências do Programa de Português de 1.ºciclo do Ensino Básico. Nitidamente o grupo de crianças começou a desenvolver a escrita momentânea, ao ter que efetuar um registo sem estruturamento prévio. Ao incluir competências referidas nas metas de português nos objetivos da ferramenta do Diário de Turma comecei a compreender a pluralidade das aprendizagens que esta ferramenta promovia.

Em suma, através das planificações pretendia-se estruturar e avaliar o debate coletivo. Efetivamente, compreendi, através desta análise, que a introdução desta ferramenta no contexto tornou o grupo coconstrutor da sua vida, no sentido da organização dos seus próprios percursos de aprendizagem e da mediação dos conflitos entre pares. A grande dificuldade prendeu-se no uso da ferramenta num curto espaço de tempo. No sentido em que, para ser possível que o coletivo concretizasse todos os objetivos delineados nas planificações, a meu ver, era necessário prolongar o uso desta ferramenta por um maior período de tempo.

Análise das reflexões e notas de campo

Selecionei para a investigação do relatório quatro grupos de análises, tendo ocorrido sete momentos de conselho, durante todo período da investigação. A primeira análise é relativa à semana de implementação do Diário de Turma e o respetivo momento de Conselho dessa semana. A segunda análise é relativa a aprender a participar nos momentos de Conselho e a aprender a participar no instrumento do Diário de Turma. A terceira análise é relativa às mudanças de atitudes que se verificaram no grupo. A quarta análise é relativa à avaliação que todo o grupo fez da ferramenta.

Utilizei para análise dos momentos excertos de registos escritos do grupo, transposição de excertos das gravações áudio, excertos das atas, excertos das notas de campo e das reflexões semanais. As ocorrências tanto as positivas como as negativas serão analisadas dentro dos níveis, apresentados anteriormente no ponto 3.3., para ser possível compreender o processo de desenvolvimento do grupo e a coerência da ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho no contexto da presente investigação.

1.ª Análise - Semana de implementação

Apresentou-se o projeto do Diário de Turma e Conselho ao grupo de crianças no dia 26 de outubro de 2015. Inicialmente apresentei os problemas, que eu e a professora cooperante tínhamos observado, justificando também os nossos objetivos e, por fim, expliquei como funcionava o Diário de Turma e os momentos de Conselho.

(Excerto da nota de campo do dia 26 de outubro de 2015)

A turma concordou com o uso da ferramenta na sala, fazendo diversas questões no âmbito da estrutura da mesma, como por exemplo:

I. (9) interrogou [Vamos ser só nós a resolver os problemas, as professoras não vão ajudar?]

Marisa (eu) [Eu e a professora Amália vamos participar nestes momentos, todos juntos vamos criar um espaço para resolver os nossos problemas e propormos atividades. Somos todos uma turma, por isso este projeto é de todos!]

GOB (9) exclamou [Se todos concordarem podemos fazer trabalhos de grupo!]

Marisa (eu) [A ideia é que vocês proponham à turma trabalhos de projeto, atividades para música, português, para as expressões, mas que vocês também saibam propor e decidir quais as melhores propostas.]

D. F. (9) murmurou [Não podemos escolher tudo só porque é fixe!]

D.M. (9) afirmou [Eu gosto de fazer trabalhos de grupo, mas há meninos que querem sempre mandar e discutimos muito.]

(Excerto da reflexão semanal de 26 a 30 de outubro de 2015)

Durante a semana verificou-se que várias crianças iam colocando registos nas caixas, porém algumas continuavam oralmente a ver-nos como gestoras de conflitos. Por isso, queixavam-se várias vezes na esperança de que resolvêssemos a situação. Os diálogos que proferia, nestes casos, remetiam sempre para as crianças dialogarem primeiro entre si e caso não fossem capazes de resolver o conflito incentivava-as a escrever para o Diário de Turma. Justificando que seria uma boa oportunidade resolvermos o conflito em grupo, já que não o conseguiam resolver entre pares. Exemplo destes diálogos intencionais aconteceu na quarta-feira, com a M.G.C. (9).

M.G.C. (9) [Professora, a Inês deu-me um pontapé e aleijou-me!]

Marisa (eu) [Conversas-te com ela? Ela sabe que te magoou? Se não conversares com ela pode nem saber do que aconteceu!]

M.G.C. (9) [Eu conversei com ela e ela disse que não queria saber disso para nada!]

Marisa (eu) [Olha! Têm calma, esta é a primeira semana que temos o Diário de Turma. Não queres escrever tudo o que me estás a contar no Diário e depois na sexta-feira será um ótima oportunidade de partilhares isso com toda a turma. Todos juntos podemos tentar arranjar uma solução para isso não voltar acontecer. O que achas?]

M.G.C. (9) [Tem razão!]

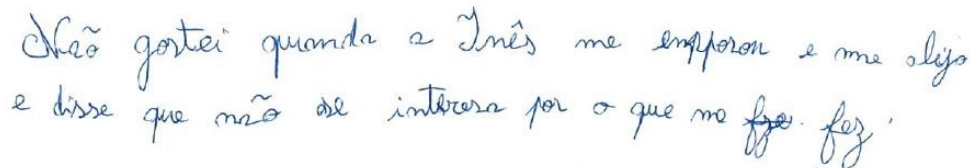
Neste momento tentei transmitir a utilidade da nova ferramenta. Tenho em consideração, que apesar de ter apresentado a ferramenta não significa que todas as crianças tenham compreendido o funcionamento da mesma. Desse modo, tentei promover a ferramenta nos diversos diálogos, com a intenção de mostrar que as partilhas individuais (por exemplo as queixas) seriam uma mais-valia se partilhadas com o coletivo. Penso que neste caso verificou-se a compreensão da ferramenta por parte da M.G.C. (9), pois a mesma no mesmo dia conversou comigo e disse:

M.G.C. (9) [Obrigada pela ajuda! Fiquei menos irritada com a nossa conversa! Eu ainda não tinha escrito nada, porque ainda não sabia bem o que queria escrever. Agora vou escrever algo mesmo importante para resolvermos no Conselho.]

(Análise da ata e excerto das notas de campo do dia 30 de outubro de 2015)

Na totalidade houve trinta e sete registos escritos, por parte de apenas dez alunos. Houve sete alunos cujo teor do registo era “Não gostei”, cinco alunos remetiam para o teor do “Gostei” e cinco alunos registaram no “Proponho”.

Registo da M.G.C. (9), com teor “Não Gostei” na próxima figura.



Não gostei quando a Inês me empurrou e me olhou e disse que não se interessa por o que me fiz. fez.

Figura 40 - Registo da M.G.C. (9) no Diário de Turma.

Após o presidente ler o registo da M.G.C. (9), esta afirmou:

M.G.C. (9) [Eu tentei conversar com ela, mas ela disse que não queria saber. Isso magoou-me, porque é minha amiga e não se preocupou.]

O presidente deu voz à I. (9), porém esta inicialmente não quis conversar. Eu levantei o dedo e pedi para falar. O presidente deu-me a vez.

Marisa (eu) [I. (9) podes falar, ninguém está aqui a jogar-te! Só queremos compreender o que se passou para não voltar acontecer situações deste género.]

I. (9) [Desculpa M.G.C. (9), eu não queria saber porque queria brincar e já faltava pouco tempo para acabar o intervalo.]

M.G.C. (9) [Mas eu sou tua amiga e foste injusta.]

I. (9) [Desculpa.]

Professora Cooperante [O que podemos concluir desta atitude da I. (9)?]

M.G.C. (9) [Eu aceito as desculpas, mas acho que todos temos que ter mais atenção quando dizemos coisas que podem magoar os outros.]

M.C.C. (9) [Eu acho que todos fazemos isto, por isso temos que todos mudar e não é só a I. (9)]

Conversei com o Presidente e disse-lhe que ele devia perguntar se a turma concordava com a M.C.C. (9) e se mais alguém queria acrescentar alguma coisa. O mesmo questionou o grupo e não houve muita reação.

(...)

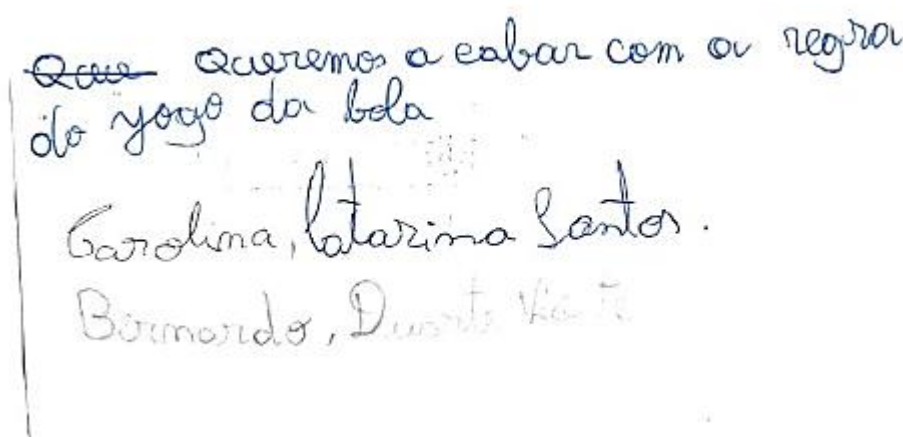
A C.S. (9) escreveu onze registos, três de teor “Gostei” e oito de teor “Não Gostei”. M.C.C. (9) registou seis registos no teor do “Não Gostei”. Ao sistematicamente serem apresentados à turma, compreendeu-se que estas crianças sabiam usar a ferramenta do DT. Porém não conseguiram arranjar soluções para os seus problemas, acabando apenas por fazer “queixas” no momento do debate.

(...)

Houve três registos no “Proponho”, que remetiam apenas para atividades já elaboradas na sala, que os alunos gostaram, mas às quais não acrescentavam nada.

O G.O.B. (9) propôs apenas trabalhos de grupo não tendo sugerido temas. Questionei-o, no sentido de transmitir a responsabilidade que um trabalho em grupo exige. Tentando fazer compreender que o trabalho em grupo é construtivo para a formação deles e que não é apenas um espaço em que não existe aula. Expliquei-lhe que com um trabalho em grupo aprendemos partilhando, delineando em grupo um caminho para a pesquisa e construindo um trabalho completo que ajude o grupo naquela aprendizagem, como os restantes elementos da turma no momento das comunicações.

(...) Surgiu um registo delicado, que dizia respeito à abolição do horário de uso do campo de futebol. Registo de quatro alunos com teor de “Proponho”, próxima figura.



Que queremos acabar com a regra do jogo da bola
Carolina, Catarina Santos.
Bormardo, Duarte Vaz

Figura 41 - Registo da proposta para alteração de uma regra da instituição.

O A. (9) afirmou: [Eu acho que devíamos acabar com esse horário, porque temos amigos noutras turmas e irmãos. Também queremos jogar com eles].

Professora Cooperante [Eu posso falar com a Diretora, mas vocês tem que saber justificar os vossos motivos. Porque os motivos da diretora são muito fortes. O horário foi criado na outra direção, mas só foi criado porque havia muitas discussões entre as turmas e acabavam os mais novos por não jogar].

L. (10) [Eu percebo professora, mas a verdade é que gostamos muito de jogar com todos.]

O meu diálogo apenas encaminhou-os para a compreensão, que eu a professora cooperante não podíamos apenas conversar com a diretora e resolver o problema. Se o grupo de crianças não concordava com o horário deveria, desse modo, escrever uma carta à diretora da escola apresentando as suas ideias e respetiva justificação. Desta

forma, a coordenação poderia refletir acerca da utilidade do horário. Chegou-se ao consenso, que iriam escrever essa carta e entregá-la à Diretora.

Inicialmente tive bastante receio deste debate. Compreendi que a reflexão dos alunos contra o horário poderia ter provindo de algumas questões que eu fiz no ambiente exterior. Durante este mês quis compreender o uso do horário, como também participava nos jogos de futebol com a turma demonstrei muitas dúvidas em relação a quando e como se poderia usar o espaço.

Com o primeiro excerto quero demonstrar a intencionalidade dos meus diálogos. Estes tinham como intenção evidenciar ao grupo os objetivos da minha ação, mostrando que considerava importante o papel das crianças da turma na organização e planificação das suas aprendizagens.

Compreendi, com o diálogo da I. (9), a preocupação de incluir os adultos da sala também na gestão e mediação dos momentos de Conselho. Verificando, que a I. (9) considera-me já um elemento do grupo. Quis salientar que a nossa participação teria o mesmo impacto que qualquer participação dos restantes elementos do grupo; excluído o poder hierárquico e demonstrando que o nosso papel de professor iria ser cooperativo nas discussões e tomadas de decisões da turma. Penso que foi necessário salientar o papel do adulto nos momentos de Conselho, porque, na minha opinião, é importante que as crianças nos considerem elementos do grupo e que compreendam que juntos construímos aprendizagens.

Com este excerto da nota de campo, compreende-se que logo na apresentação algumas crianças consideraram importante a introdução no espaço escolar do Diário de Turma e do Conselho. Tendo proposto imediatamente atividades, como os trabalhos em grupo, mas admitindo que efetivamente existiam problemas e que eles sentiam dificuldades em geri-los. Deste modo, o meu diálogo que transcrevi neste excerto quis salientar o valor da responsabilidade. De maneira que, respondi ao G.O.B. (9) que não poderia escolher as atividades, mas propô-las. Posteriormente em coletivo refleti-las-íamos de acordo com os objetivos do programa de 1.ºciclo do Ensino Básico e as necessidades de todo o grupo. Tendo o D.F. (9) demonstrando compreensão em relação ao meu diálogo. Já o D.M. (9) salientou que a proposta do G.O.B. (9), realizar trabalhos em grupo, eram momentos importantes para as aprendizagens

de todos, porém estes também eram momentos que acarretavam conflitos. Penso ser importante esta afirmação, porque significa que esta criança considera os momentos de grupo como espaços também de mediação de conflitos e que ainda precisam de aprender a estar com o outro.

Com o segundo excerto quero demonstrar que alguns elementos do grupo continuavam a ver os adultos como gestores de conflitos; e quero ainda demonstrar a minha estratégia nestes momentos, citando um exemplo de uma das situações. No excerto já analisei a situação em particular, ainda assim saliento que compreendi que algumas crianças ainda não tinham adquirido a utilidade da ferramenta do Diário de Turma no contexto. Desta forma, tentei promover e explicar a utilidade da ferramenta nos diversos diálogos, de forma intencional, para demonstrar que as partilhas individuais (queixas) seriam enriquecedoras se partilhadas nos momentos de Conselho.

Com o terceiro excerto evidencio a resolução em debate do problema apresentado no segundo excerto e saliento uma proposta para a gestão escolar.

Só metade do grupo registou no Diário de Turma, o que demonstra que este instrumento ainda não é utilizado por todos de igual forma. Percebo que o meu papel de promover e transmitir a utilidade do mesmo deve ser amplificado nos diálogos com as crianças e devo efetivar um registo no D.T., dando o exemplo.

Em relação aos diálogos apresentados no excerto salientei o da M.G.C. (9), porque esta registou no Diário de Turma o que tinha partilhado oralmente comigo, o que pressupõe que compreendeu a utilidade da ferramenta. Evidencio ainda a atitude da I. (9) que, ao não ter intervindo logo, demonstrou o seu receio em dialogar para todo o grupo. Por fim, a M.C.C. (9) interfere no debate e acaba por apelar ao grupo que esta é uma situação que todos devem ter em conta. Esta criança tenta transmitir ao coletivo que estas atitudes não se devem existir, porque não são benévolas para os relacionamentos entre turma.

Eu percebi, com esta análise, que a minha estratégia de debate no que diz respeito aos *consensos* devia ser mais desenvolvida. Todavia como era o primeiro momento de Conselho para mim era importante que as crianças compreendessem o funcionamento da ferramenta. Tendo isso em consideração, não pressionei o grupo para estabelecerem consensos, ainda que oralmente, eu e

a professora cooperante, tenhamos sistematizado o conteúdo e as aprendizagens das intervenções do Diário de Turma. O nosso intuito era enriquecer os debates nos momentos que iriam ainda acontecer ao longo do período escolar, demonstrando como se poderiam estabelecer consensos a partir dos diálogos reflexivos do grupo.

Em relação aos registos do “Proponho” existiram três anotações, que remetiam apenas para atividades já elaboradas na sala. Apesar de este grupo ter muita criatividade e vontade de trabalhar em novos projetos, no registo do primeiro Diário de Turma não foi visível esta característica do grupo no teor dos escritos.

Dos registos com propostas saliento o de um grupo de crianças, que apresentou uma proposta para a gestão do espaço escolar. Primeiramente evidencio os autores do registo, que compreenderam que tinham o mesmo objetivo e logo na primeira semana do Diário de Turma apresentam um registo em conjunto. Penso que esta atitude é bastante importante, porque estas crianças para além de conseguirem expressar as suas ideias, conseguiram expressar uma ideia que era do descontentamento de uma grande percentagem da turma. Com esta proposta também compreendi a influência dos meus diálogos. Mesmo quando eles não são intencionais, devo ter em atenção que as questões que faço podem promover múltiplas reflexões. Tendo em consideração a problemática, logo no momento do debate propus uma forma de resolver a situação. A meu ver, escrever uma carta para a Direção seria mais pertinente do que um simples diálogo, este poderia não transmitir os verdadeiros motivos e justificações do grupo de crianças.

Concluo com esta análise, tendo em conta as cinco dimensões apresentadas no ponto 3.3., que só metade do grupo conseguiu expressar opiniões nos registos escritos, o que pode ter ocorrido pela falta de compreensão da estrutura ou da utilidade da ferramenta. Porém no momento de expressar e debater as suas ideias e as dos outros foram poucas as crianças que não interviam. Penso que a estrutura do Conselho foi mais fácil de compreender do que a do Diário de Turma, creio que tal aconteceu porque a professora cooperante já criava debates com a turma, em momentos que sucediam à

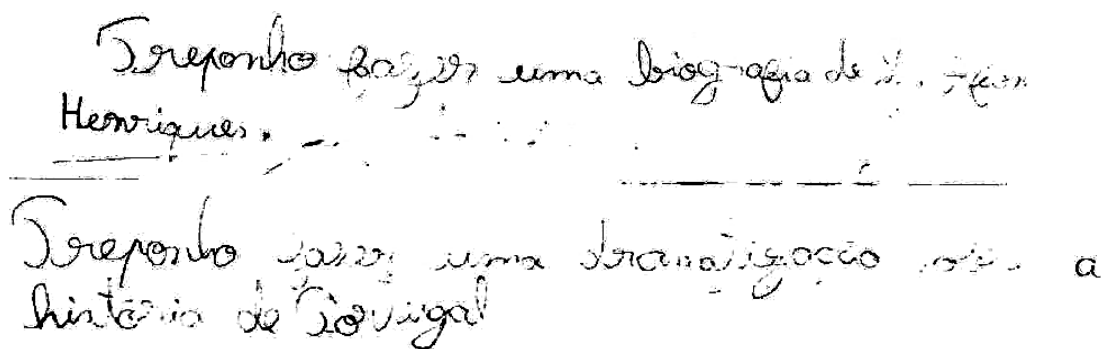
realização de certas tarefas. O grupo ainda concentra-se na conceção do pedido de desculpas, por isso foi mais difícil estabelecer consensos.

Para melhorar minha ação devo ler mais registos de Diários de Turma, de outros contextos. Pretendo ainda continuar a construir a minha identidade profissional com base na literatura, que fundamenta a ferramenta do Diário de Turma e os momentos de Conselho. Através destas estratégias de autoformação, creio que poderei ter um discurso mais cuidadoso, o que beneficiará no espaço coletivo reflexões mais construtivas.

2.ª Análise – Aprender a aprender a participar

(Excerto da reflexão semanal de 2 de novembro a 6 de novembro de 2015)

O estudo dos factos históricos faz parte do currículo do quarto ano do 1.º ciclo do Ensino Básico. O interesse e o desejo em querer saber mais sobre a história de Portugal era visível no grupo todos os dias. Através de diálogos, da elaboração de textos e de desenhos livres sobre o conteúdo. As propostas de tarefas e de projetos sobre a temática preencheram o momento do Conselho no dia seis de novembro. Exemplos de registos do “Proponho” nas imagens seguintes:

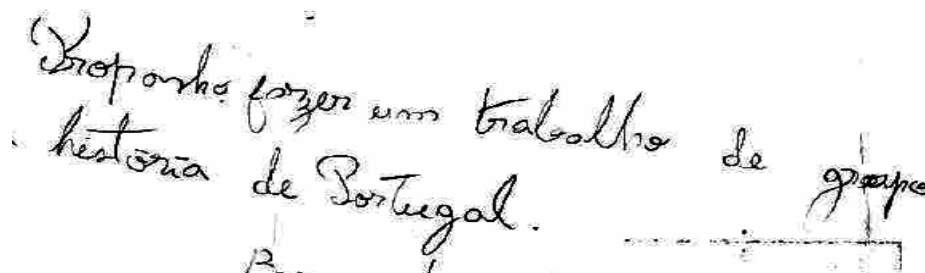


Proponho fazer uma biografia de D. Afonso Henriques.

Proponho fazer uma dramatização sobre a história de Portugal

Figura 42 e 43 - Propostas para trabalhos de grupo.

O B. (9) propôs fazer um trabalho de grupo sobre a história de Portugal, demonstro o registo na figura seguinte.



Proponho fazer um trabalho de grupo sobre a história de Portugal.

Figura 44 - Proposta para trabalhos de grupo sobre a História de Portugal.

O presidente questionou o B. (9):

Presidente interrogou [Queres dizer o porquê?]

B. (9) afirmou [Gostava de saber mais sobre os reis.]

Presidente abriu o debate para toda a turma.

C.S. (9) [Acho que podíamos fazer um trabalho, aprendíamos melhor a história].

Várias crianças concordaram com esta afirmação. A professora cooperante questionou:

Professora Cooperante [Fico muito contente com esta curiosidade, que todos estão a demonstrar pelos conteúdos da história do nosso país. Valorizo muito o vosso empenho e curiosidade, mas acho que devemos negociar a forma como iremos fazer estes trabalhos de grupo. Isto porquê? Porque existe muitas coisas para saber sobre a história de Portugal e não podemos estar o ano todo a investigar sobre este conteúdo na sala. Apesar de achar importante vocês quererem saber mais e não querer travar a vossa curiosidade. Eu penso que vocês deviam decidir quando iríamos fazer estes trabalhos e como seriam formados os grupos!]

(...) Após alguma reflexão do grupo, perante as palavras da professora cooperante, instalou-se um ambiente de verdadeiro debate.

I. (9) [Há sempre muita confusão nos trabalhos de grupo, devia ser a professora a fazer os grupos.]

Marisa (eu) [Eu penso que vocês devem escolher com quem trabalham. Não podem esperar que eu e a professora Amália escolhamos sempre por vocês. Penso que devem ser responsáveis pelas vossas escolhas. Por isso, antes de escolherem, devem pensar com quem gostam de trabalhar e só depois nas amizades.

L. (10) [No último trabalho de grupo fiquei com pena que a M.E. (9) tivesse saído do nosso grupo. Eu gostei muito de trabalhar com ela e acho que ela não devia ter saído do grupo só porque as amigas estavam noutra grupo.]

A. (9) [Sim é verdade, porque eu posso não ser tão amigo da L. (10) e da M.E. (9), mas gosto muito de trabalhar com elas. Acho que a M.E. (9) devia ter pensado, que estamos a trabalhar não importa os amigos.]

M.G.C. (9) [Nós queríamos também fazer trabalhos na casa umas das outras, foi também por isso que a M.E. (9) saiu.]

G.O.B. (9) [Mas eu acho que podíamos pesquisar na biblioteca, há lá muita coisa.]

Marisa (eu) [Podemos pensar numa solução, por exemplo, primeiro podíamos ir todos para a biblioteca ver a informação que mais nos interessava e só depois formávamos os grupos, perante os gostos de cada um. O que acham?]

G.O.B. (9) *[Podíamos escrever os temas que nos interessam num papel e depois quem tinha o mesmo interesse juntava o seu nome nesse papel.]*

C.S. (9) *[Mas assim, podia dar infinitos trabalhos. Existe muita coisa de história para saber.]*

Professora Cooperante *[Eu não me importo que pesquisem sobre história durante um tempo alargado, existe tanta informação. O mais importante é que vocês respondam com estas pesquisas às vossas curiosidades. Porém, não podemos estar até ao fim do ano a pesquisar na sala e depois ficarem para trás os outros conteúdos.]*

I. (9) *[Então podíamos fazer os trabalhos na biblioteca, em casa, onde quiserem, e depois apresentávamos para todos. Como fazemos com os trabalhos individuais.]*

B. (9) *[Sim isso era bom, fazíamos aquilo que a Marisa e o G.O.B. (9) disseram, escrevíamos o tema num papel, depois juntavam-se as pessoas que queriam a esse tema. Depois combinávamos juntarmo-nos e quanto o trabalho tivesse pronto pedíamos para apresentar.]*

Várias pessoas concordaram com o B. (9), afirmando *[sim]*, *[boa]* e outras formas de satisfação com a solução arranjada.

Marisa (eu) *[Eu acho que o B. (9) acabou de chegar a um consenso. Aquilo que ele disse é um resumo de todas as vossas soluções. O que me dizem?]*

Professora Cooperante *[Eu concordo com a Marisa! O B. (9) e todos os que participaram neste debate acho que conseguiram chegar a um consenso. Agrada-me muito a ideia. Podemos então agendar as segundas-feiras de manhã para as comunicações ou apresentações dos trabalhos.]*

Marisa (eu) *[Então, assim que assumimos que já somos autónomos para escolher o grupo, o tema, quando e como vamos trabalhar, por isso eu espero que todos saibam a responsabilidade que estamos a assumir. Não vão poder só escolher temas e grupos de trabalho, todos vão ter que ir mostrando as várias fases do projeto para eu e a professora Amália, apesar do projeto não ser na sala, podemos acompanhar e auxiliar.]*

A. (9) *[Marisa, podias dar na mesma aquelas folhas do trabalho de projeto. Isso ia-nos ajudar!]*

Marisa (eu) *[Claro que sim, eu vou colocar aqui no placar uma folha para escolherem os temas e os grupos, depois deixo também as tabelas do trabalho de projeto.]*

(...) Presidente *[Podemos então escrever isto? Todos concordam?]*

Neste dia a turma chegou ao consenso, após um extenso debate, que o ideal era realizarem pequenos trabalhos sobre a temática, com o grupo que desejavam, na

biblioteca da escola. A ideia não era fazer as pesquisas e o trabalho na sala, mas sim serem autónomos o suficiente para prepara um trabalho e quando já estivesse pronto, o grupo apresentava. Abrimos então espaço para as comunicações dos trabalhos na primeira hora das manhãs das segundas-feiras. Os grupos iriam regular todos os projetos através de uma tabela, que já havia sido disponibilizada anteriormente em outros trabalhos.

(Análise da ata e excerto das notas de campo do dia 13 de novembro de 2015)

A C.S. (9) escreveu onze registos, três de teor “Gostei” e oito de teor “Não Gostei”. M.C.C. (9) registou seis registos no teor do “Não Gostei”. Ao sistematicamente serem apresentados à turma, os registos destas crianças, compreendeu-se que estas sabiam utilizar a ferramenta do Diário de Turma. No entanto, não conseguiram encontrar soluções para os seus problemas, acabaram por fazer apenas “queixas” no momento de Conselho. Os colegas compreenderam que era falta de respeito (como o M.A. (9) afirmou) escreverem tantos registos com teor de “Não Gostei”, quando estas têm exatamente as mesmas ações. Chegámos então a dois consensos, primeiro, que escrever só por escrever tornava-se uma falta de respeito para os colegas, porque antes de escrever é importante conversar no momento com o outro. Segundo, chegou-se à conclusão que para nos queixarmos de algo temos que também refletir sobre as nossas ações. Quando as nossas ações também não são as mais corretas devemos corrigir ou alterar a nossa forma de tratar os colegas, antes de exigir dos outros esse respeito.

Com o primeiro excerto pretendo salientar a capacidade que o grupo teve de construir um projeto articulando as ideias de todos. Penso que o grupo de crianças se envolveu neste debate, porque era de interesse comum. O dialogo fluiu com naturalidade, em que a cada argumento se acrescentava uma ideia. A capacidade de argumentação do grupo fez com que chegassem a uma desfecho que respeitava as ideias, os objetivos e os gostos de todos.

Saliento a intervenção do B.(9), que foi capaz de sintetizar todas as ideias e chegar a uma consenso. As crianças demonstraram o seu interesse em querer ter autonomia nos trabalhos de grupo. Ainda demonstraram o seu domínio enquanto ouvintes, em que alcançaram os entraves que estavam a existir e solucionaram-nos de forma positiva.

A meu ver, foi um momento muito enriquecedor. Com as várias propostas e negociações apresentadas no excerto acredito que o grupo concretizou o

verdadeiro objetivo dos momentos de Conselho. Penso que este momento de debate demonstra que o grupo já começa a compreender como podem ser propostas atividades e como elas podem ser negociadas. Acredito que este momento foi crucial e poderá proporcionar um progresso nos próximos debates. Afirmo isto, porque o grupo ao ter estabelecido um consenso compreendeu o significado e importância deste conceito, ou seja, os momentos de Conselho não se limitam ao diálogo e ao debate, é imprescindível sair destes momentos com um consenso, um acordo assumido por todos, que acarreta a responsabilidade da sua execução.

Prevaleceu no debate os valores da responsabilidade, justiça, igualdade, e prevê-se estabelecer com este estruturamento de trabalho em grupo os valores da liberdade, da autonomia e evidentemente da responsabilidade.

Com o segundo excerto pretendo evidenciar que o grupo de crianças defendem que o instrumento do Diário de Turma não pode ser utilizado como instrumento de “queixas”⁴, mas como instrumento de resolução de conflitos. O que demonstra, que estas crianças compreenderam a importância da resolução dos conflitos entre pares, de forma positiva, antes de recorrerem à ferramenta do Diário de Turma.

Saliento ainda neste excerto a assimilação da conceção da reciprocidade, na medida em que para este grupo não é legítimo uma pessoa exigir o respeito de outra, se essa pessoa não respeitar os outros da mesma forma. O consenso estabelecido neste momento de Conselho, a meu ver, foi relevante, porque responsabilizou todo grupo para a reflexão das suas próprias ações.

Concluo com esta análise, tendo em conta as cinco dimensões apresentadas no ponto 3.3., que o grupo na grande maioria já consegue expressar através do registo escrito e oral as suas opiniões, tendo sido evidente a melhoria na capacidade de argumentação das suas ideias e as dos outros no momento de debate. Muitas crianças já colaboram na resolução de conflitos de forma positiva, tendo começado a estabelecer consensos, que acarretam a responsabilidade de todo o grupo em cumpri-los. Deste modo, apreendo que o

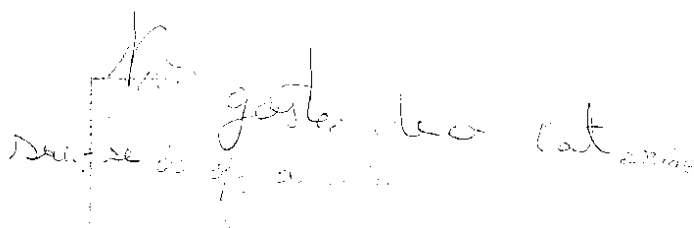
⁴ “queixas”: A designação queixas era utilizada nos diálogos entre o grupo referindo-se ao ato de colocar sistematicamente registos na caixa do “Não Gostei”, sem existir a tentativa, por parte de quem registou, de resolver o acontecimento redigido previamente.

próximo objetivo passa por compreender nas análises seguintes nos momentos de Conselho se o grupo está efetivamente a conseguir cumprir os consensos acordados.

3.ª Análise – Mudança de atitudes

(Excerto da análise da ata do momento de conselho do dia 27 de novembro de 2015)

O presidente leu o registo, que dizia [Não gostei que a Catarina sai-se de ao pé de mim.], assim como apresentado na figura seguinte.



A handwritten note in cursive script, written on a piece of paper. The text reads: "Não gostei que a Catarina sai-se de ao pé de mim." The note is slightly tilted and has some ink bleed-through from the reverse side.

Figura 45 - Registo com teor "Não Gostei".

A palavra foi dada ao A. (9), criança que efetuou o registo, o qual demonstrou o seu descontentamento perante aquela situação. A C.S. (9) deixou de estar sentada ao lado do A. (9). Foi um pedido da C.S. (9) à professora cooperante. A aluna sentia-se muito distraída e gostava de retomar o lugar que tinha antes, porque com a sua antiga parceira de mesa trabalhava melhor a pares. O A. (9) ao confrontar a C.S. (9) esta não quis justificar as causas da sua saída.

O A. (9) explicou: [Eu não gosto de estar sozinho, queria ter alguém ao meu lado para trabalharmos juntos. Como os outros fazem!]

A M.C.C. (9), que partilha atualmente a mesa com a C.S. (9), tentou arranjar solução, porém a solução era os três, ela, a C.S. (9) e o A. (9), trabalharem em trio, apoiando-se quando tinham dificuldades. Ao falarem compreenderam que esta solução perturbava a metodologia existente na sala.

A L. (10) exclamou: [Eu gosto de trabalhar com o G.M. (9), mas também gosto muito de estar nos trabalhos de grupo com o A. (9). Por isso, acho que vou gostar de estar ao lado do A (9). Ele assim podia-me ajudar. Mas só vou se o G.M. (9) não ficar chateado.]

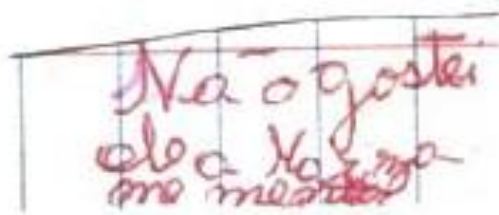
Ficou registado na ata de Conselho, que a L. (10) ofereceu-se para mudar de lugar. Sendo considerado um ato de compreensão e solidariedade, desse modo apresento o excerto da ata do dia vinte e sete de novembro na figura seguinte.

27/11/2015
Não gostei
- Não gostei que a Catarina sai-se de cá de mim. Alfonso
ão gosta de estar sozinho. Catarina não quer dizer porque é
ai de cá do Alfonso. A Maria tentava arranjar solução.
A Maria apressou-se para mudar de lugar.

Figura 46 - Excerto da Ata do dia 27/11/2015.

(Excerto da reflexão semanal de 23 de novembro a 27 de novembro de 2015)

(...) Quando o presidente leu o registo do A. (9) “[Não gostei que a Marisa me mentisse!]”, registo na figura seguinte, eu não compendia o que é que o A (9) queria dizer-me com aquela acusação.



Não gostei
de a Marisa
me mentir

Figura 47 - Registo [Não gostei que a Marisa me mentisse].

Ele estava muito envergonhado e não queria explicar. Só pedia desculpa e eu sem compreender o que poderia ter feito. Posteriormente, após esse registo ser passado pelo presidente e por ordem do A (9), compreendi que realmente tinha mentido, porque tinha prometido ajudá-lo num exercício, mas com o atarefamento noutras questões da sala acabei por não estar com esta criança.

Através deste registo senti necessidade de retomar a leitura Barbosa (2013), em que o autor reflete sobre “o tempo” nas escolas. A minha angústia em relação à falta de tempo é uma angústia de vários profissionais, afirmando Barbosa (2013) que:

(...) Os professores dizem, continuamente, que falta tempo. Falta tempo para fazer tudo aquilo que desejam e tudo aquilo que deles exigem. Estão angustiados e não têm tempo para escutar as crianças, para olhar para cada criança. O tempo parece demasiado curto para as muitas expectativas sobre o que é “necessário” ter presente na educação das crianças (Barbosa, 2013, p. 216).

A falta de tempo não poderá ser, a meu ver, uma desculpa contínua durante a minha ação. Procuo excluir registos como o do A (9), através da minha mudança de atitude, mas como? Acredito que haverá uma solução para romper com esta realidade. Barbosa (2013) lança as mesmas questões e no seu texto responde, afirmando que:

(...) podemos incorporar, nas práticas da vida cotidiana, outros modos de conceber e produzir o tempo (...) (Barbosa, 2013, p. 218). (...) estar juntos e partilhar a cotidianidade desses tempos vividos juntos é um primeiro ato de resistência a um mundo definido previamente. É uma mudança que comporta muitas mudanças. (Barbosa, 2013, p. 220)

(Excerto da reflexão semanal do dia 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015)

No momento de Conselho surgiu o registo assinado por várias crianças: "Proponho convidar uma turma para jogar futebol connosco."

Ao início a discussão passou pela turma, que iriam escolher. Existem várias crianças com irmãos e irmãs noutras turmas e acabavam por querer escolher sempre essa turma. Foi desse modo, que ressaltou o argumento de uma das crianças, que escreveu a proposta.

B. (9): [Quando escrevemos isto era para agradecer à turma CA2B, porque eles enviaram-nos uma carta primeiro.]

C.S. (9) acrescentou: [Pois, era para jogarmos com eles!]

L. (10) afirmou: [Este jogo era para ser um agradecimento pelo gesto deles!]

A. (9) completou [Não é porque é a turma da minha irmã, como eles estavam a dizer, porque ela não joga futebol. Todos gostaram de jogar com eles, quando fomos convidados não gostaram? Pronto, eles também vão gostar de receber um convite nosso! Marisa, podemos enviar uma carta para eles e tu entregas? Acho que tem que ser a Marisa, porque ela é que trouxe a carta deles!]

Presidente I. (9) interrogou [Todos concordam com o que o A. (9) disse? Quem é que tem uma ideia melhor].

Ouve um sim de consenso, porem eu intervim.

Marisa (eu) [Penso que os argumentos do A. (9) são muito bons. Ele explicou o porquê da escolha desta turma. Se todos concordarem é com todo o gosto, que entrego a carta à turma CA2B. Mas vão ser vocês a escrever e a assinar a carta. Quem e quando se vão juntar para a fazer?]

Presidente I. (9): [Sugiro que façamos a carta já a seguir, quando terminarmos o conselho. Os que querem ficam na sala. Pode ser?]

Houve um consenso geral, tendo logo as crianças que escreveram a proposta oferecido para redigir a carta.

A carta que surgiu está na figura seguinte:

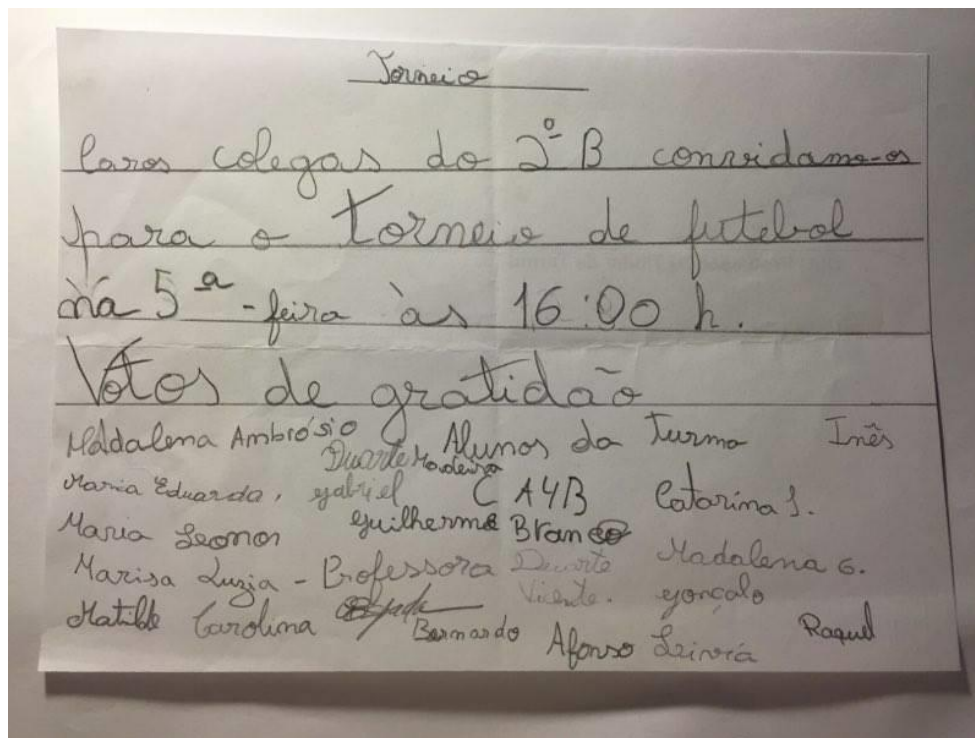


Figura 48 - Carta enviada para a turma do CA2B.

Noutros momentos já se tinha verificado que os alunos que tinham ficado com a responsabilidade de realizar de forma autónoma o acordado no Conselho, estes acabavam por se esquecer de o fazer e não acarretavam essa responsabilidade. Desse modo, compreendi que era importante referir “quem” e “quando” se iria redigir a carta, para o grupo de crianças realçar a importância de cumprir as propostas acordadas nos momentos de Conselho.

(...) Ao observar e experienciar com o grupo os momentos de recreio tive oportunidade de perceber as aprendizagens, que as crianças estavam a construir enquanto cidadãos. O futebol foi o desencadeador destas conclusões. Consegui observar interações entre turmas, exemplo são as cartas escritas entre si; e a reivindicação de direitos através da argumentação, exemplos são os diálogos e a carta enviada à coordenadora da escola, com o objetivo de criar um espaço de negociação para o uso da bola de futebol e não um horário estipulado, como A. (9) justificou [-Nós gostamos de jogar com os nossos amigos e os amigos estão nesta turma e noutras turmas.].

Com o primeiro excerto pretendo salientar o valor da solidariedade, que se perpetuou no momento de Conselho por parte de algumas crianças. Uma criança expressou incompreensão perante a ação de outra colega. Outras crianças ao compreenderem o que se tinha passado e ao refletirem acerca dos argumentos do A.(9) colaboram na resolução do conflito. Com vista no bem-estar do colega ofereceram soluções para a resolução do problema. Na análise deste excerto pretendo evidenciar também a criança que efetuou o registo, a mesma redigiu de forma cuidadosa procurando compreensão por parte dos colegas de uma situação ocorrida. Expressando a sua ideia, tanto por escrito como oralmente, mostrando ao restante grupo que o Diário de Turma serve para expressar opiniões e não para apresentar “queixas”. Mostrou ainda que ao registarmos uma situação que nos desagrada no Diário de Turma, no momento de Conselho, esta pode através do diálogo ser solucionada. Percebi que o grupo já compreende que deve justificar as suas opiniões, após um registo escrito, se pertence que o teor do registo seja solucionado nos momentos de Conselho.

Com o segundo excerto reflito acerca da minha ação e aprendo a observar e alterar atitudes indesejáveis. Compreendi primeiramente que o grupo já me considera elemento do mesmo, responsabilizando-me pelas minhas ações. No momento expresso no excerto, aquela criança usufruiu do seu direito de liberdade de expressão. Apreciei esse gesto pelo facto desta criança ter abulido com a conceção tradicional de hierarquia na educação, na medida em que expôs a sua opinião sobre a minha ação sem esperar represálias.

Aprendi a importância do que prometemos enquanto profissionais. Percebi ainda que foi importante ter questionado o A(9), porque se tivesse ignorado o seu registo esta atitude poderia ter tido um impacto negativo, na medida em que, não estimulava o grupo a reforçar a importância da resolução de conflitos em coletivo.

Senti necessidade de retomar os escritos de Barbosa (2013), através destes compreendi que a solução que existe para romper com a conceção profissional de *falta de tempo* é aprender a envolver, aprender a observar, aprender a ouvir, aprender a interrogar e a valorizar as relações, ou seja, não focalizar-me nas expectativas do que é necessário e focar-me na construção de aprendizagens juntos. Compreendo a dificuldade, no entanto acredito que, numa

escola justa e igualitária, um professor existe para partilhar, para envolver, para aprender, para construir com a criança espaços e saberes.

Com o terceiro excerto quero salientar a união do grupo, com o ato de registar propostas no Diário de Turma em conjunto, e a interação entre turmas, com os convites sucessivos para jogarem futebol em conjunto. Estes dois acontecimentos são reflexo da consciência de justiça social e solidariedade para com os colegas, sendo estes valores refletidos nos argumentos apresentados neste debate. Apreende-se que o Diário e os momentos do Conselho têm já reflexo nas atitudes e no poder de argumentação das crianças. Estas já tentam estabelecer consensos, que sejam favoráveis ao bem-comum do grupo e, até mesmo, da escola. Penso que foi importante a minha intervenção, porque os responsabilizou, na perspetiva em que o grupo de crianças pôde verificar que não basta apenas “pedir para fazer” é necessário atitudes para “mudar” algo, que reconhecem que deve ser alterado.

Ao analisar todas as notas de campo registadas durante o mês de novembro compreendi que os registos no Diário de Turma não demonstram efetivamente se os problemas estão a ser solucionados. Porém, nas observações que realizei fora da sala de aula, registadas em notas de campo, indicaram-me alterações de atitudes por parte de algumas crianças nos momentos de mediação de conflitos. Através desta análise compreendo que se torna importante avaliar a minha prestação enquanto ouvinte e observador, porque o que me rodeia é essencial para perceber se o Diário de Turma está a promover mudanças de atitudes positivas.

Concluo com esta análise, tendo em conta as cinco dimensões apresentadas no ponto 3.3., que evidenciou-se um aumento na frequência da participação tanto no registo escrito como no oral. As crianças do grupo na grande maioria já conseguem expressar as suas opiniões, não se focando apenas nos seus próprios registos e intervindo também quando os registos das outras crianças estão a ser debatidos. Em geral os consensos foram alcançados na maioria dos debates, apesar de nem todas as crianças terem adquirido esta capacidade. Foi evidente no contexto fora da sala a tentativa por parte das crianças de cumprir os consensos estabelecidos, todavia nos registos escritos do

Diário de Turma não sobressaiu tanto esta alteração de comportamentos, tendo-se verificado que certas problemáticas persistiam nos registos.

4.ª Análise – Avaliação do instrumento do Diário de Turma e dos momentos de Conselho

No último momento de Conselho efetuou-se por registo oral e escrito a avaliação do Diário de Turma e dos momentos de Conselho. Ocorreram no total vinte e dois registos escritos, vinte registos do grupo de crianças, um da professora cooperante e um registo escrito da estagiária (eu).

Os registos no Diário de Turma e os momentos de Conselho eram indiscutivelmente espaços para compreender os impactos da minha ação. No entanto, pretendi realizar uma recolha de dados mais abrangente. Desse modo, propus, no último momento de conselho, que todos os elementos do grupo avaliassem o Diário de Turma e os momentos de Conselho. O meu objetivo era compreender se fazia sentido a ferramenta no contexto e se esta estava, efetivamente, a dar lugar a aprendizagens construtivas, no que diz respeito às relações e interações assentes nos valores sociais que a Lei de Bases os circunscreve no Artigo 7.º, supracitado no capítulo 1.

Esta avaliação por registo escrito não foi previamente planificada. Surgiu no decorrer da avaliação oral da ferramenta, no dia onze de dezembro. Cheguei à conclusão que para todas crianças compreenderem a importância daquele momento de avaliação teria que lhes proporcionar a oportunidade de se expressarem. Apercebi-me que se estavam a efetuar reflexões importantes por parte de alguns alunos oralmente, enquanto outros não estavam a participar nesta avaliação. Por isso, sugeri que todos registassem por escrito a sua opinião em relação à ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho.

No momento elaboraram-se três questões orientadoras para a realização de um texto de opinião, sendo elas:

- *Para mim qual é a importância do Diário de Turma e da Assembleia na sala?*
- *A minha opinião acerca dos momentos de debate. O que correu bem e o que correu mal.*

- Se acho que o Diário de Turma e a Assembleia deveriam continuar no período seguinte?

Em seguida, apresento a análise da avaliação do grupo de crianças, posteriormente apresento a avaliação da professora cooperante e por último apresento a minha avaliação da ferramenta.

(Análise da avaliação efetuada pelo grupo de crianças no dia 11 de dezembro de 2015 em relação à ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho)

No geral o grupo de crianças redigiu com algumas incorreções sintáticas e ortográficas. O mesmo ainda se está a habituar a expressar as suas opiniões por escrito num ato momentâneo.

Algumas crianças referem-se aos momentos de Conselho como Assembleia de Turma. Foi um termo que ficou assimilado no grupo graças aos conteúdos de história, em que muitas crianças comparavam este espaço ao da Assembleia da Republica.

Em resposta à pergunta **qual era a importância do Diário de Turma e da Assembleia na sala** todas as crianças defenderam que era positivo para a sua aprendizagem. A grande maioria das crianças justificou: que com estes momentos conseguiam resolver os conflitos, que outrora não eram capazes de resolver; que estes momentos permitiam perceber o que deveriam melhorar nas suas ações; e que estes momentos eram importantes porque lhes davam a oportunidade de expressar as suas opiniões e propor atividades. Como é exemplo o registo do D.F. (9) na figura seguinte.

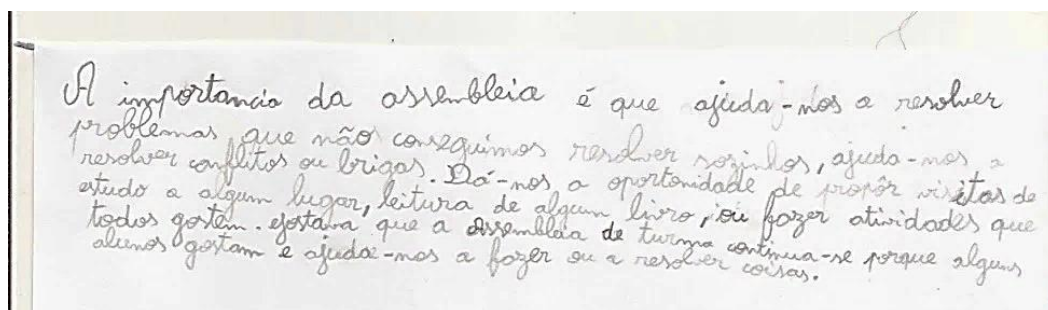
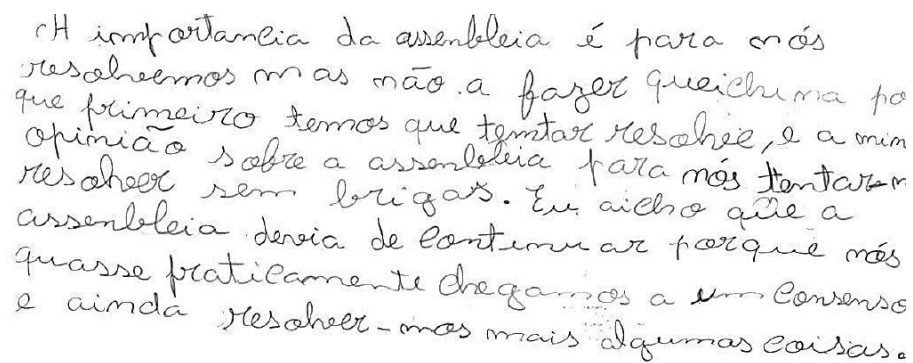


Figura 49 - Avaliação do D.T. e do Conselho do D.F. (9).

As justificações que mais divergiram da maioria, mas que consideraram a ferramenta igualmente positiva, foram a da I. (9) que afirma [*É importante porque reflito o que acontece na escola*] e a do G.M. (9) [*É importante porque resolvemos os problemas a falar*]. Em relação a estas afirmações considero-as reveladoras do impacto da ferramenta no grupo. Estas crianças conseguiram com frases simples demonstrar que a ferramenta permite-lhes momentos de autorreflexão e que é útil para desenvolverem a capacidade de diplomacia, o que revela que se preocupam com a mediação de conflitos e presam o diálogo como forma de resolução dos problemas sociais. A afirmação do G.M. (9) não foi a única que direcionou para esta conclusão. Várias crianças indiretamente referiram o mesmo, tal como a L. (10) que afirmou que era importante resolver os conflitos e não usar o instrumento com o intuito de fazer “queixas”, exemplo das suas afirmações na figura seguinte.

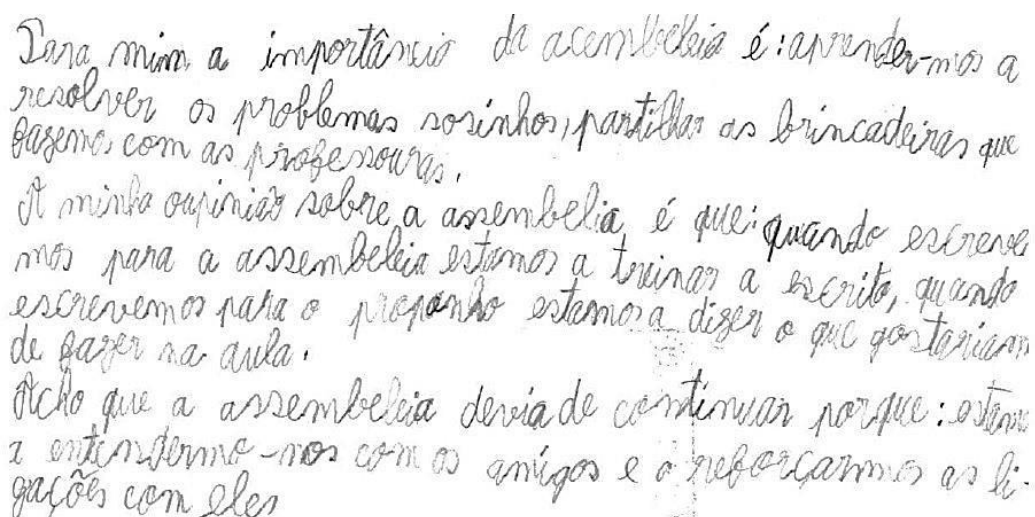


A importância da assembleia é para nós resolvermos mas não a fazer queixas porque primeiro temos que tentar resolver, e a minha opinião sobre a assembleia para nós tentar resolver sem brigas. Eu acho que a assembleia devia de continuar porque nós quase praticamente chegamos a um consenso e ainda resolver - mas mais algumas coisas.

Figura 50 - Avaliação do D.T. e do Conselho da L.(10).

Referente à pergunta que solicitava para o grupo **dar a sua opinião acerca dos momentos de debate**, este no geral afirmou que o que estava a **correr bem** era a forma como se estavam a resolver os conflitos e se estavam a estabelecer consensos. O que estava a **correr menos bem** nos momentos de Conselho e com a ferramenta do Diário de Turma era, tal como afirma a I (9) de forma simplificada, que [*...os mesmos de sempre entram em conflito quando é para resolver problemas.*]. No geral todos remeteram para esta conclusão, o que significa que existem crianças que ainda não adquiriram competências para a mediação conflitos, aprender a ouvir e aprender a refletir sobre a opinião dos outros.

Referente à pergunta se **o Diário de Turma e os momentos de Conselho deveriam continuar no período seguinte** a resposta foi unânime, todos afirmaram que sim. A maioria justificou que se deveria continuar a utilizar esta ferramenta, porque era uma forma de, tal como a M.C. (10) afirmou, *[percebermos os nossos erros]* e, tal como a I (9) afirmou, *[mudarmos as nossas atitudes]*. O registo do D.M. (9) revela que outra das mais-valias desta ferramenta é que, através da melhoria da capacidade de diálogo e de estabelecimento de consensos, reforça as ligações entre o grupo. A figura seguinte apresenta este registo.



Para mim a importância de assembleia é: aprendermos a resolver os problemas nosinhos, partilhar as brincadeiras que fazemos com as professoras.

A minha opinião sobre a assembleia é que: quando escrevemos nós para a assembleia estamos a treinar a escrita, quando escrevemos para o professor estamos a dizer o que gostaríamos de fazer na aula.

Acho que a assembleia devia de continuar porque: estamos a entendermo-nos com os amigos e a reforçarmos as ligações com eles.

Figura 51 - Avaliação do D.T. e do Conselho do DM(9).

(A minha avaliação da ferramenta do D.T. e do Conselho realizada no dia 11 de dezembro de 2015)

· **Para mim qual é a importância do Diário de Turma e da Assembleia na sala?**

Para mim, o Diário de Turma e a Assembleia são importantes no espaço da sala, porque permitem proporcionar tomadas de decisão consensuais, ou seja, nós com esta ferramenta somos todos coconstrutores da vida escolar, no sentido da organização/planificação das aprendizagens e da mediação dos conflitos. Considero também importante esta ferramenta, porque melhora as minhas relações com todo o grupo. Ajuda-me a explicar o porquê das minhas ações e ajuda-me a compreender o porquê das ações de cada criança e da professora cooperante.

- **A minha opinião acerca dos momentos de debate, o que correu bem e o que correu mal.**

Para mim, nos momentos de debate o que correu bem foi os consensos que se estabeleceram. Consegui observar mudanças de atitudes, o que significou que a ferramenta estava a ter sucesso. Proporcionou-me compreender e construir também a minha identidade enquanto professora no grupo. Observando as minhas ações e refletidos coletivamente sobre os impactos das mesmas. Considero ainda que correram muito bem as negociações das atividades no espaço do debate.

O que correu menos bem foi excessivo número de registos escritos, que remetiam para problemas que não tinham sido dialogados previamente (queixas). Porém, todos aprendemos como gerir esses registos e começámos gradualmente a diminuir a frequência dos mesmos.

- **Se acho que o Diário de Turma e a Assembleia deveriam continuar no período seguinte?**

Eu acho que deveria continuar nos períodos seguintes o Diário de Turma e a Assembleia, porque acredito que com estas ferramentas vive-se um espaço verdadeiramente democrático na sala. Estas enriqueceram a identidade do grupo: aprendemos dialogar, aprendemos a ser e a estar com outro, aprendemos a interrogar e a procurar saber, aprendemos a estabelecer consensos e a cumpri-los.

Viveu-se o verdadeiro exercício da cidadania com liberdade, igualdade, justiça, respeito e autonomia. Acredito que a continuidade da ferramenta é uma forma de se desenvolverem estes valores sociais.

A meu ver um dos motivos para a continuidade da ferramenta é que o grupo ainda está a aprender a participar no instrumento do Diário de Turma e nos momentos de debate. Pois esta não era uma atividade, era um espaço de vivências cívicas. Até porque a cidadania não é um dado adquirido, é um trabalho constante, só se é um verdadeiro cidadão quando se vive num espaço de cidadania participativa.

(Avaliação da professora cooperante em relação à ferramenta do D.T. e Conselho em fevereiro de 2015)

- **Para mim qual é a importância do Diário de Turma e da Assembleia na sala?**

A assembleia de turma a partir dos registos escritos das crianças permitiu a cada uma delas, apresentar as suas propostas, expressar o seu ponto de vista nas discussões e ouvir o dos outros, organizar o trabalho, propor actividades e resolver problemas do dia a dia, nomeadamente conflitos gerados entre eles nos momentos de intervalo. Desta forma promovemos a participação cooperada na vida escolar: o estabelecimento de regras e normas essenciais numa sociedade.

- **A minha opinião acerca dos momentos de debate, o que correu bem e o que correu mal.**

Nem sempre correu tão bem, pois, alguns elementos tendem a sobrepor-se a outros mais tímidos, sendo que estes últimos acabam por desligar e não participar de forma tão ativa quanto eu, pessoalmente desejava.

- **Se acho que o Diário de Turma e a Assembleia deveriam continuar no período seguinte?**

Sim. Temos continuado a realizar a assembleia de turma com número crescente de registos na caixa do " Gosto e Proponho". Muitas propostas dos alunos têm sido levadas a cabo com bastante sucesso o que os ajuda a sentirem-se motivados na escola.

Esta análise, denominada por "4.ª Análise – Avaliação do instrumento do D.T. e dos momentos de Conselho", teve em conta diferentes tipos de avaliação reflexiva:

- Autoavaliação da criança, em relação à sua participação e aprendizagens;
- Heteroavaliação da criança, esta avaliou o tipo de participação e as aprendizagens do restante grupo;
- Autoavaliação da minha prestação, onde avalei as minhas intervenções e aprendizagens;
- Autoavaliação da professora cooperante, em relação a toda a ferramenta e ao impacto desta no grupo de crianças.
- Apreciação geral, todos avaliaram a pertinência da ferramenta no contexto.

Compreendo que, se esta avaliação tivesse sido um momento planificado as questões orientadoras do texto de opiniões seriam mais pertinentes e específicas para a elaboração das apreciações finais da investigação. A forma como se processa a avaliação deste instrumento cívico é importante, para se compreender qual foi a evolução. Aprendi por isso, que no futuro o uso desta ferramenta deve decorrer de uma estratégia de avaliação mais completa.

Considerações finais do Diário de Turma e do Conselho

Os momentos vividos com a introdução do Diário de Turma e do Conselho no contexto fizeram-me compreender que este instrumento contribui para efetivar uma educação na cidadania e para a cidadania. Na medida em que, o grupo adquiriu/amplificou práticas cívicas no decorrer deste estágio.

Compreendi que a ferramenta do Diário de Turma teve, no quotidiano do grupo, um impacto substancial nos planeamentos semanais. O grupo de crianças passou a ser coconstrutor da sua vida, no sentido da organização dos seus próprios percursos de aprendizagem e da mediação dos conflitos entre pares.

As análises no subponto já destacam as situações em particular, todavia concluo, para o relatório P.E.S. tendo em conta as cinco dimensões delineadas para esta investigação, que **através da ferramenta do Diário de Turma e dos momentos de Conselho o grupo de crianças conseguiu:**

Expressar opiniões, tendo-se verificado ao longo do período um aumento na frequência da participação tanto nos registos escritos como nos orais; **debater as suas ideias e as dos outros**, apercebi-me ainda que o grupo compreendeu que devia justificar as suas opiniões, após um registo escrito, se pretendia que o teor do registo fosse solucionado nos momentos de Conselho;

Colaborar na resolução de conflitos de forma positiva, na medida em que o grupo considerou que este espaço não podia ser utilizado para “queixas”, mas como instrumento de resolução de conflitos, o que demonstrou que estas crianças compreenderam a importância da resolução dos conflitos entre pares, de forma positiva. o grupo ainda assimilou e defendeu a conceção da reciprocidade, na medida em que para este grupo não era legítimo uma pessoa exigir o respeito de outra, se essa pessoa não respeitava os outros da mesma forma, o que responsabilizou todo grupo para a reflexão das suas próprias ações;

Estabelecer consensos, compreendeu o significado e a importância deste conceito, para o grupo os momentos de Conselho não se limitavam ao diálogo e ao debate, era imprescindível sair destes momentos com um consenso um acordo assumido por todos, que acarretasse a responsabilidade da sua execução, penso que foi importante a minha intervenção nestes momentos porque os responsabilizei, na perspetiva em que o grupo de crianças podia verificar que não

bastava apenas “pedir para fazer” era necessário atitudes para “mudar” algo, que reconheciam que devia ser alterado;

Cumprir os consensos, em geral os consensos foram alcançados na maioria dos debates, apesar de nem todas as crianças terem adquirido esta capacidade, porém foi evidente no contexto fora da sala a tentativa por parte das crianças de cumprir os consensos estabelecidos, contudo nos registos escritos do Diário de Turma não sobressaiu tanto esta alteração de comportamentos, tendo-se verificado que certas problemáticas persistiam nos registos.

Tenho em conta, que os resultados positivos e/ou negativos do Diário de Turma e do Conselho só irão ter reflexo no decorrer dos próximos períodos. Sendo na minha opinião prematuro considerar, apenas com um período letivo de introdução destes instrumentos, que todos os valores e capacidades planificados já estão aliados à identidade do grupo de crianças.

A avaliação da ferramenta foi essencial, porque me proporcionou compreender quais foram as aprendizagens e as evoluções que as próprias crianças e a professora cooperante considerarão que se efetivaram. Todos os elementos do grupo defenderam que o Diário de Turma e o Conselho era importante no contexto, na medida em que conseguiram através deste instrumento cívico resolver os conflitos, melhorar as suas ações e planificar a vida escolar.

Enquanto estagiaria a ferramenta do Diário de Turma e os momentos de Conselho proporcionaram o desenvolvimento das minhas relações com todo o grupo, ajudou-me a explicar o porquê das minhas ações e ajudou-me a compreender o porquê das ações de cada criança e da professora cooperante. Desta forma, este instrumento proporcionou criar um espaço na sala de organização das aprendizagens e mediação de conflitos, o que para o meu processo de autoformação foi bastante enriquecedor.

Concluo, que aprendi com a experiência do estágio, através dos momentos vividos e através das reflexões realizadas, que o Diário de Turma e o Conselho são, tal como os autores de referência para o tema afirmavam, um espaço de vivência democrática escolar, que proporciona a envolvimento de todos os elementos numa participação diária da cidadania. Esta ferramenta enriqueceu a identidade do grupo: aprendemos dialogar, aprendemos a ser e a estar com outro,

aprendemos a interrogar e a procurar saber, aprendemos a estabelecer consensos e a cumpri-los. Tendo em conta todas as avaliações, viveu-se, no contexto através do Diário de Turma e os momentos de Conselho, o verdadeiro exercício da cidadania com liberdade, igualdade, justiça, respeito e autonomia. Acredito que a continuidade da ferramenta será uma forma de se desenvolverem estes valores sociais no grupo e no contexto.

3.4.2.2. Projeto “Jogar e brincar com a escrita”

Este subponto, 3.4.2.2., é referente ao trabalho realizado em coletivo, que surgiu do desejo de se querer oferecer um livro às salas de pré-escolar.

Primeiramente apresento a justificação da ação-investigação e posteriormente a fundamentação da metodologia de projeto. Em seguida apresento a descrição e análise do projeto em quatro fases: a primeira o *ponto de partida*, a segunda o *planeamento do projeto em coletivo*, a terceira *descrição e reflexão da ação* e a quarta remete para o momento da *comunicação* do projeto. Por fim, faço uma reflexão final de todo o projeto.

Justificação

No que diz respeito à justificação pretendo apresentar como surgiu o projeto desenvolvido com o grupo.

Fundamentação

No que diz respeito à fundamentação pretendo expor a base teórica que fundamenta a metodologia de projeto. A mesma já é fundamentada no Capítulo 1, porém nesse apresento a intencionalidade da metodologia para a temática do presente relatório. Concebi esta alínea neste subponto, no sentido de melhorar a minha ação e promover aprendizagens mais construtivas e coerentes.

Descrição e análise

No que diz respeito à descrição e análise pretendo narrar como foi estruturado o projeto: como se chegou ao projeto, como se planificou o projeto e como se desenvolveu o projeto no contexto, analisando as reflexões e as notas de campo. Esta análise tem como intuito perceber como se viveu a cidadania participativa através da metodologia de projeto e como poderia ter sido melhorada a minha ação.

Considerações finais

No que diz respeito às considerações finais pretendo de forma sucinta apresentar uma reflexão/conclusão das aprendizagens que retirei da realização deste projeto.

Justificação da ação- investigação

O projeto “Jogar e brincar com a escrita” foi a construção de um livro coletivo. Surgiu de um consenso no momento de Conselho. Teve a sua génese da junção de várias propostas feitas pelo grupo de crianças, em registo escrito no Diário de Turma.

Surgiu a proposta de criarmos um texto em coletivo. Juntos compreendemos que este já era um hábito do grupo, o que não iria acrescentar algo de novo para as suas aprendizagens. Surgiu, ao longo do debate, o interesse em querer oferecer algo às crianças do pré-escolar, para essas crianças compreenderem o trabalho desenvolvido em 1.ºciclo. Outra proposta remetia para oferecer algo como agradecimento pelo convite (de visitar a exposição do pré-escolar referente à poupança da água) que as crianças do pré-escolar fizeram à turma CA4B. Após estas propostas, o grupo chegou a um consenso, pretendia coletivamente criar e oferecer um livro às crianças do pré-escolar.

Compreendi em diálogo com o grupo, que a construção do livro deveria ser realizada com base na metodologia de projeto. Sugeri esta metodologia, porque as fases mencionadas pelas crianças que eram necessárias para a construção do livro eram iguais às fases de um projeto. Foi então que partimos para a construção do livro em coletivo.

Em diálogo, eu e a professora cooperante, compreendemos que a metodologia de projeto no contexto escolar proporciona uma verídica educação na e para a cidadania. Deste modo, acreditámos que a metodologia iria ser promotora de múltiplas aprendizagens tanto para o grupo de crianças da turma, como para as crianças que iriam assistir às comunicações, como para o meu processo de formação.

Fundamentação da metodologia de projeto

A pedagogia da metodologia de projeto tem como objetivo a educação motivada e aberta, participada e partilhada, cooperativa e em interação, integrada e integral (Rangel & Gonçalves, 2010).

Para o projeto em questão é importante mencionar, que esta metodologia incorpora três tipos de projeto: de investigação, de intervenção e de produção. O projeto “Jogar e brincar com a escrita” é um projeto de produção.

De forma sistematizada as fases desta metodologia são: definição da problemática, planificação do projeto, execução do projeto, comunicação e avaliação do projeto. A relevância destas fases na metodologia do ensino tem em consideração a forma como o cognitivo aprende, ou seja, a forma como se transforma a informação em conhecimento. Concluindo com as palavras de Silva (2011) que afirma:

De facto a metodologia de projeto (...) assume contornos específicos porque os seus diferentes momentos não são, como acontece geralmente em educação, fundamentalmente orientados e decididos pelo professor, sendo envolvidos todos os intervenientes, nessas diferentes fases. Assim, o padrão desenvolve-se de modo participativo e colaborativo, tendo subjacente uma intenção do exercício de cidadania. (Silva, 2011, p.121)

Descrição e análise do projeto

1.º Ponto de partida

O projeto “Jogar e brincar com a escrita” teve a sua génese numa das propostas, que eu escrevi em Diário de Turma. Sendo esta [realizarmos um jogo de escrita criativa]. Sugeri inicialmente a realização do jogo à professora cooperante. Tinha como intuito saber o que iria acontecer se jogasse aquele jogo com crianças, já o tinha jogado com adultos, numa aula destinada a futuros professores.

Expliquei no momento de debate a justificação da minha proposta – que todos tinham imaginação e que aquele jogo seria a prova disso. O jogo era visto por mim como um momento de escrita criativa.

A turma concordou, demonstrando curiosidade e entusiasmo. Recorrendo à nota de campo do dia seis de novembro:

(excerto da nota de campo do dia 6 de novembro de 2015)

A (9) afirmou: [Acho que vai ser muito divertido.]

B (9) afirmou: [Eu não sei se vai dar certo, mas vai ser engraçado no final.]

G.O.B. (9) completou [Com a nossa imaginação vamos escrever histórias super loucas!]

No dia nove de novembro realizamos o jogo. O grupo sentou-se na mesa do refeitório. Cada criança possuía uma folha onde escreviam uma frase, para introduzir uma história. Quando eu dava sinal tinham que passar a folha para o colega, que estava do lado esquerdo. Deveriam então continuar a história que já estava escrita. Assim no final iríamos ter vinte histórias diferentes, escritas por todos. Tinham que ter em atenção que não podiam alterar o que já está escrito, porque o objetivo era continuar a história. Eu fiquei a mediar o tempo desta atividade e a professora cooperante participou no jogo, junto com o grupo de crianças. A figura seguinte reflete é visível a dinâmica do jogo.



Figura 52 - 1º passo do jogo " Escrita criativa".

A turma inicialmente estava apreensiva, porém no decorrer do jogo compreendeu o mecanismo e demonstrava-se, no geral, entusiasmada e dinâmica. Recorro à nota de campo deste dia.

(excerto da nota de campo do dia 9 de novembro de 2015)

Todos se riam bastante das histórias e estavam cheios de vontade de repetir o jogo.

M.A. (9) afirmou: [Podemos voltar a jogar a este jogo no intervalo, Marisa?]

(...)

D.F. (9) exclamou: [Devíamos fazer este jogo com todos os alunos da escola!]

G.O.B. (9) entreviu: [Devíamos era fazer com os professores e alunos, ia ser mesmo engraçado o refeitório todo a escrever histórias em conjunto!]

(...)

Após a concretização da tarefa as folhas foram recolhidas. Na sala algumas das histórias foram lidas, onde todos verificámos grandes índices de criatividade, porém a estrutura das mesmas estava um pouco desorganizada e com bastantes erros gramaticais e ortográficos. Deste modo, ficou acordado corrigirmos pelo menos uma em grupo. Exemplo de uma das histórias lidas na figura seguinte.

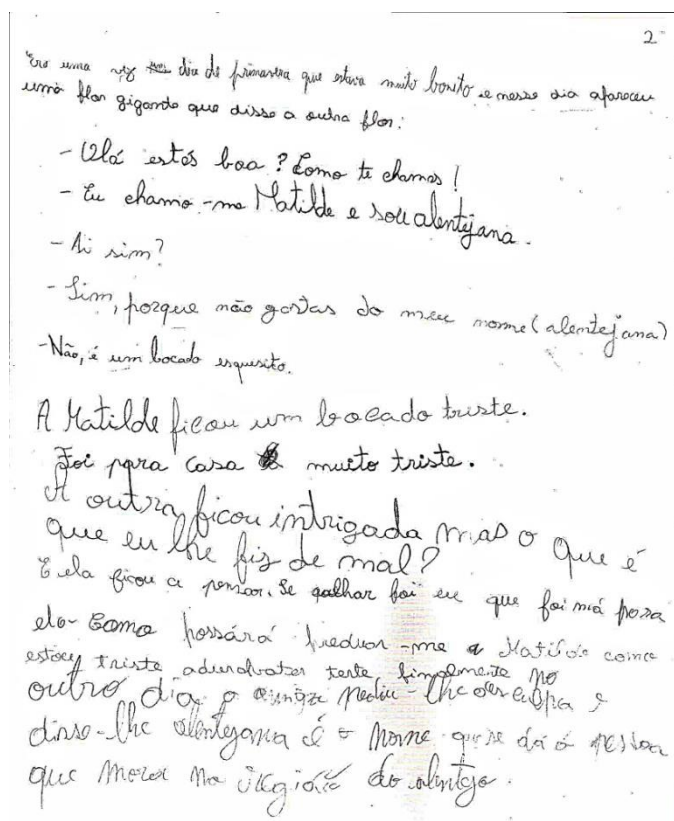


Figura 53 - Exemplo de uma das histórias concebidas no jogo

Num momento diferente, no dia dezanove de novembro, eu e a professora cooperante seleccionamos um dos textos e corrigimos o mesmo em grande grupo, como apresento na figura seguinte.

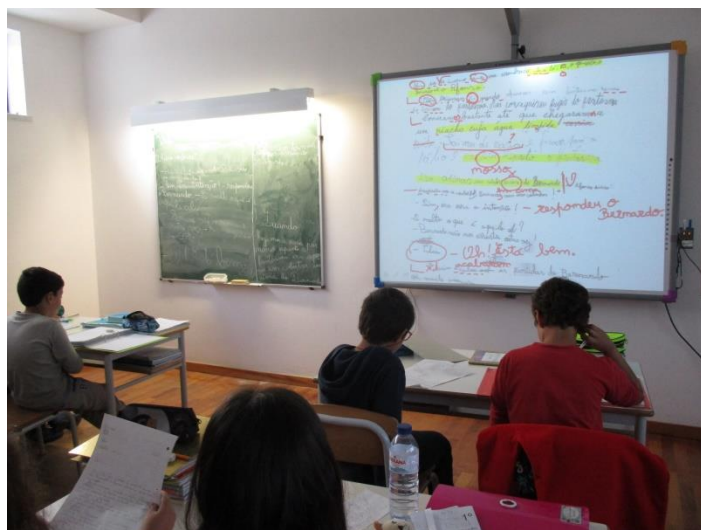


Figura 54 - Correção em grande grupo de uma das histórias.

A estratégia usada na correção foi primeiro projetar o registo escrito da história e ler em grande grupo. Depois o grupo de crianças apresentava as suas opiniões sobre a forma como deveria ser reestruturada a história. Os erros ortográficos e gramaticas foram sublinhados na própria história, no quadro interativo. O quadro de ardosia estava dividido em duas colunas, numa era reescrita a história com as correções, frase a frase; na segunda coluna eram listados os erros ortográficos e gramaticas encontrados com mais frequência na história original e era refletido o *porquê* das alterações. As crianças, além de participarem oralmente, registavam nos cadernos individuais o conteúdo das duas colunas.

Realizei previamente apenas uma correção individual que serviu para me preparar para “todos” os casos possíveis, que poderiam surgir em debate. Contudo saliento novamente, que estas reestruturações e correções da história foram concebidas em grande grupo.

O momento de correção proporcionou múltiplas aprendizagens. Tendo em conta as metas de Português consolidaram-se conhecimentos ao nível gramatical, ao nível da organização de um texto e da ortografia; tendo em conta os objetivos transversais do currículo este momento proporcionou o debate de ideias, o respeito pelo outro, a capacidade de negociação, a compreensão dos significados dos objetivos do currículo e a responsabilização do grupo pelas suas aprendizagens.

Tornou-se difícil gerir o tempo deste momento. A turma compreendeu o mecanismo muito rapidamente e mostrou-se muito envolvida na correção. Desse modo, eu e a professora cooperante compreendemos a importância e a relevância que o momento estava a ter para as aprendizagens cognitivas do grupo de crianças e estendemos o período planeado de uma hora para duas horas.

O desejo de querer corrigir todos os outros textos provindos do jogo instalou-se na turma. Os textos estavam muito desorganizados e tinham muitas lacunas a rever, mas estavam cheios de criatividade.

2º Planeamento do projeto

O projeto “Jogar e brincar com a escrita” nasceu do desejo de querer corrigir todos os outros textos provindos do jogo de *escrita criativa*. O surgimento e o planeamento do projeto ocorreram no momento de Conselho do dia vinte de novembro. Desse modo apresento um excerto, que explica sucintamente o debate ocorrido para se chegar ao projeto.

(excerto da análise da ata do momento de Conselho do dia 20 de novembro de 2015)

No momento de Conselho desta semana surgiu a proposta de criar um livro para oferecer ao pré-escolar, como agradecimento por terem convidado a turma a visitar uma exposição criada pelos mesmos. Foi então que a M.G.C. (9) sugeriu no debate, que os textos elaborados no jogo “escrita criativa” era uma boa fonte para a construção do livro. Ficou então acordado nesse mesmo conselho, que na quinta-feira da semana seguinte, os textos iriam ser distribuídos a pares para a ser feita a correção.

No momento de Conselho ficou planeado o processo de construção do livro. Com o recurso do quadro interativo, preenchemos a seguinte tabela, elaborada coletivamente.

Tabela 5 - Planificação do projeto “Jogar e Brincar com a escrita”

Elementos do grupo: Turma CA4B Tema: Construção de um livro				
O que já sabemos?	O que queremos saber mais?	Onde vamos aprender?	Quem faz?	Quanto tempo?
Que um livro tem capa e ilustrações; Que um livro com muitas histórias necessita de um índice.	Como se corrige um texto? Qual é a estrutura de um livro?	Consultar livros e dicionários. Usar a gramática ou a internet para compreendermos o porquê de alguns erros, que surjam nos textos. Consultar outros livros para aprendermos qual é a estrutura de um livro de histórias.	Corrigir os textos a pares; As professoras ajudam na sala; Passar os textos a limpo para uma folha e ilustrar; As professoras juntam as folhas; Os pares que concluírem mais rápido criam a capa e o índice.	<ul style="list-style-type: none"> · 25 de novembro corrigir os textos; · 3 de dezembro ilustrar; · 9 de dezembro construir o livro e preparar a apresentação. · 6 de janeiro de 2016 realizar a comunicação.
				Produções/ Comunicações:
				<p>Apresentação do livro na biblioteca às salas de pré-escolar, no dia 6 de janeiro de 2016. A Marisa apresenta o livro.</p> <p>Cada par lê o texto, que corrigiu.</p> <p>A Professora Amália agradece.</p>

(excerto da análise da ata do momento de Conselho do dia 20 de novembro de 2015)

Este planeamento serviu para responsabilizá-los e comprometê-los no processo de planificação do projeto. O mesmo permitiu demonstrar ao coletivo a importância de dialogarmos entre todos e permitiu aprenderem a refletir sobre o que é prioritário e relevante na realização de um projeto.

Apreendi neste momento a dificuldade de se chegar a um consenso com um grupo de crianças cheio de criatividade e desejos. Tornou-se por vezes difícil gerir o debate. Porém, todas essas motivações foram importantes, proporcionaram-me vivenciar um momento projetado por todos e não apenas por adultos.

Em situações futuras, procuro compreender como posso planificar mais junto com os protagonistas da ação, na medida de tornar realizável um espaço

cada vez mais democrático, com responsabilidades partilhadas, no sentido de se viver a cidadania no espaço escolar.

3.º Descrição e reflexão da ação

No dia vinte e cinco de novembro os textos foram distribuídos a pares, de forma aleatória, onde cada dupla teve que corrigir os erros ortográficos da história e a estrutura da mesma. Eu e a professora cooperante acompanhávamos os pares, sugerindo estratégias de correção e apelando a que não alterassem o teor da história original. Alertando-os e responsabilizando-os para o facto de aquelas serem histórias coletivas e que, desse modo, dever-se-ia respeitar o conteúdo das mesmas.

As correções a pares foram um momento importante em que compreendi as aprendizagens das crianças. Na figura seguinte, pretendo salientar os vários recursos, que as crianças utilizaram como auxílio na realização desta tarefa.



Figura 55 - Momento de correção a pares dos textos coletivos.

Este momento também foi benéfico para a minha formação, porque possibilitou-me utilizar todos os meus conhecimentos linguísticos e trabalhar de forma cooperada com todos os elementos do grupo.

No dia três de dezembro sugeri ao grupo de crianças redigir as histórias a computador. O grupo esperava nesse dia reescrever a história e ilustrá-la, mas num processo manuscrito. Quando foi sugerido o uso dos recursos informáticos

mostraram-se contentes com a proposta. Recorrendo às notas de campo deste dia para exemplificar o momento.

(Nota de campo do dia 3 de dezembro de 2015)

M.L. (10) exclamou: [Nem acredito!]

M.E. (9) afirmou: [Vamos nos portar todos bem para podermos escrever mais vezes no computador!]

M.C.C. (9) acrescentou [Obrigada professoras, obrigada!]

Tendo o grupo de crianças já corrigido a pares as histórias, propus copiar as mesmas para formato digital. Surgiu esta proposta, porque foi notório nos momentos em que as crianças registavam informação no computador a dificuldade da maioria em utilizar o teclado de escrita. Nesse sentido esta atividade visava que a criança desenvolvesse a dactilografia. Sendo esta uma competência fundamental na sociedade em que estamos inseridos, na medida em que a nossa capacidade de adaptação ao desenvolvimento tecnológico dita cada vez mais a nossa inserção e intervenção no mundo globalizado.

A reescrita das histórias no computador também era uma oportunidade para reunir todas as histórias produzidas pelas crianças com fim à construção do livro. A proposta foi realizada a pares para permitir a entreaajuda entre crianças, proporcionando às mesmas uma maior independência em relação ao adulto.

A atividade de escrita no computador ocorreu na biblioteca. Este é o local onde existe maior quantidade de recursos informáticos. Eu, a professora cooperante e a professora Maria Lurdes Moreira mediávamos e auxiliávamos as duplas, no uso dos recursos tecnológicos.

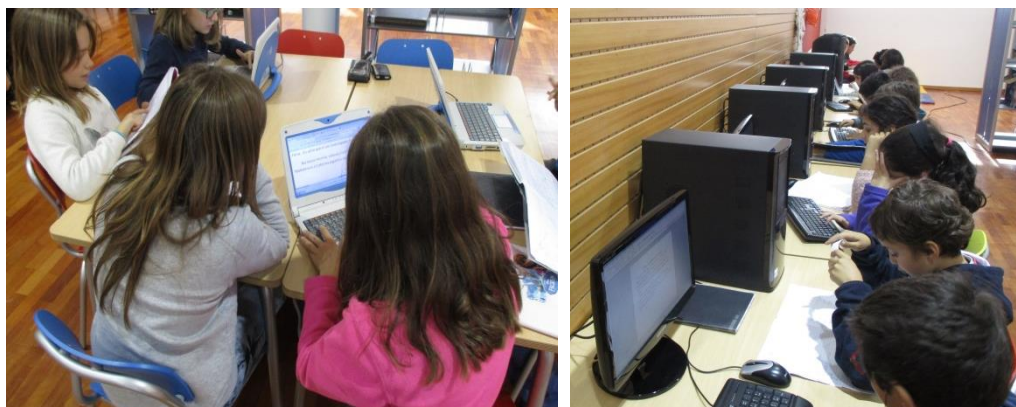


Figura 56 - Reescrita dos textos a computador, trabalho cooperado.

Durante o desenvolvimento de todo o projeto foi perceptível o entusiasmo e o interesse das duplas. Estes demonstraram grande satisfação tanto por terem trabalhado a pares, como pela possibilidade de utilizarem o recurso do computador.

Compreendi que a dificuldade que tinha observado em algumas crianças, a dactilografar, abrangia a grande maioria da turma. Foi desse modo, que comecei a ter alguns problemas na gestão do tempo. Reforço com excerto da nota de campo deste mesmo dia.

(Nota de campo do dia 3 de dezembro de 2015)

A (9) afirmou: [Nós já terminámos, mas está tudo muito atrasado.]

G.M. (9) questionou: [Podemos ajudá-los?]

Marisa (eu) respondeu: [Se algum colega vos pedir ajuda vocês podem ajudá-los.]

G.M. (9) exclamou: [Marisa mas eles vão demorar anos a terminar!]

A (9) acrescentou: [Acho que devíamos continuar da parte da tarde. Nós ajudávamos e eles conseguiam terminar tudo. Só para conseguirmos ter mesmo o livro pronto, por favor!]

(...) Ao falar com a professora cooperante decidimos aceitar a sugestão do A (9) e prolongar o período da atividade. Interpreto do diálogo do A (9) e do G.M. (9) a dedicação destes em relação ao projeto. Tendo sido visível o mesmo nas restantes crianças do grupo.

Com esta nota de campo compreendi, para além da dificuldade do tempo que se verificou, o verdadeiro valor de solidariedade e entreaajuda que se perpetua na turma. Várias crianças para além de ajudarem o seu par, conseguiram respeitosamente ajudar os outros colegas na manipulação do teclado. O que é visível na figura seguinte.



Figura 57 - A entreaajuda entre colegas.

Quando terminada a atividade regressámos à sala, pedimos a impressão de todas as histórias e as duplas ilustraram.

No dia nove de dezembro em grande grupo organizámos o livro. Tínhamos todos os textos e ilustrações em formato digital. Foi nesse momento, que a C.S. (9) pediu para ir buscar à biblioteca da sala um livro de contos infantis. Ela afirmou:

(excerto da nota de campo do dia 9 de dezembro de 2015)

C.S. (9) [Não se lembram, que queríamos construir um livro? Não pode ser só juntar tudo e escolher um título. Temos que ver a estrutura!]

Foi através da intervenção da C.S. (9), que se construiu o prefácio do livro. Este é um registo elaborado coletivamente, que de forma simplificada explica como foi realizado todo o projeto. Apresento-o na figura seguinte.

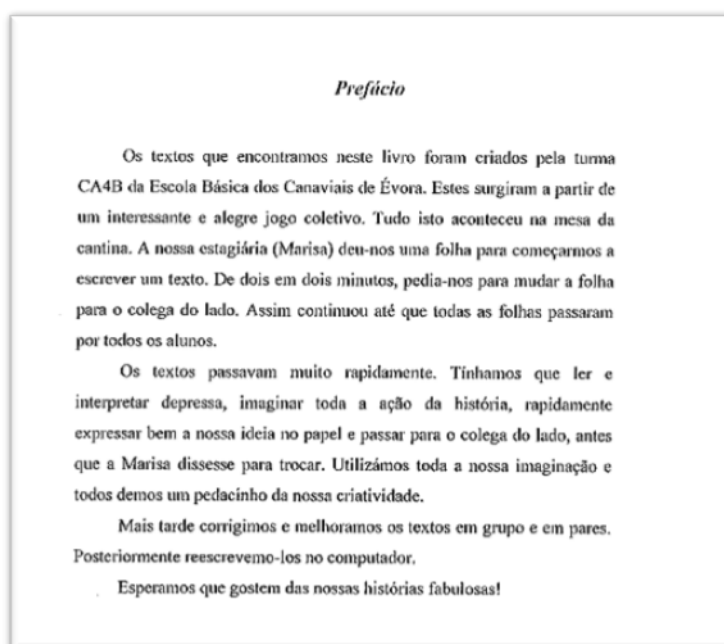


Figura 58 - Prefácio do livro "Jogar e brincar com a escrita".

O livro foi criado, desse modo era necessário dar um título à obra. Instalou-se um momento de debate, em que as crianças foram dando sugestões e entre elas votavam nas que mais gostavam. Eu e a professora cooperante não estávamos a intervir no diálogo. Porém, algumas crianças começaram a usar as ideias de vários colegas, no sentido de criar um título do agrado de todos. Foi desse modo, que as votações foram ignoradas e chegou-se a um consenso, um

título articulado com as ideias de várias crianças sendo este “Jogar e brincar com a escrita”.

4.º Comunicação

A apresentação do livro foi feita na biblioteca da escola, para todas as salas do pré-escolar, onde foram lidas as histórias e oferecido um livro a cada sala. Como já referido, a escolha do público-alvo deveu-se ao desejo da turma CA4B agradecer o convite do pré-escolar para a exposição feita pelos mesmos.



Figura 59 - Momento das comunicações.

Foi no dia seis de janeiro, que todas estas crianças e adultos ouviram as histórias do CA4B pela primeira vez. Foi um momento calmo, em que as atitudes das crianças do pré-escolar demonstravam interesse e entusiasmo. As crianças da turma CA4B liam as suas histórias. Enquanto umas estavam bastante nervosas, outras tentavam ler dramatizando, como forma de apelar pela atenção dos mais novos. O empenho e a dedicação da turma foram tão grandes, que queriam demonstrar isso nas suas leituras. No final quiseram explicar melhor como tinha ocorrido o projeto. Desse modo, surgiu um diálogo construtivo, onde explicaram e responderam a questões do público sobre a forma como a atividade ocorreu.

Considerações finais do projeto “Jogar e brincar com a escrita”

Peça (1999, p.60) afirma que a metodologia de projeto acrescenta-nos ciência e humanidade, nela “rescreveremos quotidianamente os horizontes e os infinitos de ser educador”. Estas palavras tornam-se reflexo da experiência que vivi com a construção deste livro em coletivo. O tempo dedicado ao projeto foi bastante gratificante como futura profissional, possibilitou-me criar competências de gestão de espaços, tempos e relações.

O projeto apresentado é apenas um esboço do que realmente experienciei. Muito ficou por dizer, apesar disso, tentei sempre expor e refletir ao máximo os acontecimentos ocorridos no contexto.

O jogo, que originou todo este projeto, estimulou a imaginação e a criatividade, na medida em que proporcionou um ambiente em que foi possível gerarem-se novas ideias, estabelecendo-se como única regra que todos, sem exceção, eram capazes de imaginar e criar. O que motivou o grupo de crianças a ir para além do planeado. Eu e professora cooperante selecionamos um dos textos e corrigimo-lo em coletivo. Não esperávamos que a turma iria sugerir a correção de todos os textos e que destes iria provir a construção de um livro.

As etapas que advieram da construção do livro foram uma mais-valia para o grupo de crianças. Em relação ao programa delineado pelo Ministério da Educação este projeto possibilitou ao grupo a utilização de todos os seus conhecimentos linguísticos. Visto que, na minha opinião, o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos, por exemplo, gramaticais acontecem quando estes são assimilados, de forma refletida, através da produção e análise de textos e não através da realização de exercícios desconectados da utilidade social da escrita.

Este projeto, a meu ver, proporcionou a compreensão, aquisição e expressão dos valores, que estão por base na educação na cidadania. Na medida em que, este foi uma mais-valia para o grupo de crianças, em relação às capacidades das relações sociais. De forma que, se estabeleceram espaços de expressão de ideias, de negociação e trabalho em equipa. A assimilação destes conhecimentos e capacidades foi fundamental para a criança se construir na relação com o outro e na responsabilização e construção das suas próprias aprendizagens cognitivas. Na análise deste projeto compreendo que a educação contemporânea trespassa a mera transmissão de conhecimentos. Esta efetiva-se

na construção de conhecimentos em coletivo, na mobilização desses conhecimentos na própria ação da educação escolar.

Este projeto coletivo promoveu reflexões e negociações, que originaram uma planificação clara e objetiva do projeto. Tendo sido logo estabelecido desde do início todas as etapas a realizar, os tempos e os espaços para as executar.

Saliento ainda a importância do meu papel como observadora, para além do papel que tive como elemento do projeto. Essa observação permitiu, sem alterar a planificação estabelecida em coletivo no momento de conselho, propor o uso dos recursos informáticos. Foi visível a grande dificuldade destas crianças com nove e dez anos de idade no que diz respeito à capacidade de dactilografar. O teclado de um dispositivo eletrónico é um dos principais instrumentos utilizados para se comunicar informaticamente. Torna-se assim responsabilidade da escola em fornecer as ferramentas para se aprender a adquirir e a desenvolver as capacidades, que acarretam o uso dos recursos informáticos. A mobilização destas capacidades é fundamental na sociedade.

Esta dificuldade, em dactilografar, também proporcionou momentos de entreajuda. A solidariedade entre colegas, no momento de registo no computador, acarretou tolerância e respeito pelo outro. Tendo eu e algumas crianças do grupo aprendido como ensinar o uso das tecnologias, na medida em que, se fizéssemos pelas crianças que ainda não tinham adquirido a capacidade de dactilografar, estas não adquiririam esta competência.

No momento das comunicações era visível a responsabilidade e dedicação que o grupo de crianças tinha por este projeto. Evidencio este momento, pois o mesmo estabeleceu relações entre diferentes idades. Surgindo a partilha de conhecimentos, como de afeto entre todos envolventes.

O grupo de crianças deu vida ao projeto, porém isso não ocorreu de uma atuação profissional improvisada. Planifiquei tempos, espaços e previ eventuais imprevistos.

Em relação a esta vivência, o seu carácter desafiador, permitiu para a minha formação mobilizar e desenvolver competências de aprender a ensinar, aprender a fazer, aprender a estar com outro, num espaço mediado a partir de planificações bem estruturadas. Senti necessidade, para além da planificação geral do projeto, estruturar planificações diárias, que abrangessem os tempos e

as justificações da minha ação. O que proveu de um trabalho cooperado, comunicativo e rigoroso.

A construção de saberes provindos desta experiência foi igualmente gratificante no diz respeito relações humanas. Com este projeto é de enaltecer a ação coletiva. Viveram-se momentos de partilha, onde todos aprendemos a construir conhecimentos juntos. Este projeto foi um verdadeiro desafio de ensinar a aprender e aprender a ensinar.

3.4.2.3. Análise das reflexões e planificações da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico

Este subponto é referente ao projeto desenvolvido com o grupo de crianças, tendo em conta a temática do relatório *Cidadania na infância*. A estrutura do subponto é: inicialmente apresento as análises realizadas em relação às reflexões semanais e notas de campo, posteriormente exponho as análises realizadas em relação às planificações diárias, por fim apresento as considerações finais das respetivas análises apresentadas neste subponto.

Reflexões

No que diz respeito às reflexões apresento primeiro as reflexões e notas de campo selecionadas e posteriormente analiso-as. As análises estão organizadas e intituladas por momentos ou tarefas desenvolvidas. Para uma análise mais construtiva apresento excertos de notas de campo e excertos de registos escritos e registos fotográficos. Esta análise tem como intuito perceber como se viveu a cidadania participativa no contexto e se eu, enquanto professor-investigador, contribuí efetivamente para uma educação na e para a cidadania na infância.

Planificações

No que diz respeito às planificações pretendo rever e analisar as mesmas, com o intuito de perceber como contribuí para amplificar espaços de partilha, diálogo e de tomadas de decisões para o grupo. As análises das planificações remetem para excertos de reflexões semanais e notas de campo, onde se evidenciaram a inclusão de comentários reflexivos que ajudaram-me a progredir no processo de planificar. Apresento duas análises, que estão organizadas por ordem cronológica. A primeira análise remete para o meu processo de planificar entre o fim de outubro e o início de novembro. A segunda análise foi elaborada em janeiro, remetendo para o meu processo de planificar durante o mês de dezembro.

Considerações finais

No que diz respeito considerações finais pretendo de forma sucinta apresentar as conclusões obtidas com as análises das reflexões semanais e das planificações realizadas durante o período de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico.

3.4.2.3.1. Análise das reflexões e notas de campo da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico

Análise: *Trabalhos de grupo*

(Excerto da reflexão semanal de 16 de novembro a 20 de novembro de 2015)

O interesse e o desejo em querer saber mais sobre a história de Portugal era visível no grupo todos os dias desta semana através de diálogos, quando enriqueciam a biblioteca da sala com livros sobre história e com a realização de textos e desenhos livres sobre o conteúdo. Na figura seguinte apresento desenhos alusivos aos conhecimentos da História de Portugal elaborados pela R (9) e C.A. (9).



Figura 60 - Desenhos alusivos aos conteúdos programáticos.

As propostas de tarefas e de projetos sobre a temática encheram a assembleia no dia seis de novembro. Neste dia a turma chegou ao consenso, após um extenso debate, que o ideal era realizarem pequenos projetos sobre a temática. A ideia não era fazer os projetos na sala, mas sim serem autónomos o suficiente para preparar um projeto e quando este já estivesse pronto, apresentá-lo. Deste modo, decidimos abrir espaço para as comunicações de projetos na primeira hora das manhãs. O grupo regulava as comunicações através de uma tabela, dividida em três colunas: a primeira servia para colocar os elementos do grupo, a segunda o que queriam saber mais e a terceira remetia para o “formato da comunicação” e o dia em que queriam apresentar à turma. Exponho a tabela na figura seguinte:

Quem faz?	O que queremos saber mais?	Como vamos apresentar?
Diogo	Revolução de 1120	Power Point / Vídeo
Diogo	Revolução de 1120	Power Point / Vídeo
Diogo	Revolução de 1120	Power Point / Vídeo
Diogo	Revolução de 1120	Power Point / Vídeo
Diogo	Revolução de 1120	Power Point / Vídeo
Diogo	Revolução de 1120	Power Point / Vídeo
Diogo	Revolução de 1120	Power Point / Vídeo
Diogo	Revolução de 1120	Power Point / Vídeo
Diogo	Revolução de 1120	Power Point / Vídeo
Diogo	Revolução de 1120	Power Point / Vídeo

Figura 61 - Tabela de regulação dos trabalhos de grupo.

Nesta mesma semana, vários grupos apresentaram as suas pesquisas no período da manhã. Destaco o grupo do D.F. (9), B (9), G.M. (9), M.G. (9) e C.A. (9) em que todos tinham interesse em saber a biografia de alguns reis. Juntaram os reis, que cada um tinha curiosidade e apresentaram as suas pesquisas, de forma sucinta à turma. Em seguida, registo fotográfico do momento da apresentação.



Figura 62 - Momento da partilha dos novos conhecimentos.

O grupo trabalhou conforme os seus interesses, porém preocupou-se em apresentar de forma clara e apelativa para toda a turma. Dialogavam com os restantes colegas durante a apresentação. Os colegas iam colocando questões, e nós também, e eles iam apresentando e respondendo. O que significa, que não estudaram a informação, eles comunicaram o novo conhecimento apreendido e partilhavam-no com o coletivo. Sem ser um momento expositivo, mas sim construtivo. Tornou-se um momento de aprendizagens e de estabelecimento de relações entre todos. Penso ter sido muito importante, pois enriqueceu a forma como os conteúdos de Estudo do Meio eram abordados na sala.

Logo desde do início o grupo de crianças sugeriu e apelou para se desenvolverem trabalhos de grupo. Uma das propostas sugeridas, argumentadas e estruturadas nos momentos de Conselho foi o trabalho de grupo [Saber mais sobre a História de Portugal]. O estudo dos factos históricos faz parte do programa de Estudo do Meio do quarto ano, do 1.ºciclo do Ensino Básico. Compreendi, através da análise desta reflexão, que ao considerarmos as crianças como protagonistas das suas aprendizagens isto beneficia-as no processo de atingir as metas circunscritas para o 1.º ciclo do Ensino Básico.

As informações estão disponíveis muito facilmente para as crianças. Apreendo, desse modo, que o principal deverá ser ensinarmos a aprender a pesquisar essas informações. Auxiliando a criança, provocando questões que a façam adquirir esta capacidade. Propondo projetos que vão ao encontro dos interesses comuns, que não sejam meros trabalhos de grupo sem significado para os elementos dos grupos, mas pesquisas intencionais e construtivas para as suas aprendizagens.

Em momentos idênticos, que possam ocorrer no futuro, é importante ter em atenção um acompanhamento mais próximo dos grupos, considerando-me também elemento dos grupos de trabalho. Poderei assim provocar questões, que os leve a pesquisas mais direcionadas aos seus interesses projetados.

Nos momentos de realização do trabalho as crianças aprenderam a gerir as opiniões dos diversos elementos, a desenvolver as suas capacidades de argumentação e a consolidar numa apresentação os conhecimentos novos, como a analisada.

Compreendo que o importante, como futura profissional, será permitir que o estudo de factos históricos, por exemplo, seja feito de forma prazerosa e construtiva para todos, e não a transmissão de conhecimentos de forma hierárquica – professor para alunos; no sentido de estabelecer na sala um espaço de pesquisa, reflexão e partilha entre todos os elementos do grupo turma.

Análise: Aprender a pares, em grupo e em colétivo

(Excerto da reflexão semanal de 5 a 9 de outubro de 2015)

Nesta semana o momento de Apoio ao Estudo visou numa tarefa de ensino exploratório de português. Esta foi uma forma das crianças consolidarem os conhecimentos gramaticais através da realização de uma tarefa em grupos de trabalho.

A turma dividiu-se em grupos. Em que a cada grupo apenas foi distribuído um excerto de um texto, do manual adotado. Pretendia-se que cada grupo analisasse o tipo de retrato descrito, identificando os adjetivos e listando-os. Posteriormente foi proposto, que cada grupo apresentasse o seu trabalho, aos restantes colegas.

Eu e a professora cooperante ao acompanharmos os grupos visualizámos que cada um estava arranjar uma forma diferente de apresentar as descobertas realizadas. Compreendi a importância dessa ação, na perspetiva de que cada um encontrou um caminho, que no seu entender era mais claro, completo e apelativo. Porém, neste momento a professora cooperante começou a sugerir aos grupos a exploração que explorassem determinados itens da mesma forma que visualizou que outros grupos tinham explorado. Decidi conversar com a professora e fi-la compreender que seria mais construtivo para a turma se essas sugestões fossem dadas pelas crianças nos momentos em que os seus colegas estavam a apresentar. Deste modo, seria possível promover um debate, sobre as metodologias utilizadas por cada grupo, no momento de apresentação das tarefas. Assim, os grupos que ouviam sentiam-se mais interessados em apreender o que os colegas fizeram e o nosso papel seria, nesse momento, motivar os grupos a partilhar as suas ideias. A professora cooperante concordou com o meu ponto de vista.

(...) Nas imagens seguintes visualiza-se as quatro fases do processo da tarefa de ensino exploratório.



Figura 63-Ensino exploratório, as quatro fases do trabalho cooperado.

O momento de apresentação da tarefa tornou-se um espaço mais significativo para todos. Onde se consolidaram aprendizagens, se fortaleceu o gosto pelo trabalho e pelo estudo, se desenvolveram as capacidades de comunicação e intervenção e se efetivou a importância da originalidade.

Foram bastante importantes os momentos de apresentação, porque estes foram significativamente diferentes uns dos outros. O que proporcionou a todos os grupos construir aprendizagens em conjunto e este não ser apenas um momento de apresentação de informação. Na imagem seguinte apresento os trabalhos expostos, após terem sido complementados com as ideias sugeridas nos momentos de apresentação.

Percebi que, muitas crianças precisam de desenvolver mais a capacidade de comunicação nas apresentações. Porém nos momentos dos colegas partilharem as suas ideias sobre os trabalhos apresentados a turma já demonstra um grande à-vontade, com sugestões construtivas e que demonstravam interesse pelo trabalho do outro.

Compreendi, que as minhas intenções nas tarefas devem ser partilhadas na totalidade com a professora cooperante, e vice-versa, para ambas podermos desenvolver um trabalho cooperado mais coerente. Terei em atenção em futuras planificações escritas a especificação da intencionalidade.

(Excerto da reflexão semanal de 12 a 16 de outubro de 2015)

Nesta semana, uma das propostas de atividade visava consolidar os conhecimentos matemáticos, com o uso dos mesmos no quotidiano da vida humana. As professoras cooperantes das turmas de quarto ano decidiram que se iriam realizar exercícios do manual, com conteúdos relacionados com a divisão inteira. Um dos exercícios remetia para a divisão de caixas de ovos. Foi então, que junto com a professora cooperante, compreendemos a relevância da turma adquirir estas capacidades através de um exemplo real.

(...)



Figura 64 - Exposição dos trabalhos realizados cooperadamente.

Iniciámos com um debate em grande grupo, onde analisámos a receita exposta no quadro interativo. Analisámos as respetivas medidas de contagem, questionando ao grupo de crianças:

Marisa (eu) [Esta receita dá para comer dez pessoas então para vinte o que temos que fazer?

Marisa (eu) [Se somos vinte e duas pessoas na sala que quantidades precisamos?]

Esponaneamente o grupo, além de dar respostas e debate-las, explorou ainda a noção de dobro, de triplo e de metade da receita. Posteriormente propus o desafio [sabemos que podemos medir a farinha e o açúcar por uma caneca, o que teremos então de fazer?]. Este foi previamente planificado, tendo em conta o facto de não dispormos de uma balança. Neste desafio foi bastante interessante ver o raciocínio de algumas crianças. A turma compreendeu a variável, que na mesma caneca se consegue mais gramas de farinha do que açúcar, mas ambos ocupam o mesmo volume. O grupo escreveu as conclusões no caderno.

Seguidamente disponibilizei os materiais para a elaboração do bolo, dividindo a turma em três grupos de trabalho, cada grupo seguiu o que estava descrito na receita.

Esta tarefa promoveu um momento importante para a turma. O seu objetivo era consolidar os conhecimentos matemáticos a partir do quotidiano da vida humana. Esta forma de explorar os conteúdos matemáticos fez-me compreender que o grupo interligou noções matemáticas de forma mais clara. Tendo vivenciado o trabalho colaborativo, partilhando entre si os seus conhecimentos. A figura seguinte apresenta uma síntese fotográfica da atividade, onde é visível o trabalho cooperativo entre grupos.



Figura 65 - Atividade de exploração de uma receita.

Compreendo assim, que o conhecimento quando é apreendido com relação com a vida real torna-se útil e claro para a criança. Reconheço a importância de planificar mais

momentos como este, que relacionem conteúdos abstratos com a sua utilidade no contexto da vida humana. Propondo momentos/tarefas em que o conhecimento é adquirido por meio de um desafio. Na medida em que quero contribuir para a construção e consolidação de um ensino, que proporcione e se adapte às circunstâncias da vida, que seja contextualizado com vivências diárias das crianças.

(Excerto da reflexão semanal de 9 a 13 de novembro de 2015)

(...)

Foi proposta à turma a exploração dos pergaminhos a pares, que eram excertos de textos recolhidos em livros de História para crianças. Apenas a cada duas duplas coincidia o mesmo pergaminho. Cada dupla leu o pergaminho, sublinhou a informação importante e preencheu a tabela disponibilizada. A tabela ajudou-os a organizarem a informação.

(...)

Eu e a professora acompanhámos as duplas, o apoio disponibilizado na exploração da tarefa foi primordial, porque as informações que estavam a ter acesso eram conteúdos de história novos para as crianças.

Tenho a ressaltar o grupo do A (9) e da L (10), apesar de estarem a trabalhar em dupla compreenderam a informação do pergaminho de forma diferente. Os textos selecionados também motivavam a esta dupla compreensão, deste modo, a interpretação destes textos acarretava o uso das ferramentas de reflexão. O pergaminho, que calhou a esta dupla era sobre a chegada dos portugueses ao continente americano. O A (9) compreendeu que o processo de colonização tinha sido violento, desrespeitoso para povo que já vivia naquelas terras. Porém, a L (10) compreendeu que o descobrimento e a colonização do território brasileiro foram feitos de forma amigável e que contribui para o desenvolvimento do povo local, tendo afirmado:

L (10) [Nós ajudámo-los. Eles começaram a vestir-se e a seguir a nossa religião].

O A (9) respeitou muita a forma como a L (10) interpretou o texto porém afirmava:

A (9) [Eu percebo, isso é o que está escrito aqui. Mas se vires o outro texto dá a entender que nós chegamos lá e quisemos mandar naquilo tudo. Gostavas que chegasse aqui um E.T. e fizesse o mesmo?]

O debate entre os colegas foi intenso, tendo sugerido que no preenchimento da tabela colocassem as duas opiniões e refletissem com a turma sobre ambas no momento da apresentação da tarefa.

No momento da apresentação, a dupla ao ler as duas opiniões fez com que o restante grupo de crianças entrasse em debate. Foi então que intervimos no debate:

Marisa (eu): *[Existem sempre dois lados da história. Aquele que é lido pelos portugueses e aquele que leem os povos dos locais onde chegámos. Só podemos compreender a ousadia dos portugueses em busca de novos povos e a luta que existiu entre dois povos que não possuíam as mesmas armas.]*

(...)

Marisa (eu): *[Reparem, quando vocês tem um conflito existe sempre a versão, por exemplo, do A (9) e a versão da L (10). Um diz que bateu porque o outro lhe bateu e já compreendemos nos momentos da Assembleia, que se não ouvirmos os dois lados da história não podemos chegar a um consenso. O importante é vocês perceberem, que tem todas as capacidades para olhar para os factos históricos e interpretarem-nos. Não queríamos aqui apresentar o que aconteceu e pronto. Queríamos que vocês pesquisassem a informação e soubessem interpretá-la. O que me pareceu, que este grupo fez de uma forma muito completa.]*

O debate nos momentos de realização e nos momentos de comunicação com o coletivo proporcionou, naturalmente, um contributo para as aprendizagens do grupo. Foi benéfico este momento para desconstrução de ideias estereotipadas pelas sociedade. Efetivamente todas as histórias, como a História de Portugal, têm sempre mais que uma perspectiva dos factos. Penso que, em questões futuras, deve-se ter em atenção o desenvolvimento das competências de reflexão, estas possibilitam que a história não seja lida de uma só forma. Na minha opinião, esta forma metodológica beneficia em situações do quotidiano as ações das pessoas, porque quem vivencia num espaço escolar o desenvolvimento do “poder reflexivo” será capaz de viver a cidadania na sua essência.

(Excerto da reflexão semanal de 16 a 20 de novembro de 2015)

(...) Após a visita à biblioteca de Évora, quando já estávamos na instituição, compreendemos que era importante avaliá-la em grupo. Foi então que surgiu a ideia de escrevermos uma notícia a publicar no jornal do agrupamento. A sugestão da notícia partiu de mim e a respetiva publicação partiu da I(9). Este momento destacou-se pela construção de um texto em grande grupo. Em que todos íamos partilhando as aprendizagens e registando-as no quadro. Como é

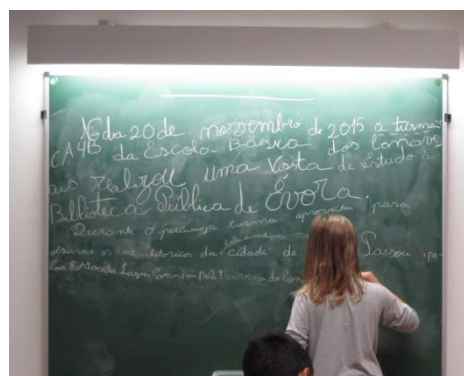


Figura 66 - Construção de uma notícia para o jornal.

evidente na figura. A redação da notícia proporcionou uma partilha de perspetivas do momento vivido no exterior. Foi a partir do debate, que se construiu um texto, para partilhar com toda a comunidade.

Esta análise pretende, através destes quatro excertos, evidenciar alguns dos trabalhos/tarefas (realizados/as em pequenos grupos e em coletivo) que para mim foram mais significativos. Compreendendo que, nos excertos citados, já analisei as situações em particular.

Estas análises semanais fizeram-me perceber que estas tarefas proporcionaram aprendizagens significativas, tendo recorrido à autonomia como motor de força da aprendizagem dos conteúdos específicos. Pretendia-se com estes momentos o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa, como a exposição de ideias, a argumentação e o estabelecimento de consensos. Desenvolver capacidades de pesquisa e não de exposição de informação, em que o conhecimento resultasse de um ato coletivo reflexivo.

Nos momentos de planeamento das atividades existiu a preocupação pela interdisciplinaridade. O planeamento destas atividades teve em conta tanto as metas definidas pelo Ministério da Educação, como as capacidades sociais defendidas pela lei de bases do sistema educativo.

Sublinho que estes foram momentos sugeridos e planeados por mim e pela professora cooperante. Compreendo que existem várias possibilidades e formas de explorar os mesmos conteúdos e capacidades, mas para nós o principal foi o eixo do trabalho em equipa, que promoveu um desenvolvimento das capacidades de um cidadão participativo na vida da sociedade.

Para a investigação-ação o principal objetivo com estas explorações de tarefas era criar espaços integradores. Acreditando, tendo sido verificado depois da execução dos planeamentos, que os momentos de grupo proporcionam efetivamente para as crianças diferentes formas de aprender a pesquisar, aprender a fazer e aprender a estar com outro.

Análise – A literatura como ponte para a reflexão da ação

(Excerto da reflexão semanal de 12 de outubro a 16 de outubro de 2015)

Nesta semana saliento os momentos de Oferta Complementar, que ocorrem durante uma hora, no período da tarde, à sexta-feira. Através da leitura do livro de José Saramago “A maior flor do mundo” foi possível dialogar em grupo, sobre os valores, que a moral do respetivo livro consagrava.

Após lermos a obra, refletimos em grande grupo sobre a mesma. No momento final, quando eu questionei [Para vocês, qual é a moral que este livro transmite?], foram várias as afirmações, tendo originado um debate de ideias.

G.O.B. (9) questionou [Uma moral significa o quê?]

Professora cooperante afirmou [O que conseguimos aprender com este livro. Certamente que José Saramago deixou uma mensagem neste livro. Algo que possamos refletir sobre as nossas ações.]

C.S. (9) afirmou [Eu acho que ele queria que nós protegéssemos as flores!]

M.G.C. (9) disse [Eu acho que ele queria isso, mas eu pensei que podia ser mais, podemos proteger a natureza.]

Foi nesse momento, que se registaram as opiniões das várias crianças no quadro.

Após o debate de ideias, a L (10) conseguiu chegar a um consenso, simples e coerente com a obra.

L (10) concluiu [Cada um de nós pode fazer a diferença no mundo.]

Ao dialogarmos coletivamente acerca da afirmação da L (10) e das restantes, registadas no quadro, o grupo chegou à conclusão que [Apesar de sermos crianças, por mais pequeno que seja o nosso gesto, podemos salvar o mundo.]

(...) Num diálogo, fora do contexto da sala uma criança confessou:

M.L. (10) [Quando exploramos a moral da história é que compreendi realmente a história toda. Porque íamos contado pouco a pouco a história.]

(...)

(Excerto da reflexão semanal de 19 de outubro a 23 de outubro de 2015)

Durante esta semana apenas estava previsto apresentar a obra à turma e analisá-la oralmente através do registo escrito do manual. Esta atividade espontaneamente tornou-se num pequeno projeto. A turma demonstrou bastante interesse pela obra e eu e a professora cooperante, com o intuito de promover aprendizagens prazerosas, observamos este interesse e planificamos explorações da obra em diversas áreas curriculares. Inicialmente para os tempos de português e de oferta completar, mas

rapidamente atravessou para os tempos de expressão plástica, expressão dramática e matemática.

Este pequeno projeto foi benéfico para a construção de saberes em relação à obra, os diálogos da M.G.C. (9) fazem a mesma reflexão.

M.G.C. (9) [O teatro foi bom, assim para quem não tinha compreendo a história já ficou a perceber.] (...)

(...) Terminámos o pequeno projeto com uma exposição na biblioteca. Esta não estava exclusivamente no espaço da biblioteca. A exposição intencionalmente havia sido colocada na janela, que está virada para o pátio de entrada instituição, com o objetivo dos familiares observarem os trabalhos expostos, como apresentado na primeira figura da figura seguinte.



Figura 67 - As diversas formas como o grupo explorou a obra de Saramago.

Com esta análise saliento os momentos destinados à Oferta Complementar de obras literárias, onde surgiu outro foco de pesquisa. Todas as semanas era oferecido uma hora de leitura de obras literárias. As obras escolhidas são leitura obrigatória do currículo de Português de quarto ano de escolaridade, havendo ainda espaço para a seleção entre as obras listadas pelo Ministério da Educação, essa seleção foi realizada pelo Grupo Ano do agrupamento.

Através do livro *A maior flor do mundo*, de José Saramago; *Mistérios*, de Matilde Rosa Araújo e do livro *Rouxinol e o Imperador da China*, de Hans Christian Andersen; desencadearam-se diálogos intencionais acerca da moral de cada livro.

Acredito que a leitura destas obras contribui para a valorização da dimensão humana, ao suscitar-se no grupo a reflexão e a sensibilização para a igualdade, o respeito pela natureza, os direitos e os deveres sociais e a solidariedade. Com estas práticas compreendo que, a exploração das obras literárias a partir do questionamento e da reflexão são momentos de diálogo e discussão que privilegiam a reflexão dos valores que a Carta dos Direitos Humanos defende. Sublinho a importância destes momentos reflexivos como oportunidade de desenvolver capacidades nos cidadãos, que os poderá ajudar a reproduzir atitudes de defesa e respeito pela vida da terra.

Aprendi que estas obras listadas pelo Ministério da Educação ao se refletir sobre a sua moral/mensagem não só poderão ajudar as crianças a compreender melhor a obra, como poderão ajudar as crianças a refletirem sobre as suas ações na vida social.

Análise - Diálogos intencionais

(Excerto da reflexão semanal 21 de setembro a 25 de setembro de 2015)

Apesar de já conhecer o grupo, eu e eles não somos as mesmas pessoas. Pois eles cresceram e desenvolveram a sua identidade e eu, enquanto aluna universitária, estes dois anos de vivências e de leitura fizeram com que o meu olhar nesta semana tivesse em foco diferente. Uma das aprendizagens que fiz no estágio cooperado no pré-escolar foi compreender a importância de me envolver nos momentos do recreio. Na verdade se quero compreender e conhecer as crianças da turma na sua inteireza tenho que experienciar com elas as suas múltiplas vivências. Logo isso passa por estar presente e viver os momentos de recreio e de refeição na escola.

(Excerto da reflexão semanal de 23 de novembro a 27 de novembro de 2015)

Nesta semana, na terça-feira, quando estive presente nos momentos de refeição reparei, que os adultos serviam ao grupo de crianças a água. A preocupação com o cuidado de “não podem deixar verter água” faz com que os adultos sirvam água e as crianças não se responsabilizem pela quantidade servida. O que fez com que eu questionasse uma das crianças, que ao levantar o tabuleiro tinha ainda o copo cheio.

Marisa (eu) [Pediste para te colocarem água?]

G.B. (9) [Sim!]

Marisa (eu) [Então porque não bebeste a água que pediste?]

G.B. (9) [Porque era muita!]

Marisa (eu) [Então, para a próxima vez, pede só quando tiveres mesmo sede ou pedes menos quantidade. A água como todos vocês já sabem é um bem precioso e nós temos a responsabilidade de não a desperdiçar.]

M.E. (9) [Eu tenho cuidado quando tomo banho!]

C.S. (9) [Marisa esta água é da torneira!]

Marisa (eu) [Mas toda a água potável a que sai da torneira ou a que sai da garrafa é escassa. Temos a obrigação de proteger o nosso planeta, mesmo nestes gestos mais pequenos. Como o livro da Maior Flor do Mundo, um pequeno gesto faz toda a diferença, lembram-se?]

O diálogo acabou por não se desenvolver mais, porém na sexta-feira, quando voltei a estar presente no momento da refeição, a criança que questionei inicialmente ao ser servida de água afirmou:

G.B. (9) [Não coloque o copo cheio, porque eu não vou conseguir beber toda].

Compreendi, que os meus diálogos quando são projetados de forma intencional poderão provocar reflexões, que sejam reflexo em mudanças de atitudes.

(Excerto da reflexão semanal 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015)

(...) O facto do grupo de crianças ter conseguido estar no campo de futebol com outras turmas proporcionou-lhes e proporcionou-me ricas interações. Conseguia observar o cuidado que o grupo tinha pelos mais novos, conseguia dialogar com crianças de diferentes turmas sobre os seus interesses e gostos. Sentia o grupo CA4B nos momentos de regresso para a sala rodeado de bom espírito.

Nos momentos em que eu chegava ao campo de futebol, a primeira coisa que questionava era [Já fizeram equipas?]. O grupo agia autonomamente e distribuía-se pelo que considerava mais justo. Comecei então, ao longo destas últimas duas semanas, a observar equipas mais heteróginas, quanto às idades e quanto ao género. O que

enriqueceu o jogo, os diálogos, o cuidado e a relação com o outro. Terminou finalmente a divisão de raparigas e rapazes como equipas, ou mais novos e mais velhos.

Com esta análise reflito, que era difícil focar-me apenas no Diário de Turma. O espaço de debate criado e a motivação da turma desencadeavam uma pluralidade de momentos para recolha de dados para a investigação. Ao envolver-me com o grupo nos momentos do recreio e das refeições era impossível não observar e recolher dados para a investigação a que me propus. Nestes espaços vivi experiências que demonstravam as aprendizagens sociais que o grupo estava a construir/desenvolver enquanto cidadão.

O futebol foi um dos *desencadeadores* destas observações. A partir do jogo de futebol consegui observar interações entre turmas, que reproduziam mudanças de atitudes nas relações entre pares. As questões de género mencionadas nos excertos fizeram com que surgisse a necessidade de promover uma igualdade na participação de todos. De maneira que, isso implicou estar envolvida nas brincadeiras livres, para tentar promover valores coerentes com o que defendo e estímulo na sala.

Percebi que as questões e respostas intencionais direcionadas para o grupo de crianças não podiam nem ser planeadas, nem ser consideradas quais as *certas* ou as *erradas*. De maneira que, compreendi que nestes momentos o melhor era observar, questionar e levar as crianças a questionar as suas ações. Penso que esta minha atitude foi fundamental para desenvolver uma *prática educativa inclusiva*, que fomentasse a igualdade de participação de todas as crianças da escola.

O poder de avaliar as minhas capacidades, ações e discursos provem da valorização que eu dou ao meu papel na educação. Na medida em que, não podemos apenas preocuparmo-nos em avaliar o que a criança adquiriu, todavia também devemos pensar se os nossos instrumentos e metodologias estão a resultar. Consegui perceber, através da relação entre avaliar a nossa docência e avaliar a criança, que o mais importante enquanto profissional é envolver-me numa comunidade de aprendizagens. Desta forma, podemos progredir projetos comuns, apropriados das mesmas ideias e atitudes, tanto com os adultos e como com as crianças da instituição.

Posso afirmar com esta análise, que adultos e crianças coabitam no espaço escolar, ambos são humanos e ambos são cidadãos à luz da lei do nosso país. Alteram-se as idades, mas a nossa inteireza enquanto ser humano mantém-se. Se descermos do pedestal que a palavra *adulto* acarreta e se nos envolvermos no quotidiano da criança aprendemos a viver (em todos os lugares da instituição) e a conviver (com todos os indivíduos da instituição) em harmonia, para que a escola seja um espaço em que se desfrute do presente.

3.4.2.3.2. Análise das planificações em PES 1.º ciclo do Ensino Básico

1.ª Análise: Fim de outubro início de novembro

No que diz respeito às planificações durante o mês de outubro, primeiro período de planificação, compreendi eventuais dificuldades na minha ação, apreendi os gostos e interesses do grupo de crianças, percebi a metodologia da professora cooperante e observei espaços e tempos onde devia propor planeamentos de atividades. Estas foram registadas em notas de campo e até mesmo nas reflexões semanais.

No que diz respeito às dificuldades na minha ação compreendi fragilidades na gestão do tempo. O facto de se ter que cumprir um horário, delineado pelo agrupamento, estava a ser difícil de gerir. Pretendo, nas próximas planificações, no que diz respeito às estratégias das atividades, definir o tempo previsto para cada fase do desenrolar de uma atividade proposta. Já o faço nas planificações dos momentos de expressão motora e tem tido resultados positivos. Compreendo que o tempo previsto deve ser uma orientação, de maneira a poder realizar as planificações na íntegra.

Sinto necessidade nas próximas planificações escrever a justificação da atividade proposta. De forma a responder ao problema detetado nas reflexões semanais, como é exemplo o próximo excerto da reflexão da semana de cinco a nove de outubro.

(Excerto da reflexão semanal de 5 a 9 de outubro de 2015)

Compreendi, que as minhas intenções nas tarefas devem ser partilhadas na totalidade com a professora cooperante e vice-versa, para ambas podermos desenvolver um trabalho cooperado mais coerente. Terei em atenção em futuras planificações escritas a especificação da intencionalidade.

Apesar de ter, constantemente, diálogos com a professora cooperante e realizarmos os planeamentos das propostas semanais juntas, percebo que é necessário partilhar nas planificações diárias a justificação da intencionalidade, desse modo podemos perpetuar uma ação verdadeiramente cooperada e coerente.

No que diz respeito ao planeamento dos momentos de debate o carácter destes permite recorrer à espontaneidade. Porém, através das reflexões e notas de campos consigo identificar eventuais dificuldades das crianças, que devo ter em conta nos próximos momentos de planeamento dos debates, de forma a promover a experiência do debate a todas as crianças com identidades diferentes. Compreendi na reflexão de cinco a nove de outubro, que o grupo necessita de desenvolver as capacidades de participação e exposição de ideias num debate.

(Excerto da reflexão semanal de 5 a 9 de outubro de 2015)

Muitas crianças precisam de desenvolver mais a capacidade de comunicação nas apresentações.

Com esta afirmação percebo que devo dar resposta a esta problemática. Dessa forma, nas próximas planificações deverei planificar as questões motivadoras do debate. Será uma forma de mediar os momentos de partilha coletiva.

Na primeira semana, nos momentos de observação reparei na problemática do espaço exterior/recreio, afirmando na primeira reflexão:

(Excerto da reflexão semanal 21 de setembro a 25 de setembro de 2015)

Quando se vive e desfruta-se deste espaço compreende-se a falta de vegetação, a falta de zonas cobertas ou zonas com sombras, a falta de areia, a falta de um espaço para criar.

*O espaço exterior não tem árvores suficientemente grande para se estar à sombra, tem uma pequena área com areia, ocupada com uns vasos, e tem um grande campo de futebol, que é ocupado apenas por uma turma, conforme estipulado no horário. Esta é uma nova ferramenta da escola. Questionei-me então: **Porque é que não podem ser as crianças a mediar este espaço? Quais foram os motivos que levaram a construir esta ferramenta? Porque é que as turmas não se podem misturar?***

Compreendo a problemática arquitetónica e a tentativa da coordenação em harmonizar a vida deste espaço. Porém percebi, que a minha ação carece de planificações que remetam para atividades neste espaço. Inicialmente irá passar por estar presente e viver os momentos de recreio com o grupo de crianças. Fortalecendo a minha relação com o grupo e compreendendo as suas múltiplas identidades. Posteriormente atuar através de diálogos e atitudes, que sejam reflexo das minhas intencionalidades, que defendo no relatório PES.

Ainda em relação ao espaço exterior compreendo as barreiras arquitetónicas entre 1.º ciclo e pré-escolar. Como reflito na semana de vinte e um a vinte e cinco de setembro:

(Excerto da reflexão semanal 21 de setembro a 25 de setembro de 2015)

Sendo uma escola heterogenia e inclusiva, isolar os mais novos por proteção, a meu ver, não deveria fazer parte das preocupações arquitetónicas. Permitir o estabelecimento de uma relação protetora e promotora da autonomia das crianças, uma condição fundamental para o desenvolvimento positivo de todas (...) Aprendendo a envolver-me nas suas brincadeiras, desfrutando com elas do seu mundo rico em aprendizagens e consoante os interesses, que estas demonstrem, pretendo ajudar a construir com a coordenação e com as crianças uma solução.

Deste modo, cabe-me em próximas planificações enriquecer o espaço institucional com relações entre as múltiplas idades existentes na intuição com o sentido de desenvolver valores como a autonomia e a responsabilidade das crianças, uma condição fundamental para o desenvolvimento cívico de todas.

Pretendo nas próximas análises de planificações, verificar alterações no que diz respeito à forma como poderei planificar indo ao encontro da temática do relatório: *Cidadania na infância*.

2.ª Análise: *Janeiro*

Em relação às planificações, num modo geral, percebo que consegui superar as dificuldades encontradas na primeira análise e dar resposta às problemáticas observadas.

Desta forma, alterei a estrutura dos meus planeamentos. Comecei a descrever mais detalhadamente o ponto que corresponde à *Avaliação*, no sentido de compreender como poderia observar e recolher informação para o relatório PES.

Tive em conta a primeira análise e comecei a redigir a justificação das propostas de atividades, assim expus de forma clara a intencionalidade. O que contribui efetivamente para uma docência mais cooperada e coerente com a professora cooperante.

Compreendi a utilidade de planificar questões que motivassem os momentos de debate/coletivos e os momentos em que a turma trabalhava em pequenos grupos. Deste modo nas planificações, no ponto respetivo às estratégias da ação, redigia estas questões. As reflexões que surgiram no grupo, nestes momentos, acredito que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de expressar ideias em discurso oral. Considero esta capacidade fundamental para se viver de forma participativa na sociedade, na medida em que saber expressar e justificar as suas ideias ajuda os cidadãos a terem um papel ativo na comunidade.

Através das notas de campo percebi que as avaliações orais em grande grupo, que realizávamos no fim das atividades, silenciavam as opiniões de algumas crianças. Desse modo, senti necessidade de alterar a forma de reflexão e de avaliação das atividades. Comecei a disponibilizar em certas atividades/tarefas ferramentas de avaliação em registo escrito, não tendo abolido a avaliação oral em grande grupo. Exemplo desta alteração foi a avaliação dos trabalhos autónomos de História de Portugal, onde foi sugerido que os grupos avaliassem por escrito. Desta forma, refletiam sobre as suas atitudes e aprendizagens, responsabilizando-os pelas suas ações e estratégias nos momentos de aprender em pequeno grupo.

Em forma de síntese, considero que planifiquei vários momentos que contribuíram para *uma educação na e para a cidadania*. Analiso que planifiquei para todas as áreas, regularmente, atividades em que era visível a minha

preocupação com a coerência da problemática defendida no relatório PES. Na medida em que, promovi a aquisição e o desenvolvimento de atitudes e valores cívicos por parte das crianças num exercício diário da cidadania, através de atividades como as tarefas de ensino exploratório, os trabalhos em pequeno grupo, os debates coletivos, a realização do projeto e através dos momentos de Conselho e da ferramenta do Diário de Turma.

Como já foi salientado planifiquei, para **todas as áreas**, atividades que incidiram na temática do relatório.

A área de conteúdo de **Expressão e Educação Físico-Motora (E.E.F.M.)** facilita a abordagem da temática do relatório. Na verdade, mesmo antes da minha intervenção através desta já existia um desenvolvimento das capacidades sociais das crianças, porque o carácter desta área já incide na aquisição e desenvolvimento de valores cívicos O programa assim o afirma, “O conteúdo deste Programa assegura, também, condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às actividades (matérias) próprias da E. F. e aos respectivos processos de aprendizagem.” (ME, 2004, p.35). Ainda assim planifiquei diversas atividades em que fomentei o trabalho em pequeno e grande grupo, as relações entre pares e a igualdade de género, através das atividades de *aquecimento*, dos *jogos de regras* e nos momentos de *retorno à calma*.

A área de conteúdo de **Expressão e Educação Dramática (E.E.D.)** destaco os momentos em que planifiquei a representação dos excertos das obras literárias, que o grupo estava a analisar nos momentos de Oferta Complementar. Compreendi, através de diálogos com as crianças, que estas propostas de atividades proporcionaram-lhes a compreensão e consolidação dos objetivos traçados pelas Metas de Português de 1.ºciclo. Com as atividades destinadas E.E.D. fomentei ainda a partilha e a reflexão entre pares, através da criação de pequenos grupos que representavam as suas interpretações das obras, desta forma, aprendiam a expressar as suas ideias.

Planifiquei, tendo em conta área de conteúdo de **Expressão e Educação Musical**, diversos momentos de grande grupo. Saliento um dos mais importantes para o relatório: *A construção da banda sonora de um filme*. Com esta atividade o

coletivo contribuiu partilhando conhecimentos e expressando as suas opiniões para se conseguir conceber um registo musical criado por todos.

Para a área de conteúdo de **Expressão e Educação Plástica (E.E.P.)** planifiquei momentos que deram resposta ao relatório e às problemáticas encontradas no espaço exterior. Saliento para esta caso a atividade de *desenhar na areia*, sendo um objetivo do programa E.E.P.. Nesta atividade, os vários grupos desenharam em primeiro lugar numa folha de papel e posteriormente reconstruíram o desenho projetado, na areia do espaço exterior. Este planeamento proporcionou o enriquecimento das brincadeiras do espaço exterior e proporcionou a compreensão de que a brincadeira é uma das formas de aprender para a vida.

No que diz respeito às áreas de conteúdo de **Matemática, Português e Estudo do Meio** propus vários momentos de debate sobre os conteúdos específicos de cada uma das áreas. Planifiquei para estas unidades momentos de ensino exploratório, trabalho em pequenos grupos e trabalho em coletivo. Creio que estes momentos propocinaram ao grupo uma educação na e para a cidadania, porque estes permitira-lhe participar, partilhar, expressar e refletir sobre o que lhe influência no contexto da vida escolar.

Concluo, que existiu uma grande evolução da primeira para a segunda análise das planificações. O que significou bastante: para a construção das minhas aprendizagens em relação à profissão. Considero, que foi igualmente significativo para as aprendizagens e as relações das crianças do grupo. Acredito que as alterações realizadas nas planificações ajudaram efetivamente na relação e na conformidade no/do trabalho entre mim e a professora cooperante.

3.4.2.3.3. Considerações finais da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico

A minha ação no contexto teve como foco contribuir para ampliar os espaços de partilha e aprendizagem entre o grupo, respeitando o programa do 1.º ciclo do Ensino Básico. Desse modo, inseri a temática da investigação de forma transversal nos diferentes tempos e espaços do quotidiano do grupo. Comecei por justificar a intencionalidade das propostas de tarefas ao grupo, o que contribuiu efetivamente para uma docência mais cooperada e coerente com a professora cooperante e permitiu que o grupo de crianças participasse de forma reflexiva na planificação da sua educação.

As análises apresentadas neste subponto fizeram-me compreender que contribui para uma educação na e para cidadania na infância, através de trabalhos de grupo elaborados de forma autónoma, através da exploração de tarefas em pequenos e em grande grupo, através da análise da literatura selecionada pelo Ministério da Educação e através de diálogos intencionais que perpetuei.

Com os trabalhos de grupo elaborados de forma autónoma, pesquisas acerca da História de Portugal, compreendi que ao considerarmos as crianças como protagonistas das suas aprendizagens isto beneficia-as no processo de atingir as metas circunscritas para o 1.º ciclo do Ensino Básico. Na medida em que, as informações estão disponíveis muito facilmente para as crianças, desse modo, enquanto profissionais, o principal deverá ser ensinarmos a aprender a pesquisar essas informações. Podemos auxiliar a criança provocando questões que a façam adquirir capacidades como: recolher informação, refletir sobre a pertinência das pesquisas, gerir as opiniões dos diversos elementos do grupo e desenvolver as suas capacidades de argumentação. Através destes trabalhos estabeleceu-se na sala um espaço de pesquisa, reflexão e partilha entre todos os elementos da turma. O que contribuiu, a meu ver, para uma aprendizagem dos conhecimentos de forma participativa, numa educação na e para a cidadania.

Compreendi através da exploração de trabalhos/ tarefas a pares, em grupo e em coletivo que desta forma desenvolve-se capacidades de pesquisa e não de exposição de informação, porque o conhecimento resultou de um ato coletivo reflexivo. Considero que a autonomia, nestes processos de trabalho, foi a base da

aprendizagem dos conteúdos específicos. Verifiquei com estas tarefas o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa, como a exposição de ideias, a argumentação e o estabelecimento de consensos. Com esta estratégia/metodologia de trabalho proporcionou efetivamente para as crianças diferentes formas de aprender a pesquisar, aprender a fazer e aprender a estar com outro.

A análise da literatura selecionada pelo Ministério da Educação foi uma ponte para a alteração de atitudes por parte do grupo. Na medida em que, a exploração das obras literárias através do questionamento e da reflexão em coletivo foram momentos de diálogo e discussão que privilegiam a reflexão dos valores que a Carta dos Direitos Humanos defende. Compreendi, que analisar coletivamente obras literárias e refletir sobre a sua moral/mensagem não só poderá ajudar as crianças a compreender melhor a obra, como permitirá que as crianças reflitam sobre as suas ações, na vida social.

Compreendi que estas estratégias de trabalho beneficiaram as aprendizagens de todo o grupo. Para mim, enquanto professora em formação, aprendi que nestes momentos a observar, a questionar e a levar as crianças a questionar as suas ações, o que proporcionou uma prática educativa inclusiva, que fomentasse a igualdade de participação de todas as crianças.

Em suma, esta metodologia de trabalho contribui para uma educação na e para a cidadania na infância. Na medida em que, esta estratégia de trabalho amplificou no contexto espaços de partilha, de diálogo, de reflexão, de conhecimento e de tomadas de decisões para o grupo de crianças, através da promoção de propostas pedagógicas intencionais, que proporcionaram a aquisição e o desenvolvimento de atitudes e valores cívicos por parte das crianças, num exercício diário da cidadania num ambiente verdadeiramente democrático.

Considerações finais da Dimensão Investigativa

O presente relatório incidiu na temática *Cidadania na infância*. Tive como propósito legitimar a criança como sujeito social (a criança cidadã) e contribuir para uma educação que vise a cidadania como direito na infância. Foi deste modo que nesta investigação propus-me a querer compreender como um docente poderia *contribuir* para se efetivar uma *educação na e para a cidadania* na infância.

A realização do primeiro capítulo do relatório permitiu apresentar a complexa e ambígua definição do conceito de *cidadania* e permitiu-me compreender as implicações desta temática na educação. O mesmo capítulo possibilitou fundamentar a pertinência desta investigação para o contexto político e social em que vivemos. O que fortaleceu os meus conhecimentos em relação ao tema e proporcionou-me adquirir competências para o desenvolvimento de uma prática intencional e coerente com a temática da investigação.

Tendo em conta as aprendizagens realizadas com a elaboração do quadro teórico, que sustenta esta investigação, a minha ação no estágio consistiu em observar, refletir e cooperadamente também planificar tempos e espaços, que contribuíssem para uma educação na e para a cidadania na infância, com o objetivo de promover a aquisição e o desenvolvimento de atitudes e valores cívicos por parte das crianças, através do exercício diário da cidadania.

A minha prática pedagógica teve por base primeiramente a observação. A partir da observação direta do contexto, da minha envolvência nos diversos espaços e tempos e das minhas questões às crianças e aos adultos das instituições permitiram-me registar notas de campo e construir de forma reflexiva o segundo capítulo deste relatório. O Capítulo 2 apresenta a caracterização reflexiva dos locais das instituições, o contexto físico e social das instituições, das salas e dos grupos com que intervimos. Esta caracterização reflexiva foi fundamental para estruturar a investigação. Na medida em que, pude compreender os valores, os objetivos pedagógicos e as planificações da ação educativa das instituições e dos professores cooperantes, como pude compreender as necessidades e os interesses de cada criança e do coletivo. Desta forma, desenvolvi um projeto de investigação orientado pela conceção de

professor-investigador, construindo um olhar direcionado para a criança, para as suas experiências, vivências e ações.

As ferramentas audiovisuais, as notas de campo, as planificações, as reflexões diárias e semanais serviram na investigação para manter na memória as experiências vividas. Apresentei no Capítulo 3 as análises, que realizei, destas ferramentas. O que me permitiu reler, fundamentar, compreender e aprender com os momentos que ocorreram no contexto.

Em suma, o quadro teórico apresentado e analisado no Capítulo 1, as caracterizações reflexivas dos contextos apresentado no Capítulo 2 e as análises realizadas no Capítulo 3 possibilitaram-me produzir um conjunto de materiais que contribuíram significativamente para responder às perguntas delineadas para esta investigação.

[O que é que a cidadania pode significar nos contextos educativos?]

Compreendi através do quadro teórico que nos contextos educativos existe interação, problemas sociais, crianças que não são apenas aprendizes são sobretudo membros de uma sociedade e que também nela intervêm e a sua ação faz diferença no presente.

Contendo as aprendizagens realizadas com as análises, que fiz da legislação portuguesa, da legislação brasileira e das legislações internacionais (UNESCO) depreendi que se defende a escola igualitária, onde se faculte aos cidadãos capacidades de autonomia e de coconstrução das suas aprendizagens. Desse modo, a cidadania nos contextos educativos deve ter em conta o desenvolvimento das competências sociais da criança, para a mesma poder participar ativamente na sociedade. Só será possível se os diversos contextos abrirem espaço para que a criança adquirira as capacidades cívicas na vida social da própria instituição.

Torna-se importante evidenciar o que a cidadania significa nos contextos onde realizei o estágio, no contexto de pré-escolar na instituição NEI Z-11 e no contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico na instituição Escola Básica do Canaviais.

Em Florianópolis, no **NEI Z-11**, compreendi que a cidadania naquele contexto influencia em larga medida, no sentido em que, era necessário, enquanto docentes, estimular as crianças para agirem analisando os factos e

elaborando ideias, para dialogarem sobre os mesmos com os outros, garantido assim a conquista de conhecimento, um pensar cooperativo e construtivo.

Foi visível por exemplo nos diálogos sobre as regras da sala, em que as regras da sala foram negociadas no início do ano letivo pelo grupo. Estas são, tal como a professora mencionava várias vezes nos momentos de diálogo, uma ferramenta de boa vivência do coletivo. As crianças reconheciam isso e conversavam umas com as outras sobre as regras, de forma natural e espontânea, tornando-se mediadoras dos conflitos, que surgiam porventura na sala. Esta reflexão diária acerca das regras estabelecidas por todos acarretava um entendimento entre as diferenças de todos, o que a meu ver, trazia para o grupo autonomia na gestão de conflitos e respeito pelos pares apoiando-me nas palavras de Vasconcelos (2007, p.113):

O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, (...), interiorizando um sentido de responsabilidade social.

Saliento ainda o incentivo, por parte da professora cooperante, à expressão das identidades culturais nos momentos de diálogo em grande grupo, deste modo permitia que a criança desenvolvesse respeito pelas díspares culturas existentes no grupo.

Em Évora, na **Escola Básica do Canaviais**, compreendi que desenvolver as competências que estão intrínsecas na educação para a cidadania possibilita aos espaços educativos ter cidadãos ativos, interventivos e construtores desse mesmo espaço. Na medida em que, a professora cooperante no quotidiano responsabilizava o grupo de crianças, provocando questões para desenvolver capacidades de espírito crítico. O seu discurso não era repleto de respostas, mas sim de questões, envolvendo o grupo em ambientes pensantes, em relação ao conhecimento, motivando-o para a pesquisa. A base das suas aulas era diálogo negociado, defendia também atitudes que revelassem o pensamento crítico. Responsabilizava as crianças do grupo para as suas decisões, apelando à

coerência nos argumentos. Ao estarem e pertencerem a um espaço ativo e aberto ao diálogo deviam ser coerentes e argumentativos, responsáveis por apresentar uma justificação para as suas afirmações. O que beneficiava o espaço de debate e de construção de conhecimento. Compreendi que esta estratégia metodológica promovia atitudes de reflexão e partilha, valores como respeito, dedicação e responsabilidade em relação ao conhecimento e às relações entre pares. Apoiando-me nas palavras de Araújo (2008, p.106) que afirma:

É fundamental que os docentes possam contribuir para a autonomia dos seus alunos, defendendo a prática do diálogo, da discussão e da resolução de conflitos, que ajudem os alunos a participar na vida das escolas, num clima de respeito, dignidade, diálogo e solidariedade.

Aprendi através da experiência nos dois contextos, que a cidadania nos contextos educativos não traz apenas benefícios para a comunidade e a sociedade num todo possibilita também construir um ambiente escolar onde se viva democraticamente. Quero com isto dizer, que o desenvolvimento das competências sociais da criança e aquisição de valores cívico (capacidades de reflexão e expressão de opinião, respeito e tolerância) possibilitam a formação da criança cidadã não apenas para agir e intervir na sociedade, como para agir e intervir na comunidade escolar.

Em suma, a cidadania nos contextos educativos significa viver num espaço onde se partilha e reflete, onde se aprende no diálogo e na interação com o outro. Recorro às palavras de Araújo (2008, p.107) que reforçam esta conclusão, “investir no desenvolvimento das competências de debate de ideias e de tomada de decisões poderá reforçar a responsabilidade, a capacidade de ter poder de decisão e fortalecer o sentimento de pertença”, da criança à instituição.

[Como se promove a cidadania nas instituições escolares?]

No momento de pesquisa, diversos autores inquietaram para a reflexão da temática, sobretudo para a reflexão do próprio título da investigação. Pelo título está subjacente a minha conceção de cidadania e de educação. Nessa conformidade, compreendo a aprendizagem (tanto do conhecimento cognitivo, como das intervenções sociais) como um processo ao longo de toda a vida.

Desse modo, valorizo os espaços educativos como espaços cívicos, onde se desenvolvem competências para se intervir na sociedade agora e no futuro, tal como Figueiredo afirma “educar para a cidadania pressupõe educar na cidadania pela cidadania” (1999, citado por Araújo, 2008, p.92).

Considerando como referência o quadro teórico do Capítulo 1 constato a diferenciação e a valorização da expressão educação na cidadania e educação para a cidadania. Na verdade, a literatura sobre a cidadania recentemente é que começou a abordar a cidadania presente, “no aqui e agora”, na vida da criança (Agostinho, 2013, p.234). Na medida em que, a criança age no presente e a sua educação deve ter em conta essa criança cidadã, todavia deve também ter em conta a futura cidadã, tal como afirma Filho (2000, p.152) “A escola é uma aposta no presente e no futuro”. Desta forma, a educação na e para a cidadania foi a expressão que considerei completa, compreendi como os dois pilares da promoção e da construção da cidadania nas instituições escolares.

Tive sempre em consideração, que a educação na e para a cidadania é mais do que uma disciplina do currículo denominada por educação cívica, mas uma transdisciplinaridade em todos os espaços e tempos da escola, partilhando da mesma opinião Leite e Rodrigues (2001, citado por Araújo, 2008, 91) que afirmam:

(...)a educação para a cidadania representa mais do que a educação cívica, a educação para a civilidade ou para a participação política. A educação para a cidadania tem o sentido mais amplo de formar indivíduos promovendo a interacção num contexto comum (...) Trata-se de educar na cidadania, desenvolvendo acções coerentes com as metas expressas no currículo e que, ao darem voz a experiências e saberes.

Torna-se importante evidenciar o que observei e compreendi nos contextos onde realizei o estágio.

No contexto de pré-escolar compreendi que promover a cidadania na infância deve ser em todo o espaço e tempo da vida da criança na instituição. Começa por uma cultura institucional, que neste caso era protegida no Projeto Político Pedagógico da instituição e era demonstrada através de planeamentos

coletivos entre docentes. Isto era visível através dos diálogos e ações dos adultos para com as crianças. Destaco como exemplo a ação pedagógica no espaço exterior. Compreendi a importância que a instituição atribuía ao espaço. Nos espaços comuns não existia uma separação rígida de sala, muito menos de idades. Estes eram espaços partilhados por todos, todos viviam em comunidade educativa, partilhando momentos e vivências. Os professores das diferentes salas desenvolviam momentos para o coletivo no espaço, participando neste só aquelas crianças que tinham interesse no mesmo. Assim, os momentos de brincadeiras no exterior eram acompanhados e não vigiados, interventivos e com intencionalidade. Foi deste modo, que aprendi a valorizar os momentos de vida da criança na instituição, em todos os espaços e tempos do quotidiano, aprendendo a planificar com os docentes da instituição estes espaços comuns.

No contexto de 1.º ciclo compreendi que promover a cidadania na educação básica não se impõe, constrói-se com a comunidade educativa. Na medida em que, foi importante ter estabelecido com a professora cooperante os objetivos da nossa atuação em relação à investigação dentro do contexto da sala, porque permitiu-nos termos uma ação para com o grupo de crianças intencionalmente orientada pelos mesmos objetivos, coerente na ação e nos diálogos. Eu e a professora cooperante ao partilharmos acerca das problemáticas que observávamos propiciou a promoção da ferramenta do Diário de Turma na sala, em que juntas acreditávamos que a construção de uma educação na e para a cidadania passava pela resolução dos conflitos através do diálogo, proporcionando ao grupo ferramentas para estes aprender a dialogar com o outro. Quando refleti junto com a professora cooperante permitiu-nos construir um espaço potenciador de dinâmicas de partilha, reflexão, respeito e intervenção na vida quotidiana dos intervenientes da ação.

Foi deste modo que compreendi que, formam-se e transformam-se cidadãos num ativo exercício da cidadania, que se faz através da relação um com o outro e na participação multiforme nos assuntos comuns (Silva, 2000, referido por Araújo, 2008, p.99). Deste modo, compreendi que para se promover nas instituições educativas valores e capacidades cívicas deverá a cultura escolar ser primeiramente um espaço dialogante e reflexivo entre docentes e não docentes.

Em suma, aprendi através da experiência nos dois contextos educativos que se promove a cidadania nas instituições educativas de forma ampla e transversal ao currículo, através de dois pilares: educação na e para a cidadania. Cabe ao docente facultar ferramentas para que a criança cidadã desenvolva capacidades de reflexão e intervenção, tanto para utilizar essas capacidades na vida presente, no seu quotidiano escolar e comunitário, como para poder ter as ferramentas necessárias para refletir e agir na sua conformidade no futuro. Quero ainda evidenciar, que estas duas experiências de estágio, descritas anteriormente, fazem-me acreditar que se promove a cidadania nos espaços educativos através do diálogo construtivo com todos os docentes, em comunidade educativa. Afirmando Nóvoa (2012, in Niza, 2015, p.19) no prefácio do livro *Sérgio Niza Escritos Sobre Educação*:

Para Sérgio Niza, a reflexão cooperada é um modo de reconstituir e dar forma às vivências pedagógicas, é um modo de dizer e partilhar a profissão, acrescentando-lhe sentido social e diminuindo a insegurança tão presente no dia-a-dia dos educadores.

[Como criar ambientes que permitam a participação cívica de todos?]

A partir do quadro teórico que sustenta esta investigação compreendi que, para se criar ambientes que permitam a participação cívica de todos os cidadãos é necessário ter primeiramente em conta as orientações educativas a nível internacional, o documento da UNESCO (Delors, et al,1997). A UNESCO concebeu diretrizes e orientações concretas no âmbito da educação, defendendo a educação democrática e cívica, através de uma perspetiva de quatro pilares de aprendizagens. Estes são pilares para um sistema educativo descentrado da formação e centrado no *aprender a aprender*, como projeto de vida do ser humano. Os quatro pilares do conhecimento são *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver junto* e *aprender a ser*.

O documento defende que estes são pilares de referência para uma educação construtora, que vise a cidadania como direito da criança. Estes são pilares para o desenvolvimento integral do indivíduo ao longo da vida, para que o mesmo, tal como Filho (2000, p.151) afirma, aprenda a viver com as tensões do presente e do futuro, do individual e do coletivo, da unidade e da diversidade, ou

seja, aprender a viver entre o saber já constituído e o saber ainda a ser construído.

Através destes pilares compreendo a educação como um todo, sendo que a cidadania não é uma área/um tópico específico, a cidadania é a base da educação de *aprender a aprender*. No sentido em que, a educação na e para a cidadania é uma estrutura/perspetiva, que promove as aprendizagens cognitivas e relacionais para que qualquer indivíduo seja ativo, autónomo, reflexivo, solidário, coconstrutor do seu conhecimento e da sua vida. Deste modo, compreendo que é necessário que a escola permita que a criança interfira nos assuntos, expressando-se e negociando entre pares e entre o coletivo sobre os seus pontos de vistas. Este é um encaminhamento pedagógico que busca através do diálogo desenvolver capacidades autónomas de reflexão.

Agostinho (2014) ressalta que este encaminhamento passa por se estabelecer nas instituições a perspetiva de *cidadania participativa*. No sentido que, a cidadania participativa acarreta o ideal de se criar nas instituições espaços para os grupos dialogarem, debaterem ideias, refletirem sobre as ideias dos outros, chegarem a um consenso, com fim a desenvolver indivíduos que saibam o que querem, que aprendem refletindo e exprimindo os seus pontos de vistas como forma de adquirirem competências para serem indivíduos livres, ativos e interventivos na sua vida, na vida dos que lhes rodeiam, na vida política e social. A cidadania participativa presa a educação na cidadania como forma de vida, para que se aprenda a pensar, aprenda a agir, aprenda com o outro, para que se aprenda a aprender tal como a UNESCO circunscreve.

Deste modo, compreendi que é necessário, enquanto docentes, facultarmos tempos e espaços para se estabelecer a cidadania participativa nos espaços educativos, o que acarreta também planificar propostas que permitam a aquisição de capacidades cívicas, formas de ser e de estar. Partilhando da mesma opinião Araújo (2008) que afirma:

(...) para além do desenvolvimento das competências das diversas áreas curriculares disciplinares é necessário promover a aceitação activa da diversidade (...) Por outro lado, e dado o seu carácter transversal, a educação para a cidadania poderá ser concretizada através da disseminação dos seus objectivos pelas várias áreas curriculares, que

constitui uma oportunidade para integrar a formação cívica dos alunos na formação global propiciada pelo contexto escolar (...) Pode utilizar igualmente a formação transversal da educação para a cidadania para desenvolver projectos de natureza interdisciplinar, onde se prevejam momentos de acção e momentos de reflexão pessoal. (Araújo, 2008, pp.102-104)

Compreendi através do **estágio no NEI Z-11**, que a partilha de identidades, ou seja, o respeito pela diversidade e valorização do outro e dos conhecimentos do mesmo é a base da aprendizagem no espaço educativo. Foi deste modo, que partilhei e propus a *partilha das histórias familiares*. Percebi, através destas partilhas e de todo projeto envolvente, que a prática da cidadania nas instituições escolares deve provir do exemplo do docente e deve ser respeitadora das diferenças das identidades de cada indivíduo do grupo, sabendo através da orientadora de estágio Agostinho (2014, pp.12-13) que o diálogo e o confronto com a diferença são considerados os elementos fundamentais para se construir espaços de educação democrática.

Evidencio ainda os *momentos de roda*, em que estes eram um espaço de diálogo e de reflexão, de partilha de cultura e respeito pela diferença, onde as partilhas originavam experiências e construção de novo conhecimento. Como exemplo dou o momento que se partilhou opiniões acerca da “pesca da tainha”. Neste momento, as crianças permaneceram envolvidas na conversa e compreenderam os riscos e o impacto que a pesca industrial poderia causar tanto ambientalmente como socialmente. As crianças expuseram as suas opiniões, refletiram sobre a necessidade de colocar um fim à pesca industrial e explicaram que é preciso dar um tempo para que a tainha se reproduza e só depois pescá-la. Desta forma, compreendi que as crianças estavam consciencializadas para as problemáticas ambientais e sociais da comunidade em que estão inseridas. Percebi que, tal como Paulo Freire afirma que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1997, p.21). Foi deste modo, como resposta aos interesses do grupo e como resposta aos objetivos delineados para a investigação que planifiquei a visita ao parque do Rio Vermelho. Compreendi nesta visita, que é

nas vivências que as crianças se podem constituir enquanto cidadãos, cidadãos de hoje, enquanto sujeitos de direitos e responsabilidades coletivas.

Neste contexto de estágio, aprendi a importância de valorizar a cultura, não apenas no discurso, mas também no dia-a-dia da instituição. Com os momentos espontâneos, que surgiram nos debates em grupo, pude vivenciar a partilha de várias perspetivas, novas formas de interpretar o mundo e de nos construirmos enquanto cidadãos. Compreendi o quanto é importante ter um discurso que se aproxime ao das crianças, na medida em que para interagirmos com sentido e sentimento torna-se evidente o poder da língua.

Numa perspetiva de cidadania participativa valorizo as aprendizagens realizadas nas visitas frequentes à comunidade local. Estas propostas foram benéficas a vários níveis. Sair dos *muros da instituição* permitiu o contacto com a cultura local, as pessoas e com a organização social. Pude ainda perceber que um ambiente educacional, com ações pedagógicas intencionais, pode ajudar a criança a aperceber-se da vida do mundo social em que está inserida. Nesta perspetiva podemos compreender as saídas ao exterior da instituição como momentos construtivos, de apropriação de conhecimentos e de enriquecimento no que diz respeito a se estabelecerem relações com o grupo e com as pessoas da comunidade.

Compreendi com esta experiência de estágio, que neste mundo de constante mudança, a educação deve ser na própria vida da criança. Penso que para esta sociedade precisamos de pessoas, que para além de conhecimentos formais, possuam capacidades de reflexão e de intervenção. Valorizando nos espaços educativos o desenvolvimento de atitudes e competências, que ofereçam a formação transformadora para a sociedade, com fim a um desenvolvimento completo do cidadão.

Compreendi através do **estágio na Escola Básica do Canaviais** que o encaminhamento deste relatório passava por planificar propostas, que visassem a prática diária da cidadania através da participação diária da criança em espaços de debate, onde surgisse a resolução de conflitos e a negociação de ideias.

Foi deste modo que propus introduzir no contexto de 1.º ciclo o Diário de Turma e o Conselho, Metodologia de Projeto, trabalhos de grupo elaborados de

forma autónoma, a exploração de tarefas em pequenos e em grande grupo e a análise coletiva da literatura selecionada pelo Ministério da Educação.

Através do instrumento do *Diário de Turma* e dos momentos de *Conselho* pude compreender que o grupo adquiriu/amplificou práticas cívicas no decorrer do estágio. Com esta ferramenta e estes momentos o grupo de crianças passou a ser coconstrutor da sua vida, no sentido da organização dos seus próprios percursos de aprendizagem e da mediação dos conflitos entre pares. Na medida em que, pude compreender e vivenciar que este instrumento presa pela educação democrática, proporciona o desenvolvimento de capacidades como expressar opiniões, debater as suas ideias e as dos outros, colaborar na resolução de conflitos de forma positiva, estabelecer consensos e cumprir os consensos. Estas são capacidades fundamentais para se conseguir resolver os conflitos, melhorar as ações e planificar a vida escolar. Concluo, que aprendi com a experiência do estágio, através dos momentos vividos e através das reflexões realizadas, que o Diário de Turma e o Conselho são, tal como os autores de referência para o tema afirmavam, um espaço de vivência democrática escolar, que proporciona a envolvimento de todos os elementos numa participação diária da cidadania. Esta ferramenta enriqueceu a identidade do grupo: aprendemos dialogar, aprendemos a ser e a estar com outro, aprendemos a interrogar e a procurar saber, aprendemos a estabelecer consensos e a cumpri-los. Tendo em conta todas as avaliações, viveu-se, no contexto através do Diário de Turma e os momentos de Conselho o verdadeiro exercício da cidadania com liberdade, igualdade, justiça, respeito e autonomia. Acredito que a continuidade da ferramenta será uma forma de se desenvolverem estes valores sociais no grupo e no contexto.

Através da *metodologia de projeto* pude compreender, que o projeto desenvolvido pelo grupo proporcionou a compreensão, aquisição e expressão dos valores, que estão por base na educação na cidadania. Na medida em que, este foi uma mais-valia para o grupo de crianças, em relação às capacidades das relações sociais. De forma que, se estabeleceram espaços de expressão de ideias, de negociação e trabalho em equipa. A assimilação destes conhecimentos e capacidades foi fundamental para a criança se construir na relação com o outro e na responsabilização e construção das suas próprias aprendizagens cognitivas. Na análise deste projeto compreendi que a educação contemporânea trespassa a

mera transmissão de conhecimentos. Esta efetiva-se na construção de conhecimentos em coletivo, na mobilização desses conhecimentos na própria ação da educação escolar.

Através dos *trabalhos de grupo* compreendi que se estabeleceu na sala um espaço de pesquisa, reflexão e partilha entre todos os elementos da turma.

Através da *exploração de tarefas a pares em pequeno grupo e em grande grupo* que desta forma desenvolve-se capacidades de pesquisa e não de exposição de informação, porque o conhecimento resultou de um ato coletivo reflexivo. Considero que a autonomia, nestes processos de trabalho, foi a base da aprendizagem dos conteúdos específicos. Verifiquei com estas tarefas o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa, como a exposição de ideias, a argumentação e o estabelecimento de consensos. Com esta estratégia/metodologia de trabalho proporcionou efetivamente para as crianças diferentes formas de aprender a pesquisar, aprender a fazer e aprender a estar com outro.

Através da *análise coletiva da literatura selecionada pelo Ministério da Educação* compreendi que ao partirmos do questionamento e da reflexão em coletivo as discussões que surgiram privilegiaram a reflexão dos valores que a Carta dos Direitos Humanos defende.

Compreendi ainda que quando comecei a justificar a intencionalidade das propostas de tarefas ao grupo contribuiu efetivamente para uma docência mais cooperada e coerente com a professora cooperante e permitiu que o grupo de crianças participasse de forma reflexiva na planificação da sua educação.

Em suma, aprendi através da experiência nos dois contextos educativos, que pode-se criar ambientes que permitam a participação cívica de todos com base nos quatro pilares da UNESCO, sendo estes *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*. Percebi, que estes pilares podem ser concretizados nos espaços educativos através duma cidadania participativa, em que não se restrinja a participação e o desenvolvimento de competências cívicas a uma única área/tópico específico, ou seja, deve ser de forma ampla e transversal, considerando a cidadania como a base da educação de *aprender a aprender*.

Tendo isso em consideração, estruturei como forma de síntese três fases que permitiram a participação cívica dos grupos com que intervimos no estágio, contribuindo para uma educação na e para a cidadania nos contextos.

1.ª Fase - Agir intencionalmente: Perpetuar uma ação coerente com o discurso (numa perspetiva em que o diálogo e ação que realizamos enquanto docentes influencia a forma de ser e estar das crianças) enriquece o espaço escolar, na medida em que, sustenta um autêntico ambiente cívico.

2.ª Fase - Criar espaços de diálogo e reflexão: Criar nos espaços educativos ambientes de diálogo, de debate, de reflexão, de negociação e de tomadas de decisões proporciona a aquisição e o desenvolvimento de atitudes, tais como, expressar opiniões, debater as suas ideias e as dos outros, colaborar na resolução de conflitos de forma positiva, estabelecer consensos e cumprir os consensos. Crianças e adultos do grupo passam a ser coconstrutores da vida escolar, no sentido da organização dos seus percursos de aprendizagem e da mediação dos conflitos. Num exercício diário da cidadania num ambiente verdadeiramente democrático.

3.ª Fase – Planificar abordagens experienciais: Propor propostas pedagógicas que visem a construção do conhecimento através da autonomia, da pesquisa, da interação com o outro, do debate, da reflexão, da negociação, como, por exemplo, através da Metodologia de Projeto, de trabalhos de grupo e da realização de tarefas em pequenos grupos, com comunicações para o coletivo. Estas abordagens promovem a aquisição de capacidades cívicas, tal como Cardona, et al. (2011, p. 44) afirma “valorizam a mobilização direta dos saberes na prática, a implicação dos/as aprendizes/as nas situações concretas analisadas e a possibilidade de eles/as mesmos/as protagonizarem tais situações”. Estas experiências devem ir ao encontro do programa estabelecido pelo Ministério da Educação, porém devem ir ao encontro das necessidades e interesses dos grupos de crianças. Na medida em que, as abordagens experienciais para terem sentido e significado nas aprendizagens cognitivas devem estar intrinsecamente relacionadas com a vida quotidiana das crianças. Desta forma, tal como Silva (2011,p.121) afirma, estas abordagens desenvolvem a participação e a colaboração, sendo intencionalmente um verídico exercício de cidadania.

Considerações finais do relatório PES

Este relatório de prática profissional contribui para os estudos em relação à educação na infância, tendo acrescentado reflexões importante em relação à educação na e para a cidadania. Na medida em que, analisei e compreendi, que as políticas internacionais, as nacionais e as orientações para a gestão do currículo escolar prezam a cidadania como vida escolar. A escola como estrutura autónoma na gestão do espaço deve refletir e agir intencionalmente nas suas práticas pedagógicas. É necessário o reconhecimento do ato educativo como ato social, a escola como sistema social, capaz de gerar mudança. É necessário para se efetivar uma educação na e para a cidadania ousar na forma como se organiza para dar resposta aos valores. A escola não tem que se aproximar do mundo, nem o mundo da escola. A escola e o mundo coabitam no mesmo espaço, só precisamos de devastar os muros físicos, mas principalmente os muros psicológicos, para se efetivar uma verídica educação na cidadania e para a cidadania na infância.

Compreendi que a educação na e para a cidadania é um longo caminho, que implica toda a estrutura de uma instituição. Torna-se difícil em situação de estágio de docência investigar o todo, desse modo, foi fundamental estruturar as perguntas da investigação. No entanto, pretendo dar continuidade na minha prática profissional a esta pesquisa. Para pesquisas futuras que incidam na temática *Cidadania na infância*, tendo em conta a diversidade de adultos nos contextos educativos e a diversidade de modelos pedagógicos, pretendo compreender quais poderão ser as dinâmicas de cooperação entre docentes para se efetivar uma educação na e para a cidadania. Tendo em consideração, que as instituições educativas devem também ser um espaço dialogante e reflexivo entre os adultos, para existir uma verídica cidadania participativa nestes ambientes.

Aprendi enquanto futura profissional que, para promover uma pedagogia em que crianças e adultos vivam em cidadania, tem que partir do adulto o ato de já ser na vida social um cidadão ativo. Reforço esta afirmação através das questões que José Saramago nos faz no livro *A maior flor do Mundo*: “E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a

porque dessa forma a cidadania passaria a ser um tema/tópico de conhecimento a instruir e não uma vivência diária, uma vivência social, uma identidade.

Com esta investigação passei a valorizar ainda mais o ciclo da documentação: o processo de observar, registar, refletir, fundamentar, analisar e/ou avaliar e planificar. Este ciclo foi importante, creio que beneficiou no espaço coletivo aprendizagens mais construtivas para todos e coerentes com a temática de investigação. O ciclo da documentação beneficiou-me, enquanto futura profissional, porque permitiu-me criar competências de gestão de espaços, tempos e relações; possibilitou-me contribuir para a coconstrução do meu conhecimento, fornecendo-me os meios para um pensamento autónomo e facilitador de futuras dinâmicas de autoformação, enquanto educadora/professora e professora-investigadora. Compreendo este ciclo como dinâmica essencial para uma boa prática profissional.

Aprendi a ter gosto por pesquisar literatura pedagógica, tendo servido para compreender as minhas experiências no período de estágio. As reflexões provenientes destas pesquisas permitiram-me ter um discurso e uma ação pedagógica mais cuidadosa.

Através das análises aos documentos orientadores da UNESCO, à legislação portuguesa e brasileira percebi a importância, enquanto docente, de pesquisar, analisar e refletir sobre a legislação em vigor, de maneira a ter uma opinião crítica acerca da mesma e de garantir que existe coerência entre esta e a minha prática educativa. Na minha opinião, devo criar sistematicamente dinâmicas de análise a estes documentos, para não me distanciar das legislações e não ser vulnerável ao senso comum. Valorizo os conhecimentos teóricos que a Universidade de Évora e a Universidade Federal de Santa Catarina me transmitiram, pois os mesmos forneceram-me ferramentas para ser autónoma nas análises dos documentos legislativos.

Compreendi nos dois contextos de estágio como se desvaloriza as hierarquias nas instituições educativas, refletido sobre a problemática inicialmente através dos escritos de Filho (2000, p.143), que afirma:

(...) precisamos mudar as relações de poder na escola para dar conta das novas relações de poder que se estabelecem entre as gerações. De mesma forma que o conhecimento

não está apenas nas mãos dos mais velhos, a autoridade e a responsabilidade devem ser divididas. Os papéis precisam ser diferentes: não se pode educar para a autonomia sem que não se trabalhe na autonomia, não se pode formar seres solidários sem que não se eduque na solidariedade.

Em Florianópolis, os *Momentos da Partilha*, realizados no estágio NEI-Z11, ofereceram-me a possibilidade de compreender melhor o meu papel como futura profissional. Estes momentos foram importantes no sentido em que profissionais experientes e alunas de estágio partilhavam saberes. Esta metodologia de trabalho era enriquecedora tendo em conta que era desenvolvida por uma equipa unida. Destaco que nós, enquanto estagiárias, em cada momento que falávamos sentíamos que éramos ouvidas, sentíamos que aquilo que dizíamos era uma aprendizagem para os ouvintes, sentíamos que havia reflexões sobre a nossa opinião, sentíamos que a nossa opinião ia interferir na prática do Projeto Político Pedagógico da instituição. Deste modo, compreendemos que a nossa presença e intervenção tinha uma ação transformadora. No contexto de 1.ºciclo do Ensino Básico, aprendi a valorizar a construção do conhecimento através de uma estrutura em que se estabeleça o trabalho cooperativo entre crianças e adultos, numa perspetiva de *aprender a aprender a ser aluno e aprender a aprender a ser professor*, através de uma construção colaborativa do conhecimento, em vez da apropriação do conhecimento de forma expositiva.

Aprendi a ter gosto pela investigação-ação, compreendendo o valor de ser professor-investigador. Valorizo esta dinâmica de trabalho, pois é fulcral para a minha autoformação ao longo da vida. Investigar na própria prática educativa contribuiu para ser uma profissional que é capaz de relacionar a teoria e a prática, identificando as problemáticas e procurando soluções para as mesmas através da investigação-ação.

Delinee este trajeto da investigação, aprendendo e reaprendendo, em prol do que me propus investigar. Lendo, refletindo e analisando fez com que crescesse neste processo, compreendendo melhor a temática. Aprendi a estruturar o meu caminho com erros, com recomeços, com leitura e releitura de autores. Nem sempre interpretei os escritos da mesma forma e as *análises das análises* fizeram-me crescer enquanto docente, enquanto formanda. Li e reli os

autores, refleti, analisei e reanalisei e sempre algo novo se acrescentou ao meu conhecimento. Ao início compreendia que a educação na infância tinha como destino a cidadania, pois a cidadania é vista como a base da sociedade em que vivemos. Agora, após toda esta experiência e investigação, compreendo a cidadania não apenas como a base da sociedade, mas como o pilar que sustenta todo o sistema educativo democrático.

Referências bibliográficas

- AEN4 (2014). *Projeto educativo do agrupamento de escola nº4*. Évora. Disponível em: <http://aq4evora.edu.pt/site/index.php/documentos.html>
- Agostinho, K. (2013). O direito à participação das crianças na educação infantil. *Revista Educativa*, v. 16, nº2, pp. 229 – 244.
- Agostinho, K. (2014). *Caminhos para a participação das crianças na educação Infantil*. XapendSul. Florianópolis: UFSC.
- Agostinho, K. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Revista Perspetiva*. v.32(3), pp. 1127-1143. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p11277>
- Agostinho, K. (2015). A participação das crianças nas práticas pedagógicas na educação infantil .In A. J. Filho (org). *Criança pede respeito – ação educativa na creche e na pré-escola*, (pp 61-80). Porto Alegre: Mediação Distribuidora e Livraria Lda.
- Agostinho, K. (2015). Creche e pré-escola é “lugar” de criança?. In A. Filho (org), *Criança pede respeito – ação educativa na creche e na pré-escola*, (pp. 81-96). Porto Alegre: Mediação Distribuidora e Livraria Lda..
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. INAFOP, *Cadernos de formação de professores*, n.º1, pp. 21-31.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*, Teses 17. Lisboa: Alto-comissariado para a imigração e diálogos intercultural (ACIDI,I.P.).
- Assembleia da República (s.d.). *A monarquia constitucional (1820-1910)*. Assembleia da republica.pt – cidadania, democracia, direitos, liberdade, soberania, igualdade, futuro, solidariedade. Lisboa: AR. Consultado 2016-02-15. Disponível na Internet: <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/AMonarquiaConstitucional.aspx>
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel Ed – Edições técnicas, Lda.
- Baloi, J. (2009). *A concepção da educação democrática na obra “democracia e educação” de John Dewey*. Monografia para obtenção de grau de Licenciatura em Filosofia na Especialidade em Educação. Maputo: Universidade de São Tomás de Moçambique.

- Barbosa, M. (2013). Tempo e cotidiano – tempo para viver a infância. *Teoria e Prática*. v. 31, nº 61, pp. 213-222.
- Blaise, M.; Edwards, S. & Susan, E. (2014). *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London: SAGE.
- Cardona, M.; Nogueira, C.; Vieira, C.; Piscalho, I.; Uva, M. e Tavares, T. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. Disponível em: <http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/>
- Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F., Geremek, B., et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a cidadania-linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Filho, R. (2000). Novos currículos, novas aprendizagens: um novo sentido. In. A. Carvalho, *Novo conhecimento, nova aprendizagem*, (pp137–152). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Florianópolis, PMF. SME. (2012). *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda.
- Formosinho, J.; Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando aprendizagens. Aprender em companhia*. Lisboa: DGIDC Educação Pré-Escolar, n.º 1.DEP-GEDEPE. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/limoeiros_e_laranjeiros.pdf
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, (25.ª Edição). São Paulo: Luz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna, Nº 36, 5.ª Série*.

- Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Revista Proposições*, v.22, n.2 (65).
- Marcelino, F. (2002). Das temáticas Freinet à autoformação cooperada. Para uma pedagogia de educação cooperação educativa. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, N.º16, 5.ª série.
- Martins, J. (s.d.). *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. (tese de Doutoramento apresentada à Pontifícia Universidade Católica.) Universidade Católica, Brasil.
- ME (2004). *1.º ciclo do Ensino Básico. Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:
http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf
- Ministério da Educação e Cultura Brasil (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n. 5. Brasília: MEC. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:dir-ettrizes-para-a-educacao-basica&catid=323
- Ministério da Educação (1997). *OCEP: Orientações Curriculares para a Pré-Escolar Col. Educação Pré-Escolar*, n.º 1. DEP-GEDEPE. Lisboa: Editorial M.E.
- Moraes, A. (2002). *Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002)*. (dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Federal de Santa Catarina). U.F.S.C., Florianópolis.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO.
- Moyles, J. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Nigris, E. (2014). A “didática da maravilha”: Um novo paradigma epistemológico. In Gobbi & Pinazza, *Infância e suas linguagens*, (pp.137- 150). Brasil: Cortez Editora.
- Niza, S. (2015). *Sérgio Niza escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Pacheco, J. (2013). *Entrevista ao Educa21*. Disponível em:
<http://educacaoec21.org.br/democracia/>.

- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projeto. *Revista Movimento da Escola Moderna*, Nº6, 5.ª série, pp. 56-61.
- Queiroz, L., Maciel, D., & Branco, A. (2006). *Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um olhar sociocultural construtivista*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Rocha, E. & Ostetto, L. (2008). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In I. Seara, et al. (Orgs.). *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*, (pp. 103-116). Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Santos, A (2014). Cidadania... o que é a Cidadania? *Instituto democracia portuguesa*. Disponível em: <http://idportuguesa.pt/?p=7921>
- Sarmiento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2006). *Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a educação inclusiva*, (pp 141-159). São Paulo. Summus Editorial.
- Sarmiento, M.; Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). *Políticas públicas e participação infantil. Educação, Sociedades e Culturas*. (pp 183-206). Braga: Universidade do Minho.
- Sílvia, I. (2011). Das voltas que o projeto dá... *Da investigação às práticas*. v.1, n.º3, pp118-132.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, pp. 109-117.
- Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; et al (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_proje_to_r.pdf

Legislação referenciada:

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);

Constituição da República Portuguesa (1976);

Lei n.º 46/86 – 14/10/1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo;

Constituição da República Federativa do Brasil (promulgada em 1988, em análise visa a atualização do ano de 1996);

A Convenção sobre os Direitos da Criança. ONU (1989);

Lei nº 9.394/1996 – 20/12/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Documentos referenciados (não estão publicados):

Projeto Político Pedagógico (2014). *Núcleo de Educação Infantil Colonia Z-11. P.P.P.* Florianópolis: Z-11.

Plano de Trabalho Turma (2015). *CA4B*, Évora: Escolas dos Canaviais.